

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES ATUANTES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CONCEPÇÕES
FREIREANAS**

Santos
2022

ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES ATUANTES NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS CONCEPÇÕES
FREIREANAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla.

Santos
2022

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos Viviane Santos da Silva - CRB
8/6746

C118r Cacemiro, Zulmira Ferreira de Jesus. Representações
sociais de docentes atuantes nos anos finais do ensino
fundamental sobre as condições freireanas

/ Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro; orientadora Profa.
Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla - 2022.

304 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa
de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Teses. 2. Representações Sociais. 3. Concepções
freireanas. 4. Experiências Profissionais I. Abdalla, Maria de
Fátima Barbosa - 1953-. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Orientadora (UNISANTOS)

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
(UNISANTOS)

Profa. Dra. Ivanise Mondrefini
(UNISANTOS)

Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
(FCC e UNICID)

Profa. Dr^a. Romilda Teodora Ens
(PUC/PR)

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito
Suplente (UNICID)

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Suplente (UNIFESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 27 de outubro de 2022.

Assinatura: _____

A luta das ideias, qualquer que seja sua forma, se não resolve sempre o que se propõe, responde necessariamente a um ideal de verdade do qual podemos algumas vezes nos afastar, mas nunca nos separar (MOSCOVICI, 2012, p. 426).

Ao reconhecer que, precisamente, porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nós fizemos seres éticos e se abriu para nós a **probabilidade de transgredir** a ética, jamais poderia aceitar a **transgressão** como direito, mas como **possibilidade**. Possibilidade contra o que devemos lutar e não diante da qual cruzar os braços. Daí a minha recusa rigorosa aos fatalismos quietíssimos que terminam por absorver as transgressões éticas em lugar de condená-las. Não posso virar conivente de uma ordem perversa, irresponsabilizando-a por sua malvadeza, ao atribuir as forças cegas e imponderáveis os danos por elas causadas aos seres humanos (FREIRE, 1996, p. 100, grifos nossos).

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Manoel (*in memoriam*), Dejanira, meus queridos pais, em seus nomes, irmãos(ãs) e sobrinhos(as) amados, esposo Cláudio, meus queridos filhos, Raquel e Pedro, e aos educadores(as) e educandos(as) deste país.

AGRADECIMENTOS

Assim, louvo e bendigo a Deus. Ele envia anjos para abençoar nossos caminhos e que nos ensina a “voltar nossas esperanças para Cristo” (EF 1, v.12b). Agradeço às pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho, em especial, àquelas que instigaram meu interesse para querer entender um pouco melhor os fenômenos sociais que emergem no espaço escolar.

À Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, querida e acolhedora orientadora, parceira imprescindível nesta jornada, que, por meio do diálogo, ofereceu generosamente sua experiência do “*ser mais*” e “*pensar certo*” freireano e, com suas ponderações assertivas, contribuiu com a direção e desfecho deste estudo.

Ao Prof. Dr. Jefferson Ildefonso da Silva e à Profa. Dra. Nereide Saviani, meus primeiros orientadores da jornada acadêmica em *stricto sensu* no mestrado.

À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, que, além dessa atribuição honrosa, sempre revelou uma preocupação generosa com os discentes.

Aos queridos professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, da Linha de Pesquisa 1 – “Políticas e Práticas de Formação de Professores”, Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, e Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta; da Linha de Pesquisa 2 – “História e Historiografia da Educação”, Prof. Dr. Moysés Kuhlmann Jr e Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira (*in memoriam*); da Linha de Pesquisa 3 – “Políticas Públicas Educacionais”, Profa. Dra. Ivanise Monfredini e minha orientadora, agradeço-lhes pelas valiosas indicações, que edificaram minha experiência docente e discente em suas respectivas disciplinas do programa e contribuíram para concluir minha formação.

Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Alexandre Saul, por instigar a importância e a influência do pensamento de Paulo Freire na educação brasileira, como ele mesmo diz, na perspectiva de sua reinvenção e de ocupar espaços. Suas inestimáveis indicações de leitura e ponderações éticas assertivas ajudaram a clarear e elaboração deste trabalho.

Além disso, não poderia deixar de agradecer imensamente à Profa. Dra. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas que, do mesmo modo, ponderou pontos cruciais sobre a Teoria das Representações Sociais, e ao Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto, no âmbito das políticas públicas.

Aos estimados professores externos que compõem a banca de defesa: Profa. Dra. Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas (FCC e UNICID); Profa. Dra. Romilda Teodora Ens (PUC/PR); e aos membros suplentes, Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (UNICID) e Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto (UNIFESP). Agradeço-lhes pela atenta avaliação e sugestões de leituras na direção de contribuir com a qualificação deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus. **Representações sociais de docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental sobre as concepções freireanas**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2022.

RESUMO

Esta Tese tem como objetivo compreender as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando discutem as concepções freireanas - humanização, autonomia e transformação - sob o enfoque das experiências vividas na profissão. A eleição desses conceitos ocorreu na primeira fase da pesquisa e fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2012), sobretudo, na abordagem processual e cultural de Jodelet (2001, 2015). Também abarca reflexões sobre o conceito de “identidade para o outro e para si” e no ato de atribuição de pertença, em Dubar (1997). Além disso, trata da abordagem teórico-metodológica de Freire (1996, 2019a, 2020) quanto à investigação temática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em duas etapas. A primeira etapa ocorreu no início 2020, antes do fechamento das escolas em decorrência da pandemia de covid-19, e se realizou em três momentos: 1ª. a pesquisa exploratória referente aos questionários *online*; 2ª. a apresentação da situação-problema; e 3) a aplicação da técnica de associação de palavras, com quatro termos indutores: “concepções de educação de Paulo Freire”, “humanização”, “autonomia” e “transformação”. Foi realizado o processamento dos dados extraídos da associação de palavras nos *softwares* EVOC, IRAMUTEQ e NVIVO, a fim de analisar o conjunto e a centralidade do universo semântico dos grupos estudados (N=158). Na segunda etapa, realizaram-se Rodas de Diálogo (RD) com seis participantes (N=6), as quais aconteceram durante a pandemia (encontros *online*) e, depois, com a abertura das escolas, de forma presencial, após o retorno à escola. Essa etapa compreendeu dois momentos: 1) aplicação do questionário de perfil, para identificar os sujeitos de pesquisa; e 2) desenvolvimento de narrativas docentes durante as RD, indicando situações significativas, situações-limites e tema gerador, em um formato de pesquisa-formação, conforme Josso (2004). Essas narrativas também foram processadas no *software* IraMuTeQ (2013b) e analisadas por meio da análise de conteúdo, dando origem às dimensões: “Pedagogia da Autonomia e a (Re)Constituição Identitária”, que geraram as seguintes categorias de análise: “Representações Sociais de professores(as) sobre as concepções freireanas” e Experiências profissionais em prática de diálogo”, com suas respectivas unidades de sentido. Os resultados obtidos se direcionaram, inicialmente, aos saberes docentes, indicando representações sociais que emergem das influências do ideário da doutrina liberal e das políticas neoliberais e apontam para saberes que se relacionam à: 1) autonomia, quando os/as docentes: a) pensam na aprendizagem dos alunos e na liberdade de atuação profissional ou na ideia de que esses estudantes possam usar conteúdos escolares para ter autonomia na vida social e profissional; b) sugerem que as práticas ligadas ao ensino tradicional não desenvolvem a autonomia, porque desconsideram o contexto experiencial e circunstancial da vida dos alunos; c) assumem uma visão utilitarista dos conteúdos escolares; 2) humanização, quando: a) revelam uma forte carga cognitiva, afetiva e ideológica na dimensão do afeto, amor e empatia; e b) relacionam o que idealizam sobre humanização aos conceitos freireanos de “*ser mais*”, do “*pensar certo*” e do “*inacabamento*”, prevalecendo a ideia humanitária com carga afetiva e social; e 3) transformação, quando: a) ressignificam o conceito de mudança, que carrega sentidos ideológicos, afetivos e de ordem prática; b) consideram, também, que a ideia de transformação se relaciona com o entendimento de que o conteúdo escolar deve partir da realidade social, econômica e cultural do aluno. Em um segundo momento, os resultados se referem às experiências profissionais dos docentes, tendo em vista a (re)constituição identitária e o sentido que dão à humanização e à autonomia, indicando: a) a ideia de trazer o aluno para uma situação real, buscando relações mais horizontais e humanas; b) representações que reforçam ações individualizadas; e c) a crença de que os sujeitos adquirem resolutividade e capacidade de tomar suas próprias decisões mediante apropriação de conteúdos escolares, destacando que os mesmos precisam ter caráter prático, utilitário para a vida dos alunos. Neste sentido, a subjetividade docente, ao mencionar os conceitos freireanos, refere-se aos saberes docentes e aos sentidos que dão às suas experiências profissionais, desvelando, assim, seus processos de (re)constituição identitária docente.

Palavras-chave: representações sociais; concepções freireanas; saberes dos docentes; experiências profissionais; rodas de diálogo.

CACEMIRO, Zulmira Ferreira de Jesus. **Social representations of teachers working in the final years of basic education on freirean concepts**. 2022. Thesis (Doctorate in Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2022.

ABSTRACT

The objective of this Thesis is to understand the social representations of teachers working in the final years of basic education with regard to the teaching knowledge that mobilizes their subjectivities and attitudes and produces meaning, when discussing Freire's concepts - Humanization, autonomy, and transformation - from the viewpoint of the experiences had in the profession. The election of these conceptions happened in the first part of the research and it's based on the Theory of Social Representations (TSR) the Serge Moscovici (1978, 2012), and mainly, on the procedural and cultural approach of Jodelet (2001, 2015).³ It involves reflections on the concept of identity for the other and for oneself, and on the act of attributing belonging (DUBAR, 1997). In addition, the Thesis addresses Freire's (1996, 2019a, 2020) theoretical-methodological approach to thematic investigation. This is a two-stage qualitative research. The first stage took place in early 2020, before schools were closed due **4.to covid-19 pandemic and** was conducted in three moments: 1st exploratory research regarding the online questionnaires; 2nd presentation of the problem situation, and 3rd application of the Word Association form using four inducing terms: Paulo Freire's concepts of education, humanization, autonomy, and transformation. The Database extracted 6.word association was processed using the EVOC, IRAMUTEQ and NVIVO softwares to analyze the set and centrality of the semantic universe of the groups that were studied (N=158). In the second stage, Dialog Rounds (DR) were held with six participants (N=6) during the pandemic (online meetings) and, later, in person, when face to face school was resumed. This stage comprised two moments: 1st, application of the Profile Questionnaire to identify the research subjects, and 2nd, teaching narratives that were developed during the DRs, pointing to significant situations, limit situations, and generator themes in a research-training format. These narratives were also processed in the IraMuTeQ (2013b) software, and analyzed using Content Analysis (BARDIN, 2016), giving rise to the dimensions of Pedagogy of Autonomy and Identity (Re) Constitution, which generated these categories of analysis: Social Representations of teachers about Freire's thought and Professional experiences in dialog practice, with their respective meaning units. The results are directed, first, to teaching knowledge, indicating social representations that emerge from the influences of liberal doctrine and neoliberal policies, and point to knowledge that is related to: 1st) autonomy, when teachers: a) think about student learning and freedom in their professional activity, or the idea that these students can use school content to become autonomous in their social and professional lives; b) suggest that practices linked to traditional teaching do not develop autonomy, because they disregard the experiential and circumstantial context of the students' lives; c) school contents utilitarian view; 2nd) humanization, when: a) they reveal a strong cognitive, affective, and ideological load, in the affection, love, and empathy dimensions, and, b) relate what they idealize about humanization to Freire's concepts of being more, of thinking right, of incompleteness, predominating the humanitarian idea with an affective and social load and 3rd) transformation, when: a) they resignify the concept of change, which carries ideological, affective, and practical meanings; and b) they also consider that the idea of transformation is related to the understanding that school content must come from the student's social, economic, and cultural reality. In a second moment, the results refer to the teachers' professional experiences, in view of the (re)constitution of identity and the meaning that they give to Humanization and autonomy, and indicate: a) the idea of bringing the student to an actual situation, seeking more horizontal and human relationships; b) representations that reinforce individualized actions, and c) the belief that subjects acquire resoluteness and the ability to make their own decisions through the appropriation of school contents, emphasizing that they need to have a practical, utilitarian nature for the students' lives. In this sense, teaching subjectivity, when mentioning Freire's concepts, refers to teaching knowledge and the meanings they give to their professional experiences, thus revealing their processes of (re)constituting teaching identity.

Keywords: social representations; freirean concepts; teacher knowledge; professional experiences; dialog rounds.

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1. Sociedade Pensante: universo reificado (inovação) e consensuado (conformidade).</u>	86
<u>Figura 2. As esferas de pertença das representações sociais</u>	93
<u>Figura 3. Cidade de Guarujá que integra a Região Metropolitana da Baixada Santista.</u>	110
<u>Figura 4. Mapa da divisão administrativa dos bairros da cidade de Guarujá-SP</u>	112
<u>Figura 5. Os barcos ancorados, sempre presentes no mar da Praia de Perequê/Guarujá/ SP</u>	113
<u>Figura 6. Vista aérea da Praia do Perequê em relação à Mata Atlântica.</u>	113
<u>Figura 7. Fluxograma da pesquisa.</u>	116
<u>Figura 8. Modelo da compreensão cênica.</u>	124
<u>Figura 9. Material entregue aos participantes da RD.</u>	130
<u>Figura 10. Organização da Análise (pré-análise).</u>	135
<u>Figura 11. Codificação em Bardin (2016).</u>	137
<u>Figura 12. Categorização</u>	139
<u>Figura 13. Encontro da Roda em Diálogo.</u>	174

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1.</u> Relação de teses e dissertações de programas de Pós-Graduação (CAPES).	35
<u>Quadro 2.</u> Atitude, informações e campo de representação social	86
<u>Quadro 3.</u> Relação de escolas por bairros e segmentos de ensino fundamental que participaram deste estudo.	111
<u>Quadro 4.</u> Cena situação-problema	117
<u>Quadro 5.</u> Investigação do campo conceitual.	119
<u>Quadro 6.</u> Sondagem com o termo “viagem”.	119
<u>Quadro 7.</u> Categorias empíricas discutidas em Roda de Diálogo (RD).	121
<u>Quadro 8.</u> Procedimentos adotados na RD.	125
<u>Quadro 9.</u> Questões de aquecimento	125
<u>Quadro 10.</u> Experiência profissional: situações significativas, situações-limite e tema gerador.	131
<u>Quadro 11.</u> Relação das diretrizes da RD, adotados nas Cenas I, II e III.	131
<u>Quadro 12.</u> Questões de encerramento da RD.	132
<u>Quadro 13.</u> Regras para a constituição do corpus da investigação.	136
<u>Quadro 14.</u> Dimensões, categorias e unidades de sentido.	140
<u>Quadro 15.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo liberdade, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “autonomia”.	154
<u>Quadro 16.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir dos termos presentes na primeira e segunda periferia sobre o estímulo “autonomia”	155
<u>Quadro 17.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo respeito, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “humanização”.	156
<u>Quadro 18.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo amor, empatia, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “humanização”.	157
<u>Quadro 19.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo mudança, conhecimento, evolução, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo inTabewldutor “transformação”	159
<u>Quadro 20.</u> Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir dos termos presentes na primeira e segunda periferia sobre o estímulo “transformação”.	160

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1.</u> Perfil sociodemográfico dos docentes (N=158).	145
<u>Tabela 2.</u> Perfil sociodemográfico dos docentes das Rodas de Diálogo.	146
<u>Tabela 3.</u> Distribuição das palavras evocadas, por posição e ordem média de evocação OME), para o termo “concepção de educação de Paulo Freire”.	150
<u>Tabela 4.</u> Cluster de similaridade das palavras produzidas nas narrativas em Rodas de Diálogo (RD).	164

LISTA DE SIGLAS

ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social
AC	Análise de Conteúdo
ANBRAPS	Associação Nacional de Psicologia Social
ANFOPE	Associação Nacional pela formação profissional da Educação
ANPED	Associação Nacional de Psicologia Social
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPF	Concepções de Educação de Paulo Freire
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira.
CIERS-ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação
CGPJU	Comitê Gestor do ProJovem Urbano
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola Sem Partido
EVOC	<i>Ensemble de Programs Permettant l'Analyse des Évocations</i>
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação da região Sudeste
FMSH	<i>Fondation Maison des Sciences de l'Homme</i>
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação da ANPED
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
JIRS	Jornada Internacional sobre Representações Sociais
LEPPS	<i>Laboratoire Européen de Psychologie Sociale</i>
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OME	Ordem Média de Evocações
ONU	Organização das Nações Unidas
PCESP	Professores Contra o Escola Sem Partido
PHM	Programa Habitar Brasil
PL's	Projetos de Leis
PLANO LAFER	Plano Nacional de Reaparelhamento Econômico
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBE	Revista Brasileira de Educação
RD	Roda de Diálogo
REEDUC	Revista Educação e Cultura Contemporânea
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMEG	Sistema Municipal de Ensino de Guarujá
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TMA
TRS
UNESA

Teoria das Minorias Ativas
Teoria de Representações Sociais
Universidade Estácio de Sá

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	19
1 INTRODUÇÃO.....	26
CAPÍTULO I	
Cenário histórico-político da formação docente (1990/2020) e a política de formação em Paulo Freire.....	41
1.1 Políticas de formação de professores: década de 1990.....	42
1.2 Políticas de formação de professores em 2020: ano emblemático.....	47
1.3 Política de formação permanente na gestão pública freireana.....	50
CAPÍTULO II	
Concepções freireanas: compromisso educativo e político.....	54
2.1 A breve história de Paulo Freire.....	57
2.1.1 Posição teórico-prática, crítica e emancipatória: humanização.....	59
2.2 Educação problematizadora: diálogo e transformação.....	66
2.3 Da rigorosidade ética e dos princípios da prática educativa: a busca da autonomia....	72
CAPÍTULO III	
Reflexões sobre representações sociais, subjetividade social, experiência vivida e identidade docente.....	76
3.1 Da teoria das representações sociais.....	77
3.1.1 Do conceito perdido a algumas questões atuais.....	78
3.1.2 Da sociedade pensante: noção basilar.....	82
3.1.3 Dos processos de objetivação e ancoragem.....	88
3.2 Das noções de subjetividade social e experiência vivida.....	91
3.3 Das reflexões sobre identidade em Dubar.....	98
CAPÍTULO IV	
Dos caminhos metodológicos.....	105
4.1 Da abordagem qualitativa à ética na pesquisa.....	106
4.2 Do cenário da pesquisa.....	110
4.2.1 Cenário da escola: Rodas de Diálogo.....	112
4.3 Perfil dos participantes.....	114
4.4 Sobre a produção de dados.....	116
4.5 Dos procedimentos: Rodas de Diálogo (RD).....	122
4.5.1 Sobre os aspectos teórico-metodológicos das RD.....	127
4.5.2 Sobre as etapas e tratamento dos dados.....	129
4.6 Dos procedimentos referentes à análise do conteúdo (AC).....	134
CAPÍTULO V	
Da análise aos resultados: concepções freireanas sobre as representações sociais em uma experiência de pesquisa-formação.....	142
5.1 Da análise do perfil dos participantes.....	144
5.2 Das categorias empíricas.....	148
5.2.1 Categorias empíricas: universo semântico do primeiro grupo.....	149
5.2.2 Da análise das categorias empíricas e a centralidade do universo semântico.....	161
5.3 Das categorias analíticas: dimensões e unidade de sentido.....	167

5.3.1 “Pedagogia da Autonomia” (1ª dimensão).....	169
5.3.1.1 Da categoria “representações sociais de professores(as) sobre as concepções freireanas”	170
5.3.1.2 Das unidades de sentido.....	171
5.3.1.2.1 Saberes de docentes sobre autonomia (1ª unidade de sentido).....	173
5.3.1.2.2 Saberes de docentes sobre humanização (2ª unidade de sentido).....	181
5.3.1.2.3 Saberes de docentes sobre transformação (3ª unidade de sentido).....	187
5.3.2 (Re)constituição identitária (2ª dimensão).....	191
5.3.2.1 Da categoria “experiências profissionais em prática de diálogo”	193
5.3.2.2 Das unidades de sentido.....	194
5.3.2.2.1 Experiências e o sentido sobre a humanização (1ª unidade de sentido).....	195
5.3.2.2.2 Experiências e o sentido sobre a autonomia (2ª unidade de sentido)....	205
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS.....	236
APÊNDICES.....	263
Apêndice A – Questionários de identificação.....	263
Apêndice B – Pesquisa exploratória.....	265
Apêndice C – Resultados obtidos com a utilização de <i>softwares</i>	277
Apêndice D – Instrumentos de pesquisa: cena situação-problema.....	286
Apêndice E – Políticas educacionais e programas de 1988 a 2019.....	287
Apêndice F – Autorização da pesquisa nas escolas.....	288
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	290
Apêndice H – Nomes de personagens pretos intelectuais.....	293
Apêndice I – Quadros das escolas.....	295
Apêndice J – Posição de docentes sobre as concepções freireanas.....	296
Apêndice K – Modelo de transcrição das narrativas em RD.....	299
Apêndice L – Entrevista narrativa (excertos).....	300
ANEXOS.....	302
Anexo A – Parecer de aprovação da pesquisa: UNISANTOS.....	302
Anexo B – Homenagem a minha ancestralidade africana.....	304

PRIMEIRAS PALAVRAS

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, da nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidava por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa a negação do risco (FREIRE, 2019b, p. 45).

A expressão “Primeiras Palavras”, na abertura deste breve memorial, remete à forma como Paulo Freire escreve, pois foi assim que começou a escrever vários livros. E, ainda, pensando que a fala sempre vem de alguém e de algum lugar, nesse sentido, esse texto apresenta minhas “experiências do vivido”¹, narradas como tramas do cotidiano para mostrar os caminhos que me impulsionam à formação docente e à pesquisa.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 9) também afirmam: “[...] deve-se levar em consideração a necessidade de desvelar que por trás do palco e da cena identificada como problema de pesquisa existe na trajetória de vida do estudante/pesquisador”. Esse contexto é marcado por “um cem número de ensaios, de erros e acertos, de encontros e perdas que envolvem diretamente sua subjetividade/objetividade”. Essa trajetória mostra o perfil das minhas condicionalidades históricas, políticas, sociais e culturais, além da minha posição em relação à pesquisa.

O objetivo de descrever minha trajetória pessoal e profissional, entrelaçando com os cenários histórico, social e educacional, tem o intuito de demonstrar a motivação da presente pesquisa. Freire (2013), no livro *Medo e Ousadia*, explica o sentido que confere ao termo “motivação”, destacando que não a compreende fora da prática, tampouco de forma antidialética, como se um motivo levasse a uma ação. Assim, a motivação desta pesquisa está imbricada tanto ao meu contexto histórico-cultural, quanto às experiências vivenciadas no cotidiano das práticas docentes. São inquietações relacionadas à formação e à política de formação docente (GATTI; BARRETO:ANDRÉ, 2011). Com isso, assumo, como se fossem as minhas, as palavras Freire (2020, p. 19):

Não é possível entender-me apenas como classe, ou raça ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei no mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança.

Minha formação de docente, como não poderia deixar de ser, está ligada à concretude das contradições históricas: de classe, de desigualdade de gênero, de raça entre outras relações de desigualdade social. Sou descendente de escravos² (Anexo II) pela linhagem materna e, pela linhagem paterna e materna, tenho trisavós que eram donos de escravos.

1 A título de informação à banca examinadora, foi elaborado um memorial autobiográfico sobre episódios das experiências do vivido na minha formação docente, inspirada no trabalho de Berkenbrock-Rosito, intitulado “Colcha de Retalhos” (2001), e de Carrenho e Berkenbrock-Rosito (2018), que não constam nesta tese.

2 Faço uma singela homenagem à minha ancestralidade afrodescendente. Coloco uma foto do meu bisavô Jesuíno, nascido nos anos finais da escravidão, município de Itambé, primeira cidade ao sul de Vitória da Conquista, Bahia. Foi casado duas vezes e ainda tem dois filhos vivos da segunda união. A foto não tem registro de autoria. Um de seus descendentes, o filho de 101 anos, mora em Belo Campo-BA, e tem a foto em uma parede da sala principal de sua casa. Ele me cedeu a imagem. Inclusive, meu bisavô não tem registro de nascimento e o que se sabe sobre ele é história oral. Daí a importância de contar as histórias dos esquecidos.

Meus pais são migrantes nordestinos que vieram da cidade de Vitória da Conquista – Bahia para cidade de Guarujá – São Paulo. Isso ocorreu na década de 1960, especificamente no mês de agosto, uma época de seca no Nordeste e na cidade de Guarujá, em que se ampliavam as ofertas de emprego na construção civil. Esse desenvolvimento econômico estava impulsionado pela industrialização na região sudeste. Meus pais não frequentaram a escola, mas aprenderam a leitura e escrita de modo bem rudimentar.

Havia, no Brasil, um cenário desenvolvimentista, nacionalista e uma economia movida pelo capitalismo industrial, com investimentos em instituições públicas e privadas. Meu pai era um defensor de Getúlio Vargas e o considerava como um excelente político. De acordo com Vieira (1987, p. 201), no ano de 1950, Getúlio Vargas ganhou eleições presidenciais, sendo que, em “São Paulo e no Rio de Janeiro, teve uma votação expressiva devido à concentração de trabalhadores, obtendo em São Paulo três vezes mais votos do que o segundo colocado que era Eduardo Gomes”.

Em 1951, Getúlio Vargas lançou o Plano Nacional de Reparcelamento Econômico (Plano Lafer). De modo sucinto, esse Plano objetivava “gerar novas condições de crescimento e diversificação da economia brasileira, principalmente na região sudeste do Brasil” (VIEIRA, 1987, p. 201). Contudo, a oferta de mão-de-obra, por exemplo, não alterou a condição de exclusão escolar de meus pais.

Nasci em 1966, na cidade de São Caetano do Sul, em São Paulo. Aos dois anos de idade, minha família retornou à cidade de Guarujá e fixaram residência. Estudei apenas na Escola pública estadual, no período de 1974 a 1985.

Ingressei no curso superior em 1985, com o auxílio de uma bolsa de estudo integral, cedida pela instituição privada para alunos de baixa renda. O curso era no período noturno. Fui a primeira descendente da linhagem paterna e materna a frequentar o curso superior. Fiz Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, para atuar no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau.

Minha formação escolar começou em 1974. Essa fase insere-se no período de transição da ditadura ao regime democrata no Brasil, de 1974 a 1989, e na vigência da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que alterou a denominação “primário e médio” para “ensino do primeiro e segundo grau”.

De 1983 a 1985, cursei o Magistério na Escola Estadual do Primeiro e Segundo Grau (E.E.P.S.G.) “Profa. Raquel de Castro Ferreira”, situada no centro da cidade de Guarujá. O curso oferecia habilitação técnica profissional e plena, conferindo-me o título para atuar como professora de 1ª a 4ª série, com especialização na pré-escola.

Minha atuação profissional começou em 1986 como professora concursada do então denominado Ciclo Básico (1986-1989), com a função de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1990-2017). Posteriormente, atuei como professora concursada dos anos iniciais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Guarujá (1999 até a presente data) de Educação do Estado de São Paulo (1990-2017); coordenadora geral do Comitê Gestor do ProJovem Urbano – CGPJU (2009-2012); supervisora da Secretaria de Educação do Município de Guarujá (2013-2017); diretora escolar da Secretaria de Educação do Município de Guarujá (2018); e professora na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Guarujá (2019 até a presente data).

Diante dessas considerações pessoais, faço a opção de narrar um recorte da minha experiência profissional e interesse pela pesquisa, partindo da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* referente aos cursos de mestrado e doutorado.

Primeiramente, durante a minha formação em nível de mestrado, de 2003 a 2008, por cinco anos atuei em um Projeto de Alfabetização “Não Escolar”, na Vila Areião, na periferia da cidade de Guarujá-SP. As aulas eram realizadas em um barracão, no qual eram depositadas

as ferramentas da obra e, no contraturno, no final da tarde e no período noturno, tornava-se um espaço para a alfabetização de adultos moradores da localidade.

Esse projeto de alfabetização estava relacionado a um programa maior, denominado de Habitar Brasil, do Banco Mundial de Desenvolvimento (PHB/BIRD). A proposta central era a reestruturação e a reurbanização da Vila Rã, Sossego e Areião, na cidade de Guarujá-SP, locais esses originados pela ocupação, prioritariamente, de migrantes nordestinos. As condições desse assentamento estavam relacionadas à exclusão imobiliária e à ocupação subnormal. Segundo os relatos dos moradores, originalmente, a oferta inicial de pequenos lotes foi feita por políticos da cidade, sem documentação oficial ou estrutura urbana.

A efetivação do Programa Habitar Brasil (PHB) começou em 2002. A escolha da área, dos objetivos, das metas, do diagnóstico, da participação comunitária, estava justificada nesse projeto, apresentando então o detalhamento das ações e a identificação dos meios necessários para atingi-las, cronograma e custos. Antes da intervenção geográfica, a área era um aglomerado único de barracos com vielas estreitas. Era um lamaçal, uma área de mangue, e no centro havia locais com areia branca de praia, apesar da distância de um quilômetro da faixa de área da Praia do Tortugas, em Guarujá. Disso, originou o nome “Areião”.

Com esse projeto, apenas algumas moradias subnormais e seus residentes foram retirados dos domicílios precários e foi concedida a “posse” de um pequeno apartamento, sem escritura oficial. O que levou, assim, a comunidade local a uma parcial organização urbana, com novos traçados de ruas, implantação de sistema de abastecimento de água e de esgoto e a obra especial de estação elevatória de esgoto, sistema de drenagem pluvial, sistema viário e de lixo, rede de distribuição de energia elétrica, trabalhos com participação comunitária, ambiental e os projetos educativos de curta duração (CACEMIRO, 2018). Apesar do serviço realizado, até hoje, há problemas de abastecimento de água e moradias subnormais.

Como expõe Fonseca (1995, p. 169), os custos e financiamentos do BIRD privilegiam “os projetos de infraestrutura física, [...] como medidas de base para o crescimento da economia” e o “[...] setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro do financiamento do Banco”. Estes investimentos tratam, na verdade, de “[...] empréstimos do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarretam e a rigidez de regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial” (FONSECA, 1995, p. 175).

Os assistentes sociais contratados por uma empresa privada fizeram o cadastro dos moradores das Vilas do Sossego, Areião e Rã, e, com os dados levantados, comprovaram que havia uma parcela significativa de adultos não-alfabetizados³. Entretanto, tal ação não estava relacionada a uma investigação temática para alfabetização, como propõe Freire (2019a).

O governo municipal assumiu, então, a responsabilidade de implantar atividades socioeducativas, tais como: aulas de artesanato, com reaproveitamento de materiais recicláveis; e alfabetização de adultos. A inserção do trabalho docente limitava-se, simplesmente, ao cumprimento de um item contratual entre o município e o PHB.

Assim, iniciou-se a minha atuação no projeto de alfabetização, de 2003 a 2008, em um espaço fora dos prédios escolares. Não havia uma política propriamente dita em relação ao problema de alfabetização, seja em forma de um projeto político-pedagógico ou uma política pública municipal do sistema de ensino. Entre muitas inquietações sobre minhas práticas docentes e o contexto dos educandos inseridos nesse projeto, busquei a formação em nível de mestrado, de 2006 a 2008. Não havia possibilidade de repetir o que acontecia no ambiente escolar regular. Era preciso repensar, diante de um quadro de tantas exclusões, sobre o quê, o como e o porquê ensinar, sempre reformulando o currículo mediante a realidade apresentada

³ A pesquisa realizada pelos assistentes sociais limitava-se apenas ao levantamento de dados e não havia relação com a atuação pedagógica.

pelos alunos, conforme indicariam Apple (1995) e Moreira (1999). A saída para tal impasse foi a busca pela formação continuada em nível de mestrado.

Após a conclusão do mestrado, de 2009 a 2012, passei a atuar em outro programa do governo federal, na coordenação pedagógica do Programa ProJovem Urbano (PPU) e, concomitantemente, continuava como docente dos anos iniciais, com carga horária completa nos três períodos: manhã, tarde e noite.

O PPU tinha como ponto alto o “currículo integrado”, formado pelos componentes curriculares, a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. Os alunos e professores, mediante o estudo da realidade local, elaboravam um plano de ação (PA), cujo objetivo, além do protagonismo juvenil, estava pautado nos princípios das práticas educativas à criticidade. Ao término do curso, os jovens executavam o plano na comunidade local. Esse projeto era desenvolvido, avaliado e sistematizado com a participação dos docentes dos componentes curriculares, de maneira que a formação cidadã⁴ e a qualificação para o trabalho, principalmente, pelo educador do componente curricular “Participação Cidadã”, com vistas à formação da cidadania, era como um exercício concreto e real. O público atendido era da faixa etária de 18 a 23 anos e eram alunos que não haviam concluído os anos finais do Ensino Fundamental.

De 2013 a 2017, atuei como supervisora de ensino pela Secretaria de Educação Municipal de Guarujá. Participei, por interesse e opção política, de comissões de fortalecimento da gestão democrática: do Regimento Escolar, dos Projetos Políticos Pedagógicos e da instituição dos Grêmios Estudantis. Esse último, antes dos trabalhos das comissões, não era previsto no Regimento Escolar.

Em 2017, voltei a participar de um grupo de pesquisa, como membro-convidada. A razão de meu interesse em voltar a participar de grupos de pesquisas, depois de quase 10 anos, estava ligada ao cenário de 2016. Na efervescência do cenário político do “golpe parlamentar e midiático” de Dilma Rousseff (Apêndice II-Quadro IV), senti a necessidade de estar engajada em um espaço de resistência, estudo e diálogo, para compreender o que estávamos vivendo naquela época. De acordo com Souza (2016, p.89)⁵, tratou-se de um cenário que culminou: “[...] no *impeachment* da presidente petista Dilma Rousseff [...] com apoio aos setores conservadores, como parte fundamental do golpe que se articulava”. Acrescidos a isso, mencionamos os fatos relacionados à polarização e discussão nacional sobre o Programa “Escola Sem Partido” (ESP) e a Lei nº 12.612/12 (BRASIL, 2012b), que declara Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira (Apêndice II – Quadro V).

A focalização sobre os conceitos freireanos, tratados como objeto de estudo, para analisar informações, atitudes e o campo da representação docente, partiu de uma experiência vivida em uma formação continuada que ocorreu em 2017, no município de Guarujá. Houve um evento de formação continuada intitulado como “Seminário de Educação de 2017”, sob o tema “A constitucionalidade e o direito ao saber”. Foi um encontro de formação continuada de docentes que atuavam no ensino fundamental dos anos iniciais e finais do Sistema de Ensino do Município de Guarujá-SP. Cada professor fazia sua inscrição e escolhia o grupo de discussão, no formato de oficinas, revelando se tinha interesse em participar no contraturno do evento, a fim de estar presente na mesa de discussão, cujo tema era a “Escola Sem Partido” na Educação Básica. Aliado ou alienado à questão da diversidade no espaço escolar, houve um

4 A formação cidadã era um componente ministrado por uma assistente social que atuava como docente, mas uma profissional graduada em curso superior de Serviço Social. Havia também docentes para a qualificação para o trabalho (administração, turismo ou alimentação); além de profissionais graduados das respectivas áreas. Exigindo, assim, a integração entre os educadores que tinham a licenciatura em Educação com os outros mencionados.

5 Jessé Souza, autor do livro “A radiografia do golpe”, é citado por Tommaselli, (2018, p. 60) em sua tese de doutorado “Escola Sem Partido: Índícios de uma Educação Autoritária”

número significativo de professores inscritos. A roda de conversa teve como articuladora a Professora Mestre Samara Santos Carvalho⁶.

Neste episódio, presenciei a cena de professores discutindo a temática sob a forma de disputa ideológica, de forma que se manifestavam favoráveis ou desfavoráveis à “Escola Sem Partido” e às concepções de educação de Paulo Freire (1959, 1977, 1983a, 1983b, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2006a, 2014, 2017, 2019a, 2019b, 2020). Fiquei, inclusive, impressionada com o suposto grau de polarização e ânimos acirrados entre os colegas de profissão. Entre eles, alguns estavam realmente convencidos de que a concepção de educação de Paulo Freire significava “reversão” ou um “fomento à indisciplina e à insubordinação do aluno perante o professor”.

Em 2018, ingressei formalmente no Programa de Pós-Graduação em Educação para o Doutorado. Assim, a relevância deste estudo, quanto aos aspectos pessoais e acadêmicos, está ligada a dois motivos: primeiro, à vivência pessoal como docente na busca pela criticidade; e, segundo, ao emblemático episódio ocorrido na formação continuada de docentes pelo embate político-pedagógico e à dispersão da ideia da retirada do nome de Paulo Freire como Patrono de Educação Brasileira⁷. Portanto, meu interesse pela pesquisa está relacionado às contradições postas na minha vida profissional, que não está separada da investigação, e a uma prática educativa voltada à criticidade.

Por fim, este estudo pretende investigar em que medida os sujeitos da pesquisa ressignificam as concepções freireanas⁸ voltadas às suas experiências profissionais. Neste breve retrato de minha trajetória formativa e o contexto vivenciado por meio de alguns aspectos políticos, históricos, econômicos e sociais, porque, como conclui Freire (2020, p. 19), “[...] não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança”.

6 De acordo com o Currículo Lattes, a Professora Samara Santos Carvalho é mestre em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP. Desenvolveu, tanto na graduação como no mestrado, pesquisa científica voltada à compreensão da atuação do Movimento Bandeirante no Brasil (www.bandeirantes.org.br), tendo como enfoque as relações de gênero na instituição.

7 Ver a Lei Federal nº 12.612 (BRASIL, 2012b), de 13/04/2012, que foi publicada no *Diário Oficial da União*, em 16/07/2012, seção 1, p. 1, em que o educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira.

8 Este estudo segue a grafia freireana e suas derivações, deliberadamente adotada pela Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Cátedra Paulo Freire, da UNISANTOS, compreendendo “[...] que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com mais vigor a proveniência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire” (SAUL; SAUL, 2017, p. 102).

1 INTRODUÇÃO

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores (FREIRE, 2019a, p. 122).

[...] A representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração do comportamento e da comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

As epígrafes acima indicam a intencionalidade desta tese. Pretende-se compreender quais são os saberes⁹ de um grupo de professores/as, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, especificamente no sistema de ensino municipal da cidade de Guarujá-SP, quando esses/as docentes discutem suas “percepções” da realidade ou suas “visões de mundo”, em especial, quando são colocadas em pauta suas próprias experiências profissionais a partir das concepções freireanas. Nessa perspectiva, é importante conhecer o que falam, como falam, de que lugar e com que efeito se “comunicam” ou “elaboram seus comportamentos”, dando sentido e significado ao que representam e realizam. Conhecer, assim, qual é o sentido prático que esses sujeitos dão às concepções freireanas em suas experiências da vivência profissional.

Essa tese integra a linha de pesquisa “Políticas e Práticas de Formação de Professores” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, nível Doutorado, da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), na qual se insere o grupo de pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, que desenvolve um projeto maior intitulado “Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016a). Além disso, destacam-se algumas investigações do grupo que se articulam ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-ed/FCC, Cátedra UNESCO-Profissionalização Docente.

Tendo em vista essas colocações, destacamos que a construção do objeto da pesquisa aqui desenvolvida relaciona-se com a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978, 2012). E, para justificar o objeto da pesquisa por meio da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012), destacamos a posição de Gilly (2001) quanto à importância do estudo de representações sociais no campo educacional:

[...] o sistema escolar sempre sofreu, em maior ou menor grau, as marcas originárias de grupos sociais que ocupam posições diferentes em relação a ele: discursos dos políticos e dos administradores, discursos dos agentes institucionais dos diferentes níveis da hierarquia, discurso dos usuários. Ainda que algumas dessas marcas sejam insuficientes ou parciais, a área educacional parece como um campo privilegiado para observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2001, p. 322).

Essas palavras de Gilly (2001) nos fizeram pensar, mais intensamente, sobre a possibilidade de desenvolvermos um estudo a respeito das representações sociais de docentes, em especial, quando discutem os saberes necessários para a prática educativa e problematizam

⁹ Acentuamos aqui a demarcação escolhida para o conceito “saberes de docentes”. O uso da preposição “de” indica o sentido de posse, porque refere-se à uma prerrogativa do grupo estudado. Quanto ao quadro teórico, a análise e interpretação recai sobre os saberes da docência expostos no livro da Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e como saberes sociais em Moscovici (2012) e Jodelet (2001) e referem-se ao contexto do saber, afeto e interação em Jovchelovitch (2008).

as próprias identidades profissionais. Uma outra razão, que também nos impulsionou, diz respeito às possibilidades que teríamos de construir um caminho possível para práticas educativas mais humanizadoras e transformadoras.

Entretanto, quando buscamos definir o objeto da pesquisa - as representações sociais de um grupo de professores/as sobre as concepções freireanas -, observamos que enfrentávamos o nosso primeiro desafio. E, no sentido de compreendê-lo, lembramo-nos de Sá (1998, p. 22-23), quando explica que os fenômenos de representação derivam: a) “de universos consensuais de pensamento”; b) da “teoria do senso comum”; c) da “finalidade da pesquisa”; e requerem d) “seleção e delimitação das dimensões de análise”, tendo em vista os “aspectos do fenômeno” em questão (SÁ, 1998, p. 23).

Frente a esse desafio de pesquisa e levando em conta os aspectos colocados por Sá (1998), assumimos que era possível enfrentá-lo, desde que indicássemos, para nós mesmos, quais seriam as perspectivas da pesquisa. Assumimos, então, duas perspectivas interligadas: a primeira, especificamente, era de que seria preciso compreender o saber prático e espontâneo, traduzido em atitudes e crenças a respeito daquilo em que os/as docentes acreditam em relação às suas experiências profissionais (de acordo com um universo consensual); e a segunda de buscar analisar suas atitudes, informações e campos de representação e/ou imagens, no âmbito dos processos de objetivação e ancoragem, tendo por base o objeto de pesquisa.

Essas perspectivas nos levaram a pensar em três eixos de estudo, quando se tem a intenção de garimpar as representações dos professores sobre as suas experiências profissionais e quando se quer tratar das concepções freireanas: 1) refletir sobre as políticas de formação docente, que servem de cenário para esses profissionais; 2) identificar o que dizem os/as professores/as sobre suas próprias práticas pedagógicas em relação às concepções freireanas; e 3) compreender o que sabem a respeito de sua própria (re)constituição identitária. Tais eixos aqui descritos direcionam, de certa forma, esta tese. No entanto, definimos alguns aspectos que ajudaram a mapear o caminho teórico-metodológico que assumimos:

1) Em primeiro lugar, não há o propósito de aprofundar a pedagogia defendida por Freire (1996, 2019a), mas temos a intenção compreender o que esse conhecimento prático-crítico emancipatório¹⁰ significa para os(as) docentes, uma vez que se fundamenta, em especial, nos princípios teórico-metodológicos desenvolvidos na Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) e na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2019a);

2) Além disso, explicitamos que foi usada a expressão “concepções freireanas”, ao invés de “conceitos”, a partir das considerações de Abbagnano (2007)¹¹. Neste sentido, entendemos que as “concepções freireanas” - humanização, autonomia e transformação -, as quais foram anunciadas e discutidas neste trabalho, se centram no “ato de conceber” dos/as docentes, sujeitos da pesquisa;

3) O uso da expressão “saberes de docentes”¹² está ligado à Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), que trata dos “saberes necessários à prática educativa”, sabendo, ainda, que: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós

¹⁰ Em Freire (2019a), o conhecimento prático-crítico emancipatório requer o “pensar certo”. Também, este autor afirma que é necessário “descobrir a razão dos fatos e aprofundar estes conhecimentos” (FREIRE, 2006a, p. 78).

¹¹ Abbagnano (2007, p. 199) designa que concepção significa: “[...] tanto o ato de conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo conceito”. Tendo em vista essas considerações, consideramos que desenvolvemos concepções, na medida em que centramos o nosso interesse no ato de conceber das(os) professoras(es) investigados.

¹² Este trabalho está circunscrito aos “saberes” propostos por Freire (1996, p. 13), relacionados à “prática educativo-progressista”. Contudo, ressaltamos que, no campo educacional, Morin (2000) também trata dos “setes saberes necessários à Educação do Futuro”.

ignoramos alguma coisa” (FREIRE, 2006a, p. 69). Neste sentido, este trabalho objetiva, também, compreender os saberes sociais de docentes, na direção das representações sociais. Recorremos, assim, à Jovchelovitch (2008)¹³, que trata dos saberes sociais como dimensão intercambiada entre o afeto e interação. A nossa intenção é de analisar a questão subjetiva do grupo de professores/as investigados sobre os possíveis signos, simbolizações, significações e sentidos a respeito das concepções freireanas que compartilham;

4) Em relação à experiência da docência, de ser professor/ ver-se como professor (ABDALLA, 2006b), partimos das necessidades e expectativas e da constituição das experiências de formação e de atuação docente. Por outro lado, o conceito de experiência vivida apoia-se, também, em Jodelet¹⁴ (2015, 2017a), que trata da experiência em dois níveis: sentida e compartilhada, e cognitiva; já que é “experimentação do mundo e sobre o mundo” (JODELET, 2015, p. 504, tradução nossa). Também recorremos a autores como Larrosa (2002) e Villas Bôas (2017), dentre outros, quando tratamos das experiências retratadas nas narrativas docentes;

5) Quanto à subjetividade social, recorremos a Jodelet (2017b, p. 118), ao considerar que “[...] toda a representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito”. O que implica a necessidade de compreender as esferas e/ou universos de pertença das representações sociais (subjetividade, intersubjetividade e transubjetividade), a mobilização das subjetividades e a (re)constituição identitária (DUBAR, 1997) frente às condições de ser e estar na profissão docente (ABDALLA, 2006a); e

6) Dentre todos os aspectos, aqui apontados, esperamos dar a este trabalho uma produção de “sentido”¹⁵, tal como foi definido por Spink e Medrado (1999).

Diante dessas considerações e desejando colocar, em pauta, as representações sociais de um grupo de docentes sobre seus saberes e suas experiências vividas profissionalmente, mediante as concepções freireanas, destacamos como questão-problema: Quais são as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão?

Nesta direção, procuramos conhecer por que os participantes fazem o que fazem para dar um sentido prático às concepções freireanas. Assim, pretendemos compreender o que pensam, falam e decidem sobre o objeto perquirido.

Com essa intenção, elegemos como objetivo geral: analisar as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão.

A partir do objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar e analisar o porquê, como e para que os/as professores/as investigados pensam, falam e decidem sobre o uso dos conceitos freireanos - humanização,

13 Para maiores esclarecimentos, consultar o texto “Saber, afeto e interação”, primeiro capítulo do livro “Os contextos do Saber: representações, comunidades e cultura”, de Jovchelovitch (2008). Destacamos o aspecto da interação, em que a autora explica que a chave para compreensão da arquitetura da RS está na tríade dialética: “Eu-Outro-Objeto”, que “consolida as dimensões subjetivas e intersubjetivas da representação” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 77).

14 Cf. original: “À côté de cette dimension vécue, l’expérience comporte une dimension cognitive dans la mesure où elle favorise une expérimentation du monde et sur le monde et concourt à la construction de la réalité selon des catégories ou des formes qui sont socialement données” (JODELET, 2015, p. 504).

15 De acordo com Spink e Medrado (1999, p. 41), “O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas - na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas - constroem os termos a partir do que compreendem e lidam com situações e fenômenos a sua volta”.

autonomia e transformação -, ligando-os às suas experiências vividas e desenvolvidas no campo da prática profissional;

b) Compreender as representações dos/as professores/as sobre os saberes cognitivos, afetivos e sociais, e suas possíveis objetivações e ancoragens, desveladas nas narrativas docentes sobre as concepções freireanas¹⁶;

c) Refletir sobre possíveis articulações entre a identidade “para si” e “para o outro”, presentes nas objetivações e ancoragens, desenvolvidas nas narrativas investigadas, em especial, quando os docentes pensam em seus processos formativos ou em suas próprias práticas;

d) Contribuir com a discussão sobre a pesquisa-formação, por meio da análise dos dados coletados em rodas de diálogo, assumindo, prioritariamente, a abordagem teórico-metodológica de Paulo Freire quanto à investigação temática¹⁷.

Diante desses objetivos, a pesquisa desenvolvida coloca em foco as experiências profissionais dos sujeitos de pesquisa a partir de suas representações sociais sobre os saberes docentes que mobilizam, quando se discutem as concepções freireanas no espaço e tempo do cotidiano escolar.

Partimos, assim, do pressuposto de que poderíamos, desse modo, obter inferências sobre o que pensam e falam esses(/as docentes a respeito dos saberes práticos/sociais, considerando suas subjetividades e atitudes. Em relação às subjetividades, destacamos, 1tal como Jodelet (2017b, p. 115), que é preciso “[...] aprofundar os meios de análise de tudo o que tem a ver com a subjetividade”. E ainda reconhecemos, de acordo com a autora, que “[...] seria interessante ver como a intervenção sobre as representações endossadas por cada um pode contribuir para uma mudança de subjetividade” (JODELET, 2017b, p. 117).

Por outro lado, também levamos em consideração as palavras de Moscovici (2012, p. 57), quando afirma que: “[...] a representação faz circular e reunir experiências, vocabulários, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes”. Além disso, destacamos que, para investir no objeto de estudo, seria necessário compreender não só o significado das subjetividades, mas também das atitudes.

Dessa forma, para compreender melhor a noção de atitude, retomamos Moscovici (2012, p. 62), quando explicita que cada universo de representações “[...] por hipótese, tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem”. Segundo este autor, “a **informação** (dimensão ou conceito) tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62, grifo nosso). A dimensão que designa como campo de representação ou imagem, “[...] nos obriga a imaginar que há um campo de representação, imagem, onde existe unidade hierarquizada dos elementos” (MOSCOVICI, 2012, p. 64). E a atitude seria “[...] a orientação global em relação ao objeto de representação” (MOSCOVICI, 2012, p. 65).

Mediante essas dimensões e, quando Moscovici (2012, p. 69) afirma: “Consequentemente, é razoável concluir que nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento”, podemos indicar que analisar as atitudes dos/as professores/as, ou seja, suas tomadas de posição, durante as rodas de diálogo, foi, para nós, um ponto fundamental para aprofundamento do estudo.

¹⁶ Consideramos que as “concepções freireanas” pertencem ao universo reificado e podem ter migrado para o senso comum do grupo investigado, ligando-os às suas experiências vividas e desenvolvidas no campo da prática profissional.

¹⁷ Tal investigação serviu tanto à produção de narrativas quanto para realizar uma experiência de pesquisa-formação no espaço, no tempo e frente às condições do trabalho docente em uma escola municipal da cidade de Guarujá-SP.

Destacamos, também, que o ponto de partida da pesquisa empírica foi a produção de dados gerados a partir de uma situação-problema (Apêndice III), que buscou estudar as representações sociais dos/as professores/as sobre seus saberes, propondo discutir as concepções freireanas, bem como seus posicionamentos favoráveis e desfavoráveis em relação a elas (Apêndice IX).

Os participantes da primeira fase da pesquisa (N=158) atuavam em disciplinas diferentes: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e na modalidade de Educação Especial. Entretanto, este trabalho não focaliza as questões sobre a formação, profissão e/ou trabalho docente, como desenvolvem alguns autores, entre eles: Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 2009, 2017); Zeichner (1993); Alarcão (2003); Alencastro (1998); Abdalla (2000, 2006a, 2006b, 2008, 2009a, 2017b); Tardif (2002); Libâneo (2007); Tardif e Lessard (2014); e Campos (2017). Além disso, não trata de situações e/ou práticas pedagógicas, espaços formativos, organizações didáticas e do processo de ensino e aprendizagem como Pimenta (2002a, 2002b, 2011), Campos e Loureiro (2003) e Abdalla (2015, 2020a). E nem aborda diretamente questões em torno das relações da didática e da cultura (LIBÂNEO, 2013), ou ainda, da relação docência e políticas públicas (PINTO, 2012).

Ou seja, optamos por tratar das representações sociais dos/as docentes sobre as concepções freireanas via “experiências vividas” na profissão docente, pelas perspectivas teórico-metodológicas da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015) e da teoria freireana (FREIRE, 1996, 2006a, 2006b, 2017, 2019a, 2019b). Além, de trazer para este estudo as reflexões de Jodelet (2001, 2009, 2015, 2016, 2017a, 2017b) e a abordagem das narrativas em Lima, Geraldi e Geraldi (2015), Bragança e Lima (2016), Marinas (2007), entre outros.

Nesta perspectiva, com inspiração na ideia de “Círculo de Cultura”, realizamos as rodas de diálogo (RD) e, por meio do diálogo freireano, desenvolvemos uma experiência de pesquisa-formação (JOSSO, 2004). A pesquisa-formação envolve aspectos da construção e/ou (re) constituição das identidades sociais e profissionais (DUBAR, 1997, 2003, 2009, 2012), para analisar e interpretar os dados obtidos na pesquisa em questão.

Sendo assim, a amostra de análise recai sobre as representações sociais de professores/as dos anos finais do ensino fundamental acerca das concepções freireanas voltadas às suas experiências profissionais. Salientamos, mais uma vez, a importância de se analisar a articulação entre a abordagem teórico-metodológica moscoviciana e as concepções freireanas, cujos aportes teóricos e instrumentos de investigação respaldam os dados levantados pela pesquisa.

Destacamos também que foram consultados outros estudos e pesquisas para a fundamentação desta tese, os quais ofereceram contribuições significativas. Dentre eles, mencionamos conforme as temáticas que seguem:

a) Formação, políticas de formação e saberes docentes: Zeichner (1993); Nóvoa (1995a, 1995b, 2004, 2009, 2017); Abdalla (2000, 2006a, 2015, 2017a, 2018); Pimenta (2002a, 2002b, 2011); Tardif (2002); Mizukami (2006); D’Ávila (2008); Arroyo (2009); Berkenbrock-Rosito (2009); Monfredini (2009); Amaral (2010); Cunha (2010); Marin (2010); Gatti, Barreto e André (2011); Tardif e Lessard (2014); Carrenho e Berkenbrock-Rosito (2018); e Gatti *et al.* (2009);

b) Política e educação: Saviani (1984, 1997, 2005, 2009); Apple (1995); Freitas, (2002, 2007); Libâneo (2003); Brandão (2007); Brzezinski (2009, 2014); Freitas (2012); Pinto (2012); Arroyo (2013); e Gatti (2013);

c) Representações sociais/profissionais: Sá (1996, 1998, 2015); Abdalla (2006a, 2006b, 2008, 2013, 2016b, 2017b, 2020b); Villas Bôas e Sousa (2007); Placco e Souza (2011, 2012); Sousa e Villas Bôas (2011); Ens, Gisi e Eyng (2012), Sousa *et al.* (2012); Villas Bôas, Lombardi e Sousa (2012); Ens, Villas Bôas e Behrens (2013), Novaes (2014); Villas Bôas (2014); e Abdalla e Villas Bôas (2018);

d) Identidade e subjetividade: Nóvoa (1992, 1995a, 1995b); Dubar (1997, 2003, 2009, 2012); Hall (1999); Sousa e Novas (2013); Silva e Hall (2014); Abdalla (2008, 2016b);

e) Concepções freireanas como práticas mais humanizadoras e inclusivas: Saul (1999, 2000, 2016); Apple (2006); Freitas (2008); Streck, Redin e Zitzoski (2008); Zitzoski (2008); Saul e Saul (2013, 2016, 2017); Saul (2015); Zitzoski e Lemes (2015); Hooks (2017); entre outros;

f) Pesquisa em educação: Saviani (1980); Salvador (1982); Lüdke e André (1986/2020); Eco (1995); Pescuma e Castilho (2001); Diniz-Pereira e Lacerda (2009); Gil (2010); Ghedin e Franco (2011); Bardin (2016); Severino (2017); entre outros;

g) Estudo exploratório sobre narrativas docentes e experiências: Nóvoa e Finger (1988) e Nóvoa (1992, 1995b), indicando o caráter essencialmente emancipatório da investigação da formação e ação docente; Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999); Josso (1999, 2004); Larrosa (2002) e Villas Bôas (2017), quanto ao conceito de experiência; Bueno *et al.* (2006); Delory-Momberger (2006); Aguilar e Chávez (2013), quanto à abordagem autobiográfica; Bragança e Lima (2016), em relação à articulação da abordagem (auto)biográfica, a TRS e o uso do conceito de filtro, que trata das narrativas como fragmentos; Abdalla (2014, 2018), quanto ao uso das narrativas como dispositivo de formação; Lima, Geraldi e Geraldi (2015) sobre a narrativa das experiências do vivido; e Marinas (2007), identificando um cenário de narrativas, expressas e reprimidas.

Em relação ao recorte sobre a formação docente, optamos pelo conceito de política de formação docente, presente na obra “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte”, de Gatti, Barretto e André (2011). Na obra, há o mapeamento e análise das “políticas relativas à formação inicial e continuada para o magistério, à carreira e à avaliação de docentes” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 321). As autoras apresentam que o poder público é “[...] o principal mantenedor da educação básica e empregador dos professores” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 321). Detalham como as “[...] políticas docentes são produzidas nas esferas da União, dos Estados e dos municípios” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 321). Mensuram ainda como “[...] a política educacional mais ampla e especialmente a que envolve o financiamento da educação e os modos de gestão do currículo, exigiu uma reflexão apoiada em pesquisadores nacionais e internacionais” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 321).

Desse modo, ao optar pelo conceito de “política de formação docente”, referindo-se ao comportamento prático e político de docentes, buscamos entrelaçar diretamente a ação e a formação docente, principalmente, no que se assemelha à posição de Freire (1996, 2006a, 2006b, 2019a, 2020), quando diz que não há separação dos interesses políticos e ação docente.

Destarte, adotamos ainda a posição de Gatti, Barretto e André (2011, p. 251) sobre o perigo de reforçar a ideia de que “[...] o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação”. O contexto histórico de formação docente, consolidado por políticas públicas, está sob a égide de políticas de formação docente neoliberal e neotecnista, e coloca, dentre outros aspectos, o peso da responsabilização no(a) professor(a), como também apontam outras pesquisas (FREITAS, 2012; FRIGOTTO, 2016; GATTI *et al.*, 2019; GENTILI, 1995, 2002; HERNANDEZ *et al.*, 2009; TEDESCO, 2004, 2012; TOMMASELLI, 2018).

Em relação à pesquisa no campo da Educação, alinhamo-nos às reflexões de Diniz-Pereira e Lacerda (2009) quando defendem acerca dos limites e impasses a respeito da pesquisa sobre a prática docente, indicando os seguintes elementos: um distanciamento entre pesquisador e escola; o olhar da pesquisa retratada a partir de um olhar externo; produzir, muitas vezes, uma imagem negativa ao investigar sobre a escola; o distanciamento entre a

produção acadêmica e a prática escolar; e relegar aos docentes o lugar de executores de ideias pensadas por outros.

A revisão bibliográfica realizada¹⁸, junto ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do SciELO e em periódicos pelo Portal de Periódicos da CAPES, sob o enfoque de Salvador (1982), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), Moroz (2002), Pescuma e Castilho (2001), Lima e Miotto (2007), Gil (2010), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), Minayo (2006) e Severino (2017), foi o primeiro passo para definir o tema e o objeto deste estudo (Apêndice II).

O espaço temporal de pesquisa focalizou o recorte de 2008 a 2018 e concentrou-se em programas de pós-graduação em educação. Essa escolha de período foi aventada de maneira que fosse possível levantar um panorama sobre as produções acadêmicas na área da educação que fizessem uma articulação teórica entre TRS e a Pedagogia Freireana sobre sujeitos que atuam na docência escolar. Nesse sentido, localizamos somente duas produções acadêmicas a partir de 2011, explicitadas adiante. Tínhamos a intenção de buscar lacunas, elementos e diretrizes para a construção de uma análise sobre as representações sociais na constituição das subjetividades dos/as docentes, sujeitos de pesquisa.

A fim de filtrar os temas relacionados à pesquisa bibliográfica, definimos algumas estratégias, a saber: tipo (dissertação e tese); área de conhecimento (educação e área de avaliação); e nome do programa (Educação). Os descritores teóricos utilizados foram “Moscovici” e “Paulo Freire”, com o uso das aspas. A partir disso, levantaram-se 403 registros.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, na busca por produções com proximidade ao objeto deste estudo, houve a seleção de 11 produções, que tratavam da TRS, de Serge Moscovici, e duas com referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Das produções analisadas, destacamos duas produções acadêmicas que articulam a Pedagogia de Paulo Freire à TRS de Moscovici: a de Accorssi (2011) e Lombardi (2017). Ainda em relação à referência metodológica de Paulo Freire, foi encontrada a tese de Saul (2015), que trata da formação continuada em uma prática de pesquisa-formação. Houve também a tese de Tommaselli (2018), que contribuiu na elaboração do objeto de pesquisa quanto à temática que aborda Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. Nessa direção, os dados da pesquisa bibliográfica que mais se aproximam ao objeto de estudo foram expostos no Quadro 1.

Quadro 1. Relação de teses e dissertações de programas de Pós-Graduação (CAPES)

	Programa de Pós-Graduação /Ano	Autoria	Título	Dissertação/ Tese
1	Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul /Porto Alegre/ PUC/RS / 2011.	ACCORSSI, A.	Materializações do pensamento social sobre a pobreza	Tese
2	Educação, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia/UFU / 2015.	SILVA, F. D. A.	Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências	Tese
3	Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo /	SAUL, A.	Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma prática	Tese

¹⁸ O leitor também poderá encontrar o processo dessa revisão bibliográfica, no capítulo “Estado da Questão (EQ): dos procedimentos metodológicos à análise dos resultados”, de Cacemiro (2020), publicado no *e-book* “Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas”, organizado por Abdalla (2020a, p. 243-260).

	2015.		inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire	
4	Educação. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá / 2015.	CUNHA, A. E.	Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino	Tese
5	Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente: UNESP / 2016.	PRYJMA, L. C.	Ser professor: representações sociais de professores	Tese
6	Educação, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo / 2016.	ARANEGA, C. A.	Representações sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência	Dissertação
7	Universidade Federal do Rio Grande do Norte / 2016.	XAVIER, M. D. D.	Representações sociais de licenciandos do curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa	Dissertação
8	Educação Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP / 2017.	PAGANOTTI, E. G.	Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da(s) diferença(s)	Dissertação
9	Educação Belo Horizonte: PUC/MG / 2017.	ARANTES, V.	A representação social de hipertexto por professores de linguagem do ensino fundamental II de escolas públicas	Dissertação
10	Psicologia da Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP / 2017.	VILLELA, R. N.	A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP (Campus Barretos)	Dissertação
11	Em Educação Belo Horizonte: PUC/MG / 2017.	REIS, A. G.	Representações sociais dos professores formadores do IFAM	Tese
12	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) / 2017.	PASSADOR, G.	A construção de uma estratégia pedagógica fundada nas representações sociais de estudantes	Dissertação
13	Unesp “Júlio de Mesquita Filho” Campus Unesp, de Presidente Prudente / 2018	TOMMASELLI, G. C. G.	Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária	Tese

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudos de Aranega (2016), Pryjma (2016), Arantes (2017), Reis (2017) e Villela (2017) estão fundamentados, prioritariamente, na TRS, de Serge Moscovici (2012), complementados pela abordagem estrutural de Abric (1994a). Nas pesquisas citadas, foram utilizados os *softwares* ou EVOC (2005) e Iramuteq (2008) para processar os dados obtidos. Nos trabalhos pesquisados, verificamos aproximações com o percurso teórico-metodológico deste trabalho, os quais serviram de apoio para sistematizar os procedimentos para a coleta de dados na abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

Já a análise de Paganotti (2017, p. 5) trata das “representações de docentes da sala de recursos e de sala regular atuantes no Ensino Fundamental I sobre essas deficiências” e

questiona sobre “aproximações ou distanciamentos entre os dois grupos de professores participantes”. Neste sentido, apresenta articulação teórica entre a TRS, de Moscovici (2012), e a abordagem processual e culturalista, de Jodelet (1984/1988, 2001). Além disso, utiliza a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). O interesse por esse estudo deve-se à articulação teórica entre Moscovici (2012) e Bardin (2016).

O estudo de Xavier (2016) analisa as representações sociais de licenciandos do Curso de Pedagogia da UFRN acerca da prática educativa, em que são enfatizadas as práticas educativas de Paulo Freire; no entanto as concepções freireanas não são indicadas como objeto de estudo.

Silva (2015), com a tese intitulada “Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em Ciências”, revela aproximações com este estudo, no que se refere às práticas docentes sob a perspectiva da TRS. Entretanto, tanto o objeto (prática pedagógica em Ciências) quanto os sujeitos (professores de educação infantil) são diferentes em relação à pesquisa aqui empreendida.

Cunha (2015, p. 7), com a tese intitulada “Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino”, trata das representações sociais de professores acerca da inclusão escolar. Os sujeitos da pesquisa foram dois grupos de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. O trabalho combinou a matriz teórica, proposta por Serge Moscovici, com a abordagem estrutural de Jean Claude Abric. Neste sentido, aproxima-se deste trabalho pela organização teórico-metodológica e pelo trato com as políticas de formação docente relativas à subjetividade.

Ainda no Quadro 1, destacamos a tese de Accorssi (2011), “Materialização do pensamento social sobre a pobreza”, em que a autora versa sobre o termo “mudança”, utilizando-se de Moscovici (2011) e Freire (2014), mas no campo da psicologia social. Apesar de não estar inserido no campo educacional, o trabalho mostrou-se muito importante, porque mostra vestígios significativos para Educação, confirmando a possível articulação teórica entre Moscovici (2012) e Freire (2019a).

A tese de Saul (2015), inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, trata da construção e desenvolvimento de uma pesquisa-formação e contribui com a elaboração da abordagem teórico-metodológico da experiência em RD, que foi desenvolvida mais adiante.

A dissertação de Lombardi (2017), denominada de “A construção de uma estratégia pedagógica fundada nas representações sociais de estudantes”, apresenta uma estratégia fundamentada na TRS e utiliza o referencial teórico-metodológico freireano. O estudo também tece articulações teóricas entre a TRS, de Moscovici (2012), e Freire (2019a). Assim, o trabalho mostra a organização pedagógica freireana no ensino da educação superior, com discentes de Ciências Contábeis sobre o termo “direito”.

Além disso, foi realizada uma coleta de dados em periódicos, conforme o levantamento bibliográfico descrito no Apêndice II. Buscamos, assim, trabalhos acadêmicos que articulassem a teoria de Freire (2019a) e Moscovici (2012), além de estudos que também procurassem possíveis reflexões em Dubar (1997). Foram identificados estudos que tratam da formação docente e que buscam trazer essas relações, tais como: Abdalla (2008, 2009b; 2016b, 2017b); Martins, Abdalla e Martins (2012); Placco e Souza (2011, 2012); Seidmann *et al.* (2012); Villas Bôas, Lombardi e Souza (2012); e Seidmann (2015). Tais pesquisadores discutem a TRS, de Moscovici (2012, 2015), e alguns deles a (re)construção identitária, em Dubar (1997, 2003), apresentando questões sobre a docência e aproximam-se então deste trabalho.

Isso posto, a tese defende a ideia de que seja possível, em uma perspectiva de pesquisa-formação, ressignificar os saberes necessários para uma prática educativa mais

humanizada e transformadora, ao se problematizar as concepções freireanas que fundamentam ou não as experiências vividas na profissão, com a intenção de construir possibilidades para repensar a subjetividade social e a identidade profissional na direção de intervir no mundo e dar-lhe novos sentidos. Assim, com o intuito de “amarrar” os dados da pesquisa realizada, esta tese se estruturou em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O Capítulo I, intitulado “Cenário histórico-político da formação docente (1990/2020) e a política de formação em Paulo Freire”, busca contextualizar o cenário das políticas educacionais, em especial, em relação às políticas de formação e, ao final, apresenta um breve destaque sobre a posição política de Paulo Freire quando foi Secretário de Educação Municipal na cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991.

A seguir, o Capítulo II, “Concepções freireanas: compromisso educativo e político”, apresenta algumas concepções freireanas que consideramos significativas para a fundamentação teórica.

O Capítulo III, “Reflexões sobre representações sociais, subjetividade social, experiência vivida e identidade docente”, traz alguns conceitos apreendidos da TRS (MOSCOVICI, 1978, 2012, 2015) e discute as noções de subjetividade social, experiência vivida, considerando aspectos objetivos, subjetivos, intersubjetivos e transubjetivos (JODELET, 2015, 2017b) e a noção de identidade, conforme Dubar (1997, 2009). Esse capítulo procura também alinhar estudos e/ou pesquisas, que articulam essas noções.

O Capítulo IV, “Dos Caminhos Metodológicos”, intenciona definir a natureza, ou seja, o cenário do ensino fundamental dos anos finais na cidade de Guarujá-SP, o contexto da pesquisa, os sujeitos e os procedimentos teórico-metodológicos desenvolvidos.

Por último, o Capítulo V, intitulado “Da Análise aos Resultados: concepções freireanas pelas representações sociais: uma experiência de pesquisa-formação”, fundamenta-se, inicialmente, nos dados obtidos pela pesquisa exploratória realizada em um primeiro grupo (N=158) acerca do objeto de estudo. Na sequência, analisa os dados de uma experiência de pesquisa-formação em RD (N=06), na perspectiva de investigação temática (FREIRE, 2019a). Assim, os dados obtidos foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) em duas dimensões, Pedagogia da Autonomia e (Re)Constituição Identitária, que geraram as seguintes categorias de análise: “Representações Sociais de Professores/as sobre as concepções freireanas” e “Experiências Profissionais em prática de diálogo”, com suas respectivas unidades de sentido.

As Considerações Finais destacam os elos conceituais entre a objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012) dos atos de atribuição e de pertença (DUBAR, 1997) e a linguagem-pensamento (FREIRE, 2019a) sobre docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, a fim de estabelecer as principais relações entre a fundamentação teórico-metodológica apresentada e os resultados alcançados a partir dos objetivos pretendidos.

Destacamos, ainda, a afirmação expressa por Paulo Freire (2019a), no livro “Pedagogia do Oprimido”:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutiná-los no sentido de sua acomodação ao mundo de opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo (FREIRE, 2019a, p. 92).

Essa reflexão de Paulo Freire (2019a), ao denunciar a educação como prática de dominação, possibilitou pensarmos também nas possibilidades das práticas, no sentido de que anunciem uma educação que possa ser a mais crítica possível, a fim de transformar as reflexões e ações em nossas escolas. Esperamos ainda que este estudo possa contribuir

também com a discussão sobre a pesquisa-formação, realizada a partir de uma experiência em RD, ou seja, no espaço e tempo do cotidiano da escola, frente às condições de trabalho da profissão docente.

Levando em conta essas considerações iniciais, o nosso desejo é que esta tese possa fazer com que se ampliem as reflexões sobre os saberes docentes, ao trazer à tona as concepções freireanas, na contramão da lógica neoliberal desses tempos tão difíceis. Mas também que as experiências de vida desses/as professores/as, no exercício da profissão, possam contribuir com o avanço dos estudos e pesquisas no campo da Educação e da formação docente.

CAPÍTULO I

CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO DA FORMAÇÃO DOCENTE (1990/2020) E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM PAULO FREIRE

A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educados (FREIRE, 1996, p. 13).

O objetivo deste capítulo é contextualizar o cenário das políticas educacionais, em especial, em relação às políticas de formação, relacionando aspectos do modelo neoliberal e a “prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos”, como indica a epígrafe acima. Com base em nossa “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”, como bem indica Freire (1996, p.15), é que faremos um recorte temporal na escolha de dois anos emblemáticos: 1990 e 2020.

A ênfase para a década de 1990 parte da posição de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), que dizem que esse período: “[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial”, a partir da reconfiguração do capitalismo industrial e suas novas exigências. Para compreender essas novas exigências, Tedesco (2012, p. 23) traz reflexões a partir do que denomina como “novo capitalismo”, conforme o que segue:

O novo capitalismo tem graus muito baixos de solidariedade orgânica e requer dos cidadãos um comportamento baseado muito mais na informação e na adesão voluntária do que aqueles requeridos pelo capitalismo industrial ou pelas sociedades tradicionais.

A ênfase para o ano de 1990 como emblemático refere-se às diretrizes estabelecidas, que são conhecidas por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (1990), e que foram reafirmadas em 2020, pelo “Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos” (UNESCO, 2020). Nessa perspectiva, foram mantidos tanto os compromissos quanto as diretrizes para a consolidação das políticas de educação, com racionalidade própria, sob as concepções epistemológicas do neotecnicismo e neoprodutivismo.

Esses dois anos, 1990 e 2020, são marcos históricos para as políticas educacionais, em especial, para aquelas voltadas à formação docente, com ênfase nos significados da pedagogia neotecnicista e reprodutivista, conforme Saviani (1997, 2013) e Freitas (2012).

Nesse contexto, mais adiante, traçamos um paralelo entre a “pedagogia de resultados”, definida assim por Saviani (2007), como aquela ligada às condições do capitalismo, que marca as políticas do Banco Mundial em relação à educação nacional, e a “pedagogia progressista”, de Paulo Freire (1996, 2019a, 2019b, 2020a), que defende a prática educativa como movimento de ação libertadora das condições opressoras e de dominação. É preciso destacar, então, que as políticas educacionais são implicadas por interesses econômicos e políticos. Por isso, Freitas (2007, p. 1220) alerta sobre “a armadilha das soluções fáceis, ágeis e de ‘menor custo’, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e, particularmente, sobre a formação”.

Diante desse quadro geral, com diversas implicações políticas, em especial, sobre a questão da privatização e da formação docente, optamos por utilizar, como eixos organizadores, dois termos combinados: “neoliberalismo/manutenção” e “progressista/emancipação”. O objetivo é facilitar a contextualização histórico-política da

formação docente, marcada pelo domínio dos interesses financeiros, no âmbito dos interesses privatistas.

Nessa direção, é preciso destacar que a contextualização e os contornos que cercam o objeto de estudo estão relacionados a três perspectivas, as quais serão aqui esboçadas e dizem respeito às: 1) políticas de formação docente na década de 1990; 2) políticas de formação de professores em 2020; e 3) breves reflexões sobre a política de formação permanente na gestão freireana.

1.1 Políticas de formação de professores: década de 1990

O contexto dos anos 90, considerada a “década da educação”, e o atual, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontornáveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação (ABDALLA, 2016b, p. 8).

Como afirma Abdalla (2016b), a década de 1990 coloca em cena, em escala mundial, a globalização da sociedade capitalista pós-industrial. Nesse sentido, Frigotto e Ciavatta (2003) também expõem o significado dessa década como uma “[...] subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. Enquanto Delors *et al.* (1998, p. 35) a caracteriza como a década marcada e “[...] imposta pela abertura das fronteiras econômicas e financeiras, impelida pela teoria do livre mercado”, além disso, “[...] reforçada pelo desmembramento do bloco soviético” (dissolvido em 26 de dezembro de 1991).

Trata-se então de uma década marcada, como afirma Freitas (2012, p. 388), ao discutir sobre o atual capitalismo financeiro e suas relações com a concepção do indivíduo neoliberal e das propriedades sem fronteiras. Esse autor enfatiza que se trata de uma década que busca por “ideias de responsabilização, meritocracia e privatização”, e que é “instrumentalizada pelas novas tecnologias de informação e interdependência planetária” e “não cessa de ampliar” seus “planos econômico, científico, cultural e político” (FREITAS, 20212, p. 388).

O Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre a Educação para o século XXI, concluído em setembro de 1996, conforme Delors *et al.* (1998, p. 26), chama a “[...] atenção para a necessidade de uma solução de mais longo prazo, que leve o sucesso das reformas educativas”. O documento, segundo Delors *et al.* (1998, p. 26), faz críticas às “[...] demasiadas reformas em cascata que acabam por matar a reforma”, mas deixa claro que a educação diz respeito a todos.

Entre outros parâmetros, Delors *et al.* (1998, p. 27) como discurso da época, define as três estratégias traduzidas para os principais atores, a fim de que se possa obter êxito nas reformas educativas: “[...] em primeiro lugar, a comunidade local”, ou seja, os “pais, os órgãos diretivos das escolas e professores”; segundo, “as autoridades oficiais”; e em terceiro, “a comunidade internacional”. O documento chama atenção necessária para “[...] uma sábia descentralização, que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino” (DELORS *et al.*, 1998, p. 26).

E, ainda mais, como afirma Delors *et al.* (1998, p. 26): “[...] não há sucesso sem a contribuição e participação efetiva dos professores”. Delors *et al.* (1998, p. 28) também destacam que o “[...] aperfeiçoamento do sistema educativo exige das autoridades públicas” e não se pode “[...] deixar andar as coisas como se as leis de mercado conseguissem corrigir falhas, ou então, como se para tal bastasse uma espécie de autorregulação” (DELORS *et al.*, 1998, p. 28). Contudo, esse autor, apesar de tais posições críticas, liga-se “[...] a nova agenda e a nova linguagem da articulação e da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 94).

Com isso, apesar dos parâmetros estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional para a UNESCO sobre a Educação para o século XXI, na prática, o processo

histórico das políticas educacionais mostra que houve a predominância do interesse do domínio privado sobre o público.

As marcas das políticas educacionais decorrem, conforme destaca Fonseca (1995, p. 193), da “[...] vinculação aos acordos comerciais, as ações de cooperação técnica à educação”, ou seja, das “condicionalidades políticas e econômicas”. O autor enfatiza ainda que estão “[...] caracterizadas e alinhadas às diretrizes estabelecidas pelo BIRD (1990)” (FONSECA, 1995, p. 193).

Para definir essas políticas, Gentili (1995) usou o termo “Pedagogia da Exclusão” e Saviani (2007) “Pedagogia dos Resultados”. Frigotto e Civatta (2003) intitulam a década de 1990 como um período de “subordinação ativa e consentida do mercado”. E, nessa direção, Freitas (2012) trata das diretrizes estabelecidas para as avaliações externas do Índice da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP em 2007.

No texto intitulado “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação” Freitas (2012) aborda os seguintes assuntos: a) o estreitamento curricular, afirmando que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”; b) a competição entre profissionais e escolas; c) a pressão sobre o desempenho dos alunos e a preparação para os testes; d) o aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; e) a destruição moral do professor; e f) a destruição do sistema público de ensino.

Desse modo, a escolha do marco da década de 1990 se refere às diretrizes estabelecidas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (1990), instituição ligada à Organização das Nações Unidas (ONU). Fonseca (1995, p. 169) apresenta estudos acerca do financiamento do BIRD e como ele “[...] passa a financiar o setor social, como medida de alívio e redução da pobreza no Terceiro Mundo”. Nesse sentido, o autor afirma que: “[...] no ano de 1990, o Banco passa a elaborar novas diretrizes políticas para as décadas futuras, com base nas conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos¹⁹, realizada na Tailândia no mesmo ano” (FONSECA, 1995, p. 171). Como afirma Brzezinski (2014, p. 1243), sabemos que:

Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional. Como exemplo de prática política pontual, cita-se o Parfor, fomentado e regulado pela Capes/Educação Básica (EB), um plano emergencial para formar professores em serviço. Abrange pessoas atuantes na educação básica pública, porém sem a qualificação exigida pelos dispositivos legais que regulamentam a formação inicial, continuada e a admissão de professores.

Conforme ressaltado por Brzezinski (2014, p. 1243), “[...] não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação”, contudo, as diretrizes estabelecidas pelo BIRD (1990) e pela UNESCO (2020) estabelecem diretrizes às políticas educacionais relacionadas ao mercado neoliberal e às concepções de educação neotecnista e neoliberal.

Saviani (2013, p. 424) diz que a principal característica hegemônica das políticas educacionais é o “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo”. Concentramos a exposição deste trabalho no conceito de “neotecnismo” que, como destaca Freitas (2012, p. 388), está estruturado “[...] em torno a três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização”.

¹⁹ Consulte o site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>.

De acordo com Saviani (2013, p. 426), o termo “neoliberalismo” é firmado no clima do conceito de “pós-moderno”, ou seja, está relacionado à publicação do livro de Lyotard (1979), “A condição da pós-modernidade”, que “[...] coincide com a revolução da informática”. Quanto ao aspecto econômico-político, o neoliberalismo remete ao Consenso de Washington, que ocorreu em 1989 e foi promovido por John Williamson, do *International Institute for Economy* que funcionava em Washington” (SAVIANI, 2013, p. 427). A partir dessa reunião, foi elaborado um conjunto de recomendações, ou seja, uma agenda sobre as reformas cujos significados aparecem na década de 1990.

Quanto a esse significado, Saviani (2013, p. 430) diz que ele prevalece na década de 1990 e “[...] deriva da lógica voltada para a satisfação do interesse do privado”. Nesse sentido, Gentili (2002, p. 41)²⁰ afirma que o neoliberalismo é “[...] guiado pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho”.

Saviani (2016), ao tratar das políticas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a) até o novo Plano Nacional de Educação/PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014) e dos paradoxos do não rompimento do círculo vicioso da educação pública para os pobres, destaca que: “[...] carece radicalmente da vontade política para tomar uma decisão histórica, em vista da subordinação assumida à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos do mercado” (SAVIANI, 2016, p. 5).

Nessa direção, Saviani (2013) afirma que as políticas educacionais visam formar a mão-de-obra para o mercado de trabalho e sinalizam que os indivíduos têm a condição de liberdade de escolha mediante suas competências e capacidades, traçando uma imagem que a educação carrega: o “status de empregabilidade”. Explica ainda que “[...] a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p. 430). Mediante essas questões, o autor conclui que:

A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que alimenta a busca da produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960 com a adesão da **teoria do capital humano**²¹, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo (SAVIANI, 2013, p. 430, grifo nosso).

Esse cenário da educação brasileira, portanto, não é recente. Freitas (2012) trata da lógica produtivista e mercadológica, que impõe à educação uma “pedagogia de resultados”. E que essa “pedagogia de resultados” se orienta “[...] nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e da qualidade total” (FREITAS, 2012, p. 1224). Em relação aos governos anteriores (2003 a 2016)²², não houve uma interrupção significativa associada aos interesses neoliberais, portanto, houve um processo

²⁰ Texto citado por Saviani (2013, p. 2013, p. 430).

²¹ De acordo com Viana e Lima (2010, p. 139): “O precursor da teoria do capital humano foi Mincer (1958), que indicou a existência de correlação entre o investimento para a formação das pessoas (trabalhadores) e a distribuição de renda pessoal. Para o autor, era necessário decidir de forma individual e racional entre gastar tempo para obter novos conhecimentos e aplicá-los posteriormente em atividades profissionais ou manter-se no trabalho sem novas formas de treinamento e estudo de novos conhecimentos. Dessa forma, o autor conclui que a dispersão entre os rendimentos pessoais estava associada ao volume de investimento efetuado em capital humano, os quais impactam na produtividade e no crescimento da economia”.

²² Esse período corresponde aos governos da presidência de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2006 e de 2007 até 2011), assim como o de Dilma Vana Rousseff (2011 a 2014 e de 2015 a 2016). Este último foi finalizado devido ao processo de *impeachment*, em 2016, forjado mediante o golpe mediático parlamentar (Apêndice II-Quadro IV)..

contínuo. Vale a pena transcrever as considerações de Freitas (2012, p. 381) a respeito dos interesses privados sobre a educação pública, como fecho dessa subseção:

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como Todos pela Educação. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o mega empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo [...]. Em seu discurso de posse no Ministério da Educação, o ministro da Educação Aloísio Mercadante (Mercadante, 2011) dá sinais de incorporação desta argumentação. Diz ele: “Devemos nos contentar com progressos incrementais ou devemos ousar, criar, inovar e dar um salto de qualidade que aproxime, em tempo histórico reduzido, nosso sistema educacional daqueles dos países mais desenvolvidos? Sei que se trata de um monumental desafio, mas acredito que, reunindo forças, podemos dar este salto”. Mais do que isso, temos de dar este salto, caso queiramos ter competitividade internacional em todos os campos e assegurar nosso desenvolvimento em longo prazo, com inclusão social.

Ao realizar uma breve retrospectiva história das marcas das políticas de formação docente da década de 1990, assentada sob a égide do neoliberalismo e, ainda, indicando alguns fatos ocorridos nos últimos governos, verificamos a manutenção do ideário capitalista implicado por interesses econômicos e políticos, bem como o domínio do privado sobre o público. Na próxima seção, para melhor entendimento do cenário das políticas de formação docente e do fio condutor contínuo que liga os anos de 1990 a 2020, apresentamos a legislação vigente sobre a formação docente.

1.2 Políticas de formação de professores em 2020: ano emblemático

Em relação ao ano de 2020, rotulado como emblemático, recorreu-se à publicação da Resolução²³ do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 02/19²⁴ (BRASIL, 2020a), mas que foi publicada em 15 de abril de 2020, datada no período de pandemia de covid-19, doença causadora da síndrome respiratória aguda²⁵, comentada no Capítulo IV deste trabalho. Tal resolução foi antecedida pelo Parecer nº 22/2019 (BRASIL, 2019a), homologado pela Portaria nº 2.167 (BRASIL, 2019b), que definiu como “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (BCN-Formação Inicial) (BRASIL, 2020a).

Além disso, foram também publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020b).

Tanto a BCN-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) quanto a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b) vinculam os conteúdos e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à formação inicial e continuada dos professores. Ambas em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB (BRASIL, 1996a) e inseriu nova redação, que segue nestes termos: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, art. 62, § 8º). Nesse sentido, mantém a visão censitária prevista nas

²³ Resolução CNE/CP nº 02/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

²⁴ Revogou a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que havia sido democraticamente discutida pelas entidades científicas, associações, sindicatos, entre outras instituições, e que respondia a grande parte do anseio dos(as) educadores(as).

²⁵ SARS-CoV-2 ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus.

avaliações externas e aparece a separação entre BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b) de docentes.

É preciso destacar que essas disposições legais dos últimos anos têm, conforme indicam Abdalla e Diniz-Pereira (2020, p. 345), o objetivo de “[...] promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial [e continuada] de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” e que existem, de acordo com os autores, uma série de manifestações das entidades/associações educacionais contrárias a essas políticas de formação de professores, tal como as notas de repúdio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE²⁶) sobre a BNC-Formação Inicial e de outras entidades nacionais sobre a BNC-Formação Continuada, incluindo a ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), entre outras²⁷.

Assim, tanto as diretrizes estabelecidas pelo BIRD (1990) e UNESCO (1990, 2020) quanto a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b), atendem aos interesses do domínio do privado sobre o público quanto aos parâmetros das avaliações externas para a padronização da formação docente, à competição entre profissionais e escolas e à pressão sobre o desempenho dos alunos na execução de testes, como afirmam Freitas (2012) e Abdalla e Diniz-Pereira (2020).

Freitas (2012) apresenta o cenário da educação brasileira quanto ao processo de privatização da educação pública e o movimento conhecido como “Todos pela Educação”. Dessa forma, mostra que esse processo está em curso desde os governos anteriores, fazendo referências ao governo de Dilma Rousseff²⁸ e ao Ministro da Educação Aloísio (2011-2016). Observamos, nesse sentido, o cumprimento das condições postas pelas diretrizes do BIRD (1990) e pelas metas estabelecidas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo INEP, em 2007. Além disso, Freitas (2012, p. 395) diz que o IDEB “[...] está sob a inspiração na Lei de Responsabilidade Educacional americana, *No Child Left Behind*”²⁹.

²⁶ Para maiores esclarecimentos, consulte o *site* da ANFOPE: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>.

²⁷ Consultar o “Posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)”. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2020/06/posicionamento-das-entidades-sobre-o-parecer-e-minuta-res-formacao-continuada-do-cne-28-maio-2020.pdf>.

²⁸ Dilma Rousseff foi a primeira mulher a assumir o cargo de presidente do Brasil. A posse no cargo de presidente ocorreu em 1 de janeiro de 2011, após ter derrotado o candidato José Serra Chirico, conhecido como José Serra do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira). Conseguiu se reeleger em 01 de janeiro de 2011, após derrotar nas urnas outro candidato do PSDB, o Aécio Neves da Cunha. Terminou seu mandato em 31 de agosto de 2016, data do desfecho do golpe parlamentar e midiático. A revisão bibliográfica realizada neste trabalho aponta para várias perspectivas sobre o golpe, mas sinaliza como configurou-se contra a democracia que tirou da presidência Dilma Rousseff, eleita pela maioria dos votos válidos na eleição de 2010 (Apêndice II).

²⁹ De acordo com o Blog de Luiz Carlos de Freitas: “A avaliação de larga escala no Brasil é um subproduto da avaliação americana, que foi exageradamente amplificada na época em que Reynaldo Fernandes era presidente do INEP. Encantado com o *No Child Left Behind* americano, implantado por Bush (o filho), ele transformou o SAEB, que era uma avaliação amostral, em uma avaliação censitária da educação fundamental (Prova Brasil), atingindo todas as escolas públicas e seus estudantes no país (com exceção do ensino médio que continuou sendo amostral) e inventou o IDEB. O desastre da política americana que serviu de referência para Reynaldo já foi examinado por Daniel Koretz em “*Testing Charade*”. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/06/05/avaliacao-americana-mudancas-na-matriz/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

Diante disso, os princípios postos à formação docente atendem aos interesses mercantilistas e das fundações privatistas, em especial quanto à formação docente aligeirada e neotecnista. Prevalece, então, o domínio do privado sobre o público, tal como defendido por Freitas (2007), Freitas (2012) e Saviani (2013, 2016). Do mesmo modo, Chauí (2001, p. 13), ao expor as marcas históricas brasileiras, diz que se trata de uma “sociedade colonial escravista ou chamada cultura senhorial”.

Dessa forma, concluímos que o recorte escolhido sobre os documentos BIRD (1990) e UNESCO (1990, 2020) são úteis para contextualizar a questão das demandas internacionais vinculadas à (dita) pós-modernidade quanto às tensões de poder e relações humanas, marcadas, sobretudo, pelo financiamento³⁰ da Educação para a América Latina, como diz Fonseca (1995, p. 169) sobre os “princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo”, reforçadas no trecho a seguir:

Em 1968, o presidente do Banco (Macnamara, 1968) exprime sua intenção de aumentar cerca de dez vezes o crédito para a educação na América Latina. No começo da década de 70, haviam sido aprovados 57 créditos aos programas educacionais de 42 países, totalizando 431 milhões de dólares, dos quais 21% em benefícios da América Latina. No período de 1987 a 1989. A América Latina contou com 14% dos créditos à Educação (BIRD, 1990, p. 12 *apud* FONSECA, 1995).

De um lado, no recorte emblemático dos anos de 1990 e 2020, esse financiamento, por exemplo, é gerador do endividamento de países latino-americanos e tem não apenas significados assistencialistas/humanitaristas, mas sim ligados à malvadeza neoliberalizante. Nesse contexto, estão as marcas históricas da formação docente, sob a égide das políticas aqui expostas. Por outro lado, no período de 1989 até 1992, encontramos em Freire (2019a, 2019b, 2020) uma posição de mudança e esperança para a educação e a política educacional.

Paulo Freire (1959, 1977, 1983a, 1983b, 1996, 2001a, 2006a, 2014, 2017, 2019a, 2019b, 2020), no cenário neoliberal, escolheu o lado de quem iria permanecer e marcou sua direção teórico-prática numa posição contrária “[...] à malvadez neoliberal, ao cinismo de uma ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia” (FREIRE, 1996, p. 14). A pedagogia de Freire (2006a) não separa o ato educativo do político, ou seja, enfatiza quais são suas razões fundamentais “[...] a favor de quem e do quê; contra quem e do quê” (FREIRE, 2006a, p. 23) são mantidos e desenvolvidos esses atos. Na próxima subseção apresentamos algumas reflexões sobre a formação docente sob a perspectiva freireana, indicando que serão mais bem adensadas no segundo capítulo, que trata especificamente das concepções de Paulo Freire.

1.3 Política de formação permanente na gestão pública freireana

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi secretário do ensino público e municipal da cidade de São Paulo entre 1989 e 1991, época em que Luiza Erundina³¹ foi prefeita da cidade (1989 até 1992)³². Assim, o objetivo desta subseção é tecer algumas reflexões sobre a política de formação permanente realizada no município de São Paulo na gestão pública freireana (1989-1992). Dentro dos limites do trabalho, buscamos focalizar na

³⁰ Segundo Fonseca (1995, p. 170): “As informações sobre o assunto encontram-se em quatro documentos de política setorial produzidos pelo Banco em 1970, 1974, 1980 e 1990”.

³¹ Atualmente, Luiza Erundina é deputada federal pelo partido do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), de São Paulo, com mandato até 2022.

³² Saul e Saul (2013, p. 14) explicam que a “política educacional por ele proposta foi mantida pelo professor Mario Sergio Cortella, indicado por Freire e pela prefeita, para prosseguir na Secretaria até o final do mandato de Luiza Erundina de Sousa. Por isso, todo o período dessa gestão é conhecido como ‘gestão Paulo Freire’”.

formação permanente proposta durante a gestão pública de Paulo Freire em São Paulo. A proposta de formação docente, em Paulo Freire, versa, portanto, sobre o significado político de formação, em seu caráter contra-hegemônico, para traçar o paralelo entre a formação docente hegemônica e a contra-hegemônica, com vistas a comparar suas contradições.

Freire (2006b, p. 23) afirma que “[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Trata o termo “politicidade da educação”, sintetizando-o com as seguintes perguntas: “a favor do quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza?” (FREIRE, 2020, p. 80). Define que “para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma leitura crítica da realidade. Ensinar a **pensar certo** através dos conteúdos” (FREIRE, 2020, p. 81, grifo do autor).

Nessa clareza, não acreditava na dicotomização da relação do educador-educando e traduziu suas ideias nas seguintes expressões: “quem aprende e ensina”; “quem educa ou é educado”; quem exerce o “verbalismo e/ou o diálogo”; a “educação bancária e progressista”. Compreende também que os conteúdos de ensino, quando são desenvolvidos de forma dicotomizada, encham o modo de ensinar, mas não libertam o sujeito para compreender a realidade. Sintetiza suas ideias com o princípio: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019a, p. 93).

Freire (1996, p. 14) critica a “malvadez neoliberal”, quando diz que formar não é “puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Criticou a ideia de fatalismo e assumiu a posição de quem sabe os reais motivos das desigualdades sociais e econômicas, sendo elas orquestradas pelos interesses econômicos capitalistas neoliberais, como abordado por Freitas (2007, p. 120) quanto às políticas educacionais brasileiras sob a égide de “anos de política neoliberalizante”, como já mencionado.

Desse modo, como gestor público, entre suas ações, Freire propôs políticas de formação permanente para os docentes que atuavam na rede pública do município de São Paulo. O pensamento de Paulo Freire (1996, 2020) sobre a política/formação/prática docente é constituído dentro de uma perspectiva dialética. Não há uma separação política da prática educativa, reforçando que é preciso compreender que os “pares” seguintes não se separam e distinguem alguns, tais como: a política/prática docente; palavra/ação; docente/discente; formação/prática docente; e ensino/aprendizagem (FREIRE, 1996, 2020).

Salientamos ainda que Ana Maria Freire e Erasto Mendonça Fortes (2021)³³, no livro “Direitos Humanos e Educação Libertadora”, com a participação da Luiza Erundina, descreveram os avanços pedagógicos na gestão pública de Paulo Freire, entre eles: o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); a melhoria nos índices de aprovação e reprovação; e a diminuição do abandono escolar. Quanto à política pedagógica, os autores indicaram: a reorganização curricular (“mudar a cara da Escola” por meio dos princípios de autonomia, descentralização e participação, na direção de uma escola pública popular, democrática, e de boa qualidade); a formação permanente; ações específicas com professores que atuam nas 5ª séries (atualmente nomeadas por turmas do 6º ano, dos anos finais do ensino fundamental); assessoria mensal com professores universitários da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), entre outras ações (FREIRE; MENDONÇA, 2019).

Em uma entrevista concedida ao Jornal Psicologia, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em março de 1989, Freire explica a implantação do projeto pedagógico pela Secretaria de Educação na gestão da prefeita Luiza Erundina. Na ocasião, Freire (1989, p. 44) afirma que a “formação permanente das educadoras que não deixam de

³³ Este livro apresenta as entrevistas publicadas no livro “Educação na Cidade” sobre o trabalho desenvolvido por Paulo Freire na gestão pública em São Paulo (FREIRE; MENDONÇA, 2021).

ocupar um lugar singular em nossos projetos, é um dos momentos para a superação necessária de certos equívocos ou erros que obstaculizam a posta prática eficaz de nosso projeto”.

A formação docente, segundo Paulo Freire (1996), exige ética, rigorosidade e método, tanto para compor a investigação temática quanto para poder intervir na realidade. As práticas educativas estão sob o princípio do diálogo, da humanização e da transformação das realidades concretas históricas e sociais dos sujeitos.

Freire (2001a, p. 43) sabia que “[...] ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário”. Contudo, partindo do fio que liga a formação permanente ao projeto pedagógico, podemos considerar alguns aspectos para refletir sobre a política de formação permanente na gestão freireana: a) a reformulação envolveu a participação de especialistas da USP, da PUC-SP e da UNICAMP, entre outras instituições, juntamente com os educadores da rede municipal de ensino; b) a relação intrínseca entre reformulação curricular e formação permanente; e c) a política de formação docente não se estabelece no vazio ou, ainda, sem o diálogo crítico junto às comunidades escolares sobre a realidade, que objetiva a autonomia e a visão mais crítica possível dos educandos.

Se de um lado, Freire (1996, p. 13), em seu último livro publicado em vida, “Pedagogia da Autonomia”, teve como escopo central “a formação docente ao lado da reflexão sobre os saberes da prática educativa a favor da autonomia dos alunos”, de outro, em síntese, tinha-se o modelo atual de cumprimento de metas e avaliações externas com as políticas ligadas ao IDEB, entre outras. Podemos afirmar o registro da “educação bancária”, modelo denunciado e combatido por Paulo Freire, e, nesta direção, é uma tarefa difícil (mas não impossível), um aprofundamento real das perspectivas das concepções freireanas (FREIRE, 2019a).

O traço paralelo entre “pedagogia de resultados”, definido assim por Saviani (2007), sobre o neoliberalismo/manutenção de políticas educacionais e a “pedagogia crítica”, de Freire (1996, 2019a), cujas perspectivas teóricas assumem o viés progressista/emancipatório, são modelos pedagógicos contrários e distintos entre si. Sabemos que o primeiro defende interesses do mercado e do setor privado, enquanto o segundo tem como horizonte a autonomia, a humanização e a emancipação do oprimido. Portanto, a pedagogia freireana é contrária ao ideário neoliberal e neotecnista previsto na atual política educacional.

Após concluir essa breve retrospectiva sobre a história do cenário da formação docente, pelos anos emblemáticos de 1990 e 2020, marcados pelo ideário neoliberal, no próximo capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre as concepções freireanas que nos orientaram nesta tese.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES FREIREANAS: COMPROMISSO EDUCATIVO E POLÍTICO

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político. [...] tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno **de, a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação e **a favor de quem e do quê**, portanto **contra quem e contra o quê** desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável (FREIRE, 2006a, p. 23-24, grifos do autor).

Neste capítulo, traçamos alguns princípios e conceitos que norteiam a prática pedagógica problematizadora de Freire (2019a), para destacar seu compromisso gnosiológico³⁴ à justiça social e à criticidade³⁵ (FREIRE; SHOR, 2014; FREIRE, 1977, 2014, 2019a, 2019b).

Nesta pesquisa, as concepções de Educação de Paulo Freire (1959, 1977, 1979a, 1979b, 1981, 1983a, 1983b, 1996, 2000, 2001a, 2001b, 2006a, 2014, 2017, 2019a, 2019b, 2020) serviram como objeto para compreender as representações sociais (RS) de docentes, atravessadas por suas experiências profissionais. Objetivamos traçar um diálogo entre as RS extraídas das narrativas dos participantes da pesquisa e o conhecimento reificado das concepções freireanas da prática educativa crítico-transformadora de Paulo Freire.

A posição teórica de Paulo Freire, de acordo com Torres (1999, p. 58), é resultado de uma profunda interseção de “algumas das correntes filosóficas mais sonantes do século XX, incluindo o marxismo, a fenomenologia, e o personalismo cristão hegeliano³⁶” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

O compromisso educacional e político de Freire (2006a, 2019a, 2019b) é marcado pelo rigor metodológico e ético. O autor afirma que a percepção crítica da realidade “implica um método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isso não se impõe” (FREIRE, 2019a, p. 145). Em razão disso, sua prática educativa crítico-transformadora é comprometida com o contexto social concreto, histórico-cultural, político e socioeconômico, contra as formas de opressão. Ela é marcada tanto pela eticidade, na perspectiva da “vocação ontológica para ser mais” e da natureza humana “constituindo-se social e historicamente não como a priori da História” (FREIRE, 1996, p. 18). Em relação à rigorosidade metodológica, o autor afirma que “[...] não é apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”

34 Freire e Shor (2014, p. 18) define o ciclo gnosiológico em dois momentos: “um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente”. Não os compreende como momentos dicotomizados e têm “qualidades específicas”, como, por exemplo, “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas essas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (FREIRE; SHOR, 2014, p. 18).

35 Freire (1977, p. 60) explica a criticidade nestes termos: “[...] para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias”.

36 Japiassú e Marcondes (1996, p. 123) explicam que hegelianismo “é o nome genérico atribuído ao destino póstumo da filosofia de Hegel, que formou muitos discípulos que logo se dividiram em dois grupos: os hegelianos de direita e os hegelianos da esquerda [...]. Os hegelianos de direita se tornaram os campeões do liberalismo. Quanto os hegelianos da esquerda, apoiando-se na teoria da religião e da sociedade, converteram-se em defensores ardorosos da transformação revolucionária da sociedade. Entre estes últimos, Feuerbach e Marx foram os mais ilustres”.

(p. 27) e explica ainda que “[...] faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada” (p. 35).

Freire (2019a, p. 67, grifos do autor) trata, ainda, do “dualismo existencial dos oprimidos que **hospedando** o opressor, cuja **sombra eles introjetam**, são eles e ao mesmo tempo são o outro [...] não localizam o opressor concretamente [...] e não chegam a ter **consciência de si**”. Em decorrência disso, “assumem atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão” (FREIRE, 2019a, p. 67).

Para Freire (2019a, p. 47), “[...] a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge tanto os que oprimem quanto os oprimidos”. Portanto, ambos estão numa condição de desumanização e impedidos do “ser mais” e ambos são tolhidos de sua condição ontológica de humanização. A libertação, segundo Freire (2019a, p. 48), é “[...] um parto doloroso. O homem novo só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Em decorrência disso, seu posicionamento teórico vislumbra como horizonte a humanização. Assume uma posição de superação de uma totalidade desumanizante e desumanizada (opressores-oprimidos), que leva mulheres e homens a “serem menos” e distorce a vocação humana de “serem mais”. Por isso, é exigente e escolhe firmemente o lado da política e da prática educativa “a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê” (FREIRE, 2006a, p. 23), sendo contrário à educação bancária³⁷.

Reconhece que nessa luta não cabe uma posição ingênua no enfrentamento e define o rigor teórico-prático e metodológico para a ação educativa progressista, apresentando uma vasta produção literária e acadêmica, centrada na relação de opressores e oprimidos. Nessa perspectiva, o autor é reconhecido internacionalmente, com mais 29 títulos de “doutor *honoris causa*”, concedidos por diversos países.

Paulo Freire tratou de diversos temas, tais como: pedagogia e política, formação humana, educação popular e prática educativa. Há, também, outras temáticas que destaca: as relações entre educador e educando; opressor e oprimido; educação bancária e problematizadora; a transitividade da consciência ingênua à crítica; e ainda outras que tratam da metodologia crítica e rigorosa, e do que acontece dentro ou fora da escola. Não versa sobre esses temas como realidades soltas ou dicotomizadas, mas como uma análise crítica da realidade concreta, na dialeticidade e dialogicidade.

Freire (2000, p. 15) diz que o seu “[...] caminho teórico-existencial o encaminham para a aprofundamento de duas categorias-chave em toda sua construção teórico-prática: cultura e consciência”. Não é uma tarefa fácil escolher um tema para estudar quais as ressignificações de docentes sobre a teoria ou temas tratados por Paulo Freire, como elenca Monteiro (2000, p. 22):

Por ter clareza que o trabalho de Paulo Freire é vasto e riquíssimo, tem vários matizes, uma vez que dedicou sua vida toda para tratar de muitos temas como: formação humana, educação popular, educação dialógica, educação como processo político, as relações dos seres humanos no e com o mundo, a dimensão ética no ato de educar, a relação educador/a-aluno/a, ações culturais que podem estar a favor ou contra [...], da vocação ontológica dos seres humanos para ser “mais”.

37 Streck, Redin e Zitkosky (2008, p. 153, **grifos nossos**) citam Freire (1987) e explicam que: “[...] os pressupostos da **educação bancária** se assentam na narração alienada e alienante. Ou seja, há uma perspectiva de **educar para a submissão**, para crença de uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para visão do **sujeito acabado**, concluso. A **educação bancária**, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar dos próprios educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que insere a escola, o aluno, na perspectiva freireana; a **educação bancária** tem um propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua e não leva à criticidade”.

Ainda nessa amplitude da produção de Paulo Freire (1983a, 1983b, 1996, 2006a, 2006b, 2014, 2019a, 2019b, 2020), os temas são tratados com profundidade e interligados à dialeticidade, criticidade e práxis. Diante disso, este estudo pretende compreender como as ideias freireanas estão sendo (ou não) ressignificadas por um grupo de docentes. Para isso, foi necessário um processo de delimitação por meio de revisão bibliográfica³⁸ (Apêndice II) e pela opção por uma perspectiva de prática educativa na dimensão ética posta por Freire (1996, 2019a, 2019b).

Isso posto, com relação à dimensão ética da prática em Freire (2019a), optamos trilhar por três obras: a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019a), a *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) e a *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 2019b). Entretanto, houve um maior aprofundamento na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), pelas relações que puderam ser realizadas com os dados da pesquisa empírica.

Para aprofundar a questão ética do ciclo gnosiológica da prática educativa, transitamos também pelas obras: *Extensão ou Comunicação* (FREIRE, 1977); *A importância do Ato de Ler* (FREIRE, 2006a); *Educação e Mudança* (FREIRE, 2014); *Educação como uma prática da liberdade* (FREIRE, 2017); *Medo e Ousadia* (FREIRE; SHOR, 2014); e *Política e Educação* (FREIRE, 2020).

Esses direcionamentos nos conduziram à compreensão de que o horizonte da prática educativa crítico-transformadora apresentaria o princípio do “ser mais” (opressores-oprimidos). Essa humanização está implicada pela mudança e autonomia crítica dos sujeitos. Por isso, optamos por escolher três palavras-chave: humanização³⁹; transformação⁴⁰; e autonomia⁴¹. Buscamos, com a utilização desses termos, investigar como um grupo de docentes pensam, falam e decidem o que fazer sobre tais concepções freireanas em relação às suas experiências profissionais e, ainda, discutir sobre quais seriam suas atitudes frente à possibilidade de estudo e à prática freireana.

Sendo assim, nesse capítulo, primeiro apresentamos de modo sucinto a carreira profissional e acadêmica de Freire. Em seguida, desenvolvemos o conteúdo em três partes: 1) posição teórico-prática, crítica e emancipatória com foco no conceito de humanização; 2) educação problematizadora com ênfase na importância do diálogo e a transformação; e, por fim, 3) a rigorosidade ética e os princípios da prática educativa: a busca da autonomia.

2.1 A breve história de Paulo Freire

A história de vida de Paulo Freire não tem separação entre as experiências vividas, pois o teórico e o prático se entrelaçam e sua luta existencial se traduz no conceito de humanização. Seu horizonte esteve arraigado na vocação ontológica de ser mais, mesmo diante da perversidade da opressão. Lutou contra a discriminação sem deixar de ser amoroso e esperançoso. Disse que “[...] a vocação para o ser mais, enquanto expressão de natureza

38 Parte dessa revisão bibliográfica será apresentada no capítulo IV, que trata dos Caminhos Metodológicos.

39 Humanização: “A vocação para a humanização, segundo a pedagogia freireana, é a marca da natureza humana que se expressa na própria busca do ser mais, através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do ser mais, segundo Freire, revela que a natureza humana é programada, jamais determinada, segundo a sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser” (ZITKOSKI, 2008, p. 214).

40 Transformação/mudança social: “Em Paulo Freire, mudança e transformação social assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas em favor das causas dos oprimidos” (WEYH, 2008, p. 279).

41 Autonomia: categoria central da obra de Paulo Freire, princípio da prática educativa progressista, “é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ‘ensinar a pensar certo’ com quem fala com a força do testemunho” (MACHADO, 2008, p. 56-57).

humana fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais a vocação de distorce” (FREIRE, 2020, p. 188). Assim, nessa lógica de ser mais no mundo, antes de enveredar sobre o pensamento de Paulo Freire (2019a), é imprescindível começar por sua trajetória profissional e acadêmica.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, estado de Pernambuco. Coursou Direito na tradicional Faculdade de Recife, em 1946. Logo desistiu da prática da advocacia e atuou como professor de Língua Portuguesa no segundo grau da escola pública. Em 1947, começou sua carreira profissional como Diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) e, em 1954, assumiu a Superintendência da mesma instituição. Atuou também na antiga Escola de Belas Artes, como professor de Filosofia da Educação.

Concorreu, em 1959, para ocupar a cadeira de História e Filosofia da Educação. Nesse concurso, a vaga foi ocupada por Maria do Carmo Tavares de Miranda, com doutorado em Sorbonne e pós-doutorado em Friburgo, na Alemanha. Apesar disso, o trabalho que apresentou no concurso lhe rendeu o título de Doutor.

Em 1960, foi efetivado como professor de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife, além de participar da criação e dirigir a diretoria do Movimento de Cultura Popular da cidade de Recife. Em 1962, Paulo Freire assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife. Em março de 1962, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização e utilizou sua metodologia para a alfabetização de adultos. Em 1963, tornou-se mais conhecido no Brasil (FÁVERO; BRITTO, 2002).

Em 1964, segundo Saul (2015, p. 43), foi “[...] encarcerado por 70 dias devido ao golpe militar de março daquele ano. Após ser libertado, na impossibilidade de continuar desenvolvendo seus trabalhos no Brasil e sob risco de perder a vida, decide exilar-se”. No Chile, escreveu o livro “Educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1983b) e “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2019a), esse último concluído em 1968. Essas obras são as mais importantes e foram publicadas, inicialmente, em inglês e espanhol, em 1970, “quando estava exilado no Chile, na cidade de Santiago” (FÁVERO; BRITTO, 2002, p. 897).

Em 1969, passou um período nos Estados Unidos, a convite da Universidade de Harvard. Em 1970, transferiu-se para a Suíça, e atuou em Genebra como consultor especial do Conselho Mundial das Igrejas. Nesse mesmo período, prestou assessoria educacional a diversos países, em especial, para a África (SAVIANI, 2013).

Fávero e Britto (2002, p. 890) salientam que Paulo Freire “[...] recebeu importantes premiações no Brasil e em muitos países. É doutor *honoris causa* em cerca de três dezenas de universidades, no Brasil, na Europa e nos Estados Unidos. Exerceu considerável influência sobre as ideias e as práticas educativas”. Assim, suas experiências de alfabetização “[...] conduziram-no de Recife para postos nacionais e à repercussão mundial” (SAVIANI, 2013, p. 321).

A anistia política, no Brasil, começou em 1979 e Paulo Freire retornou ao Brasil em 1980. Posteriormente, passou a atuar como professor na UNICAMP e na PUC-SP. Exerceu o cargo de Secretário de Educação do município de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991. Faleceu em 02 de maio de 1997. Tendo sua obra, “Pedagogia da Indignação”, sido lançada postumamente (FREIRE, 2020).

2.1.1 Posição teórico-prática, crítica e emancipatória: humanização

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser determinado e o ser condicionado (FREIRE, 1996, p. 53).

A fala de Freire (1996), citada na epígrafe acima, inicia essa subseção para destacar a opção política e educacional do autor. Sua posição é contrária ao determinismo. Partindo de sua própria condição, ele reconhece que os homens são condicionados pelos processos históricos e sociais de dominação. Afirma que não há um determinismo, mas um condicionamento histórico e social. Compreende a humanização como algo inacabado, portanto, é possível ir além. Nessa direção, assume uma posição política e educacional crítica a favor da emancipação e da humanização:

Nesse sentido, só falo em subjetividade entre os seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se **inacabados**, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da **determinação**, reduzida, assim, a condicionamento e que, se assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados (FREIRE, 2000, p. 27, grifos do autor).

Destarte, recorremos a Franco (2017) para apontar a posição crítica de Paulo Freire. A autora, seguindo as orientações de Giroux (1983) e Torres (1980), afirma que “pedagogia crítica é um campo diversificado que deveria ser relacionado a trabalhos decorrentes de seu fundador, ou seja, de Paulo Freire” (FRANCO, 2017, p. 153). E ainda indica que: “a Pedagogia do Oprimido [...] carrega as características de uma pedagogia crítico-emancipatória, embora não exclusivamente” (FRANCO, 2017, p. 157).

Franco (2017, p. 153), ao tratar da importância de Paulo Freire, de um lado justifica que “a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos”. De outro, que a Pedagogia crítico-emancipatória de Paulo Freire assume “um papel social a favor dos esfarrapados da vida e dá-lhes os instrumentos para tensionar as relações de poder postas historicamente” (FRANCO, 2017, p. 157).

Freire (2013) expõe sua posição teórica freireana em relação aos princípios sobre o homem, o mundo, a política, a realidade concreta, a história⁴², a cultura⁴³ e o ciclo gnosiológico. Assim, os princípios antropológicos e ontológicos elucidam a compreensão da condição da natureza humana e do mundo, mostrando-se axiológicos, quanto aos valores e posturas éticas do pensar e agir de modo crítico sobre a realidade, e epistemológicos, quando relacionados ao ciclo cognoscente, em que conhecer algo existente não se refere “[...] a uma mera transferência do conhecimento existente” (FREIRE, 2014, p. 18).

Os princípios antropológicos e ontológicos, desenvolvidos por Freire (2014), definem os conceitos de homem e mundo. Para ele, os seres humanos não estão isolados do mundo como partes separadas. O homem é histórico e sociocultural, cujo “[...] núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem” (FREIRE, 2014, p. 33). Assim, a vocação ontológica é a de “ser mais”, a da humanização.

Nesse sentido, a posição teórico-prática de Paulo Freire sobre a política e a educação, elementos que não estão separados, tem como horizonte a humanização. Em sua visão política, não existe a conexão com o ideário liberal e a premissa liga o indivíduo à suposta liberdade de produzir sua própria existência. Diferente da visão reeditada da visão neoliberal, que aprofunda a coisificação do homem como um produto, uma mercadoria⁴⁴ do sistema

42 Em Freire, “[...] a história é um processo de constantes mudanças que se constrói na relação dialética de experienciar o mundo como uma realidade que nos condiciona, mas que ao mesmo tempo só existe como produto da ação humana” (STRECK; REDIN; ZITKOVSKY, 2008, p. 211).

43 O termo cultura “é uma atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes movimentos e grupos culturais constituidores do povo: homens e mulheres que ainda não haviam aprendido a dizer a palavra, alguns que já sabiam, mas que usavam manifestar-se, outros, por ousarem, cassados no direito de dizê-las pelos regimes autoritários vigentes na América Latina, no largo período da ditadura, trabalhadores assalariados ou não, intelectuais, doutores e não-letrados, políticos e teólogos, enfim, gente entre a gente” (STRECK; REDIN; ZITKOVSKY, 2008, p. 200).

capitalista⁴⁵ a ser consumida. Chamado de “novo capitalismo”, essa lógica mantém os princípios de lucro, produção de mercadorias, exploração da força de trabalho e valor de uso, os quais são definidos por Marx, em “O Capital” (2013). Freire (2019a, p. 56), então, expõe a ruptura com essa lógica, quando afirma que está ligado ao humanitarismo, e que se trata de um “[...] egoísmo camuflado de falsa generosidade, e que faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão”.

Para Freire (1996, p. 23), o processo de conhecer fundamenta-se na “[...] compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados”. E a prática educativa é uma “tarefa de sujeitos, não de objetos. É, como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. E, nessa direção, ensinar não é um ato de extensão ou transmissão (FREIRE, 1983b, p. 16). Desse modo, o autor expõe:

[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é enchido por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende (FREIRE, 1977, p. 27-28).

Em Freire (2019a), o homem não é referenciado pela metafísica, na perspectiva essencialista ou pela referência científica, no âmbito da perspectiva naturalista. Trata-se, do “[...] homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do **ser mais**” (FREIRE, 2019a, p. 101, grifo nosso).

A pedagogia freireana é humanizadora, pois compreende que os indivíduos não são programados ou determinados, mas condicionados. É humanizadora porque trata os seres humanos na dinâmica do não acabamento, do “ser mais” e do “vir-a-ser”. Não existe o “[...] homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2014, p. 186). Ou seja, não existe um “mundo sem homens, mas sobre homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2014, p. 186).

Fiori (2019, p. 23), no prefácio da “Pedagogia do Oprimido”, explica que o projeto de humanização “[...] não é crescimento, é história: áspero esforço de superação dialética das contradições que entretencem o drama existencial da finitude humana”. E, quanto à especificidade da ação docente, no âmbito da humanização, Ghedin e Franco (2011, p. 40) sintetizam esse conceito como uma “prática social humana”, ou seja, “[...] um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre o homem, mundo, história e circunstâncias”.

Nessas condições filosóficas, Freire (2017/1967) mostra que o homem, como um “ser de relações”, não se limita a ter contatos, como também não é apenas um “estar” ou “com” ou

44 Marx (2013, p. 05) afirma que “[...] a mercadoria é, antes de tudo, um objeto exterior, uma coisa que, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. Que essas necessidades tenham a sua origem no estômago ou na fantasia, a sua natureza em nada altera a questão”.

45 O sistema capitalista passou por várias fases desde sua origem, mas essas transformações não modificaram sua essência, que é baseada nos itens enumerados a seguir: a) no lucro, ou seja, em aumentar o capital (dinheiro) investido na produção; b) na produção de mercadorias e serviços destinados ao consumo; c) na propriedade privada que é pessoal, com o direito de ser transmitida aos descendentes do proprietário; d) no trabalho assalariado, ou seja, em um valor de uso, em que o capitalista fica com a diferença do valor de troca. O trabalho não pago é chamado por Marx de mais-valia; e) o sistema capitalista se alimenta das diferenças socioeconômicas entre aqueles que detêm ou controlam a produção e a maioria da população que depende da sua capacidade de trabalho; f) as diferenças sociais são marcadas pela divisão de classes, característica fundamental que garante, ao mesmo tempo, o poder econômico e político de um grupo social” (LUCCI, 2003, p. 11 *apud* CACEMIRO, 2008, p. 32).

“ser um” no mundo, mas requer abertura à realidade. Estar, existir, ser “no mundo” e “com o mundo” ultrapassam a simples capacidade de viver, por isso, a capacidade da “comunicação” e o “fazer com criticidade” são a base transformadora para a produção da cultura e da história. Devido a isso, Freire (1996, p. 14) não concebe um homem fora das relações humanas.

O autor enfatiza a “[...] questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de que rediscute a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemologia” (FREIRE, 1996, p. 14). Daí, decorre seu posicionamento em relação ao ato de que: “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza” (FREIRE, 1996, p. 14).

Segundo a perspectiva freireana, a existência e a condição do ser humano são compreendidas e concretizadas na atividade humana, cujo entrelaçamento passa por comunicações objetivas e subjetivas. Os sujeitos revelam suas percepções sobre o objeto de estudo, seu conhecimento e partilham suas ideias. Assim, investigar a realidade da vida cultural-social dos educandos implica na compreensão do ser humano como um sujeito de relações com o mundo natural, social, político, histórico e cultural (FREIRE, 2019a).

A cultura, eixo em torno do qual são desenvolvidos os “círculos de cultura”⁴⁶, possibilita que seja vivenciado o princípio do diálogo, que não é “[...] uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática” (STRECK; REDIN; ZITKOSKY, 2008, p. 76).

Portanto, a ação educativa não é invasora da realidade dos sujeitos, pois toda invasão “[...] sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 76). Desse modo, o ato de conhecer a realidade concreta envolve, assim, o estudo da totalidade.

Freire (2019a, p. 133) destaca que: “[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços, nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não reconhecem a interação constituinte da totalidade”, desse modo, “não podem conhecê-la”. Freire (2019a, p. 133) continua explicando que tal compreensão requer partir do ponto inverso, isso é, “[...] lhes seria indispensável ter antes a visão totalizante do contexto, para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou parcialidade do contexto, através de cuja cisão voltaram com mais clareza à totalidade analisada”.

Tendo em vista a necessidade da compreensão crítica das condições concretas, Freire (2019a) apresenta quais são os princípios da prática problematizadora e sob quais requisitos aconteceu o diálogo, que leva educador e educando ao pensamento crítico da realidade concreta. Freire (2019a, p. 35) parte da realidade concreta da vida de sujeitos, pois “[...] é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população envolvida”. Essa percepção está intimamente ligada à subjetividade, que pode estar alienada ou não. Como o próprio Freire (2019a, p. 35) afirma: “[...] assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade”.

46 A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de “educação bancária”, o “Círculo de Cultura” dispõe que as pessoas possam se reunir ao redor de uma “roda”, em que, como apontam Streck, Redin e Zitkoski (2008, p. 2000, grifos dos autores), “[...] visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor, que sabe e ensina quem não-sabe e aprende, aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre as pessoas a quem se propõe constituírem juntas o saber solidário a partir de cada um ensina-e-aprende. Era o ponto de partida da ideia de um sujeito que apenas através de uma pedagogia centrada na igualdade da participação livre e autônoma seria possível formar um sujeito igualmente autônomo, crítico, criativo e consciente e solidariamente disposto em três eixos de transformação: o de **si mesmo** como pessoa entre outras; o das **relações interativas em e entre grupos** empenhadas em uma ação social de cunho emancipatório mente político; e o das estruturas da vida social”.

Desse modo, partindo da realidade concreta, a ação educativa começa pelo estudo das condições reais, históricas e culturais dos sujeitos, ou seja, da percepção que os sujeitos têm sobre sua situação real. Nessa organização temática e metodológica, o diálogo, como essência do trabalho educativo, é uma forma de desvelar o que está intrínseco na relação subjetividade-objetividade. Contudo, vale salientar que não significa assumir uma visão mecanicista ou delirante de subjetividade (FREIRE, 2019a).

Nessa relação dialética entre a objetividade-subjetividade e o esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, podemos considerar como pontos centrais a “investigação temática”⁴⁷ que, em sua análise, permite a elaboração do tema gerador⁴⁸, na perspectiva de desenvolvimento do currículo de uma prática mais humanizadora e/ou crítico-transformadora (SAUL; SAUL, 2017; ZITKOSKI, 2008).

Nessa perspectiva, por meio do diálogo e da problematização é realizada uma investigação temática. Freire (2019a, p. 140) insiste que se trata de uma “[...] investigação do próprio pensar do povo, pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre homens, e sempre referida à realidade”.

A realidade concreta e a percepção que os sujeitos têm sobre sua situação real, em uma relação dialética entre a objetividade-subjetividade, em um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, são os pontos centrais para a elaboração do tema gerador. Freire (2019a) utiliza, dessa forma, a linguagem e o diálogo para desvelar a verdade intrínseca na relação subjetividade-objetividade, inseparável da realidade concreta, contudo não é uma visão mecanicista ou delirante da subjetividade.

Na perspectiva freireana, a existência e a condição do ser humano são compreendidas e concretizadas na atividade humana entrelaçada por comunicações objetivas e subjetivas. Os sujeitos revelam suas percepções sobre o objeto de estudo, seu conhecimento, e partilham suas ideias. Assim, investigar a realidade da vida cultural-social dos educandos implica a compreensão do ser humano como um sujeito de relações com o mundo natural, social, político, histórico e cultural.

Essas relações acontecem dentro de um contexto específico, em um processo histórico, em que as pessoas vivem e acontecem experiências, aprendizagens e trocas de convívios. Nessa trama de relações podem ser observados os aspectos “objetivos e subjetivos”, pois os seres humanos são sujeitos de relações, de reciprocidades e de comunicação. E, neste contexto de relações, quando os sujeitos se comunicam, emergem os conhecimentos objetivos e subjetivos.

Por isso, Freire (2019a, p. 35) diz que: “[...] a subjetividade e objetividade [...] se encontram naquela unidade dialética de que resulta o conhecer solidário com o atuar e este com aquele”. O que gera, nessa posição, “[...] um atuar e um pensar certos **na** e **sobre** a realidade para transformá-la” (FREIRE, 2019a, p. 35, grifos nossos). Além disso, Freire (1983a) destaca as marcas da subjetividade-objetividade, quando afirma que: “Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do

47 Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da busca da educação libertadora. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a “tomada de consciência” dos indivíduos em torno deles mesmos (FREIRE, 2019a, p. 121).

48 Conforme Zitkoski e Lemes (2015, p. 7), “O papel do tema gerador é tensionar entre o saber já construído por cada sujeito com o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo. Através da exposição do que cada um já sabe - do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado - é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando, a cada sujeito, a ressignificação de sua visão de mundo”.

que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas” (FREIRE, 1983a, p. 47-48).

Paulo Freire (1996) relaciona o eixo antropológico, referente à condição humana, ao axiológico, àquele que diz respeito aos valores relacionados à crença ao conhecimento e aponta, claramente, para a necessidade do posicionamento crítico do educador na vivência da educação e na busca da superação de posturas “ingênuas” ou “astutas”.

Quanto ao ciclo gnosiológico, em diálogo com Ira Shor, Freire, apesar de indicar que estava convencido sobre a compreensão deficiente desse conceito, das incompreensões do que queria dizer, afirma que esse ciclo tem dois momentos e se relacionam dialeticamente e que não se trata da transferência do conhecimento (FREIRE; SHOR, 2014). Nesse sentido, aos autores ressaltam que:

O primeiro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido e percebido e o segundo é aquele que você conhece o conhecimento existente [...] conclui que o que acontece, geralmente, é que dicotimizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente (FREIRE; SHOR, 2014, p. 18).

Em suma, a posição teórico-prática de Freire (2019a, p. 188) é de uma educação como “prática para a liberdade” em direção ao “ser mais”, à humanização. Ele afirma também que a ação educativa assistencialista “[...] nega o homem na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (FREIRE, 2019a, p. 186). Assume, portanto, o posicionamento teórico a favor da humanização e contrário a toda forma de desumanização.

A humanização, segundo Freire (2019a), é constituída na solidariedade entre homens e mundo que dialogam. Nesse aspecto, cabe o questionamento: como dialogam? Quando se assentam na práxis, na reflexão e na ação, na resposta vocacional de humanizar-se. Assim, a “[...] reflexão e ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca da ação transformadora” (FREIRE, 2019a, p. 101).

2.2 Educação problematizadora: diálogo e transformação

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude das práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica refletida que, organizando cada vez mais o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, como que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação (FREIRE, 2019a, p. 176).

Esta subseção do capítulo II centraliza a discussão sobre a prática educativa problematizadora, contrária à educação bancária, sob o enfoque do diálogo e da transformação. Assim como destaca Freire (2019a, p. 176) na epígrafe acima, ser crítico “[...] exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação”.

De acordo com Fávero e Britto (2002, p. 897), o livro *Pedagogia do Oprimido* “[...] registra os resultados de uma persistente e intensa reflexão sobre suas práticas e sobre as orientações do processo educativo”. Os autores analisam as dimensões entre “oprimidos e opressores” e “políticas da educação” e afirmam que isso “[...] implica pensar em uma proposta para uma educação libertadora, em oposição àquilo que denominou de educação

bancária, domesticadora”. Também implica que haja “[...] envolvimento com a própria organização social (a sociedade de classes)” (FREIRE; BRITTO, 2012, p. 898).

Nesse livro, Freire (2019a) demonstra diversos contrapontos entre a educação bancária e a problematizadora. Em linhas gerais, a primeira é aquela em que os educandos “[...] ao receberem o mundo que entra neles, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para concepção bancária, tanto mais educados, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2019a, p. 88). A segunda, por sua vez, é aquela em que o “[...] educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos” (FREIRE, 2019a, p. 97). Neste caso, “em lugar de recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 2019a, p. 97).

Desse modo, o processo educativo, contrário à educação bancária, é a favor da educação problematizadora, em que o diálogo é um princípio político e epistemológico, Freire (2019a) situa a relação educando-educador na horizontalidade e, por isso, assume razões ontológicas, epistemológicas e axiológicas sobre o homem, o mundo, a política, a realidade concreta, a história, a cultura e o ciclo gnosiológico (itens apresentados na seção anterior).

O posicionamento de Paulo Freire (2006a) é o de que o ato de formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destreza, distinguindo a educação bancária da problematizadora, mostrando que o sentido do termo “formar” não é o de “dar forma”, ou ainda, preso à visão de “transmissão de conhecimento”, como se fosse o ato de tomar cápsulas, mas no sentido ontológico de humanização. E esse processo educativo parte da realidade concreta.

Freire (2006a) destaca também que conhecer a realidade concreta da vida dos sujeitos é a primeira condição para se elaborar uma prática educativa transformadora, recusando qualquer aspecto de neutralidade na educação, e afirma que:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre a prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica (FREIRE, 2006a, p. 23).

A natureza política do processo educativo ultrapassa, assim, a ideia do “**quefazer** puro”, como diz Freire (2006a, p. 23, grifo nosso). O processo de ensino/aprendizagem não é uma acomodação ou adaptação à realidade do mundo, mas um processo de transformação de homens com e no mundo. Nesse processo crítico-emancipatório, os educadores e educandos buscam a superação da ideia de que “quanto mais adaptados, [...] tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”, como propõe a educação bancária (FREIRE, 2019a, p. 88).

Nesse sentido, uma das palavras-chave da educação problematizadora é “diálogo”. Freire (2019a) assume o diálogo como uma posição política e epistêmica, ou seja, é um princípio ético e rigoroso da metodologia da educação problematizadora. Nele, não cabe a ideia de que o conhecimento seja uma extensão como algo que sai do educador em direção do educando, mas que o ato de conhecer é, na relação discente e docente, mediatizado pelo mundo e sem dicotomias. Assim, está a serviço da compreensão do “quê”, “como” e “para quê”, e estão postas as condições da realidade concreta. Essa última configura-se com o todo, ou seja, “[...] a ideia de totalidade, marcada por situações-limite, que são captadas em pedaços pela visão não-crítica (FREIRE, 2019a, p. 133).

Ao tratar do Terceiro Mundo, Freire (2019a) apresenta um exemplo muito claro sobre o que significa situações-limites e a ideia de totalidade. Para o autor, a totalidade é a dependência da América Latina e as situações-limites são as condições de países subdesenvolvidos (FREIRE, 2019a). Entretanto, destaca que em “[...] uma sociedade

determinada, em sua unidade ‘epocal’, percebe-se que, além desta temática universal, continental ou de mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas situações-limite” (FREIRE, 2019a, p. 132).

Desse modo, repensando as situações-limites e as questões em torno da totalidade, Freire (1997b, p. 96) também reflete sobre a prática educativa, afirmando que se trata do “[...] encontro que solidariza a reflexão e ação de sujeitos orientados para o mundo que deve ser transformado e humanizado”. Procura, assim, investigar a realidade dos alunos, as situações-limites e a totalidade, que marcam a relação de opressores e oprimidos.

A metodologia usada por Paulo Freire visa à transição da consciência intransitiva, ingênua, em direção à crítica. O autor discorre sobre a consciência “intransitiva”, “transitiva ingênua” e “transitiva crítica”, no livro “Educação como Prática da Liberdade” (FREIRE, 2017, 1967, p. 57-62).

Sobre a consciência “intransitiva”, Freire (2017/1967, p. 58) explica que “[...] é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só, neste sentido, é que a intransitividade representa um quase compromisso do homem com a existência”. Dessa posição inicial de “intransitividade” da consciência, para um novo estado, o da “transitividade ingênua”, Freire (2017/1967, p. 59) afirma que:

Este segundo momento da “consciência transitiva” “[...] é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua” e “[...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas”. Explica, ainda, que “[...] o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente “transitivo-ingênua” para a predominantemente “transitivo- crítica” não se dá de forma automática, [...], mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação.

Para Freire (2017/1967, p. 60, grifos nossos), a criticidade “[...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica, ainda, em sua inserção, na integração, na representação objetiva da realidade. Daí a **conscientização** ser o desenvolvimento da **tomada de consciência**”.

Assim, o autor trata do diálogo, da palavra, de pensar e agir certo e verdadeiro, ou seja, de modo crítico, tendo como fundamento uma metodologia que visa à transição da consciência em direção à crítica. Compreende ainda que a humanização é um processo inacabado e utópico, encontrando-se sempre em um constante porvir. Além disso, para ele, a prática educativa problematizadora tem princípios éticos, solidários e é comprometida com a humanização, com o “ser mais”; ou seja, com a transformação que só pode ser compreendida se for adjetivada pelo termo referente à crítica (FREIRE, 2019a).

Um outro aspecto tratado por Freire (2019a) diz respeito à formação e à atuação docente, em especial, quando aborda a temática central da “Pedagogia do Oprimido”: a relação opressores e oprimidos. O autor questiona: “Como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si mesmo, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da libertação?” (FREIRE, 2019a, p. 43). O educador mostra, assim, o compromisso exigente tanto em relação à prática como à formação docente.

Para definir a prática educativa da pedagogia transformadora, responde, nesses termos: “Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2019a, p. 43). Dessa forma, a abordagem metodológica, apresentada por Freire, torna-se “[...] um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos **oprimidos** por si mesmos, como manifestação da desumanização” (FREIRE, 2019a, p. 43, grifo do autor).

Nesse sentido, o educador é aquele que compreende que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14).

Vislumbra, de modo permanente, a humanização, a criticidade e a transformação de homens/mundo inseridos em uma realidade concreta. Essa prática exige o amor à humanidade e ao mundo, os quais não são separados, justamente porque pautam-se no princípio ontológico do porvir inacabado e inconcluso do homem e do mundo.

A educação problematizadora de Freire (2019a, p. 46) aponta para “[...] a necessidade de superar a situação opressora. Isso implica o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma opção transformadora que incide sobre ela, se instaure um outra”. Ou seja, “[...] que possibilite aquela busca de ser mais” (FREIRE, 2019a, p. 46), da humanização que não é feita separado do mundo. Daí, decorre a construção metodológica das práticas educativas dialógicas e dos círculos de cultura.

Em relação à prática dialógica, Freire (2019a) rompe com a verticalidade, que é a característica-base da concepção bancária de educação, cuja ideia-força assemelha a ação educativa ao ato de fazer depósitos em contas bancárias. O autor explica como esse tipo de prática educativa serve à domesticação, à opressão e dicotomiza o educador que ensina e o educando que aprende. Nesse modo de ensinar, “o ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (FREIRE, 2019a, p. 96).

Freire (2019a) separa o que ele chama de palavra “oca” da educação bancária, da “autêntica”, da pedagogia crítica, que transforma a realidade. Nessa última, a ação e a palavra não existem separadas, pois ambas constituem a práxis. Assim, afirma que: “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação e reflexão” (FREIRE, 2019a, p. 108). O diálogo, na acepção freireana, “é uma exigência existencial [...] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2019a, p. 109).

Freire (2019a, 107-108) define, então, o conceito de diálogo em duas dimensões: ação e reflexão. E afirma que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Por um lado, a “palavra”, na educação bancária, é aquela que leva ao “ativismo e verbalismo”; ou seja, aquela que é “oca” e que “nega o diálogo”. Por outro lado, a palavra, para a concepção freireana, é aquela que contribui para a humanização e transformação, pois a palavra verdadeira é para transformar o mundo” (FREIRE, 2019a, p. 107). Assim, “[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa” (FREIRE, 2019a, p. 108). E, nessa direção, temos que pensar o significado de práxis, pois é durante a práxis que se promove a transição da visão ingênua à criticidade da totalidade, para o pensar e agir certo e em um porvir permanente.

Diante disso, é preciso considerar ainda que, para Freire (2019a), o diálogo, fenômeno humano, está ligado à palavra verdadeira que se constituiu como práxis, ou seja, ela não separa a ação-reflexão. Nesse sentido, o autor coloca o diálogo como essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 2019a). Freire (2019a) expõe então as exigências do diálogo verdadeiro, da prática educativa, em outras palavras, o amor ao mundo, ao homem e à vida, o que não implica na adaptação ao mundo, mas em um processo ético voltado para a humanização, amoroso e esperançoso “no” e “com” o mundo, para o desvelamento da realidade que pode ser transformada.

Para Freire (2019a), o diálogo e o pensar crítico são os fundamentos necessários para o processo permanente de transformação, em que não se dicotomiza o mundo do homem, cuja relação é inquebrantável e se constitui pela solidariedade. Portanto, a transformação proposta é a mudança permanente da realidade, visando sempre à humanização do homem (FREIRE, 2019a).

Trata-se do diálogo verdadeiro, que requer as condições postas anteriormente, e do estudo da cultura e da realidade concreta dos sujeitos e não de uma invasão cultural. Não está alinhado com a educação bancária. Nesse caso, exige-se o agir e o pensar certo, ou seja, a criticidade sobre a realidade concreta das condições de opressão e desumanização decorrentes

da compreensão das situações-limites relacionadas à superação da realidade (FREIRE, 1996, 2019a).

O verdadeiro diálogo passa pela leitura de mundo com criticidade, sendo a essência do processo de ensino/aprendizagem na direção do ser mais: humanização e transformação. Trata-se de “[...] um esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação das partes” (FREIRE, 2019a, p. 134). Não podemos nos esquecer também de que a totalidade está fragmentada em partes e é a base estrutural que desumaniza, assim como é geradora de opressão. A prática educativa problematizadora caminha na direção do porvir emancipatório e da transformação histórico-social.

A educação como “prática da liberdade” tem como objetivos a conscientização, a libertação e a transformação das realidades opressoras e dominadoras, na busca da humanização do homem coisificado, com postura ética e política. A ação educativa está relacionada ao diálogo e vinculada à problematização da realidade concreta. Assim, educador e educandos partem da leitura e codificação da realidade, pela práxis e pelo porvir de permanente transformação da realidade. Como Freire (1983b, p. 35) ensina, não se separa reflexão, ação e transformação e, nessa perspectiva, anuncia que:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 1983b, p. 35).

Em suma, o diálogo é a essência da educação problematizadora. Essa relação dialética, na prática educativa, acontece na horizontalidade, em que “[...] ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2019a, p. 185). Pois, é na relação de horizontalidade dialética e dialógica, que é possível alcançar a “[...] transformação permanente da realidade, visando à humanização do homem” (FREIRE, 1997b, p. 86). Por isso, a prática educativa está a serviço da humanização e da transformação histórico-social.

De modo conciso, buscamos indicar alguns princípios freireanos (FREIRE, 1967, 1983b, 1996, 2006a, 2017, 2019a) que indicam a necessidade de um posicionamento crítico do educador na vivência da educação e na busca pela superação de posturas “ingênuas” ou “astutas” (FREIRE, 1996a). E, nessa direção, a próxima seção versará sobre questões relacionadas à rigorosidade ética e aos princípios da prática educativa, que possam levar a desejada autonomia dos sujeitos na relação educadores e educandos.

2.3 Da rigorosidade ética e dos princípios da prática educativa: a busca da autonomia

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total direta, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 186).

Nesta terceira subseção, procuramos tratar do rigor ético da prática educativa libertadora, com especial ênfase à palavra “autonomia”, colocando-a na centralidade, uma vez que é uma das categorias principais da obra de Freire (1996, 2019a). E, como destaca Machado (2008, p. 58), rigor ético é uma tarefa fundamental “[...] no ato de educar, ligada a outros princípios basilares da prática educativa”. Além de ser uma categoria, é, sobretudo, um

princípio que marca a rigorosidade metodológica da prática educativa crítico-emancipatória, uma opção humanístico-ética e teórica da política educativa freireana. Esse princípio está ligado, umbilicalmente e dialeticamente, à criticidade.

Ao propor a “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (1996) parte de três pontos fundamentais: a docência/discência; a prática educativa; e a ação específica da humanidade. A ética e a rigorosidade são também consideradas pontos nucleares. Freire (1996, p. 17-18) diz que “[...] o preparo científico do professor e da professora deve coincidir com sua retidão ética [...] respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente”. Defende a prática educativa em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita. A prática educativo-progressista “não é transferir conhecimentos”, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” [...] (FREIRE, 1996, p. 25).

Japiassú e Marcondes (1996, p. 21) afirmam que, em Kant, a autonomia tem o “[...] caráter da vontade pura que só se determina em virtude da sua própria lei, que é a de conforma-se ao dever ditado pela razão prática e não por interesse externo”. Inúmeros autores também destacam que, em Freire (1996), a autonomia está relacionada à superação da contradição opressor-oprimido e à humanização, vislumbrando a transformação e a emancipação histórica, social e política da condição dos oprimidos. Daí decorre a afirmação de Freire (1996, p. 15), enfatizando que: “educandos e educadores não podem, na verdade, escapar à rigorosidade ética”.

Neste sentido, o caminho do rigor metodológico de práticas educativas libertadoras são aquelas interessadas na transição do pensar e agir não-crítico ao crítico, tanto do educador quanto do educando. É a práxis para a superação das condições reais da realidade concreta, que condiciona os sujeitos à opressão.

Assim, é preciso observar também, como destaca Moreira (2008), a preocupação central do caminho teórico-existencial que Freire (1992) apresenta no livro “Pedagogia da Esperança”, em uma espécie de reencontro com a “Pedagogia do Oprimido”. Conforme Moreira (2008, p. 105), Freire quer “[...] fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões”. Nessa direção, evidenciamos ainda o princípio da autonomia, para que se vivencie uma prática educativa libertadora, que é um dos horizontes da rigorosidade metodológica freireana. E, nessa perspectiva, é preciso compreendê-la de maneira envolvida ao conceito de criticidade.

As primeiras palavras de Freire (1996, p. 13) no livro “A Pedagogia de Autonomia” referem-se à “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva”, e ainda “em favor da autonomia do ser dos educandos”. Freire (1996) também sublinha a temática da ética, tanto de quem pratica a ação docente quanto aos que estão em formação para exercê-la. O autor explica que a “Pedagogia da Autonomia” é um livro “[...] cortado e permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora” (FREIRE, 1996, p. 15).

Assim, nesta seção, para tratar da prática educativa da educação problematizadora em relação ao rigor metodológico, destacamos três palavras-chave: autonomia, eticidade e criticidade. Tanto do ponto de vista ético-político quanto teórico-prático crítico, Freire (1996, p. 13, grifo nosso) posiciona-se de acordo com “[...] uma prática educativa progressiva em favor da autonomia do **ser mais** dos educados”. Além disso, manifesta-se contrário à educação bancária, pois, segundo ele, reduz as práticas educativas à entrega de “tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes” (FREIRE, 2006a, p. 17).

Assim, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 25). Quanto à aprendizagem, Freire (1996, p. 23) afirma que: “quem ensina aprende

ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, portanto, “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”.

Como um dos âmbitos do referencial teórico-prático do pensamento de Paulo Freire (2019a), o conceito de “autonomia” está relacionado à condição de “[...] reencontrar-se como sujeito, e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico”. Freire (2019a, p. 186) destaca que: “já antropologia sugere que a ‘práxis’, se humana e humanizadora, é a prática da liberdade”. Respectivamente, o diálogo é uma ação opositora da educação bancária, e a autonomia é intrinsecamente ligada à vocação ontológica de “ser mais”. É, portanto, opositora da desumanização.

Freire (2019a, p. 40) trata da “humanização e a desumanização dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo”. Segundo o autor, “[...] são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2019a, p. 40). Desse modo, é preciso considerar que a “questão da formação docente, ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva, está a favor da autonomia do ser dos educandos”(FREIRE, 1996, p. 13).

Assim, nessa relação dialética entre a humanização e a desumanização, de inconclusos e conscientes de sua inconclusão, do ser mais e ser menos, do pensar certo, da rigorosidade metodológica e da ética contrária à malvadeza neoliberal, da prática e a reflexão da prática abarcam elementos essenciais da formação e da prática docente, com vistas à autonomia crítica do educando (FREIRE, 2019a).

O autor defende uma postura crítica da educação, afirmando que é uma tarefa solidária, uma prática concreta de libertação e construção histórica. O sujeito, a partir de diversos graus em que se encontra como oprimido, faz a leitura do mundo, de sua realidade. É possível, então, utilizarmos uma abordagem metodológica educacional freireana, para que o sujeito transite de posturas ingênuas a um posicionamento mais crítico da realidade concreta e para a aquisição dos conhecimentos escolares. Tal como Freire (1977, p. 70) anuncia, “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Também, mais tarde, Freire (2006a) enfatiza que:

Os educadores e educandos precisam se posicionar criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou astutas, negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores deve ser vivida como uma prática concreta de libertação e de construção histórica (FREIRE, 2006a, p. 8).

Com base nesses princípios freireanos, a práxis é firmada pela exigência de “pensar certo” ou “pensar crítico” a ética. Isso requer rigor metodológico e ético nas práticas educativas. Na obra “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996, p. 47-85), o autor indica quais são os princípios que orientam o que significa ensinar:

- a) não é transferir conhecimento;
- b) é compreender que a condição humana é condicionada e não determinada;
- c) é respeitar “autonomia e a dignidade de cada um” como “um imperativo ético”;
- d) requer vigilância e bom senso, ou seja, sem perder a rigorosidade da investigação temática e exigindo o respeito pelo “saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica”;
- e) exige do educador “uma reflexão crítica permanente” sobre a prática a ser realizada e a avaliação do próprio fazer com os educandos”;
- f) exige a “apreensão da realidade”, mas isso “não é apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”;

g) exige “alegria e esperança”, fundamentadas na inconclusão do homem, na compreensão de que não se trata de manutenção e adaptação, mas na direção da humanização e transformação da realidade, pois a prática educativa prescinde da esperança e da alegria;

h) exige a convicção de que a “mudança é possível”;

i) exige “curiosidade”, afirmando que: “[...] nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade” (FREIRE, 1996, p. 85). Quando a curiosidade do outro é silenciada também a própria é silenciada.

Freire (1996, p. 88) concluiu que: “[...] quanto mais faço estas operações com maior rigor metodológico tanto mais aproximo da maior exatidão dos achados da minha curiosidade”. A pedagogia de Paulo Freire está assentada no compromisso político e no rigor metodológico e ético para compreender a realidade e transformá-la e mira vocação ontológica da humanização, do “vir-a-ser” e do “ser mais”.

É preciso ainda destacar que a fundamentação central da obra “Pedagogia do Oprimido” “é realizada como leitura do mundo e leitura da palavra, como leitura do contexto e leitura do texto, como prática e teoria em dialética unidade” (FREIRE, 2019b, p. 266). A investigação temática é feita com rigor e com os princípios éticos (FREIRE, 2019a). A leitura e a análise crítica da realidade culminam na elaboração de um plano de ação. Freire e Shor (2014, p. 14) afirmam, sobre a razão dialógica da rigorosidade, “Eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso. O rigor é algo que existe na história, feito através da história. Por causa disso, o que é rigoroso hoje pode não o ser amanhã”.

No capítulo seguinte trataremos de algumas reflexões sobre as representações sociais e a respeito das noções de subjetividade social, experiência e identidade, com a finalidade de identificar elementos teóricos para o momento da análise, que se encontram mais adiante.

CAPÍTULO III

REFLEXÕES SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE SOCIAL, EXPERIÊNCIA VIVIDA E IDENTIDADE DOCENTE

[...] representar um objeto é, ao mesmo tempo conceder-lhe o estatuto de signo e conhecê-lo em tornando-o significante (MOSCOVICI, 2012, p. 59).

[...] não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade (DUBAR, 1997, p. 110).

No presente Capítulo, abordaremos postulados propostos por Moscovici (2012, 2015), com o escopo de identificar os elementos representacionais de docentes, que atuam na rede municipal de ensino do município de Guarujá-SP, sobre as concepções freireanas em relação às suas experiências vividas na profissão.

Tendo em vista esse objetivo, este estudo fundamenta-se, prioritariamente, na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2012). Pretendemos, assim, identificar noções fundantes da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978, 2012), para tratar da centralidade do universo semântico evocado pelos participantes.

Sá (1998, p. 59) sugere: “[...] busquem fundamentação teórico-conceitual em estudos articulados entre os campos da identidade social e da representação social”. Nesse sentido, objetivamos, também, tecer reflexões sobre a identidade docente no âmbito das relações normativas (identidade para o outro) e relações de pertença (identidade para si), em Dubar (1997, 2003, 2009, 2012), a fim de articular com os elementos representacionais do objeto perquirido desta pesquisa.

Para tecer reflexões sobre o conceito de identidade, e apesar da polissemia do termo, restringimos este estudo ao significado de “identidade para o outro”, que implica “atos de atribuição”, em um “processo relacional”; e “identidade para si”, que corresponde a “atos de pertença”, em um “processo biográfico”, conforme a proposição de “categorias de análise da identidade”, em Dubar (1997, p. 109). Para tratar, também, da identidade docente, apoiamos-nos em: Abdalla (2008, 2009a, 2009b, 2016b, 2017b), Martins, Abdalla e Martins (2012), Placco e Souza (2011, 2012), Seidmann *et al.* (2012), Villas Bôas, Lombardi e Souza (2012), Seidmann (2015) e Villas Bôas (2017) e Villas Bôas e Diniz Lira (2020).

O interesse aqui é, ainda, o de analisar quais são os valores afetivos, cognitivos, ideológicos e atitudinais, que mobilizam as subjetividades e as representações sociais de docentes, quando estes objetivam compreender as concepções freireanas, ancorando-as em suas experiências vividas na profissão.

Como explica Moscovici (1978, 2012), as representações sociais orientam as comunicações, como também servem de orientação para as práticas. Consideramos, assim, que esses elementos teóricos poderão contribuir para tratar dos dados empíricos da pesquisa em questão.

Desse modo, este Capítulo subdivide-se em três partes. A primeira apresenta alguns elementos da teoria das representações sociais, de Moscovici (2012), colocando o acento no conceito de representações sociais, na noção da sociedade pensante e nos processos de objetivação e ancoragem. A segunda aborda as noções de subjetividade social e experiência vivida. E a terceira tece algumas considerações sobre o conceito de identidade, em Dubar (1997).

3.1 Da teoria das representações sociais

As **representações sociais** são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra a elaboração e, por outro lado, à prática que produz tal substância, como a ciência ou mitos correspondentes a uma prática científica, ou mítica (MOSCOVICI, 2012, p. 39, grifo nosso).

A epígrafe, que abre essa seção, apresenta a definição de Moscovici (2012) sobre o que são as representações sociais, indicando que elas possuem uma elaboração simbólica e correspondem à produção de uma prática. O autor afirma que: “[...] uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Moscovici (2015, p. 309) estudou “[...] o impacto da ciência na cultura das pessoas, como ela altera suas mentes e comportamentos”. Marková e Moscovici (2015) mencionam as duas teorias moscovicianas: a teoria das representações sociais e a teoria da mudança social, afirmando que são diferentes, mas que, ao mesmo tempo, há uma correspondência entre elas. Essa última também é conhecida por teoria da influência social (MOSCOVICI, 1985), que, também, tem relação com a teoria da inovação ou “Psicologia das Minorias Ativas” (MOSCOVICI, 2011).

Em relação às teorias de Moscovici e Marková (2015, p. 352) esboça uma síntese, nestes termos: “[...] a Teoria de Representações Sociais esteve interessada, desde o início, em identificar o conteúdo do senso comum e olhar os modos como ele se expressa na linguagem e na comunicação”. E, continua a autora: “Do mesmo modo, a teoria da inovação, [...] está interessada com a difusão do conhecimento científico e outros tipos de conhecimento institucionalizado, em senso comum” (MOSCOVICI; MARKOVÁ, 2015, p. 352).

Moscovici (2012) expõe que existe uma passagem contínua entre o pensamento do conhecimento científico e o senso comum; e, por isso, não há como separá-los. Essa passagem é registrada por imagens mentais expressas por meio da linguagem, formadas por ideias-fontes (os temas nucleares da representação social), que assumem o papel norteador, uma forma de lei. Essas ideias-fontes são chaves interpretativas que regulamentam e ajudam a compreender as representações sociais, significando que:

Representar uma coisa, o estado não é só desdobrá-lo, repeti-lo reproduzi-lo, é reconstituí-lo e retocá-lo, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformam a substância concreta comum, criando a impressão de ‘realismo’ e de materialidade das abstrações, uma vez que podemos agir com elas, assim como de abstração das materialidades, pois exprimem uma ordem precisa. Uma vez fixadas, as constelações intelectuais nos fazem esquecer que são nossa obra, que têm um começo e terão um fim, cuja existência no exterior leva a marca da passagem pelo interior do psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 2012, p. 54).

Na próxima subseção, objetivamos identificar as noções fundamentais da TRS, quais sejam: a) do conceito perdido no século XX ao começo do XXI ; b) do conceito de sociedade pensante, tratando das dimensões moscovicianas – informação, campo de representação e/ou imagem e atitude – assim como da dispersão da formação, focalização e pressão à inferência; e c) dos processos de objetivação e ancoragem, considerados como processos sociocognitivos, que precisam ser analisados em sua articulação, embora sejam tratados aqui de forma separada.

3.1.1 Do conceito perdido a algumas questões atuais

Atravessando um campo problemático que vai desde a questão da natureza (1977,1994), passando pelos processos que instituem o social (1993,2000), até o poder transformador das minorias ativas (1976), a obra de Moscovici oferece uma imaginação radical, que introduz um arcabouço teórico capaz de enfrentar os eventos e dilemas que abalaram o século XX e marcam o começo do XXI, ao mesmo tempo em que força o encontro da psicologia social com as grandes questões de seu tempo (JOVCHELOVITCH, 2019, p. 212).

O objetivo desta subseção é apresentar o “conceito perdido”, assim denominado por Moscovici (2012, p. 39). E, a partir disso, traçar um fio histórico, ou seja, indicar alguns aspectos da teoria pensada a partir de Durkheim do século XIX para o começo do século XXI.

Não trataremos, aqui, da questão da atualização da TRS. Esta questão é um desafio atual para a psicologia social, como diz Jovchelovitch (2019), na epígrafe acima. Não temos fôlego para isso, e tampouco é o escopo deste estudo; contudo, serve apenas para traçar um aspecto histórico da teoria. Nesse sentido, buscamos os posicionamentos de Guareschi e Jovchelovitch (2013), Castro (2019), Jovchelovitch (2019), Trindade, Santos e Almeida (2014) e Guareschi (2019, 2021).

O primeiro abrigo teórico de Moscovici (2012), para estudar as representações, foi em Émile Durkheim, que o tratou como um “conceito perdido” (p.39). O autor afirma que: “[...] em sua reflexão, as representações sociais constituíram uma classe muito geral de fenômenos psíquicos e sociais” (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

Durkheim diferenciava, segundo destaca Moscovici (2012, p. 39), o “[...] aspecto individual do aspecto social, paralelamente a vertente perceptiva da vertente intelectual do funcionamento coletivo”. Moscovici (2012, p. 40) conclui, indicando que Durkheim “[...] queria simplesmente dizer que a vida social é a condição de todo pensamento organizado” [...]. E afirma que: “[...] na medida em que ele não aborda de frente, nem explica os modos de organização do pensamento, mesmo sendo eles sociais, a noção de **representação social** perde sua clareza” (MOSCOVICI, 2012, p. 40, grifo nosso).

Castro (2019, p. 6) coloca, em destaque, que Serge Moscovici “[...] promoveu uma criativa releitura da instigante obra de Émile Durkheim sobre o conceito de representações coletivas”. Reforça a expressão apontada por Moscovici (2012), como um conceito perdido, esclarecendo, assim, que as representações são substâncias simbólicas ligadas às práticas sociais. Conceituou e teorizou uma abordagem psicossociológica, constituindo a noção de representações sociais no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. Moscovici (2012, p. 39) afirma que é “nesse cruzamento que temos que nos situar”.

Sá (2015), citando Moscovici (1976, 1988) e Ibañez (1988), trata dos entraves e distinção da questão da origem da teoria:

De fato, a distinção taxonômica proposta por Moscovici (1988) entre as representações hegemônicas, emancipadas e polêmicas, identificando sob o rótulo os fenômenos estudados por Durkheim como representações coletivas, contribuiu bastante para o esclarecimento das semelhanças e diferenças entre o trabalho teórico dos dois autores e seus respectivos objetos privilegiados. Quanto à legitimidade de diferentes objetos de representação, parece ter ficado igualmente esclarecido – pela consideração sistemática das condições de emergência das representações estabelecidas por Moscovici (1976): dispersão da informação, focalização e pressão à inferência – que não há por que existir uma representação social para cada objeto em que podemos pensar (IBÁÑEZ, 1988, p. 34, *apud* SÁ, 2015, p. 210).

Nesta direção, explicitado em linhas gerais, Moscovici (2012) marca sua posição em relação à extensa teoria de tradição sociológica durkheiminiana, e faz objeções à “perspectiva individualista” ou “psicologista”, predominantemente, funcionalista estadunidense. Como

afirma Sá (2015, p. 183): “Desenvolveu o que chamou de uma psicossociologia do conhecimento”.

Moscovici (2012, p. 55) compreende que as representações sociais, que são elaboradas com “eclipse, de um lado, e o verbalismo do outro, expressam o desequilíbrio”. O autor busca entender os modos de organização do pensamento, pretendendo analisar como um conhecimento não-familiar torna-se familiar no pensamento social. Mostra que as representações estão na encruzilhada “[...] tanto em sua textura psicológica autônoma como algo que faz parte de nossa sociedade, de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

O autor compreende, assim, as representações sociais como uma modalidade de conhecimento prático, que orienta as comunicações, e, especifica a transformação de saberes e linguagens do conhecimento reificado em representações sociais, anunciando que:

Os grupos, tanto quanto os indivíduos, experimentam ao mesmo tempo a abundância e a penúria dos saberes e de linguagens que não têm meios de associar às realidades, e realidades às quais não encontram ou não deve associar saberes e linguagens. A eclipse, de um lado, e o verbalismo de outro, expressam esse desequilíbrio. Quando um objeto exterior entra em nosso campo de atenção [...], o desequilíbrio cresce, pois entre o cheio da eclipse e o vazio do verbalismo, o contraste aumenta. Para reduzir conjuntamente tensão e desequilíbrio, é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo de nosso universo. Mais exatamente, é preciso tornar o insólito familiar, mudar o universo mantendo como nosso universo; o que só é possível se fizermos passar, como em vasos comunicantes, linguagens e saberes dos locais onde abundam para regiões onde são raros e vice-versa, e assim fazer com que a eclipse tagarela e a verborragia, elíptica” (MOSCOVICI, 2012, p. 55).

Para compreender este desequilíbrio, Moscovici (2012) estuda como um conhecimento não-familiar transita para o familiar e resgata diretrizes da psicologia social e do desenvolvimento para compreender a noção de representações sociais. O objeto de seu estudo é a psicanálise e a conversação social de seus conceitos no senso comum.

Naquela época, os principais conceitos que inauguram a Psicanálise de Freud estavam presentes no contexto social da sociedade francesa. Ao serem elaboradas e compartilhadas na sociedade, as representações constroem uma realidade comum, tanto nos discursos comunicativos quanto nas práticas sociais do cotidiano.

Jovchelovitch (2019) sintetiza o estudo de Moscovici (2012), nestes termos: “O estudo não apenas reabilita os saberes do cotidiano e resgata o que é específico à lógica do pensamento social como também elabora o processo de transformação dos saberes, através da apropriação da psicanálise por diferentes grupos sociais na Paris dos anos cinquenta” (JOVCHELOVITCH, 2019, p. 223).

Ao serem elaboradas e compartilhadas na sociedade, as representações constroem uma realidade comum, tanto nos discursos comunicativos quanto nas práticas sociais do cotidiano.

De acordo com Vala (1997, p. 580), a psicanálise ganhou popularidade durante as décadas de 40 e 50, inclusive nos Estados Unidos e, em algumas sociedades ocidentais. A popularidade das ideias sobre a psicanálise tornou-se “[...] um verdadeiro fenômeno de transformação cultural que ainda não se repetiu, ao mesmo nível, com nenhuma teoria psicológica”. Este impacto influenciou movimentos artísticos (surrealismo) na literatura, inclusive, com filmes em Hollywood (“*Spellbound*” – “A casa encantada”, em português, de Hitchcock), como também, a ampliação dos atendimentos nos consultórios e o uso dos termos teóricos passam a compor as expressões do cotidiano.

O contexto histórico era marcado pela condição de pós-guerra e a divisão sociopolítica com a Guerra Fria, a ampliação da industrialização no mundo e divulgação da ciência. Naquela época, o uso de televisões ainda não estava popularizado. E, como explicita Vala

(1997, p. 580-581), “as noções psicanalíticas haviam atingido a sociedade, tinham entrado nas conversas quotidianas e gerado novas práticas e formas de pensar”.

Para refletir sobre o fio histórico da TRS, elaborada na década de 50, a partir do conceito perdido em Durkheim, perguntamos: qual seria a relevância deste estudo para os tempos atuais, tendo em vista que a comunicação da atualidade não é a mesma? Encontramos, em Guareschi e Jovchelovitch (2013), uma resposta-chave:

Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte mediada pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a própria substância sobre as quais ações são definidas e o poder é - ou não - exercido. Estes, parece-nos, são alguns dos elementos que dão à TEORIA DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS seu caráter inovador. A produção contemporânea ligada a este campo oferece uma série de possibilidades para pensar a PSICOLOGIA SOCIAL, a prática que se desenvolve (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2013, p. 20).

Guareschi e Jovchelovitch (2013, p. 20) afirmam que a sociedade e a comunicação estão cada vez mais complexas. Como explica Guareschi (2019), ao tratar, de modo especial, sobre a relação entre Psicologia e o fenômeno da pós-verdade⁴⁹, é preciso compreender que, “na era dos Grandes Números, dos algoritmos, da matemática computacional, da Inteligência Artificial [...], são identificadas novas crenças, que orientam como se deve agir”. Neste sentido, destacam, também, que é necessário entender que a subjetividade, que é sempre social, não está separada das crenças.

Como afirmam Guareschi e Jovchelovitch (2013), para além desse grande desafio, o estudo das representações sociais é importante para o cenário atual. Jovchelovitch (2014, p. 223) conclui que este estudo: “não apenas reabilita os saberes do cotidiano e resgata o que é específico à lógica do pensamento social como também elabora o processo de transformação dos saberes”; e, na atualidade, “força o encontro da psicologia social com as grandes questões de seu tempo (JOVCHELOVITCH, 2019, p. 212).

Em um capítulo publicado no livro “Mundos Sem Fronteiras”, Guareschi (2021, p. 33) questiona, ainda: “como as contribuições da Teoria das Representações Sociais podem ser colocadas a serviço do aprofundamento e do avanço da luta por um mundo sem fronteira? O autor tece sua análise a partir de “dois fenômenos mundiais que evidenciam a importância de superação das fronteiras: a globalização e a pandemia da covid-19”. Conclui, afirmando que as representações sociais “definem as fronteiras psíquicas e mentais que sustentam e legitimam tal estado de coisas. Elas são territórios psíquicos e mentais que situam e espaços de vida (GUARESCHI, 2021, p. 40-41).

A partir dessas colocações, na próxima subseção, trataremos das noções fundamentais, que foram expostas na obra seminal de Moscovici (1961, 1976), para explicitar o processo de construção do pensamento social, sendo elas: a) o conceito de sociedade pensante; e b) objetivação e a ancoragem.

3.1.2 Da sociedade pensante: noção basilar

Essa é nossa questão e é isso que nós queremos observar e compreender, através do estudo: (a) das circunstâncias em que os grupos se comunicam, tomam decisões e procuram tanto revelar, como esconder algo; e (b) das suas ações e crenças, isto é, das suas ideologias, ciências e representações (MOSCOVICI, 2015, p. 43).

⁴⁹ Guareschi (2019, p. 167) trata sobre a “relação entre a psicologia e comunicação e, de modo especial, entre a Psicologia e o fenômeno da pós-modernidade” e suas estreitas correspondências. Conceitua o fenômeno da pós-modernidade, a partir do Dicionário de Oxford, em 2016, “tanto para compreendê-lo como para criticá-lo” (GUARESCHI, 2019, p. 168).

Assim, ao tratar do conceito de “sociedade pensante”, Moscovici (2015) explica que, primeiro, ocorre a difusão da “ideia nova”, que é estranha e não familiar. A difusão tende a torná-la popularizada. O conceito é debatido provocando a circulação da ideia. Segundo Moscovici (2015, p. 353): “O efeito dessas conversações e debates é levar a efeito toda a ideia, ou item, de conhecimento circulando na sociedade tanto os novos como velhos”.

A circulação de ideias, como diz Moscovici (2015), tem a ver com as “comunicações, entendimentos e desentendimentos, a partir de numerosas transformações e reformulações. Com isso, “[...] algo novo é criado nas conversações e debates” (p. 353). Isto é: “[...] uma nova representação social é partilhada, com seu próprio conteúdo e estilo, como produto e processo de conhecimento social” (MOSCOVICI, 2015, p. 354).

Por outro lado, para explicar a teoria da inovação, ou seja, a difusão da ideia nova, que também faz parte da sociedade pensante, Moscovici (2012, p. 27) diz que: “[...] a passagem do plano da ciência para as representações sociais implica em uma descontinuidade, um salto de um universo de pensamento e ação para outro, e não é uma continuidade”.

Levando em conta esta perspectiva, Moscovici (2015, p. 45) elucida que: “[...] pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam” (MOSCOVICI, 2015, p. 45). O que nos faz pensar na discussão de Moscovici (2015) sobre a distinção conceitual entre o conhecimento científico e o senso comum. Segundo o autor, o primeiro é uma explicação do mundo, universo reificado, analisado e teorizado mediante um quadro teórico-metodológico; e o segundo é o pensamento comum negociado, consensual e de aceitação mútua, que forma um universo consensual na memória coletiva (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici (2015) acentua, todavia, que se deve evitar uma polarização entre estes dois conceitos, pois ambos cooperam para a formação das representações sociais. Portanto, cooperam com a formação do conhecimento social; no caso, da sociedade pensante.

O trabalho inaugural de Moscovici (2012), na segunda parte de sua obra, propõe três modalidades de comunicação: difusão (MOSCOVICI, 2012, p. 285-330), propagação (MOSCOVICI, 2012, p. 332-361) e propaganda (MOSCOVICI, 2012, p. 362-440). Dentre os três modelos, o autor indica o que segue:

- 1) Difusão através do “contágio” começando por Le Bon⁵⁰.
- 2) Propagação das ideias através da “imitação”. Aceitar uma opinião ou informação e torná-la minha, significa imitar e imitar é repetir, reproduzir em si mesmo o que apareceu em algumas outras mentes. Do mesmo modo que indivíduos ou grupos inferiores imitam indivíduos ou grupos superiores, as ideias dominantes de nosso tempo, que são reproduzidas, são as dos grupos dominantes, instrumentos que os possibilita manter seu poder e tais ideias são disseminadas.
- 3) O terceiro modo é o da conformidade. De acordo com ele, o surgimento e a desaparecimento de ideias não dependem de serem evidentes ou absurdas, mas da conformidade e de grau de oposição que elas enfrentam, dependendo da sua concordância, ou discordância, com as ideias adotadas pela maioria, ou pela autoridade. Esse modelo é, sem dúvida, verdadeiro, mas permanece inócuo, como uma tautologia (MOSCOVICI, 2015, p. 352).

50 Gustave Le Bon, mencionado por Moscovici, foi um autor, conforme Mello Neto (2000, p. 149), “[...] abundantemente citado por Freud”, no livro “Psicologia das Massas e análise do eu”, originalmente publicado em 1921. Segundo Mello Neto (2000, p. 149), foi Le Bon, em sua “*Psychologie des foules*”, ou seja, em sua “Psicologia das multidões” (1895/1995), “[...] quem criou a ideia de uma profunda cisão entre o fenômeno individual e uma psicologia coletiva”. Moscovici (2015) cita Le Bon, quando se refere ao modelo de difusão de ideias por meio do “contágio”.

Neste contexto teórico, Moscovici (2015, p. 352) aponta que esses três modelos falharam, porque faltou a eles “[...] um intercâmbio entre o emissor e o receptor do conhecimento”. E isso implica passar de uma “visão individualista” para uma “visão social de circulação do conhecimento”; ou seja, em “[...] um processo de comunicação, no decurso do qual a informação é transmitida e transformada” (p. 353).

Trata-se, então, segundo Moscovici (2015, p. 352), de “um quarto modelo, o da comunicação”. Tal modelo começa pela difusão de uma ideia nova (conhecimento científico), seguido pela popularização do conhecimento. O que é estranho torna-se familiar; ou seja, de estranha ou esotérica, é transformada em ideia nova que interfere nas existentes. A circulação da informação, dentro da maioria, “torna-se foco da conversação”. E Moscovici (2015, p. 353) afirma que: “O efeito dessas conversações e debates é reforçar, intensificar e levar a efeito toda ideia, o item, de conhecimento circulando na sociedade, tanto novos, como velhos”.

Nesse sentido, indica Moscovici (2015, p. 353): “[...] algo novo é criado nas conversações e debates, isto é, uma nova representação partilhada do senso comum, com seu próprio estilo e conteúdo”. E, nessa perspectiva, a relação discursiva e comunicativa entre maioria e minoria é mutuamente interdependente.

Além disso, Moscovici (2015) critica, ainda, que a difusão fique reduzida às escolhas individuais e aceitação do conhecimento, compreendendo, também, que a circulação de ideias implica em um processo, e que é, no curso das informações divulgadas, que podem acontecer as transformações (MOSCOVICI, 2015). Explicita que, em relação ao senso comum, coloca-se o acento “[...] nas ações difundidas de um conhecimento compartilhado, em um determinado tempo” (MOSCOVICI, 2015, p. 353). O que significa, para Moscovici (2015), que:

[...] toda teoria científica ou filosófica tende a se tornar primeiro o senso comum de um grupo restrito, de uma minoria, que é então distribuído, em conexão com a vida prática, através da maioria da sociedade, onde ele se torna senso comum, com um conteúdo renovado e uma nova maneira de pensar (MOSCOVICI, 2015, p. 353).

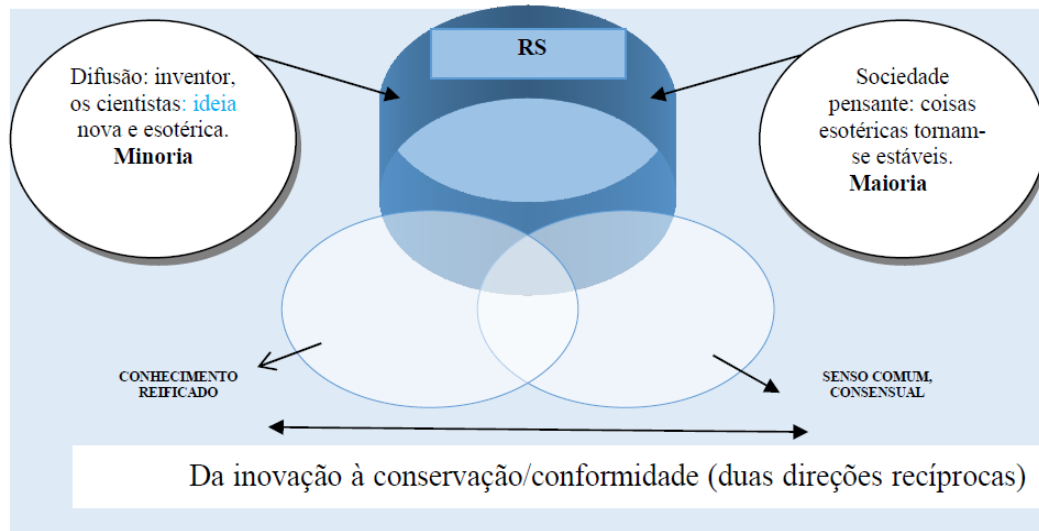
Nessas linhas gerais, Moscovici (2015) delinea, assim, o quarto modelo de comunicação, distinguindo duas direções por onde circula e se transforma o conhecimento, situando que: “[...] a primeira vai da ciência, filosofia etc. em direção ao senso comum e a segunda, do senso comum em direção à ciência e a outras formas de conhecimento” (p. 354). E, ainda, destaca que, neste sentido, pode-se “[...] falar de **inovação** e no segundo caso, de **conservação**, ou **conformidade**” (p. 354, grifos nossos). Esses conceitos são importantes, para que Moscovici (2015) defina a teoria de influência como um campo de estudo da Psicologia Social e como tais fenômenos surgem e permanecem nos contextos sociais.

Moscovici (2015) enfatiza, também, que os processos de influência são baseados em duas ideias: inter-relação e a reciprocidade. Tais ideias são exercidas em duas direções: da maioria em à minoria e da minoria em direção à maioria. Elas emitem e recebem influências simultâneas e recíprocas, cujo sentido de existência depende da existência do outro. Tem, como ponto de partida, a compreensão de que a influência entre “dois grupos” é baseada na conformidade, tanto no fluxo da maioria para a minoria e vice-versa.

Nesta perspectiva, o infograma (Figura 1) elucida a ideia de que a representação é um terceiro conhecimento, que, como num salto, sinaliza a descontinuidade. Por conta desta descontinuidade, a ilustração do cilindro azul escuro está sobreposta à intersecção dos círculos nomeados por “conhecimento reificado” e “senso comum”. Contudo, não se trata de algo estático, mas dinâmico, numa relação de reciprocidade simultânea em relação à “inovação” e à “conformidade”, “à minoria e à maioria”.

Neste modelo de comunicação, Moscovici (1978, p. 26) afirma que: “[...] a propagação da ciência tem um caráter criador, passa para o coletivo por simplificações, distorções, difusão etc. Essa vulgarização forma outro tipo de conhecimento, num contexto social”. Conclui que a representação social é “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e comunicação de indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). E está em relação à sua função constante, entre o real, o pensado, o científico e o não científico.

Figura 1. Sociedade Pensante: universo reificado (inovação) e consensuado (conformidade)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ou seja, como enfatiza Moscovici (1978, p. 28), a representação social é: “[...] um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligíveis uma realidade física e social, insere-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas e libertam os poderes e as imaginações”. Além disso, buscamos compreender, também, conforme Abdalla (2008, p. 14), ao citar Moscovici (1978), que existem três dimensões referentes às representações sociais (Quadro 2).

Quadro 2. Atitude, informações e campo de representação social

INFORMAÇÃO	A informação diz respeito aos conhecimentos do sujeito sobre o objeto representado. É variável conforme os grupos sociais e os meios de acesso que se tem para alcançá-la. Esta dimensão nos remete à qualidade e à quantidade de informação possuída pelos sujeitos e suas características.
CAMPO DE REPRESENTAÇÃO E/OU IMAGEM	O campo de representação ou imagem constitui a organização hierárquica dos elementos que compõem a representação social. Nesta dimensão, integram-se as coordenadas sociais, o espaço e o tempo, em síntese, todos os elementos para contextualizar o objeto representado. O que nos remete, ainda, para os conteúdos concretos relativos aos aspectos específicos do objeto representado e que constrói um espaço figurativo articulado.
ATITUDE	A atitude constitui, segundo o autor, a dimensão mais duradoura presente nas representações. Apresenta-se como uma dimensão avaliativa prévia, ou seja, antecedendo as outras duas. Trata-se de uma dimensão estruturada face ao objeto, que integra os níveis afetivos e emocionais do sujeito.

Fonte: Abdalla (2008, p. 14), que reforça as dimensões mencionadas por Moscovici (1978, p. 67).

Para além das dimensões, sintetizadas anteriormente, Moscovici (2012, p. 226), ao anunciar as condições, que afetam a emergência das representações sociais, que “são pensadas, elaboradas e constituídas”, aborda a dispersão da formação, a focalização e a pressão à inferência.

Moscovici (2012, p. 226), ao tratar da dispersão da formação, afirma, dando um exemplo em relação à pesquisa que está desenvolvendo, que as pessoas estão “[...] sujeitas a conhecer pouca coisa sobre as teorias psicanalíticas e muito sobre as repercussões políticas”. Para o autor, “[...] não se trata de variação de quantidade de informação possuída, mas a existência de zonas de interesse e de comportamentos em que os conhecimentos indispensáveis não podem ser localizados nem adquiridos” (MOSCOVICI, 2012, p. 226). Ainda, reforça que a dispersão da informação passa por inúmeros obstáculos: de transmissão, das barreiras educativas frente às diversidades, ausências de controles e determinadas influências.

Como destaca Abdalla (2008, p. 15): “a dispersão da informação nos remete à defasagem dos dados quantitativos e qualitativos disponíveis e a informação que é necessária para a compreensão do objeto a ser analisado”.

Tratando da noção de focalização, Moscovici (2012, p. 227) explica que é necessário colocar o foco no objeto da representação, pois: “o esforço essencial do sujeito não é para compreender o quadro dessa teoria, mas recortar, colocar em evidência as perspectivas que são conformes às suas orientações profundas”. A focalização é, como destaca Abdalla (2008, p. 15): “[...] uma das condições para que se efetive uma análise de qualidade, e depende da implicação dos sujeitos, dos recursos a serem utilizados, dos interesses profissionais e/ou ideológicos”.

Depois, Moscovici (2012, p. 228) trata da pressão à inferência, explicando que a mesma “[...] influencia o desenvolvimento das operações intelectuais”. Justifica que é na ação das relações sociais e nas circunstâncias do cotidiano, que ocorre a exigência que os sujeitos, tanto os indivíduos quanto os grupos sociais, sejam capazes de tomada de posições. Nesta dimensão, afirma que é preciso passar pela “escolha entre termos de uma alternativa”, torná-los estáveis e permanentes. Abdalla (2008, p. 15) destaca que “a pressão para a inferência se concretiza pela necessidade de ação, de tomada de posição, para se obter reconhecimento ou adesão dos outros”.

Em síntese, Moscovici (2015, p. 353) expõe que “[...] a difusão poderia ser explicada assim: primeiro, ocorre a difusão da ideia (de inovação e/ou conservação); depois, é popularizada, mas marcada pela influência”.

Segundo Moscovici (2012), a circulação do conhecimento e das linguagens são produtos do processo de comunicação que, no seu decurso, é informada e transformada entre o emissor e o receptor. A ideia deixa de ser uma visão individualista para fazer parte da comunicação que circula na sociedade, como uma forma de conhecimento social.

Por isso, não se trata apenas de senso comum, como se fosse uma ideia sem nenhuma elaboração, ou assentada simplesmente nas ações difundidas de um conhecimento partilhado. Ou ainda, um conhecimento científico que, inicialmente, é restrito, e depois é partilhado, difundido e conectado com a vida prática, tornando-se um conhecimento do senso comum. Antes, é uma forma de expressar o pensamento da sociedade é, portanto, um constructo social.

Os elementos, aqui descritos, podem promover a nossa compreensão quanto ao significado do que seja uma sociedade pensante. Entretanto, também, será preciso entender os processos de objetivação e ancoragem, para que possamos, de fato, compreender, conforme Vala (1997, p. 363), que: “[...] são processos sociocognitivos, ou seja, processos cognitivos regulados por factores sociais”. Processos estes que contribuem para o entendimento de como

se formam as representações sociais e que fatores as sustentam (VALA, 1997). E, nesta perspectiva, trataremos, a seguir, desses processos sociocognitivos.

3.1.3 Dos processos de objetivação e ancoragem

A **objetivação** mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto a **ancoragem** permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem. O **objeto** visado pela sociedade, assim como **sujeito** saem desses desenvolvimentos transformados (MOSCOVICI, 2012, p. 158-159, grifos nossos).

A base para compreender os processos de objetivação e ancoragem refere-se à incorporação do “novo” e do “não familiar” aos universos consensuais. Nessa elaboração, tanto os sujeitos quanto os objetos são modificados. As representações se materializam, tornam-se sólidas no cotidiano, nas comunicações sociais e nos comportamentos, assim como no plano social.

Nesta direção, Moscovici (2012, p. 158-159, grifos nossos) destaca que: “A **objetivação** mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto a **ancoragem** permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem”.

Daí, cabe destacar aquela célebre e concisa explicação do autor, indicando que: “as representações sociais são uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação dos indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). De forma ainda mais sucinta e precisa, Moscovici (2012, p. 156, grifo do autor) diz que: “a objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a ancoragem a delimita no do **fazer** para contornar o impedimento da comunicação”. Ocorre, assim, a incorporação das representações nos discursos, práticas e comportamentos sobre um determinado objeto e grupo social, que, por sua vez, estão relacionados a grupos sociais com diferentes graus de dispersão, focalização e pressão à inferência.

Moscovici (2015, p. 100) destaca, ainda, que a ancoragem das representações é algo lentamente assimilado “pelo corpo social”. Assim, quando se pergunta a alguém qual é a primeira palavra que vem à sua mente sobre um determinado objeto, entram, no jogo, os processos fundamentais das representações, no âmbito da objetivação e da ancoragem, que são elementos psicossociais com variações individuais, sem consenso ou dissenso.

Para a objetivação, Moscovici (2012, p. 100) afirma que se trata de um processo, que “[...] permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo”. Tal alcance é considerado pelo autor como: “[...] o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações [...]” (MOSCOVICI, 2012, p. 100). Neste sentido, continua o autor mais adiante: “[...] os **signos linguísticos** são acoplados a **estruturas materiais**” (MOSCOVICI, 2012, p. 100, grifos do autor), em que, segundo Moscovici (2012, p. 100), tenta-se “[...] acoplar a palavra à coisa”.

Diante disso, é preciso lembrar do pensamento de Moscovici (2012, p. 54), quando revela que as representações sociais, “[...] uma vez fixadas, a constelação intelectual nos faz esquecer que não são nossa obra, que têm o começo e não terão fim, cuja existência no exterior leva a marca da passagem pelo interior do psiquismo individual e social”.

Destacamos, também, que o processo de objetivação, segundo os estudos de Abdalla (2008) sobre Moscovici, ocorre em três momentos: construção seletiva, esquematização e naturalização. Segundo Abdalla (2008, p. 12): a “construção seletiva é o momento em que as informações, as crenças e ideias a respeito do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização”. A esquematização tem a ver com as relações entre esses

conceitos, o que implica em uma reconstrução de um esquema. E a naturalização é quando se compreende os conceitos que estão retidos no esquema figurativo e suas respectivas relações, ao adquirirem materialidade.

É importante assinalar, ainda, as reflexões de Moscovici (2012, p. 103) sobre o significado de naturalizar e classificar, considerada por ele como operações essenciais da objetivação, conforme o que segue:

Naturalizar e classificar são duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e nesse sentido podemos dizer que as imagens participam do nosso desenvolvimento), a outra destaca certos desses seres de seus atributos para poder olhá-los no quadro geral conforme o sistema de referências que a sociedade institui (MOSCOVICI, 2012, p. 103).

Vale ressaltar que a naturalização, como uma imagem estável e a classificação relaciona-se às conformidades sociais, históricas e culturais (MOSCOVICI, 2012). Também, concordamos com Trindade, Santos e Almeida (2014, p. 109), quando revelam que: “a objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico”. E, mais adiante, quando destacam que: “Trata-se, enfim, de transformar o que é abstrato, complexo ou novo em imagem concreta e significativa, apoiando-se em concepções que nos são familiares” (TRINDADE; SANTOS, ALMEIDA, 2014, p. 110).

Por outro lado, temos a ancoragem, que se trata de um processo que, como diz Moscovici (2012, p. 156), está associado à formação de representações sociais e “[...] designa a inserção de uma na hierarquia dos valores e nas operações concretas pela sociedade”. Moscovici (2012, p. 156) indica, também, que: “[...] pelo processo de ancoragem, a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes”. Para tratar da estrutura de cada representação, Moscovici (2012, p. 60) diz que:

No real, a estrutura de cada representação apresenta-se nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a página de frente e verso de uma folha de papel: a face figurativa e a face simbólica. Escrevemos que: Representação:

FIGURA
SIGNIFICAÇÃO

, entendendo como isso que a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido, uma figura (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

Nesta lógica, Sá (1995, p. 340) explica a relação estrutural de cada representação com os conceitos de objetivação e ancoragem: “A função de duplicar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato, ‘naturalizá-lo’, foi chamada de ‘objetivar’. A função de duplicar uma figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamada de ‘ancorar’”.

Destarte, pretendemos, aqui, depreender as falas ou as narrativas dos docentes, que atuam nos anos finais de ensino da rede municipal de Guarujá, sobre suas possíveis objetivações e ancoragens a respeito das concepções freireanas em relação às experiências vividas na profissão. Na direção de melhor compreender as experiências vivenciadas por esses/as professores/as, a próxima seção tratará das noções de subjetividade social e experiência vivida.

3.2 Das noções de subjetividade social e experiência vivida

A noção de **subjetividade** nos leva a considerar os processos que operam no nível dos próprios indivíduos (JODELET, 2017b, p. 118, grifo nosso).

Quando Jodelet (2017b, 118, grifo nosso) situa que “a noção de **subjetividade** nos leva a considerar os processos que operam no nível dos próprios indivíduos”, a autora também indica que “tais processos podem ser de natureza **cognitiva, emocional** e depender de uma **experiência** no mundo de vida” (JODELET, 2017b, p. 119, grifos nossos). Foi, por isso, que buscamos articular as noções de subjetividade social e experiência de vida.

Para entender um pouco mais sobre o conceito de subjetividade social, Novaes (2015, p. 333) afirma que: “[...] o sujeito moscoviciano não se reduz ao ideal liberal de indivíduo (tão presente nas clínicas psicológicas) nem às estruturais explicações sociais comuns à teoria marxista e as teorias marxianas dela derivadas”. Esta autora assegura que é necessário considerar a subjetividade social como manifestação da identidade.

Nesta direção, Moscovici (2015, p. 380) também contribui para o nosso entendimento sobre essa questão da subjetividade social, quando aponta que: “A teoria das representações sociais está interessada, por um lado, com questões de vínculos sociais e da ação e, por outro lado, com o conhecimento social, comunicação e linguagem”. Dessa forma, Moscovici (2015, p. 208) também afirma que as representações sociais “[...] são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos”.

E, diante disso, os sujeitos, nesta rede de relações e interações, eu-outro-objeto-mundo (contexto social), ligada às dimensões afetivas, sociais, crenças, históricas, políticas e culturais, com seus significados e significantes (substantivo e advérbio), constituem-se as subjetividades sociais. Guareschi (2019, p. 171) explica que “[...] nossas representações, cognições, valores, crenças, afetos, etc., constituem um todo onde essas dimensões estão intrinsecamente interligadas”, por isso, a subjetividade, que é sempre social, não está separada das crenças. Neste sentido, Novaes (2013), amparada em Marc (2005), também explicita que:

A ideia de constituição de si por meio da interação com o outro evidencia a necessidade de reconhecimento das dimensões de afeto, sentido, significado e valor da produção do conhecimento. A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido e de valor. Em tal perspectiva, os sujeitos não reagem diretamente a comportamentos, mas às significações cognitivas e afetivas que eles conferem a esses comportamentos (MARC, 2005 *apud* NOVAES, 2013, p. 333-334).

Novaes (2013) concluiu que:

São precisamente tais significações, construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações sociais. A subjetividade, produzida por conjuntos de significações e resultado das interações e mediações, é um fator central que orientará comportamentos e relações com os outros e com o mundo (NOVAES, 2013, p. 334).

Tendo em vista essas considerações, é importante, ainda, levar em conta o pensamento de Jodelet (2017b, p. 118), quando destaca que: “[...] toda a representação social é relacionada a um objeto e a um sujeito”. Sujeito que, segundo a autora (2017b), deve ser concebido não como um “indivíduo isolado”, mas como um “ator social ativo”, que é afetado “[...] por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e inscrição⁵¹” (JODELET, 2017b, p. 118).

51 Jodelet (2017b, p. 118) afirma que, em um contexto social, atravessam duas noções: interação e inscrição. Para explicitar essas duas noções, ela se refere, então, ao “modelo de triangulação Ego-Alter-Objeto proposto por Moscovici (1984)”. E destaca, também, a importância da pertença social, que se define “[...] em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção em grupos sociais e

Jodelet (2001) enfatiza, assim, que as representações sociais estão ligadas tanto a sistemas de pensamentos mais amplos, ideológicos ou culturais, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos, sendo que, nesta última, existem ainda as implicações de lugares e papéis.

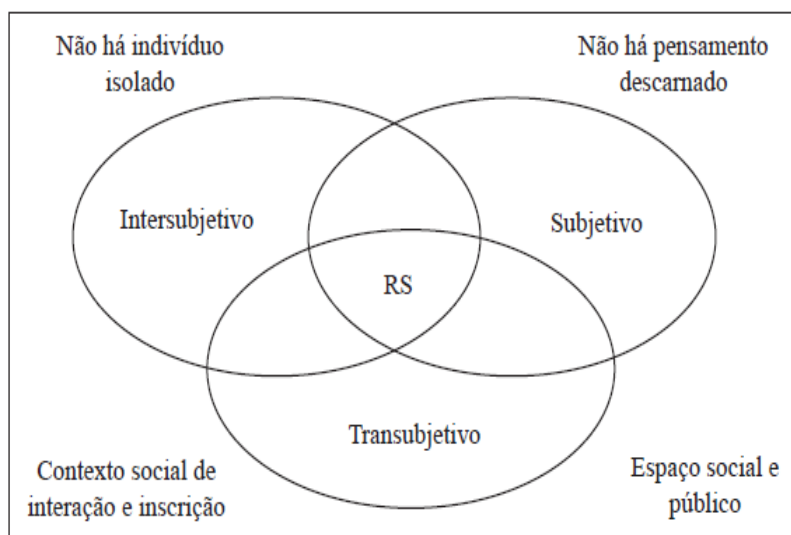
Neste estudo, recortamos, duas questões condensadas por Jodelet (2001, p. 28, grifo da autora): “**O que sabe e com que efeitos?**”. A intenção é analisar o modo como os participantes expressam suas vivências e experiências profissionais. Sobretudo, porque não se trata do indivíduo liberal, que, conforme a teoria do funcionalismo, apresenta suas causalidades e funções.

Neste estudo, temos interesse em compreender a mobilização das subjetividades, ou seja, das representações sociais dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as concepções freireanas, no sentido de conhecer, assim como Jodelet (2009) nos ensina, as “esferas ou universos de pertença das representações sociais” (Figura 2).

Segundo Jodelet (2017b, p. 118), as representações sociais, em relação à sua gênese e suas funções, “[...] podem ser relacionadas a três esferas de pertença: a da subjetividade, a da intersubjetividade e a transubjetividade”. Ao explicitar este esquema, Jodelet (2017a) chama a atenção para o foco que está dando ao sujeito pensante, embora não desconsidere o tipo de objeto relacionado ao estudo de uma representação social.

Nesta direção, como indica um dos ângulos desse seu esquema, os “sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição” (JODELET, 2009, p. 696). Ou seja, “não há pensamento desencarnado, flutuando no ar” (JODELET, 2009, p. 697), e que é no “espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas” (JODELET, 2009, p. 699).

Figura 2. As esferas de pertença das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695; 2017b, p. 118).

Na perspectiva de assimilação de conhecimentos, como um fenômeno cognitivo, e, como algo que intervém em processos de construção de identidades, pessoais e sociais, as

representações sociais envolvem “a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento” (JODELET, 2001, p. 22). Nesta direção, a autora explica que as pessoas se relacionam tanto num espaço social cultural mais amplo quanto na experiência privada.

Sabemos, no entanto, que o termo “experiência” sugere um amplo repertório teórico e, por isso, optamos por recorrer a Jodelet (2015, 2017a), Larrosa (2002) e Villas Bôas (2017), para colocar em foco o sentido do uso deste termo neste trabalho.

Começamos por Jodelet (2015, p. 500). Ela usou o termo “experiência” em seu estudo, que envolveu profissionais da área da saúde. Alertou que seu uso poderia ser compreendido como a noção de “vivência” ou “*du vécu*” (vivido). Para explicitar esta noção, apoia-se na língua francesa, na expressão “*du vécu*”, que se traduz como o “vivido” ou por “vivência”. Afirmou que a “experiência está diretamente associada à dimensão da experiência do sujeito que pode ser encarada em níveis mais ou menos abstrato” (JODELET, 2015, p. 500, tradução nossa)⁵².

Jodelet (2015), em uma argumentação densa, além de justificar o problema do termo na língua francesa, esclarece os aspectos teóricos, as dificuldades de sua definição. A autora afirma ter procurado “[...] explorar a categoria da experiência vivida, do vivido, da vivência” (JODELET, 2015, p. 501, tradução nossa)⁵³. E define a categoria da “experiência vivida”, conforme o que segue:

A noção de experiência vivida foi definida, nesta pesquisa, como a forma como as pessoas sentem, no seu íntimo, uma situação, e a forma como se elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as repercussões positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que ali se desenvolvem. O colorido dessa experiência foi marcado pela dificuldade e sofrimento por vários motivos: confronto com o estado físico e moral (JODELET, 2015, p. 501, tradução nossa)⁵⁴.

Em relação a esta interiorização de experiências práticas, optamos, conforme Jodelet (2015, 2017a), pelo conceito de “experiência vivida”, em duas dimensões: “sentida e compartilhada com os outros” e “cognitiva”. Quanto à primeira dimensão – “sentida e compartilhada” – que, também, Jodelet (2017a, p. 437) denomina de o “vivido”, como mencionamos, diz respeito “[...] a um estado que o sujeito experimenta e sente emocionalmente”. Mas, para além do lado emocional, Jodelet (2017a, p. 437) também menciona que este é o momento em que o sujeito “[...] toma consciência da sua subjetividade, da sua identidade”.

Quanto à segunda dimensão, a cognitiva, Jodelet (2017a, p. 438, grifos nossos) afirma que: “[...] a **experiência** comporta uma **dimensão cognitiva**, na medida em que favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo, e concorre para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas”. Segundo a autora, “essa experiência é, ela mesma, constitutiva do sentido que o sujeito confere aos fatos, situações, objetos e pessoas que habitam seu entorno imediato e seu mundo de vida” (JODELET, 2017a, p. 438). E conclui, apontando que: “Nesse sentido, a experiência é social e socialmente construída” (JODELET, 2017a, p. 438).

⁵² “Il faut d’abord dire que l’expérience est directement associée à la dimension du vécu par le sujet qui peut être envisagé à des niveaux plus ou moins abstraits” (JODELET, 2015, p. 500).

⁵³ Conforme Jodelet (2015, p. 501), “nous cherchons à explorer la catégorie du vécu, du vivido, de la vivencia”.

⁵⁴ De acordo com Jodelet (2015, p. 501), “La notion d’expérience vécue a été définie, dans cette recherche, comme la façon dont les personnes ressentent, dans leur forintérieur, une situation et la façon dont elles élaborent, par un travail psychique et cognitif les retentissements positifs ou négatifs de cette situation et des relations et actions qu’elles y développent. La coloration de cette expérience était marquée par la difficulté et la souffrance pour plusieurs raisons : confrontation avec l’état physique et moral”.

Jodelet (2017a, p. 438, grifos da autora) ainda ressalta que a “[...] experiência só ganha existência na medida em que seja reconhecida, partilhada, confirmada pelos outros. Assim, **a experiência social é marcada pelos enquadramentos da sua enunciação e da sua comunicação**”. E, neste aspecto, afirma a autora (JODELET, 2017a, p. 438), a experiência “[...] se presta a um encontro com a abordagem das representações sociais”.

Para nós, esta afirmação é muito significativa, pois ao analisarmos as experiências dos docentes em relação ao que pensam sobre as concepções freireanas, estaremos, também, analisando e discutindo as representações sociais que são reveladas por meio das narrativas desenvolvidas, em especial, nas RD.

Um outro autor, que também contribui para compreendermos a noção de experiência é Larrosa (2002, p. 20, grifos do autor), que sugere “[...] pensar a educação a partir do par **experiência e sentido**”. Para explicitar o significado de **experiência**, denuncia que “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência”. Como este autor afirma, há “[...] toda uma retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados”. Ou seja, para se dar sentido à experiência tem-se que separá-la da informação, como indica Larrosa; pois, a experiência é muito mais do que isso. Nesta perspectiva, anuncia Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece, ou o que toca”.

Larrosa (2002, p. 22) também considera que “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião”. E ele nos ensina que: “[...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça”.

Ao distinguir as diferenças entre informação e experiência, assim como opinião e experiência, também Larrosa (2002) destaca a importância de se compreender o sujeito da experiência. Para Larrosa (2002, p. 24-25), “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”. Para este autor, o sujeito que não se “ex-põe” será incapaz de assumir uma experiência, pois “nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2022, p. 25).

Para além dessas colocações, consideramos necessário, junto com Larrosa (2002), entender também o significado do “saber da experiência”. Retomando suas palavras:

[...] o **saber da experiência** tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude (LARROSA, 2002, p. 27, grifo nosso).

Diante disso, o saber da experiência revela a existência singular e concreta de cada um de nós. Ou, como afirma Larrosa (2002, p. 27): “A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida”.

Por outro lado, ao pensar na diversidade de compreensão a respeito da noção de experiência, em especial, quando se considera a profissionalização docente, recorreremos também a Villas Bôas (2017, p. 884), que trata do desafio do uso conceitual de experiência e de sua polissemia e diversidade de entendimento. Tomamos aqui o conceito de experiência, em especial, como aponta a autora, “[...] na constituição dos saberes docentes articulados ao contexto social mais ampla” (VILLAS BÔAS, 2017, p. 877).

Para refletir sobre os dados de pesquisa, que foram apresentados por Villas Bôas (2017, p. 878), retomamos as questões propostas por esta autora: “a) O que é experiência na

profissão docente? e b) Em relação à sua profissão, como você definiria um professor experiente?” (VILLAS BÔAS, 2017, p. 878).

Nesta direção, procuramos compreender o que foi denominado por Villas Bôas (2017) como as “três zonas semânticas” na produção discursiva, para ressignificar a noção de experiência: “1ª experiência como processo e produto da ação e reflexão; 2ª experiência como continuum; e 3ª experiência como (não) temporalidade” (VILLAS BÔAS, 2017, p. 878). Consideramos que essas “zonas semânticas” possibilitaram também pensar, mais a fundo, sobre que tipo de experiências, que estávamos desenvolvendo junto ao grupo de professores participantes da pesquisa em questão. Além disso, refletimos, ainda, sobre como esses indicadores poderiam (ou não) contribuir com a análise e interpretação dos dados coletados.

Tendo em vista as questões discutidas por Villas Bôas (2017, p. 883-884), destacamos, também, suas palavras finais, quando conclui afirmando que:

[...] há que se fazer referência às próprias dificuldades de se trabalhar com o conceito de experiência, cuja particularidade nos escapa seja em uma perspectiva epistemológica, seja em uma perspectiva do senso comum, na medida em que, pela plasticidade própria à sua natureza, ele só pode ser definido a partir do uso que se faz dele, o que não anula sua reivindicação de validade universal para além de suas condições de validade histórica⁵⁵ (VILLAS BÔAS, 2017, p. 884).

Com estes direcionamentos, esclarecemos que nesta tese a expressão “experiência vivida” refere-se à maneira como os/as professores/as participantes da pesquisa desvelam aspectos cognitivos, afetivos, ideológicos e sociais; assim como posicionamentos favoráveis e desfavoráveis e suas narrativas quanto ao que pensam a respeito das concepções freireanas no contexto de suas vivências/experiências profissionais.

Levando em conta essas considerações, apontadas por Novaes (2015), Jodelet (2015, 2017a), Larrosa (2002) e Villas Bôas (2017), analisamos as “experiências vividas”, que foram narradas nas RD e que retratam o cotidiano profissional vivenciado por esses sujeitos sociais: o grupo de docentes de nossa pesquisa. Compreendemos, entretanto, que esse cotidiano é condicionado, igualmente, às realidades materiais (reais e concretas), mas também é ligado ao mundo simbólico (subjetivo). Diante disso, acrescentamos a afirmação de Jovchelovitch (2019, p. 223) quanto à ação no cotidiano:

Pois se é correto afirmar que a história e a sociedade não se reduzem ao campo das operações psicossociais, também é necessário resgatar o simples fato de que elas não se fazem sem a ação cotidiana do sujeito psicossocial, de homens e mulheres comuns, que em dando sentido a experiência vivida, estabelecem sua conexão com a dimensão dos grandes processos sociais.

Levando em conta as questões até agora desenvolvidas, na sequência, trataremos da noção de identidade, em Claude Dubar (1997), desenvolvendo o que ele denomina como relações normativas (identidade para o outro) e relações de pertença (identidade para si), dentre outros aspectos.

Nesta perspectiva, buscamos analisar os processos de constituição identitária, no intuito de refletir sobre as experiências profissionais narradas pelos professores, sujeitos da pesquisa, seus saberes docentes, que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, em especial, quando se colocam em pauta as concepções freireanas.

⁵⁵ Villas Bôas (2017, p. 884) trata do desafio do uso do termo experiência, e coloca o foco de seu uso no campo educacional quanto ao processo de formação e de profissionalização docente. Apresenta o recorte teórico, e, ainda, justifica o uso do termo “histórico”, citando, especificamente, Koselleck (2007), e o conceito de espaço de experiência.

3.3 Das reflexões sobre identidade em Dubar

Sei quem eu sou através do olhar do outro (DUBAR, 1997, p. 104).

A epígrafe de Dubar (1997) acima redireciona as reflexões sobre questões relacionadas à identidade social, e desvela, assim, alguns elementos que são fundamentais para compreensão dos saberes de docentes sobre as concepções freireanas de professores/as, que atuam nos anos finais do ensino fundamental do município de Guarujá-SP.

Dubar (1997, p. 105, grifos do autor) define que: “[...] a identidade não é mais do que **o resultado simultaneamente estável e provisória, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições**”.

É importante ressaltar que o autor avança, em sua reflexão, ao introduzir “[...] a dimensão subjectiva, vivida, psíquica no âmago da análise sociológica” (DUBAR, 1997, p. 105), e quando busca também:

[...] compreender as identidades e suas eventuais fracturas como produtos de uma tensão ou de uma contradição interna ao próprio mundo social (entre o agir instrumental e o comunicacional, o societário e o comunitário, o económico e o cultural, etc.) e nunca em primeiro lugar como resultados do funcionamento psíquico e dos seus recalcamientos biográficos (DUBAR, 1997, p. 105).

O que significa compreender também os contextos que permeiam a realidade dos professores, em questão, no âmbito de suas tensões e contradições, cujas forças e/ou representações sociais geram manifestações e/ou práticas que precisam ser compreendidas e transformadas. E é, nesta perspectiva, como destaca Abdalla (2006b, p. 19), que se consegue “[...] identificar o que dizem os professores (as representações) e o que fazem (as manifestações), quando se coloca em questão o cotidiano escolar como espaço de (re) construção da identidade do professor”.

Essa “transação subjectiva”⁵⁶ depende, como destaca Dubar (1997, p. 108), “[...] de relações com o outro que são constitutivas da transação objetiva”. O que significa, conforme o autor (DUBAR, 1997, p. 108), que: “A construção das identidades faz-se, pois, na articulação entre os sistemas de acção que propõem identidades virtuais e as ‘trajectórias vividas’”.

Nesse sentido, constata Dubar (1997, p. 108), que é preciso que se “conceba” e se “analise” a “transação objetiva”⁵⁷, como “[...] uma confrontação entre as procuras e as ofertas de identidades possíveis e não simplesmente como produtos de atribuições de identidades pré-construídas”.

Diante disso, Dubar (1997, p. 108) explicita, então, que é a “[...] articulação entre as duas transacções a chave do processo de construção das identidades sociais”. E que, nesse processo, precisa se pensar no que significa a “negociação identitária” entre aqueles “[...] que procuram uma identidade em situação de abertura do seu campo do possível e os que oferecem uma identidade em situação de incerteza no que diz respeito às identidades virtuais

56 Dubar (1997, p. 107) considera que a “transação subjectiva” parte de transações internas ao indivíduo, e que pode ser compreendida “[...] entre a necessidade de salvaguardar uma parte das suas identificações anteriores (herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas)” (DUBAR, 1997, p. 107). A “transação subjectiva” se constitui em “[...] um segundo mecanismo central do processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais”, cujas “[...] estratégias identitárias podem, portanto, ser comparadas aos processos de equilíbrio de Piaget” (DUBAR, 1997, p. 108).

57 Segundo Dubar (1997, p. 107), a “transação objetiva” se traduz em transações externas ao indivíduo, ou seja, são as que se encontram “[...] entre o indivíduo e os outros significativos que visam acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transacção chamada ‘objectiva’)”. A “transação objetiva” se dá entre “identidades atribuídas/propostas” e “identidades assumidas/incorporadas” (DUBAR, 1997, p. 109).

a propor” (DUBAR, 1997, p. 108). O que, segundo Dubar (1997, p. 108, grifo do autor), implica entender que a “[...] **negociação identitária** constitui um processo comunicacional complexo, irredutível a uma ‘etiquetagem’⁵⁸ autoritária de identidades predefinidas na base das trajetórias individuais”.

Em outras palavras, essas duas transações, que constituem o processo de construção de identidades, articuladas entre os sistemas de ação, também são denominadas por Dubar (1997, p. 108) como: “[...] ‘identidades virtuais’ e ‘trajetórias vividas’ no interior das quais se forjam as identidades ‘reais’ a que aderem os indivíduos”. Além disso, Dubar (1997, p. 108, grifos nossos) afirma que:

A construção da identidade pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre a **identidade herdada** e **identidade visada**, como em termos de ruptura que implica conversões subjetivas. Ela pode também traduzir-se tanto por acordos como desacordos entre **identidade virtual**, proposta ou imposta pelo outro, e **identidade real** interiorizada ou projetada pelo indivíduo. Esta abordagem pressupõe, portanto, em simultâneo, uma relativa autonomia e uma articulação necessária entre as duas transações: as configurações identitárias constituem então formas relativamente estáveis, mas sempre evolutivas de compromissos entre os resultados destas duas transações diversamente articuladas.

Diante disso, é importante destacar, também, que a chave de compreensão do processo de construção das identidades sociais, em Dubar (1997), refere-se à articulação entre a identidade para si (compreensões das trajetórias de vida) e a identidade para o outro (identidades virtuais). São processos dependentes entre si, pois, como o próprio autor afirma: “a transação subjetiva depende, com efeito das relações com o outro que são constitutivas da transação objetiva” (DUBAR, 1997, p. 108).

Em Dubar (1997, p. 107), os processos são nomeados por: “atos de atribuição”, diretamente das instituições e agentes envolvidos em “interação com o indivíduo” e “atos de pertença”, que dizem respeito “[...] à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos” (DUBAR, 1997, p. 107, grifo do autor).

Nessa direção, Dubar (1997, p. 105, grifo nosso) afirma que é necessário restituir a “[...] relação **identidade para si/identidade para outro** ao interior do processo comum que a torna possível e que constituiu o processo de socialização”. Esse processo relacional refere-se a duas grandes categorias de análise da identidade: o processo relacional (identidade para outro) e processo biográfico (identidade para si) (DUBAR, 1997). Tal processo não acontece fora das trajetórias pessoais dos sujeitos (DUBAR, 1997).

Em outras palavras, a articulação de dois processos identitários heterogêneos (dialéticos, relacionais e dinâmicos) está no centro de sua teoria. São dois mecanismos de identificação denominados como dois processos: a) “ato de atribuição” (identidade para outro); b) “ato de pertença” (identificação para si).

O primeiro diz respeito à atribuição da identidade pelas instituições e pelos agentes diretamente em interação com o indivíduo. Não se pode analisar fora dos sistemas da ação, nos quais os indivíduos estão implicados, e que resulta nas “relações de força” entre todos os atores envolvidos. E, de acordo com Dubar (1997, p. 107, grifos do autor):

[...] O **segundo** processo diz respeito à interiorização activa, à **incorporação** da identidade pelos próprios indivíduos. Não pode analisar-se fora das **trajetórias** sociais pelos quais e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si’ que não são mais que ‘a história que contam a si daquilo que são’.

⁵⁸ O próprio Dubar (1997, p. 108) está denominando “etiquetagem”, ao uso incontrolado deste termo (*labelling*) pelos sociólogos, que tratam da “negociação interna” com base nas análises de Goffman ou Becker, que também são influenciados pelo pensamento de Foucault.

Esses processos identitários são movimentos dinâmicos, dialéticos e se relacionam entre si. Sua condição relacional é peça fundamental para análise e identificação das identidades sociais e profissionais. Nessa condição de relação, os sujeitos são constituídos e implicados pela negociação identitária, como já mencionamos.

Os critérios e os desafios da dinâmica das identidades, conforme Dubar (1997), são afetados pela “qualidade das relações com o outro” (DUBAR, 1997, p. 109). O autor conclui, reafirmando que: “[...] esta transação carece, portanto, que, em diferentes níveis, se possa definir o processo de produção de identidades novas como uma construção conjunta que inclua as suas conformações objetivas e subjetivas” (DUBAR, 1997, p. 109).

Abdalla (2008, p. 28) sintetiza suas reflexões a respeito da noção de identidade, a partir de Dubar (1997), nestes termos: “Marcada pela dualidade, a identidade é, ao mesmo tempo, um processo biográfico (de continuidade ou de ruptura com o passado) e um processo relacional (a identidade reconhecida ou não reconhecida pelos outros)”.

Dessa forma, Abdalla (2008, p. 28, grifo nosso) enfatiza que: “A construção da **identidade social** encontra-se, assim, atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação), e resulta de um processo de socialização”. E, continua a autora (ABDALLA, 2008, p. 28), no caso da identidade profissional:

[...] este processo de (re) construção da identidade profissional, enquanto processo transacional, é definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e transações biográficas (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades), que se tem no caminho da profissão.

Podemos, então, reafirmar que existe uma divisão intrínseca e uma ligação inseparável entre a identidade para si e a identidade para o outro. E, ao trazer essas noções de Dubar (1997) para o campo da educação, e, em especial, ao da formação de professores, incluindo aí, a abordagem teórico-metodológica da TRS (MOSCOVICI, 2012), buscamos adotar o que indicamos a seguir.

Em relação aos fenômenos de representações sociais, Sá (1998, p. 59) sugere, como já mencionamos, que pesquisas sobre esses fenômenos “[...] busquem sua fundamentação teórico-conceitual em estudos de articulação entre os campos da identidade social e da representação”, indicando como fértil à investigação. Por isso, a pesquisa, que foi aqui desenvolvida, envolve as representações sociais de professores, que atuam nos anos finais do ensino fundamental, sobre as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão frente à (re)construção de suas identidades sociais e profissionais.

Partimos, então, de estudos como os de: Abdalla (2008, 2009a, 2009b; 2016b, 2017b); Placco e Souza (2011, 2012); Martins, Abdalla e Martins (2012); Seidmann *et al.* (2012); Villas Bôas, Lombardi e Souza (2012); e Seidmann (2015). Tais pesquisadores discutem a TRS, de Moscovici (2012, 2015), e alguns deles a (re) construção identitária, em Dubar (1997, 2003), apresentando questões sobre a docência, e aproximam-se, assim, deste trabalho.

Esses estudos, como indicam Ens, Villas Bôas e Behrens (2013, p. 7), estão “[...] em articulação com outros referenciais teórico-metodológicos, de modo a analisar e refletir sobre os processos educacionais, bem como seus consequentes efeitos sociais, desenvolvidos em instituições de ensino”. Entre as interfaces apresentadas por Placco, Sousa e Villas Bôas (2012) e por Ens, Villas Bôas e Behrens (2013), optamos pelo direcionamento dado por: Abdalla (2008, 2009b, 2016b, 2017b), Placco e Souza (2011) e Seidmann (2015), quanto aos estudos sobre o campo da educação, das representações sociais e articulando questões sobre políticas educacionais, trabalho e identidade docente.

Abdalla⁵⁹ (2008, 2009a, 2016b, 2017b), nos estudos que compreendem o campo das representações sociais e da identidade social e profissional de professores, vem afirmando que: “[...] a construção da identidade é inerente ao processo de socialização, constituindo-se como um elemento essencial tanto nas práticas como nas representações dos sujeitos” (ABDALLA, 2008, p. 27).

Em relação às representações sociais/profissionais dos professores, em especial, a respeito de seu trabalho docente e à constituição identitária, Abdalla (2008, p. 1) procura discutir como se dá, para o professor, “[...] a (re) construção de sua identidade, tendo por pano de fundo esta lógica de resistência e/ou de inovação”, que se coloca em um “contexto de mudança”, em que é preciso ancorar o sentido do trabalho docente. Fundamenta-se, também, em Dubar (1997, 2003), e traz à tona questões que envolvem, para além da (re) constituição identitária, o “tipo de formação”, o “grau de implicação” ou “pertença” no contexto escolar, buscando revelar o “sentido do trabalho docente” e o “trabalho docente de sentido”.

Também, aprofundando questões em torno da (re) construção da identidade dos professores, Abdalla (2009a) desenvolve uma pesquisa junto a professores formadores, com a intenção de abordar três eixos temáticos: 1º as necessidades/perspectivas dos professores quanto ao trabalho docente e às condições de profissionalização, buscando refletir sobre os desafios para a constituição da identidade profissional; 2º o processo de profissionalização e/ou precarização, discutindo questões em torno da intensificação do trabalho docente; e 3º o professor frente às múltiplas reformas, procurando situar este espaço de tensões. O trabalho traz um entrelaçamento entre Moscovici, Bourdieu e Dubar, esboçando um “mapa de relações”, que contribui para a análise da pesquisa que estamos desenvolvemos.

Há, ainda, um texto de Abdalla (2016b) que apresenta as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), para a (re)constituição da identidade profissional de professores-estudantes do curso de Pedagogia/Parfor. Fundamenta-se em Bourdieu (1997, 1998), Moscovici (2011, 2012) e Dubar (1997), na medida em que considera que a construção da identidade profissional se encontra atravessada por representações sociais e resulta de um processo de socialização. Os resultados revelam efeitos em três dimensões: nas relações político-normativas, nas relações institucionais e nas relações identitárias, reforçando a importância da valorização, da realização profissional e da responsabilização quanto ao trabalho que professores realizam em seus contextos.

Além disso, Abdalla (2017b), em um de seus estudos sobre representações profissionais de professores, ao discutir as tensões e pretensões que vivenciam no campo da educação, trata de questões que refletem “[...] sobre a identidade profissional e as representações, que são aí construídas, assim como as lógicas que as sustentam e que retratam os percursos formativos e de ação docente, estruturando a imagem profissional (o *habitus* profissional) dos professores” (ABDALLA, 2017b, p. 131).

Ao investigar o conceito de identidade como aporte da compreensão da constituição da docência, Placco e Souza (2011) definem, com base também em Dubar, que o conceito de identidade é “[...] um processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 93). Além disso, afirmam que há duas perspectivas teóricas para se estudar o conceito de identidade. A primeira diz respeito à perspectiva da psicologia e mencionam algumas definições, apresentando a identidade como aquela que: “[...] tem um caráter dinâmico” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 102); “[...] é um movimento” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 102); “[...] é atemporal e constante: identidade-mito” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 102). A segunda se relaciona à perspectiva da sociologia,

59 No entanto, ressalva-se que Abdalla (2012, 2013) apresenta, também, a interface que liga o campo de representação à noção de campo de Bourdieu, ao desenvolver aproximações entre a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1978, 2012) e a Teoria de Ação de Bourdieu (1997, 1998a, 1998b).

e as autoras, fundamentadas em Dubar, reforçam a ideia de “formas identitárias”, indicando, como já mencionado: a “identidade para si” e a “identidade para o outro” como “processo de socialização” (PLACCO; SOUZA, 2011, p.105); e que há “dois processos que constituem a identidade e que interatuam: o biográfico e o relacional” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 106). Apontam, ainda, “[...] como desafio descobrir como a fluidez que caracteriza a vida pós-moderna e a insegurança que permeia as práticas sociais, especialmente as educativas, se inserem na tensão entre atribuição e pertença no movimento de constituição da docência” (PLACCO; SOUZA, 2011, p. 121).

Já Seidmann (2015) discute que o ser humano é um sujeito de relações com o mundo natural, social, político, histórico e cultural, e que essas relações ocorrem dentro de um contexto específico, em que as pessoas vivem e acontecem as experiências, as aprendizagens e as trocas de convívios. Nessa trama de relações, podem ser observados os aspectos objetivos e subjetivos, intersubjetivos e trans-subjetivos. O aspecto objetivo seria uma descrição metódica de algo; aquilo que pode ser tocado, experimentado, analisado e descrito. O subjetivo se refere ao que é próprio e peculiar do sujeito, suas opiniões, e como se relaciona com o mundo social e produz as suas marcas singulares. A intersubjetividade é a relação entre sujeito e sujeito e/ou sujeito e objeto. E a trans-subjetividade, de modo simplificado, seria o transbordamento das relações intersubjetivas. Dessa forma, a autora afirma que os seres humanos são sujeitos de relações, de reciprocidades e de comunicação subjetivas, intersubjetivas e trans-subjetivas (SEIDMANN, 2015).

Enfim, compreendemos, por meio deste Capítulo, alguns elementos teóricos fundamentais da TRS, de Moscovici (1978, 2012, 2015). Tratamos, também, das noções de subjetividade e de experiência, e do conceito de identidade docente (DUBAR, 1997, 2003); assim como das possíveis relações com as representações sociais, conforme as pesquisas e/ou os estudos indicados. Tais elementos teóricos contribuíram para a análise dos dados, desenvolvida mais adiante.

CAPÍTULO IV

DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem por objetivo situar os caminhos metodológicos que foram desenvolvidos para produção, tratamento, interpretar e compreender os dados mediante o objeto de estudo, ou seja, o problema de investigação dentro do quadro de referência teórico.

Destacamos, ainda, que foi realizada pesquisa exploratória para delimitar o campo de trabalho e mapear condições de construção do objeto de estudo (SEVERINO, 2017). E essas informações estão registradas no final do trabalho (Apêndice II).

Vale destacar que a pesquisa se desenvolve em duas etapas. A primeira etapa da pesquisa de campo ocorreu no início do ano letivo de 2020, antes do fechamento das escolas em decorrência da pandemia de covid-19, por conta do período de paralisação das aulas. Essa fase foi realizada em três etapas: 1ª a pesquisa exploratória com o envio do *link* referente aos questionários *online*; 2ª apresentação da situação-problema; 3ª aplicação da Técnica de Associação de Palavras.

A segunda etapa realizou-se a partir das rodas de diálogo (RD) com seis participantes. Neste momento, houve, novamente, a formalização do pedido para ampliação do prazo da investigação de campo devido à paralisação das aulas. Isto porque o primeiro pedido sinalizava que a pesquisa seria realizada no ano de 2020. Esse pedido apenas prorrogou a realização da pesquisa, e teve aprovação junto à Secretaria de Educação do Município de Guarujá (Apêndice V) e à direção da escola selecionada.

Importa, aqui, indicar, minimamente, a natureza da pesquisa, o seu cenário, os cuidados com a ética da pesquisa. Além disso, indicar as técnicas de coleta, tratamento e organização de dados; e a técnica de análise de conteúdo e a abordagem teórico-metodológica utilizada para a produção de narrativas dos docentes em Rodas de Diálogo (RD). Tais RD configuraram o que Josso (2004) denomina como uma experiência de pesquisa-formação⁶⁰, tendo em vista que, a partir das reflexões teóricas desenvolvidas e dos processos narrativos realizados, foi possível discutir, para além das concepções freireanas, a trajetória de formação dos docentes e suas experiências profissionais.

Para melhor explicitar o desenvolvimento da pesquisa, este capítulo se estrutura da seguinte forma: 1º indica que se trata de uma abordagem qualitativa, tecendo referências às questões de ética; 2º revela o cenário da pesquisa, identificando o contexto da Escola e colocando em destaque as RD; 3º apresenta o perfil dos participantes; 4º a produção de dados; 5º os procedimentos das RD, indicando os aspectos teórico-metodológicos, as etapas da pesquisa e tratamento de dados; e 6º os procedimentos referentes à Análise de Conteúdo (AC).

4.1 Da abordagem qualitativa à ética na pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com algumas das características mencionadas por Bogdan e Biklen (1994), ao abordarem este tipo de pesquisa. Dentre elas, mencionamos: 1ª a fonte direta de dados é o ambiente natural – ou seja, os dados, em especial, da segunda etapa da pesquisa, foram obtidos junto aos docentes no HTPC da escola selecionada; 2ª assume uma abordagem descritiva – em que os professores narram sobre suas trajetórias de formação e discutem suas experiências profissionais vividas junto aos/as alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, com base em concepções freireanas; 3ª a

⁶⁰ Consideramos que se trata de uma pesquisa-formação, com base em Josso (2004, p. 113), pois “[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

pesquisa é de caráter processual, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (1994), o nosso interesse se centra mais no processo do que nos resultados obtidos; 4ª buscamos “capturar” as perspectivas dos docentes sobre as concepções freireanas a partir de suas próprias experiências de vida, de modo a que possam atribuir um sentido à pesquisa-formação que estava sendo desenvolvida.

Também, concordamos com Minayo (2006, p. 23), quando sintetiza que a pesquisa qualitativa “[...] visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores”. Nesse sentido, a pesquisa que desenvolvemos considera importante, assim como Minayo (2006), abordar três aspectos fundamentais: 1º apreender, do grupo selecionado, quais são os “valores culturais e representações sobre a história e temas específicos” (MINAYO, 2006, p. 24); ou seja, em nosso caso, buscamos conhecer a relação que o grupo de docentes tem a respeito de seus saberes e práticas, quando se estão em jogo as concepções de Paulo Freire, em especial, aquelas que se referem à pedagogia da autonomia; 2º buscar abordar, o melhor possível, quais seriam as “relações entre indivíduos e instituições e movimentos sociais” (MINAYO, 2006, p. 24), a fim de que pudéssemos conhecer melhor as situações-problema anunciadas pelos professores e suas respectivas proposições para superá-las no cotidiano escolar; 3º avaliar a dinâmica dos encontros da RD, frente aos “processos históricos, sociais e implementação de políticas” (MINAYO, 2006, p. 24) a serem discutidas pelos docentes. Assim, como enfatiza Minayo (2006, p. 24): “[...] o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretados e reinterpretados pelos sujeitos que as vivenciam”.

Um outro ponto de destaque, em Minayo (2006, p. 24), e que nos serviu para refletir sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, tem a ver com a necessidade de se “[...] qualificar o campo de abordagem das relações sociais em todos os seus aspectos históricos, estruturais e simbólicos”. Desse modo, há, na pesquisa aqui desenvolvida, a aplicação do sentido dado por Minayo (2006), que indica a união entre o qualitativo e o quantitativo pela complementariedade desses campos paradigmáticos. Com este propósito, foi de relevante importância somar diferentes instrumentos de investigação e técnicas de análise, como o auxílio de programas informatizados: *softwares* EVOC Release® (2005) IraMuTeQ ® (2013b)⁶¹ e NVivo ® (2015)⁶². Sendo que, este último *software* foi utilizado, apenas, para explorar os dados obtidos do perfil dos participantes da primeira etapa acerca das variáveis favoráveis e desfavoráveis (Apêndice III).

Nesse sentido, este estudo, assume uma abordagem qualitativa e com proximidade, principalmente, em relação às características, indicadas por Bogdan e Biklen (1994), em especial, aquela que tem a intenção de capturar a perspectiva dos participantes e os significados que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo. Como também se aproxima das considerações de Minayo (2006), que diz que não há como desconsiderar o viés quantitativo, como um fator interdependente e inseparável dos aspectos qualitativos; pois, contabilizam e mensuram os dados de uma determinada mostra de pesquisa.

Além disso, consideramos as reflexões de Camargo e Justo (2013b, p. 514), quando indicam a necessidade de que se “[...] supere a dicotomia clássica entre quantitativo e

61 Foi publicado, no formato de resumo expandido, o texto “Representações Sociais docentes sobre as concepções freireanas” (p. 149-150) disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2021/04/CADERNO-RESUMOS-2021.pdf> no ano de 2021 (Anais [e-book] do Programa de Educação da UNISANTOS, Cadernos de Resumo XV Mostra de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE). O texto trata da etapa da pesquisa que utilizou o auxílio de programas informatizados para tratar os dados produzidos

62 A utilização do *software* NVivo Release® (2015), que serve para compor figuras, que ligam os sujeitos às variáveis e à nuvem de palavras, para os subgrupos de atitude favorável, desfavorável e neutra. Neste trabalho foi utilizado para ampliar as perspectivas dos olhares sobre o perfil dos participantes (Apêndice III).

qualitativo para análise de dados, na medida em que possibilita que se quantifique e que se empreguem cálculos estatísticos sobre variáveis essencialmente qualitativas – os textos”.

Ainda, com base em Flick (2009, p. 26), esta pesquisa é de abordagem qualitativa e assume uma aproximação com a posição teórica interacionista e simbólica. E, para geração de dados, percorreu o caminho metodológico que passou pela aplicação de questionário, pela técnica associação de palavras e pelo registro das narrativas docentes produzidas em RD.

Utilizamos, também, a técnica de AC, em Bardin (2016) e Franco (2005). E, para análise de *corpus* textual, foram usados os *softwares* EVOC® (2005) e IraMuTeQ (2013b). Além disso, consideramos que a opção por desenvolver uma experiência de pesquisa-formação, em Rodas de Diálogo, fez com que os sujeitos de pesquisa se aproximassem dos temas geradores que estavam sendo desenvolvidos, motivando-os para uma discussão mais potente e crítica.

As situações de produção de dados foram realizadas, como já anunciamos, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em um espaço de formação permanente. Este estudo investiga um grupo de docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental no sistema municipal de ensino público da cidade de Guarujá, situado, portanto, num “quadro institucional”, como diz Jodelet (2015, p.62).

O primeiro passo da pesquisa foi a realização da revisão bibliográfica (Apêndice II) - pesquisa exploratória - para contribuir com a definição do objeto de pesquisa e a definição do quadro teórico da investigação. Na sequência, foi encaminhado o pedido de autorização para realização da pesquisa de campo junto à Secretaria de Educação do Município de Guarujá e das escolas escolhidas, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices VI e VII).

Na sequência, houve o percurso de aprovação da realização da pesquisa. Com base nas resoluções normativas referentes aos procedimentos éticos investigativos, entre elas, a Resolução 196/96 e a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e, pelo exposto por Cury (2015), Goldim (2003), Diniz (2008), Mainardes (2017) e Nosella (2008), Gatti (2019b), o projeto de pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

O colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISANTOS considerou o aprovado o projeto, conforme prevê o Parecer n.º: 3.757.365 (Anexo I) e os respectivos documentos: a) Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice VI); b) Questionário de identificação e instrumento usado para técnica de associação de palavras (Apêndice I); c) Pesquisa exploratória⁶³: questionário *online*, Quadro-Síntese com os dados extraídos da Plataforma Qedu- IDEB-2019 e percurso da revisão bibliográfica (Apêndice II); d) Os termos de autorização da Secretaria de Educação do Município de Guarujá e das escolas, inclusive, a autorização sobre a continuidade de pesquisa devido à paralisação das aulas (covid-19) (Apêndice VI).

Na primeira etapa, para manter os anonimatos do primeiro de grupo de docentes (N=158), eles foram classificados pela sigla “S”, do termo “sujeito”, e com números cardinais sequenciados. Responderam a uma questão aberta, denominada por “situação-problema”, o Questionário-Perfil e o técnica de associação de palavras. Estes instrumentos e TCLE foram

63 Quanto ao questionário de pesquisa exploratória, foi enviado para os participantes, através de um link, o Questionário online intitulado por “Informação/atitude/campo de representação”, programado para não identificar os respondentes. Dessa forma, foi garantida a confidencialidade e preservado o anonimato, assegurando a privacidade. E, ainda, foi informado aos participantes que podiam retirar-se do processo a qualquer momento que julgassem oportuno e que os resultados não seriam agregados pela identificação da escola. Desse modo, garantimos que as instituições, professores e membros da equipe docente não poderiam ser identificados e em qualquer relatório sobre os resultados dos estudos, conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016).

entregues aos professores dentro envelopes, já nomeado pela sigla “S”, e em sequência cardinal. Estes dados foram transformados em bancos de dados em arquivos do Word e Excel.

Na segunda etapa, houve a RD, assim, seis professores (cinco homens e uma mulher) aceitaram o convite para participar desta etapa, que se realizou em seis encontros, sendo adotado os mesmos procedimentos para a composição do banco de dados, mas com a transcrição literal de todas as falas.

Tanto na primeira quanto na segunda fase, foram encontradas formas de garantir o sigilo dos participantes (Apêndice VII). Na RD, foram utilizados nomes de intelectuais pretos brasileiros (Apêndice VIII). Foi explicado aos participantes sobre a opção de escolher nomes de personagens pretos de relevância no cenário histórico brasileiro. Essa opção decorreu da questão da invisibilidade de movimentos e saberes sociais marcados pelo colonialismo, capitalismo e patriarcalismo (SANTOS, 2004, p. 133). E, em Freire (2019a), o entendimento de “rejeição a qualquer forma de discriminação”; pois, “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.36).

Nesta perspectiva, dentro de tantos personagens pretos de relevância no cenário histórico brasileiro, pinçamos os intelectuais que tiveram relevância na contribuição literária somada a seus posicionamentos contra o racismo. Cada participante elegeu o personagem que adotaria como pseudônimo (Apêndice VII).

Assim, os participantes desta segunda etapa (N=6), também foram nomeados por códigos previstos no manual de processamento de dados no IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 11), para manter o anonimato de cada participante.

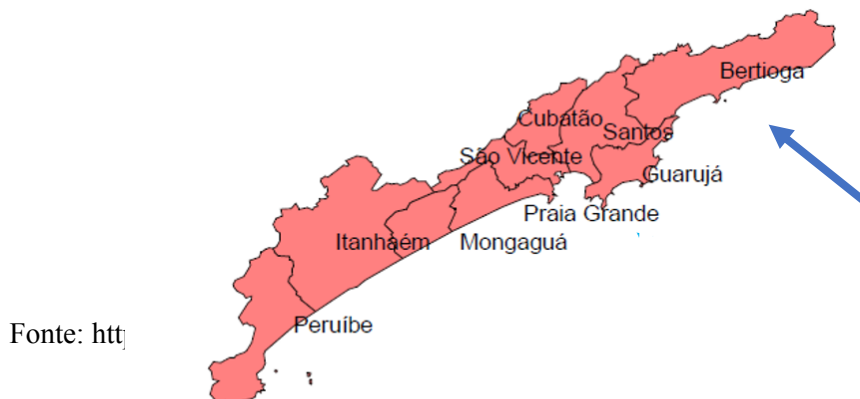
As transcrições foram apresentadas aos entrevistados no último encontro e foram informados que poderiam fazer outras alterações com toda a liberdade, tanto para modificar as expressões ou inserir outras informações, quanto para se recusarem a continuar participando, sem qualquer prejuízo. E, sempre que quisessem, poderiam pedir mais informações. Sendo preservados os direitos previstos nas Resoluções do CNS (nº 466/2012 e 510/2016).

4.2 Do cenário da pesquisa

A pesquisa ocorreu na cidade de Guarujá, que fica na Ilha de Santo Amaro, no Estado de São Paulo. Este município pertence à Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS), formada por nove municípios do Estado de São Paulo, quais sejam: Bertioga, Cubatão, Santos, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Praia Grande, Peruíbe Santos e São Vicente.

As escolas e os participantes da pesquisa pertencem ao Sistema Municipal de Ensino de Guarujá (SMEG), e atuam nos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas na região periférica da cidade (Figura 3).

Figura 3. Cidade de Guarujá que integra a Região Metropolitana da Baixada Santista



O Sistema Municipal de Ensino de Guarujá (SMEG) foi instituído, em 2007, pela Lei nº 3.435, publicada, em 30 de março, pelo governo do Prefeito Farid Said Madi. De acordo com o art. 5º, o SMEG compreende: as Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, bem como os Centros de Atividades Educacionais Comunitárias, mantidas pelo Poder Público Municipal; as Instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; a Secretaria Municipal da Educação (órgão administrativo); o Conselho Municipal de Educação (órgão colegiado); e um conjunto de normas complementares (GUARUJÁ, 2007).

De acordo com o *site* da Prefeitura de Guarujá, a rede municipal de ensino conta com 67 polos públicos de educação, sendo: a) 15 são de creches - Núcleos de Educação Infantil⁶⁴; b) 26 escolas são de Ensino Fundamental (EF) (Apêndice IX)⁶⁵. E, dessas unidades, seis atendem, exclusivamente, a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, e 13 atendem, exclusivamente, a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, sete mesclam o atendimento escolar com os dois segmentos, e, ainda, sete são Centros de Atividades Educacionais Comunitárias (CAECs).

Na pesquisa desenvolvida, das 26 escolas deste sistema de ensino, nove unidades foram utilizadas como campo de investigação. A localização das escolas está distribuída dentro do território do município (Quadro 3), conforme segue:

Quadro 3. Relação de escolas por bairros e segmentos de ensino fundamental que participaram deste estudo

Escola	Bairro / Região Adm.	Segmentos do ensino fundamental
E.M. 1º de Maio	J. Boa Esperança / Região II66	Anos iniciais e finais
E.M. Benedito Claudio da Silva Professor	Jardim Santa Maria / Região II67	Somente anos finais
E.M. Benedicta Blac González	Balneário Praia do Perequê / Região III68	Anos iniciais e finais
E.M. Dirce Valério Gracia Professora	J. Tejereba / Região II69	Somente anos finais
E.M. Francisco Figueiredo Vereador	Santa Clara / Região IV70	Somente anos finais
E.M. Profa. Ivonete Da Silva Câmara	J. Conceiçãozinha / Região II 71	Anos iniciais e finais
E.M. Profa. Maria Aparecida De Araújo	Morrinhos / Região IV72	Somente anos finais
E.M. Profa. Maria Aparecida R. Camargo	Morrinhos / Região IV73	Somente anos finais
E.M. Dr. Napoleão Rodrigues Laureano	J. Maravilha74	Anos iniciais e finais

64 Núcleos de Educação Infantil (NEIMs) (15 creches) e mais 19 escolas de Educação Infantil (EI).

65 Região Administrativa II: E.M. 1º de Maio fica próxima da linha férrea entre Santos e Guarujá-SP.

66 Região administrativa II: E.M. 1º de Maio fica próxima da linha férrea entre Santos e Guarujá-SP.

67 Região administrativa II: E.M. E.M. Benedito Claudio da Silva Professor fica no Distrito e Vicente de Carvalho.

68 Região administrativa III: E.M. Benedicta Blac González fica região periférica da praia do Perequê.

69 Região II: E.M. Dirce Valério Gracia Professora fica bem próximo da Praia da Enseada, mas atende alunos da periferia da cidade.

70 Região administrativa III: E.M. Francisco Figueiredo Vereador fica na área periférica, mais próxima da Rodovia Conego Domênico Rangoni, km 250, saída para capital de São Paulo.

71 Região IV: E.M. Profa. Ivonete Da Silva Câmara mais fica próxima da linha férrea entre Santos e Guarujá-SP.

72 Região IV: E.M. Profa. Maria Aparecida de Araújo que fica na área periférica, sentido do Distrito de Vicente de Carvalho.

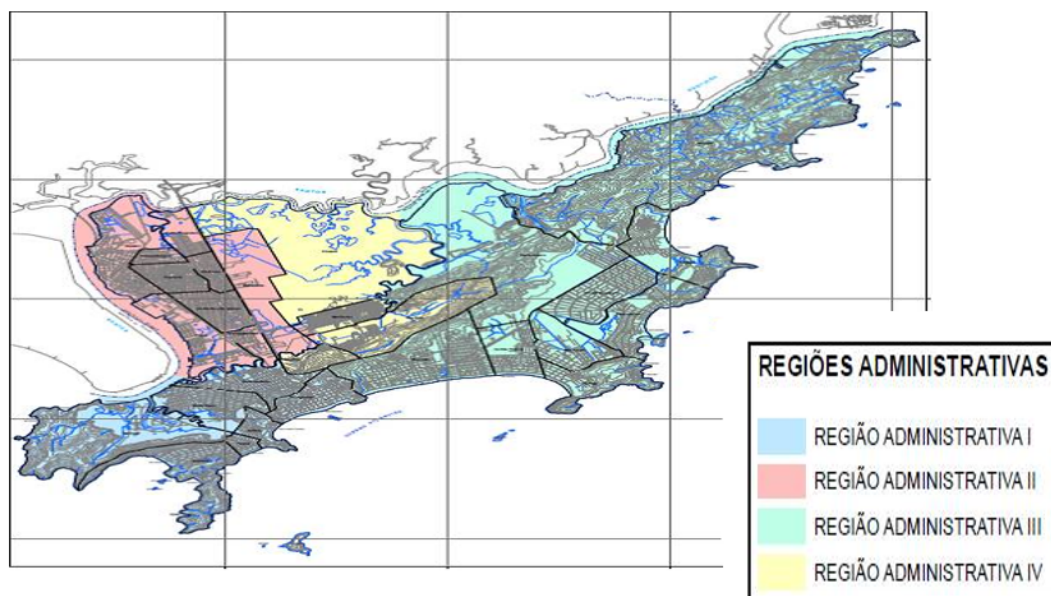
73 Região IV: E.M. E.M. Profa. Maria Aparecida R. Camargo também que fica na área periférica, sentido do Distrito de Vicente de Carvalho, mas separada da anterior uns três quilômetros.

74 Região IV: E.M. Dr. Napoleão Rodrigues Laureano fica na área periférica de distrito de Vicente de Carvalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As regiões administrativas da cidade de Guarujá estão distribuídas, de acordo com a legenda, no mapa da cidade de Guarujá-SP (Figura 4).

Figura 4. Mapa da divisão administrativa dos bairros da cidade de Guarujá-SP



Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/guaruja/gbairros2007.htm>.

Na próxima subseção, apresentamos o cenário da Escola, onde foi realizada a pesquisa de campo em RD, cujo material empírico é fundante deste estudo.

4.2.1 Cenário da Escola: Rodas de Diálogo

Na segunda etapa da pesquisa foi realizada a RD na E.M. Professor Benedito Claudio da Silva, que está situada em um dos bairros da praia do Perequê, na Região Administrativa III (Figura 5).

Figura 5. Os barcos ancorados, sempre presentes no mar da Praia de Perequê/Guarujá/ SP



Fonte: Foto de Ricardo Junior (p. 1). Disponível em: www.ricardojuniorfotografias.com.br75.

A escola fica situada nas proximidades da Mata Atlântica, conforme disposta na Figura 6. Possui as seguintes dependências: biblioteca para o uso da comunidade local, cozinha, quadro de esporte num espaço lateral ao prédio da escola, sala de leitura, sala de direção e orientação de ensino, sala para atendimento especial, sala dos professores, salas de aula e banheiros, pátio coberto e é um prédio de dois andares. A escola tem 20 classes e atende tanto os anos finais, quanto os iniciais do ensino fundamental. O atendimento escolar ocorre em dois períodos: manhã e tarde.

Figura 6. Vista aérea da Praia do Perequê em relação à Mata Atlântica



Fonte: Google Earth (2011).

Apesar das imagens exuberantes, a condição socioeconômica dos alunos, que frequentam a escola, está relacionada às aglomerações subnormais⁷⁶ e há uma minoria de

⁷⁵ O fotógrafo Ricardo Junior dispõe um acervo de fotos dos principais destinos turísticos do Brasil, disponíveis em www.ricardojuniorfotografias.com.br.

⁷⁶ De acordo com IBGE ([202?], p. 1), “subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular”. Dados disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>.

grupos de moradores que são descendentes de pescadores, cuja origem está relacionada à pesca artesanal para a própria sobrevivência.

4.3 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa são docentes que atuam nas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Inglês, Arte e na modalidade de Educação Especial. Os participantes estão divididos em dois grupos.

A pesquisa exploratória envolveu a participação aleatória (N=50), incluindo professores que atuam na rede estadual de ensino⁷⁷. O primeiro grupo (N=158) são docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental do sistema e municipal de ensino. Esta primeira etapa permitiu o levantamento de uma rede de significados de como é percebido e concebido o objeto deste estudo. Realizou-se em três momentos: 1) preenchimento do questionário-perfil; 2) questão aberta sobre uma situação-problema ligada ao objeto de pesquisa para justificar sobre qual seria a atitude do participante; e 3) técnica de associação de palavras, que possibilitou explorar o léxico e os elementos representacionais.

O questionário-perfil aplicado utilizou as seguintes variáveis: a) gênero; b) faixa etária; c) formação: graduação (área de conhecimento); d) tempo de atuação docente no magistério público (ensino fundamental dos anos finais); e) anos do ensino fundamental que atua. Sendo que, na próxima subseção, serão explicitados como foi realizada o instrumento de produção de dados: questão-aberta, intitulada por situação-problema; estímulos indutores: concepção de educação de Paulo Freire, os termos: “humanização”, “autonomia” e “transformação”.

A segundo grupo (N=06), composto por seis docentes, que também atuam nos anos finais do ensino fundamental do sistema do município, nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Inglês e Arte. Estes docentes participaram das RD, para a produção de narrativas e discussão das situações significativas, situações-limite e possíveis temas geradores em um formato de uma experiência de pesquisa-formação. Sendo que o material-base para os diálogos do grupo foi constituído a partir da situação-problema e categorizado com o desenvolvimento da técnica de AC, em Bardin (2016). As narrativas obtidas na RD foram processadas nos *softwares* EVOC® (2005) e IraMuTeQ (2013b).

Nas próximas seções, seguem os resultados gerados sob três aspectos: 1) considerando a rede lexical gerada a partir da técnica de associação de palavras (conjunto lexical processado nos *softwares* EVOC® e IraMuTeQ®; 2) as narrativas geradas a partir da situação-problema (questão aberta) e categorizada pela técnica de AC (BARDIN, 2016); e 3c) por fim, as narrativas geradas na RD e processadas no IraMuTeQ®.

Entretanto, antes, apresentamos o desenho da pesquisa, que, segundo Flick (2009), refere-se ao caminho investigativo, que será guiado pelo tema e problema, assim como pela busca de evidências, para tecer argumentos analíticos, mediante à produção, tratamento, análise e interpretação dos dados, que compõem este estudo.

O objetivo aqui é o de apresentar os procedimentos adotados. Começamos, assim, com a exposição do caminho percorrido nesta pesquisa: etapas, procedimentos e métodos (FLICK, 2009).

O Fluxograma da pesquisa (Figura 7) foi constituído pelo *tema*, que trata dos elementos representacionais de docentes sobre as concepções freireanas. Depois, destaca a questão-problema – Quais são as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes docente que mobilizam suas subjetividades e atitudes,

⁷⁷ Trata-se de um questionário, no formato do *Google Forms*, também enviado para alguns integrantes do grupo (158) e professores da rede estadual de ensino da cidade, sob o título: Informação/atitude/campo de representação sobre Paulo Freire (<https://forms.gle/XtxyqRAD3gZW72TV6>).

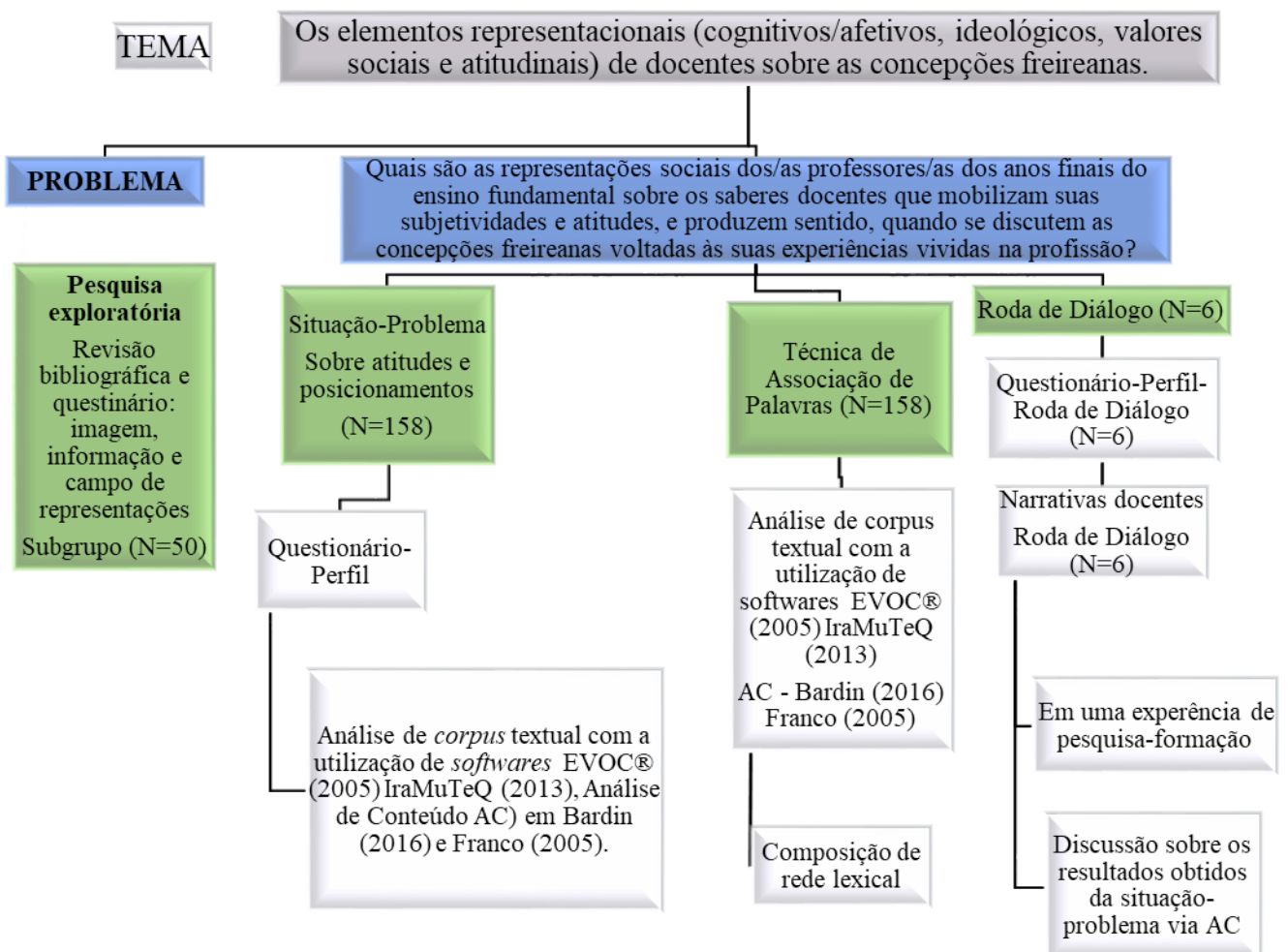
e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltas às suas experiências vividas na profissão?

A partir da questão, o Fluxograma também indica que o problema partiu de uma pesquisa exploratória, para depois definir a situação-problema, as técnicas de coleta de dados, cujos procedimentos se resumiram em duas etapas. Na primeira etapa, foi aplicado um Questionário de Perfil para 158 docentes, contendo questões fechadas e abertas; além de palavras de evocação, que foram tratadas pela Técnica de Associação de Palavras. Na segunda etapa, foram realizadas Rodas de Diálogo (RD), contando com a participação de seis docentes (cinco professores e uma professora), que desvelaram suas experiências de vida a partir de narrativas, tomando uma forma de experiência de pesquisa-formação.

A partir dos dados coletados e tratados, foi usada a Técnica de AC (BARDIN, 2016). Segue, então, a Figura 7, que trata do fluxograma desta pesquisa. Fick (2009, p. 58), apoiado em Marshall e Rossman (2006) e Maxwell (2005), explica que “o desenho de pesquisa deve ser um processo reflexivo que opera em cada etapa do projeto”.

Com base no Fluxograma da pesquisa, aqui descrito, passamos a caracterizar como foi realizada a produção de dados, tanto na primeira etapa, envolvendo 158 docentes, como na segunda, que contou com seis professores, que narram suas experiências vividas nas RD. A princípio, as RD foram desenvolvidas em tempos de pandemia, virtualmente, e, depois, presencialmente, com o retorno às aulas na escola selecionada.

Figura 7. Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.4 Sobre a produção de dados

Para começar a investigação, foi apresentada aos participantes da primeira etapa (N=158) da investigação a cena configurada como uma situação-problema, sob inspiração, prioritariamente, em Freire (2019a) e, também, em Marinas (2007) (Quadro 4).

A Cena referente à situação-problema diz respeito a “discutir e elaborar práticas docentes voltadas às concepções freireanas”. Para nós, “assumir a concepção pedagógica de Paulo Freire” poderia se referir à educação problematizadora quanto ao “esforço de propor aos indivíduos as dimensões significativas de sua realidade” (FREIRE, 2019a, p. 134).

Quadro 4. Cena situação-problema

1. *A escola onde você atua pretende assumir a concepção pedagógica de Paulo Freire. O Orientador de Ensino e o diretor têm organizado reuniões com os professores. O objetivo é discutir e elaborar práticas docentes voltadas às concepções freireanas. Qual seria sua atitude nesta situação? Justifique.*
2. Assinale sua posição: ☐ Favorável
☐ Desfavorável
☐ Neutra.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Se tomarmos Moscovici (2012), para compreender o que está por detrás dessa “cena situação-problema”, consideramos necessário apreender o significado da noção de representação social como um “conjunto organizado de conhecimentos e atividades psíquicas”, inserido em um “grupo ou relação quotidiana de trocas e liberam os poderes da imaginação” (MOSCOVICI, 2012, p. 28).

Desse modo, trata-se de uma problematização que liga o contexto da realidade dos sujeitos ao objeto deste estudo. Ao problematizar a realidade dos sujeitos envolvidos, assumimos aspectos do posicionamento de Freire (2019a), cuja investigação temática parte da realidade da qual emerge uma rede de relações: homem-mundo (históricas, sociais, culturais e individuais), visão de mundo e o contexto histórico e político.

Neste universo reificado das ideias freireanas, o interesse estava centrado em como essas ideias estavam, ou não, sendo ressignificadas por um grupo determinado de professores.

Durante a revisão bibliográfica, ou seja, com este olhar, e para delimitar e focalizar o estudo, trilhamos por três obras, assumindo-as como colunas, mas, mantendo sempre, como bases, a “Pedagogia do Oprimido” e a Pedagogia da Autonomia”.

A “Pedagogia do Oprimido” é uma obra seminal, que marca o paradigma da práxis, da unidade da reflexão e ação, do teórico e da prática, da relação educador-educando. O livro “Pedagogia da Autonomia” traça quais são os princípios ético/político/epistemológico da relação educador/educando/objeto de conhecimento. A temática central é a “questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor de autonomia do ser dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 13).

E, por fim, a “Pedagogia da Esperança”, cujo subtítulo é “o reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, parte das experiências existenciais do autor à Pedagogia Crítica e

aos desdobramentos da Pedagogia do Oprimido. Acreditamos que essas obras são basilares para compreender a prática e a formação docente na visão crítico-emancipatória.

Nesse sentido, escolhemos *a priori*, a partir do campo conceitual, os termos: “concepção de educação de Paulo Freire”, “humanização”, “autonomia”, “conscientização” e “transformação”. Para a investigação deste campo reificado, optamos pela técnica de associação de palavras a partir desses termos, compondo estímulos indutores, como forma de ativação dos domínios lexical e semântico (ABRIC, 2001a, 2001b, 2003).

Para a compreensão dos sentidos produzidos pelos participantes ao se referirem ao termo mais importante, e para investigação dos processos sociocognitivos, objetivação e ancoragem, foi solicitado que o participante justificasse tal importância (MOSVOVICI, 2012; VALA, 1997).

Nesse sentido, o uso da *cena* foi a tentativa de aproximação teórica entre os autores e, ao mesmo tempo, proximidade à realidade dos investigados quanto ao cotidiano de suas experiências profissionais.

A cena tem como objetivo de desencadear a investigação, partindo, portanto, da circunstância experiencial dos investigados, para estimular situações cotidianas vivenciadas pelos professores. Isso acontece no dia a dia das escolas públicas do município de Guarujá, em que o diretor e o orientador de ensino organizam as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com diversos temas e demandas expedidas, tanto pela escola como pela Secretaria de Educação Municipal.

Cabe salientar que tal proposta metodológica, com base na cena situação-problema, incidiu na geração de dados, cujas representações dos docentes ficaram circunscritas ao campo das práticas. Tais representações foram direcionadas a partir de um recorte em que os professores costumam ser alocados de maneira subserviente a partir de um processo decisório de gestores.

Nesta primeira etapa, a proposta foi aproximar o objeto de pesquisa ao contexto da realidade dos participantes. E, com isso, analisar quais as subjetividades surgiriam diante de uma situação vivenciada no ambiente educacional, em que, diferentes dimensões representacionais poderiam ser ativadas, incluindo o importante elemento atitudinal para a constituição das representações (JODELET, 2001a).

Para tanto, foram escritas cinco sentenças, contendo cada uma delas um Estímulo Indutor (EI), voltadas para investigação do campo conceitual, conforme o Quadro 5.

Quadro 5. Investigação do campo conceitual

<p>Escreva quatro palavras que vêm à sua mente sobre [EI.1] concepção de Educação de Paulo Freire; [EI.2] Humanização, [EI. 3] Autonomia, [EI. 4]. Transformação. Toda palavra é válida.</p> <p>Em seguida, aponte as palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o número 1 para a mais importante, 2 para a de segunda importância; 3 para a de terceira; e 4 para a última palavra.</p> <p>() _____ () _____ () _____ () _____</p> <p>Escreva uma justificativa para a palavra de maior importância.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Antes da aplicação da técnica de associação de palavras, para saber se os participantes compreenderiam o proposto, foi realizada uma sondagem com a utilização do termo viagem; desse modo, foram retiradas as dúvidas referentes à associação de palavras⁷⁸ (Quadro 6).

Quadro 6. Sondagem com o termo “viagem”

Escreva quatro palavras que vêm à sua mente sobre [VIAGEM]. Toda palavra é válida. Em seguida, aponte as palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o número **1** para a **mais importante**, 2 para a de **segunda importância**; **3** para a de **terceira**; e 4 para a última palavra.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva uma justificativa para a palavra de maior importância.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A solicitação dada aos participantes, para que indicassem as palavras que viessem à mente, associadas a um estímulo indutor, seguido pela classificação por ordem de importância e, por fim, a exposição de uma justificativa para a palavra de maior importância, serviu para produção de um léxico associado ao objeto de pesquisa. A intenção é de estudar aspectos cognitivos e simbólicos das representações de sujeitos.

Objetivou-se, assim, levantar dados sobre as dimensões do universo da RS, definidas por Moscovici (2012, p. 62), quais sejam: “a atitude, as informações e o campo de representação e/ou imagem”. Desse modo, foram constituídos diferentes bancos de dados para desvendar, por meio dos discursos dos docentes, a face figurativa e de significação do objeto de estudo.

Para análise mista, quali-quantitativa de variáveis categóricas, houve a composição de categorias empíricas a partir do corpus textual, para análise lexical e semântica das evocações emitidas; bem como das argumentações sobre as justificativas proferidas pelos participantes.

As evocações geradas pelos estímulos indutores foram processadas no *software Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations, de Vergès*, versão de 2001 EVOC (2005)®. Tal Programa possibilitou salientar, pela média ponderada entre as frequências e a ordem de aparecimento dos termos associados às questões de pesquisa (Ordem Média de Evocação – OME), a constituição das propriedades, que tipificam dimensões figurativas das representações, com o aporte da abordagem estrutural da TRS (ABRIC, 2001a; 2001b, 2003).

Para maior confiabilidade, a partir dos resultados observados, foram também realizadas investigações a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Com essa finalidade, os termos evocados foram organizados em planilhas de Excel e processados no software IRAMUTEQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013a). O que possibilitou a análise de co-ocorrência dos termos, viabilizando as análises de similitude e das classes hierárquicas. Tais análises auxiliaram no processo inferencial sobre a importância dos termos evocados, a partir da frequência, posição e relação de importância entre as evocações emitidas (classes, em que ocorreram os termos e proximidade em que coocorreram).

Nessa mesma perspectiva, foi também utilizada, como base para análise inferencial, a técnica de AC (BARDIN, 2016) sobre as narrativas docentes, produzidas a partir da cena

⁷⁸ Esta técnica foi de aproximação da técnica de Associação Livres de Palavras, em Abric (2001b, 2003), tratando, respectivamente, sobre o núcleo figurativo/centralidade e o saber emergente.

configurada como situação-problema⁷⁹ e também dos processos sociocognitivos (MOSCOVICI, 2012; 2015) e das dimensões representacionais (JODELET, 2001).

Por meio da definição das dimensões e de categorias de análise, houve a composição do material-base para as conversas na RD, última fase da investigação, com o intuito de realizar uma pesquisa-formação.

Na RD, os participantes retomaram a cena (situação-problema) - que foi apresentada no início da pesquisa, em que, em um Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), os docentes estudam e praticam as concepções freireanas. O que foi seguido pela apresentação das três cenas (Quadro 7).

Quadro 7. Categorias empíricas discutidas em Roda de Diálogo (RD)

Cena I; II; III.	Cena I:	Cena II:	Cena III:
	Percepções de docentes que manifestam atitudes desfavoráveis em relação às concepções freireanas	Percepções de docentes que manifestam atitudes favoráveis em relação às concepções freireanas	Percepções de docentes que relacionam as concepções freireanas às suas experiências profissionais
	1ª Unidade de Sentido⁸⁰	2ª Unidade de Sentido:	3ª Unidade de Sentido:
	Favoráveis às concepções freireanas	Desfavoráveis às concepções freireanas	Expressam as concepções freireanas dando um sentido prático com aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os participantes da pesquisa contribuíram com a análise dos resultados. Nesse sentido, este trabalho situa-se na “perspectiva da investigação-formação”, como propõem Bragança e Lima (2016, p. 294). Além disso, como complementa Abdalla (2006a, 2006b, 2017a), trata-se dos fundamentos em relação às representações e identidades profissionais. Saul e Saul e Zitkoski (2008), também indicam a importância de se analisar as situações significativas, as situações-limites e possíveis temas gerados frente ao problema levantado pela pesquisa. No Quadro 4, aparecem as categorias empíricas⁸¹ obtidas pela técnica de AC (BARDIN, 2016; FRANCO, M.L.P.B, 2005).

4.5 Dos procedimentos: Rodas de Diálogo (RD)

A abordagem metodológica da RD, apresentada neste trabalho, foi elaborada a partir da combinação de outras abordagens de investigação. Em Freire (2019a, p. 74), tivemos motivação e base, pois, como ele mesmo afirma: “Ninguém se liberta sozinho [...] também não é a libertação de uns feitos por outros”.

⁷⁹ Esta parte da investigação foi publicada em Anais da Universidade Católica de Santos, em 2022 (CACEMIRO, Zulmira F. de Jesus. Percepções de docentes sobre às concepções freireanas. In: XVI Mostra de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE), 2021, Santos. **Anais:** Educação, Democracia e Utopia. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2022, p. 265-280)

⁸⁰ Estas Unidades de Sentido foram elaboradas a partir das categorias empíricas: posição favorável e desfavorável e o sentido experiencial das concepções freireanas.

⁸¹ As categorias empíricas serviram para a discussão nas Rodas de Diálogo; entretanto, não foram as mesmas categorias usadas como analíticas utilizadas no Capítulo V – “Da análise aos resultados: concepções freireanas em uma experiência de pesquisa-formação: desvendando os saberes de docentes”.

A ética proposta por Freire pode ser um caminho para combater a retórica do ódio e, por isso, recebeu a designação de “diálogo” como uma referência ao autor, que o definiu como essência da educação para a prática da liberdade (FREIRE, 2019a).

A razão de mesclar metodologias está relacionada, principalmente, à teoria, ao problema de pesquisa e ao contexto das possibilidades para realizar a pesquisa de campo. Acrescida, ainda, pelas condições de trabalho dos docentes quanto ao tempo reservado para o HTPC e às condições da fase de volta às aulas após a sua paralisação devido à pandemia de covid-19.

De um lado, tais circunstâncias emularam as condições acerca tanto dos limites e impasses a respeito da pesquisa sobre a prática docente (DINIZ-PEREIRA; LACERDA, 2009), quanto das condições de trabalho vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa. Contraditoriamente, por outro lado, favoreceu que a investigação fosse realizada com uma condição proximal ao contexto das realidades vivenciadas pelos docentes no cotidiano escolar. E, ainda, reproduzir com algumas semelhanças a primeira cena (situação-problema) apresentada no início da pesquisa. A esse respeito, Abdalla (2006b, p. 67, grifos da autora) ressalva que “a escola é o espaço de **ser** e **estar** professor”, portanto, é onde se “constroem os sentidos da profissão, para reinventar instrumentos significativos da construção da realidade”.

Temos, pelo menos, três razões para seguir o caminho proposto. Em primeiro lugar, tem a ver com a teorias escolhidas para a pesquisa em questão. Objetivamos, neste sentido, articular aspectos das teorias moscoviciana e freireana quanto às referências teóricas, em especial, aos processos de objetivação e ancoragem, em Moscovici (2012), e ao processo de diálogo e de ação cultural, em Freire (2019a). E, no que se refere ao processo dialógico, realizado nas RD, que consideramos como uma experiência de pesquisa-formação sobre uma investigação temática (FREIRE, 2019a), foi possível compreender as situações significativas, situações-limite, e vislumbrar temas geradores em cada um dos encontros desenvolvidos.

Em segundo lugar, chamamos a atenção, também, para o problema de pesquisa, que serviu como um farol para indicar o caminho da investigação. E, em terceiro lugar, consideramos o contexto da realidade da vida funcional de docentes que participaram da pesquisa. Eles trabalhavam em diversas escolas e em horários diferentes, o que impossibilitou um agendamento em horário comum para realizar as RD. As únicas possibilidades de encontros seriam, de fato, no HTPC, com tempo fixo de 50 minutos, e dois encontros virtuais realizados via *Google Meet*.

Em síntese, buscamos sistematizar uma abordagem metodológica que fosse possível de ser realizada no contexto das adversidades do cotidiano escolar dos/as professores/as, que atuam nos anos finais do ensino fundamental com possibilidades a apreender e imprimir o contexto do cotidiano.

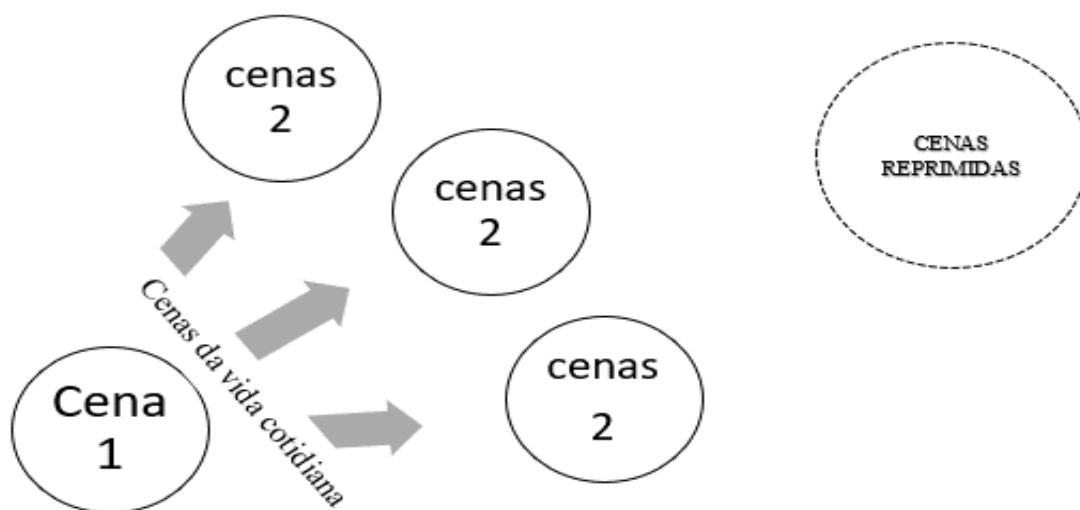
Nessas condições, quanto os aportes teóricos-metodológicos, seguimos os procedimentos à luz do: a) Círculo de Cultura⁸² - investigação temática - de Paulo Freire, incluindo proposições de Brandão (2013), Pinto (2012), Saul e Saul (2017) sobre a investigação temática; b) Grupo de Discussão (GD) - proposto por Weller (2006) e utilizado por Abdalla (2006b, 2020a), respectivamente, em espaço de formação, considerando as narrativas como dispositivo formativo para aprendizagem profissional em espaços escolares; c) Entrevista Narrativa (EN) - procedimento previsto por Jovchelovitch e Bauer (2002), quanto à produção de narrativas e ao modo de elaborar as questões; e, por fim, d) as Cenas - desenvolvido por Marinas (2007), que permitiram produzir relatos de caráter não linear e dentro do repertório cênico.

82 O nome “Círculo de Cultura”, como explica Brandão (2013, p.44-5), substitui a expressão “sala de aula”, classe de alunos” e busca produzir valores, crenças e costumes ressignificados pelo diálogo e pela práxis. E, desse modo, contribui para a construção da identidade cultural do grupo.

O uso das cenas, em Marinas (2007), seria, também, uma possibilidade interpretativa no processo de análise das narrativas. Neste sentido, a cena 1 seria o momento da enunciação, e as demais cenas, denominadas de cenas 2, constituiriam um conjunto sistêmico, em que se considera o sentido do vivenciado e/ou narrado. E, neste cenário, as “cenas reprimidas” são aquelas que podem ser “reprimidas ou esquecidas” pelo narrador. É importante, considerar as palavras de Marinas (2007, p. 119, tradução nossa)⁸³ “as cenas 2 são aquelas que fazem parte do cotidiano de quem narra, suas posições como emissor e receptor remontam à cena 1 na medida em que nela se atualizam. Neste jogo entre as cenas 1 e 2, se dá a possível etapa ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas”. Segue o modelo proposto na Figura 8.

Para sistematizar as questões e apoiar os procedimentos adotados nas RD, apoiamos, como mencionado, em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97). Os autores sintetizam as principais fases da EN: a) preparação - questões exploratórias que refletem o interesse do pesquisador; b) mostrar o foco inicial para narração com a possibilidade de emprego de auxílios visuais; c) a narração central não deve ser interrompida, mas encorajada de forma não verbal e esperar a sinalização de término das falas; ou seja, deve-se evitar discutir sobre as contradições ou pedir que justifiquem suas respostas; d) nas falas conclusivas, a gravação é interrompida para que sejam realizadas as perguntas do tipo “por quê” e fazer anotações imediatas depois da entrevista.

Figura 8. Modelo da compreensão cênica



Fonte: Adaptado de Marinas (2007, p. 118).

Com base nessas considerações, expostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), foram organizadas tanto a conduta da entrevistadora quanto a elaboração das questões disparadoras da RD. Portanto, seguimos esse quadro técnico para analisar as informações dos entrevistados.

Também, de acordo com Weller (2006) e Abdalla (2020a), foram sistematizados os procedimentos de interação, de elaboração de perguntas e condutas de intervenção. O GD, segundo Weller (2006), serve para “a reconstrução dos diferentes meios sociais e o *habitus*

⁸³ Conforme texto original: “Las escenas 2 son las que forman parte de la vida cotidiana de quien narra, sus posiciones como emisor y receptor atraviesan de vuelta la escena 1 en la medida en que en ella se actualizan. En ese juego entre las escenas 1 y 2 se da ella posible paso o emergencia de las escenas reprimidas u olvidadas” (MARINAS, 2007, p. 119).

coletivo do grupo” a ser investigado. A autora estabelece tópicos-guia e a forma de condução do GD, que foram utilizados nas RD desta pesquisa (Quadro 8).

Quadro 8. Procedimentos adotados na RD

Interação	Perguntas	Intervenção/mediação
<ul style="list-style-type: none"> • O primeiro contato foi a apresentação da pesquisa no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), tanto para estabelecer o primeiro contato para explicação do projeto de pesquisa, quanto para estabelecer uma base de confiança. • Nesta oportunidade, seis professores manifestaram interesse em participar da pesquisa. • O Grupo define a ordenação das falas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Como propõe Weller (2006, p. 249), as perguntas são dirigidas ao grupo e não a um integrante específico. • Iniciar as perguntas de forma vaga sem direcionar especificamente para o objeto de estudo a fim de estimular a interação entre os integrantes. • Elaborar perguntas que produzam narrativas e não mera descrição de fatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prover que haja no grupo de modo que os integrantes escolham a forma e tema do debate. • “Intervir somente quando solicitado ou perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação” (WELLER, 2006, p. 249).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em Abdalla (2020b), seguimos a orientação sobre as questões de aquecimento e sobre as narrativas e espaços formativos para aprendizagem profissional. Essas questões foram utilizadas na entrevista inicial realizada com os participantes das RD, como registrado no Quadro 9.

Quadro 9. Questões de aquecimento

Perguntas	Orientações
<p>a) Quais eram suas expectativas profissionais antes de ingressar na atuação docente nos anos finais do ensino fundamental?</p> <p>b) Quais são as suas necessidades frente às condições da Escola dos tempos de hoje?</p> <p>c) Em relação à formação e experiência profissional, qual foi o seu contato com as concepções freireanas? Em que elas contribuem para pensar essa nossa realidade? Ou em que aspectos elas lhe influenciaram em suas vivências, experiências e práticas pedagógicas?</p>	<p>A partir das narrativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Investigar as expectativas profissionais, as necessidades atuais e a formação e experiência e, também, as influências das concepções freireanas nas experiências profissionais dos docentes; 2. Compreender a proposta, que tem por base e essência o diálogo, a reflexão sobre a práxis, como diz Freire (2016, p.107); 3. Avaliar se os participantes estão envolvidos numa investigação-formativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como já exposto, foi empreendida a técnica da AC, de Bardin (2016), no material bruto; ou seja, a partir das 158 respostas (narrativas) dadas pelos participantes sobre a situação-problema. A partir das Unidades de Sentido, houve a composição das cenas (MARINAS, 2007), conforme a Figura 8 e elaboração das categorias empíricas registradas no

Quadro 7. As cenas elaboradas também foram tratadas como universo temático investigado, termo usado na Pedagogia do Oprimido⁸⁴ (FREIRE, 2019a), que trata do diálogo, ou seja, da problematização do conhecimento.

As grelhas das justificativas, categorizadas e subdivididas em unidades de sentidos, abordam quais seriam as atitudes dos docentes frente à formação, voltadas às práticas freireanas no contexto do cotidiano escolar. Partimos do pressuposto de “[...] que há um universo de fala da cultura da gente”, como diz Brandão (2013, p. 26).

Neste sentido, buscamos uma aproximação possível com a abordagem metodológica freireana. Tais justificativas trazem sentidos/significados e subjetividades simbólicas, ideológicas ou culturais: aspectos importantes para identificar o pensamento social do grupo investigado sobre as concepções freireanas (FREIRE, 2019a).

Ainda, buscamos articular a análise com uma postura socioconstrutivista, em uma perspectiva da investigação-formativa (BRAGANÇA; LIMA, 2016). Essa tentativa de trilhar pela abordagem socioconstrutivista está ancorada também à experiência da pesquisadora como alfabetizadora, que parte dos conhecimentos prévios e das hipóteses dos alunos; contudo, buscando a perspectiva teórica da pesquisa-formação de investigação temática (FREIRE, 2019a). Podemos, com isso, estabelecer uma tentativa investigativa de assumir uma postura socioconstrutivista. Mas, sobretudo, objetivamos propor aos participantes a análise mais crítica do *corpus* estudado.

Desse modo, os objetivos propostos neste trabalho são inspirados em Weller (2006, p. 246-7) sobre o Grupo de Discussão (GD) e Bragança e Lima (2016) quanto à investigação-formativa, de forma a:

- a) Reconstruir contextos sociais e modelos comunicativos que orientam a ação e, desse modo, discutir vivências coletivas do grupo;
- b) Assumir uma postura ativa frente à investigação temática; ou seja, tomada de consciência em torno da realidade apresentada a partir dos dados gerados na pesquisa;
- c) Analisar os posicionamentos de docentes sobre as concepções freireanas: os participantes fizeram a leitura e análise sobre as opiniões dos subgrupos investigados. Ou seja, conhecemos as manifestações de atitudes favoráveis, desfavoráveis dos professores em relação às concepções freireanas e quanto aos contextos de suas experiências profissionais;
- d) Ser um representante do meio social em que vive e não apenas um detentor de opiniões;
- e) Produzir narrativas docentes sobre o problema de pesquisa;
- f) Propor uma investigação-formativa (BRAGANÇA; LIMA, 2016) a um grupo de participantes da pesquisa;
- g) Analisar, coletivamente, a problemática de docentes, que assumem posições favoráveis e desfavoráveis às concepções freireanas, na perspectiva da investigação temática e no sentido de compreender as situações significativas, as situações-limite, os posicionamentos e opiniões dos/as professores/as sobre o objeto investigado, desvelando o(s) tema(s) gerador(es).

Tendo em vista essas considerações, na seção seguinte, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos utilizados para composição do método referente à RD.

4.5.1 Sobre os aspectos teórico-metodológicos da RD

⁸⁴ Para além da “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2019a), também, observamos que, no livro “Comunicação e Extensão” (FREIRE, 1977), Paulo Freire trata do diálogo como uma forma de problematização de conhecimento. E reproduzimos aqui suas palavras: “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1977, p. 52).

A composição da RD, em relação à combinação das abordagens metodológicas, está sob o enfoque de: a) Freire (2019a), Brandão (2013), Saul (2015), Saul, A. (2017), quanto à investigação temática; b) Weller (2006), Abdalla (2020a), Jovchelovitch e Bauer (2002), Marinas (2007) e Bragança e Lima (2016), em relação às abordagens metodológicas referentes aos grupos de discussão e ao uso de narrativas.

A organização das RD partiu da ideia do Círculo de Cultura, em Freire (2019a), e relaciona-se a um “trabalho coletivo e coparticipado na construção do conhecimento da realidade” (BRANDÃO, 2013, p. 25). Esta metodologia parte da investigação vocabular ou temática, sustentada na epistemologia dialética e permite a “participação ativa do pesquisador no contexto investigado”, como explicitam Saul e Saul (2017, p. 438-439).

Sobretudo, assumimos a proposta por Freire (2019a) do Círculo de Cultura, como ação contrária à educação bancária. Portanto, não nos propomos a dissertar sobre algo de forma desconectada da realidade dos sujeitos, que integram a RD ou agir de forma transmissora. Por isso, partimos do contexto de situações significativas, que ligam os sujeitos ao objeto de investigação e retratam uma condição da realidade deles.

Partimos, assim, do entendimento de que a linguagem-pensamento, expressa nos dados gerados na primeira etapa da investigação, está relacionada diretamente às condições estruturais, aos níveis de percepções da realidade e à cosmovisão dos sujeitos envolvidos. E, por isso, elegemos o pensamento freireano, que segue adiante, como normativa ética e metodológica para orientar os diálogos.

O que pretendemos investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu “[...] **pensamento-linguagem** referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores” (FREIRE, 2019a, p. 122, grifo nosso).

Consideramos as grelhas das vozes dos sujeitos, apresentadas nas RD, como uma investigação temática, que trata das manifestações e atitudes dos investigados, produzidas a partir da situação-problema, colocando o acento nos estudos e nas práticas das concepções freireanas.

Foi, então, proposto ao grupo da RD, que analisassem os “pensamentos-linguagem” (FREIRE, 2019a) da amostra apresentada para o grupo, nomeada por *cenar* (MARINAS, 2007). O objetivo era o de analisar quais delas eram as mais próximas de suas vivências, convivências ou experiências profissionais e por quê? Desse modo, objetivamos tratar de algo relacionado à própria realidade e ao cotidiano dos participantes da RD.

Nessa perspectiva freireana, as conversas realizadas, nas diferentes RD, buscaram compreender as situações significativas, as situações-limites e os temas geradores. Quanto às situações-limite, procuramos questionar o que poderia ser superado. Nesse sentido, houve a proposição de levantar quais seriam os possíveis temas geradores que envolvem e são envolvidos pelas situações-limites (FREIRE, 2019a).

Outro aporte teórico-metodológico utilizado, como já mencionamos, foi o do Grupo de Discussão (GD), proposto por Weller (2006, p. 241). A autora diz que esse método de pesquisa “[...] privilegia as interações e permite uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretação equivocada sobre o meio pesquisado”. Explica, ainda, que o uso desse método remete à pesquisa social empírica da Escola Frankfurt a partir do século passado, nos anos 50, e cita como autores: Friedrich Pollok (1950-51), Pollok (1955), Loos e Schäffer (2001).

Weller (2006, p. 244) informa, ainda, que este método foi utilizado, na década de 70, e recebeu “[...] um tratamento ou um pano de fundo teórico-metodológico ancorado no interacionismo simbólico, na fenomenologia social e na etnometodologia”. A autora afirma, também, que se trata de um método e “não apenas uma técnica de pesquisa de opiniões”, e

que seu uso foi ampliado na década de 80 com grupos juvenis, mas aplicado também com crianças (WELLER, 2006, p. 244).

Por outro lado, Jovchelovitch e Bauer (2002) propõem a técnica de Entrevista Narrativa (EN) e explicam que o termo narrativas está além do uso de um método de investigação. Podendo, ainda, ser compreendido como histórias, histórias de vida e histórias sociais. Entretanto, os autores abordam que o emprego da narrativa na investigação produz “o léxico do grupo social”, constituindo uma “perspectiva de mundo”, assumindo, assim, que “[...] as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica” (JOVCHELOVITCH; BAUER 2002, p. 91).

Nesse sentido, como proposto pelos autores, seguimos a opção de produzir narrativas, que substituem as perguntas-respostas de uma entrevista. Contudo, mantivemos a estrutura formalizada em dois elementos básicos: a) a linguagem que possui uma cosmovisão própria; portanto, não é neutra; e b) a não imposição de forma de linguagem do entrevistado sobre o informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91). Na próxima subseção, serão expostos os procedimentos adotados na RD.

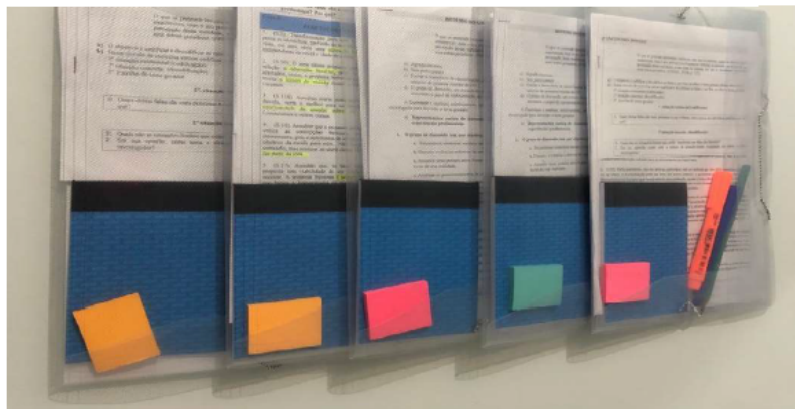
4.5.2 Sobre as etapas e tratamento dos dados

Inicialmente, mediante contato com os professores, nas reuniões de HTPC, houve o convite para participar da pesquisa. Seis professores consentiram participar dos diálogos.

Foi informado aos participantes que a finalidade da RD era o levantamento dos (s) possível (eis) tema (s) gerador (es) sobre as percepções docentes a respeito das concepções freireanas mediante análises dos dados produzidos a partir da cena da situação-problema e codificado e categorizado pela AC (BARDIN, 2016). Portanto, além de possibilitar as produções de narrativas docentes, objetivamos incluir um grupo dos participantes nas interpretações dos dados; pois, como Freire (2019a, p. 87) diz: “a ação progressista deve estar a serviço da libertação”.

O primeiro encontro da RD ocorreu no HTPC com a duração de 50 minutos. Iniciamos a reunião com os agradecimentos por terem aceitado participar da pesquisa, e apresentamos a proposta de trabalho e entregamos as pastas com objetos escolares para o uso durante as reuniões (Figura 9).

Figura 9. Material entregue aos participantes da RD



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em cada pasta havia o roteiro geral dos encontros e o material-base de discussão, categorizado pela técnica de AC (BARDIN, 2016); além de duas vias do TCLE (Apêndice VII). O roteiro do trabalho foi apresentado aos integrantes da RD; assim como o material categorizado, transcrito e impresso, contendo as falas que seriam analisadas, as questões de aquecimento e sobre os significados da discussão a respeito das situações significativas e das situações-limite.

Na primeira reunião, foram tratadas as escolhas dos pseudônimos e informada a postura ética que nortearia as condutas e os diálogos. A citação⁸⁵, já mencionada, serviu de base e direcionamento para os diálogos.

Na sequência, com a anuência dos participantes, foi criado um grupo de *WhatsApp* para facilitar nossas interações, sendo encaminhado aos participantes dois questionários do *Google Forms*: a) Questionário-Perfil: RD para identificação de cada integrante; e b) as questões de aquecimento. Nas RD, as perguntas foram dirigidas ao grupo e cada integrante pôde se manifestar livremente, sem impor uma ordem sequenciada. A intervenção da mediadora limitou-se a estimular a interação e esclarecer os objetivos da investigação, conforme Jovchelovitch e Bauer (2002).

Destacamos, também, que do segundo ao quinto encontro foram apresentadas as cenas compostas pelo universo vocabular dos sujeitos investigados. Estes agrupamentos das vozes dos sujeitos foram organizados mediante as categorias empíricas, para manter o diálogo sobre as questões ligadas às três cenas dispostas no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10. Experiência profissional: situações significativas, situações-limite e tema gerador

Encontro 2: Cena I Percepções desfavoráveis às concepções freireanas	Encontro 3: Cena II Percepções favoráveis às concepções freireanas	Encontro 4: Cena III Percepções que relacionam as concepções freireanas às suas experiências profissionais
Foram propostas três categorias de análise para cada cena: a) Situações da experiência profissional; b) Situações significativas; c) Situações-limite		
a) Quais destas falas são mais próximas à sua vivência, convivência ou experiência profissional? Por quê?		
b) Quais são as situações significativas que estão encobertas nas falas dos docentes?		
Em sua opinião, como seriam as situações-limite encobertas nas vozes dos sujeitos investigados?		

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 11, a seguir, estão registrados os procedimentos adotados. Buscamos seguir Marinas (2007, p. 119, tradução nossa)⁸⁶, que diz respeito à disposição dos diálogos a partir de cenas, visando a trazer à tona “a vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam a cena 1 na medida que ela se atualiza. Nesse jogo, entre as cenas 1 e 2 se dá o possível passo ou emergência das cenas reprimidas ou esquecidas” (MARINAS, 2007, p. 119).

Quadro 11. Relação das diretrizes da RD, adotados nas Cenas I, II e III

⁸⁵ Trata-se da seguinte citação: “O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (FREIRE, 1983b, p. 35).

⁸⁶ Texto original: “[...] de la vida cotidiana de quien narra, sus posiciones como emisor y receptor atraviesan de vuelta la escena 1 en la medida en que en ella se actualiza. En ese juego entre las escenas 1 y 2 se da el posible paso o emergencia de las escenas reprimidas u olvidadas” (MARINAS, 2007, p. 119).

- a) As conversas foram divididas em cenas para a produção de narrativas a partir da compreensão cênica (MARINAS, 2007);
- b) A RD tem como “essência o diálogo” entre o pesquisador e os entrevistados, como propõe Freire (2019a, p. 107);
- c) Realizar a RD com, aproximadamente, seis professores que consentirem participar da pesquisa e, ainda, obedecendo às normas estabelecidas pela Resolução CNE 196/96 e 466/2012 (BRASIL, 1996b, 2012b), que trazem as regulamentações da ética da pesquisa;
- d) Os sujeitos não foram identificados, conforme prevê a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016). Estas informações também constam no TCLE (Apêndice VI). E, também, foram utilizados pseudônimos (Apêndice VII).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No quinto e sétimo encontro, as RD foram realizadas de modo híbrido – presencial e virtual. A escolha da utilização das reuniões virtuais, via *Google Meet*, partiu dos integrantes da RD, que perceberam que o tempo era escasso para o estudo das cenas, trazendo uma das problemáticas ligadas ao tempo e à organização da formação contínua dentro da jornada do trabalho docente. Desse modo, dois encontros ocorreram de forma remota: o estudo da cena 2 (Percepções favoráveis às concepções freireanas) e a última seção de encerramento. No Quadro 12, estão descritos as questões e os procedimentos adotados.

O material foi audiogravado, contendo as respostas às questões de aquecimento (Quadro 12), os diálogos sobre as experiências profissionais, abordando situações significativas, situações-limite, o tema gerador e questões de encerramento. Tais diálogos ou os *corpora textuais* foram transcritos a partir da audiogravação⁸⁷, como propõe Weller (2006). Depois essas transcrições foram ajustadas para lematização e o processamento do *software* IRaMuTeQ® (CAMARGO, JUSTO, 2013b).

Quadro 12. Questões de encerramento da RD

Questões	Procedimentos
Diante das sínteses que elaboramos, por meio da RD, conte um pouco sobre:	a) Apresentar as sínteses das situações significativas com o objetivo de desvelar quais são as situações-limites;
a) Em sua opinião, quais seriam as situações significativas que mobilizam os docentes, quando estes tratam das concepções freireanas em relação às suas experiências profissionais?	b) Analisar as situações significativas (existencial-concreta) para a codificação-decodificação;
b) Quais seriam as situações-limite e o(s) possível (is) tema (s) gerador(es) para desencadear uma formação de docentes sobre as concepções freireanas?	c) Escolher o tema gerador por meio da reflexão crítica e dialogada entre os participantes da RD, sob o enfoque das relações com o “homens-mundo e homens-homens”, como diz Freire (2019, p.122).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

⁸⁷ Os corpora textuais foram audiogravados com gravador digital. Depois, os arquivos dos áudios foram inseridos no aplicativo do Word para a Web, ferramenta disponível somente para assinantes do Microsoft 365, para que se efetivassem as transcrições. Essa ferramenta permitiu carregar um arquivo de áudio previamente gravado e fazer uma transcrição de áudio (com limite de 300 atas de transcrição por mês). Mediante uma escuta atenta da pesquisadora, foram realizadas as correções necessárias no texto, pois a ferramenta nem sempre faz a transcrição de forma correta.

Assim, os diálogos produzidos, do 1º ao 5º encontro, foram reunidos em um único *corpus* textual para o processamento no *software* IRAMUTEQ ® e em conformidade com os critérios apresentados por Camargo e Justo (2013b, p 11-13).

Para processar as narrativas no *software* IRaMuTeQ ® (2013a), foram utilizadas categorias temáticas empíricas: experiência profissional, situações significativas, situações-limites. Essa divisão obedeceu à razão central das perguntas realizadas nesta etapa (Quadro 10).

O *software* IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013a) permitiu a análise lexicográfica do conjunto de segmentos de textos e suas temáticas. Esta técnica classifica o conjunto de classes de palavras em lugares comuns, mediante cálculos estatísticos e pela leitura de lexicografia. Realizou a classificação estatística dos termos anunciados, distribuindo os vocabulários em duas partes: a) 1ª partição: classe 1 e demais classes: 2, 3 e 4; b) após a primeira, ocorre a 2ª partição, sendo que a classe 2 tem o maior peso e é subdividida em classes 3 e 4; tal como explica Soares (2005), citada por Abdalla e Martins (2015), sobre o produto deste *software*.

Consideramos importante assinalar que se trata de uma figuração sensível do objeto de estudo, o qual orientará a compreensão e a construção de sentido que está subjacente ao processo interpretativo. Como afirma Soares (2005, p. 550): “Esta representação não descreve nenhum objeto em si mesmo, mas permite e visualizar a estrutura que será interpretada de acordo com o quadro de referência do investigador”.

Quanto às seções que tratam das questões de encerramento da RD, portanto, a sexta e sétima, optamos pela orientação dada por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), que, ao tratar de entrevistas narrativas, orientam o momento das perguntas, que envolvem questões do tipo “por quê?”. Nesta perspectiva, quando acontecem as interrupções nas narrativas dos participantes, como um determinado objetivo, deve-se parar a gravação e fazer anotações imediatamente após as entrevistas.

Essa orientação foi seguida nos últimos encontros, presencial e remoto, e, apesar de ter sido audiogravados, em que se possibilitou discutir e levantar os possíveis temas geradores, não foram realizadas as transcrições literais de todo este material, somente do que foi aproveitado para a devida análise. Um dos motivos principais é porque havia perguntas com aproximação da metodologia do Círculo de Cultura (FREIRE, 2019a), que não tinha uma relação direta com o objeto da pesquisa.

O objetivo desses encontros foi analisar, junto com um núcleo de participantes, quais seriam as situações-limite e o tema gerador para a hipótese de uma formação docente sobre as concepções freireanas e para compor a conclusão dos diálogos. Destacamos, também, que, nestes últimos encontros, buscamos aproximação da proposta freireana quanto à codificação e decodificação das situações significativas na busca das situações-limite.

A seção seguinte esclarece os procedimentos desenvolvidos referente ao uso da técnica da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016).

4.6 Dos procedimentos referentes à análise do conteúdo (AC)

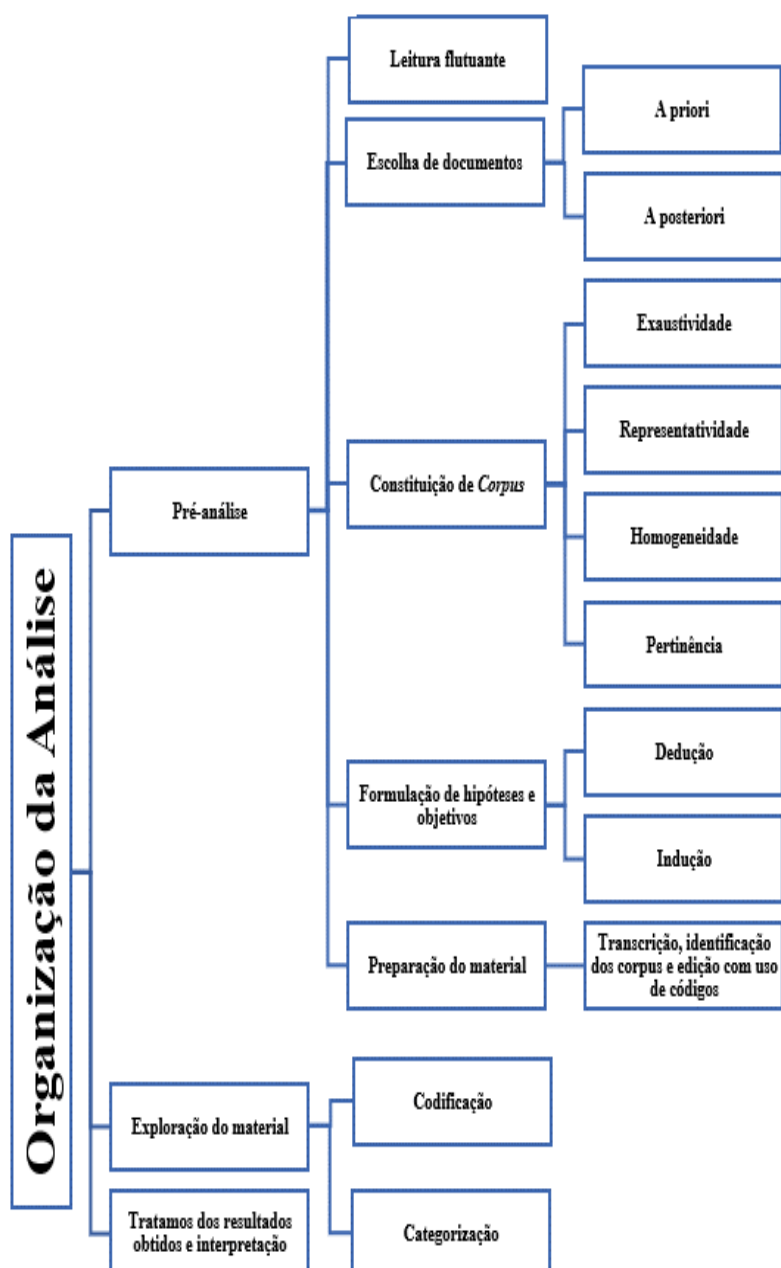
Nesta subseção, pretendemos expor os procedimentos adotados a partir da técnica de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016) e Franco (2005)⁸⁸. A primeira autora define que é “um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadoras (quantitativas

⁸⁸ FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

ou não)”. A AC permite fazer “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN, 2016, p. 48).

Os procedimentos adotados envolvem três grandes momentos: a) pré-análise: exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação; b) codificação: recorte e enumeração; e c) categorização: critérios ou processos que estruturam a análise em duas etapas (inventário e classificação) e qualificação de boas categorias (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência objetividade e fidelidade e produtividade (BARDIN, 2016). Na Figura 10, seguem destacados os segmentos da pré-análise e seus respectivos procedimentos e critérios.

Figura 10. Organização da Análise (pré-análise)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os primeiros passos são compostos pela escolha de documentos, por uma leitura flutuante, pela constituição do corpus, pela formulação de hipóteses e objetivos e pela preparação do material.

O universo demarcado foram os dados gerados a partir da Cena: situação-problema apresentada aos participantes no início da investigação; portanto, trata-se de uma escolha de documentos a posteriori. Essa escolha está em consonância com o objeto e o problema de pesquisa, que procuram compreender a dimensão simbólica e imaginária dada por docentes às concepções freireanas, quando estes as relacionam com suas experiências profissionais.

Para analisar as respostas obtidas, observamos as regras, no Quadro 13, a seguir, e de acordo com os critérios de Bardin (2016), nos seguintes termos:

a) A preparação do material envolveu a organização, identificação e edição do material em arquivos de Excel, seguido pela identificação dos documentos com relação à fonte, às datas de coletas e demais particularidades;

b) Leitura flutuante: tratou da organização do *corpus*, que começa desde a digitação dos documentos, e serviu para entrar em contato com este material, conhecer o(s) texto(s) e levantar as primeiras impressões e orientações para balizar as primeiras escolhas de análise;

c) As vozes dos sujeitos foram separadas mediante a posição de atitude favorável, desfavorável ou neutra em relação à possibilidade de estudar e colocar em prática as concepções freireanas;

d) A formulação dos pressupostos e objetivos partiram de uma questão disparadora atrelada ao problema de pesquisa: quais são os sentidos e significados de docentes sobre as concepções freireanas quando estes as relacionam às suas experiências profissionais?

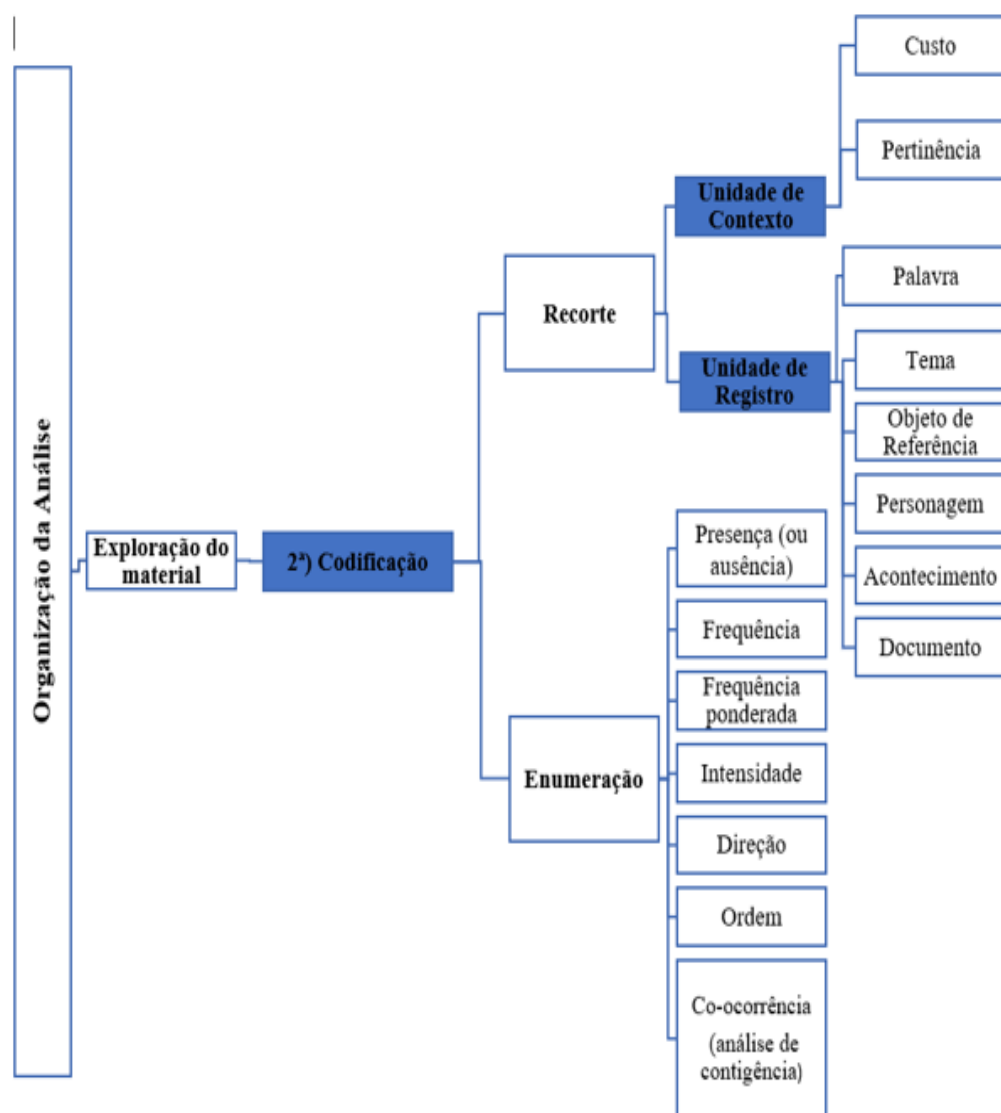
Quadro 13. Regras para a constituição do corpus da investigação

Regra da Exaustividade + Regra da não Seletividade	Depois de definir o documento a ser analisado, “é preciso dar conta de todos os elementos deste <i>corpus</i> ” (p. 126). Une-se, a isso, a Regra da Não Seletividade, ou seja, “não se pode excluir qualquer documento. A exclusão requer justificativa, atendendo a rigorosidade da pesquisa e o foco dado ao objeto e problema de pesquisa.
Regra da Exaustividade	“Pode ser efetuada de uma amostra, desde que o material se preste para isso” (p. 127). Tal amostra deve atender ao rigor de uma parte representativa do universo inicial, reduzido e demarcado frente ao objetivo e ao problema de pesquisa
Regra da Homogeneidade	“Os documentos escolhidos obedecem a critérios precisos. Há homogeneidade e evitam-se as demasiadas singularidades, fora desses crivos” (p. 128).
Regra da Pertinência	“Os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a correspondência ao objetivo que suscita a análise” (p. 129).

Fonte: Bardin (2016, p. 126).

No segundo momento, houve a exploração para análise do material quanto à codificação, que expõe as nomenclaturas dos procedimentos e critérios (Figura 11).

Figura 11. Codificação em Bardin (2016)



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com Bardin (2016, p. 133), “[...] a codificação corresponde a uma transformação - efetuando segundo as regras precisas - dos dados brutos dos textos”. Essa transformação é realizada por meio de recorte, agregação e enumeração, permitindo atingir uma representação de conteúdo ou da expressão e visando a analisar as características do texto.

Essa codificação pode ser dedutiva e indutiva. A dedutiva usa recortes estabelecidos antes da coleta dos dados brutos, do corpus, que pode ser estabelecido em uma revisão de literatura. E, ainda, neste tipo de codificação, há a possibilidade de identificar as categorias, dimensões, características e aspectos, utilizados para codificar os dados. A indutiva, em consonância com o problema de pesquisa, trata do corpus de dados empíricos, como, por exemplo, um grupo social determinado, situado, datado num contexto socioeconômico cultural (BARDIN, 2016).

A codificação é a fase de criação de códigos no conteúdo a ser estudado, sendo dividida em dois momentos centrais: 1º) o recorte, que visa a estabelecer quais são as Unidades de Sentido as Unidades de Contexto; e 2º) a enumeração, que em uma palavra

significa contar quantas vezes algo aparece ou não aparece no conteúdo estudado. Apesar de serem ações distintas, elas ocorrem de modo simultâneo para a constituição do corpus de pesquisa.

Bardin (2016) propõe as seguintes regras para enumeração: presença e ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem, co-ocorrência (análise de contingência). Neste estudo, foram definidos os seguintes critérios, a saber:

a) Para a enumeração, escolhemos a frequência, frequência ponderada e Ordem, Co-ocorrência - dados obtidos com a utilização IRAMUTEQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b). Esse recurso permitiu levantar a frequência, posição e relação de importância entre as evocações emitidas e o contingenciamento das co-ocorrências dos termos mais evocados, sendo eles: autonomia, humanização e transformação;

b) Para Unidade de Registro - foi utilizado o critério temático. Bardin (2016) explica que essa unidade de registro geralmente é utilizada para “estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”. Essa escolha está ligada ao problema de pesquisa: quais são elementos representacionais que mobilizam subjetividades de professores quando estes pensam sobre as concepções freireanas voltadas às suas experiências profissionais? Quando a unidade de registro se atrela à categorização, podemos observar os seguintes critérios: expressividade (modo como se expressa) e o lexical (sentido da palavra). Nesse sentido, elegemos o tema: percepções/representações de docente sobre concepções freireanas;

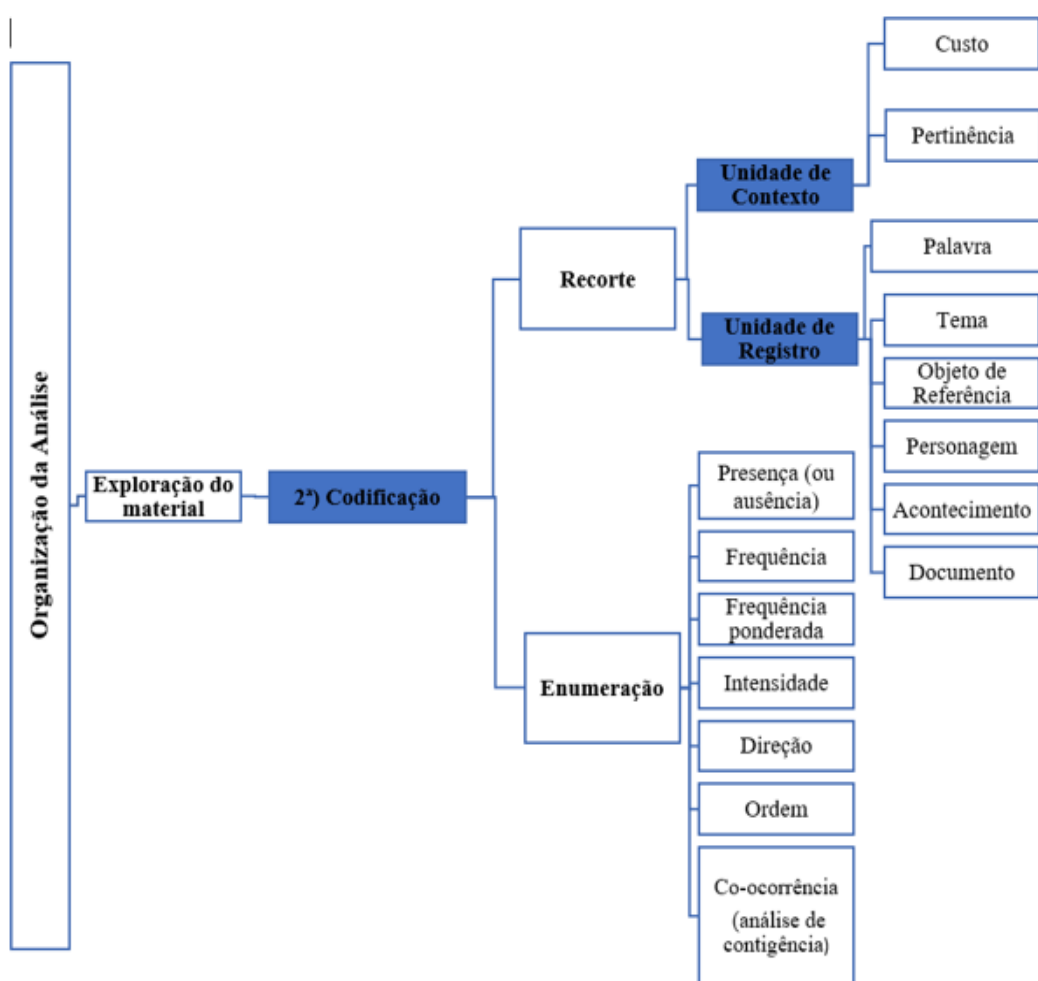
c) Lembremos, ainda, que as vozes dos participantes estavam classificadas pelas atitudes favorável, desfavorável ou neutra, inferências indicadas pelos próprios sujeitos da pesquisa;

d) Adotamos o tema “atitudes declaradas e percepções/representações de docentes sobre as concepções freireanas” como Unidade de Registro;

e) Em paralelo a isso, quanto à Unidade de Contexto, foram analisados os conteúdos estudados mediante dos critérios de: custo e pertinência. Em termos gerais, analisar se o segmento escolhido é compreensível ao ser extraído do texto completo, sem mudança no sentido e no contexto. Bardin (2016, p. 134), ainda, orienta que tanto a “Unidade de Registro” quanto a de “Unidade de Contexto” devem ter “pertinência em relação às características do material e face aos objetivos de análise” (BARDIN, 2016, p. 134).

Salientamos que AC consiste em interconexões desde a pré-análise à exploração do material; no entanto, o terceiro momento refere-se à categorização. A Figura 12 expõe as nomenclaturas dos procedimentos e critérios desta etapa da investigação.

Figura 12. Categorização



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Bardin (2016, p. 147) afirma que: “as categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Para categorizar são consideradas três vertentes: a) Critérios de Categorização Textual (semântica, sintática, léxica ou expressiva); b) Processos que constituem a investigação em duas etapas (Inventário e a Classificação); c) Qualidades de boas categorias (exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade).

Com a utilização da técnica de AC (BARDIN, 2016; FRANCO, 2005), estruturamos o Quadro 14, que trata das dimensões, categorias e unidades de sentido.

Quadro 14. Dimensões, categorias e unidades de sentido

Dimensões de Análise	Categorias de Análise	Unidades de Sentido
Pedagogia da Autonomia (1ª dimensão)	Representações sociais de professores(as) sobre as concepções freireanas	1) Saberes de docentes sobre autonomia 2) Saberes de docentes sobre a humanização 3) Saberes de docentes sobre transformação
(Re)Constituição	Experiências	

identitária (2ª dimensão)	profissionais em prática de diálogo	1ª Experiências e o sentido sobre a humanização 2ª Experiências e o sentido sobre a autonomia
-------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2022)⁸⁹.

Este Quadro 11 – Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido - tem o intuito de investigar os processos psicossociais relacionados ao campo conceitual, compreendendo que a imersão neste campo reificado e, portanto, produtor de objetivações, oportunizaria o surgimento de outros elementos representacionais, de maneira a estudar o reificado a partir de um universo semântico. Universo este, que pretendemos sustentar conceitualmente, mas que por base, como explicitam Moscovici (2012) e Sá (1998), tende a ser justificado nas práticas discursivas por meio do senso comum.

A categorização empírica seguiu dois critérios: lexical e expressivo. Para o lexical, verificamos a classificação dos trechos (validados pelo critério de custo e pertinência) mediante sentidos das palavras e a expressividade quanto à forma que se expressa. O inventário realizado refere-se à separação de segmentos textuais, juntamente com a classificação que “procura impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2016, p. 148).

Para confirmar a qualidade das categorias, utilizamos os seguintes critérios: a) exclusão mútua: cada categoria deve conter seus elementos. Estes não podem ser suscetíveis a pertencer a duas ou mais categorias; b) homogeneidade: este critério depende da exclusão mútua e implica numa composição com uniformidade entre as unidades de registros e os contextos; c) pertinência serve para verificar se está adequada à intenção e ao problema da pesquisa; d) objetividade e a fidelidade: clareza sobre as variáveis, índices e frequência de palavras, que comprovem a finalidade fidedigna da categoria; e) produtividade: contribui para analisar e responder à pergunta da pesquisa (BARDIN, 2016).

Por fim, seguindo os critérios e as regras estabelecidas para a AC (BARDIN, 2016), foram sistematizadas as dimensões, categorias e unidades de sentido no corpus investigado. Este material-base serviu para sistematizar o Roteiro Geral para as conversas na Roda de Diálogo e selecionar os trechos das narrativas dos participantes da pesquisa.

Com técnica de recortes e enumeração, das 158 respostas, foram selecionadas 45 justificativas distribuídas em relação aos códigos: 1º o aparecimento das palavras mais frequentes (em itálico); 2º atitudes definidas pelos participantes (favorável, desfavorável); 3º lexical e expressivo em relação às experiências profissionais. Alguns dos resultados estão apensados no final deste trabalho.

Após mostrarmos o percurso trilhado para situar os caminhos metodológicos desenvolvidos na pesquisa, o próximo Capítulo tratará da análise e interpretação dos dados, a partir do referencial teórico escolhido, tendo como foco principal as narrativas docentes em uma experiência de pesquisa-formação em RD, sob a perspectiva freireana.

⁸⁹ As categorias analíticas do Quadro 11 serão explicitadas no próximo Capítulo.

CAPÍTULO V

DA ANÁLISE AOS RESULTADOS: CONCEPÇÕES FREIREANAS SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Acredito que se bem trabalhada, a proposta será viabilizada e implantada com sucesso. A proposta freireana é sempre atual, visto que busca a humanização do agente receptor do processo (Suj.17).

Na verdade, Paulo Freire não tem/teve a intenção de promover a Educação. Ele tinha o interesse de manipular as pessoas. Infelizmente, percebo que muitas escolas acreditam nessas ideias, mas notamos o baixo conhecimento dos alunos, falta de autonomia e conscientização. A formação é de analfabetos funcionais (Suj.18).

Neste Capítulo, pretendemos interpretar e compreender os dados gerados na pesquisa desenvolvida. As epígrafes iniciais nos mostram duas posições (favorável e desfavorável) de professores/as sobre as concepções freireanas, para recordar que o objeto deste estudo desta Tese são as representações sociais de um grupo de docentes, que atuam nos anos finais do ensino fundamental do município de Guarujá, sobre as concepções freireanas.

O caminho investigativo percorreu um processo interligado de idas e vindas, que foi marcado por três momentos distintos:

a) no primeiro, houve a pesquisa exploratória - que desenvolveu a revisão bibliográfica (Apêndice II), o questionário *online* (N=50)⁹⁰ e a análise exploratória de dados⁹¹ de docentes respondentes dos anos finais do Ensino Fundamental (N=115), que atuam na prefeitura de Guarujá (Apêndice II);

b) no segundo, foram obtidos dados empíricos (N=158) com a utilização da cena situação-problema e por meio do técnica de associação de palavras (Apêndice III). Esses dados receberam o tratamento de análise lexicográfica, de evocação de palavras, ao utilizar o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) proposto por Reinert (CAMARGO; JUSTO, 2013b). Utilizamos Marinas (2007), Bardin (2016) e Franco, Maria Laura. P. Barbosa (2005) para a tematização e categorização das falas dos participantes desta fase da investigação.

c) no terceiro momento, realizamos as Rodas de Diálogos (RD) - uma experiência de pesquisa-formação - com a participação de seis professores. O objeto do diálogo foram os resultados obtidos no segundo momento. A metodologia utilizada foi constituída por uma combinação de aportes teórico-metodológicos: a) “Círculo de Cultura” – com base em Freire (1991); b) “Grupo de Discussão” - proposto por Weller (2006); c) “Entrevistas Narrativas” - conforme Jovchelovitch e Bauer (2002); d) “Uso de Cenas” - conforme Marinas (2007), que se relacionou à produção de narrativas não-linear, como já exposto no Capítulo IV.

Os dados obtidos, neste terceiro momento, também receberam o tratamento de análise lexicográfica, pelo método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), proposto por Reinert (CAMARGO; JUSTO, 2013b). E utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo, em Bardin (2016) e Franco (2005), para a tematização e categorização das falas dos participantes

90 Sobre o Questionário-Online: as respostas obtidas indicaram que 38% dos docentes tinham bastante interesse; 32% interesse suficiente; 18% interesse moderado; 8% com muito pouco interesse; e 4% sem qualquer interesse sobre o estudo e a prática das concepções freireanas. Contudo, não serão analisados, pois, serviram, apenas, como estudo exploratório (Apêndice II).

91 Os dados estão disponíveis na Plataforma Qedu-IDEB-2019; porém, apensamos apenas um quadro síntese com os dados analisados (Apêndice II). Os principais dados analisados foram as informações sobre professores/as que atuam na rede municipal de Guarujá -SP, nas disciplinas de Português e Matemática (N=115).

desta etapa da investigação (Apêndice XI). Optamos por demonstrar os resultados, sintetizando as informações em quadros, ou, em trechos distribuídos no corpo da Tese ou apensados no final do trabalho.

Como caminho possível para tecer as análises, pinçamos três eixos centrais: representações sociais, identidade para outro e para si e educação problematizadora e investigação temática. Tratamos, também, das representações sociais (MOSCOVICI, 2012, 2015), sob o enfoque da constituição das subjetividades docentes (GONÇALVES; SOUSA, 2015; NOVAES, 2014, 2015). Considerando, também, as articulações entre a “identidade para o outro” (atos de atribuição) e a “identidade para si” (atos de pertença) (DUBAR, 1997). Por fim, levamos em conta as bases teóricas relacionadas ao diálogo, em Freire (2019a), quanto à prática crítico-transformadora e à produção de conhecimento (SAUL; SAUL, 2017).

Resumindo, este Capítulo apresenta os resultados em três momentos:

1) Perfil dos grupos investigados: do primeiro grupo (N=158) e do segundo (N=06) das Rodas de Diálogo (RD);

2) Categorias empíricas: Os bancos de dados do primeiro grupo (N=158) foram processados pelo *software* EVOC® (2005) e IRaMuTeQ®⁹² (Apêndice II) e obteve um universo semântico. O *corpus* textual (narrativas do segundo grupo (N=06) foram processados pelo IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b). Havendo, assim, a classificação de cinco categorias empíricas, quais sejam: a) “concepções freireanas”; b) “experiência profissional: finalidade das concepções freireanas”; c) “Experiência profissional, instituição e atores”; d) “experiência profissional: situações significativas”; e) “percepções sobre as atitudes e práticas das concepções freireanas”;

3) Por fim, as categorias analíticas, conforme o Quadro 14, já exposto anteriormente no Capítulo IV, foram obtidas a partir dos dados da cena situação-problema (Apêndice III). Tais resultados serviram como objeto de estudo para o segundo grupo (N=06), utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (AC), em Bardin (2016) e Franco (2015), para analisar o *corpus* textual formado pelas narrativas docentes produzidas em RD.

Pretendemos, assim, dar continuidade a um possível diálogo acadêmico, especialmente, com Moscovici (2012) e Freire (2019), e outros autores já indicados anteriormente, de modo que possamos compreender e analisar as representações dos/as professores/as sobre as concepções freireanas. Nesta direção, consideramos importante lembrar que a Tese defende a ideia de que seja possível, em uma perspectiva de pesquisa-formação, ressignificar os saberes necessários para uma prática educativa mais humanizada e transformadora, ao se problematizar as concepções freireanas que fundamentam ou não as experiências vividas na profissão, com a intenção de que se construam possibilidades para se repensar a subjetividade social e a identidade profissional na direção de intervir no mundo e dar-lhe novos sentidos.

Esperamos que a construção desse caminho de análise possa ser mais assertivo, tanto para focalizar os resultados, quanto para tecer as interpretações e a compreensão frente ao referencial teórico escolhido, visando a atingir os objetivos e o problema perquirido nesta pesquisa.

5.1 Da análise do perfil dos participantes

Esta seção apresenta os resultados em formato de tabelas, seguido pela análise e interpretação dos respectivos dados. Neste sentido, participaram, da primeira etapa da pesquisa, 158 professores, cujo perfil delineamos a seguir: a) sexo feminino (72%); b) com

92 A utilização do IRaMuTeQ®, como pesquisa exploratória, visou à confirmabilidade aos dados. Serviu, apenas, para auxiliar a leitura dos dados em relação às variáveis e aos termos autonomia, humanização e transformação (Apêndice II).

prevalência da faixa etária de 46 a 55 anos (41%), sendo que 76% dos docentes tinham idades acima de 45 anos; c) quanto às disciplinas de atuação, prevaleceu a área de Linguagem (66%); d) em relação ao tempo de atuação, a maioria apresenta uma faixa de atuação no magistério acima de 31 anos (33%), sendo a maior concentração com atuação acima dos 20 anos (65%).

Também, foi solicitado que escrevessem sobre a sua posição em relação às concepções freireanas, e destacamos que: 54,43% apresentam atitude favorável; 31,65% assumem atitude desfavorável; e 13,92% são neutros a essa tomada de posição. Tais dados foram revelados pela Tabela 1, que tratou do perfil sociodemográfico dos docentes (N=158).

Tabela 1. Perfil sociodemográfico dos docentes (N=158)

Variáveis sociodemográficas	N = 158 (%)
Sexo	
Feminino	114 (72,15)
Masculino	44 (27,85)
Total	158 (100)
Faixa etária	
a. até 25 anos	11 (4,36)
b. 26 a 35 anos	19 (11,39)
c. 36 a 45 anos	27 (17,09)
d. 46 a 55 anos	61 (38,61)
e. 56 a 65 anos	38 (24,05)
f. > 65 anos	02 (4,5)
Total	158 (100)
Variáveis: profissão docente	
Áreas de conhecimento	
a. Linguagens e suas Tecnologias	66 (41,77)
b. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	34 (21,52)
c. Matemática	25 (15,82)
d. Ciências da Natureza	23 (14,56)
e. Modalidade de Educação Especial	10 (6,33)
Total	158 (100)
Tempo de atuação na docência	
a. até 10 anos	27 (17,09)
b. 11 a 20 anos	28 (17,72)
c. 21 a 30 anos	53 (33,54)
e. > 30 anos	50 (31,65)
Total	158 (100)
Tomada de posição sobre as concepções freireanas	
a. Atitude favorável	86 (54,43)
b. Atitude desfavorável	50 (31,65)
c. Atitude neutra	22 (13,92)
Total	158 (100)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na segunda etapa da pesquisa, tratamos de um grupo menor de seis docentes (cinco professores e uma professora), que fizeram parte dos encontros das RD. A partir dos dados obtidos do perfil do grupo abordado (N=06), que teve como objetivo compor uma experiência de pesquisa-formação por meio da produção de narrativas docentes, foi possível observar que: a) 83% são do sexo masculino; b) 100% estão entre a faixa etária de 36 a 55 anos; c) 50% tem como área de conhecimento uma maior concentração em Linguagens e suas Tecnologias; d) 33%, quanto ao tempo de atuação, apresentam a maior faixa atuação acima de 31anos, sendo que 65% apresentam uma maior concentração com atuação acima dos 20 anos (Tabela 2).

Tabela 2. Perfil sociodemográfico dos docentes das Rodas de Diálogo

Variáveis sociodemográficas	N = 06 (%)
Sexo	
Feminino	01
Masculino	05 (83,3)
Total	06 (100)
Cor	
Branca	01 (16,7)
Preta	01 (16,7)
Pardo	04 (66,7)
Amarelo	
Indígena	
Não quero declarar	
Total	06 (100)
Faixa etária	
a. até 35 anos	
b. 36 a 55 anos	06 (100)
c. 56 a 65 anos	
d. > 65 anos	
Total	06(100)
Variáveis: profissão docente	
Atuam nas disciplinas: graduação	
a. Língua Portuguesa	01(16,7)
b. Língua Estrangeira	01(16,7)
c. Matemática	01(16,7)
d. Ciências	01(16,7)
e. Geografia	
f. História	
g. Educação Física	
h. Educação Especial	
i. Arte	02 (33,2)
Total	06 (100)
Áreas de conhecimento	
a. Linguagens e suas Tecnologias	03 (50)
b. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	01(16,7)
c. Matemática	01(16,7)
d. Ciências da Natureza	01(16,7)
e. Modalidade de Educação Especial	
Total	06(100)
Tempo de trabalho como professor a	
a. Meu primeiro ano	01 (16,7)
b. Até 10 anos	
c. 11 a 15 anos	01(16,7)
d. 16 a 20 anos	01(16,7)
e. 20 a 25 anos	01(16,7)
f. > 26 anos	02(33,3)
Total	06 (100)
Quanto tempo trabalha nesta escola	
a. Meu primeiro ano	03(50)
b. 1 a 2 anos	01(16,7)
c. 3 a 5 anos	
d. 6 a 10 anos	01(16,7)
e. 11 a 15 anos	01(16,7)
f. 16 a 20 anos	
g. > 20 anos	
Total	06 (100)
Quantas horas trabalha em uma semana normal (dando aulas, preparando murais, planejando aulas, corrigindo atividades, participando de reuniões etc.)?	
a. até 10 h	

b. 11 a 20 h	03 (50,0)
c. 21 a 30 h	02 (33,3)
d. 31 a 40 h	
e. > 40 h	01 (16,7)
Total	06 (100)
Em quantas escolas você trabalha?	
a. Apenas nesta	01(16,7)
b. Duas	03 (50,0)
c. Três	01(16,7)
d. ≥ Quatro	01(16,7)
Total	06 (100)
Tipo de vínculo trabalhista nesta escola	
a. concursado/efetivo/estável	03 (50,0)
b. contrato temporário	03 (50,0)
c. contrato terceirizado	
Total	06 (100)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

É preciso destacar, aqui, que esses grupos, que participaram das duas etapas de pesquisa, são atuantes no sistema público municipal de ensino; portanto, estão em espaço institucional. Esse indício serviu como ponto de partida para interpretar e compreender, que tinha como objetivo saber: de que lugar estão falando? Quanto tempo de exercício profissional tem? O que pensam e compreendem a respeito das concepções freireanas? E o que dizem sobre as suas experiências vividas na profissão e sobre seus saberes docentes necessários, com base nas concepções freireanas?

Os dados obtidos, em especial, referentes ao tempo de experiência profissional, mostram que, aproximadamente, no primeiro grupo (N=158): a) 65% possuem mais de 20 anos; e b) 35% têm dez ou mais anos. E, no segundo grupo (N= 06): a) 80% possuem mais de dez anos; b) 20% têm mais de 26 anos de experiência profissional.

Verificamos, assim, semelhanças quantitativas em relação ao perfil dos sujeitos investigados. Este indicador de experiência profissional favoreceu o estudo sobre as representações sociais quanto aos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012) e em relação ao que sabem a respeito de sua própria (re) constituição identitária (DUBAR, 1997). Especialmente, quando se considera o cenário atual de políticas de formação docente, das próprias práticas pedagógicas frente às mudanças na e a partir da pandemia, com a volta dos/as professores/as às escolas.

5.2 Das categorias empíricas

Esta seção trata do que estamos denominando como “categorias empíricas”, a partir dos dados obtidos no primeiro grupo de docentes (N=158). Estas categorias foram constituídas por meio do processamento dos dados com a utilização de *software* EVOC® (2005), que contribuiu para a análise lexicográfica de evocação de palavras quanto aos estímulos indutores: “concepção de educação de Paulo Freire” (CEPF), “humanização”, “autonomia” e “transformação”, e as justificativas apresentadas. Os resultados obtidos foram produzidos pelo *software* IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b) (Apêndice III).

Nesta primeira etapa da pesquisa, aparecem com maior saliência, nas vozes dos sujeitos, os termos autonomia, humanização e transformação. Estes resultados foram obtidos pela análise de dados da situação-problema e o estímulo-indutor “concepção de educação de Paulo Freire, processados pelos *softwares*, mencionados acima (Apêndice III)

A partir da codificação e categorização, conforme Bardin (2016) e Franco, Maria Laura (2015), os dados foram sistematizados em três categorias empíricas: atitude favorável e

atitude desfavorável às concepções freireanas e expressões léxicas e semânticas, que procuram relacionar as concepções freireanas às experiências profissionais docentes. Os resultados salientaram os saberes dos docentes relacionados às experiências profissionais enquanto atores institucionais da escola pública.

Buscamos ampliar as perspectivas de análises e pormenorizar o exame do universo semântico, as objetivações e ancoragens. Assim, a análise dos quatro quadrantes, a partir da teoria do Núcleo Central⁹³ (ABRIC), possibilitou observar os “elementos que constituem o universo semântico do termo ou objeto estudado”⁹⁴ (ABRIC, 2001b, p. 59).

Na subseção subsequente, tratamos das categorias empíricas, processadas pelo IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b), classificadas e analisadas a partir dos processamentos dos corpora textuais, com base nas diferentes partições. O que possibilitou, junto à análise temática dos relatos associados aos termos em suas respectivas classes, a composição das cinco classes temáticas (CAMARGO, JUSTO, 2013b).

Desse modo, esperamos expor os resultados empíricos referentes a esta primeira etapa da pesquisa, pois eles serviram de base para a composição de categorias analíticas (Quadro 14), que serão analisadas mais adiante.

5.2.1 Categorias empíricas: universo semântico do primeiro grupo

Esta subseção trata do universo e da centralidade semântica composta a partir do material empírico extraído das justificativas e evocações do primeiro grupo (N=158). Os dados foram obtidos pela técnica de associação de palavras e suas justificativas processados no Evoc® (2005) (Apêndice XI).

A análise dos quatro quadrantes permitiu, ainda, a composição de um conjunto lexical formado pelas periferias e zonas de contrastes, que salientou consonâncias e dissonâncias que corroboraram ou confrontaram a permanência do núcleo figurativo/centralidade (ABRIC, 2001b; CAMPOS; LOUREIRO, 2003).

Verificamos que o Evoc® (2005) produziu o quadro de quatro casas de Vergès (1992) a partir do banco de dados do estímulo indutor “concepção de educação de Paulo Freire” (CEPF), com o total de 632 evocações, em que se obteve a ordem média de vocações (OME = rang 2,53) e frequência mínima ≥ 3 e média ≥ 8 , conforme a Tabela 3, mais adiante.

Também, detectamos na centralidade (Tabela 3), a saliência de três termos altamente citados e compartilhados pelos docentes - autonomia, humanização e transformação -, considerando a distribuição destes termos entre os subgrupos (favorável ou desfavorável) em diferentes áreas de conhecimento, tempo de atuação e atitude. Não obstante, estes termos, amplamente evocados, apresentaram sentidos dissonantes, mesmo entre os docentes que se posicionaram favoráveis ou desfavoráveis.

Ainda, na Tabela 3, a seguir, é possível visualizar que, no sistema periférico, na primeira periferia, aparece uma interrelação entre o núcleo central/figurativo e a prática, com a presença de dimensões representacionais ligadas às dimensões atitudinais (conhecer, dialogar e ser livre), à afetividade e à ideologia. Os termos “conhecimento”, “diálogo” e “liberdade” estão no quadrante superior direito, na primeira periferia, e, no quadrante inferior direito, segunda periferia, estão destacadas as palavras “utópica”, “bagunça”, “doutrinação” e “sonho”.

93 A teoria do Núcleo Central de Abric (1984, 1994a, 1994b, 1998, 2003) e Flament (2001) tratam da abordagem estrutural das representações sociais; contudo, informamos que não está sendo considerada como eixo central das análises deste estudo. Ou seja, apoiamos-nos neste recurso metodológico para buscar as primeiras informações sobre o universo semântico do objeto estudado.

94 Cf. original: “los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado”. Nesta seção do livro, Abric (2001b, p. 59) trata sobre a associação livre.

Na segunda periferia, aparecem os termos “sonho” e “utópica”, que foram ditos por sujeitos pertencentes a grupos, que assumiram uma atitude desfavorável às concepções freireanas e suas justificativas. Ao mesmo tempo, detecta-se, tanto na segunda periferia, quanto na zona de contraste, o termo “impraticável”, que se assemelha ao termo “utópica” da segunda periferia, no sentido de algo que não pode ser realizado. E, na segunda periferia, também, aparecem os termos “bagunça”, “doutrinação” e “sonho”, que indicam a possibilidade de o sujeito estar ligado ao contexto imediato. Segue, então, a Tabela 3 com os dados indicados.

Tabela 3. Distribuição das palavras evocadas, por posição e ordem média de evocação OME), para o termo “concepção de educação de Paulo Freire”

	RANG < 2,53			RANG ≥ 2,53		
	Centralidade	Freq	OME	1ª Periferia	Freq	OME
Freq ≥ 8	autonomia	35	2,14	conhecimento	19	2,63
	humanização	24	2,29	diálogo	14	2,79
	transformação	19	2,11	liberdade	26	2,65
	educação	18	2,22			
	respeito	14	2,21			
	conscientização	13	2,31			
	escola	13	1,85			
	aluno	12	2,42			
	realidade	8	2,00			
	RANG < 2,53			RANG ≥ 2,53		
	Zona de Contraste	Freq	OME	2ª Periferia	Freq	OME
Freq ≥ 3 e < 8	aprendizagem	7	2,43	desenvolvimento	7	3,14
	construção	7	1,14	participação	5	3,00
	amor	6	2,17	pensamento	5	3,40
	estudo	6	2,00	utópica	5	2,60
	impraticável	6	2,15	afeto	4	2,75
	professor	6	2,17	vivência	4	2,50
	mudança	5	2,20	alegria	3	4,00
	práticas	5	2,20	amizade	3	3,67
	significativa	4	2,00	amorização	3	4,00
	acolhimento	3	1,00	aprender	3	3,33
	emancipação	3	2,33	bagunça	3	2,67
	empatia	3	2,00	cidadania	3	3,00
	formação	3	2,33	compreensão	3	3,00
	igualdade	3	1,67	cotidiano	3	2,67
	responsabilidade	3	2,33	doutrinação	3	3,00
	saberes	3	2,33	leitura-de-mundo	3	2,67
				movimento	3	2,67
				socialização	3	3,33
				solidariedade	3	3,00
				sonho	3	4,00
				valorização	3	2,67

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Reforçamos, aqui, o que Campos e Loureiro (2003, p. 21-22) dizem sobre o sistema periférico - “ligado ao contexto imediato, à história pessoal e que permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais”. Cabe indicar, também, que, na primeira e segunda periferias, parece existir um intercruzamento da dimensão ideológica e das práticas. Podemos inferir, assim, que os termos evocados possuem origem no sentido histórico da prática educativa. Explicando melhor: o professor deseja promover o conhecimento do aluno, mas quando isso lhe é impedido, acaba assumindo um viés ideológico contrário ao conhecimento.

Podemos verificar, também, que a zona de contraste foi constituída por um maior número de posicionamentos favoráveis. Neste sentido, a centralidade foi reforçada pela zona de contraste, que ressalta a compreensão de como os docentes expressam seu saber emergente (ABRIC, 2003).

Esse resultado inicial da pesquisa nos guiou para a noção de que os docentes ancoram suas respostas em conceitos freireanos. Entretanto, essa noção não se sustentou ao ser contrastada pelas evocações contidas nas zonas periféricas, que trouxeram dados sobre as diversidades e articulações voltadas ao sentido prático das concepções freireanas (JODELET, 2001). Alguns dos respondentes, que assumiram posição favorável, disseram o que pensavam sobre a concepção de educação em Paulo Freire:

(S.02) A construção desse conteúdo com o educando, suas percepções, o que domina, o que entende de determinado assunto, sua visão do todo, nos ajudam a construir nossa prática pedagógica (Gên. masc., faixa etária entre 56 a 65 anos, tempo de atuação de 26 a 30 anos, atua na disciplina de Língua Portuguesa).

(S.03) O aluno precisa de incentivo para chegar à escola com esforço e otimismo e conseguir atingir seus objetivos com clareza e perseverança (Gên. masc., faixa etária entre 46 a 55 anos, tempo de atuação de 26 a 30 anos, atua na disciplina de Ciências Naturais).

(S.11) O conhecimento é construído respeitando as individualidades e valorizando o que cada pessoa tem de melhor (Gên. fem., faixa etária entre 46 a 55 anos, tempo de atuação de 11 a 20 anos, atua na disciplina Geografia).

(S.16) O aluno é o principal objetivo de um professor, pois todo o trabalho e esforço giram em torno do jovem; a figura central em uma sala de aula não é o professor. É o aluno (Gên. masc., faixa etária entre 56 a 65 anos, tempo de atuação de 26 a 35 anos, atua na disciplina de Educação Física).

(S.17) Cada indivíduo deve ser autônomo dentro de seus conhecimentos (Gên. fem., faixa etária entre 46 a 55 anos, tempo de atuação de 11 a 20 anos, atua na disciplina de História).

(S.26) Saber identificar o espaço em que ele se encontra, através dos sinais de que lhe fora ensinado, sabendo opinar com segurança (Gên. fem., faixa etária entre 46 a 55 anos, tempo de atuação maior que 30 anos, atua na disciplina de História).

Estes resultados da primeira etapa mostram, a princípio, que os respondentes, apesar de tomarem a posição favorável às concepções freireanas, a tendência é de colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, o que se assemelha mais às ideias construtivistas e interacionistas de Piaget (1989) ou ao movimento escolanovista⁹⁵. Com essa crença, sugerem que existe o efeito de promover a melhoria do ensino. E sobre a interação com o meio, observamos algumas ideias, que também estão presentes no empirismo.

95 Movimento baseado nas ideias de ideias de Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Friederich Fröebel, conhecido por “Escolanovismo” ou “escolanovista”, e contrário ao modelo tradicional de ensino (SAVIANI, 2013).

Aqui, deparamo-nos com os resultados referentes ao estímulo indutor “Concepções de Educação de Paulo Freire” (CEPF), que possibilitaram compreender o contexto de apropriação no qual os sujeitos indexaram seu pensamento, conforme Bardin (2016) e Franco (2005). Ou seja, a partir de suas experiências e vivências, foi possível inferir o que os/as professores/as pensam em relação: ao processo de ensino-aprendizagem; ao espaço escolar como instituição; às vicissitudes enfrentadas na profissão docente como desafios e conflitos sociais; às questões relacionadas à didática e propostas pedagógicas; às lutas por melhorias, tanto em relação à profissão quanto aos problemas de aprendizagem e sociais no interior da escola.

A esse respeito, Jodelet (2001a, p. 27, grifo nosso) explica que “[...] **a representação é uma forma de saber prático ligando o sujeito ao objeto**”. E, ainda, este saber refere-se às questões como: “Quem sabe e de onde sabe?” - “O que e como sabe?” - “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001a, p. 28).

Contudo, as análises dos dados permitem, ainda, sob as perspectivas freireana e moscoviciana, interpretar as vozes dos participantes quanto às questões a serem desveladas, e que se referem à visão de mundo e ao senso comum; como também se há marcas implícitas das políticas educacionais de formação docente.

Nesta perspectiva consideramos a explicação de Campos e Loureiro (2003, p. 21-22) sobre o núcleo central⁹⁶ de uma representação social; pois, segundo este autor, interliga-se pelos sistemas: a) central: em que se vincula às condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo também ligado às normas e aos valores sociais, e define a organização e o significado da representação; e b) periférico: quando se liga ao contexto imediato, à história pessoal, em que se permite a adaptação da representação às mudanças conjunturais.

Com base nessas considerações, utilizamos as justificativas dadas pelos participantes sobre o termo que consideraram de maior importância. Como também solicitamos aos participantes, que indicassem suas atitudes (favorável/desfavorável) frente ao estudo e às práticas pedagógicas freireanas. Esse recurso baseia-se em Moscovici (2012, p. 65), quando diz que a “atitude termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação”. E ainda, quando afirma que está “[...] para além da tomada de posição”.

Portanto, as análises dos dados obtidos não estão limitadas às categorias de posicionamentos, mas serviram como ponto de partida em relação às dimensões representacionais, atitudinais, cognitivas, afetivas, sociais e ideológicas, conforme os depoimentos dos professores S.13, S.60 e S. 109.

(S.13) Autonomia faz com que os alunos se soltem e usem sua imaginação (Gên. fem., faixa etária mais de 65 anos, tempo de experiência mais de 35 anos, graduação na área de Matemática, posição favorável).

(S.60) Transformar o aluno em uma pessoa que saiba a importância da escola (Gên. fem., faixa etária entre 56 a 65 anos, tempo de atuação maior que 35 anos, graduação Matemática, posição favorável).

(S.109) Autonomia, política, ideologia e bagunça: acredito que mostram o centro das ideias de Freire (Gên. masc., faixa etária mais de 65 anos, tempo de atuação de 26 a 30 anos, atua na disciplina de História, posição desfavorável).

Estes docentes (S.13 e S.60) tomaram a posição favorável às concepções freireanas. Entretanto, o S. 109, ao usar os termos “ideologia” e “bagunça” acabou confirmando a sua posição desfavorável às ideias de Paulo Freire. O importante é observar que essas palavras

⁹⁶ Esclarecemos que esta investigação não teve a intenção de encontrar o núcleo central, como propõe Abric (1984, 1994a, 1994b, 1998, 2001b, 2003; FLAMENT, 2001), mas a centralidade semântica do grupo estudado.

e/ou representações sociais a respeito do que esses docentes pensam a respeito das concepções freireanas nos ajudam a compreender de que lugar falam e pensam sobre os conceitos teórico-práticos de Paulo Freire.

O que implica repensar as seguintes questões: Quais são os sentidos das práticas declaradas pelos participantes ou suas concepções de mundo e escola? Quais são os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão?

É importante refletir que esse *corpus* linguístico referente à primeira etapa da pesquisa foi composto a partir dos estímulos indutores: “autonomia”; “humanização”; e “transformação”. A utilização do *software* EVOC[®] (2005) produziu os seus respectivos quadros de quatro casas de Vergès (1992). Este processo e resultados da pesquisa estão apensados no final deste trabalho (Apêndice XI).

Para aprofundar a análise dos dados, utilizamos as justificativas dadas pelos participantes quanto à escolha do termo de maior importância indicado pelos sujeitos relativos aos estímulos indutores: “autonomia”; “humanização”; e “transformação”.

As justificativas apresentadas pelos sujeitos para o estímulo indutor “autonomia” sinalizou, de maneira relevante, a ideia de liberdade quanto a uma compreensão de realização individual (Quadro 15).

Em Freire (2019a, 2019b), o termo “liberdade” é categoria teórica. Trata, principalmente, da “[...] passagem mais importante, a da consciência transitiva ingênua para a crítica”, que “está associada a um sério trabalho de educação, voltado para esse fim” (FREIRE, 2019b, p. 141). Por isso, defende a “educação para a liberdade”.

No Quadro 15, podemos verificar que os saberes docentes, advindos e constituídos no senso comum, categorizam a autonomia fora do campo reificado em Freire (2019b).

Quadro 15. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo liberdade, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “autonomia”

Subgrupo favorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S. 12. Liberdade para ser como desejar S. 75. Ser livre para construir seu próprio conhecimento S. 93. Quando adquirimos a autonomia, temos liberdade de escolha S. 134. Liberdade: a pessoa precisa se sentir livre ou com liberdade para adotar uma postura autônoma
(dimensão: social)
S. 87. Ter liberdade de agir dentro daquilo que nos compete, sem regras, mas com direcionamento S. 100. Liberdade e responsabilidade no agir na coletividade S. 124. Há necessidade de liberdade para a formação de cidadãos críticos S. 137. Liberdade de expressão com conhecimento e responsabilidade social
(dimensão: das práticas)
S. 13. Poder fazer seu trabalho com liberdade de criar, é fundamental S. 21. Autonomia é o sinônimo de poder fazer, porque se tem liberdade S. 46. A autonomia só é possível se deixarmos a pessoa livre para agir dentro daquilo que sabe e espera S. 62. Ter liberdade no ensino S. 132. A base de toda a educação deveria ser embasada na liberdade, lecionar sem se preocupar com padrões ultrapassados
Subgrupo desfavorável
(dimensão cognitiva/afetiva)
S. 39. Liberdade, pois nos sentimos autossuficiente para ser livre S. 103. Liberdade para não haver repressão
(dimensão das práticas)
S. 83. A imaturidade dos alunos impossibilita o processo de conscientização S.147. Quando ganhamos autonomia, a liberdade é inevitável S. 66. Poder trabalhar com os alunos com liberdade, como acho que funciona com o aluno, na minha

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as justificativas dos docentes sobre os termos mais importantes da primeira e segunda periferias, verificamos que as concepções ligadas à autonomia corroboram com a ideia de ação individualizada e com a crença de que os sujeitos adquirem resolutividade e capacidade de tomar suas próprias decisões mediante apropriação de conteúdos escolares, conforme o Quadro 16.

Quadro 16. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir dos termos presentes na primeira e segunda periferia sobre o estímulo “autonomia”

Subgrupo favorável
(dimensão: das práticas)
<p>S. 01. Para ter autonomia, é necessário segurança para os enfrentamentos o que vem pela frente</p> <p>S.02. Ter autoconhecimento é saber utilizar as competências de autonomia, caminhando e construindo novas e velhas hipóteses, sem medo de ter que repetir o processo, reconhecendo erros e acertos</p> <p>S. 05. Torna-se independente, ter desenvolvimento da capacidade e saber interagir. No caso da educação especial, conseguir ter autonomia para conviver em sociedade</p> <p>S.10. Capacidade de resolver sozinho suas decisões</p> <p>S.13. Poder fazer seu trabalho com liberdade de criar, é fundamental</p> <p>S.15. Liberdade de tentar fazer do seu jeito</p> <p>S. 21. Autonomia é o sinônimo de poder fazer porque se tem liberdade</p> <p>S. 36. Independência para ser, caminhar com os próprios pés e sabendo para onde vai</p> <p>S. 41. O cidadão autônomo consegue escolher sua profissão, atuação social e econômica</p> <p>S. 52. Todos têm direito de ir e vir, assim, a inclusão refere-se à vida na cidade. Todos devem estar preparados para dar e ter autonomia, não apenas os deficientes, como também idosos e crianças</p> <p>S. 91. Independência é ser agente com capacidade de resolver questões</p> <p>S. 94. É importante ter autonomia e liberdade para executar ações tendo consciência e segurança</p>
Subgrupo desfavorável
(dimensão: das práticas)
<p>S. 83. A imaturidade dos alunos impossibilita o processo de conscientização</p> <p>S. 30. Para que uma pessoa queira ser autônoma, ela precisa querer transformar e para isso precisa do conhecimento e do apoio sempre de sua família</p> <p>S. 54. Autonomia, na minha sala, só pode se for dentro do contexto da aula</p> <p>S. 56. Para mim, a autonomia é o aluno pesquisar o que não sabe e corre atrás de seus objetivos</p> <p>S. 58. Para ter autonomia, é necessário ser organizado e saber, ter conhecimento. Para ser autônomo é preciso de regras</p> <p>S. 61. Analfabeto não dá para ser autônomo</p> <p>S. 65. O senso de responsabilidade faz com que os seres humanos se desenvolvam melhor e mais rápido</p> <p>S. 81. A autonomia demanda uma grande responsabilidade, em todas as esferas, que está ligada a compreensão do seu papel em sala de aula e no relacionamento com os alunos e professores</p> <p>S. 84. Para ter autonomia, é preciso ser educado para tal</p> <p>S. 102. Porque a autonomia torna o ser humano capaz de lidar com sua própria individualidade</p> <p>S. 104. Autonomia intelectual é o que menos é encontrado nas universidades e nos meios intelectuais. Grandes formadores de opinião costumam obedecer a uma doutrina. Autonomia intelectual também requer compreender os conceitos morais, para além dos conceitos científicos</p> <p>S. 105. Autonomia não é tratada e vista como deveria. O que denominam de indivíduo autônomo é, na maioria das vezes, indivíduos sem conhecimento, fruto da tolerância e facilmente manipulável</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir dos dados obtidos em relação à concepção de autonomia, revelados nos Quadros 15 e 16, este estudo envereda, neste momento, para os saberes de docentes sobre o conceito de humanização. Observamos que, enquanto estímulo indutor, essa concepção

trouxe, em suas justificativas, a humanização como ideia de respeito, nas dimensões de afeto, amor, empatia etc., conforme o Quadro 17.

Podemos verificar que as representações dos/as professores/as a respeito da humanização foram advindas de saberes constituídos no senso comum, e categorizam a humanização fora do campo reificado, como está na obra freireana. Notamos, também, que as narrativas desses sujeitos objetivam uma estrutura representacional, que revela uma forte carga cognitiva, afetiva e ideológica sobre o termo “humanismo”.

Freire (2019a, p. 40) esclarece que “[...] compreende a humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto e objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. Aborda a humanização como a “[...] vocação da condição da natureza humana”; é a busca do “ser mais”.

O contrário disso, é a desumanização – “o do ser menos”, e está relacionado aos condicionantes sociais e históricos, que negam esse porvir. Assim, fica distorcida essa vocação humana - “ser mais” - e a desumanização “o do ser menos” - é uma condição concreta que despe as pessoas de suas legítimas vestimentas de natureza humana (FREIRE, 2019a, p. 40-41). Diante disso, o Quadro 17 traz uma síntese das vozes dos sujeitos pesquisados sobre seus saberes docentes a respeito da concepção de humanização.

Quadro 17. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo respeito, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “humanização”

Subgrupo favorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S. 02. O respeito existe, quando respeitamos a forma de pensar e agir do nosso próximo. Acredito que a humanização é necessária entre duas ou mais pessoas
S. 11. Quando respeitamos o outro, conseguimos enxergar o próximo com mais cuidado, amor e empatia
S. 86. Respeito, pois considero a mais próxima, e é sinônimo de humanização
S.116. Quando assumo a responsabilidade pelos meus atos, pelas minhas escolhas e sentimentos, eu me humanizo e respeito o outro. Compreendo que o outro é tão importante quanto eu
S. 140. São tratados com carinho, respeito e dedicação
(dimensão: social)
S. 10. Penso que, na humanização, tem que haver um respeito mútuo entre povos e religiões
S. 15. Ter seu direito respeitado. O direito de ser tratado como é, com dignidade e respeito
S.41. Respeito à condição social e humana de cada uma das pessoas
S. 87. Somos todos seres que recebem informações e, a partir delas, temos o direito de escolher melhor, tornando uma parte do mesmo local
S.118. Respeito, lidar com regras, ter objetivos e ações positivas levam à humanização
S.124. O homem precisa entender que precisamos uns dos outros para termos um mundo digno e respeitoso
(dimensão: das práticas)
S. 25. Não preciso pensar igual a todo mundo. Importante é respeito e pensar nos outros
S. 35. Ter respeito na educação e na vida, em todos os âmbitos, é primordial para o sucesso do ensino-aprendizagem. Sem respeito, não há humanização
S. 91 Empatia, a capacidade de se colocar na posição do outro, entender e perceber o outro
S. 149. Educar o aluno com uma visão e respeito pelo próximo
Subgrupo desfavorável
(dimensão cognitiva/afetiva)
S. 117. Para haver respeito e humanização, é necessário colocar-se no lugar do outro
S. 110. Humanização requer respeito e empatia com seus semelhantes
(dimensão: social)
S. 51. É preciso humanizar os jovens. Há um convívio de muita violência, desrespeito e problemas sociais
S. 120. Harmonia entre os seres humanos, respeito pela vida humana
(dimensão: das práticas)
S.139. Ter respeito é a liberdade e poder para realizar as propostas que deseja realizar
S.58. O humano, que respeita o próximo, é humanizado automaticamente
S.137. Discente justo, humano e respeitoso para todos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as justificativas dos docentes sobre os termos mais importantes, referentes à primeira e à segunda periferias, verificamos que as concepções ligadas à humanização corroboram com a dimensão afetiva e com a crença de que sujeitos, com atitudes afetivas de amor, compaixão, paciência, manifestam suas compreensões sobre o significado de humanização, conforme o Quadro 18.

Quadro 18. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo amor, empatia, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “humanização”

Subgrupo favorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S. 73. O amor deve pautar toda a educação S.116. Quando assumo a responsabilidade pelos meus atos, pelas minhas escolhas e sentimentos, eu me humanizo e respeito o outro. Compreendo que o outro é tão importante quanto eu
(dimensão: ideológica)
S. 16. Acredito que o aluno se transforma pela educação. Ele pode ir muito além de sua realidade, transformando e humanizando S. 28. Sem respeito pelo outro, não há educação
(dimensão: das práticas)
S. 35. Ter respeito na educação e na vida, em todos os âmbitos, é primordial para o sucesso do ensino-aprendizagem. Sem respeito, não há humanização S. 71. Conscientização para termos mais humanização em nossos atos S.77. A empatia é uma das principais características e a mais importante para a formação de indivíduos colaborativos e saudáveis em todos os campos de sua vida
Subgrupo desfavorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S.19. A humanização vem do diálogo nas relações humanas. Na educação integral, é possível ter este momento em que se respeita as diferenças, em que se aceita o outro e sua cultura. Muito diferente da educação de tempo integral S. 122. Não há vida sem verdadeiras relações humanas
(dimensão: social)
S. 72. O amor torna o ser humano melhor na vida social e familiar, ajudando sempre S.130. Tudo na vida que é pautado no bem-estar da coletividade
(dimensão: ideológica)
S. 65. Compaixão é o que falta nas pessoas. Acabou o tempo em que uma pessoa se colocava no lugar do outro S. 104. Processo de evolução do espírito humano dotado de moral, senso e livre arbítrio, diferenciando-o dos animais, ao longo da educação, se desmaterializa no seu corpo astral
(dimensão: das práticas)
S. 71. Conscientização para termos mais humanização em nossos atos S. 90. Todo o trabalho deve ter um lado técnico conteudista, porém é necessário desenvolver de maneira atrativa e com olhar de conscientização S. 142. Não ser egoísta, doar, decidir, não ser estático. Em tudo na vida, precisamos ser humildes
Subgrupo Desfavorável
(dimensão cognitiva/afetiva)
S. 117. Para haver respeito e humanização, é necessário colocar-se no lugar do outro S. 110. Humanização requer respeito e empatia com seus semelhantes
(dimensão: social)
S. 51. É preciso humanizar os jovens. Há um convívio de muita violência, desrespeito e problemas sociais S. 120. Harmonia entre os seres humanos, respeito pela vida humana
(dimensão: das práticas)
S.139. Ter respeito é a liberdade e poder para realizar as propostas que deseja realizar S.58. O humano, que respeita o próximo, é humanizado automaticamente S.137. Discente justo, humano e respeitoso para todos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os termos “conscientização, vida, sentimentos, compaixão e educação”, relacionados ao termo indutor “humanização”, possui um intercruzamento na dimensão afetiva das práticas e ideologias; assim como um sentido histórico da cultura escolar sobre o ensino diretivo que desenvolve as subjetividades dos alunos.

Verificamos também a baixa incidência do uso do termo humanização no subgrupo de atitude desfavorável. Contudo, no cômputo geral, observamos que a grelha dos participantes, ao registrar as narrativas sobre a “humanização”, elege o termo “respeito”, que é um componente de centralidade. Centralidade, que marca tanto a frequência, por ocupar as primeiras posições da ordem de aparecimento como de relevância; assim como o núcleo figurativo em função, e as ancoragens nas dimensões cognitivas, afetivas, sociais e ideológicas.

Partimos, agora, para a terceira concepção, que diz respeito à transformação. Em Freire (2019a), o conceito de “transformação” está relacionado à intenção de emancipação de sujeitos em relação às condições concretas e reais de oprimidos-opressores e desumanizadores-humanizadores na sociedade. Este autor sabia que somente com a educação essa mudança não seria possível; no entanto, ele a coloca em relevo. Sua luta refere-se a práxis, que, segundo o autor, “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-los. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor - oprimido” (FREIRE, 2019a, p. 52).

Ao estudar o termo de “transformação”, enquanto estímulo indutor, verificamos que os participantes apresentaram justificativas, de maneira relevante, ligando este termo com a ideia de mudança na dimensão prática; contudo, em uma perspectiva relativa à capacidade do indivíduo de desligar-se das condições sociais conforme indica o Quadro 19.

Podemos verificar, ainda, que: a) as concepções advindas de saberes de docentes são constituídas no senso comum; ou seja, classificadas e naturalizadas fora do campo reificado em Freire (2019a); e b) objetivam a ideia do conceito em uma estrutura representacional, que revela forte carga cognitiva e afetiva. O Quadro 19 trata dos saberes docentes, que são compartilhados a partir do estímulo indutor “transformação”.

Quadro 19. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir do termo mudança, conhecimento, evolução, enfaticamente compartilhado sobre o estímulo indutor “transformação”

Subgrupo favorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S. 38. Implica nas mudanças de perspectiva S. 40. Transformação está ligada com o sentimento de mudar as coisas e fazer diferente S. 43. Aceitar as mudanças sem medo de ser feliz S. 67. A mudança é boa, quando percebemos que as coisas não estão bem S. 72. Tudo se transforma constantemente. Tudo muda gradativamente para melhor ou não S. 73. Transformação no mundo, resultado de muitas mudanças nas mentes
(dimensão social)
S. 10. Toda transformação, que passamos na vida, é uma chance de uma vida nova S. 48. Mudança para um mundo melhor
Subgrupo desfavorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
S. 50. Estar preparado para saber mudar e viver novos desafios S. 53. As mudanças são necessárias para a transformação das nossas vidas S. 65. Transformação na vida de alguém é sempre uma mudança e, geralmente, o indivíduo quer mudar para melhor

(dimensão das práticas)
S. 83. A imaturidade dos alunos impossibilita o processo de conscientização
S. 147. Quando ganhamos autonomia, a liberdade é inevitável
S. 66. Poder trabalhar com os alunos com liberdade, como acho que funciona com o aluno, na minha visão profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Ao analisar as justificativas dos docentes sobre os termos mais importantes da primeira e segunda periferias, verificamos que as concepções ligadas à transformação corroboram com a dimensão ligada à crença de que os sujeitos com atitudes afetivas/cognitivas/ideológicas, ao tratarem dessa concepção, acabam por sugerir ideias referentes ao “crescimento”, ao “novo”, à “vida”, à “conscientização”, à “liberdade” e à “educação”, como sendo uma “prática”, conforme indica o Quadro 20.

Observamos que o campo semântico, resultante do estímulo indutor “transformação”, transmite a ideia de “mudança”, ocupando uma posição de grande importância, por sua alta frequência e entre os termos que estão nas primeiras posições pela ordem de aparecimento para os subgrupos de posição favorável e desfavorável. Contudo, a ideia de “transformação”, no senso comum, aparece estruturada com carga ideológica, afetiva e prática em relação à profissão docente como transmissora de conhecimentos e aquela que produz mudanças.

Quadro 20. Saberes docentes distribuídos pelos posicionamentos a partir dos termos presentes na primeira e segunda periferia sobre o estímulo “transformação”

Subgrupo favorável
(dimensão: cognitiva/afetiva)
(S. 04) O conhecimento transforma as pessoas
(S. 06) Vivemos constantemente em busca da felicidade
(S. 05) Transformar, crescendo em seus conhecimentos para uma realidade melhor
(dimensão prática/social)
(S. 97) Só o conhecimento transforma e nos dá a possibilidade de emanciparmos em todos os níveis da vida humana
(S. 103) Conhecimento para transformar cidadãos melhores
(S. 46) A transformação da vida, de pensamentos, gera a felicidade e enriquecimento do ser humano
Subgrupo desfavorável
(dimensão cognitiva/afetiva/social)
(S. 40) A transformação da essência é a causa primária, as outras são secundárias. O espírito transformador muda o homem e a realidade que o cerca. Engendra o crescimento material e liberdade em essência
(S. 25) Traz crescimento espiritual, pessoal e renovação para os professores e os alunos
(S. 123) Conscientização do trabalho digno, interesse em trabalhos em grupos
(dimensão das práticas)
(S. 11) Quando conheço minhas dificuldades e as dos outros fica mais fácil fazer algo para mudar isso
(S. 26) A transformação da vida, de pensamentos, gera a felicidade e enriquecimento do ser humano
(S. 28) Quando há a transformação, ela vem agregada com o crescimento desse indivíduo por completo

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Não obstante, a posição de Freire (2014) sobre o conceito mudança não se refere à compreensão estática e analógica. Antes, esclarece que “[...] mudança e estabilidade não são “em si”, algo separado ou independente da estrutura, não são um engano da percepção”. Conclui explicando que ambas resultam “[...] da ação do trabalho que o homem exerce sobre o mundo” e assim, “[...] como um ser da práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo; o mundo histórico-cultural” (FREIRE, 2014, p. 60)

Em síntese, verificamos que a ideia de assumir as concepções freireanas nas práticas docentes tem significado social voltado para o tempo de aprendizagem, aplicação de conteúdos, para que os alunos sejam conscientizados, transformados e humanizados, de modo a atuar com autonomia mediante as aprendizagens escolares.

Apesar do uso dos conceitos de Paulo Freire, observamos, também, que os/as docentes relacionam estes conceitos ao ideário tecnicista e há dissonâncias teóricas. A partir da análise desses dados, quanto ao subgrupo favorável, sob o enfoque moscoviciano, observamos, primeiro, a referência à dimensão da informação. Pois, esse público utiliza os termos teóricos de autonomia, transformação, humanização e conscientização, revelando, assim, algum grau de conhecimento acerca dos termos fundantes da educação problematizadora (FREIRE, 2019a).

Os termos desenvolvidos nas justificativas sugerem também uma dimensão mais afetiva em relação ao objeto de estudo. Há referências às práticas vivenciadas no cotidiano escolar, desvelando, assim, a dimensão atitudinal das RS. Neste sentido, ocorre o salto entre o conhecimento reificado ao consensual.

Quanto ao campo de representação, há uma imagem sobre as concepções freireanas como se fossem algo, que promovesse uma mudança no cotidiano escolar. Todavia, as frases indicadas não justificam como e por que poderia se alcançar as mudanças e/ou as transformações desejadas, e nem aparece, nas justificativas apresentadas, a ideia central de Paulo Freire em relação à educação bancária e à problematizadora (FREIRE, 2019a).

Na subseção adiante, apresentamos as categorias empíricas, compostas a partir das narrativas produzidas em RD com a participação do segundo grupo investigado (N=06), e extraídos do *corpus* textual e processados pelo *software* IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b) (Apêndice II). Objetivamos verificar o conjunto lexical referente aos saberes docentes, relacionando-os às experiências profissionais enquanto atores institucionais da escola pública.

5.2.2 Da análise das categorias empíricas e a centralidade do universo semântico

Nesta subseção, partimos da abordagem de narrativas, produzidas em Rodas de Diálogo (RD) (N=06), a partir dos dados coletados junto ao primeiro grupo de pesquisa (N=158). Tais dados foram processados pelo IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b). Depois, foram classificados e analisados por meio dos processamentos do *corpus* textuais, com base nas diferentes partições. O que possibilitou, junto à análise temática dos relatos associados aos termos em suas respectivas classes, a composição de cinco classes temáticas (CAMARGO; JUSTO, 2013b).

Esse recurso metodológico de análise de dados, processados pelo IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013b) (Apêndice II), contribuiu para a construção de categorias empíricas, facilitando a leitura do banco de dados e seu respectivo agrupamento por semelhanças. Nesta direção, foram configuradas, então, cinco categorias empíricas: a) concepções freireanas; b) experiência profissional: finalidade das concepções freireanas; c) experiência profissional, instituição e atores; d) experiência profissional: situações significativas; e) percepção sobre as atitudes e práticas das concepções freireanas.

Dessa forma foram identificados 650 Segmentos de Textos (STs), com aproveitamento de 93,54% do *corpus* textual. Foram geradas cinco classes de palavras, considerando, como critério para inclusão nas classes, as palavras com maior representatividade ($X^2 \geq 3,84$).

Na primeira classe - “Concepções freireanas” -, foram registrados 190 Segmentos de Textos (STs), compondo 31,25% do total de STs. A segunda classe - “Experiência profissional: finalidade das concepções freireanas” -, com 176 STs (28,95%). A terceira classe - “Experiência profissional, instituição e atores” - com 89 STs (14,64%). A quarta classe -

“Experiência profissional: situações significativas “- com 78 STs (12,83%). E a quinta classe - “Percepção sobre as atitudes e práticas das concepções freireanas” - com 75 STs (12,34%).

A Tabela 4 traz o Cluster de similaridade das palavras produzidas nas narrativas, realizadas nos diferentes encontros das Rodas de Diálogo (RD).

Os resultados verificados das diferentes classes, pelo critério de análise de maior associação para o de menor associação, salientaram a maior proximidade (similaridade) entre os atores sociais e suas experiências profissionais.

A classe 1 - “Concepções Freireanas” -, em que se presencia a primeira partição, é identificada por termos mais abrangentes, que retratam dimensões cognitivas e sociais da representação. A partir dos termos presentes, constituiu-se o conjunto lexical que propiciou a leitura das demais classes. Nos resultados apresentados, verificamos que esta classe está organizada pelos sentidos que tratam dos posicionamentos docentes quanto à teoria freireana: “Freire, sistema, concepção, política e indivíduo”.

Contudo, os termos “Freire” e “concepção” foram repetidos várias vezes na transcrição das falas dos integrantes da Rodas de Diálogo (RD), porque eles leram as justificativas dadas pelos sujeitos, que participaram da primeira etapa da pesquisa (situação-problema). Então, consideraremos, aqui, os termos - “indivíduo” e “política” -, conforme os registros a seguir:

Vou fazer uma pequena intervenção aqui. Nesta frase que a gente identifica, todo o contexto das percepções... o das concepções freireanas tem como foco, como centro, a temática do indivíduo, de um princípio de que o ser humano é o centro do processo. Nós conhecemos os seres humanos, que estão em situações diferentes; e, nós, também, precisamos adaptar as nossas falas às práticas. (Prof. Abdias⁹⁷, Ciências Naturais) (RD nº 3)

Quando você levanta um assunto, e diz que o exílio de Paulo Freire foi muito em função disso, né, de que ele conseguiu, dentro de uma comunidade, transformar quase que 50% dos eleitores em eleitores críticos, porque eram voto de cabresto... E, aí, quando aquelas 300 pessoas foram para as urnas para votar, e foram com conhecimento, com algum conhecimento, isso virou um rebuliço na política da época, entendeu? Parece que esse conceito ainda é trazido para os dias de hoje. A gente quer formar cidadãos críticos, cidadão que consiga participar da vida política, da democracia do país. (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD nº 4).

97 Os seis professores, que participaram das Rodas de Diálogo (RD), ou seja, da segunda etapa da pesquisa, serão apresentados, somente uma vez, em notas de rodapé. Depois, só usaremos o primeiro nome e a disciplina. Como mencionado, os nomes são fictícios e se referem a personagens pretos intelectuais, cuja lista e as respectivas descrições estão dispostas no Apêndice VII. O primeiro deles é o Prof. Abdias, que possui de 36 a 55 anos, atua na disciplina de Ciências Naturais, é graduado em 1995, bacharel em Química e em Ciências Naturais em 1996, trabalha como professor mais de 26 anos e, nesta escola, de 11 a 15 anos e tem vínculo efetivo.

Tabela 4. Cluster de similaridade das palavras produzidas nas narrativas em Rodas de Diálogo (RD)

CHD - Total de 608 Segmentos de Texto (STs) - 100%																			
Classe 3 89/608 STs (14,64%)				Classe 2 176/608 STs (28,95%)				Classe 4 78/608 STs (12,83%)				Classe 5 75/608 STs (12,34%)				Classe 1 190/608 STs (31,25%)			
Experiência Profissional: institucional e atores				Experiência profissional: finalidade das concepções freireanas				Experiência profissional: situações significativas				Percepções sobre as atitudes e práticas das concepções freireanas				concepções freireanas			
Palavra	Freq	%	X ²	Palavra	Freq	%	X ²	Palavra	Freq	%	X ²	Palavra	Freq	%	X ²	Palavra	Freq	%	X ²
técnico	11	100	65,3	aluno	65	43	71,9	problema	13	76	63,3	arte	75	89	107,9	Freire	61	84	86,5
exemplo	51	49	52,7	ano	24	73	59,1	alfabetização	11	79	55,4	vida	19	76	82,01	Paulo	46	85	66,4
comunidade	11	82	40,5	aula	43	72	32,8	leitura	9	90	54,1	parte	21	67	68,21	sistema	27	81	33,2
curso	9	89	40,3	autonomia	15	44	32,5	linguagem	7	100	48,1	pai	24	70	63,59	concepção	28	79	30,6
olhar	19	63	37,0	combustível	4	100	29,0	questão	31	36	47,2	atenção	20	89	49,51	política	14	93	25,3
pesquisa	12	75	35,7	competência	6	86	20,0	letramento	7	88	40,4	tatagem	9	100	43,06	indivíduo	11	100	24,7
meta atlântica	6	100	35,3	EJA	6	100	14,9	momento	10	63	36,3	história	6	69	39,76	proposta	50	62	24,0
semana	5	100	29,4	ensino	4	48	14,9	escrita	5	100	34,3	filho	13	100	35,83	oprimido	13	92	23,1
trabalho	19	58	29,4	época	10	77	13,5	tipo	4	100	27,4	grafite	5	100	35,83	freireanas	13	92	23,1
formação	24	50	25,0	escola	43	42	12,6	gênero	4	100	27,4	expressão	5	100	35,83	ideologia	10	100	22,4
fim	4	100	23,5	espaço	8	62	12,6	material	9	53	25,2	avô	5	100	35,83	discurso	8	100	17,8
realidade	24	46	19,5	estado	10	63	11,1	criança	6	67	23,7	distanciamento	5	100	28,61	pessoa	27	67	16,5
olho	7	71	18,3	experiência	9	75	10,4	reflexão	7	58	22,7	resistência	4	100	21,43	opressão	7	100	15,6
efeito	3	100	17,6	forma	20	42	9,9	nível	3	100	20,5	viola	3	100	21,43	maneira	9	89	14,1
Guarujá	5	80	17,2	formato	3	100	9,9	campo	3	100	20,5	día	3	47	19,5	consciência	6	100	13,3
planejamento	10	60	16,7	função	7	88	9,9	mito	4	80	20,3	pergunta	17	63	18,86	década	6	100	13,3
PPP	11	55	14,3	habilidade	9	75	9,9	ciência	4	80	20,3	vez	8	34	17,94	modo	13	77	12,9
local	6	67	13,1	informação	14	50	9,9	valor	4	80	20,3	quadro	38	67	16,54	modelo	5	100	11,1
conteúdo	22	41	12,6	internet	3	100	9,9	tema	4	80	20,3	gosto	6	67	16,54	situação limite	5	100	11,1
redor	4	75	11,7	mudança	10	67	8,4	conselho	4	80	20,3	participação	6	50	16,06	discussão	14	71	10,8
currículo	13	46	10,6	papel	4	80	7,4	casa	8	50	20,3	família	12	44	15	sujeito	41	54	10,3
lado	10	50	10,2	reunião	98	80	6,9	mundo	8	47	18,3	sociedade	16	75	14,62	opinião	11	73	9,0
professor	113	24	9,5	sala	40	82	6,4	respeito	4	67	15,7	empatia	4	75	14,62	ponto	11	73	9,0
area	8	50	8,1	sentido	6	75	6,4	pedagogia	3	75	13,9	falta	4	38	13,35	ideia	11	73	9,0
âmbito	3	67	6,5	sucesso	4	100	5,5	religião	5	50	12,6	verdade	21	40	10,88	relação	13	69	8,9
segmento	3	67	6,5	vídeo	4	100	4,5	exemplo	14	27	10,6	liberdade	15	60	10,59	linha	4	100	8,9
necessidade	3	67	6,5	visão	21	78	4,2	texto	3	60	10,0	aproximação	5	60	10,59	século	4	100	8,9
região	3	67	6,5	vivência	8	73	4,1	aluno	30	20	9,2	lição	5	67	8,23	europa	4	100	8,9
obesidade	3	67	6,5	yoututube	4	100	4,0	juízo	2	67	7,8	pintura	3	67	8,23	vista	4	100	8,9
escola	103	22	5,9					classe	2	67	7,8	periferia	3	67	8,23	teoria	4	100	8,9
grupo	10	40	5,2					diferença	3	50	7,5	parede	3	67	8,23	tema	4	100	8,9
ambiente	10	40	5,2					ambiente	4	40	6,7	mulher	3	67	8,23	princípio	4	100	8,9
pandemia	7	43	4,5					uso	3	43	5,7	literatura	3	67	8,23	situação	22	59	8,2
crítico	7	43	4,5					palavra	3	43	5,7	fator	3	67	8,23	construção	8	75	7,2
pesquisador	7	43	4,5					legislação	3	43	5,7	desenho	3	67	8,23	leitor	8	75	7,2
legislação	7	43	4,5					base	3	43	5,7	percepção	3	50	7,95	freireana	8	75	7,2
meio	15	33	4,3					crítica	4	36	5,6	contato	6	50	7,95	HTPC	8	75	7,2
cidadão	4	50	4,0					interesse	2	50	5,0	sentimento	6	50	5,28	rede	10	70	7,1
tecnologia	4	50	4,0					apoio	3	38	4,4	matemática	4	50	5,28	fato	10	70	7,1
volta	4	50	4,0					autonomia	8	24	3,7	idade	4	50	5,28	foco	3	100	6,6
matéria	4	50	4,0					livro	3	33	3,4	conversa	4	38	4,75	pensamento	13	62	5,7
interesse	4	50	4,0					assunto	5	26	3,2	próprio	8	55	18,46	diálogo	5	80	5,6
ETEC	4	50	4,0					cara	4	29	3,2	visual	11	75	14,62	resposta	5	80	5,6
								local	2	33	2,3	educacional	4	50	10,63	posto	5	80	5,6
												essencial	8	67	8,23	frase	7	71	5,3
												cotidiano	3	67	8,23	forma	48	46	5,2
												perfeito	3	50	7,95	processo	49	45	4,6
												importante	6	50	7,95	conhecimento	47	45	4,1
												errado	6	50	5,28				

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com um maior nível associativo, a classe 2 - “Experiência profissional: finalidade das concepções freireanas” - e a classe 3 - “Experiência profissional, instituição e atores” - apresentam elementos contrastantes das subdivisões advindas da terceira partição do dendrograma. Essas classes contribuem de maneira a explicar a forma como docentes ancoram as concepções freireanas.

Na classe 2 - “Experiência profissional: finalidade das concepções freireanas” -, as dimensões salientam aspectos mais pragmáticos, com críticas a uma irreal possibilidade de

aplicação prática na realidade social cotidianamente vivenciada pelos docentes. Por exemplo, aparecem, nas narrativas dos docentes, posicionamentos sobre o “aluno” e a respeito de “trazer sua “vivência”, a partir da leitura de Paulo Freire e de suas concepções, como veremos adiante:

Lendo Paulo Freire, eu aprendi muito disso, né? Levar para a sala de aula a vivência do aluno, lá, por letramento, silábico, construção [...]. Então, procurei levar para sala de aula a prática. Associo o ensino, a educação à prática. E lendo Paulo Freire aprendi muito disso. Trazer para sala de aula a vivência do aluno, o que ele vê no mundo dele. Antes de fazer qualquer coisa, numa primeira aula, fazer um diagnóstico... É informal, numa conversa informal - que a gente chama hoje de acolhimento - mas que já fazíamos isso há anos. Ao invés de chegar na sala de aula e já escrever na lousa, procurava conversar com os alunos e perguntar: qual é a sua idade? Quantos anos você ficou sem estudar? Reconhecendo cada aluno (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD nº 1).

Na classe 3 - “Experiência profissional, instituição e atores” -, os termos salientam dimensões sociais (voltadas ao pensamento crítico e social), ideológicas e afetivas. Foi possível verificar, na classe 3, os principais termos utilizados para descrever, sob a ótica freireana, o que pensam sobre o trabalho que fazem nos anos finais do ensino fundamental, o que esperam com a profissão escolhida, o que pensam a respeito dos/ alunos/as e da instituição escolar, como registrado a seguir:

Assim um trabalho fundamental, no ensino fundamental, até hoje, eu vejo assim: nós estamos formando cidadãos e não técnicos. De longe daquela escola tecnicista e da escola portuguesa. Seu redor estimula... São 8 disciplinas para passar a importância de uma sala de aula, que tem, em média, 30 alunos. É... cada um tem uma habilidade. Cada um tem uma direção, né? As inteligências múltiplas de Gardner. Cada um tem uma inteligência que são várias, né? Aproveitar aquele momento, né? E fazer com que o aluno nesse momento se torne um cidadão, e fazer com que o aluno busque, que tenha interesse em alguma coisa. Eu acho que o Paulo Freire é muito pontual nessa questão. Sabe? (Prof. Lima Barreto98) (RD nº1).

Mas eu tive que mudar a minha visão. Quando a gente chega na escola, eu, por exemplo, fui formado na escola tecnicista, fiz curso técnico. Então, você chega para aula com uma formação, mas é preciso que você se adapte, que você mude. É... a gente vai mudando. Então, as experiências que tive com a EJA, com a Educação de Jovens e Adultos, muitos anos que eu trabalhei com eles... Foi essa, de estar sempre inovando. Estar sempre aprendendo. Porque a gente é aprendente por natureza. A gente chega na sala de aula, pensando que domina tudo, aí, de repente, um cara que nunca viu fórmulas de química solta uma “pérola”. Você fica pensando: “Caramba, de onde esse cara tirou o termo ‘erythroxylum coca’?”. Porque o cara vê isso no dia-a-dia dele. É o material de trabalho dele. Ele tem que saber, mesmo que não saiba nada de química, mas ele tem que saber o princípio ativo da cocaína, entendeu? Ele não sabe nada de química, mas aí você vai cobrar isso. É obvio, vamos trabalhar. Vamos trabalhar, então, trazer a vivência do aluno para sala de aula, procurar trabalhar isso (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD nº 3).

Na classe 4 - “Experiência profissional: situações significativas” -, presencia-se a primeira partição, formada por termos mais abrangentes, que retratam as dimensões *social* e *cognitiva* da representação. Essa classe conceitual se constitui, em especial, por uma referência cognitiva, cujo sentido se traduz em uma convencionalidade icônica, dando materialidade aos posicionamentos e valorações sobre as concepções freireanas, ou sobre

98 Prof. Lima Barreto, de Arte-Linguagens, possui de 36 a 55 anos, é graduado desde 2020, trabalha como docente há mais de 26 anos, e, nesta escola, há dois anos. Exerce sua profissão em duas escolas como efetivo.

aquilo que retratam os posicionamentos e as atribuições dos/das docentes, quando tratam dos desafios da educação nos tempos de hoje, das situações-problema a serem enfrentadas, conforme as narrativas a seguir:

[...] falta de valorização dos ensinamentos da proposta freireana, né? Até a criminalização do indivíduo, entendeu? Eu acho que o educador nunca foi tão desrespeitado como está sendo nesse momento, entendeu? Aqui, eu estou falando de maneira geral, né? Porque a gente trabalha com concepções diferentes de educação, não só a de Paulo Freire. Quem fez concurso, estudou Vygotsky, Piaget e outros. Emília Ferreiro, por aí vai... A gente conhece outros vieses, mas eu nunca vi tão assim acintoso com o que tem acontecido com Paulo Freire, entendeu? É de fato para a gente se indignar. É indignante (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD nº 5).

Um professor de Ciências por exemplo, você, se você falar assim, de educação sexual, falar, por exemplo, sobre a questão das meninas e as formas de abuso, aprender sobre seu corpo, que elas saibam identificar quando algum tipo de violência pode acontecer... Encontra ela dentro de casa e tal. Os caras transformaram isso, colocaram umas nuvens, e transformaram isso num problema para não trabalhar a questão da educação sexual na escola, e por aí vai. (Prof. Machado de Assis⁹⁹) (RD nº 5).

A classe 5 - “Percepção sobre as atitudes e práticas das concepções freireanas” - é composta por temas que se ligam à ideia de como os/as professores/as desenvolvem suas atitudes e práticas no exercício profissional. As narrativas, a seguir, demonstram essas questões:

Só para complementar aquela visão... Ah, de ver o aluno como um pacote completo, né? Que ele tem uma carga, que ele tem toda uma formação, e respeitar essa formação, nesse processo de ensino-aprendizagem dele, não é anular toda essa a vivência que o aluno tem (Prof. Milton Santos¹⁰⁰) (RD nº 2).

Perfeito, foi justamente o exemplo que a gente falou, quando estava eu e o Machado de Assis... Foi sobre o exemplo que eu dei de Arte, quando alguns alunos, ainda se perguntam, se se tatuagem é arte, né? Se grafitado, né, grafite na parede, é arte e tal? E, às vezes, isso faz parte da vivência deles. Então, a gente ensina o que é Arte. Mostra que é, porque, às vezes, eles têm uma visão que acha só arte é aquilo muito “elevado”, aquela arte que é inalcançável, né? A erudita. Aquela coisa toda! Mas não. Eles não sabem que diariamente têm contatos estímulos visuais artísticos, né? (Prof. Luís Gama, Arte¹⁰¹) (RD nº 2).

A interpretação dos dados com apoio de uso de *softwares* - EVOC® (2005) e IraMuTeQ (2013b) - permitiu, a partir de categorias empíricas extraídas do *corpora* investigado, apurar os resultados obtidos, tanto no primeiro grupo investigado (N=158), quanto no segundo (N=06) com a produção de narrativas.

Os resultados registrados, nesta subseção, serviram de apoio para as análises teóricas, que serão apresentadas na próxima seção, que tratará das categorias analíticas, propostas no Quadro 14. Triangulamos os dados definidos a partir de três matrizes teóricas: a) estudo pela análise temática (BARDIN, 2016; FRANCO, 2005); b) exame lexicográfico de evocação de palavras (EVOC®, 2005) e o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD),

99 Prof. Machado de Assis possui entre 36 a 55 anos, atua na disciplina de Língua Portuguesa, graduado em 2002. Tem um tempo de experiência de 16 a 20 anos, e nesta escola trabalha de 6 a 10 anos como efetivo.

100 O Prof. Milton Santos possui de 36 a 55 anos, atua na disciplina de Matemática, e se formou em 2009. Mas tem experiência na docência de 11 a 15 anos, trabalhando em duas escolas com contrato temporário.

101 O Prof. Luís Gonzaga Pinto da Gama possui de 36 a 55 anos, e atua na disciplina de Arte. É formado desde 2008, mas tem um ano de tempo de experiência nesta escola, com contrato temporário.

proposto por Reinert (CAMARGO; JUSTO, 2013b); e c) a análise das narrativas docentes em Rodas de Diálogo (RD), a partir das aproximações teórico-metodológicas, em: Freire (2019a), de acordo com círculo de investigação temática; Weller (2006), por conta da abordagem do Grupo de Discussão; e Jovchelovitch e Bauer (2002), por meio do estudo das entrevistas narrativas e com o amparo das perspectivas teórico-metodológicas apresentadas por Abdalla (2018; 2020b), que trata das narrativas como dispositivos de formação docente.

5.3 Das categorias analíticas: dimensões e unidade de sentido

Esta seção apresenta as análises referentes aos dados obtidos no conjunto lexical, formado pelas justificativas dos/as docentes sobre a cena situação-problema e as narrativas produzidas nas RD.

Iniciamos pela análise temática categorial, considerando que a técnica de Análise de Conteúdo (AC), em Bardin (2016), foi um caminho assertivo e coeso para a interpretação das falas dos participantes e definição das dimensões, categorias e unidades de sentido.

Tratamos, assim, dos resultados obtidos por meio do conteúdo produzido através da participação de 158 docentes (situação-problema) (1ª etapa), em que obtivemos os dados¹⁰², que incrementaram a pesquisa-formação realizada em Rodas de Diálogo (RD) (2ª etapa).

No Quadro 14, estão expostas as categorias analíticas, que foram constituídas com o apoio da categorização empírica já exposta. A análise desenvolveu-se em duas dimensões, conforme o que segue:

A primeira dimensão, denominada por “Pedagogia da Autonomia”, refere-se à obra de Paulo Freire e ao modo que os docentes expressam sentidos práticos ao discutirem os conceitos de humanização, autonomia e transformação, sob a natureza ética da prática educativa. A categoria foi nomeada por “Representações sociais de professores sobre as concepções freireanas e seus saberes da docência”, para tratar de significados intercambiados, que perpassam as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, levando em conta também, como afirma Jodelet (2009, 2017b), as esferas ou universos de pertença das representações sociais: a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade.

A fim de tecer a respectiva análise, destacamos três unidades de sentido: a) Saberes de docentes sobre autonomia; b) Saberes de docentes sobre humanização; c) Saberes de docentes sobre transformação;

A segunda dimensão - “(Re) Constituição Identitária” - aborda os conceitos de identidade (DUBAR, 1997) e experiência vivida (JODELET, 2015). A categoria foi denominada por - “Experiências profissionais em prática de diálogo” -, e inclui duas unidades de sentido: a) Experiências e o sentido sobre a humanização; e b) Experiências e o sentido sobre a autonomia.

A seguir, trataremos da dimensão “Pedagogia da Autonomia”, considerando que é ela que orienta as representações sociais do grupo de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, sujeitos da pesquisa, tanto sobre as concepções freireanas, quanto sobre os saberes da docência que as articulam.

¹⁰² O conteúdo material-base para as conversas com os docentes está apensado neste trabalho. Lembramos que, com técnica de recortes e enumeração, das 158 respostas, foram selecionadas 45 justificativas distribuídas em relação aos códigos: 1º o aparecimento das palavras mais frequentes (em itálico); 2º atitudes definidas pelos participantes (favorável, desfavorável) (Apêndice IX); e 3º análise lexical e expressiva em relação às experiências profissionais indicadas (Apêndice XI).

5.3.1 “Pedagogia da Autonomia” (1ª dimensão)

Esta primeira dimensão de análise busca identificar e relacionar quais são os saberes dos docentes investigados, relacionando-os ao conhecimento reificado proposto por Freire (1996), na perspectiva antológica de Freire (1996) do “ser mais”. Temos interesse em analisar e interpretar os dados a respeito do que pensam, falam, decidem os docentes, quando discutem as concepções freireanas, na perspectiva de suas próprias experiências vividas na profissão.

Lembrando, aqui, que, dentre as concepções freireanas, identificamos três delas: a autonomia, a humanização e a transformação. Tais conceitos, segundo o livro de Paulo Freire “A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente” (1996), estão tratados em momentos diferentes, mas acabam, também, por serem conceitos que atravessam, de forma transversal, o respectivo livro. Entretanto, esses conceitos também fazem parte de capítulos específicos, e, neste sentido, por exemplo, o conceito de autonomia aparece no Capítulo II, que trata do tema “Ensinar não é transferir conhecimento”, e, no item 2.3, denominado “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

Já o conceito de humanização está dando nome ao Capítulo III, “Ensinar é uma especificidade humana”, e nessa direção inclui nove itens para desenvolver a temática, tais como: 3.1 Ensinar exige segurança; 3.2 Ensinar exige comprometimento; 3.3 Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; 3.4 Ensinar exige liberdade e autoridade; 3.5 Ensinar exige tomada consciente de decisões; 3.6 Ensinar exige saber educar; 3.7 Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; 3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; 3.9 Ensinar exige querer bem aos educandos. Entendemos, junto com Paulo Freire (1997), que essas são formas de humanização.

Ainda, em relação ao terceiro conceito, o da transformação, o livro a “Pedagogia da Autonomia” também o compreende em cada um dos capítulos desenvolvidos por Freire, desde as suas “Primeiras Palavras”, quando nos ensina que: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, **transformadores**, a não ser assumindo-nos como **sujeitos éticos**” (FREIRE, 1997, p. 19, grifos nossos).

Diante disso, podemos considerar, aqui, que essas concepções freireanas dizem respeito à pedagogia da autonomia, que se concretiza, nos “saberes necessários para a prática educativa”, conforme diria Paulo Freire (1996). E é, neste sentido, que, como já mencionamos, identificamos a categoria “Representações sociais de professores sobre as concepções freireanas”; pois, consideramos que, quando os docentes narram sobre suas experiências vividas profissionalmente, a partir do que pensam sobre as concepções freireanas, acabam por apresentar seus saberes da docência.

5.3.1.1 Da categoria “representações sociais de professores(as) sobre as concepções freireanas”

(S.01). Na concepção freireana a cidadania vem junto com a formação cidadã. Sempre aprofundando o que o aluno traz das suas vivências (Gên. fem., posição favorável).

(S.56) Desde que começou este tipo de abordagem a educação só piorou (Gên. fem., posição desfavorável).

As epígrafes, mencionadas anteriormente, possibilitam compreender as representações sociais dos sujeitos da pesquisa, quando se propõem problematizar as concepções freireanas presentes em seus saberes e práticas docentes. Nesta direção, a categoria de análise - “Representações sociais de professores sobre as concepções freireanas” - busca identificar,

especificamente, simbolizações, significações e sentidos sobre as concepções freireanas de professores. Ou seja, desvendar o que está impregnado, como diria Jodelet (2015), nas experiências vivenciadas desses/as docentes.

Verificamos, então, que, quando os(as) docentes buscam representar¹⁰³ suas compreensões sobre as concepções freireanas, contextualizando-as em suas experiências vividas na profissão, parecem que não têm impedimentos de comunicação, simplificam as concepções freireanas como algo que pertence às suas realidades e às experiências profissionais, tornando-as mais familiares. Assim, as imagens ou signos, por um lado, são ligados ao contexto do cotidiano e a seus conflitos profissionais; e, por outro lado, as harmonizam como se fossem condutas práticas.

Tudo isso implica que vão classificando essas imagens ou signos, de forma a naturalizá-los como algo do ambiente que conhecem, formando, assim, uma rede de significações relacionada aos anseios, que, muitas vezes, referem-se à melhoria na educação escolar. Tais significações dizem respeito ao que Guareschi e Jovchelovitch (2013) consideram como dimensões cognitivas, afetivas e sociais, que estão presentes nas representações sociais, como já foi mencionado anteriormente.

Nesta direção, tanto Jovchelovitch (2008) quanto Guareschi (2019) esclarecem, por exemplo, que não há distinção entre o cognitivo e afetivo. O último autor diz que “[...] nossas representações, cognições, valores, crenças, afetos etc. constituem um todo onde essas dimensões estão intrinsecamente interligadas” (GUARESCHI, 2019, p. 171). Dito isto, compreendemos que os aspectos cognitivos, afetivos e sociais são interligados e, nos dados apresentados, tais aspectos estão separados, meramente, como um modo didático de amparar a interpretação dos dados.

A seguir, elucidamos as unidades de sentido, explicitando, brevemente, como se deu a sua escolha no âmbito da categoria “Representações sociais de professores sobre as concepções freireanas”.

5.3.1.2 Das unidades de sentido

Os participantes da pesquisa realizada indicaram suas atitudes frente às concepções freireanas, assumindo uma posição direta (favorável, desfavorável). Diante disso, partimos, junto com Sá (1998), do pressuposto de que, quando os participantes sinalizam quais seriam suas atitudes frente ao objeto de estudo, eles naturalizam (imagens estáveis) e classificam (conformidades históricas) suas posições inspiradas em “influências ou pressões coletivas” (MOSCOVICI, 2012).

Considerando a importância de Paulo Freire como educador brasileiro, levamos em conta a hipótese de que possa existir uma ideia dominante, na qual os participantes busquem coincidir com as suas condutas imaginárias e/ou simbólicas (MOSCOVICI, 2012). Neste sentido, Moscovici (2012, p. 75) destaca: “Ora, as representações sociais incitam a nos preocupar ainda mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência comum das coletividades”.

Diante disso, buscamos analisar as representações sociais dos/as docentes a respeito das concepções freireanas (simbolizações, significações e sentidos), colocando como questões o que esses/as professores/as pensam a respeito das concepções de humanização, autonomia e transformação, como manifestações ligadas às suas experiências vividas (JODELET, 2015).

¹⁰³ O termo “representar” refere-se ao significado estrito da palavra. Moscovici (2012, p. 166) afirma que: “Quando se torna um sistema de interpretação, a representação social serve como mediadora entre os membros de um mesmo grupo. Não se trata de uma interiorização vaga e precária, mas de ordenação de condutas e de percepções. As informações adquiridas penetram na vida cotidiana e engendram comportamentos adequados, colocando num contexto diferente as relações entre pessoas e a maneira como são”.

Assim, para analisar o sentido da “experiência vivida”, de modo a relacionar aos aspectos cognitivos, com inferências marcadas pelo contexto profissional, buscamos apoio em Jodelet (2015, 2017a), como veremos mais adiante.

Nesta direção, pretendemos analisar o sentido prático narrado pelos participantes e verificar se o conteúdo é marcado pela dimensão cognitiva, quando estes sujeitos relacionam suas representações sobre as “concepções freireanas” às suas “experiências vividas” (JODELET, 2015, 2017a), tendo em vista suas experiências profissionais.

Jodelet (2001, p. 28) tratou também sobre “uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto”. Disse que o “saber prático” é carregado de sentido simbólico, e identificou cinco características, condensando-as na seguinte formulação: “Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe? E com que efeitos?” (JODELET, 2001a, p. 28).

Para adensar a discussão, utilizamos os conceitos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012, p. 100), a fim de analisar se o objeto de estudo se torna familiar para os sujeitos investigados ao ser analisado mediante suas experiências vividas (JODELET (2015). Também, aqui, recorremos a Freire (2019a), no sentido de conhecer e analisar o porquê, o como e para que os docentes expressam sentidos práticos aos conceitos de humanização, autonomia e transformação.

Ainda, é preciso revelar que desenvolvemos, como já mencionado, a técnica de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016), descrita no Capítulo IV - Caminhos Metodológicos -, em especial, nas Figuras 10 e 11, em que explicitamos o processo de organização e de codificação da análise, que deu origem às unidades de registro e de contexto, que, aqui, denominamos como unidades de sentido.

Nesse sentido, adotamos três unidades de sentido: a) Saberes de docentes sobre autonomia; b) Saberes de docentes sobre humanização; e c) Saberes de docentes sobre transformação. Essas unidades visam a analisar e interpretar os resultados obtidos pela produção das narrativas docentes (N=06) em Rodas de Diálogo (RD).

Mediante os resultados obtidos na pesquisa-formação, os participantes analisaram o produto gerado e categorizado a partir de Bardin (2016) sobre as justificativas dos sujeitos (N=158), a respeito da situação-problema e da tomada de posição favorável e desfavorável às concepções freireanas (Apêndice IX), produzindo, assim, suas narrativas.

Quanto à opção sobre a tomada de posição atitudinal (favorável e desfavorável), indicada pelos participantes, apoiamo-nos, em Moscovici (2012, p. 69), quando nos ensina que: “[...] nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento”. É, portanto, na tomada de posição, que as pessoas mostram o que pensam e falam sobre o que consideram necessário e/ou significativo.

Sabemos, ainda, que os processos de objetivação e ancoragem, segundo Moscovici (2012), são indissociáveis na elaboração de uma representação social. Diante disso, são suas as palavras a seguir: “A **objetivação** mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto a **ancoragem** permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles as exprimem” (MOSCOVICI, p. 156-157, grifos nossos).

Nesta perspectiva de reconhecer os processos de objetivação e ancoragem, buscamos saber das narrativas dos/as participantes das RD as possíveis respostas às nossas indagações: Quais são o significado (substantivo) e o significante (adjetivo) atribuídos aos conceitos de autonomia, humanização e transformação no âmbito das concepções freireanas? Quais seriam, então, os possíveis processos de objetivação e ancoragem?

Com isso, pretendemos discutir e interpretar os dados gerados nesta pesquisa e, assim, atingir os objetivos propostos por meio das unidades de sentido dessa categoria de análise.

5.3.1.2.1 Saberes de docentes sobre autonomia (1ª unidade de sentido)

[...] estamos formando cidadãos e não técnicos. [...] Ouvir o aluno e quais os exemplos dados do dia a dia para conquistar o que tem ao seu redor. (Prof. Luís Gama, Arte) (RD, nº 1)

Nesta unidade de sentido, buscamos analisar as narrativas docentes, produzidas em RD, como uma experiência de pesquisa-formação. Buscamos ir além da suposta visão binária; ou seja, conhecendo se são favoráveis ou desfavoráveis às concepções freireanas. Isso porque, no primeiro grupo (N=158) investigado, verificamos que todos os participantes dos subgrupos (favorável e desfavorável) relacionam o termo autonomia a comportamentos ligados, de forma geral, à aprendizagem dos alunos e à liberdade de atuação profissional ou à ideia de que os alunos possam usar conteúdos escolares para ter autonomia na vida social e profissional.

Ao analisar o conceito de autonomia, a partir dessas narrativas, buscamos verificar os seus possíveis signos, simbolizações, significações e sentidos que compartilham sobre este termo em relação à prática educativa. A Figura 13, a seguir, mostra um dos seis encontros realizados presencialmente no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) da Escola.

Para dar conta da análise, primeiro, situamos os princípios que norteiam as práticas educativas em Freire (1998). Para isso, o autor esclarece que é preciso ter clareza em torno *de* nossa posição “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê”, e se tomamos “a educação a favor de quem e do quê” (FREIRE, 2006, p. 23).

Figura 13. Encontro da Roda em Diálogo



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Freire (1996) escreve o livro *Pedagogia da Autonomia*, tendo em vista seus propósitos e princípios éticos de humanização. O eixo central da obra refere-se à “formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa-progressista em favor da **autonomia do ser dos educandos**” (FREIRE, 1996, p.13, grifo nosso). Para isso, discorre sobre as exigências do educar e ensinar, e da natureza ética da prática educativa progressista à transformação e humanização, como já mencionamos no segundo Capítulo desta Tese.

Para o autor, a autonomia é um conceito contrário à desumanização; ou seja, à adaptação às realidades opressoras. Sendo assim, coloca-se a favor do “ser mais”, que, em outras palavras, é libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades. É um ensinar a pensar certo. (FREIRE, 1996). Nesta direção, como destaca Machado (2008, p. 56-57), “[...] é a construção de consciências nos sujeitos que exige reflexão crítica e prática”.

À guisa de exemplificação, analisaremos, a seguir, a produção de dados extraídos do primeiro encontro em RD. Esse encontro tratou sobre as experiências pessoais dos docentes e das influências de Paulo Freire ligadas às concepções freireanas em uma questão aberta.

As falas dos participantes desvelam a objetivação e ancoragem sobre a autonomia, quando a compreendem, de modo geral, como uma ação pedagógica, que eles desenvolvem junto a seus alunos, procurando utilizar as suas próprias experiências de vida. Neste sentido, consideram que é necessário transmitir ou até (co) construir os conteúdos escolares, mas pensando, na maioria das vezes, na perspectiva de eficácia do utilitarismo¹⁰⁴ desse conteúdo. A seguir, alguns excertos de professores sobre como pensam na autonomia junto aos alunos:

A questão da linguagem como é que isso vai levar ele para uma prática? Não tem como ver, neste exemplo, a questão da Linguagem para que o aluno faça seu uso numa situação social. Como escrever uma notícia ou escrever uma entrevista e, por aí vai... Mas eu sei que isso dá resultado, o problema é que muitos colegas não tiveram uma formação que possa impactar, de forma epistemológica, como dizia Paulo Freire (Machado de Assis, Prof. de Língua Portuguesa).

Porque quando eu fui fazer faculdade, né, já vivenciava a Arte em si. Eu tocava, dançava. Eu fiz balé em Santos [...]. Fui me jogando, trabalhando a Arte em si. Percebi muito que os jovens, os alunos gostavam muito. Eles experimentaram e se permitiam viver a arte. Eu pude também arriscar, errar bastante. Então, realmente para mim, foi muito bom, muito bom, mesmo, e acredito que deu para fazer a diferença na vida de muitos alunos (Lima Barreto, Prof. de Arte-Linguagens).

Inclusive, como já mencionei para vocês, sobre algumas questões sobre o meio ambiente. Na minha aula de Inglês tratei sobre a Mata Atlântica. Eles perguntaram o que é isso? Eu disse: “Olha pela janela”. Eles responderam: Mato. Tive que dizer: Não gente, não é mato! (Profa. Carolina, Inglês¹⁰⁵),

A gente agora vive nesse sistema pandêmico, com esse resquício. Será que todos os professores vão largar essa função para virar Youtuber? Então o que acontece? Os alunos já estão preparados. Eles já têm essa informação na mão. Só que a gente, muitos não estão preparados, mesmo tendo a tecnologia, muitos não sabem utilizar. Tanto que na ETEC, é o local onde eu dou aula, eu tive que virar Youtuber. Criei canal, criei um site com meu material, eu usei as ferramentas disponíveis gratuitas e criadas para nós, porque a gente vivia uma outra realidade. Então, como eu vou passar conhecimento para aquela criatura, nessa realidade que estamos vivendo, fora da sala de aula (Prof. Milton Santos, Matemática).

Gostaria de acrescentar que eu sou meio que um fruto desse sistema. Assim, quando eu era muito jovem, eu gostava de desenhar em sala de aula, fazer quadrinhos e

104 “O conceito de utilitarismo foi defendido, principalmente, por Jeremy Bentham (1748-1832) e John Stuart Mill (1806-1873), conforme Japiassú e Marcondes (1996). Quando estes autores recuperam o conceito de utilitarismo, explicitam que a ideia do indivíduo é a que deve prevalecer, e que a crítica a este “utilitarismo” tem a ver os “efeitos e consequências” do que se faz, em termos de um “bem geral”, esquecendo-se da minoria neste contexto. Observamos que muitos desses docentes pensam nesta direção; ou seja, consideram que é necessário ensinar os “conteúdos escolares”, de modo a que seus alunos possam utilizá-los nas experiências de vida.

105 Profa. Carolina possui de 36 a 55 anos, e atua na disciplina de Inglês. É formada desde 2008, e tem experiência profissional de 20 a 25 anos, trabalhando em três escolas em contrato temporário.

vender esses quadrinhos para outros colegas. Vendia para os colegas, cada desenho, por 10 centavos, até para alunos de outra sala. [...] o professor passava figuras, ângulos, né, que eram coisas da época que a gente estudava em arte [...]. Você fica ali travado, numa coisa arcaica, muito ruim. É o que aconteceu comigo. Eu em casa, já tinha um atelier, eu já dava aula para idosos, para crianças. Ensina a pintar desenhar e tal. E isso sempre foi muito claro para mim. O método de ensinar que usava para ensinar a pintura a óleo, eu pensava: Como que eu ia chegar e falar dessa aproximação com eles? (Prof. Luís Gama, Arte).

Observamos, também, que esses docentes, quando refletem sobre as suas possibilidades de autonomia, ou de como oportunizar momentos de autonomia para seus/suas alunos/as, pensam na liberdade de atuação profissional e na aprendizagem dos alunos, para que possam usar conteúdos escolares a fim de serem autônomos na vida social e profissional.

No entanto, seria preciso pensar que há, como afirma Freire (2019a), uma situação concreta e existencial, que gera as estruturas no mundo de opressão para sujeitos (oprimidos-opressores) condicionados dentro da história e da cultura (FREIRE, 2019a). Essa “situação concreta - a opressão -, que instaura a contradição opressor-oprimido, requer “a superação desta contradição”, e “exige seu estudo de modo objetivo” (FREIRE, 2019a, p. 50). Essa é “a realidade social, objetiva, que: [...] não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2019a, p. 51).

A esse respeito, Freire (2019a) defende uma metodologia crítica e dialógica da pedagogia crítica, que se dá por meio de uma investigação rigorosa e ética; pois, compreende que “ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou pregar no deserto” (FREIRE, 2019a, p.120).

Também, Franco (2021), ao discutir a epistemologia da Pedagogia Crítica, realça que sua origem está “nos fundamentos da pedagogia do oprimido de Paulo Freire”; ou seja, na “inerência desta racionalidade pedagógica crítica aos processos de reflexividade, dialogicidade e politicidade” (FRANCO, 2021, p. 152).

Nesta direção, ao tratar do “conhecimento crítico dessa situação” (FREIRE, 2006a, p. 120), somos remetidos às suas célebres expressões - “leitura de mundo” e “leitura da realidade” (FREIRE, 2006a). Para fazer essa leitura crítica da realidade, do mundo, da situação vivida, Freire (2019a, p. 120) também explica que: “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de se pregar no deserto”.

A questão fundante da pedagogia de Freire (2019a, p. 133) é assumir “uma compreensão crítica da totalidade”, em que estão envolvidos os/as educandos/as; visto que essa realidade é captada em “[...] pedaços, nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade” (FREIRE, 2019a, p. 133).

Os integrantes das RD analisaram a fala do Suj. 26, integrante do primeiro grupo investigado – de posição favorável -, que afirmou ser necessário: “Desenvolver nos alunos a autonomia, com liberdade de expressão e com sentimento autocrítico”. E argumentaram sobre o que leram, nestes termos:

Tenho um colega que falou para mim que Língua Portuguesa é muito fácil e é, por isso, que eles vão bem, mas a Matemática é muito mais difícil. Quando dizem também que a escola do passado que era boa. Aí, perguntei para ele sobre a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta. Aí, me disse que odeia ler. Mas olhando para o processo, vejo que ele foi educado assim. Por isso, eu perguntei sobre a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta. Aí, eu disse: o que eles têm que aprender hoje? Expliquei, toda vez que você expressa usa um verbo na oração. Se você se expressa com dois verbos, você tem uma oração de período composto. É assim que os alunos vêm uma situação gramatical numa **situação de uso**. Tanta na parte formal, quanto na informal. Desse modo eu expliquei a diferença de um para o

outro. **Desse modo, a gente usa Paulo Freire.** Ele pede para a gente usar. Claro, que ele alfabetizou adultos, mas, dentro do princípio dele, **da simplicidade, ensinar uma coisa complexa** que é a Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta, de modo que tenha significado para o aluno. Então, precisa ter essa noção; depois, a questão da leitura de mundo, a literatura, os textos... Não é para ficar preso no passado, mas fazer uma leitura (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa, grifos nossos).

Eu acho que é aquela situação limítrofe, mesmo, que já comentei, que tem a ver com a rigidez da sala de aula, [...] que todos precisam estar sentados, enfileirados, direitinho, e diz que precisa desenvolver a autonomia dos alunos. Acho que algo que não foi atingindo (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens).

Isso que o Colega fala, inclusive, na individualidade, quando ele traz a questão da tatuagem e arte e eu da oração subordinada, você aqui... Ninguém cita uma experiência pessoal do aluno (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa).

Ao comentarem a posição favorável do Suj. 26 sobre a autonomia, os professores mencionam as dificuldades que têm que enfrentar, para que seja possível chegar a esta autonomia desejada. Colocam, em discussão, os conteúdos escolares a serem transmitidos, mas também as condições do próprio ambiente educacional – “sentados, enfileirados, direitinho” -; além de anunciarem que, muitas vezes, ficam longe das experiências de seus alunos. Ou seja, assumem posições conscientes para explicitar como não conseguem ou consideram muito difícil atingir a tal “autonomia”.

Na sequência, o Prof. Machado de Assis, por exemplo, ainda afirma que é preciso falar da “leitura de mundo”: “Isso porque o adulto, apesar de não codificar a escrita, ele já lê a vida. Ele tem uma experiência de vida e é preciso considerar isso, a leitura de mundo”. Coloca a expressão “leitura do mundo” circunscrita à leitura da experiência pessoal e da vivência do aluno. Freire (1996, p. 32) diz que “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica”. Podemos, assim, inferir que, para os docentes investigados, a autonomia liga-se à ideia do indivíduo que pode fazer escolhas.

Notamos, também, que os professores colocam carga afetiva negativa ao modelo tradicional como algo que impede a autonomia. Aparece a ideia de um suposto construtivismo, ao pensar sobre a utilização das vivências circunstanciais do cotidiano do aluno, bem como a respeito da ideia de conhecimentos prévios.

Freire (2019a) diz sobre a captação da “realidade em pedaços”, que leva os educadores às práticas educativas de adaptação; portanto, não-críticas. Assim, compreendemos que esses professores partem de fatos isolados, ficando, muitas vezes, de fora, este aspecto fundante da ação docente, que é a criticidade.

Verificamos, ainda, que os participantes trazem a discussão para o âmbito do sentido prático a fim de explicar a questão de desenvolver a autonomia nos alunos. Essa passagem do não-familiar ao familiar sugere a existência dos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012). A imagem, que os professores nos passam, é a de que buscar formas didáticas com proximidade à realidade dos alunos e/ou assumirem posturas amistosas são condições para desenvolver a autonomia dos/as estudantes. Pensam, assim, que utilizar as experiências de vida dos alunos seria uma forma freireana para desenvolver a autonomia dos educandos.

Ligando essas ideias ao tecido histórico de práticas educativas escolares, a um estoque comum de conhecimentos, podemos inferir sobre as possíveis influências do racionalismo e do empirismo: a) fundamento do racionalismo: ($S \rightarrow O$ = o sujeito que age sobre o objeto); b) fundamento do empirismo ($S \leftarrow O$ = o objeto age sobre o sujeito) (SEVERINO, 1994). Explicitando melhor, teríamos a respeito do:

a) fundamento do racionalismo: há possíveis influências do empirismo sobre a referência científica, na perspectiva naturalista – como “negação da metafísica - e a supremacia do sujeito racional e a construção do objeto” (SEVERINO, 1994, p. 35). Essa referência naturalista/racionalista coloca o sujeito em primazia em relação ao objeto. Essas ideias estão presentes, principalmente, no behaviorismo, mas também aparecem nas ideias da escola nova¹⁰⁶ quanto à concepção de aluno ativo;

b) fundamento do empirismo: parte-se do princípio de que as práticas ligadas ao ensino tradicional não desenvolvem a autonomia, porque desconsideram o contexto experiencial e circunstancial da vida dos alunos, organizando um ensino de modo rígido que separa o lugar do aluno e do professor.

Os sujeitos investigados falam da ação educativa que parte da vivência do aluno e da leitura de mundo como sendo a experiência do aluno. Deparamo-nos, também, com o que Kosik (2002, p. 49) explica, quando destaca que: “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade”. Nisso, compreendemos que o conceito de compreender a totalidade concreta é distorcido pela ideia de selecionar vivências de alunos de forma isolada.

Sobretudo, analisando as falas dos participantes pela ótica da autonomia na esfera do senso comum, podemos inferir duas análises: 1ª que a ancoragem e objetivação estão ligadas às práticas de ensino e aprendizagem com a ideia de que “o aluno é o centro da aprendizagem”; ou ainda, 2ª que “a construção dos saberes parte da vivência particular da vida dos alunos para aplicação de conteúdos escolares”. Desse modo, aparece a crença de que eles acreditam que a ação educativa é ligada à vivência do indivíduo e, dessa forma, acontece a autonomia do aluno. Nesta perspectiva, os/as docentes partem da exterioridade captada de partes aparentes dos fatos sociais, conforme nos ensina Kosik (2002).

Por outro lado, não podemos deixar de refletir também sobre as palavras de Moscovici (2015, p. 37), quando afirma que as: “representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas”. Seguindo essa reflexão, consideramos que as políticas públicas educacionais são partilhadas e trazem as marcas do papel do indivíduo na sociedade; portanto, estão dentro do processo histórico e cultural. Neste sentido, as políticas neoliberalizantes, como expostas no Capítulo I, em especial, as políticas de formação docente são partilhadas e influenciam os professores, delineando novas representações sociais.

Salientamos, contudo, que encontramos, nas vozes dos participantes, ideias desviantes e resistentes às políticas de formação atuais, sendo mais críticos ao modelo de *educação bancária* (racional e empirista), conforme já anunciou Freire (1996), ao afirmarem que:

Nesse modelo de uma escola tradicional e técnica que preparava o aluno de forma mecanista, de forma mecanizada, não havia uma escola para uma reflexão (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa) (RD nº 1).

Mas eu tive que mudar a minha visão. Quando a gente chega na escola, eu, por exemplo, fui formado na escola tecnicista, fiz curso técnico. Então, você chega para

¹⁰⁶ Salientamos que o movimento escolanovista no Brasil (1932-1947) favoreceu a educação pública quanto aos princípios de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação conforme Saviani (2009). E, em seus fundamentos, aparecem a “finalidade biológica da educação” (p. 245); ou seja, aparecem as marcas históricas do sujeito racional. E, ainda, Gadotti (2003, p. 148) afirma que o “movimento da Escola Nova foi-se construindo junto com a própria escola moderna, científica e pública”, e destaca, também, que os escolanovistas não puderam negar as contribuições do Positivismo e do Marxismo; daí, constituir-se num movimento complexo e contraditório.

aula com uma formação, mas é preciso que você se adapte, que você mude (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD nº 1).

Assim, um trabalho principal do ensino fundamental, até hoje, eu vejo assim: nós estamos formando cidadãos e não técnicos (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens).

Não consigo tirar da minha cabeça e colocar na sua. Você só constrói esse conhecimento a partir da ação, a ação de você buscar, de você falar, de você questionar (Prof. Milton Santos, Matemática) (RD nº 1).

De certo modo esses professores expressam críticas ao modelo de escola bancária (racional e empirista) como algo que impossibilita a reflexão, mas ainda compreendem a realidade como algo ligado à experiência circunstancial da vida dos alunos. Essas aproximações mais críticas (e possíveis) coloca em pauta o que Freire (1979b) chamou atenção sobre o processo de conscientização em relação à práxis, como observamos a seguir:

Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por essa mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade”, assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Essa unidade dialética constituiu, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979b, p. 26).

Compreendemos, nesta perspectiva, que a posição de Freire (1979b) se encontra tanto em relação ao “estar à frente da realidade”, quanto à “reflexão-ação” e “à transição da consciência ingênua ou astuta à mais crítica possível” (FREIRE, 1979b, p.26). Contudo, podemos concluir, neste momento, que é mais do que urgente e necessário discutir, no interior das escolas, a produção de políticas de formação de professores, que possam sustentar práticas educativas, que ressignifiquem as concepções freireanas. Um exemplo disso seria o de refletir a respeito da realidade concreta de nossas escolas sob a ótica da teoria do diálogo, como apresentada brevemente nesta Tese, na terceira parte do primeiro Capítulo. E, neste sentido, repensar o modelo da gestão freireana, na cidade de São Paulo (1989 até 1992), e que, até hoje, apresenta bons resultados¹⁰⁷.

Resumindo, esta primeira unidade de sentido aponta para saberes, que se relacionam à autonomia, em especial, quando os docentes pensam na aprendizagem de seus alunos/as e na liberdade de sua atuação profissional; ou mesmo na ideia de que esses/as estudantes possam usar conteúdos escolares para ter autonomia na vida social e profissional. E, nesta direção, sugerem que as práticas ligadas ao ensino tradicional não desenvolvem a autonomia, porque desconsideram o contexto experiencial e circunstancial da vida dos alunos.

A seguir, destacamos os saberes docentes sobre a humanização, que dará concretude à segunda unidade de sentido.

5.3.1.2.2 Saberes de docentes sobre humanização (2ª unidade de sentido)

[...] Se a gente quiser uma educação humanizada, ela tem a ver também pela educação personalizada, entendeu? Elas estão intrinsecamente ligadas. [...] e que a gente possa trabalhar o indivíduo como um todo (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens) (RD nº 2).

¹⁰⁷ Esses resultados podem ser localizados no livro “Direitos Humanos e Educação Liberadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo”, organizado por Freire e Mendonça (2021).

Nesta unidade de sentido, buscamos aprofundar as análises em relação aos resultados obtidos no primeiro grupo (N=158), em que verificamos que os participantes dos subgrupos (favorável e desfavorável) relacionam o termo humanização, prioritariamente, à ideia de “respeito”, em um intercruzamento na dimensão afetiva, das práticas e ideológicas.

Frente a alguns dados da pesquisa, sabemos que os/as professores/as estão ancorados/as no sentido histórico da cultura escolar e no ensino diretivo para desenvolver as subjetividades positivas nos alunos; assim como nas posturas disciplinadas e na obediência às regras de condutas sociais, sem as quais, não aconteceria o “sucesso social e da vida”, como algo interdependente do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pretendemos, analisar, ainda que de forma tangencial, quais seriam os saberes deste grupo de docentes sobre a humanização. Partindo do livro *a Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2019a), este conceito de humanização é tratado de forma profunda, dialeticamente, e parte da realidade concreta, das contradições opressor-oprimido, e, sobretudo, no entendimento de aspectos axiológicos, antropológicos e epistemológicos da filosofia; assim como dos aspectos históricos e sociais.

Nesta direção, Freire (2019a) situa que seu objeto de estudo é a *pedagogia do oprimido*, e coloca o foco na “educação bancária”. Ele diz que o grande problema está em como os sujeitos são oprimidos, e acabam por “hospedar” o opressor em si, que não conseguem se libertar dessa opressão. Defende a tese que “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 2019a, p. 43).

Para nós, é importante destacar, também, quando Freire (1996, p. 53) trata dos conceitos de “inacabamento” e de “ser mais”. Nesta linha de pensamento, registramos, ainda, uma reflexão de Zitkosky (2008, p. 214), que corrobora para este entendimento:

Gosto de gente porque, **inacabado**, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do **inacabamento**, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o **ser condicionado** e o **ser determinado**. A diferença entre o **inacabado** que não sabe como tal e o **inacabado** que a história socialmente alcançou a possibilidade de saber-se **inacabado** (FREIRE, 1996, p. 53, grifos nossos).

[...] é a marca da **natureza humana** que se expressa na própria busca de **ser mais**, através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no interior de si mesmo e do mundo, além de lutar para ir além de suas próprias conquistas. Essa busca do **ser mais**, segundo Freire, revela que a **natureza humana**, que é programada, jamais determinada, segundo sua dinâmica do **inacabamento** e do **vir-a-ser** (ZITKOSKY, 2008, p. 214, grifos nossos).

Nessas condições, Freire (1996) afirma que somos seres condicionados e coloca-se contrário a toda forma de opressão e desumanização, presente nas realidades concretas e objetivas. Explica, ainda, sobre a necessária “inversão da práxis” - como tarefa de homens e mulheres.

Com esses propósitos, desenvolve sua teoria sobre a prática educativa, cuja finalidade é a do “ser mais”: vocação implícita da natureza humana no processo histórico. É, deste lugar, que compreende o conceito de humanização, e, para isso, desenvolve a teoria do diálogo, entendendo a prática educativa na direção da intencionalidade humanizadora – a do “ser mais” e do “pensar certo” (FREIRE, 1996). São essas suas palavras:

Pensar certo - saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. [...] **pensar certo** não tem nada que ver com a das fórmulas pré-estabelecidas, mas

seria negação forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo (FREIRE, 1996, p. 49, grifos nossos).

A prática educativa humanizadora, em Freire (1996) -o pensar certo-, exige compromisso ético do “ser mais” humanizante. Ao mesmo tempo, exige rigor metodológico assentado no pensar certo.

A seguir, o Prof. Abdias apresenta seu “pensamento-linguagem” referente à sua realidade sobre a ideia de autonomia, e a respeito dos “níveis de sua percepção desta realidade”, como diria Freire (2019a, p. 121-122). Ou seja, a ideia compartilhada, em seu grupo social, estruturada pela dimensão das práticas, classificada e naturalizada sobre o modo de ensinar, revela como o professor, em questão, pretende “pensar certo” e “ser mais” humanizador nas relações:

Eu escuto conversas em salas de professores, em geral, que está muito difícil desenvolver a **autonomia** dos alunos. Eu vi que várias frases aqui, vários pensamentos, falando sobre a autonomia dos alunos. [...] A gente precisa desenvolver a autonomia do aluno, mas o aluno não está preparado pra isso ainda. A gente consegue atingi-la pela proposta que hoje tem na rede para desenvolver essa autonomia. Mas, nesse período, de um ano e meio afastado, isso é muito precoce, a gente precisa retomar. Entendeu? A **proposta de autonomia**, do **ensino híbrido**, e tal, foi dada no início de 2019, mas a gente não conseguiu desenvolver. Realmente, foi a **mudança de uma proposta mais humanizadora**. Foi que iríamos trabalhar a proposta de ensino do estado de São Paulo. A gente não conseguiu desenvolver, não conseguiu implantar, não conseguiu colocar em prática. Então, vejo que a fala dos professores reflete muito sobre isso. Acho que a gente tem uma proposta viável, boa para trabalhar, que traz muitos aspectos do pensamento freireano, sim, só que a gente não consegue desenvolver. Tanto que alguns debates que a gente teve aqui, em HTPC, inclusive, eu fui um dos que pontuou dessa forma: “Alguém tem que começar! [...] Entendeu? Sejam nós! Se vai dar certo ou vai dar errado, quem vai saber? Só a história vai contar. [...] Os professores veem que os alunos ainda não são autônomos, não conseguem trazer essa **conscientização** para desenvolver **autonomia**, para realizar uma **educação mais humanizadora**, mas também ninguém faz nada a respeito. Eu vejo essa conversa na sala de professores (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais, grifos nossos) (RD nº 2).

O Prof. Abdias compreende o conceito de autonomia pela dimensão de uma prática mais humanizadora. Concorde com a preocupação frequente dos demais professores sobre a autonomia do aluno. Fala que o aluno pode desenvolver essa autonomia mediante a prática de ensino híbrido¹⁰⁸ portanto, transita do reificado para senso comum. O conceito reificado, em Freire (2019a), está ligado à prática crítico-transformadora, que luta pela “autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p. 13). Nesta perspectiva, assume posição política progressista e humanizadora contra a contradição de opressor-oprimido, que representa as marcas da história e da cultura neoliberal.

O Prof. Abdias, ao trazer o conceito de autonomia em relação à sua experiência vivida sobre o ensino híbrido, realizado antes e durante o tempo do fechamento das escolas, devido à pandemia (covid-19). Está tratando também da descontinuidade das ações de políticas

¹⁰⁸ Uma das concepções trazidas, aqui, para o ensino híbrido está pautada nos estudos de diferentes especialistas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013; GARRISON; VAUGHAN, 2008), e foi apresentada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira/CIEB, na Nota Técnica n. 18. Neste sentido, o ensino híbrido é definido como: “[...] um programa de educação formal, com momentos de aprendizagem que combinam propostas realizadas online, de forma remota, mediadas por tecnologias digitais, e propostas presenciais, que ocorrem com a supervisão docente, com ou sem o uso de tecnologias digitais. Essas propostas se complementam e cada uma delas tem suas especificidades” (CIEB, 2021, p. 6).

educacionais; uma vez que indica que iriam implementar a “proposta de ensino do Estado de São Paulo”, mas que “não se conseguiu colocar em prática”.

Neste sentido, lembramo-nos de Moscovici (2015), quando esclarece que o modo de pensar do senso comum não é aleatório e que é preciso ser estudado. Não deve ser reduzido a uma ideologia ou ser tratado como uma ausência do conhecimento científico. Pois, segundo o autor, é preciso tratar o senso comum como um terceiro gênero de conhecimento. O que implica, para Moscovici (2012), compreender como se dá a difusão da “ideia nova”, estranha e não familiar, e que ganha popularidade, à medida que circula e passa por transformações. E saber, também, que o efeito desse movimento é a consolidação de representações no pensamento social. Moscovici (2012) comprova que as representações sociais (RS), em sua “textura psíquica autônoma” é “[...] algo que faz parte de nossa sociedade, da nossa cultura” (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

Moscovici (2012) explica, ainda, que a representação social (RS) é um “salto do reificado para o senso comum”, porque “transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60).

A representação social, como mencionado, é uma forma de conhecimento, que produz comunicação e comportamentos. Segundo Moscovici (2015), ela tem duas faces interdependentes: a face icônica-significação/face simbólica da imagem (o substantivo). Afirma, em outras palavras, que: “[...] a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2015, p. 46).

Diante disso, o que percebemos, na fala do Prof. Abdias, é que ele situa, os seguintes aspectos como elementos representacionais: 1º a dificuldade em “desenvolver a autonomia dos alunos”; 2º não se conseguiu implementar “a proposta de ensino do estado de São Paulo, que envolveria uma “proposta de autonomia, do ensino híbrido”; ou seja, seria, para ele, uma “proposta mais humanizadora”; 3º afirma que se tem uma “proposta viável, boa para trabalhar, que traz muitos aspectos do pensamento freireano, sim, só que a gente não consegue desenvolver”; 4º indica a importância de se “trazer essa conscientização para desenvolver autonomia, para realizar uma educação mais humanizadora”, apesar de indicar que “ninguém faz nada a respeito”.

Por outro lado, verificamos que o mesmo participante, que ligou o conceito de autonomia ao ensino híbrido e ao conhecimento prévio do aluno, afirmou que:

O sistema é engessado. Eu até entendo. Entendo a crítica. Como também faço a crítica. É um espaço engessado. É sempre imposto. Nós não temos autonomia, não temos autonomia para desenvolver os HTPCs diferentes como estamos fazendo agora (Prof. Abdias, Ciências Naturais) (RD 4).

As análises sobre o que os/as docentes falam e pensam estão ligadas, também, à crítica sobre a forma como acontece a formação continuada dentro da escola, quando o professor diz que: “Olha você tem que fazer isso! Igual o que aconteceu no HPTP de quarta-feira. Entregaram um formulário e pediram que devolvessem. Não se tem autonomia, entendeu?” (Prof. Abdias). Este professor, por exemplo, percebe sua condição de oprimido em relação ao sistema, da forma com que as propostas são impostas, que, como diz: “vem de cima para baixo”. O que se assemelha à “ideia de educação bancária” (FREIRE, 2019a, p. 79-87).

Isso nos leva, mais uma vez, a reafirmar as palavras de Freire (2019a, p. 43), quando diz que: “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora.

Frente ao exposto, analisamos, também, que a imagem da humanização, ancora-se em ideias, que estão na contramão do pensamento freireano. Ideias que estão de acordo com as políticas neoliberais presentes nas reformas educacionais dos últimos anos; em especial,

naquelas que são propagadas pelas plataformas digitais e que “prometem” a “melhoria das aprendizagens dos alunos”, mas que, no fundo, preocupam-se com os ganhos econômicos.

Neste caso, são políticas imbuídas de um discurso, que iguala o conceito de humanização e autonomia ao ideário da doutrina liberal e da lógica neoliberal. Como exemplo, podemos indicar as propostas de políticas governamentais sobre a educação integral¹⁰⁹, em que aparecem ideias que são lançadas como plataformas de governo, e que mudam constantemente à luz de pacotes neoliberais. O mesmo acontece com as recentes políticas educacionais e/ou de formação de professores, tais como a: BNCC (BRASIL, 2017), a BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2020a) e a BNC-Formação Continuada (BRASIL, 2020b).

Essas políticas mais atuais (BRASIL, 2020a, 2020b) reforçam: a) as noções de competência e do empreendedorismo, dando foco ao indivíduo, como se tudo dependesse dele, sem considerar as condições humanas; b) a minimização de conteúdos e conhecimentos, e, também, a padronização curricular; c) a adoção de material didático previamente estabelecido; d) o fortalecimento de avaliações nacionais censitárias em larga escala; e) a adequação automática da formação docente à BNCC, dentre outras ideias (ABDALLA; DINIZ-PEREIRA, 2020; AGUIAR; DOURADO, 2019; ANFOPE, 2019; BAZZO; SHEIBE, 2019).

Tais ideias, que vão sendo implementadas e consumidas no interior de nossas escolas, fazem-nos lembrar de Moscovici (2012, p. 57), quando afirma que: “Os esquemas e vocabulários políticos se envolvem na classificação ou na análise dos fenômenos psíquicos; as concepções ou as linguagens psicológicas descrevem ou explicam os processos políticos, e assim por diante”. Desse modo, enfatiza o autor: “[...] a representação faz circular e reunir experiências, vocabulário, conceitos, condutas que se originam de fontes diferentes” (MOSCOVICI, 2012, p. 57). Em outras palavras, comenta Moscovici (2012, p. 57): “Aí reside o poder criador da atividade representativa: partindo de um estoque de saberes e experiências, pode deslocá-los e combiná-los para integrá-los aqui ou fazê-los se romper ali”.

Nesta direção, as falas dos sujeitos de pesquisa, referentes à primeira etapa da pesquisa (N=158), parecem-nos que seguem as políticas educacionais de cunho neoliberal, como exposto no Capítulo I desta Tese. De um modo geral, as vozes dos sujeitos de pesquisa refletem a primazia dada ao indivíduo neoliberal e a necessidade do mercado de trabalho de mão de obra ajustada às condições sociais que estão postas. São exemplos de reflexões que se revelam na contramão de uma educação humanista e autônoma, como pretende Paulo Freire, e que registramos aqui, revelando posições desfavoráveis às concepções freireanas:

S.30. Essa proposta é muito bonita no papel, mas atualmente vivemos na prática uma situação muito difícil, **desumanizadora**. Encontramos cada vez mais alunos sem conhecimento básico de alfabetização. Não conseguimos alcançá-los. Sua família é problemática. Sinto-me angustiada, quando não consigo chegar nesses alunos que não têm **autonomia** para ler o mundo. Angustiante! (grifos nossos).

(S.97). Particularmente, não me sentiria confortável, pois um método que tem vários aspectos que não me agradam. A **humanização** pode ser feita em outros sistemas; a **autonomia** é um processo natural do desenvolvimento humano que levará tanto à

¹⁰⁹ A título de exemplificação, houve os programas instituído pelo governo federal, como o “Mais Educação”, criado, em 2007, pela Portaria Interministerial n.º 17/2007. Tal Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no governo do presidente Lula e vigorou até 2016. Também, o “Novo Mais Educação Mais Educação”, que foi criado pela Portaria MEC n.º 1.144/2016, e foi uma estratégia do Ministério da Educação. O fim do Programa aconteceu, em 2019, no governo de Bolsonaro; e os fomentos foram dirigidos para o ensino médio. No Estado de São Paulo, havia o Programa da “Escola Integral”, que se iniciou em 2006, mas que hoje apresenta mudanças em seu percurso, devido à jornada estendida (CASTRO; LOPES, 2011).

conscientização, quanto à leitura de mundo individual. Creio que a leitura do mundo é individual. Creio que se faz necessário mesclar o método visando a sua melhor adequação à realidade de cada ambiente escolar e não se fica apenas em caminho (grifos nossos).

(S.105). A proposta educacional freireana, bem como outras propostas educacionais advindas de outros educadores e autores, adeptos da educação moderna, abriga-se no construtivismo e socioconstrutivismo, entre outras, que foram decisivas e responsáveis pelas três gerações de **analfabetos funcionais existentes**, hoje em dia, em nosso país, bem como no mundo. A partir da implantação desse novo paradigma educacional, observa-se o **retrocesso ocorrido na educação**. A experiência em relação ao **ensino tradicional** revela sua eficácia, eficiência e benesses que o mesmo oferece ao aluno (grifos nossos).

Em outras palavras, não se espera que desapareça o que está embutido no interior dessas falas, que, para nós, gera, também, uma certa angústia saber que ainda permanecem na educação pensamentos tão contraditórios e negativos; além de representar, de fato, um retrocesso no pensamento social mais humanista que desejamos. Portanto, neste sentido, as falas anteriores são diametralmente diferentes da proposta de Freire (2019a) quanto à compreensão do que seja uma educação humanista. Podemos deduzir, então, que os participantes pensam, falam e decidem sobre as concepções freireanas sob as influências do cenário histórico-cultural e econômico da cultura do capitalismo.

Ainda, é preciso enfatizar que os saberes docentes sobre a *humanização* revelam, por um lado, uma forte carga cognitiva, afetiva e ideológica; pois levam em consideração a dimensão do afeto, do amor e da empatia. Neste sentido, seguem alguns exemplos:

Eu colocaria a **humanização**. E até a questão de próprio professor ter aquele receio de falar sobre Paulo Freire e ser atingido. De ser agredido por isso, por **questões ideológicas**. A questão é **humanização**. [...] A condição de **opressor e de oprimido** está em todas as falas que estudamos aqui. Esse processo de se encontrar, a achar uma maneira é, justamente, tirar esse véu. Aquilo que a gente falou sobre a “neblina” que esconde a realidade (Prof. Abdias, Ciências Naturais, grifos nossos).

Não acho que vivemos uma coisa **desumanizada**, acredito que a gente sempre está caminhando para o melhor, que envolve, para além de **questões cognitivas**, aquelas **mais afetivas** e de **amor/empatia** com nossos/as alunos/as. Mas acho que o ideal seria isso: focalizar numa **educação humanizada** [...] (Prof. Luís Gama, Arte, grifos nossos) (RD nº 3).

E, por outro, há uma idealização da humanização com os conceitos freireanos de “ser mais”, “pensar certo” e do “inacabamento”, como também observamos no excerto a seguir:

[...] concepções freireanas têm como foco, como centro, a temática do indivíduo, de um princípio de que o **ser humano** é o **centro do processo**, e que está sempre se **constituindo**. Nós conhecemos os seres humanos que estão em situações diferentes, e nós, também, precisamos adaptar as nossas falas às práticas, se a gente quiser uma **educação humanizada** [...]. Então, é implantar a proposta freireana, acho que independe até do currículo, a gente trabalha porque ela pode ser atrelada a qualquer coisa, a qualquer conteúdo, ao **pensar certo**, ao **ser mais** [...] Basta que você compreenda o que a proposta traz de fundo e o objetivo principal (Prof. Abdias, Ciências Naturais, grifos nossos) (RD nº 4).

No caminho do “pensar certo”, do “ser mais” e de refletir que estamos sempre nos *constituindo*, porque somos seres “inacabados”, como bem reforça Freire (1996), é que indicamos os saberes docentes que traduzem a concepção de *humanização*.

Na subseção seguinte, trataremos dos saberes dos/as docentes sobre o conceito de *transformação*, abordando, assim, a terceira unidade de sentido.

5.3.1.2.3 Saberes de docentes sobre transformação (3ª unidade de sentido)

A escola ajuda nessa **transformação** (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa, grifo nosso).

Nesta unidade de sentido, buscamos aprofundar as análises em relação aos resultados obtidos no primeiro grupo (N=158), no qual verificamos que todos os participantes dos subgrupos (favorável e desfavorável) relacionam o termo transformação, prioritariamente, à ideia de “mudança”, ocupando posição de grande importância e alta frequência nos subgrupos. Este termo pareceu carregado de sentidos ideológicos, afetivos, com primazia em ideia de práticas. Contudo, essa representação aparece nas justificativas, principalmente, com a imagem de que ensinar e transmitir conhecimentos escolares é uma forma de ocorrer as mudanças desejadas.

Se tomarmos a concepção de transformação, em Freire (1996, p. 13), ela se refere à “prática educativa progressista em favor da autonomia do ser dos educandos”, considerando, assim, que tanto professores/as, quanto alunos/as deverão ser humanizados(as) neste processo educativo no e com o mundo.

Nesta linha de pensamento, os saberes centrais, para nós, que estão no livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), são: a) “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p. 47); b) “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 76); e c) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98).

Diante dessas premissas, é possível considerar que a fala do Prof. Machado de Assis vai também nesta direção, em especial, ao refletir sobre o que segue:

Quando eu explico para meus alunos, por exemplo, sobre o Machado de Assis, a história de Capitu e do Bentinho, em especial, quanto ao ciúme de Bentinho, que o deixou cego, destaco que ele não conseguia enxergar nada, além da hipótese da traição. Você consegue trazer isso para a realidade. Quantas vezes, homens que têm ciúmes e fazem imaginar uma situação e levam aquilo a “ferro” e, daqui a pouco, destroem um relacionamento. Daí, você discute a questão das mulheres. Como era a liberdade das mulheres da época da minha vó, que não existia, não trabalhava, e compara com os dias de hoje. Então, como a gramática e a literatura te ajudam a ler e fazer com que eles se reencontrem numa visão crítica da sociedade. Assim, uma visão autocrítica da sociedade. Por isso, eu digo que eles precisam sair da escola diferente do jeito que acontecia no passado.

Neste trecho de fala, o Prof. Machado de Assis está dizendo que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas (co)construí-lo na presença de seus alunos. No caso, ele discute o significado do romance “Dom Casmurro”, do autor Machado de Assis, publicado em 1899, abordando os sentimentos de “ciúme” e “traição”, na história de Capitu e Bentinho, seu marido. Traz essa história para os tempos atuais, quando diz: “Você consegue trazer isto para a realidade”. E, ao discutir as questões em torno do relacionamento humano e do lugar das mulheres naquela sociedade e na história daquele tempo e do que estamos vivenciando hoje, ele acaba colocando não só a mudança que se realizou, mas o quanto ainda permanece difícil a posição das mulheres nos tempos atuais. Entretanto, de certa forma, indica, também, como Freire (1996, p. 76), que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. E, por fim, ainda, reforça que a “educação é uma forma de intervenção no mundo”, a partir do momento

que traz a seguinte reflexão: “Por isso, eu digo que eles precisam sair da escola diferente do jeito que acontecia no passado”.

O trecho de fala do Prof. Machado de Assis revela, nas entrelinhas, o conceito de transformação/emancipação, em Freire (2019a). Conceito, que envolve, principalmente, a práxis; ou seja, a reflexão e ação de homens sobre o mundo para transformá-lo. Como o autor afirma: “A práxis (ação-reflexão) produz a ‘ruptura do dualismo’ – opressor-oprimido – das aderências não-críticas a outras mais críticas possíveis com vista à superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 2019a, p. 52). O importante, segundo Freire (2019a, p. 60), é que:

[...] a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo - não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se a luta é no sentido de fazer-Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas inverter os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos polos da contradição.

Para isso, Freire (2019a) trata da teoria do diálogo, situando a importância da problematização e da compreensão da totalidade. É a busca das compreensões e das percepções dos sujeitos sobre a realidade. Nesse sentido, o conceito de “conscientização” é uma das categorias-chave de sua construção teórico-prática (FREITAS, 2000), para que, de fato, ocorra a transformação necessária e desejada.

Os docentes pensam e falam sobre as concepções freireanas, de forma que as naturalizam e as classificam de acordo com os seus modos de ensinar. A seguir, o Prof. Lima Barreto fala o que pensa sobre o conceito de transformação, remetendo-se às suas práticas. Nisso, parte da crença de que o conteúdo escolar deve ser extraído das vivências dos alunos; portanto, estruturada pela dimensão das práticas:

Eu acho que é um pouco daquilo que eu comentei em relação às percepções. Já levando para as questões da Arte, das identificações de imagens e tal. Em relação ao que eu falei da tatuagem. Eles acham que isto é algo tão distante que eles pensam que é só estudar os pintores e os mestres da pintura ou que desenhar é fazer um desenho perfeito parecendo uma fotografia. Ele, o aluno, chega, às vezes, até na própria viela dele, vê um grafite enorme perfeito e ele se pergunta se aquilo é arte. Então, isso faz parte da vida dele. O urbano, a viela, a favela, a periferia, o contexto social, isso é a vida dele! Mas há um distanciamento, quando a gente tenta, né? Até, no contato, falar que a arte é elitista. É um pouco... né? Por exemplo, entrar numa Ópera. Duvido que um “periférico” tenha essa oportunidade. Numa Ópera em São Paulo. Não tem. Isso, eu fico doído!!! Então, como seria uma forma freireana de trabalhar isso? De ter essa acessibilidade? Muitos alunos perguntam: “Professor, qual estilo de música que você gosta?” Aí, eu digo. E eles dizem: “Não gosto”. Falo: “Não é possível?”. Quando eu pergunto, eles dizem que gostam do Funk. Eu digo que o Funk é uma expressão cultural. É a sua vida, você vive isso! Eu percebo esse distanciamento do que faz parte da vida do aluno (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens) (RD nº 03).

Em um primeiro momento, o Prof. Lima Barreto começa a discussão narrando sua experiência docente. Compreende a ideia de transformação orbitando sobre o entendimento de que o conteúdo escolar deve partir da realidade circunstancial da vida social, econômica e cultural do aluno. Pois, como ele próprio afirma: “O urbano, a viela, a favela, a periferia, o contexto social, isso é a vida dele!”. A seguir, quando discute, mais a fundo, a questão do conteúdo escolar e de quanto ele seria “útil” ao aluno, acaba se referindo à fala referente ao Suj. 42, como observamos a seguir:

Aquela velha história se o **conteúdo faz parte da vida**. Os alunos perguntam: “Onde eu vou usar isso na minha vida...é, no dia a dia? Na minha vida mais à frente? Tal... Acho que é função da **educação humanizada** trazer isso, de forma mais objetiva, para o ensino. Também o Suj. 42 diz que é preciso: “Oferecer ao educando a **transformação** nas práticas do seu dia a dia, levando-os ao **conhecimento de sua autonomia**”. Isso é fundamental. Assim, tem coisa que, mesmo no âmbito da Arte, têm alguns que ficam se perguntando, nos tempos atuais, se tatuagem é arte, se grafite é arte (risos). Ai, eu digo: “Gente, quem falou para vocês que isso não é arte? Dizem que é pichação, vandalismo. Digo: “Não tem tipo de grafite, grafitado”. E explico o tipo de expressão. Então, às vezes, os alunos fazem esse tipo de pergunta: “A tatuagem é isso e aquilo, tal? Então, essas conversas, do dia a dia, parecem que se distanciam da arte. Às vezes, os alunos têm um pai, um parente, que usa tatuagem e tem esse distanciamento com a Arte. Acho que é isso que falta um pouco mais: essa aproximação com o ritmo do dia a dia (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens, grifos nossos) (RD nº 03).

Para fortalecer o sentido do conceito de transformação, o Prof. Lima Barreto revela a sua preocupação em trazer o “conteúdo escolar” para “fazer parte da vida” de seus alunos/as. E, neste sentido, reflete sobre a importância da educação humanizada, tal como pensa o Suj. 42, que diz: “Oferecer ao educando a transformação nas práticas do seu dia a dia, levando-os ao conhecimento de sua autonomia”. E explicita, também, sobre questões mais próximas da Arte, que é sua disciplina. Ao pensar sobre essas questões, acaba por trazer a concepção de transformação, próxima a outras concepções freireanas, como a humanização e a autonomia. O que implica, para ele, que a transformação nas práticas docentes tem que se dar de forma humanizadora, para que seja possível oportunizar momentos e espaços de autonomia para ele e para seus alunos/as.

Podemos, assim, inferir das falas dos sujeitos de pesquisa sobre a concepção freireana de transformação, que há, de um lado, a ressignificação do conceito de mudança, que carrega sentidos ideológicos, afetivos e de ordem prática, na direção de que é necessário compreender para que serve desenvolver determinados conteúdos escolares com os/as alunos/as. E, de outro, tem o entendimento de que a ideia de transformação se relaciona com a compreensão de que o conteúdo escolar deve partir da realidade social, econômica e cultural do aluno.

Na próxima seção, apresentaremos algumas reflexões sobre as possíveis articulações entre a identidade “para si” e “para o outro”, em especial, quando os docentes pensam em seus processos formativos ou em suas próprias práticas. E, nesta perspectiva, apresentaremos a 2ª dimensão de análise: a (Re) Constituição Identitária.

5.3.2 (Re)constituição identitária (2ª dimensão)

Esta dimensão é marcada pelos saberes, que mobilizam as subjetividades e atitudes dos/as professores/as e produzem sentido, quando discutem sobre suas experiências vividas na profissão docente nos anos finais do ensino fundamental ao tratarem das concepções freireanas.

O uso do termo “experiências” é um desafio, como diz Villas Bôas (2017, p.884). A autora trata da importância de definir o “seu do uso” e o “que se faz dele”. Por isso, retomamos que, neste trabalho, a expressão “experiência vivida”, que segue a definição de Jodelet (2015, 2017a).

Além disso, Jodelet (2017a) aborda duas dimensões da experiência vivida: 1ª a dimensão sentida e compartilhada ou vivida, que “[...] remete a um estado que o sujeito experimenta e sente emocionalmente [...]” (JODELET, 2017a, p. 437); e 2ª a dimensão cognitiva, “[...] na medida em que favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo, e concorre para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (JODELET, 2017a, p. 438). A autora, como já mencionamos, afirma que “[...] é nesse

nível que também se pode pensar a ligação com as representações sociais” (JODELET, 2017a, p. 438).

Neste estudo, o termo “experiência” significa também os conhecimentos adquiridos através da vivência e da prática docente emulados dentro das circunstâncias e situações cotidianas vivenciadas. Não são, meramente, experiências específicas do conhecimento sistematizado e científico dos conteúdos programáticos da disciplina de atuação e/ou da didática, enquanto práticas pedagógicas ligadas ao ato de ensinar e aprender. Porém, compreendemos, que delas, também emergem os saberes docentes quanto ao compromisso político e à prática educativa, na qual, não existe o mito da neutralidade. Há de se considerar que existem posições ingênuas, não-críticas, astutas e as mais críticas possíveis (FREIRE, 1979b).

Nesta direção, pretendemos analisar os aspectos cognitivos, afetivos, e sociais de docentes sobre o estudo e a prática das concepções freireanas. Objetivamos refletir sobre a teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2012) e a respeito da (re)constituição identitária dos/as professores/as, com base na ética freireana, ao analisar o “pensamento-linguagem”; ou seja, as vozes dos sujeitos da pesquisa.

Partimos do pressuposto de que, ao analisar o que os/as professores/as pensam, falam e compartilham sobre as concepções freireanas, é possível encontrar um ponto em comum entre as abordagens teóricas já mencionadas; e, além disso, refletir sobre os elementos representacionais que influenciam a constituição identitária. Isso porque, segundo Placco e Souza (2012, p. 26), “as representações sociais agem ativamente na formação identitária, tornando-se marcas identitárias na identificação do grupo e dos sujeitos”.

Ainda, é importante destacar que Freire (2019a), ao explicar o sentido da investigação e sobre o “pensamento-linguagem”, afirma que se trata de “níveis de percepção referidos à realidade”; ou seja, da “visão do mundo”. Neste entendimento sobre a realidade, que envolve os sujeitos, é possível encontrar temas geradores. Por isso, não se trata de estudo de “homens como peças anatômicas” (FREIRE, 2019a, p. 122). Enfatiza, ainda, que devemos “estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas da ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui (FREIRE, 2019a, p. 120).

Conforme exposto, nos Capítulos II e III desta Tese, ainda buscamos apoio em Freire (1977, 2000, 2006a, 2014, 2019a, 2019b) e em Dubar (1997, 2009), sobre identidade para si e para o outro. Também, contribuem para a análise: Abdalla (2006a, 2008, 2009a, 2016b, 2017a); Martins, Abdalla e Rodrigues Martins (2012); Placco e Souza (2012); Villas Bôas, Lombardi e Souza (2012); e Villas Bôas (2017).

Frente a este quadro teórico e estudo da material empírico produzido pelos participantes da pesquisa, foi possível delinear esta dimensão de análise quanto à (re) constituição identitária, partindo do problema de pesquisa - quais são as representações sociais dos/as professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes de docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão?

Nesta subseção, pretendemos depreender as narrativas dos docentes investigados sobre suas possíveis objetivações e ancoragens (MOSCOVICI, 2012, p. 100-223), e articulações entre a identidade para o outro (atos de atribuição) e as relações de pertença (identidade para si) (DUBAR, 1997), e, por fim, relações com o “pensamento-linguagem” (FREIRE, 2019a).

Por fim, desenvolvemos, a seguir, a categoria de análise - “Experiências profissionais em prática de diálogo” -, que trata do léxico expressivo quanto ao sentido prático abordado pelos participantes sobre os conceitos de humanização, autonomia, ligando-os aos conceitos de representações sociais, (re) constituição identitária e pensamento-linguagem, abordando seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais presentes nos relatos docentes extraídos RD – em uma experiência no formato de pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

5.3.2.1 Da categoria “experiências profissionais em prática de diálogo”

Esta categoria está sob o enfoque dos saberes dos/as docentes, quando estes discutem os conceitos de “humanização e autonomia da pedagogia freireana”, relacionando-os às suas experiências vividas.

Os resultados obtidos foram gerados a partir da análise dos dados referentes aos participantes da RD (ND=06) e sobre as falas de outros/as professores/as do primeiro grupo (N=158). Nas RD, não houve uma provocação direta, ou seja, perguntas incisivas sobre o que entendiam, especificamente, a respeito dos conceitos de humanização e autonomia. Destacamos, também, que não houve a polarização de posições (favorável/desfavorável), conforme o primeiro grupo; e que, conforme as análises anteriores, buscamos aporte teórico-metodológico na “investigação temática” (FREIRE, 2019a).

De modo espontâneo, os docentes que participaram das RD produziram narrativas ligadas a episódios de “experiências do vivido” (JODELET, 2015, 2017a; LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015), sem que houvesse o pedido que contassem suas histórias pessoais. Eles podiam, apenas, falar do que o outro dizia.

Contudo, como explica Dubar (1997), o processo de identitário é relacional e biográfico. Trata-se de um “processo relacional” ou “identidade para outro”, quando acontece uma “transação objetiva”, que depende dos “atos de atribuição”, ou seja, de uma “identidade social virtual”. Há, neste caso, uma “identificação com outras instituições”, em uma “experiência relacional e social de poder”, como afirma Dubar (1997, p. 109). E, também, de um processo biográfico, com base na “identidade para si”, ou seja, que demanda “atos de pertença, ou seja, o autor denomina como uma “identidade social real”, que se constitui a partir de uma transação subjetiva entre as “identidades herdadas” e as “identidades visadas” (DUBAR, 1997, p. 109). Há, portanto, segundo Dubar (1997, p. 109), uma negociação identitária -, que significa compreender a “identidade para outro e para si”, que “[...] constitui um processo comunicacional complexo” (DUBAR, 1997, p. 108).

Além disso, Dubar (1997, p. 118) destaca que: “Esta construção identitária adquire uma importância particular no campo do trabalho, do emprego e da formação que ganhou forte legitimação para o reconhecimento da identidade social e para a atribuição do estatuto social”.

Neste sentido, os depoimentos dos participantes, ao discutirem as concepções freireanas, procuram relacioná-las com suas “experiências do vivido” (LIMA GERALDI; GERALDI, 2015)¹¹⁰. E, como Abdalla (2018) destaca, é importante lembrar que as experiências profissionais, quando compartilhadas por meio de narrativas, das memórias e experiências vividas e propostas, podem servir como dispositivos formativos para a aprendizagem da profissão.

Esperamos que a categoria analítica - “Experiências profissionais em prática de diálogo”-, subdividida em duas unidades de sentido - “Experiências e o sentido sobre a humanização” e “Experiências e o sentido sobre a autonomia” -, possam focalizar os resultados e, assim, aprofundar as análises deste estudo.

5.3.2.2 Das unidades de sentido

As narrativas docentes foram sistematizadas e o conteúdo organizado pelo temático-categorial (BARDIN, 2016; FRANCO, 2015) e processadas pelo IRaMuTeQ® - Tabela 4 - (CAMARGO; JUSTO, 2013b). Desse modo, verificamos que o termo “transformação” teve

¹¹⁰ Lima Geraldi e Geraldi (2015) tratam da abordagem metodologia, no âmbito dos estudos de narrativas, tipificando por “experiência do vivido”, quando os participantes relatam episódios de vivência.

baixa frequência nos diálogos. Sua maior incidência ocorreu apenas no primeiro grupo (N=158).

No segundo grupo, aparece o termo somente quando os/a docentes leem as frases do primeiro grupo. E, por isso, não se justifica a elaboração de uma unidade de sentido relativa ao termo transformação. No entanto, os conceitos de humanização e autonomia, propostos por Freire (2019a), estão implícitos nas ideias de emancipação e transformação, do ser mais e do pensar certo.

Adotamos, assim, duas unidades de sentido para tecer as análises: 1ª Experiências e o sentido sobre a humanização; e 2ª Experiências e o sentido sobre a autonomia. Objetivamos, com isso, analisar e interpretar os dados obtidos pela produção das narrativas docentes (N=06) em RD.

Nesta direção, apoiamo-nos nos conceitos de Dubar (1997), tais como: identidade para outro e para si. Também, Seidmann (2015) contribui para a análise dos dados, quando explica que a identidade se constitui, também, a partir da diferença – a partir do outro – da alteridade, em um contexto intersubjetivo, que plasma a constituição subjetiva como espaço do interjogo entre o pessoal e o sócio-histórico; ou seja, a interdependência simbólica entre eu/outros.

Ao explicar que a questão identitária implica na semelhança ou diferença e na interdependência/inter-relação, Seidmann (2015) trata de processos sociais e históricos, em espaços participativos, em que:

a) a manutenção da identidade é uma das funções das RS (influencia na cultura dos grupos de pertença);

b) as RS são parte do entorno simbólico, em que vivem as pessoas, e se constroem através das atividades dos indivíduos (MARKOVÁ, 1996, p. 163 *apud* SEIDMANN, 2015).

Também, analisaremos os dados, a partir dos processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012), do ato de pertença e de atribuição (DUBAR, 1997), das experiências do vivido (JODELET, 2015, 2017a) e do “pensamento-linguagem” (FREIRE, 2019a). A seguir, propomos analisar, no sentido da humanização, as concepções freireanas dos/as professores/as quanto às suas experiências vividas na profissão.

5.3.2.2.1 Experiências e o sentido sobre a humanização (1ª unidade de sentido)

Os alunos perguntam: “onde eu vou usar isso na minha vida... no dia-dia? Na minha vida mais frente? Acho que é função da educação humanizada trazer isso, de forma mais objetiva para o ensino (Prof. Luís Gama, Arte) (RD nº 3).

Para alcançar a meta da **humanização**, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizadora, é imprescindível a **superação das situações-limite** em que os homens se acham quase coisificados (FREIRE, 2019a, p. 131, grifos nossos).

Nesta unidade de sentido, começamos refletindo sobre as palavras de Freire (2019a), na epígrafe anterior, quando diz que “para alcançar a meta da humanização [...] é imprescindível a superação das situações-limite em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2019a, p. 131). E, ainda, reforça-se a necessidade de que haja o “desaparecimento da opressão desumanizadora”. Trata-se, assim, de uma diretriz, em que a ética precisa ser adotada.

Nesta direção, é preciso lembrar que, para Freire (2019a), a humanização é parte do processo da história possível. Compreendida como condição histórica, em um contexto real, concreto, objetivo, e que os homens e mulheres precisam compreender que são “seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (FREIRE, 2019a, p. 40). Dessa forma, podem avançar dentro do processo histórico e utópico. Freire (2019a, p. 26) diz que: “só se humaniza no processo dialógico de humanização no mundo”.

Em Freire (2019a), portanto, a centralidade do conceito de humanização é a própria condição ontológica da natureza humana. Sendo oprimida, passa a ser coisificada, rebaixada e diminuída de sua verdadeira peculiaridade. Por isso, defende uma prática educativa para a liberdade, que busca compreender as formas do pensar de sujeitos condicionados não determinados. Estuda as realidades opressoras (totalidade real), sabendo que opressor é introjetado no oprimido, processo dualista e dialético, que envolve a superação, em parte, pela compreensão da síntese de “múltiplas determinações do concreto”¹¹¹. Pensar a respeito dessa superação implica, para nós, uma reflexão sobre as seguintes palavras de Freire (2000, p. 31): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nesta direção, sua proposta de prática educativa é comprometida, ética e de práxis humanizante.

Também, é significativo compreender que, para Freire (2019a), a práxis é um fenômeno humano capaz de fazer mudanças que orientam sujeitos à transformação das condições opressoras e de desumanização à mudança e libertação. Assim, a desumanização, segundo Freire (2019a, p. 40, grifo do autor), “[...] não se verifica apenas nos que têm humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do **ser mais**. É a distorção possível na história, mas não vocação histórica”.

A humanização, portanto, é a vocação implícita da natureza humana, que vem sendo negada dentro processo histórico e social, sem que seja possível barrá-la totalmente; visto que, “firmada na própria negação” (FREIRE, 2019a, p. 40). A humanização anseia pela libertação em uma busca permanente. Nesse sentido, o autor utiliza o verbo “esperançar”, implicado pela ação, e “inédito viável” como substantivo concreto. E anuncia: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 2019b, p. 14).

Sendo assim, a humanização, conceituada por Freire (2019a, p. 131), é aquela “que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizadora”. E, neste sentido, “é imprescindível a **superação das situações-limite** em que os homens se acham quase coisificados” (FREIRE, 2019b, p.131, grifo nosso). O que, também, nos faz pensar sobre a prática educativa e a decisão política, que envolvem firmar uma posição: “**a favor de quem e do quê**, portanto, **contra quem e contra o quê**, fazemos a educação” (FREIRE, 2006, p. 23, grifos do autor).

Assim, os saberes necessários à prática educativo-progressista, especificamente, no terceiro capítulo do livro a Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) - Ensinar é uma especificidade humana” -, trata da natureza humana e da natureza ética da prática educativa. Elas são implicadas pela diretividade da educação à humanização/humanizadora. O contrário disso, é a desumanização/desumanizante. Este é um dos motivos da impossibilidade da neutralidade e da ausência de sua natureza política.

Recordamos, ainda, os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa (N=158). Neles, identificamos a dimensão afetiva e a crença de professores que relacionam o termo indutor humanização às atitudes cognitivo-afetivas de amor, compaixão, paciência, conscientização, vida, sentimentos, compaixão e educação. Nesses resultados, sobressai a dimensão axiológica, que atribui ao conceito humanização valores e intencionalidades.

Para aprofundar esta análise, realizamos a segunda fase da pesquisa. Nesta etapa, houve a produção de narrativas docentes em RD. Estas foram apoiadas na noção de cenas de Marinas (2007). Este autor explica esta abordagem metodológica, como aquela que não está

¹¹¹ “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações” já dizia Marx (2013). Neste sentido, Marx (2013) propõe um procedimento novo, que, segundo Cardoso (1984 *apud* WACHOWICZ, 2001, p. 5-6), seria: “[...] ir do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto, que então não é mais ‘a representação caótica de um todo’ e sim ‘uma rica totalidade de determinações e de relações diversas’, a unidade na diversidade”.

preocupada com a linearidade da história narrada. Mas está particularmente interessada em verificar as pontes construídas e a experiência do investigado. Para tanto, recordamos, quando o autor esclarece que:

- Cena 1: entrevistador e narrador – “é aquele que reúne o narrador e o entrevistador na escuta” (MARINAS, 2007, p. 118, tradução nossa)¹¹²;
- Cena 2: faz “parte do cotidiano do quem narra, suas posições como emissor e receptor retrocedem pelas cenas 1 na medida em que nela se atualizam (MARINAS, 2007, p. 119, tradução nossa)¹¹³;
- Cena 3: Nesse jogo entre as cenas 1 e 2 há a possível passagem ou emergência de cenas reprimidas ou esquecidas (3) (MARINAS, 2007, p.119, tradução nossa)¹¹⁴.

Marinas (2007, p. 119) explica a noção de “cena” de uma “forma mais simples possível”. Contudo, alerta que as cenas estão implicadas por várias dimensões, que são detalhadas em seu livro. Cada pesquisador deve compreender como cada cena funciona, para fazer as possíveis adaptações “às tarefas específicas e campos de pesquisa de modelos mais adequados aos processos narrativos concretos” (MARINAS, 2007, p. 119, tradução nossa)¹¹⁵.

Este autor está particularmente interessado em saber como os participantes desta metodologia constroem suas pontes. Ou seja, como compreendem algo, que seja referente às suas experiências históricas e pessoais em relação ao objeto narrado (MARINAS, 2007). A metodologia usada na pesquisa, ao realizarmos as conversas em RD, faz aproximações à proposta de Marinas (2007) com o uso de cenas

Verificamos, assim, nas conversas produzidas nas RD, que os participantes, ao analisarem as falas de outros professores, construíram as pontes necessárias para contar suas experiências do cotidiano e alguns relatos de suas práticas, incluindo “cenas reprimidas” e ou “esquecidas”, como denomina Marinas (2007). Assim, revelaram suas experiências vividas na profissão.

Dubar (2009, p. 237), ao explicar a identidade narrativa, diz que “identificar-se ou ser identificado não é somente ‘projetar-se sobre’ ou ‘identificar-se com’ é, antes, de tudo, colocar-se em palavras”. Além disso, Dubar (1997, p. 237) revela que “a linguagem não é uma ‘superestrutura’, é um componente maior da subjetividade”.

É preciso destacar que a ênfase dada pelos participantes das RD foi sobre o modo de ensinar. O que implica, para nós, que esses docentes tomaram uma posição no âmbito de suas identidades sociais e/ou profissionais. O que nos faz lembrar das considerações de Dubar (1997, p.13): “A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

Por outro lado, não podemos deixar de refletir que Dubar (1997) nos mostra que a identidade se revela e se constitui em uma relação dialética entre dois atos. Nesta direção, Dubar (1997, p. 106, grifo do autor) diz: “Chamaremos actos de **atribuição** aos que visam definir ‘que tipo de homem (ou de mulher) você é’, isto é, a identidade para outro; actos de **pertença** aqueles que exprimem ‘que tipo de homem (ou de mulher) você quer ser, isto é, a identidade para si”’.

¹¹² Cf. original: “la primera (E1) es la que reúne en la escucha, al narrador y al entrevistador. En ella suceden fenómenos que remiten tanto a la lógica de lo íntimo (transferencia) como a la de las condiciones sociales y discursivas (reproducción o ruptura del discurso dominante, e innovación)” (MARINAS, 2007, p. 118-119).

¹¹³ Cf. original: “Las escenas 2 son las que fueran parte de la vida cotidiana de quien narra, sus posiciones como emisor y receptor atraviesan de vuelta las escenas 1 en la medida en que en ella se actualizan” (MARINAS, 2007, p. 119).

¹¹⁴ Cf. original: “En ese juego entre las escenas 1 e 2 se da el posible paso o emergencia de las escenas reprimidas u olvidas (3)” (MARINAS, 2007, 119).

¹¹⁵ Cf. Original: “expongo lo más sencillamente que puedo implica varias dimensiones que conviene detallar para poder (cada cual) trabajar y adecuarlo a los cometidos y campos específicos de la investigación de modelos más adecuados a los procesos narrativos concretos” (MARINAS, 2007, p. 119).

Há, nestes atos de atribuição e de pertença, movimentos de adesão e incorporação, daquilo que é atribuído pelos outros, assim como um reconhecimento de si mesmo nas atribuições que lhes são feitas, definindo, assim, suas marcas identitárias.

Observamos, nas vozes dos participantes, que aparecem críticas e comentários sobre o modo de ensinar do outro e possíveis impedimentos às aprendizagens, revelando, assim, algumas marcas identitárias, ao dizerem que:

[...] na prática, não acontece porque a gente vê que, mesmo a estrutura esteja pronta, a prática docente e a prática escolar estão arraigadas com os processos da escola tecnicista. Eu pego hoje, na sala de aula, você vê que tem professor que pede para o aluno fazer cópia do livro. Vejo na lousa escrito: “Copiar a lição do livro da página tal a tal”. A cópia é uma opressão, porque não cria a possibilidade de raciocínio do aluno. Fica uma ação mecanizada (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa).

[...] Acho que a falta da participação dos pais na escola acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem [...]. Se gente fizer um paralelo, antigamente, na escola, os pais eram bem mais ativos no processo do que atualmente, por “n” fatores, né? Às vezes, por conta de trabalho, falta de tempo, faz com que ocorra essa ausência na participação (Prof. Milton Santos, Matemática).

Essa fala deste sujeito trata do distanciamento entre o acesso à pedagogia de Paulo Freire e à prática. Ele reconhece essa real distância, mas também tem um anseio [...], diz que teve oportunidade de estudar na licenciatura, mas seria interessante que isso fosse levado à frente. [...] Parece que a teoria foi algo que ele considerou importante aprender, mas, na hora de colocar em prática, aparecem vários obstáculos. [...] Outra coisa: muito se fala daquilo que já conversamos, também é de Paulo Freire; mas os conhecimentos que são cobrados em concurso público... Mas, aí, quando tem acesso à escola, começa a dar as aulas, você vê que é um pouco diferente. [...] A configuração é aquela que vivi lá atrás (Prof. Luis Gama, Arte).

A minha formação foi muito tecnicista: de você estar lá para aprender e o professor era o detentor do conhecimento. Desse jeito, o professor ia passando aquele conhecimento como se eu pudesse pegar por osmose. Isso, na minha formação. A gente sabe que não é mais assim. A gente sabe que precisa construir. O aluno já vem com uma determinada carga de conhecimento. E é, em cima disso, que você tem que ampliar essa construção. Talvez, seja essa autonomia que a gente não conseguiu desenvolver no aluno. O senso crítico, até muitos alunos já têm, porque, em casa, eles estão mudando muito, eles estão sendo autodidatas, com o uso da tecnologia (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais).

Aparece, assim, a questão da subjetividade docente, que entra no jogo ao refletirem sobre as práticas, que revelam a “identidade para o outro” e identidade para si”. Criticam o modelo tecnicista, e aparece a ideia de fatalidade, ao comparar o passado com o presente. Também, desenvolvem a crença de que há poucos conteúdos na proposta freireana ao relacionar esta proposta com a ideia dos concursos públicos. Sugerem, ainda, que se usam as vivências como algo que receberam como influência freireana. Contudo, não enfatizam questões em torno da neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade da educação neoliberal, que são as ideias centrais, que marcam as técnicas do ato de ensinar, em especial, nos tempos de hoje.

Neste segundo momento analítico, mediante as narrativas docentes, produzidas em uma experiência de pesquisa-formação em RD, buscamos ampliar essa discussão do saber docente, em um espaço do interjogo entre o pessoal e o sócio-histórico; ou seja, revelando a interdependência simbólica eu/outros, como explica Seidmann (2015).

O participante da pesquisa, mencionado, a seguir, e citado em epígrafe, liga o conceito de humanização aos conteúdos escolares e ao modo de ensinar, e a sua narrativa parte de uma vivência de seu histórico-familiar e do cotidiano, afirmando nestes termos:

Gostaria de acrescentar que eu sou meio que um fruto desse sistema. Assim, quando eu era muito jovem, eu gostava de desenhar em sala de aula, fazer quadrinhos e vender esses quadrinhos para outros colegas. Vendia para os colegas, cada desenho, por 10 centavos, até para alunos de outra sala. Mas o próprio professor de Arte, mesmo na época, ele passava figuras, ângulos, né, que eram coisas da época que a gente estudava em Arte. Eu não admitia. Confesso que era irritado com isso. Quando ele passava essas informações, eu mostrava as minhas histórias: “Olha, professor!”. Eu mostrava para ele as minhas histórias em quadrinhos. Os desenhos e as histórias de quadrinhos que gosto de fazer. Teve um dia que ele se irritou com isso e disse: “Isso não é arte, é besteira!”. Pegou uma vez e rasgou a minha história em quadrinhos. E nunca mais eu quis saber de Arte. [...] apesar de ser professor de Arte, a minha educação foi horrível, eu sempre tive uma vida pautada na arte fora da escola. No meu cotidiano, eu já vendia quadros. Desde jovem, eu trabalhava com arte, nas artes visuais e, incrivelmente, na sala de aula de Artes, especificamente, eu não tinha esse contato. Isso me incomodava muito. Então, é justamente essa questão, que é um pesar muito grande (Prof. Luís Gama, Arte) (RD nº1).

Inclusive conversei sobre isso com minha esposa. Ela me disse: “Que coisa estranha, né? Pensar que, desde a época de quando a gente era criança, as carteiras da escola estão do mesmo jeito. Não há um círculo de debate, uma coisa diferenciada. Já se passaram mais de vinte anos e continua sempre a mesma coisa. Os horários pautados na mesma sistemática”. **Não acho que vivemos uma coisa desumanizada**, acredito que a gente **sempre está caminhando para o melhor**. Mas acho que o ideal seria isso: focalizar numa **educação humanizada** [...]. Aquele velha história se **o conteúdo faz parte da vida**. Os alunos perguntam: “onde eu vou usar isso na minha vida...é no dia-dia? Na minha vida mais frente? Tal. Acho que é **função da educação humanizada trazer isso, de forma mais objetiva para o ensino** (Prof. Luís Gama, Arte, grifos nossos) (RD nº 3).

De que lugar este participante fala? O autor citado estava na faixa etária entre 36 a 55 anos, formado há 14 anos, mas com um ano de experiência profissional. Atua com contrato temporário e é o primeiro ano de atuação na escola onde aconteceu a pesquisa. Começa sua narrativa pela sua história de vida escolar e de uma conversa compartilhada com sua esposa. Sabe que, historicamente, a organização escolar parte de uma grade de disciplinas para organizar horários de aula. Compara o modo de ensinar do passado com o presente. Pensa em situações de aprendizagens, em círculos de debate, como mudança em relação ao passado. Entretanto, também, trata de conteúdos escolares com a ideia utilitarista, como sendo um caminho de humanização, considerando que faz parte da vida cotidiana e social do aluno. Afirma, ainda: “[...] não acho que vivemos uma coisa desumanizada, acredito que a gente sempre está caminhando para o melhor”. Sugere que já houve mudanças de métodos, ou seja, em seu caminho de atuação docente.

Para analisar como se deu a escolha da profissão docente do Prof. Luís e o que o marcou como experiência vivida para ter escolhido a disciplina de Arte, apoiamos-nos, em Jodelet (2015, 2017a) e em Placco e Souza (2012). Notamos que se trata de uma “experiência sentida e compartilhada”, porque, na dimensão emocional, conta a experiência que teve com seu professor de Arte, e reproduz a sua fala: “Isso não é arte, é besteira!”. E, para complementar, narra que este professor pegou sua história em quadrinhos e a “rasgou”. Essa experiência do vivido, quando ainda era adolescente, aconteceu nos anos finais do ensino fundamental. Tal período escolar corresponde à etapa em que este professor atua agora.

Observamos, por outro lado, que o Prof. Luís tenta, também, racionalizar esta sua narrativa sobre a sua trajetória de formação, e dá a ela uma dimensão cognitiva, à medida que conta que teve “uma vida pautada na arte fora da escola”, revelando que, nesta escola de seu passado, havia um ensino tradicional e rígido, em que ele não se identificou e nem se identifica. Entretanto, esses fatos narrados foram significativos para o seu modo de ensinar

atual e sua formação docente. Trata-se, assim, de um processo de ancoragem de sua experiência do vivido, traduzido por meio da imagem revelada em suas palavras. Com isso, diria Moscovici (2015, p. 74): “A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade”. Assim, a função da imagem destina-se à coleta de informações sobre as impressões, sentimentos, atitudes e representações acerca dos fatos e eventos rememorados, como subprodutos da história de vida do sujeito, no caso, do Prof. Luís Gama.

Nesta linha de pensamento, é preciso, também, destacar que são experiências do vivido, que vão constituindo a identidade profissional do Prof. Luís Gama. E essas experiências do vivido se traduzem em “representações”, assim como em “imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão”, que são, como expressam, Placco e Souza (2012, p. 18): “[...] elementos fundantes dessa constituição identitária”. Dessa forma, a narrativa do Prof. Luís Gama revela como a sua identidade profissional foi se constituindo enquanto professor de Artes.

Por outro lado, é preciso destacar que identifica, como sendo significativo, que haja modelos menos rígidos de situações de aprendizagens, formas mais amistosas de aproximação com os/as alunos/as sob a crença do avanço desta humanização, e diz: “Acredito que a gente sempre está caminhando para o melhor”.

Em outro encontro, o mesmo autor relata sua atuação docente e suas preocupações em utilizar as vivências dos alunos como conteúdo de suas aulas e aborda questões em relação ao avanço tecnológico:

Acho isso uma coisa injusta, comparando com as coisas que os alunos têm praticado no dia a dia. Eles assistem vídeos do YouTube, interagem com esse mundo da internet, e, nesses novos usos do mundo digital, e a escola continua como há vinte anos atrás [...]. Os alunos acham que isto é algo tão distante que eles pensam que é só estudar os pintores e os mestres da pintura ou que desenhar é fazer um desenho perfeito, parecendo uma fotografia. Ele, o aluno, chega, às vezes, até na própria viela dele, vê um grafite enorme perfeito e ele se pergunta se aquilo é arte. Então, isso faz parte da vida dele. O urbano, a viela, a favela, a periferia, o contexto social, isso é a vida dele. Mas há um distanciamento [...]. Duvido que um periférico tenha essa oportunidade. Numa Ópera em São Paulo. Não tem. Isso eu fico doído. Então, como seria uma forma freireana de trabalhar isso? De ter essa acessibilidade. Muitos alunos perguntam: Professor, qual estilo de música que você gosta? Aí, eu digo. E ele dizem, não gosto. Falo, não é possível. Quando eu pergunto, eles dizem que gostam do Funk. Eu digo que o Funk é uma expressão cultural. É a sua vida, você vive isso. Eu percebo esse distanciamento do que faz parte da vida do aluno (Prof. Luís Gama, Arte) (RD nº3).

Esse modo de falar do participante sugere certas aproximações com o conceito de humanização reificado de Freire (2019a), ao expressar sua preocupação com a história e a condição social dos alunos, e quanto à busca de uma identificação pessoal em relação às vivências dos alunos.

Contudo, o que sobressai, nas falas deste professor e dos demais sujeitos de pesquisa, é que a humanização se refere, principalmente, ao modo e ao que é ensinado para os alunos; ou seja, o método e o conteúdo desenvolvidos. Essa imagem simbólica e imaginária pode nos ajudar a tecer reflexões sobre a objetivação e ancoragem presentes na identidade profissional.

Sabemos, entretanto, que o próprio Freire (2019a, p. 86) anuncia que a ação docente revolucionária é aquela que se identifica com os educandos, mas “deve orientar-se no sentido de humanização de ambos”. Por isso, os conceitos de humanização e desumanização, em Freire (2019a), ultrapassam à mera ideia de identificação com os alunos e ao uso de suas experiências e vivências pessoais, como exposto anteriormente.

Quanto à identificação com os alunos e ao uso de suas experiências e vivências, destacamos, em Dubar (1997, p. 31, grifo do autor), o significado do conceito de socialização,

quando o autor enfatiza que: “A socialização é, enfim, um processo de identificação, de construção de **identidade**, ou seja, de pertença e de relação”.

Diante disso, é importante observar que à medida que o professor acolhe as vivências de seus alunos, reflete sobre os conteúdos que são mais significativos para a aprendizagem necessária e de interesse a eles, e acaba tendo, sem dúvida, um maior grau de socialização com a turma. Neste sentido, assume, também, um “sentimento de pertença”.

Notamos, ainda, não só nas narrativas do Prof. Luís Gama, mas nas demais, que ocorreram nos seis encontros das RD, que quando os professores comentam sobre o processo de humanização, ao revisitarem suas experiências profissionais, não deixaram de lado de pensar sobre suas próprias identidades em construção, que puderam ser analisadas, também, como “identidades herdadas” e “identidades visadas”, conforme Dubar (1997, p. 108).

Nesta direção, como afirmaria Dubar (1997, p. 108, grifos nossos): “A **construção da identidade** pode, também, ser analisada tanto em termos de continuidade entre **identidade herdada e identidade visada**, como em tempos de ruptura que implica conversões subjetivas”. O que implicou, tanto para o Prof. Luís Gama, como para os demais professores, como veremos, a seguir, diferentes “negociações identitárias”, tendo em vista as trajetórias vividas e as transações objetivas e subjetivas do contexto de trabalho vivenciado por eles naquela escola.

Tudo isso também tem a ver, por um lado, com os “atos de atribuição” ou “identidade para outro”, que ocorrem nas dinâmicas do processo relacional; ou seja, nas transações objetivas entre as “identidades atribuídas/propostas” e as “identidades assumidas/incorporadas”, que traduzem, como afirma Dubar (1997, p. 109), “experiências relacionais e sociais de poder”. E, por outro lado, foi possível identificar “atos de pertença” ou “identidade para si”, que se desenvolvem na constituição do processo biográfico, vivenciado pelas transações subjetivas entre as identidades herdadas e as visadas, que, segundo Dubar (1997, p. 109), podem indicar, também, “experiências de discriminações e desigualdades sociais”.

Contudo, sabemos que existe a identificação que o sujeito recebe da instituição escolar, afetiva e normativa, como diz Jodelet (2001a). Pois sabemos que a profissão docente ocupa uma posição de liderança frente aos alunos e na escola, que, muitas vezes, é precarizada. Além de integrar-se, ainda, a um universo de pertença com outros sujeitos ativos, no contexto social, na interação inscrita no espaço institucional (JODELET, 2001a).

Portanto, a constituição da identidade profissional tem sua complexidade e insere-se em circunstâncias histórico-sociais, familiares, e em um processo contínuo de transações subjetivas e objetivas, como afirma, mais uma vez, Dubar (1997). Trata-se de uma negociação identitária, que “[...] constitui um processo comunicacional complexo, irreduzível [...]” (DUBAR, 1997, p. 108).

No terceiro momento das RD, foi proposto analisar as situações-limite que poderiam ser desveladas nas falas dos participantes do primeiro grupo, pelo segundo grupo (N=06). São situações, que, também, vão no sentido da humanização que se deseja. Mediante isso, foi escolhida a fala do Suj. 17: “Acredito que, se bem trabalhada, a proposta tem viabilidade de ser implantada com sucesso. A proposta freireana é sempre atual, visto que busca a humanização do agente receptor do processo”. Tal fala foi explicada pelo Prof. Machado de Assis conforme segue:

Bom, a **situação-limite** que estou tentando entender aqui.... Mas vejo que tem **consciência**, como marquei aqui [apontando para o papel]. Ele vê que a proposta freireana é sempre atual. Essa atualidade diz respeito ao conteúdo, sair daquela ideia de memorização, mas **trazer o aluno para uma situação real**. Faço isso na minha área de Língua Portuguesa, no uso da linguagem; por isso ela é sempre atual. O **limite**, talvez, seja, exatamente esse **desafio** [...]. Isso deveria ser uma prática

comum mesmo. É isso? (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa, grifos nossos) (RD nº 3).

O Prof. Machado de Assis parte dos conceitos de “situação-limite” e de “consciência”, compreendendo que as concepções freireanas são atuais. Coloca como situação-limite a ausência de trabalhar com as vivências dos/as alunos/as, tanto nas dimensões afetiva e prática. Ainda mais, para ele, ter consciência seria sair daquele “processo de memorização”, trazendo o aluno para a “situação atual”; ou seja, para que o cotidiano dos alunos e suas vivências possam fazer parte dos conteúdos escolares.

A seguir, propomos que fosse realizada uma análise da fala do Suj. 104:

(S.104). A escola, adotando uma proposta sem o consentimento do professor, é, no mínimo, uma prática arbitrária, ou qualquer outra proposta, que recebe rótulos de “humanizadora”, “transformadora” etc. Mas o essencial, em si, é de cunho filosófico, coisa pouco debatida e estudada. A miséria filosófica dos meios intelectuais criou um ambiente favorável ao pensamento materialista de Paulo Freire, militante consagrado ao socialismo. Paulo Freire não era um filósofo de formação. Na minha opinião, a proposta trata, na verdade, do aparelhamento do sistema de ensino, conforme a proposta gramscista adotada pelo MEC, a partir de 1970, e reforçada após a abertura política em 1985.

O mesmo Prof. Machado de Assis analisou nestes termos:

Este professor fala de um modelo na ditadura. Acho que é carregado de preconceito que é sustentado e acomoda as pessoas na zona de conforto. Existe uma arquitetura para que as coisas permaneçam num modo tradicional. E existe, ainda, uma ideologia dominante na elite que controla o sistema para que as coisas permaneçam do jeito que estão, o que impede que esses professores evoluam para uma reflexão crítica (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa) (RD nº 2).

O Prof. Machado de Assis aborda a questão da forma mais crítica possível, ao (re)visitar a questão do preconceito. Fala, inclusive, de uma “arquitetura” para que as coisas permaneçam como estão; e, desse modo, aparecem pistas para o diálogo sobre a totalidade e situações-limite. Este professor, na fala anterior, tratou do conceito de “situação-limite” pelo senso comum e como um comportamento prático. Entretanto, na continuidade do diálogo, mostra uma percepção mais crítica e, ainda, sugere pistas para manter o diálogo (FREIRE, 2019a) na perspectiva de formação permanente, como aconteceu nesta experiência de pesquisa-formação em RD.

Em síntese, as narrativas selecionadas, para esta primeira unidade de sentido, que tem a ver com as experiências profissionais relacionadas à humanização, puderam mostrar a relevância das experiências compartilhadas, em suas dimensões emocional e cognitiva (JODELET, 2015, 2017a). Também, tratou de como que as identidades profissionais desses docentes foram sendo (re) construídas, tendo em vista as transações subjetivas e objetivas, conforme os atos de atribuição e de pertença e as identidades herdadas e as visadas (DUBAR, 1997).

Tais narrativas mostraram um pouco das motivações e das situações vivenciadas pelos professores, ao tecerem relações com suas histórias de vida, suas experiências pessoais e os modos como desenvolvem suas respectivas experiências profissionais na direção de uma educação mais humanizada.

Na próxima subseção, pretendemos apresentar as experiências e o sentido dos docentes sobre a autonomia, que representa a segunda unidade de sentido.

5.3.2.2.2 Experiências e o sentido sobre a autonomia (2ª unidade de sentido)

Então eu não fui preparado na escola da minha época para ser leitor e para escrever. As redações não tinham uma direção. As professoras vinham falavam: “Escrevam uma redação. Qual é o tema? O tema é livre” E Freire fala que não. A escrita precisa ter uma função social e isso impacta bastante (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa) (RD Nº 1).

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua síntese e a sua prosódia [...], o mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime de propor limites à liberdade do aluno, que se furte ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência do educando, transgredir os princípios éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 60).

Partindo das epígrafes anteriores, explicitamos que a composição desta unidade de sentido passou, primeiro, pela análise do termo indutor autonomia (N=158), já mencionada anteriormente. Os sujeitos da pesquisa dessa primeira etapa sinalizaram, de maneira relevante, que a ideia de autonomia fosse relativa à liberdade individual, mas com o significado de que cada pessoa é livre para fazer suas escolhas (Quadro 15).

Ao analisar a Tabela 3 (primeira e segunda periferia) em relação às justificativas dadas pelos participantes, verificamos que as concepções ligadas à autonomia corroboram com a ideia de ação individualizada, e a crença de que os sujeitos adquirem resolutividade e capacidade de tomar suas próprias decisões mediante apropriação de conteúdos escolares em um sentido pragmático (Quadro 16).

Para aprofundar esta análise, utilizamos os dados obtidos nas narrativas docentes em uma experiência de pesquisa-formação, ou seja, nas RD, no intuito de trazer a questão para o espaço do interjogo entre o pessoal e o sócio-histórico; ou seja, colocando, em foco, a interdependência simbólica eu/outros, como explica Seidmann (2015). Buscamos abarcar, assim, os processos de objetivação e ancoragem (MOSCOVICI, 2012) e os processos de (re) constituição identitária do grupo de docentes pesquisados.

Nesta unidade de sentido, buscamos, novamente, apresentar a triangulação entre os conceitos teóricos, os dados da pesquisa, tanto do primeiro grupo (N=158), mas com primazia ao segundo (N=06); e, por fim, a análise e interpretação dos dados.

Retomamos algumas colocações já realizadas, anteriormente, em relação ao livro da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996). O importante, aqui, é destacar a questão central da obra, colocando, lado a lado, a formação docente e a prática educativa “em favor da autonomia dos educandos” (FREIRE, 1996, p.13).

O conceito de autonomia dos/as alunos/as envolve a condição das práticas docentes quanto ao modo de ensinar. Ou seja, como bem explicita Freire (1996), uma pedagogia da autonomia: “não é transferir conhecimento”, “exige o reconhecimento do inacabamento” e “exige respeito à autonomia do ser do educando e o reconhecimento do ser condicionado”. Estes itens foram abreviados por Freire (1996), nas expressões “pensar certo” e “ser mais”; além de sua denúncia contra a ideia de que um sujeito possa ser considerado como “ser menos”.

Conforme Moreira (2008, p. 105, grifo nosso), a proposta freireana quer “[...] fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam **pensar certo** e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões”. Por isso, há algumas premissas que precisam ser consideradas para se compreender a noção de autonomia:

a) Compreender que não se trata de “transferir conhecimento”, mas de “pensar certo” – e, nesta direção, há que se ter um rigor metodológico; pois, “sem a rigorosidade metódica não há pensamento certo” (FREIRE, 1996, p. 49);

b) Refletir sobre a importância de se reconhecer como inacabado, ou seja, há que se assumir a “exigência do reconhecimento do inacabamento” e do “ser mais”. Nesta perspectiva, é necessário compreender as palavras de Freire (2019a, p. 40), quando diz: “A distorção da vocação do **ser mais**. É a distorção possível na história, mas não na vocação histórica” (FREIRE, 2019a, p.40, grifo do autor). Essa compreensão do ser mais “deve orientar-se no sentido de humanização de ambos” (FREIRE, 2019a, p. 86), educando e educador;

c) Por fim, exige-se respeito à autonomia do ser do educando e o reconhecimento do ser condicionado; ou seja, trata-se, assim de um saber fundante de nossa prática educativa. Conforme Freire (1996, p. 59, grifo do autor) nos ensina, estamos certos de que somos “inacabados e conscientes do inacabamento, abertos à procura, curiosos, **‘programados, mas, para aprender’**”¹¹⁶. Conclui dizendo que somos sujeitos e não puros objetos (FREIRE, 1996), e ainda continua:

Gosto de gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras difíceis para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

A partir dessas considerações, iniciamos a análise dessa segunda unidade de sentido, buscando compreender as representações sociais dos docentes a respeito de seus exercícios profissionais no sentido de se obter a autonomia possível para eles e seus/as alunos/as.

O primeiro a iniciar o diálogo sobre o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996), foi o Prof. Machado de Assis, de Língua Portuguesa. Apresenta, assim, sua experiência profissional e suas compreensões sobre a relação da pedagogia da autonomia com suas experiências vividas, conforme o excerto a seguir:

Em relação ao Paulo Freire, o primeiro livro que li dele foi a *Pedagogia da Autonomia*. Eu sempre gostei muito de ler, de estudar. Quando eu comecei estudar muito a parte de pedagogia, eu era do Estado, era Orientador Pedagógico. Aí, me cobrava em ler e estudar muito. Entendia que o professor precisava **ter um conhecimento teórico e fazer essa reflexão com a sua prática**. Ele precisava ter essa **qualificação técnica**, que conciliasse a teoria e a prática. Paulo Freire fala muito nisso. E uma das coisas, que Paulo Freire coloca, no seu **processo de Alfabetização de Adultos, e que impacta muito no ensino da Língua Portuguesa**, é que é preciso entender as **palavras numa relação de sentido**. De modo que produza no aluno, que aquele ensino que você traz para ele, **te traga um efeito social**. Então, na Língua Portuguesa, por exemplo, se eu pego, e eu faço muito isso, eu me coloco, quando eu era aluno e a maneira que me ensinavam, não é? Então, eu não fui preparado na escola da minha época para ser leitor e para escrever. **As redações não tinham uma direção. As professoras vinham e falavam: “Escrevam uma redação”.** E perguntávamos: **“Qual é o tema?”** E vinha a resposta: **“O tema é livre”.** **E o Freire fala que não. A escrita precisa ter uma função social e isso impacta bastante.** Então, hoje, quando eu vou ensinar para os meus alunos, ou, por exemplo, eu vou pegar um exemplo que vem à minha cabeça: no ambiente jornalístico, se eles têm os diversos gêneros, ali, a notícia ou reportagem, entrevista; então, eles aprendem a estrutura desse gênero e sabem que vão produzir uma notícia. Então, como colocar uma citação. E como trazer a fala de alguém numa notícia que é diferente do ambiente literário. **Acho que isso é a influência do Paulo Freire na minha vida.** Conseguir dar, assim, a clareza sobre o que eles estão estudando e qual a prática social que eles terão com aquele ensino na sala de aula (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa, grifos nossos) (RD, nº 1).

¹¹⁶ CF. Jacob, François. « Nous sommes programmés, mais pour apprendre ». Trecho citado e grifado por Freire (1996, p. 54).

Verificamos que o Prof. Machado de Assis começa relatando a sua experiência vivida como docente, e (re) visita a sua história pessoal como aluno. Podemos inferir que classifica as concepções freireanas em uma perspectiva construtivista e discute a concepção de autonomia em um sentido prático. Também, inferimos que os conteúdos escolares se desenvolvem em uma visão utilitarista de aprender, no sentido do que os/as alunos/as usem esses conhecimentos em suas práticas. Trata-se, assim, de um ensino, que tenha um “efeito social”, relativo às circunstâncias e vivências.

O Prof. Abdias Nascimento, de Ciências Naturais foi o segundo sujeito de pesquisa a responder à pergunta sobre a influência que recebeu das concepções freireanas. Ao relatar sobre sua experiência vivida, este professor esclarece que a influência de Freire se deu por “trazer uma linguagem mais próxima possível da realidade e do cotidiano dos alunos”, Também, a crença na ideia de um ensino que parte do concreto e do aprender fazendo, refletindo sobre o significado da autonomia, conforme suas próprias palavras:

Minha experiência com as concepções freireanas, no início, aconteceu, como creio acontecer com muitos profissionais, como uma necessidade de adaptação ao ensino para jovens e adultos, visto que Freire já era referência nesta modalidade nos anos 1990 a 2000. Com poucos recursos, um pouco de criatividade e muita boa vontade, conseguimos **trazer uma linguagem mais próxima possível da realidade e do cotidiano dos alunos que chegavam na EJA.** Procuramos atrelar a **teoria à prática** e ao **ensino concreto do aprender fazendo, pondo a “mão na massa”**, utilizando materiais de fácil acesso (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais, grifos nossos) (RD nº 1).

As reflexões sobre a experiência que indica o sentido sobre a autonomia, conforme as palavras do Prof. Abdias, têm a ver com algumas das expressões assinaladas. Entendemos, como ele próprio revela, que o processo de autonomia se instala, quando o professor: a) apresenta “uma linguagem mais próxima possível da realidade e do cotidiano” de seus alunos/as; b) usa de “um pouco de criatividade e muito de boa vontade”, para conseguir dar conta do processo de ensino aprendizagem, que se deseja; c) alia a “teoria à prática” ao “ensino concreto do aprender fazendo”; ou seja, põe a “mão na massa”, oportunizando ferramentas para que o aluno apreenda os conhecimentos que serão pautados de uma forma criativa, crítica e motivadora.

As palavras do Prof. Abdias Nascimento implicam compreender do que se trata, de fato, um processo de construção de autonomia, que se traduz, principalmente, por levar em conta o princípio ético que envolve toda esta construção, e que se traduz, conforme Freire (1996), no respeito que se deve ter com os alunos/as em formação. Pois, como pontua o autor (FREIRE, 1996, p. 65-67): “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”. Nesta perspectiva, é preciso considerar também que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66).

O mesmo professor também relatou sua experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), indicando que partiu de uma “visão tecnicista” para uma visão mais “crítica”, apesar de todas as dificuldades em passar conteúdos de Química e Física. Mostra, mais uma vez, o quanto Paulo Freire o influenciou, no sentido de levar à sala de aula as vivências do cotidiano, associando o ensino, a educação à prática dos/as alunos/as, e ao sentido da autonomia desejada. Para isso, estabeleceu momentos de acolhimento e perguntas, para obter um diagnóstico da turma e poder desenvolver conteúdos mais significativos. Segue um excerto da fala com estes aspectos:

Eu vou tratar aqui, um pouco, da experiência que a gente traz da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sempre trabalhei com jovens e adultos, e a prática, a gente trabalhava, os **cursos preparatórios que a gente recebia e a visão que nós tínhamos era mesmo essa visão tecnicista de preparar o jovem ou adulto para o trabalho no chão da fábrica, né?** E estudando alguns pensadores/autores, a gente teve que mudar. Mesmo porque **por mais que o ensino seja tecnicista, e que você se apresente em sala de aula, isso não vai se repetir lá no chão da fábrica.** Porque lá, ele vai aprender na vivência. É assim que funciona. Daí, a gente precisou mudar a visão. Mudar a forma de aplicar o conhecimento. Então, eu procurei trabalhar **com letramento, não com a alfabetização,** porque eu pegava alunos que chegavam na sala de aula com situação de alfabetização muito crítica, muito precária. Mas eu tinha que passar Química, Física “pro cara”. Como é que você faz isso? Ensina Química e Física para um “cara” que aprendeu a ler nos processos normais. **Lendo Paulo Freire, eu aprendi muito disso, né? Levar para a sala de aula a vivência do aluno,** lá, por letramento, silábico, construção e não tem a vivência. Então, procurei levar para sala de aula a prática. **Associo o ensino, a educação à prática. E lendo Paulo Freire, aprendi muito disso. Trazer para sala de aula a vivência do aluno, o que ele vê no mundo dele.** Antes de fazer qualquer coisa, numa primeira aula, fazer um **diagnóstico,** ser **informal,** numa conversa informal – o que a gente chama hoje de **acolhimento** - mas que já fazíamos isso há anos. Ao invés de chegar na sala de aula e já escrever na lousa, procurava conversar com os alunos e perguntar: qual é a sua idade? Quantos anos você ficou sem estudar? Quantos anos você ficou sem estudar? Reconhecendo cada aluno. Perguntando: “Quem trabalha ou não? Qual é o objetivo e perspectiva? Estar aqui numa sala de aula à noite, você trabalhou o dia inteiro, vem estudar à noite, por que você está aqui? Qual é seu objetivo aqui? Vem “pra” escola, para quê? O trabalho com jovens e adultos é mais fácil por conta disso (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais, grifos nossos).

Novamente, o Prof. Abdias coloca questões importantes para se construir um processo de autonomia junto aos educandos/as, mencionando, por exemplo, que é preciso: a) levar para a sala de aula a vivência do aluno; b) associar o ensino e a educação à prática; c) fazer um diagnóstico ou uma conversa mais informal, no sentido de acolher os/as alunos/as, aproximá-los mais, motivá-los para o processo de apreender os conhecimentos necessários para que se efetive, de fato, uma prática mais humanizadora e autônoma. São aspectos tratados também pelos demais docentes, e que traduzem a influência das concepções freireanas, assim como de outras abordagens teóricas, como já mencionamos anteriormente (construtivismo, escolanovismo).

O terceiro professor a discutir a concepção de autonomia em Paulo Freire foi o Prof. Lima Barreto, de Arte e Linguagens. Apesar de relatar que seu conhecimento sobre este autor é “superficial”, traz reflexões pertinentes a respeito dos seguintes aspectos: a) a necessidade de se “ouvir o aluno”, considerando seus “interesses”, o que apresentam como “habilidades” e como “inteligência”; b) dar atenção aos “exemplos do cotidiano”, possibilitando que se “conquiste o que se tem ao redor” e “aproveitando o momento” que está sendo vivenciado; c) “estimular esses adolescentes”, para a leitura do mundo; e d) formar cidadãos e não técnicos. São premissas de uma pedagogia freireana, conforme observamos, a seguir:

Não sou um leitor de Paulo Freire, meu conhecimento é superficial. Paulo Freire usa exemplos para trabalhar as questões ... É bem legal, porque é de **estimular o aluno,** sabe? **Ouvir o aluno e quais os exemplos dados do dia-dia. Conquistar o que tem ao seu redor.** Isso, que estimula esse adolescente. Assim, um trabalho fundamental, o ensino fundamental, até hoje. Eu vejo assim: nós **estamos formando cidadãos e não técnicos.** De longe daquela escola tecnicista e da escola portuguesa. [...] São 8 disciplinas para passar a importância de uma sala de aula, que tem em média 30 alunos... E cada um tem uma **habilidade.** Cada um tem uma direção, né? As **inteligências** múltiplas de Gardner. Cada um tem uma **inteligência,** que são várias, né? **Aproveitar aquele momento,** né? E fazer com que o aluno nesse

momento se torne um **cidadão** e fazer com que o aluno busque, que tenha **interesse** em alguma coisa. Eu acho que o Paulo Freire é muito pontual nessa questão (Prof. Lima Barreto, Arte-Linguagens) (RD nº 1).

Nesses diálogos, aparecem a ideia de que as concepções freireanas fazem parte de uma proposta pedagógica, que parte das vivências, das realidades dos alunos e das emergências de suas posições. As falas tratam, também, das experiências pessoais e profissionais dos docentes acerca da trajetória de formação dos professores e sobre algumas vicissitudes enfrentadas na profissão, em especial, quando desejam construir processos de ensino e aprendizagem na direção da autonomia dos/as alunos/as.

Na segunda RD, ao tratar da cena, “Professores desfavoráveis às concepções freireanas por meio das grelhas das falas dos participantes do primeiro grupo (N=158)”, aparecem, também, nos diálogos, o conceito de autonomia, em Paulo Freire, conforme trechos de falas a seguir:

Ainda, **em relação às concepções freireanas, para gente conseguir trabalhar a autonomia**, é preciso trazer a proposta de Freire, é preciso que o trabalho seja colocado. É possível fazer? Claro que é possível! É viável? Sim, é viável! Vai dar resultado? Vai. Não é um resultado imediato. Como num mutirão para resolver um problema local. É um resultado a médio e longo prazo. É uma **proposta pedagógica**. Não é uma coisa para ser feita naquele momento, é uma **situação estrutural**. Vamos começar mudando o sistema. Mudar nosso viés didático. **Vamos procurar novos meios e estratégias para poder estruturar a rede, o processo**. Por isso, que talvez os professores tenham essa visão distorcida, porque **não é fácil**. **O processo não é fácil**. Trabalhar com as concepções freireanas, **construtivistas, concretas, trazer a sua linguagem para a linguagem dos alunos, fazer com que eles desenvolvam autonomia dentro do local que eles vivem e associar ao ambiente, não é uma tarefa fácil** (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais, grifos nossos) (RD nº 2).

É importante ressaltar, no excerto de fala do Prof. Abdias, o que significa, para ele “trabalhar a autonomia”. Nesta direção, são os seguintes aspectos levantados: a) situa, primeiro, que “é preciso trazer a proposta de Freire”, considerando que ela é necessária e viável, mas não é um processo que tenha “um resultado imediato”; b) trata-se de uma “proposta pedagógica”, que depende, também, de uma “situação estrutural”; c) é preciso, segundo ele, fazer com que os alunos/as “desenvolvam autonomia dentro do local que eles vivem e associar ao ambiente”; e d) enfatiza a necessidade de mudanças: no “sistema”, no “viés didático”, procurando “novos meios e estratégias para poder estruturar a rede, o processo”, concluindo que não é uma “tarefa fácil”.

Todas as questões postas pelo Prof. Abdias a respeito de se construir uma prática educativa mais autônoma e de sentido para os/as alunos/as implicam, também, sob o ponto de vista da formação docente, repensar, sobretudo, conforme pontua Abdalla (2006b, p. 110). “[...] nas ações do dia-a-dia e na compreensão de que os professores apresentam diferentes necessidades/expectativas, que revelam conteúdos diversificados e que precisam ser superados”.

Um outro ponto de destaque é que o Prof. Abdias também fala de conversas, que escuta na escola sobre o problema da falta de autonomia do aluno, conforme segue:

Eu escuto conversas em salas de professores, em geral, que está muito **difícil desenvolver autonomia dos alunos**. Eu vi que várias frases aqui, vários pensamentos, falando sobre a autonomia dos alunos. Vejo que isso é frequente na sala de aula. A gente precisa desenvolver a **autonomia** do aluno, mas o aluno não está preparado pra isso ainda. Não, **eu não consigo atingi-lo pela proposta que hoje** tem na rede pra desenvolver essa autonomia. Mas, para esse período, de um

ano e meio afastado, isso é muito precoce, a gente precisa retomar. A gente está retomando. Entendeu? **A proposta de autonomia, do ensino híbrido, e tal, foi dada no início de 2019, mas a gente não conseguiu desenvolver.** Realmente foi a **mudança da proposta.** Foi que iríamos trabalhar a proposta de ensino do estado de São Paulo. A gente não conseguiu desenvolver, não conseguiu implantar, não conseguiu **colocar em prática.** Então, vejo na fala dos professores muito sobre isso. Acho que a gente tem uma proposta viável, boa para trabalhar, que **traz muitos aspectos do pensamento freireano,** sim, só que a gente não consegue desenvolver. Tanto que alguns debates que a gente teve aqui, em HTPC, inclusive, eu fui um dos que pontuou dessa forma: “Alguém tem que começar”. Alguém tem que dar o “start”. Entendeu? Sejamos nós. Se vai dar certo ou vai dar errado, quem vai saber? Só a história vai contar. Vejo, nestas falas, muito disso. Os **professores veem que os alunos ainda não são autônomos, não conseguem trazer essa conscientização para desenvolver autonomia, mas também ninguém faz nada a respeito.** Eu vejo essa conversa na sala de professores (Prof. Abdias Nascimento, Ciências Naturais, grifos nossos) (RD nº 2).

Ao relatar sobre as conversas no âmbito da sala de professores e em HTPC, a respeito do processo de autonomia, o Prof. Abdias apresenta as seguintes justificativas: a) porque “é muito difícil desenvolver autonomia dos alunos”; b) os professores “não estão preparados para isso”; c) não se tem uma “proposta de rede” adequada para se atender a um processo que desenvolva a autonomia nos/as alunos/as; ou se tem, mas não se conseguiu “colocar em prática”; d) os professores ainda não trazem “essa conscientização para desenvolver autonomia” e “também ninguém faz nada a respeito”. Dentre essas justificativas, o respectivo professor propõe: “Alguém tem que começar”. Alguém tem que dar o “start”. Entendeu? Sejamos nós. Se vai dar certo ou vai dar errado, quem vai saber? Só a história vai contar”.

Quando o Prof. Abdias enfatiza a sua tomada de decisão a respeito de que “sejamos nós a começar” este processo de desenvolver a autonomia nos/as alunos/as, sua fala acaba por revelar o que Moscovici (2012), considera como a dimensão mais importante das representações, para além das informações e do campo de representações e/ou imagem, que é a “atitude”. Pois, segundo este autor, é a atitude que: “[...] termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65).

Se tomarmos Freire (1996, p. 58), neste sentido, teríamos a seguinte reflexão:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58-59).

Por outro lado, a Profa. Carolina, de Inglês, que é a quarta professora a tratar da autonomia dos/as educandos/as, apresenta a sua indignação a respeito da frase de um Sujeito, docente da primeira etapa da pesquisa, que disse: “Que não recebe salário para isso!”. A Profa. Carolina indica aspectos importantes, que têm a ver com a imaturidade dos sujeitos envolvidos na ação educativa, e como é possível contribuir com o processo de desenvolvimento dos/as alunos, porque esses estudantes são muito “dependentes”. Também, fala do senso de responsabilidade, inclusive, dos profissionais da educação, que não conseguem perceber além de suas “funções”. Seguem suas palavras:

É muito utilizada o termo imaturidade. Mas, gente, maturidade é uma coisa que não tem uma idade fixa, né? **A gente tem que dar uma introdução para uma autonomia,** não apenas no ambiente escolar, que de repente, ele vai crescer além. Para ver se começa engrenar, porque eles **são muito dependentes.** Está aqui escrito, mas eles perguntam pra gente. É uma coisa muito, é uma **dependência** que não

vão poder ter para sempre. Agora, tem uma parte que está aqui, o Sujeito [da pesquisa da primeira fase] [...], que não estou achando aqui, é a fala que diz: “Que não recebe salário para isso”. Gente, são coisas ... Eu fico **indignada**. [...] Não é a minha obrigação levar para a sala dos professores, por exemplo, ah, acabou o giz, aí o professor diz: “Não é minha **função** avisar”. Tem alguém **responsável** para isso. Essa questão de não ir além das coisas que eu faço (Profa. Carolina, Inglês, grifos nossos) (RD n° 2).

Neste sentido, poderíamos recorrer, novamente, a Freire (1996, p. 69), quando fala em se ter um “bom senso”, considerando que este é um importante papel para se tomar decisão e ser autônomo “[...] em face do que devo fazer”. Ter “bom senso” é saber, sobretudo, afirma Freire (1996, p. 69, grifos nossos): “[...] que devo respeito à **autonomia**, à **dignidade** e à **identidade** do educando e, na prática, procurar a **coerência** com este **saber** [...]”.

A seguir, o Prof. Milton Santos, de Matemática, que é o quinto professor, fala da autonomia, referindo-se à avaliação dos alunos, indicando que o professor, muitas vezes, não tem autonomia para aprovar ou não o aluno para ano escolar seguinte:

Quanto a essa questão da **autonomia**, que o Suj. 11 fala, eu acho assim: Somente na parte do Conselho de Classe, a gente luta muito contra isso. É, muitas vezes, não é uma questão pedagógica, **a gente tem que aprovar o aluno sem que o aluno tivesse condições de ir para o próximo ano**. Mas, por questões adversas, não vou entrar nesse mérito, aqui hoje. Sem condição de frequentar o ensino médio, a gente tem que aprovar. “Tampando o sol com a peneira”, porque, às vezes, **a gente aprova o aluno, porque existe uma questão que vem de cima para baixo, onde nós só obedecemos, não é?** E, muitas vezes, o professor acha que o trabalho dele é **desvalorizado**. Porque você trabalha o ano todo com aquele aluno... Você sabe que ele não tem condições de caminhar, mas, por conta de um sistema, onde, para mim, ele está meio que falido, **a gente tem que passar o aluno** (Prof. Milton Santos, Matemática) (RD n° 2).

Ao entrar, também, nesta RD, o Prof. Machado de Assis, revela o que ainda pensa sobre a autonomia, complementando o que indicou o professor anterior:

Quando a gente pega a autonomia, não é algo pronto, é um processo que a gente tem que construir nos alunos e na escola. Voltando para a última fala nossa, que comentei com vocês. A geração nossa, de professores, ela reproduz, exatamente, **a maneira como ela foi educada que foi o modelo tecnicista e aplica este modelo tecnicista e esse professor também não tem essa autonomia** (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa, grifos nossos) (RD n° 2).

Como podemos verificar, o conceito de autonomia é compreendido pelo senso comum, tanto pelos participantes do primeiro quanto do segundo grupo de docentes investigados. Este resultado coincide com os obtidos nos corpora textuais, produzidos pelo primeiro grupo (N=158) e contabilizados através dos *softwares* EVOC® (2005) e IraMuTeQ® (CAMARGO, JUSTO, 2013b).

No primeiro grupo (N=158), verificamos que o termo autonomia foi o de maior frequência e considerado, entre os termos “humanização” e “transformação”, como a palavra de maior relevância.

Quanto aos resultados obtidos pelas narrativas docentes sobre o conceito de autonomia, esclarecemos que a mediadora não provocou a discussão pontual sobre este conceito. Os integrantes das RD analisaram as grelhas das falas do primeiro grupo (N=158), e a discussão partiu das cenas de professores, que se posicionaram de modo favorável e/ou desfavorável às concepções freireanas, e que manifestaram suas experiências com as

concepções freireanas. Os participantes das RD decidem, assim, falar sobre a autonomia livremente.

Para comunicar os diálogos realizados na experiência de pesquisa-formação em RD, optamos por apresentar, de forma sequenciada, as falas dos autores, com alguns cortes devido à ampliação exagerada de caracteres. Neste sentido, na primeira RD, a utilização de cena, conforme Marinas (2007), favoreceu que emulassem suas experiências profissionais, suas compreensões sobre as possíveis influências que receberam das concepções freireanas.

A questão que estava presente era: O que decidem os autores dos diálogos em RD sobre o conceito autonomia? Decidem que a autonomia significa utilizar as vivências dos alunos como conteúdo de aprendizagem escolar. Aparece o emprego do “pensamento-linguagem” usado nas políticas educacionais, como, por exemplo, os descritores utilizados nas avaliações externas (IDEB). Neste caso, o Prof. Machado de Assis, de Língua Portuguesa, relata seu modo de ensinar os diversos gêneros textuais, pensando sobre como serão utilizados na sociedade. E considera que isso é uma influência que recebeu a partir da leitura de um livro de Paulo Freire.

Como também, aparecem termos ligados à política de progressão continuada e às reprovações, à educação tecnicista e à relação entre alfabetização e letramento, ou mesmo, conceitos desenvolvidos na profissão docente. Os sujeitos tecem relações entre eles e as concepções freireanas como saberes de suas práticas, mas usam o termo autonomia no senso comum.

Assim, como na análise do termo “humanização”, na subseção anterior, aparece a ideia que liga o que pensam sobre humanização às vivências dos alunos. Aqui, o mesmo acontece, porque consideram que o processo de construção da autonomia tem que se relacionar com as vivências e/ou as práticas dos alunos, de como eles aprendem o conhecimento e podem reconstruí-lo em seus espaços/tempos de vida, quando tomam decisões/atitudes.

O que remete, também, ao entendimento de autonomia por parte dos docentes, quando expressam seus modos de ser e de estar na profissão, nas tomadas de decisões e nos modos de ensinar (ABDALLA, 2006b). E, sobretudo, como diz um dos professores, ter um pouco de “criatividade” e muita “vontade” de implementar mudanças em suas práticas.

Nesta linha de pensamento, tais aspectos reforçam o que indica Abdalla (2006b, p. 109-110), ao tratar de “processos de aprendizagem da profissão docente”, ressignificando a formação dos professores. Considera que é preciso “tomar a **formação** como componente determinante da **mudança e integrada** no próprio **exercício da profissão**” (ABDALLA, 2006b, p. 112, grifos nossos). E, para possibilitar uma “formação para mudanças” para os atores da escola, será necessário, primeiro, refletir “[...] sobre como lidar com a autonomia dos profissionais da escola, reconhecendo suas necessidades/perspectivas, admitir flexibilidade em relação às especificidades do contexto do trabalho, e valorizar espaço que contribuam para uma prática de participação e de integração [...]” (ABDALLA, 2006b, p. 109-110).

Notamos, assim, que as falas dos autores dos diálogos reconhecem, também, suas necessidades/perspectivas e admitem que precisam mudar suas práticas, considerando seus ideários educacionais, marcados por políticas educacionais; assim como suas possibilidades e limites para alcançar a autonomia em seus estudantes. Nesta direção, anunciam ser necessário que se tenha um método, e que este seja objetivado em suas práticas e em ideias, que indiquem condutas aceitas para o ato de ensinar. Mas, para desenvolver este método e os conteúdos escolares, será preciso terem liberdade para a tomada de decisões como profissionais da educação.

Neste sentido, é preciso nos lembrar do que Moscovici (2012) afirma em relação às representações sociais; pois elas possuem uma elaboração mental e simbólica e correspondem

à produção de uma prática. Dessa forma, como enfatiza Moscovici (2012, p. 27): “[...] uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Diante disso, o sentido simbólico do conceito de autonomia, que os participantes representam, é preenchido por suas práticas e comportamentos, sendo possível inferir que dão um sentido cognitivo, afetivo e prático à ideia de autonomia.

Quanto aos conceitos de identidade “para outro” e “para si”, e “ato de atribuição” e “ato de pertença” (DUBAR, 1997), tomaremos, como exemplo, o trecho de fala do Prof. Machado de Assis, ao indicar a influência de Paulo Freire no processo de ensino de sua disciplina:

Paulo Freire coloca, no seu **processo de alfabetização de adultos, e que impacta muito no ensino da Língua Portuguesa**, são as **palavras numa relação de sentido**. De modo que produza no aluno, que aquele ensino que você traz para ele, te **traga um efeito social**. Então, na Língua Portuguesa, por exemplo, se eu pego, e eu faço muito isso, eu me coloco, quando eu era aluno e a maneira que me ensinavam, não é? (Prof. Machado de Assis, Língua Portuguesa) (RD nº 1).

O Prof. Machado de Assis, assim como os demais professores, que fizeram parte dos encontros das RD, traçam seus entendimentos sobre as concepções freireanas, tecendo, em geral, relações de “identificação de si”. Neste sentido, concordamos com Seidmann (2015) a respeito da relação entre a identidade integrada às representações sociais. O que notamos é que esses professores são, conforme Jodelet (2001a), influenciados pela cultura de seus grupos de pertença, que fizeram parte de sua trajetória de vida.

Também, é importante considerar que cada um deles assume uma posição política como docente. Tal posição é marcada, em geral, pela ideia de mudar e de produzir um efeito social necessário para os/as alunos/as, quando os acolhem em seu cotidiano escolar. O que nos ajuda, ainda, a entender o que afirma Dubar (1997, p. 104): “[...] eu só sei quem sou eu através do olhar do Outro”. Entretanto, por outro lado, não podemos nos esquecer, como também destaca Dubar (1997, p. 104, grifo do autor), que:

[...] todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza; posso tentar pôr-me no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até imaginar o que pensam que eu penso deles, etc. Não posso colocar-me na sua pele. **Eu** nunca posso ter a certeza que a minha identidade para mim coincide com a minha identidade para o Outro.

Diante das palavras de Dubar (1997), na citação acima, podemos considerar que os relatos partiram de suas experiências vividas, e deram um significado especial para a pesquisa-formação, que foi desenvolvida em RD (N=6), compreendendo, também, breves relatos da primeira etapa do projeto (N=158).

É possível, também, inferir que os professores concordam com a utilização das concepções freireanas, mas as compreendem como se fossem ideias do construtivismo. Também, verificamos, nas diferentes falas, a influência das ideias desenvolvidas pelas atuais políticas educacionais, que exercem uma lógica neoliberal, como já foi desenvolvido neste estudo.

Em síntese, os resultados que se referem às experiências profissionais dos docentes, tendo em vista a (re) constituição identitária e o sentido que dão à humanização e à autonomia, indicam: a) a ideia de trazer o aluno para uma situação real, buscando relações mais horizontais e humanas; b) representações que reforçam ações mais individualizadas; e c) a crença de que os sujeitos adquirem resolutividade e capacidade de tomar suas próprias

decisões mediante apropriação de conteúdos escolares, destacando que os mesmos precisam ter caráter prático, utilitário para a vida dos alunos.

Neste sentido, a subjetividade docente, ao mencionar os conceitos freireanos, refere-se aos saberes docentes e aos sentidos que dão às suas experiências profissionais, desvelando, assim, seus processos de (re) constituição identitária docente.

Resta-nos, ainda neste Capítulo, reafirmar que as concepções freireanas, aqui discutidas, também, fortaleceram as discussões desenvolvidas nas diferentes RD, especialmente, ao considerar, como diria o próprio Paulo Freire (1996, p. 67), que: “A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] os indivíduos, no dia a dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquinas [...]. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo” (MOSCOVICI, 2012, p. 52).

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p. 31).

[...] Tenho muito a aprender ainda sobre seus ensinamentos com seus livros, mas do pouco que li, e assisti, suas entrevistas e matérias, consigo ver o quanto que se pode desenvolver o método de ensinar. Vencer os medos com os alunos, as barreiras, ter a aproximação, a humanização, a troca, todos esses processos pelos quais passei desde muito jovem, de forma totalmente amadora, e que pretendo, agora como professor de Arte, continuar a desenvolver, no ensino público, o que me foi tolhido justamente no âmbito escolar (Prof. Luís Gama, Arte).

As epígrafes acima traduzem bem o caminho da pesquisa desenvolvida. De um lado, a direção apontada por Moscovici (2012) e Freire (2000), nas duas primeiras epígrafes, e, por outro, a voz do autor investigado. De qualquer modo, essas palavras nos levam a pensar sobre a educação e a mudança social e nos animam a buscar sentido e significado para os desafios que se colocam em nossas experiências profissionais, no ensino e/ou na pesquisa.

Nesta perspectiva, também, retomamos as palavras de Moscovici (2012, p. 52), quando afirma que: “[...] os indivíduos, no dia a dia, não são unicamente máquinas passivas que obedecem a máquinas [...]. Ao contrário, possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo”. Dessa forma, buscamos, com a pesquisa, em questão, revelar um pouco dessa “imaginação” e desse “desejo de dar sentido” a todo processo aqui relatado.

Este estudo se insere no Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: Políticas e Práticas Pedagógicas”, que desenvolve o Projeto maior intitulado “Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações” (ABDALLA, 2016).

Recordamos que se trata de uma pesquisa, de natureza qualitativa, realizada em duas etapas. A primeira etapa ocorreu no início 2020, antes do fechamento das escolas em decorrência da pandemia (covid-19), e se realizou em três momentos, por meio: 1º de uma pesquisa exploratória referente ao questionário online; 2º da situação-problema indicada para o primeiro grupo (N=158); e 3º da aplicação da técnica de associação de palavras, com quatro termos indutores: “concepções de educação de Paulo Freire”, “humanização”, “autonomia” e “transformação”. Foi realizado o processamento do Banco de dados extraídos por meio da técnica de associação de palavras, processada nos softwares – EVOC® (2005), IraMuTeQ® (2013b) e NVivo® (2015), de modo a possibilitar a análise do conjunto e da centralidade do universo semântico dos grupos estudados (N=158).

Na segunda etapa, realizaram-se Rodas de Diálogo (RD) com seis participantes (N=6). Tais RD aconteceram durante a pandemia (encontros online) e, depois, de forma presencial, com o retorno às aulas na escola. Esta etapa compreendeu dois momentos: 1ª aplicação do Questionário de Perfil, para identificar os sujeitos de pesquisa; e 2ª realização das narrativas docentes que foram desenvolvidas durante as RD, indicando situações significativas, situações-limite e temas geradores, em um formato de pesquisa-formação (JOSSO, 2004).

As narrativas produzidas foram processadas no *software* IraMuTeQ (2013b), e analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), dando origem às dimensões: Pedagogia da Autonomia e (Re)Constituição Identitária. Essas dimensões geraram as seguintes categorias de análise – Representações Sociais de professores(as) sobre as concepções freireanas e Experiências profissionais em prática de diálogo – e suas respectivas unidades de sentido.

Desse modo, em um primeiro momento, buscamos compreender os elementos representacionais nas dimensões cognitivas, afetivas, ideológicas, sociais do primeiro grupo estudado (N=158). E, em um segundo momento, para aprofundar o estudo, e compreender melhor as supostas tomadas de posições (favorável/desfavorável) relativas ao estudo e às práticas das concepções freireanas dos docentes pesquisados, analisamos as narrativas produzidas. Denominamos essa experiência como pesquisa-formação em RD, pois foi possível coletar, analisar e discutir com os professores seus relatos de experiências profissionais.

Assim, por meio das narrativas, estudamos as subjetividades de um grupo de docentes, que pensam e falam sobre as concepções freireanas. Também, no âmbito de suas subjetividades, buscamos compreender os possíveis efeitos em relação às suas experiências profissionais.

Neste estudo, elegemos, como objetivo geral, compreender as representações sociais de um grupo de professores(as), que atuam nos anos finais do ensino fundamental do município de Guarujá/SP, sobre os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes e produzem sentido, quando se colocam em pauta as concepções freireanas voltadas às experiências vividas na profissão.

O objeto deste estudo são as representações sociais de um grupo de professores(as) sobre as concepções freireanas. Nelas, estão presentes os saberes sociais, que mobilizam as subjetividades docentes e suas atitudes, e recebem um sentido prático quando estes saberes são relacionados às suas experiências vividas na profissão.

É preciso destacar que tínhamos, desde o início, interesse em compreender o que sabe um grupo de docentes sobre as concepções freireanas, e qual é o efeito disso. A princípio, procuramos saber os motivos das aderências favoráveis e desfavoráveis dos(as) professores(as) frente às concepções freireanas. Entretanto, para aprofundar este estudo, buscamos compreender as seguintes indagações: O quê? Como? E com que efeito o grupo investigado estaria falando sobre seus saberes docentes e experiências profissionais, quando se colocam, em pauta, as concepções freireanas?

Diante desses questionamentos, elegemos, assim, o seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações sociais dos(as) professores(as) dos anos finais do ensino fundamental sobre os saberes docentes que mobilizam suas subjetividades e atitudes, e produzem sentido, quando se discutem as concepções freireanas voltadas às suas experiências vividas na profissão?

A Tese defende a ideia de que seja possível, em uma perspectiva de pesquisa-formação, ressignificar os saberes necessários para uma prática educativa mais humanizada e transformadora, ao se problematizar as concepções freireanas que fundamentam ou não as experiências vividas na profissão, com a intenção de que se construam possibilidades para se repensar a subjetividade social e a identidade profissional na direção de intervir no mundo e dar-lhe novos sentidos.

Diante disso, este estudo se fundamenta, prioritariamente, na Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2012, 2015), utilizando-se dos processos de “objetivação” e “ancoragem”. Sobretudo, recorremos a Jodelet (2001, 2009, 2015, 2017a, 2017b), ao discutir questões em torno dos conceitos de “subjetividade”, “experiência vivida”, “sentida e compartilhada” e “cognitiva”. Em relação ao conceito de “identidade”, Dubar (1997, 2009) contribuiu, especialmente, quando tratamos da (re)constituição identitária, ao apresentar a identidade para o outro e a identidade para si, e as noções referentes ao “ato de pertença” e “ato de atribuição”. Além disso, aprofundamos as leituras sobre a pedagogia crítica em Freire (1979b, 1983b, 1996, 2000, 2006a, 2014, 2017, 2019a, 2019b, 2020), quando discutimos os conceitos de “autonomia”, “humanização” e “transformação”, e entendemos o significado da investigação temática, da teoria do diálogo e ação, e, mais

especificamente, da noção freireana de “pensamento-linguagem” para tratar dos dados coletados.

Com auxílio dessa literatura, optamos por trilhar por três eixos teóricos: a) representações sociais; b) identidade profissional e social; e c) investigação temática: situações significativas, situações-limite e teoria do diálogo e ação. E, neste percurso, não nos esquecemos das palavras de Moscovici (2001a), quando diz:

Cada vez que um saber é gerado e comunicado - torna-se parte da vida coletiva, isso nos diz respeito. E, em particular, quando esses saberes enquanto tais servem para a solução de algum problema social ou explicação de um evento: o aparecimento de uma epidemia [...], uma catástrofe [...]. Enfim, tudo que resulta da ideação coletiva nos afeta em maior ou menor grau. (MOSCOVICI, 2001a, p. 63)

A partir da citação acima, entendemos, ainda mais, o significado da noção de representação social, que, segundo este autor, “[...] é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Nesta direção teórica, para analisar os dados obtidos, partimos, também, da posição de Jodelet (2001, p. 27), que enfatiza a “representação como uma forma de saber prático ligando um sujeito a um objeto”. E, para situar os resultados, utilizamos dois questionamentos propostos pela mesma autora: “**O que sabe? Com que efeito?**” (JODELET, 2001, p. 28, grifos da autora).

Com este propósito, buscamos apoio, ainda, em Jodelet (2001, 2009), ao tratarmos da noção de “sujeito como ator social ativo”. Nesta perspectiva, a autora (JODELET, 2009, p. 696, grifos nossos) enfatiza que os “[...] **sujeitos** devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como **atores sociais ativos**, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se **desenvolvem** em um contexto social de interação e de inscrição”. Para Jodelet (2009, p. 697), “[...] não há pensamento desencarnado, flutuando no ar”, pois existe um “espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas” (JODELET, 2009, p. 699). Neste sentido, a autora também destaca a noção de pertença social, que os sujeitos revelam, ao se implicarem, de forma afetiva e normativa, com “[...] a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento” (JODELET, 2001, p. 22).

Para além da noção de “sujeito”, um outro conceito também importante para este estudo é a noção de “saberes sociais”, em Jovchelovitch (2008, p.77). Esta autora aborda os saberes sociais pela triangulação do – “Eu-Outro-Objeto”, conforme já tinha sido discutido por Moscovici (2012), e consolida o entendimento sobre as “dimensões subjetivas e intersubjetivas da representação”. Conforme ela explicita, os saberes são sempre obras de um contexto social, de uma comunidade humana, e, por isso, precisam ser compreendidos, também, como saberes plurais.

Ainda, recorremos a um outro texto de Jovchelovitch (2004, p. 20), quando a autora enfatiza que: “Ligar o saber ao seu contexto é reafirmar sua relação com a representação”. Consideramos, então, essa afirmação importante e necessária para a análise que realizamos dos dados da pesquisa empírica, em especial, porque se trata de docentes, que pertencem à mesma comunidade escolar, e que partilharam seus saberes, produzindo efeitos no próprio grupo e para as práticas cotidianas daquela escola. Diante disso, seria, mais do que necessário, compreender como os saberes sociais construídos por esse grupo de professores/as são sustentados e defendidos, tendo por fundamento a discussão das concepções freireanas.

Além disso, reforçamos a importância de se compreender os processos de constituição da subjetividade, tal como apontam Sousa *et al.* (2018), quando destacam que uma pesquisa sobre os “processos de constituição da subjetividade” deve “[...] promover condições de

consciência social, desvelando contradições construídas no cotidiano que estão sedimentadas nas comunicações do senso comum” (SOUSA *et al.*, 2018, p. 21).

Como este nosso estudo trazia questões relacionadas às vivências/experiências profissionais dos/as professores/as, levamos, também, em conta as contribuições de Novaes (2015, p. 328), ao buscar a “[...] articulação entre a subjetividade do docente e sua profissionalização”. A autora defende que o “constructo subjetividade social”, acessado por meio da abordagem psicossocial das representações sociais, é uma forma de contribuir com o debate sobre a formação profissional docente como ato político.

Como sabemos, a questão da subjetividade (mental, simbólica e social) é parte da constituição das representações sociais. E, nesta mesma linha de pensamento, consideramos significativo refletirmos sobre questões em torno da (re) construção da identidade social e profissional do grupo de professores/as pesquisado. Por essa razão, recorremos a Dubar (1997), quando apresenta uma série de noções relacionadas à construção das identidades sociais e profissionais, e, em especial, quando nos faz pensar sobre as articulações entre a identidade “para si” e “para o outro”, que estão sempre em jogo. Além disso, foi importante, também, considerar, como ele mesmo enfatiza, que o sujeito está “sempre à procura de si mesmo”, e, neste sentido, “[...] está também – **pela e na** formação – à procura de saberes” (DUBAR, 1997, p. 225, grifos nossos).

Nesta perspectiva de identificar os saberes e as experiências vividas profissionalmente, que constitui a identidade do grupo de docentes, em especial, quando se colocam, em pauta, as concepções freireanas, utilizamos a produção de narrativas. Realizamos, assim, uma combinação de aportes teórico-metodológicos, tais como: “Círculo de Cultura”, em Freire (1983b); “Grupo de Discussão”, em Weller (2006) e Abdalla, (2020); “Entrevista Narrativa”, em Jovchelovitch e Bauer (2002); e fizemos uso de “Cenas”, em Marinas (2007).

Esses procedimentos metodológicos deram, a nosso ver, sentido a uma experiência no formato de “pesquisa-formação”, conforme as palavras de Josso (2004, p. 113, grifos nossos), quando afirma que: “[...] cada etapa de pesquisa é uma **experiência** a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma **reflexão teórica sobre formação** e os **processos** por meio dos quais ela se dá a **conhecer**”.

Ainda, no âmbito de abordagem metodológica das narrativas, as análises e interpretações dos dados obtidos na pesquisa referem-se, de modo especial, ao que emergiu das narrativas docentes em seus relatos sobre as “experiências do vivido” (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015). E, também, da interligação possível entre os significados de experiência, em suas dimensões “sentida e compartilhada” e “cognitiva”, conforme Jodelet (2015, 2017a).

A partir dessas colocações iniciais, temos a intenção de tecer algumas das amarrações, relevâncias e relações, revisitando os cinco capítulos que estruturam esta Tese.

Assim, no Capítulo I - “Cenário histórico-político da formação docente (1990/2020) e a política de formação em Paulo Freire” -, contextualizamos o cenário das políticas educacionais, em especial, aquelas relacionadas com as políticas de formação, sob aspectos das políticas neoliberais. O interesse dessa discussão refere-se ao modelo de formação docente nas décadas de 1990 e 2020, para identificar suas implicações nas representações e práticas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Guarujá/SP, em especial, frente à “prática educativo-progressista” (FREIRE, 1996) e às perspectivas teóricas de formação permanente na gestão pública freireana na cidade de São Paulo (1989-1992).

Verificamos, então, que existem relações entre os diferentes contextos histórico-sociais vivenciados pelos sujeitos participantes da pesquisa, indicando ideias que permeiam o tecido histórico, político e cultural de nosso país. Há, como vemos, um retrocesso nas políticas públicas, e isso, de certa forma, é revelado pelos/as professores/as, mostrando um

estoque comum de conhecimentos. E, diante disso, podemos inferir sobre as possíveis influências de políticas liberais e neoliberais em suas vivências e experiências profissionais.

Quanto ao Capítulo II - “Concepções freireanas: compromisso educativo e político”-, teve como objetivo traçar alguns princípios e conceitos, que norteiam a prática pedagógica problematizadora de Freire (2019a), quanto à rigorosidade ética, que busca a autonomia do ser mais do educador/educando e do pensar certo da ação docente/discente. Examinamos, assim, alguns conceitos teóricos, a fim de tecer relações entre o conhecimento reificado de Freire (2019a) e o senso comum que aparece nos resultados da pesquisa.

O Capítulo III - “Reflexões sobre representações sociais, subjetividade social, experiência vivida e identidade docente” - identifica alguns postulados propostos por Moscovici (2012, 2015) em relação à TRS, e discute as noções de subjetividade social, experiência vivida (JODELET, 2015, 2017b) e de identidade, em Dubar (1997, 2009). Este Capítulo, também, procura alinhar outros estudos e/ou pesquisas, que apresentam contribuições para a compreensão de questões em torno da: subjetividade social (SEIDMANN, 2015; SOUSA; NOVAES, 2013; NOVAES, 2015); experiência vivida (LARROSA, 2002; VILLAS BÔAS, 2017); e da identidade social e profissional (ABDALLA, 2006a, 2008a, 2009, 2016a; PLACCO; SEIDMANN, 2012, 2015; TREVISAN, 2011, 2012) frente, principalmente, às situações de trabalho e às políticas de formação que vão impondo desafios de toda ordem.

O Capítulo IV - “Dos caminhos metodológicos” - teve como escopo caracterizar os caminhos metodológicos, que foram desenvolvidos para produção, tratamento, análise e interpretação dos dados. Foi subdividido em três etapas: a) desenho da pesquisa; b) contexto do objeto de estudo: anos finais do ensino fundamental, local da pesquisa; e c) caminhos teórico-metodológicos adotados.

Os procedimentos teórico-metodológicos e as técnicas utilizadas, com o auxílio de programas informatizados, foram desenvolvidos de modo a desvendar as representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre as concepções freireanas.

A partir da literatura estudada e dos dados obtidos na pesquisa, buscamos analisar, no Capítulo V, as representações sociais de professores/as dos anos finais do ensino fundamental sobre as concepções freireanas, problematizando os dados quanto às suas razões e significados. Ou seja, buscamos compreender o porquê, como, para quê, de que lugar e com que efeito as narrativas de docentes conferem significados às concepções freireanas.

Nesta direção, concentramos o interesse sobre os resultados qualitativos mediante as justificativas dadas pelos sujeitos investigados. Nelas, analisamos as possíveis objetivações e ancoragens (MOSCOVICI, 1978, 2012); e também a realização da tematização lexical semântica e expressiva (BARDIN, 2016), voltada à interpretação dos significados emergidos nos relatos dos docentes.

Diante disso, definimos as análises teóricas tematizadas, em Bardin (2016) e Franco (2005). Este procedimento teórico-metodológico contribuiu para a composição de duas dimensões de análise, como explicitamos a seguir:

1) A primeira dimensão, denominada por “Pedagogia da Autonomia”, refere-se à obra de Paulo Freire e ao modo com que os docentes expressam sentidos práticos ao discutirem os conceitos de humanização, autonomia e transformação, sob a natureza ética da prática educativa. Nesta perspectiva, a categoria foi nomeada por “Representações Sociais de professores/as sobre as concepções freireanas”, para tratar dos saberes docentes que mobilizam as subjetividades e atitudes do grupo selecionado de professores/as, quando se discutem as concepções voltadas às suas experiências vividas na profissão e sob os pontos de vista cognitivo, afetivo e social. A partir dessa categoria de análise, destacamos três unidades de sentido: 1.^a Saberes de docentes sobre autonomia; 2.^a Saberes de docentes sobre humanização; e 3.^a Saberes de docentes sobre transformação;

2) A segunda dimensão, “(Re)Constituição Identitária”, aborda os conceitos de subjetividade social (JODELET, 2015, 2017b; NOVAES, 2015; SEIDMANN, 2015; SOUSA; NOVAES, 2013), de experiência vivida (JODELET, 2015, 2017b; LARROSA, 2002; VILLAS BÔAS, 2017) e de identidade social e profissional (ABDALLA, 2006a, 2008a, 2009, 2016a; DUBAR, 1997, 2009; PLACCO; TREVISAN, 2011, 2012; SEIDMANN, 2012, 2015). Neste sentido, a categoria foi denominada por - “Experiências profissionais em prática de diálogo” -, e inclui duas unidades de sentido: 1) experiências e o sentido sobre a humanização; e 2) experiências e o sentido sobre a autonomia.

Tendo em vista a estrutura da Tese, destacamos, mais uma vez, que os objetivos específicos pretenderam:

a) Identificar e analisar o porquê, como e para que os(as) professores(as) investigados pensam, falam e decidem sobre o uso dos conceitos freireanos - humanização, autonomia e transformação -, ligando-os às suas experiências vividas e desenvolvidas no campo da prática profissional;

b) Analisar as representações dos(as) professores(as) sobre os saberes cognitivos, afetivos e sociais, e suas possíveis objetivações e ancoragens, desveladas nas narrativas docentes sobre as concepções freireanas;

c) Refletir sobre possíveis articulações entre a identidade “para si” e “para o outro”, presentes nas objetivações e ancoragens, desenvolvidas nas narrativas investigadas, em especial, quando os docentes pensam em seus processos formativos ou em suas próprias práticas;

d) Contribuir com a discussão sobre a pesquisa-formação, por meio da análise dos dados coletados em RD, assumindo, prioritariamente, a abordagem teórico-metodológica de Paulo Freire quanto à investigação temática¹¹⁷.

Mediante esses objetivos, as análises dos dados permitiram, tanto sob a perspectiva freireana, quanto moscoviciana, interpretar as vozes dos participantes em relação às questões a serem desveladas referentes à visão de mundo e ao senso comum. Além disso, foi significativo verificar se havia marcas implícitas das implicações das políticas de formação docente sobre a (re)construção identitária desses(as) professores(as).

Assim, foi possível constatar que as imagens ou signos são ligados ao contexto do cotidiano e seus conflitos profissionais; e, por outro lado, harmonizam-se como se fossem condutas práticas. Essas imagens ou signos são classificados e naturalizados, como se fossem algo do ambiente que conhecem. O que implica uma rede de significação relacionada aos anseios desses/as docentes quanto à melhoria na educação escolar.

Nesta perspectiva, por exemplo, observamos que os participantes utilizam os conceitos teóricos de Paulo Freire; mas, muitas vezes, de forma equivocada e/ou idealizada. Por exemplo, ao indicar as “potencialidades dos alunos”, desconsideram as condições concretas e reais, ou seja, a totalidade, que impõe a condição geradora e dualizada de opressores e oprimidos.

Verificamos, também, que as falas desses docentes ajudam a ilustrar o processo de identificação – ato de atribuição e de pertença –; ou seja, a possível negociação identitária, que fazem entre eles e a presença de representações sociais deste grupo específico sobre as concepções freireanas.

Um outro aspecto de destaque é a interligação entre os resultados obtidos na primeira e segunda etapas; pois, verificamos, algumas vezes, o aparecimento da amarração das concepções freireanas à ideia de indivíduo presente na doutrina política liberal e neoliberal. Também, observamos as objetivações em relação às experiências práticas desses/as

¹¹⁷ Tal investigação serviu tanto à produção de narrativas, quanto para realizar uma experiência de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), no espaço, tempo e frente às condições do trabalho docente em uma escola municipal da cidade de Guarujá-SP.

professores/as quanto à valorização das circunstâncias de vida dos alunos. Neste sentido, revelaram, ainda, os tensionamentos da profissão ao traduzirem as condições de vida dos alunos e quando narram sobre a precarização do trabalho docente.

Detectamos, ainda, nas narrativas docentes produzidas em RD, a construção dos processos de (re)constituição identitária profissional, ao inferir seus atos de atribuição e pertença, a partir de suas práticas docentes e de suas compreensões sobre as concepções freireanas. Assim, as narrativas desvelaram que esses(as) docentes buscam atuar de modo diferente aos modelos que consideram mais rígidos em relação às vivências dos(as) alunos(as), e acolhem, no âmbito das concepções freireanas, mais especificamente, as ideias em torno da humanização e autonomia.

De modo geral, a objetivação e ancoragem das concepções freireanas, tanto dos participantes favoráveis e desfavoráveis do primeiro grupo investigado (1ª etapa da pesquisa), quanto das narrativas produzidas (2ª etapa da pesquisa), estão, também, ligadas às políticas educacionais. Um exemplo disso refere-se às falas que aparecem no grupo desfavorável a respeito dos problemas de alfabetização de alunos; pois, relacionam esses problemas às concepções freireanas, como um “suposto construtivismo”, desconsiderando as políticas neoliberais presentes na atualidade (BRASIL, 2017, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b).

Ponderamos, também, que isso é relativo ao jogo de linguagem das comunicações sociais sobre as políticas educacionais. Freitas (2012) explica sobre essas questões de fundo neoliberais, ao descrever o cenário da educação brasileira, o processo de privatização da educação pública e o movimento conhecido como “Todos pela Educação”, descritos no Capítulo I desta Tese.

Nas falas dos sujeitos da pesquisa, aparecem, por exemplo, as expressões que enfatizam a ideia de que os alunos precisam desenvolver suas potencialidades e competências específicas, e a crença de que o(a) aluno(a) é o centro ativo no processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, as narrativas não revelam as condições de aprendizagem, os espaços sociais onde vivem esses(as) alunos(as), a ausência de uma análise crítica das políticas públicas, em especial, as educativas, que vão na contramão de uma educação emancipatória e autônoma; pois, trata-se de um discurso de viés liberal e neoliberal.

Diante disso, como explicita Freire (2019a), fica encoberta a concretude da totalidade. Fica escondido aquilo que o mundo poderia ser e não é. Passa-se a crença de acabamento do ser humano no mundo e o determinismo da condição das pessoas.

Nessas considerações, colocamos em relevo que, tanto os dados obtidos com o primeiro grupo (N=158), quanto os dados obtidos nas narrativas docentes (N=06), fazem sobressair a ideia de que as concepções freireanas referem-se a valores e intencionalidades (caráter axiológico), em um quadro afetivo, mas com um sentido de senso comum.

Compreendemos, ainda, que os participantes da pesquisa expressam o sentido prático de saberes docentes nos âmbitos cognitivo, histórico-social e afetivo, quando discutem e/ou refletem sobre as concepções freireanas, dando um salto entre o reificado e o senso comum.

Nessa perspectiva, a subjetividade docente, estudada neste trabalho, mostrou que, ao mencionar os conceitos freireanos, os(as) professores(as) se referem aos seus saberes docentes e aos sentidos que dão às suas experiências profissionais, desvelando, assim, seus processos de (re) constituição identitária docente. Isso porque, pelas narrativas geradas em RD, esses sujeitos mostram que suas compreensões partem de suas próprias experiências pessoais e profissionais. E, também, porque, ao falarem de outros(as) professores(as), devido à aproximação metodológica à técnica do “uso de cenas” (MARINAS, 2007), utilizado como dispositivo de narração -, os participantes também acabam por escolher contar suas próprias experiências pessoais, profissionais e suas percepções a respeito das condições sociais da vida dos alunos.

Se tomarmos a formação e/ou a atuação docente, pautada na “Pedagogia da Autonomia” (FREIRE, 1996), pontuamos, também, mais algumas considerações:

- O cabedal teórico deste estudo parte de três campos de estudo: Representação Social em Moscovici (2012), (Re)Constituição identitária em Dubar (1997) e Educação Problematizadora em Freire (2019a), em relação à investigação temática. Neste amplo repertório de campo de estudos epistemológicos, ou seja, como o ser humano adquire conhecimentos, pinçamos três elos teóricos em rede: a) objetivação e ancoragem em Moscovici (2012)); b) “identidade para si e para outro” em Dubar (1997) e; por fim, c) o “[...] pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo” em Freire (2019a, p. 121-122);

- Essa escolha serviu para a realizar uma leitura mais crítica dos dados da pesquisa e, ainda, trazem em si, pontos de relações: “eu”, a presença do “outro” e o “objeto de estudo”;

- Para exemplificar a relação entre os elos teóricos em rede, encontramos em Abdalla (200, p. 28) a seguinte síntese: “[...] A construção da identidade social encontra-se, assim, atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação), e resulta de um processo de socialização”;

- Sob essas lentes, enveredamos nas relações de: objetividade/subjetividade; do conhecimento reificado/senso comum; da dispersão/focalização; da influência à conformidade/confrontação. Estes conceitos não são compreendidos como binários, mas dialéticos, intrínsecos/embricados/inerentes à construção da subjetividade e, como já foi dito, é outro campo de estudo, mas faz parte da constituição das RS;

- Moscovici (2012, p. 226), ao tratar sobre as RS, explica que “[...] não se trata de variação de quantidade de informação possuída, mas a existência de zonas de interesse e de comportamentos em que os conhecimentos indispensáveis não podem ser localizados nem adquiridos”. Ainda, reforça que a dispersão da informação passa por inúmeros obstáculos: de transmissão, das barreiras educativas frente às diversidades, ausências de controles e determinadas influências. Assim, compreender a mobilização de saberes de docentes é constituído dentro da trama de relações desses elos teóricos em rede, ajudam a compreender os aspectos “objetivos e subjetivos do objeto deste estudo;

- Além disso, houve o pinçamento dos conceitos “experiência vivida”, em Jodelet (2017a, p. 438), e o uso de cenas em Marinas (2007). Partindo destas posições conceituais, foi possível constituir a ideia de cenas ligadas ao cotidiano das experiências vividas pelos professores. Desse modo, buscamos que os participantes da pesquisa emulassem as objetivações/ancoragem: “identidade para outro e para si” e o pensamento-linguagem, suas visões de mundo e, decorrente disso, aparecem as subjetividades docentes;

- Em relação ao pensamento-linguagem, Freire (2019) diz que os seres humanos são sujeitos de relações, de reciprocidades e de comunicação e, nesse sentido, essa rede de elos teóricos contribuem para compreender que, quando os sujeitos se comunicam, emergem os conhecimentos objetivos e subjetivos;

- Neste repertório, estão presentes as representações sociais, as marcas identitárias e as visões de mundo; portanto, estas noções fundantes corroboram para compreender a subjetividade de docentes;

- Guareschi (2013, p. 177), ao relacionar a singularidade – “dimensão unicidade e irrepetível do ser humano” como a subjetividade, diz essa a última significa que “vamos construindo uma colcha de colcha de retalhos”. Sendo assim, a subjetividade é o “[...] o conteúdo dessas relações” – singularidades e subjetividades. E, ainda que a “[...] nossa subjetividade é constituída também pelos outros, pelas relações que estabelecemos com eles”. O autor conclui que a “[...] subjetividade é sempre social” e que: “[...] somos, desse modo, fundamente singulares, mas sempre constituídos a partir do outro” (GUARESCHI, 2013, p. 177). Além disso, também afirma que a subjetividade não está separada das crenças;

- Neste jogo de relações dos elos teóricos em rede (objetivação/ancoragem; identidade para o outro/para si e pensamento-linguagem/visão de mundo), aparecem as influências de políticas neoliberais. Trata-se, assim, do contexto cultural e social do domínio das estruturas socioeconômicas. Compreendemos, assim, que a escolha desses três elos teóricos, em rede, pode nos ajudar a entender as relações entre o “eu”, o “outro” e o “objeto de estudo”. Estas relações também fazem parte do campo de estudo da subjetividade social;

- Verificamos, assim, que a subjetividade social, representações sociais e experiências vividas do grupo estudado ancoram-se na lógica capitalista, à ideia de mercado de trabalho e do indivíduo liberal. Embora, também emergem alguns posicionamentos mais críticos possíveis. Em decorrência disso, os participantes, ao emularem os conceitos freireanos - humanização, autonomia e transformação - deslizam, por exemplo, do significado reificado de humanização (FREIRE, 2019a) para o ideário humanitário da visão capitalista, contribuindo, assim, com a (re) construção identitária. Nisso, concordamos com Seidmann (2015) a respeito da relação entre a identidade integrada às representações sociais. E, também, concordamos com Villas Bôas (2017, p. 884) quanto ao conceito de experiência do “seu do uso” e o “que se faz dele”;

- Nesse sentido, as políticas históricas e sociais neoliberais funcionam como “um outro” na constituição da subjetividade docente. Novaes (2015, p. 333) afirma que: “A presença do outro indica que a constituição da subjetividade não se realiza em uma atmosfera neutra de sentido de valor”; pois os sujeitos reagem em relação às “significações cognitivas e afetivas”. E são essas significações, “[...] construídas na relação subjetiva entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, que Moscovici define como representações sociais” (NOVAES, 2015, p. 334). Neste sentido, os resultados mostraram que as representações sociais do público investigado se ancoram nas políticas históricas e sociais quanto às marcas do ideal liberal, seu significado (substantivo) e significante (adjetivo);

Em síntese, os resultados mostraram que:

1. Os saberes afetivos, cognitivos e sociais mobilizam as subjetividades e atitudes dos sujeitos de pesquisa e produzem sentido aos seus saberes docentes sobre as concepções freireanas. E podem ser pontuados em três significados com seus significantes (consonantes e/ou divergentes): a) o abandono do ensino tradicional, com a crença de favorável e desfavorável; b) a compreensão do aluno como centro da aprendizagem; e c) as experiências circunstanciais da vida social, cultural e econômica dos alunos, como ponto de partida para organização dos conteúdos escolares; contudo, passa-se a ideia de que a realidade social é algo dado e acabado. Resumidamente, essas imagens ancoram os saberes de docentes sobre as concepções freireanas. Aparecem, assim, o salto do reificado para o senso comum e as influências das políticas neoliberais que acentuam a ideia de indivíduo liberal. Os participantes desvelam as influências das políticas neoliberais que valorizam a ideia de indivíduo, os interesses de formar contingentes de mão-obra e o problema da empregabilidade ligados aos interesses de mercado e do capital; bem como a questão da produtividade e a visão utilitarista dos conteúdos escolares;

2. Quanto ao nicho escolhido de professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental, pontuamos que o Relatório Final da pesquisa desenvolvido pela Fundação Victor Civita (2012, p. 126) apresenta as contradições sobre as políticas e formação docente em relação ao segmento dos anos finais do ensino fundamental, destacando “[...] tanto aquelas inerentes ao período de transição da infância para adolescência, quanto aquelas que opõem mundo do trabalho e mundo da escola”. Assim, verificamos que os depoimentos dos participantes têm duas perspectivas gerais: a) a ideia de que as concepções freireanas são ligadas à Educação de Jovens e Adultos; e b) ao processo de alfabetização (anos iniciais). Com isso, compreendemos seus esforços para “adaptar” as concepções freireanas ao público nos anos finais.

Nesse sentido, encontramos, nas falas dos professores, a ideia de que é necessário “adaptar” as concepções freireanas à realidade do público dos anos finais. De modo geral, os/as professores/as não as compreendem ligadas ao público dos anos finais, mas elaboram representações sobre o conceito de autonomia indexado às concepções freireanas. Isso contribui para compreender que as representações sociais acerca das concepções freireanas expressam, de modo indireto, a questão da lacuna de políticas de formação docente do objeto deste estudo para este segmento;

3. Verificamos que os participantes da pesquisa usam as concepções freireanas - humanização, autonomia e transformação -, quando se referem a processos de (re) constituição identitária em suas diferentes experiências vividas, recorrendo a aspectos históricos e culturais;

4. As comunicações sociais de políticas educacionais estão, em algum grau, presentes nas conversações dos sujeitos investigados. Portanto, podemos inferir, dos diferentes depoimentos, que essas ideias se cristalizam e penetram, de algum modo, nas práticas docentes, mesmo daqueles/as docentes, que manifestam suas inconformidades. Isso, pode ser um foco importante à formação docente;

5. As ideias de pertencimento e de atribuição, que fazem parte do processo de (re) constituição identitária, aparecem nas narrativas coletadas, como também nos estudos e pesquisas sobre as narrativas da experiência vivida (ABDALLA, 2018; AGUILAR; CHÁVEZ, 2013; BRAGANÇA; LIMA, 2016; LIMA, LIMA; GERALDI, 2015; VILLAS BÔAS, 2017). Essas ideias entrelaçadas fundamentam também a Tese, e são elementos de relevância social e cultural para a formação e atuação docente;

6. A interação e o diálogo (FREIRE, 2019a) são elementos imprescindíveis para que se construa o espaço cultural da Escola e se fortaleça o sentimento de pertença dos/as professores/as e de seus estudantes (ABDALLA, 2006a), como exemplificado nesta experiência de pesquisa-formação (JOSSO, 2004). Também, neste sentido, destacamos tantos outros exemplos exitosos dentro do quadro teórico, que discutem a formação docente e o pensamento freireano (FRANCO, 2017; SAUL, 1999, 2000, 2016; SAUL, 2015; SAUL; SAUL, 2013, 2016, 2017; STRECK, 2008; TORRES, 1979, 1998; ZITKOSKI, 2008; ZITKOSKI; LEME, 2015);

7. As contribuições das experiências vividas em RD mostraram ao grupo de professores a importância de se problematizar as situações de ensino e de aprendizagem; ainda mais, sob a luz das concepções freireanas, considerando a abordagem teórico-metodológico da pesquisa-formação. Tal abordagem possibilitou a leitura crítica da realidade, o diálogo para a troca das experiências vividas e a discussão sobre os saberes docentes necessários para uma prática educativa mais humanizadora na direção de uma pedagogia de autonomia;

8. Isso porque, os participantes desta pesquisa estão na esteira da história, da cultura e da sociedade, com suas contradições e condições de trabalho e de políticas de formação docente e, ainda, como diz Abdalla (2017a, p. 188), encontram-se “frente aos desafios do trabalho docente que continuam enfrentando na Escola; e frente ao processo de profissionalização e/ou precarização que, muitas vezes, ameaça esses professores a perderem seus valores e o sentido de seus objetivos enquanto profissionais docentes”.

9. As condições estabelecidas, no espaço do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), permitiram o diálogo entre uma pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação e da formação na Escola. Foi possível, então, ver a Escola, como propõe Abdalla (2006, p.108), enquanto “locus da produção/profissionalização docente”.

10. Por último, ao problematizar os conceitos freireanos, este estudo mostrou ser um caminho possível a favor da eticidade freireana, frente às influências das políticas educacionais neoliberalizantes, como, por exemplo, a falsa ideia de que o indivíduo se liberta

sozinho do domínio das estruturas socioeconômicas. Sabemos que “o conhecimento mais crítico da realidade [...] não opera, em si só, a mudança da realidade” (FREIRE, 2019b, p. 44). Contudo, a esperança ética e o rigor teórico-metodológico freireano mostram que é possível emergir algo daquilo que ainda não é. E, diante disso, olhamos para o horizonte da humanização e das mudanças dos domínios das estruturas sociais, culturais e econômicas.

Considerando os aspectos assinalados, é preciso destacar, ainda, que a vivência e a convivência nas diferentes RD possibilitaram não só compartilhar as experiências vividas de sentido, orientadas, de algum modo, pela pedagogia da autonomia, mas também abriram espaços de possibilidades (BOURDIEU, 1997) para a formação permanente desse grupo de docentes na perspectiva da pesquisa-formação conforme Josso (2004, p. 113).

Com o intuito de refletir sobre a continuidade desse espaço de formação, no último Encontro (RD nº 6), a partir das experiências vividas, os professores elegeram cinco situações-limites, para que fossem discutidas nas HTPCs futuras. São elas: 1º a questão de ideologia e da ideologia dominante; 2º a arquitetura estrutural e organizacional da escola, que define como deve acontecer o processo de ensino e aprendizagem; 3º o preconceito; 4º as barreiras para a formação crítica de docentes.

Nesta perspectiva o tema gerador foi denominado como: “Humanização: sociedade, escola e formação docente”. E, de acordo com integrantes da RD, este tema teria como diretriz o conceito de humanização, para abarcar as três esferas mencionadas no próprio tema: a sociedade, a escola e a formação docente. Como diria Paulo Freire (1996, p. 20), esse seria um modo de abrir tempos e espaços na Escola, para que seja possível fortalecer seus professores, e, efetivamente, assumir uma “presença no mundo, com o mundo e com os outros”.

Assim, por meio da investigação temática, conseguimos garimpar as representações sociais desse grupo de professores sobre as concepções freireanas, que estão fundamentando alguns de seus saberes e práticas pedagógicas; ou mesmo, suas experiências profissionais na direção das possibilidades de humanização, autonomia e de transformação.

Destacamos, também, que há limitações neste trabalho, especialmente, quando nos referimos à amplitude do material empírico, produzido em diferentes etapas e a diversificação de técnicas utilizadas no decorrer do processo de investigação. Nesse sentido, não incluímos todos os resultados encontrados e organizados em um banco de dados (gerados a partir dos estímulos indutores) e que fizeram parte da pesquisa exploratória. Tais resultados serviram para esboçar as perspectivas do objeto de estudo, mas não constam desta Tese, pelo volume de dados obtidos. Neste sentido, destacamos que as transcrições das narrativas dos/as docentes produzidas em Rodas de Diálogo, apesar de terem sido realizadas de forma literal, só foram apresentadas em quadros-síntese e/ou excertos distribuídos no *corpus* desta Tese.

Vislumbramos, por outro lado, possíveis desdobramentos a outras investigações e produções acadêmicas, na continuidade dessa discussão junto a outros docentes, que tenham como objetivo desvelar as representações sociais e os processos identitários em relação às concepções freireanas. Consideramos, ainda, que, ao problematizar as representações sociais e a identidade social e profissional de docentes, é possível construir mudanças para as práticas educativas mais humanizadoras e transformadoras na perspectiva freireana. Mudanças, que implicam, como diria Paulo Freire (1996, p. 88), “[...] a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Esperamos, ainda, que esta Tese possa contribuir para identificar limites e impasses quanto à emergência (ou não) de representações sociais, que configuram a linguagem do campo profissional da educação escolar no âmbito dos anos finais do ensino fundamental, em especial, frente às políticas educacionais que aí estão. E, além disso, que possibilite ressignificar os saberes docentes necessários para uma prática educativa mais humanizada e transformadora na direção de intervir no mundo e dar-lhe novos sentidos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABDALLA, M. de F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em escola pública)**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ABDALLA, M. de F. B. Da formação à profissão: o espaço social do conhecimento prático/profissional. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 29., 2006a, Caxambu – MG, GT04 – Didática. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT04-2555--Int.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006b.

ABDALLA, M. de F. B. **O sentido do trabalho docente e a profissionalização: Representações sociais dos professores formadores**. Relatório Final (Pós-Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ABDALLA, M. de F. B. Representações profissionais sobre o trabalho docente. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 32, 2009a, Caxambu – MG, GT04 – Didática. p. 1-17. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5402--Int.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2017.

ABDALLA, M. de F. B. Representações sociais dos professores formadores: o sentido do trabalho docente e a profissionalização. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, ano XV, v. 16, n. 17, p. 35-52, jan./dez. 2009b.

ABDALLA, M. de F. B. Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: a formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do PARFOR. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 269-284, 2012.

ABDALLA, M. de F. B. Representações Sociais: aproximação/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici. *In: ENS, R. T.; VILLA BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (orgs.). Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*. Curitiba: Editora Champagnat, 2013, p. 109-136. (Coleção Formação do Professor, v. 8).

ABDALLA, M. de F. B. A “leitura” das crônicas por um programa de análise textual: razões e implicações. *In: ABDALLA, M. de F. B.; PONTES, R. A. F.; MARTINS, M. A. R. (orgs.). Crônicas Pedagógicas: escrita reflexiva de professores*. Santos: Editora Leopoldianum, 2014.

ABDALLA, M. de F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set./dez. 2015.

ABDALLA, M. de F. B. **O Professor do Ensino Fundamental II: políticas, práticas e representações**. Projeto de Pesquisa/CNPq - Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas, Universidade Católica de Santos, Santos, 2016a, p. 1-24.

ABDALLA, M. de F. B. Política nacional de professores e a (re)constituição da identidade profissional. **Interacções**, [S. l.], v. 12, n. 40, p. 5-27, 2016b.

ABDALLA, M. de F. B. Formação, profissionalidade e representações profissionais dos professores: concepções em jogo. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 171-190, mai./ago. 2017a.

ABDALLA, M. de F. B. Representações profissionais de professores: tensões e pretensões. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 14, n. 37, p. 130–160, 2017b.

ABDALLA, M. de F. B. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: as narrativas como dispositivo de formação. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 8, 2018, São Paulo, **Anais [...]**, São Paulo, 2018, p. 1-18.

ABDALLA, M. de F. B.; VILLAS BÔAS, L. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 14-41, jan./mar. 2018.

ABDALLA, M. de F. B. (org.). **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Leopoldianum, 2020a.

ABDALLA, M. de F. B. Espaços Formativos para aprendizagens escolares. In: ABDALLA, M. de F. B. (org.). **Pesquisas em Educação**: políticas, representações e práticas. Santos: Editora Leopoldianum, 2020b, p. 269-285.

ABDALLA, M. de F. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020.

ABRIC, J.-C. A theoretical and experimental approach to the study of representations in situation of interaction. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (eds.). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 169-183.

ABRIC, J.-C. (org.) **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 1994a.

ABRIC, J.-C. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (ed.) **Structures et transformations des représentations sociales**. Lonay: Delachaux et Niestlé, 1994b, p. 55-116.

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 1998, p. 37-57.

ABRIC, J.-C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001a, p.155-171.

ABRIC, J.-C. **Prácticas sociales y representaciones**. México: Ediciones Coyacán, 2001b.

ABRIC, J.-C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (orgs.). Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

ACCORSSI, A. **Materialização do pensamento social sobre a pobreza**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.

AGUILAR, D. H.; CHÁVEZ, R. R. La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 13, n. 3, p. 1-27, set./dez. 2013.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ÁLVAREZ, J. E.; MARTÍN, C. J.; PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Contra Nuestra América: estrategias de la derecha en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2020.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. *In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 24-46.

ANFOPE. **Anfope repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 07 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado**. 2019. Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/#:~:text=Anfope%20repudia%20a%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20pelo,07%20de%20novembro%2C%20sem%20divulga%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 03 jun. 2020.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. *In: MOREIRA, A. F. B. Currículo, Cultura e Sociedade*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995. p. 107-141.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 173-209.

ARANEGA, C. A. Representações sociais e práticas docentes no IFSP: a educação de pessoas com deficiência. 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ARANTES, V. A representação social de hipertexto por professores de linguagem do ensino fundamental II de escolas públicas. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZZO, V.; SHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BERKENBROCK-ROSITO, M. M. Colcha de retalhos: história de vida e imaginário na formação. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 487-500, set./dez. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa da Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria de ação**. Campinas: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire?** São Paulo: Brasiliense, 2013. (Coleção Primeiros Passos, n. 38)

BRAGANÇA, I. F. S.; LIMA, R. P. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, mai./ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961, p. 11429. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971 e retificado em 18 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20O%20ensino%20de%201%C2%BA,o%20exerc%C3%ADcio%20consciente%20da%20cidadania>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 out. 1996b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 2, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, abr. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out. 2018

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação docente da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 mai.2020.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 12 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em 20 set. 2022.

BRASIL. **Prodocência Programa de Consolidação das Licenciaturas**. Edital nº. Programa de Consolidação das Licenciaturas Prodocência 2007 – MEC/SESu/DEPEM. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/prodocencia2007.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2010a. p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 dez. 2010b, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq**. Brasília, DF, 07 out. 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/relatorio-comissao-integridade-do-cnpq.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Orientações Capes – Combate ao plágio**. Brasília, DF, 04 jan. 2011b. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2012106118c956996516656c7be25b34/Orientaes_Capes_-_Combate_ao_plgio.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 dez. 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Lei 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.612%2C%20DE%2013,declarado%20Patrono%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Assembleia Legislativa dos Deputados Federais. **Projeto de Lei nº 867/15**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido", 2015a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. 2015b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 24 mai. 2016, n. 98, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Art. 1º Homologar o Parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 7 de novembro de 2019, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica - BNC-Formação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2019, n. 246, p. 142. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2167-2019-12-19.pdf>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020a., n. 72, p. 46-449. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 29 out. 2020b, p. 103. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRZEZINSKI, I. Formação de Professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor, investigador e gestor educacional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n.3, p. 51-75, dez. 2009.

BRZEZINSKI, I. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições v.s. conciliações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008. 896p.

BUENO, B. O. *et al.* Histórias de vida e autografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.

CACEMIRO, Z. F. J. Trabalho, inclusão social: trajetórias de migrantes inseridos na comunidade do Areião na cidade de Guarujá/SP. 2008. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

CACEMIRO, Z. F. J. Estado da Questão (EQ): dos procedimentos metodológicos à análise dos resultados. In: ABDALLA, M. F. B. (org.). **Pesquisas em Educação: políticas, representações e práticas**. Santos: Editora Leopoldianum, 2020, p. 243-260.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013a.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013b. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10 mai. 2018.

CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, set./dez. 2017.

CAMPOS, P. H. F.; LIMA, R. C. P. Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 100-127, mar. 2018.

CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

CAPES. **Portal de Periódico CAPES**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 19/12/2018.

CARRENHO, I. V.; BERKENBROCK-ROSITO, M. M. **Educação estética, narrativas e arte na formação de professores**. Curitiba: Editora CVR, 2018.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CASTRO, R. V. Prefácio. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019, p. VI-XIV. *E-book*. Disponível em: <http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf. Acesso em: 12 de abr. 2022.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. Ensino Híbrido: uma Inovação disruptiva? uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

CUNHA, A. E. Representações sociais de professores acerca da inclusão escolar: elementos para uma discussão das práticas de ensino. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, M. I. Lugares de Formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. *In*: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 24-46.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos legais em torno da ética na pesquisa. **Revista História e Perspectivas**, v. 27, n. 52, p. 39-50, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/30958>. Acesso em: 17 abr. 2022.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 33-41, jul./dez. 2008.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e Socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DINIZ, D. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.13, n. 2, p. 417-426, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000200017>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; LACERDA, M. P. Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1229-1242, set./dez. 2009.

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

DUBAR, C. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003, p. 43-52.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EDUSP, 2009.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, mai./ago. 2012.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 12. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

ENS, R. T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. In: SOUZA, C. P. *et al.* (orgs.). **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012, p. 33-66.

ENS, R. T.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. (eds.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013, p. 89-107. (Coleção Formação do Professor, v. 8)

FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. (orgs.). **Dicionários de Educadores do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 173-186.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso Editora, 2009, p. 116-147.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 169-195. (Coleção de Estudos Culturais em Educação).

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 152-170, ago. 2017.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 726-742, nov. 2021.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. Educação e atualidade brasileira. 1959. **Tese**. (Concurso para cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

FREIRE, P. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. In: TORRES, C. A. **Consciência e história: práxis educativas de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979b, p. 63-84. (Coleção Paulo Freire 1)

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. **Entrevista para o Jornal Psicologia (JP)**. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, março de 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indign%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 21 set. 2022.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001a.

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001b.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001c.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2006b.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano o professor. Tradução: Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A.; MENDONÇA, E. F. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A. L. S. Sonho Possível. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. J. (orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 390-392.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, J. C. Discutindo referenciais teórico-práticos em Paulo Freire: revistando as referências teórico-prático do pensamento de Paulo Freire. In: SAUL, A. M. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 11-21.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. “Escola sem Partido”: imposição da mordaza a educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA NO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). **Código de Boas Práticas Científicas**. 2011. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

FUNDAÇÃO VICTOR CÍVITA. Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Relatório Final**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas/FCC, jul. 2012. (Documento inteiro).

GADOTTI, M. **Educação e Compromisso**. 5. ed. Campinas: Editora Papirus, 1995.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à Pedagogia do Conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GADOTTI, M.; GUTIÉRREZ, F. (orgs.). **Educação Comunitária e Economia Popular**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época: v.25).

GARNIER, C. Construction d’une théorie: les représentations sociales. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 4-53, jan./abr. 2015.

GASPARIAN, J. L. **Comênio: a emergência da Modernidade na Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 485-508.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPed, v.1, 2019b.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. A. (org.). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 153-176.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 45-59.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação: In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341.

GOLDIM, J. R. *et al.* O processo de consentimento livre e esclarecido em pesquisa: uma nova abordagem. **Revista de Associação Médica Brasileira**, v. 49, n. 4, p. 372-374, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-42302003000400026>. Acesso em: 30 abr. 2022.

GONÇALVES, H. M.; SOUSA, C. P. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional entre 2000 e 2010. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 258-288, 2015.

GOOGLE. **Google Earth website**. <http://earth.google.com/>, 2021.

GRANEMANN, S. Crise econômica e a covid-19: rebatimentos na vida (e morte) da classe trabalhadora brasileira. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020.

GUARESCHI, P. **Psicologia social crítica: como prática de libertação**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

GUARESCHI, P. Apresentação à edição brasileira. Prefácio. In: MOSCOVICI, S. A **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-9.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 17-24.

GUARESCHI, P. Enfrentamento e superação de fronteiras: indagações iniciais. In: ROSO, A. *et al.* **Mundos sem Fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2021.

GUARUJÁ (SP). **Lei nº 3435, de 30 de março de 2007**. Regulamenta e disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino de Guarujá. Diário Oficial da União: Guarujá, SP, 2007. Disponível em: <http://leismunicipa.is/bqnlq>. Acesso em 09 set. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 7-22.

HERNANDEZ, A. *et al.* As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO: PSICOLOGIA SOCIAL E POLÍTICAS DE EXISTÊNCIA: FRONTEIRAS E CONFLITOS, 15., 2009, Maceió. **Anais [...]** Maceió: Associação Brasileira de Psicologia Social, 2009.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: uma educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Resultado do Censo Demográfico do Município de Guarujá, SP**. Rio de Janeiro: IBGE. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaruja/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2021.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.) **Psychologie sociale**. Paris: PUF, 1988.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIM, M. S. D. S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a, p. 23–56.

JODELET, D. Representações sociais: história e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. *In*: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (orgs.).

Representações sociais: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005b, p. 11-21.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CARMAGO, B. V. (orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais.** João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2007, p. 45-74.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JODELET, D.; KALAMPALIKIS, N. **Représentations sociales et mondes de vie.** Textes édités par Nikos Kalampalikis. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2015.

(Collection Psychologie du Social). Disponível em:

https://www.academia.edu/11585713/Jodelet_D_2015_Repr%C3%A9sentations_sociales_et_mondes_de_vie_Paris_Editions_desArchives_contemporaines. Acesso em: 18 mar. 2021.

JODELET, D. A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 162, p. 1258-1271, out./dez. 2016.

JODELET, D. Lugar da experiência vivida nos processos de formação das representações sociais. *In*: JODELET, D. **Representações Sociais e mundos da vida.** Edição: Nikos Kalampalikis. Curitiba: PUCPRESS, 2017a, p. 431-444.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *In*: JODELET, D. **Representações Sociais e mundos da vida.** Edição: Nikos Kalampalikis. Curitiba: PUCPRESS, 2017b, p. 105-126.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, v. 33, n. 2, p. 423-442, mai./ago. 2018.

JOSSO, M-C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber:** representação, comunidade e cultura. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. **Teoria das Representações Sociais: 50 anos.** 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019, *E-book*, p. 212-237. Disponível em:

<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS50anos2aEdRevDez19r.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

JOVCHELOVITVCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

JUNIOR, R. **Ricardo Júnior fotografias**. Disponível em: www.ricardojuniorfotografias.com.br. Acesso em: 04 dez. 2021.

KAMII, C. Empirismo, Racionalismo e a Teoria de Piaget. *In*: KAMII, C.; DE VRJES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.

LIMA, R. C. P.; ANDRADE, FREIRE, D. S. Teoria das Representações Sociais e Educação: interdisciplinaridade em pauta. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 1-10, 2017.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LOMBARDI, G. P. A construção de uma estratégia pedagógica fundada nas representações sociais de estudantes. 2017. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOMBARDI, G. P.; NOVAES, A. Uma estratégia de ensino emancipatório fundada na Teoria das Representações Sociais. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 62, p. 187-203, 2021.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

LOOS, P.; SCHÄFFER, B. **Das gruppendifkussionsverfahren: theoretische grundlagen und empirische anwendung**. Opladen: Leske/Budrich, 2001.

LUCCI, E. A. **Geografia geral do Brasil: ensino médio**. São Paulo: Saraiva, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 7a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E., ZITKOSKY, J. J. (orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 56-57.

MAIA, H. Abordagens e metodologia no estudo sobre representações sociais e subjetividade. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013. p. 12638- 12648.

MAINARDES, J. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>. Acesso em: 20 abr. 2022,

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26, p. 149-158, 1990.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Edue, 2003, p. 11-25.

MARC, E. **Psychologie de l'identité: soi et le groupe**. Paris: Dumond, 2005.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. L. F. *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 150-165.

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral: palabra dada**. Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARKOVÁ, I. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. *In: PÁEZ, D.; BLANCO, A. (eds.). La teoría sociocultural y la psicología social actual.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 163-182.

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

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

MARKOVÁ, I. A fabricação da Teoria de Representações Sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.

MARTINS, A. M.; ABDALLA, M. de F. B.; MARTINS, M. A. R. Representações Sociais sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciaturas e construção de identidade. *In: PLACCO, V. M. N.; SOUZA, C. P.; VILLAS BÔAS, L.P.S. (orgs.). Representações sociais: diálogos com a educação.* Curitiba: Editora Champagnat, 2012. (Coleção Formação do Professor).

MARTINS, C. A. *et al.* **Uma experiência em mineração de textos utilizando Clustering Probabilístico Clustering Heiráquico.** Relatórios técnicos do ICMC - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, São Carlos, 2003.

MARTINS, R. Notas sobre (auto)biografia, narrativas/imagens digitais e artes. *In: MINGNOT, A. C.; MORAES, D. Z.; MARTINS, R. (orgs.). Atos de biograf@r: Narrativas digitais, história, literatura e artes.* Curitiba: Editora CVR, 2018, p. 51-61.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Livro I. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 2 ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1979, p. 39-77.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design:** An interactive approach. 3a. ed.. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

MELLO NETO, G. A. R. A Psicologia Social nos tempos de S. Freud. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 16, n. 2, p. 145-152, mai./ago. 2000.

MENDONÇA, N. J. A. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2006.

MONFREDINI, I. Trabalho, profissão docente e o problema do conhecimento na formação inicial de professores. **EccoS–Revista Científica**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 605-620, jul./dez. 2009.

MONTEIRO, A. L. Autoformação para ser mais: processo de humanização e constituição da identidade. In: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000, p. 22-36.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J. J. J. (orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 105-106.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação nº 2).

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

MOSCOVICI, S. (org.). **Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes; individuos y grupos**. Barcelona: Paidós, 1985.

MOSCOVICI, S. **Das representações coletivas às representações sociais**. In: JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. Sobre a subjetividade social. In: SÁ, C. P. (org.). **Imaginário e representações sociais**. Rio de Janeiro: Museu da República Editora, 2005.

MOSCOVICI, S. **A invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011a.

MOSCOVICI, S. **Psicologia das minorias ativas**. Tradução: Grupo de leitura “Ideologia, Comunicação e Representações Sociais” sob responsabilidade de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2011b.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Tradução: Pedrinho Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NOVAES, A. A subjetividade docente na perspectiva psicossocial. 2014. **Relatório de Pesquisa** (Estágio Pós-Doutoral). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 156, p. 328-343, abr./jun. 2015.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995a.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. *et al.* (org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 11-17.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Paulus, 1988.

OLIVEIRA, D. C. Theme/category-based content analysis: a proposal for systematization. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 16, n. 4, p. 569-76, 2008.

OLIVEIRA, V. G. A. D. Educação: a reflexão como elemento norteador na pesquisa e na produção de conhecimento. **Pedagogia em Ação**, v. 1, n. 1, p. 25-30, jan./dez. 2004.

PAGANOTTI, E. G. Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício: os sentidos no contexto da (s) diferença (s). **Dissertação (Mestrado em Educação)** - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, UNESP, 2017.

PAIVA, V. **Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo**. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2016/06/paulo-freire-e-terceiro-teorico-mais-citado-em-trabalhos-academicos-no-mundo>. Acesso em: 22 mai. 2020.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. de. **Referências Bibliográficas: um guia para documentar suas pesquisas**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIMENTA, S. G. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002a.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2002b.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PINHEIRO, C. G. Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra o Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2017.

PINTO, U. A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012, p.513-551.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. El concepto de identidad como aporte a la comprensión de la constitución de la docencia. In: SEIDMANN, S.; SOUSA, C. P. (orgs.). **Hacia una psicología social de la educación**. Buenos Aires: Teseo, 2011, p. 93-123.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (orgs.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012a. (Coleção Formação do Professor).

PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. (orgs.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012b. (Coleção Formação do Professor).

POLLOK, F. **Gruppenexperiment: ein studienbericht**. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt, 1955.

PORTAL PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PRYJMA, L. C. **Ser professor: representações sociais de professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

RANGEL, A. P. **Construtivismo: apontando falsas verdades**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

REIS, A. G. Representações Sociais dos Professores Formadores do IFAM: discutindo o conceito de professor reflexivo como quebra de paradigma. 2017. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA. **Número temático: Representações Sociais nos Processos Educativos**, v. 14, n. 37, out./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/180>. Acesso em: 10 mar. 2018.

REVISTA LUSÓFONA DE EDUCAÇÃO. v. 10 n. 10, mai./out. 2007. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/%20rleducacao/issue/view/67>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ROSO, A.; GUARESCHI, P. A.; HERNANDEZ, A. R. C.; ACCORSSI, A.; GONÇALVES, C. S. (orgs.). **Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. Porto Alegre: Editora ABRAPSO, 2021.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, D. R.; REDIN, E., ZITKOSKY, J. J. (orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 331-333.

ROUQUETTE, M.; GUIMELLI, C. Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. **Temporalistes**, n. 22, p. 4-15, dez. 1992.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-43.

SÁ, C. P. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

SÁ, C. P. **Estudos de Psicologia Social**: história, comportamentos, representações e memória. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2015.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração de relatórios científicos. 10. ed. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Municipal de Educação. **Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre o currículo e realidade**. Secretaria Municipal de Educação: São Paulo, Documento 3, 1989. (Série Ação Pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade).

SAUL, A. M. A teoria e a prática de construção de currículo em Paulo Freire. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire**: Política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1999, p. 151-165.

SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da Escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 19, 2013.

SAUL, A. Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma prática inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 09-34, jan./mar. 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A produção de conhecimento no contexto de uma prática crítico-transformadora com formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 58, p. 101-125, 2017.

SAVIANI, D. O problema da pesquisa na pós-graduação em Educação. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1980, p. 107-115. (Coleção: Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias de educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, 29 abr. 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, abr. 2009.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCHILLER, E. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SEIDMANN, S. *et al.* Construção Identitária de professor e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S; SOUSA, C. P. (orgs.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012, p. 43-56. (Coleção Formação do Professor).

SEIDMANN, S. Identidade pessoal e subjetividade social: educação e constituição subjetiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 328 – 343, abr./jun. 2015.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SILVA, F. D. A. Representações sociais de professores da educação infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em ciências. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, T. T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOARES, C. C. C. Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia Alceste em contextos discursivos. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NOBREGA, S. M. (orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005, p. 541-571.

SOUSA, C. P. *et al.* (org.). **Qual é o futuro? Representações Sociais de professores, jovens e crianças**. Campinas: Pontes Editores, 1969.

SOUSA, C. P. *et al.* **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012.

SOUSA, C. P.; NOVAES, A. O. A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici. *In*: ENS, R. T.; VILLA BÔAS, L. P. S.; BEHRENS, M. A. (orgs.). **Representações Sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p. 23-36. (Coleção Formação do Professor, v. 8).

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 33, p. 271-286, mai./ago. 2011.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. *In*: SOUSA, C. P. *et al.* **Representações Sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012, p. 35-51.

SOUZA, E. C.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEEBA-Faculdade de Educação do Estado da Bahia: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

SOUZA, J. **A radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de Sentidos no Cotidiano: uma abordagem teórico-metodológico para análise das práticas discursivas. *In*: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: uma aproximação teórica e metodológica**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 41-62.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário de Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho do docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEDESCO, J. C. Igualdad de oportunidades y política educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 557-572, set./dez. 2004.

TEDESCO, J. C. O compromisso docente com a justiça social e o conhecimento. In: SOUZA, C.P, VILAS BÔAS, L.P.S., ENS, R.T. **Representações Sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente. Curitiba: Editora Champagnat, 2012.

TOMMASELLI, G. C. G. Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária. 2018. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2018.

TORRES, C. A. **Consciência e história**: a práxis educativa de Paulo Freire. Antologia de textos selecionados de Paulo Freire. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire 1).

TORRES, C. A. A Pedagogia Política de Paulo Freire. APPLE, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **Paulo Freire**: Política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1999.

TRIANI, F. S.; BIZERRA, C. C.; NOVIKOFF, C. A influência da cultura sobre as representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 36, p. 07-21, out./dez. 2017.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SOUZA SANTOS, M. F.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2019, p. 134-163.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 mai. 2020.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **A Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos, Nova Delhi, 6 de dezembro de 1993**. Nova Delhi, Índia: Unesco, 1993. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 10 mai. 2020.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/6_Declaracao_Dakar.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

UTILITARISMO. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Utilitarismo>. Acesso em: 12 abr.2022.

- VALA, J. Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social. *In*: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (coord.). **Psicologia Social**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- VALIM, P. A onda e a solução final do fascismo brasileiro: as eleições 2018. **Brasil de Fato**, 16 out. 2016. <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/a-onda-e-a-solucao-final-do-fascismo-brasileiro-as-eleicoes-2018>Acesso em: 29 mai. 2020.
- VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, I. P. A. **Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2004.
- VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.
- VERGÈS P.; SCANO S.; JUNIQUE, C. Programme EVOCATION 2005. Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. **EVOC 2005**. Manual [Internet].
- VIANA, G.; LIMA, J. F. Capital humano e crescimento econômico. **Interações (Campo Grande)**, v. 11, n. 2, p. 137-148, dez. 2010.
- VIEIRA, E. **Estado e Miséria Social no Brasil: De Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- VILLAS BÔAS, L. P. S. **Brasil: ideia de diversidade e representações sociais**. São Paulo: Annablume, 2010.
- VILLAS BÔAS, L. P. S. Representações sociais: a historicidade do psicossocial. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, mai./ago. 2014.
- VILLAS BÔAS, L. P. S. Os desafios do conceito de experiência para pensar a profissionalização docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 867-887, 2017.
- VILLAS BÔAS, L. P. S.; LOMBARDI, M. R.; SOUSA, C. P. Representações Sociais e relações de sexo no estudo do trabalho docente. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S. (orgs.). **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Editora Champagnat, 2012, p. 185-217.
- VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. Representações sociais e a história: limites e possibilidades. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. (orgs.). **Contribuições para a teoria e método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2007, p. 153-180.
- VILLAS BÔAS, L., LIRA, A. A. D. **Identidade e prática docente: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

VILLELA, R. N. A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP *campus* Barretos. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. P. Criteria related to the realization and reporting of prototypical analysis for social representations. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 2, n. 7, p. 521-266, out./dez. 2011.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006.

WEYH, C. Mudança/Transformação Social. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário de Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2008, p. 279-283.

WOLTER, R. P.; WACHELKE, J.; NAIFF, D. A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos esquemas cognitivos de base: perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 3, p. 1139-1152, set. 2016.

XAVIER, M. D. D. Representações sociais de licenciandos do curso de pedagogia da UFRN acerca da prática educativa. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário de Paulo Freire**. Lima: CEAAL, 2008. p. 214-216.

ZITKOSKI, J. J.; LEMES, R. K. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 9., 2015, Taquara. **Anais [...]**, Taquara, Rio Grande do Sul: Faccat, 2015. p. 1-10.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionários de identificação

<p>A. Primeiro grupo (N=158) - 1ª etapa</p> <p>1- Dados pessoais, formação e atuação docente.</p> <p>1. Sexo</p> <p>(a) Feminino</p> <p>(b) Masculino</p> <p>2. Faixa etária:</p> <p>a- até 25 anos</p> <p>b- 26 a 35 anos</p> <p>c- 36 a 45 anos</p> <p>d- 46 a 55 anos</p> <p>e- 56 a 65 anos</p> <p>f- mais de 65 anos</p> <p>3. Formação: Graduação - licenciatura</p> <p>a- Língua Portuguesa (área: Linguagem)</p> <p>b- Língua Estrangeira (Inglês) (área Linguagem)</p> <p>c- Matemática (área Matemática)</p> <p>d- Ciências Naturais (Ciências da Natureza)</p> <p>e- Geografia (área Ciências Humanas)</p> <p>f- História (área Ciências Humanas)</p> <p>g- Educação Física (área Linguagem)</p> <p>h- Arte- (área Linguagem)</p> <p>i- Educação Especial</p> <p>4. Tempo de atuação docente no magistério público (ensino fundamental dos anos finais)</p> <p>a- até 5 anos</p> <p>b- de 6 a 10 anos</p> <p>c- 11 a 20 anos</p> <p>d- 21 a 25 anos</p> <p>e- 26 a 31 anos</p> <p>f- mais de 31 anos</p> <p>5. Em que anos do ensino fundamental você atua?</p> <p>a- 6.º ano / 5.ª série</p> <p>b- 7.º ano / 6.ª série</p> <p>c- 8.º ano / 7.ª série</p> <p>d- 9.º ano / 8.ª série.</p>
<p>A. Segundo grupo (N=06) - 2ª etapa</p> <p>1- Dados pessoais, formação e atuação docente.</p> <p>1. Sexo</p> <p>(a) Feminino</p> <p>(b) Masculino</p> <p>2. Qual é a sua cor ou raça?</p> <p>(a) branca</p> <p>(b) preta</p> <p>(c) parda</p> <p>(d) amarela</p> <p>(e) indígena</p> <p>() não quero declarar</p> <p>3. Faixa etária</p> <p>(a) até 35 anos</p> <p>(b) 36 a 55 anos</p> <p>(c) 56 a 65 anos</p> <p>(d) mais de 65 anos</p> <p>4. Experiência Profissional</p> <p>(a) Linguagens</p>

- (b) Matemática
 - (c) Ciências da Natureza
 - (d) Ciências Humanas
 - (e) Educação Especial
5. Graduação _____
6. Ano de conclusão desta graduação _____
7. Há quantos anos você trabalha como professor(a)
- (a) primeiro ano
 - (b) 1 a 2 anos
 - (c) 3 a 5 anos
 - (d) 6 a 10 anos
 - (e) 11 a 15 anos
 - (f) 16 a 20 anos
 - (g) 20 a 25 anos
 - (h) mais de 26 anos.
8. Nesta escola, quantas horas você trabalha em uma semana normal (dando aulas, preparando murais, planejando aulas, corrigindo atividades, participando de reuniões etc.)?
- (a) até 10 horas
 - (b) de 11 a 20 horas
 - (c) de 21 a 30 horas
 - (c) de 31 a 40 horas
 - (d) mais de 40 horas
9. Em quantas escolas você trabalha?
- (a) apenas nesta
 - (b) em duas
 - (c) em três
 - (d) em quatro ou mais

APÊNDICE B – Pesquisa exploratória

1. Revisão Bibliográfica
2. Dados Exploratórios QEDU IDEB- 2019
3. Dados Exploratórios (Questionário Online (N=50))

1. Revisão Bibliográfica

O primeiro passo da investigação foi o mapeamento prévio de publicações científicas/acadêmicas (revisão bibliográfica), para compreender o cenário dos estudos sobre a TRS, de Serge Moscovici (2012, 2015), articulado/aproximado com a pedagogia de Paulo Freire (20219a).

Esta revisão bibliográfica está sob o enfoque de: Salvador (1982); Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999); Pescuma e Castilho (2003); Moroz (2002); Minayo (2006); Lima e Mioto (2007); Gil (2010); e Severino (2017); b) o levantamento de dados sob a perspectiva do “Estado de Questão”, em teses e dissertações apresentadas nos Quadros expostos na Introdução desta Tese.

As razões da revisão bibliográfica, como expostas por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), indicam que este tipo de estudo “[...] compara, contrasta e discute diversas posições frente ao tema, elaborando suas próprias conclusões frente à literatura revista” (p. 177). Mas também, como afirma Gil (2010, p. 47), “[...] pode ocorrer que na revisão posterior literatura ou discussão com outros pesquisadores contribua para identificar controvérsias entre autores ou novas abordagens para o estudo do fenômeno”.

Busca-se, neste apêndice, apresentar o processo da pesquisa exploratória, a revisão bibliográfica. Demonstrar a forma como foi selecionado e organizado o material de estudo pinçados pela revisão bibliográfica visando compor o quadro de estudos com fundamentação teórica quanto à TRS, de Moscovici (2012, 2015), e encontrar espaços inéditos nos estudos que articulam/aproximam a TRS e as concepções de educação em Paulo Freire, como propõem Salvador (1982), Gil (2010) e Lima e Mioto (2007) sobre a revisão bibliográfica.

A fim de respaldar este estudo, empreendemos uma seleção de informações bibliográficas, para delinear o objeto de estudo e a formulação do problema, e compor o quadro teórico preliminar. O objetivo é o de tecer a análise dos dados referentes à pesquisa empírica, para encontrar espaços para avançar/dialogar sobre o conhecimento

Objetivamos, assim, especificamente, em uma primeira instância, a familiarização com o assunto e a contextualização do caminho temático. Seguido pela delimitação tanto do objeto de estudo quanto do quadro de referência teórica. Por fim, como diz Gil (2010, p. 46), a revisão bibliográfica favorece “[...] que o problema seja formado de maneira clara e precisa”. Desse modo, buscamos identificar algo que precisa ser investigado e qual caminho seria possível para avançar nesse conhecimento

Do desenho metodológico

O desenho metodológico da investigação passou por crivos operacionais estabelecidos antes e durante o processo. Por conseguinte, não se trata de um processo estático e linear, mas as fontes pinçadas contribuíram para ajustar o percurso constituído, retroalimentando e redirecionando o estudo. Contudo, trata-se de um processo que focaliza os objetivos da pesquisa; ou seja, busca identificar publicações, cujos referenciais teóricos tecem articulações/aproximações com a TRS e as concepções freireanas.

Primeiro, houve a busca por periódicos indexados e alocados em programas pós-graduação e instituições ligadas à educação, que listam um conjunto de pesquisas atualizadas e reúnem assuntos que estariam dispersos; ou, ainda, em formato de dossiês. Na sequência, houve a busca por artigos científicos na base no Banco de dados no SciELO – Scientific Eletronic Library Online (2020). No segundo momento, houve, ainda, a busca por teses e dissertações na base de dados da CAPES, conforme os critérios expostos no Quadro 1 deste apêndice.

Outros critérios foram adotados. 1º) princípio proposto por Saviani (1980)¹¹⁸ para a pesquisa em educação; 2º) seguido pelas diretrizes, parâmetros do marco temporal e linguísticos; 3º) pelos critérios de eixos temáticos, conceituais para definição dos descritores de busca (palavras-chave). Por fim, os trabalhos pinçados

¹¹⁸ Quanto ao princípio adotado por Saviani (1980) sobre a pesquisa em Educação, o autor diz que o objeto de pesquisa em educação tem como ponto de partida e chegada a própria educação. Explica que, para aprofundar um determinado conhecimento, outras áreas podem ser necessárias, tais como: Psicologia, Filosofia, Sociologia ou Economia. Para Saviani (1980), quando “[...] a educação é o ponto de chegada e de saída é possível conduzi-la ao rumo à maturidade epistemológica compatível e a inegável de sua importância social” (p. 93). Ao contrário, quando o “[...] corte que circunscreve o objeto de pesquisa, por exemplo, se refere à disciplina da Sociologia, o problema vai diluindo até quase desaparecendo ou se descaracterizando” (SAVIANI, 1980, p. 93).

foram analisados por meio da técnica de leitura e fichamento de leitura (Quadro 2), conforme procedimentos indicados por Salvador (1982) e Severino (2017).

Quadro 1. Critérios de busca: artigos, dissertações e teses

Quadro - 1- Critérios de busca: artigos, dissertações e teses

Artigos	Teses e Dissertações
<ul style="list-style-type: none"> • Fontes: em sítios: Educ@, on-line, http://educa.fcc.org.br/. Indexador que objetiva proporcionar um amplo acesso às coleções de periódicos científicos na área da educação e os endereços eletrônicos das revistas selecionadas. • Periódicos classificados como Qualis “A1” e “A2” pela CAPES, contudo, houve uma exceção em relação à “Revista Polis e Psique”, classificada como Qualis:” B2“, pois dispõe no seu quadro autores renomados e artigos com articulação entre a TRS e a CEPF. • A base no Banco de dados de SciELO (2020). • Parâmetro linguístico: português (Portugal e Brasil), espanhol e francês. • Recorte temporal de 2008 a 2018. • Uso dos descritores em pares com o recurso das aspas. 	<p>Busca na base de dados da CAPES (http://capesdw.capes.gov.br/), com a utilização do Descritores em pares:</p> <p>a) “Serge Moscovici e Paulo Freire”; “b) “Subjetividade docente” e “Representação Social”; c) “Representação Social” e “Paulo Freire”; d) “Minorias ativas” e Paulo Freire”; e) “Concepções freireanas” e “Moscovici”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recorte temporal de 2008 a 2018. • Parâmetro linguístico: português. • Grande Área de Conhecimento: Educação • Ciências Humanas. • Área de Avaliação: Educação. • Área de Conhecimento: Educação. • Área de Concentração: Formação Docente, Profissão Docente e Educação. • Recorte temporal de 2008 a 2018 • Descritores termos combinados.

Fonte: Dados da pesquisa (2018), organizado pela autora.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O Quadro 2 apresenta um modelo de fichamento de conteúdo dos textos lidos. Serviu para sistematizar a leitura, foi necessário estabelecer um instrumento de coleta de dados. Este instrumento, elaborado a partir do capítulo “Leitura e Documentação”, do livro de “Metodologia do Trabalho Científico”, de Severino (2017, p. 53-68), contribuiu para uniformizar o direcionamento da coleta das informações.

Quadro 2. Exemplo de fichamento de leitura

Título do artigo	A fabricação da teoria de representações sociais
Autoria	Ivana Marková
Nota sobre os autores	De acordo com o sítio (web) da (Fundação Carlos Chagas, 2019), Ivana Marková é professora emérita na University of Stirling do Reino Unido; professora visitante no Departamento de Psicologia Social da London School of Economics and Political Science; membro British Academy, da Royal Society of Edinburgh e da British Psychological Society e consultora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação coordenado por Lúcia Villas Bôas (FCC) e Adelina Novaes (FCC).
Objeto de estudo	A base teórica e epistemológica de Serge Moscovici na elaboração da Teoria de Representações sociais.
Título	A fabricação da Teoria de Representações sociais.
Problema do artigo	A problemática do artigo é comprovar, através de argumentação teórica, que as Representações Sociais de Moscovici é um modelo de teoria científica social. Por este motivo, Marková apresenta o caminho dos recursos intelectuais utilizados por Serge Moscovici à construção de sua teoria. “Mudanças científicas não acontecem por conta própria; elas são parte das mudanças no mundo, incluindo economia, filosofia, comunicação, artes e tecnologia, que interagem todas entre si. Transformação de ideias da tecnologia e artes em ciência e vice-versa são fruto da liberdade de pensamento, curiosidade, imaginação e dos riscos assumidos durante a revolução científica. A revolução mudou a estrutura de pensamento e de práticas em todas estas disciplinas, e alterou suas epistemologias” (MARKOVÁ, p. 366, 2017apud MOSCOVICI, 1966).
Objetivos	Analisar base teórica e epistemológica de Serge Moscovici para a fabricação da Teoria de Representações sociais em relação ao período que foi desenvolvida.

Conceitos defendidos	Marková (2017) defende que Teoria de Representações Sociais (TRS) de Serge Moscovici é um modelo de teoria científica social, original e criativo, distinto de outras abordagens psicológicas e, ainda, foi fabricado com os recursos intelectuais disponíveis no período do seu desenvolvimento”. Desta forma, apresenta o quadro teórico e epistemológico no qual Serge Moscovici desenvolveu a Teoria de Representação Social (TRS). Serge Moscovici analisou a descontinuidade ou continuidade da representação social acerca da Psicanálise, ou seja, investigou a tensão entre o pensamento científico e profissional, de um lado, e o pensamento cotidiano, do outro. Buscou reabilitar o senso comum e outras formas de pensamento prático cotidiano como uma outra forma de conhecimento, na perspectiva de um desenvolvimento contínuo do pensamento do senso comum para ciência e vice-versa
Conceitos abordados	a) teoria das representações sociais e comunicação b) o campo interdisciplinar da cibernética de Wiener (1948) quanto à estrutura dos elementos e todo c) as escalas de Guttman (1954.1959) quanto ao conceito de grau de estruturação que também estava presente nos estudos sobre a Cibernética de Wiener d) a interação social-individual (Ego-Alter-Objeto) e) a integração dos conceitos apresentados por Bauer e Gaskell (1999) que expande a relação Ego-Alter-Objeto f) a fenomenologia
Síntese	O estudo deste artigo favoreceu a compreensão das concepções epistemológicas da Teoria de Representação Social de Moscovici (2012). Especificando quais são os pressupostos teóricos e as distinguiu o modelo teórico de outras abordagens psicológicas. Comprovou que, o estudo dos recursos intelectuais utilizados por Moscovici é a resposta para os questionamentos em relação às similaridades e às diferenças dessa teoria em comparação à outras similares. Como, por exemplo, a cognição social ou análise do discurso. Afirma que essa teoria tem aplicação nas práticas profissionais, lida com problemas interdisciplinares de alta complexidade e não pode ser traduzida para outras abordagens ou trivializada, oferecendo uma contribuição única para as ciências sociais e humanas (MARKOVÁ, 2017). A TRS de SM trouxe à luz a tensão entre o pensamento científico e profissional e, do outro lado, o pensamento do cotidiano. Desenvolveu a perspectiva de um desenvolvimento contínuo. A ideia central da sua pesquisa era compreender como o conhecimento científico se transforma em senso comum.
Referência Bibliográfica	MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, jan./mar. 2017. http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-0035_8.pdf . Acesso em 12/11/2018

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Salvador (1982, p. 124-133) e Severino (2017, p. 57-65).

A leitura técnica, utilizada na revisão bibliográfica, foi realizada sob os enfoques de Salvador (1982) e Severino (2017), que enfatizam que sejam realizadas sucessivas leituras para análise interpretativa e a elaboração de sínteses.

Adotamos como diretriz o princípio adotado por Saviani (1980) sobre a pesquisa em Educação, o autor diz que o objeto de pesquisa em educação tem como ponto de partida e chegada a própria educação. Explica que, para aprofundar um determinado conhecimento, outras áreas podem ser necessárias, tais como: Psicologia, Filosofia, Sociologia ou Economia. Para Saviani (1980), quando “[...] a educação é o ponto de chegada e de saída é possível conduzi-la ao rumo à maturidade epistemológica compatível e a inegável de sua importância social” (p. 93). Ao contrário, quando o “[...] corte que circunscreve o objeto de pesquisa, por exemplo, se refere à disciplina da Sociologia, o problema vai diluindo até quase desaparecendo ou se descaracterizando” (SAVIANI, 1980, p. 93).

Este princípio norteou todo o processo, por exemplo, dando, prioridade aos periódicos publicados em programas de pós-graduação e instituições ligadas ao campo da Educação, a fim de que seja possível definir um “olhar psicossocial”, como diriam Abdalla e Villas Bôas (2018, p. 31), na perspectiva de “[...] refletir sobre o significado das representações sociais e, mais ainda, sobre seu significado/sentido para a prática”.

A principal diretriz de busca se refere, então, à TRS de SM. Nesta linha teórica, houve as buscas em periódicos alocados em instituições, no âmbito dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Pesquisa em

Educação, e que tinham, em seu quadro grupos de pesquisa que abordassem esta teoria. O objetivo era encontrar espaços de inserção e construção do conhecimento.

Houve também o estabelecimento de parâmetros para a escolha dos periódicos e produções científicas, apresentados na seguinte ordem de interesse:

a) Situar o quadro das publicações dos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, e, também, no contexto das demandas internacionais vinculadas à (dita) pós-modernidade quanto às tensões de poder e relações humanas;

b) Buscar publicações no contexto local e nacional: no Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação da região Sudeste (FEPAE); no Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED); na Associação (ANPEd). Sendo que, no FORPRED, participam os coordenadores dos Programas do Pós-Graduação em Educação de todas as regiões brasileiras.

c) Investigar os Anais de encontros científicos, como, por exemplo, ligados à Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) e à IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, como também, ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/CIERS-Ed/FCC;

d) Pesquisar nos Anais publicados na área de Psicologia Social. Neste caso, foi localizado, nos Anais do XV Encontro Nacional da Associação Nacional de Psicologia Social (ANBRAPS), um trabalho que se articula às concepções de Serge Moscovici (SM) e Paulo Freire (PF);

e) Localizar artigos na base no Banco de dados de SciELO (2020), em outras áreas de conhecimento, mas que abordassem, especificamente, a articulação/aproximação entre a TRS e as concepções de Paulo Freire, com algum grau de dependência aos crivos estabelecidos.

Portanto, a busca por artigos, dissertações e teses teve como critério-base a delimitação temática de estudos sobre a TRS (MOSCOVICI, 2012) com articulação/aproximação teórica com as concepções de Educação em Paulo Freire. Nesta direção, foram escolhidos descritores “Moscovici e Freire” em pares (com os recursos das aspas) e outros filtros (Quadro 1).

Quanto aos critérios conceituais, houve a necessidade de delimitação de três grandes arcabouços teóricos, quais sejam: Serge Moscovici (1978, 2012, 2015); Paulo Freire (1967, 1977, 1996, 2014, 2019a, 2019b, 2020; e Claude Dubar (1997, 2003). Desse modo, foram pinçados os conceitos de:

a) ancoragem e objetivação, da TRS, e a combinação entre a abordagem cognitiva estrutural de Abric (1994a; 1998) no que se refere à centralidade semântica e a processual e culturalista, de Jodelet (1984; 2001a; 2001b; 2005a; 2005b; 2015) quanto aos laços entre a experiência e a representação e as dimensões da experiência: “sentida e compartilhada” e a “cognitiva” (JODELET, 2015).

b) autonomia, humanização e transformação das concepções freireanas;

c) atos de atribuição e pertença quanto à identidade social, em Dubar (1997, 2005).

Partindo desses conceitos, definiu-se o recorte, em cada teoria, e a escolha de três eixos de discussão: representações, identidade docente quanto a experiência profissional e, em Freire (2019a), sobre a investigação temática.

Do processo de mapeamento

Os artigos com os crivos iniciais, totalizando 117 produções científicas/acadêmicas, das quais selecionamos, à priori 14 (Quadro 3). Este conjunto de publicações científicas passou pelo processo de delimitação mediante à leitura dos resumos.

Quadro 3. Levantamento bibliográfico: artigos científicos

Nº	Edição	Artigo	Autoria
01	n. 27 (1978)	Democratização do ensino: tendências na composição social da clientela.	Aparecida J. Gouveia
02	n. 63 (1987)	A representação do negro em livros didáticos de leitura.	Regina Pahim Pinto
03	n. 94 (1995)	A representação social do adolescente e da adolescência: um estudo em escolas públicas.	Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu, Claudia Maria de Lima
04	n. 95 (1995)	Os domínios social e não-social da cognição e a “lógica” das “representações ideológicas”	Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur
05	n. 73 (1990)	Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas	Tomaz Tadeu da Silva

06	n. 107 (1999)	Por uma pedagogia e política da branquidade.	Henry A. Giroux
07	v. 39, n. 137 (2009) este artigo é muito importante porque faz um levantamento de teses e dissertações sobre a TRS	A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores.	Maria Suzana de Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu, Claudia Maria de Lima
08	v. 40, n. 140 (2010)	Uma abordagem da historicidade das representações sociais	Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
09	. 42, n. 146 (2012)	Adolescentes e homossexualidade: representações sociais e identidade social.	Priscilla de Oliveira Martins-Silva, Eloisio Moulin de Souza, Annor da Silva Junior, Danielly Bart do Nascimento, Rafael Rubens de Queiroz Balbi Neto
10	v. 45, n. 156: abr./jun.2015	Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”	Adelina Novaes
11	v. 45, n. 157: jul./set.2015	Formação docente, um projeto impossível	Alice Casimiro Lopes, Veronica Borges
12	v. 45, n. 158: out./dez.2015	Educação para uma vida melhor: trajetórias sociais de docentes negros	Arilda Arboleya, Fernando Ciello, Simone Meucci
13	v. 46, n. 162: out./dez.2016	A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade	Denise Jodelet
14	v. 48, n. 167: jan./mar.2018	Capital simbólico, representações sociais, grupos e o campo do reconhecimento	Pedro Humberto Faria Campos, Rita de Cássia Pereira Lima

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Quadro 4. Levantamento de artigos (Periódicos /SciELO/Anais)

Nº	Edição	Título/ Autoria	Autoria	Periódico/Anais
1.	Anais de trabalhos completos (2009)	As minorias e a pedagogia da libertação: pensando a mudança social.	HERNANDEZ, A.; ACCORSSI, A.; GALANTE. FREITAS, C. R. S.; CARPARO, H.; PEDROSO, M.; GUARESCHI, P.; TORRES.	XV ABRAPSO “Psicologia Social e Políticas de Existência: fronteiras e conflitos”
2.	v. 46, n. 162, out./dez. 2016.	A representação: noção transversal, ferramenta da transdisciplinaridade	JODELET, D.	Cadernos de Pesquisa
3.	vol. 14, n. 37, 2017.	Representações profissionais de professores: tensões e pretensões.	ABDALLA, M. F. B.	Revista Educação e Cultura Contemporânea
4.	v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017.	A fabricação da Teoria de Representações Sociais.	MARKOVÁ, I.	Cadernos de Pesquisa

Fonte: Organizado pela autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2018).

Nesta classificação, foram pinçados quatro periódicos alocados em Programa de Pós-Graduação ou Instituição de Educação. Destacaram-se duas Revistas: “Cadernos de Pesquisa” da FCC, que abriga o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/CIERS-Ed/FCC e a Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Ambas as instituições têm grupos de pesquisa que estudam a TRS, de SM, e onde localizaram-se esses dossiês temáticos, dentre os quais, foram retirados apenas dois artigos dos Cadernos de Pesquisa, um da

Revista Educação e Cultura Contemporânea e outro do XV ABRAPSO, conforme indicado no Quadro 4. Dos dez artigos selecionados, três estão nos seguintes idiomas: português (Portugal), espanhol e francês.

Após o estudo desses artigos, a análise foi refinada, tendo em vista o objeto de estudo, que prioriza a fundamentação teórica das RS, de Moscovici (1978, 2012, 2015) e as reflexões sobre a identidade social, em Dubar (1997).

Assim, realizamos o processo e mapeamento da revisão bibliográfica em produções acadêmicas/científicas e a composição do corpus I da pesquisa. Por fim, houve outras delimitações mediante o conteúdo abordado no corpo de texto dos artigos. Esta seleção foi apresentada na Introdução deste trabalho.

Em relação às dissertações e teses, das 102, limitamos, num primeiro momento, a dezoito itens. Dos 18 registros de produções acadêmicas, houve a seleção de dez (13) registros, disposto no Quadro 1, na introdução desta tese, com suas interpretações e análises.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: ESCOLA SEM PARTIDO

Quanto ao suposto fenômeno de polarização ideológica e comunicação no âmbito da política nacional. Tommaselli (2018) descreve as passeatas contra a corrupção e aumento de tarifas, marcada pelo ódio e disputas de poder, e as cenas das manifestações de rua. Seu estudo está apoiado em Jessé Souza, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Roberto da Matta e Marilena Chauí, entre outros autores.

Tommaselli (2018, p. 7) trata da temática sobre o confronto entre os discursos das organizações Escola Sem Partido (ESP) e o Professores Contra a Escola Sem Partido (PCESP). Apresenta práticas e discursos difusos e explícitos com componentes conservadores e autoritários, como também, de resistência. Os dados empíricos da pesquisa, aqui desenvolvida, mostram narrativas de sujeitos com posicionamentos desfavoráveis, favoráveis e neutros ao pensamento de Paulo Freire sobre a Educação.

Este fenômeno de polarização no cenário político é protagonizado por partidos políticos e grupos sociais progressistas (com viés à esquerda) e neoliberais (com viés à direita), com uma pauta à atual direita conservadora. Em relação à última, mais recentemente, ao uso das tecnologias de comunicação e da informação, destacamos, como aponta Tommaselli (2018), que se têm transmitido informações e conhecimentos socialmente significativos, marcados pelo ideário conservador e com elementos fascistas.

No cenário eleitoral do Brasil, o fenômeno da onda conservadora tem relevo significativo quanto ao tratamento do processo de golpe da primeira mulher a presidir o Brasil, Dilma Rousseff. Sendo impedida de presidir a República, no dia 31 de agosto de 2016, após três meses de tramitação do processo iniciado no Senado e votação, que resultou em 61 votos a favor e 20 contra o *impeachment*.

No cenário eleitoral da América Latina, esses ventos de polarização se dão em um contexto de disputas eleitorais, como no Brasil, e estão registrados em produções acadêmicas. Encontramos, por exemplo, em Álvarez, Martín e Puello-Socarrás (2020), a caracterização do cenário atual das políticas do continente latino-americano. Os autores apontam para quais são os países cujas “[...] forças de direita, em vários graus e alianças políticas, encontraram-se na oposição e implantam suas ações tradicionais para lutar pela preservação de ordens estabelecidas, às quais foram adicionados novos repertórios e modalidades” (p. 22) (tradução livre).

Por outro lado, outros países, cujos “[...] projetos políticos que, em sentido estrito, possam ser classificados como de esquerda, estão na presença de um ‘progressismo’, que, de uma perspectiva geopolítica regional e da trajetória nacional dos respectivos processos políticos, representam um freio contra- hegemônico” (p. 26) (tradução livre).

Pesquisamos também a temática sobre a “Escola Sem Partido” (ESP), apesar de ser um tema periférico a este estudo, mas estávamos interessados sobre as comunicações sociais sobre Paulo Freire. Verificamos a produção de trabalhos científicos/acadêmicos. Assim, buscamos artigos sobre a “Escola Sem Partido” na base de dados da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>), com a utilização do descritor “Escola sem Partido”, com o recurso das aspas, e levantamos 23 registros. Com a aplicação dos filtros: Grande área do conhecimento (Ciências Humanas), área do conhecimento (Educação), entre os anos de 2016 a 2019 e análise dos Abstracts, selecionamos nove (09) registros. Assim, mediante revisão e análise bibliográfica, conforme indicado no Quadro I, houve a seleção de nove (09) produções acadêmicas (Tese e Dissertações) – sendo seis (06) dissertações e três (03) teses:

Quadro 5. Teses e dissertações sobre a “Escola Sem Partido” – descritor nome completo (2016-2019)

	Ano	Autor/Instituição	Título	Dissertação/ Tese
1.	2017	PINHEIRO, Cristiano Guedes	Escola Sem Partido (ESP) versus Professores Contra a Escola Sem Partido (PCESP): tensões e discurso nas redes sociais	Tese

2.	2017	KATZ, Elvis Patrik	Escola Sem Partido: uma análise das investidas de poder sobre as identidades docentes.	Dissertação
3.	2018	TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia	Escola Sem Partido: indícios de uma educação autoritária	Tese
4.	2018	COLOMBO, Luiza Rabelo	A frente liberal-ultraconservadora no Brasil – reflexões sobre e para além do "movimento" escola sem partido'	Dissertação
5.	2018	CALDAS, Renan Rubim	Narrativas em movimento – da “Escola Sem Partido” à “educação democrática”: história pública e trajetórias docentes.	Dissertação
6.	2019	SILVA, Matheus Castro da	A crise do capital e o projeto reacionário de educação: uma análise do ataque reacionário da Escola Sem Partido ao Colégio Pedro II.	Tese
7.	2019	SILVA, Caroline Martins da	A lógica da guerra: as metáforas conceituais em disputa na construção da narrativa do Movimento Escola “sem” Partido	Dissertação
8.	2019	FERREIRA, Verônica Ventorini	Fundamentos éticos da educação: uma análise a partir do movimento Escola Sem Partido	Dissertação
9.	2019	SILVEIRA, Rocheli Regina Predebon	“Escola Sem Doutrinação”: um patrulhamento ideológico?	Dissertação

Fonte: Organizado pela autora, com base no Catálogo de teses e dissertações da CAPES (2020).

Destas, selecionamos de Tommaselli (2018) para estudar o cenário político do objeto de estudo. . Quanto artigos científicos na biblioteca eletrônica, buscamos em homepage ‘*Scientific Electronic Library Online*’ (SciELO), que “abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiro” (SciELO, 2020), com a utilização do descritor “Escola Sem Partido”, encontramos 14 referências. Com a análise dos Abstracts e, posteriormente, a aplicação dos filtros: grande área do conhecimento (Ciências Humanas), área do conhecimento (Educação), entre os anos de 2016 a 2019 selecionamos nove (09) registros.

Quadro 6. Artigos publicados SciELO sobre a “Escola Sem Partido” – descritor nome completo (2016-2019)

	Ano/mês da publicação	Autor(s)	Título	Periódico
1.	2016/ Set.	ZUIN, Vânia Gomes ZUIN, Antônio Álvaro Soares	A formação no tempo e no espaço da internet das coisas	Educação & Sociedade
2.	2017/ Jun.	MACEDO, Elizabeth	As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum	Educação & Sociedade
3.	2018/ Jul.	GUILHERME, Alexandre Anselmo; PICOLI, Bruno Antônio.	Escola sem Partido elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt	Revista Brasileira de Educação
4.	2018/ Out.	MACEDO, Elizabeth.	Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade.	Educação em Revista
5.	2018/ Out.	CAPAVERDE, Caroline Bastos; LESSA, Bruno de Souza; LOPES, Fernando Dias	“Escola sem Partido” para quem?	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
6.	2019/ Mai.	BRITTO, Tatiana Feitosa de	O que os professores (não) podem dizer? A experiência canadense e a “Escola sem Partido”	Revista Brasileira de Educação

7.	2019/ Jun.	SANTOS, Tiago Ribeiro; CERVI, Gicele Maria	D. Quixote, contra os moinhos: um ensaio sobre o Movimento Escola Sem Partido Facebook Twitter	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
8.	2019/ Ago.	SEVERO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; ESTRADA, Rodrigo Duque	A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no Facebook e Instagram: conservadorismo e reacionarismo na conjuntura brasileira	Educação & Realidade
9.	2019/ Ago.	LIMA, Iana Gomes de; HYPÓLITO, Álvaro Moreira.	A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira <i>Facebook Twitter</i>	Educação e Pesquisa

Fonte: Organizado pela autora, com base no Banco de dados de SciELO (2020).

A busca por livros, como referências atuais sobre a Escola Sem Partido, selecionamos cinco (04) registros, conforme indicado no Quadro 7, que segue adiante:

Quadro 7. Relação de livros sobre a “Escola Sem Partido” – descritor nome completo de 2016 a 2020

	Ano	Autor/Instituição	Título
1.	2017	FRIGOTTO, Gaudêncio.	Escola “sem” partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira
2.	2016	SOUZA, Ana Lúcia Silva <i>et al.</i>	A ideologia do movimento Escola Sem Partido
3.	2019	TOMMASELLI, Guilherme Costa Garcia.	Escola sem Partido: Síndrome de uma Educação Autoritária
4.	2020	ROCHA, Ronai.	Escola Partida: ética e política na sala de aula

Fonte: Organizado pela autora, com base no Banco de dados de SciELO (2020).

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O GOLPE E A CRISE DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

Para situar essa disputa eleitoral e política no cenário das produções acadêmicas, buscamos artigos científicos na ‘SciELO’, com a utilização do descritor “Dilma Rousseff”, encontramos 12 referências e com a aplicação dos filtros, selecionamos dez (11) registros. Para refinar a pesquisa, houve a análise dos Abstracts sob o aspecto da polarização e, posteriormente, a aplicação dos filtros: a) grande área do conhecimento (Ciências Humanas e Sociais); b) nas áreas do conhecimento da Educação, Direito, a jurídica e profissional; c) Comunicação e Economia. d) focalizando o período de 2015 a 2019.

Quadro 8. Relação: artigos publicados na ‘SciELO’ sobre Dilma Rousseff - descritor nome completo (2016-2019)

	Ano/mês da publicação	Autor/Autores	Título	Periódico
1.	2015/ Dez.	AMARAL, Oswaldo E. do RIBEIRO, Pedro Floriano	Por que Dilma de novo? Uma análise exploratória do Estudo Eleitoral Brasileiro de 2014.	Rev. Sociol. Polít.
2.	2016/ Ago.	CASTRO, Fábio Fonseca de	Le discours politique de Dilma Rousseff et les fantomes de Lula: etude sur l'intersubjectivite dans la politique.	Ling. (dis)curso
3.	2016/ Dez.	AQUINO, Filipe	Política do ódio e a nova ordem de violências.	Galáxia

4.	2017/ Ago.	BASTOS, Pedro Paulo Zahluth	Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia.	Rev. Econ. Contemp.
5.	2018/ Abr.	PERLINGEIRO, Ricardo	Impeachment e devido processo legal	Rev. Investig. Const.
6.	2018/ Abr.	MUNDIM, Pedro Santos GRAMACHO, Wladimir PINTO, André Jácomo de Paula	Razão e emoção: reações ao estado da economia e aprovação do governo federal.	Opin. Publica
7.	2018/ Abr.	RIVAROLA, Dolores Rocca MOSCOVICI, Nicole Marina	Representación visual y simbólica de la militancia en las campañas electorales de Cristina F. de Kirchner (2007 y 2011) y Dilma Rousseff (2010 y 2014).	Opin. Publica
8.	2018/ Mar.	NUNES, Glivia Guimarães CABRAL, Sara Regina Scotta	O Estadão e a Presidente: o editorial como locus de avaliação.	Delta
9.	2018/ Dez.	CARNIEL, Fagner, Ruggi, Lennita and Ruggi, Júlia de Oliveira	Gênero e humor nas redes sociais: a campanha contra Dilma Rousseff no Brasil.	Opin. Publica
10.	2018/ Dez.	Elizabeth Christina de Andrade Lima	A construção das imagens públicas de Dilma Rousseff e Michel Temer nas revistas semanais	Revista Feminismo
11.	2019/Abr.	CIRINO, Thais Emmanuelle da Silva, LEITE, Alexandre César Cunha; NOGUEIRA, Silvia Garcia.	Mídia e política externa brasileira: a diplomacia midiática na crise do <i>impeachment</i> de Dilma (2016).	Rev. Bras. Ciênc. Comum.

Fonte: Organizado pela autora, com base no Banco de dados de Scielo (2020).

2 Dados Exploratórios QEDu IDEB- 2019

Tabela 1. Questionário Professores- Ideb 2019

1. Qual é a sua cor ou raça?		2. Há quantos anos você trabalha como professor (a)?	
Branca	57%.	Meu primeiro ano	02%
Preta	08%.	1-2 anos	01%.
Parda	32%.	3-5 anos	02%.
Amarela	02%.	6-10 anos	05%.
Indígena	00%.	11-15 anos.	10%
Não quero declarar	02%	16-20 anos	09%.
		Mais de 20 anos	72%
3. Há quantos anos você trabalha como professor (a) nesta escola?		4. Nesta escola, quantas horas você trabalha em uma semana normal (dando aulas, preparando murais, planejando aulas, corrigindo atividades, participando de reuniões etc.)?	
Meu primeiro ano	15%.		
1-2 anos	03%.	Até 10 horas	1%.
3-5 anos	10%.	De 11 a 20 horas	6%.
6-10 anos	16%.	De 21 a 30 horas	37%.
11-15 anos	10%.	De 31 a 40 horas	26%.
16-20 anos	09%.	Mais de 40 horas	30%.
Mais de 20 anos	72%		

5. Em quantas escolas você trabalha?	6. Qual o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola?
Apenas nesta 53%.	Concursado/efetivo/estável 94%
Em 2 37%.	Contrato temporário 5%.
Em 3 03%.	Contrato terceirizado 1%.
Em 4 ou mais 03%	

Fonte: Dados da pesquisa. Disponíveis em https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/professores/3518701-guaruja?dependencia_id=3. Acesso em 08/09/2021.

3 Dados da pesquisa exploratórios (Questionário Online N=50)

Para a pesquisa exploratória, participaram 50 respondentes. Verificamos o perfil dos sujeitos, que configuram o grupo de professores com mais de dez anos de experiência na profissão como indícios importantes para nortear a pesquisa:

Quadro 9. Informação/atitude /campo de representação

QUESTÃO	RESULTADOS
1. Você se interessa pelo estudo da concepção freireana visando adotá-la em suas práticas pedagógicas?	19 (38%) muito bastante; 16 (32%) suficiente; c) 09 (18%) moderadamente; 04 (8%) muito pouco; 02 (4%) não tenho interesse.
2. Para você, as práticas pedagógicas da concepção freireana parecem estar mais próximas de uma.	05(10%) Discussão de temas ideológicos e distantes dos conteúdos escolares; 37 (74%) Desenvolver uma formação cidadã discente; c) 05 (10%) Teoria sustentada pela prática pedagógica de Paulo Freire; 02 (4%) ideologia sem condição de ser vivenciada na escola; 01 (2%) sem resposta.
3. Em que nível você qualificaria a concepção pedagógica de Paulo Freire para a educação?	20 (40%) excelente; 22 (44%) bom; 7 (14%) médio; 1 (2%) não tenho interesse.
4. Qual seria a atitude de quem assume a proposta pedagógica de Paulo Freire?	12 (26 %) atitude de assumir um modelo de ensino construtivista com conteúdo menos rígidos; 08 (16%) atitude de assumir modelo de ensino voltado para questões políticas e sociais; 11 (18%) assumir um modelo de educação que privilegia os interesses dos alunos; em detrimento dos conhecimentos escolares; 18 (36%) atitude de assumir um ato político na educação com vistas na formação emancipatória dos discentes.
5. Você acha que a concepção freireana de educação de Paulo Freire pode ajudar na formação escolar e cidadã dos alunos?	46 (92%) ajuda; 02 (4%) não ajuda; 01 (2%) faz mal; 01 (2%) sem resposta.
6. Quais foram suas principais fontes de informação sobre a concepção freireana para a educação?	22 (44%) Estudo realizado na graduação e outros cursos de formação; 13 (26%) leitura de livros de Paulo Freire; 07 (14%) Livros e artigos de outros autores que tratam de Paulo Freire; 6 (12%) mídias na WEB; 02 (4%) sem resposta.
7. Você ainda gostaria de dizer algo mais sobre a concepção freireana nas práticas pedagógicas? (13 respondentes)	1) Gostaria de conhecer melhor; 2) Não utilizo; 3) Faz-se muito necessária; 4) Precisa ser melhor trabalhada nos cursos de graduação, não só uma pincelada de forma que todos possam compreender; 5) Que todos os professores a conhecesse e, após uma reflexão, a colocasse em sua prática docente; 6) Contribuiria para uma autorreflexão que é a formação também do docente; 7) Deveria ser obrigatória; 8) Apesar de ser um professor de direita, valorizo algumas ideias do método de Paulo Freire e acredito na sua importância para a educação, mesmo não concordando 100%; 8) Sim, a concepção freireana mexe e é incômoda para muita gente como políticos, chefes de Estado e Nações! É uma forma de Educação Libertadora! Ela toca na ferida de muita gente! Abala estruturas sociais e transforma vidas, pessoas e nações. Na prática pedagógica e transformadora, construtiva, ativa e induz a reflexão; 9) Sim, seus métodos mudaram a visão da Educação; 10) ser mais discutida, se fala de Paulo Freire, mas bem pouco sobre a sua concepção; 11) Falta conhecimento profundo sobre a prática, e ainda há muito preconceito sobre suas ideias; 12) precisamos estudar mais para colocar em prática; 13)

	Que a concepção freireana continue transformando os discentes em prol de uma educação integradora.
--	--

Fonte: Dados da Pesquisa (2020).

APÊNDICE C – Resultados obtidos com a utilização de *softwares*

1. Processo e os Resultados obtidos pelo Processamento dos Dados pelo Software EVOC® (2005)

A análise lexical desenvolvida com auxílio dos softwares “*Ensemble de Programs permettant Analyze de Evocations*” (EVOC®, 2005) obteve-se o cômputo geral foi de 2.523 evocações. Estas estavam distribuídas por cada termo indutor: a) “concepção de educação de Paulo Freire: o total de 632 evocações, sendo 283 diferentes e 349 repetidas; b) “autonomia”: o total de 631 evocações, sendo 217 diferentes e 414 repetidas; c) “humanização”: o total de e 629 evocações, sendo 251 diferentes e 378 repetidas; d) “transformação”, o total de 632 evocações, sendo 283 diferentes e 349 repetidas. e) conscientização: devido aos limites de tempo e porque havia muitos dados para análise, optamos por reservar este material para trabalhos futuros.

Tabela 2. Distribuição de frequência do termo indutor “concepção de educação de Paulo Freire”, software EVOC (2005)

Nombre total de mots differents : 283
Nombre total de mots cites : 632
moyenne generale des rangs : 2.50

A frequência mínima = 4
A frequência média = 12,3

QUANTAS VEZES FORAM EVOCADAS

DISTRIBUTION DES FREQUENCES |

freq.	* nb. mots	* Cumul evocations et	cumul inverse
1 *	197	197 31.2 %	632 100.0 %
2 *	36	269 42.6 %	435 68.8 %
3 *	24	341 54.0 %	363 57.4 %
4 *	3	353 55.9 %	291 46.0 %
5 *	5	378 59.8 %	279 44.1 %
6 *	3	396 62.7 %	254 40.2 %
7 *	3	417 66.0 %	236 37.3 %
8 *	1	425 67.2 %	215 34.0 %
12 *	1	437 69.1 %	207 32.8 %
13 *	2	463 73.3 %	195 30.9 %
14 *	2	491 77.7 %	169 26.7 %
18 *	1	509 80.5 %	141 22.3 %
19 *	2	547 86.6 %	123 19.5 %
24 *	1	571 90.3 %	85 13.4 %
26 *	1	597 94.5 %	61 9.7 %
35 *	1	632 100.0 %	35 5.5 %

O CORTE É FEITO NO ACUMULADO DO TOTAL DE 50%, OU O VALOR MAIS PRÓXIMO DISTO, DAS PALAVRAS MAIS EVOCADAS

Uma palavra foi evocada 35 vezes

NÚMERO DE PALAVRAS EVOCADAS.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A primeira coluna, à esquerda, mostra quantas vezes as palavras foram evocadas. Por exemplo, na última linha desta coluna, que mostra o número 35. Este número indica que uma palavra foi repetida 35 vezes. Assim, a palavra “autonomia” foi a mais evocada neste banco de dados. Nesta lógica, é estabelecida a relação entre a primeira e segunda coluna. Assim, a primeira e a segunda colunas apresentam, de um lado, as vezes em que os termos foram evocados; do outro, suas respectivas frequências.

A segunda coluna, sob o título de “nb mots”, dispõe a quantia de termos evocados, e, ainda, em ordem decrescente, é feita a soma do acumulado. Deve ser lida de baixo para cima, como mostra a seta vertical vermelha. Assim, por exemplo, o termo - autonomia -, uma única palavra, foi repetida 35 vezes; portanto, a mais evocada entre os 158 sujeitos frente ao termo indutor “concepções de educação de Paulo freire”. Todavia, na primeira linha dessa segunda coluna, aparecem os números 36 e 197. Eles indicam a dispersão de palavras evocadas; ou seja, palavras repetidas menos que duas vezes, e, portanto, desconsideradas. Nesta perspectiva, a linha verde, na horizontal, mostra o corte estabelecido, sendo consideradas as frequências iguais ou maiores de três.

Como ainda disposto, na Tabela 4, o corte na segunda coluna foi realizado na linha do número 24, que corresponde à frequência mínima de três (3). Na direção deste número, na linha horizontal, o corte corresponde ao índice de 57.4%. Para obter a média da frequência, é realizada a soma do total das frequências da primeira coluna, que é dividida pela soma do acumulado da segunda coluna, obtendo a frequência mínima de 3% de frequência. Observamos, assim, que foi localizado tanto o total de 57,4% do acumulado das palavras, quanto a 3% de frequência mínima.

Nesta direção, também na última coluna, à esquerda, o corte deve ter um índice de, aproximadamente, 50% das palavras ocupando as primeiras posições. Nessa linha, houve o corte mínimo do acumulado total de

57,4% das evocações. Ou seja, o interesse recai sobre as palavras com maior frequência e que ocupam as primeiras ordens de posição nas evocações (OME).

Destarte, a combinação de dois atributos - frequência e a ordem -, que foram evocadas, possibilita a distribuição dos termos, segundo a importância atribuída, para a composição do Quadro Vergès (1992). Por isso, é feito o corte horizontal quanto ao Rang, para estabelecer o corte médio; ou seja, dividir as palavras em ordem de aparecimento. O corte foi realizado no acumulado do 50% das palavras mais evocadas.

Houve a composição de quatro bancos de dados, que foram organizados em planilhas com as evocações e justificativas dadas pelos sujeitos. A definição dos cortes verticais e horizontais nos demais bancos de dados, gerados a partir de cada termo indutor, estão dispostos a seguir: a) “humanização”: frequência mínima de 4 e o acumulado do total de 55,2% das palavras mais evocadas; b) “transformação”: frequência mínima de 4 vezes que a palavra foi repetida e o acumulado do total de 52,6% das palavras mais evocadas; c) “autonomia”: a frequência mínima de 5, que a palavra foi repetida, e o acumulado do total de 55,6% das palavras mais evocadas.

A. Sobre o termo “Concepção de Educação de Paulo Freire”

Organizado a partir do termo indutor mencionado e indica a organização dos elementos pela importância por posição, a ordem média de vocações (OME = rang 2,53), e pela frequência - frequência mínima ≥ 3 e média ≥ 8 (Tabela 5).

Tabela 3. Quadro de quatro casas de Vergès para o termo “concepção de educação de Paulo Freire”

	RANG < 2,53			RANG \geq 2,53		
	Centralidade	Freq	OME	1ª Periferia	Freq	OME
Freq ≥ 8	autonomia	35	2,14	conhecimento	19	2,63
	humanização	24	2,29	diálogo	14	2,79
	transformação	19	2,11	liberdade	26	2,65
	educação	18	2,22			
	respeito	14	2,21			
	conscientização	13	2,31			
	escola	13	1,85			
	aluno	12	2,42			
	realidade	8	2,00			
	RANG < 2,53			RANG \geq 2,53		
	Zona de Contraste	Freq	OME	2ª Periferia	Freq	OME
Freq ≥ 3 e < 8	aprendizagem	7	2,43	desenvolvimento	7	3,14
	construção	7	1,14	participação	5	3,00
	amor	6	2,17	pensamento	5	3,40
	estudo	6	2,00	utópica	5	2,60
	impraticável	6	2,15	afeto	4	2,75
	professor	6	2,17	vivência	4	2,50
	mudança	5	2,20	alegria	3	4,00
	práticas	5	2,20	amizade	3	3,67
	significativa	4	2,00	amorização	3	4,00
	acolhimento	3	1,00	aprender	3	3,33
	emancipação	3	2,33	bagunça	3	2,67
	empatia	3	2,00	cidadania	3	3,00
	formação	3	2,33	compreensão	3	3,00
	igualdade	3	1,67	cotidiano	3	2,67
	responsabilidade	3	2,33	doutrinação	3	3,00
	saberes	3	2,33	leitura-de-mundo	3	2,67
				movimento	3	2,67
				socialização	3	3,33
				solidariedade	3	3,00
				sonho	3	4,00
				valorização	3	2,67

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Pesquisa (2020), com a utilização do EVOC®.

B- Sobre o termo “autonomia”

O termo indutor “autonomia”, na Tabela 5, que segue adiante, indica a organização dos elementos pela importância da posição, da ordem média de vocações (OME = rang 2,59), e da frequência - frequência mínima ≥ 05 e média ≥ 12 :

Tabela 5. Distribuição das palavras evocadas, por posição e ordem média de evocação (OME), para o termo ‘autonomia’ (2020)

Quadrante para o termo indutor autonomia para docentes						
Freq ≥ 12	RANG < 2,59			RANG $\geq 2,59$		
	Centralidade	Freq	OME	1ª Periferia	Freq	OME
	liberdade	85	1,94	fazer	14	3,29
	independência	31	2,10	segurança	14	2,93
	responsabilidade	18	1,94	decisão	12	2,92
	poder	16	2,44			
Freq ≥ 5 e < 12	conhecimento	15	2,07			
	RANG < 2,59			RANG $\geq 2,59$		
	Zona de Contraste	Freq	OME	2ª Periferia	Freq	OME
	desenvolvimento	11	2,46	ação	11	2,91
	confiança	10	2,20	escolha	10	2,50
	iniciativa	8	2,25	existir	7	3,29
	vida	8	2,13	capacidade	6	3,00
	crecimento	7	2,00	criatividade	6	3,00
	educação	7	2,43	trabalho	6	3,50
	respeito	7	2,43	vontade	6	3,17
	individualidade	6	1,67	caminhar	5	3,40
	realização	5	1,60	conscientização	5	2,60
	transformação	5	2,40	direito	5	3,80
				expressão	5	2,80

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Pesquisa (2020), com a utilização do EVOC ®.

C. Sobre o termo “transformação”

O termo indutor “transformação”, na Tabela 8, que segue adiante, indica a organização dos elementos pela importância e posição da ordem média de vocações (OME = rang 2,50) e da frequência - frequência mínima ≥ 04 e média ≥ 09 .

Tabela 6. Distribuição das palavras evocadas, por posição e ordem média de evocação (OME), para o termo ‘transformação’ (2020)

Quadrante para o termo indutor transformação para docentes						
Freq ≥ 9	RANG < 2,50			RANG ≥ 2,50		
	Centralidade	Freq	OME	1ª Periferia	Freq	OME
	mudança	87	1,77	crescimento	15	2,60
	conhecimento	17	2,24	novo	15	2,67
	evolução	16	1,94	liberdade	13	2,54
	melhorar	12	2,25	renovação	12	2,83
				modificação	11	2,55
				ação	9	2,78
				vida	9	2,56
Freq ≥ 4 e < 9	RANG < 2,50			RANG ≥ 2,50		
	Zona de Contraste	Freq	OME	2ª Periferia	Freq	OME
	criar	5	2,20	conscientização	8	2,50
	humanização	5	1,60	educação	8	2,50
	inovação	5	2,20	aprendizagem	7	2,86
	querer	5	2,40	atitude	6	2,83
	coragem	4	1,25	diferença	6	3,50
	desenvolvimento	4	2,25	amor	5	3,20
	esperança	4	1,50	alteração	4	3,00
	futuro	4	2,00	autonomia	4	3,25
	pensamento	4	2,25	compreensão	4	3,00
	poder	4	2,00	escola	4	2,75
	sonho	4	2,25	reinventar	4	3,50
				respeito	4	3,25
				trocar	4	2,75

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

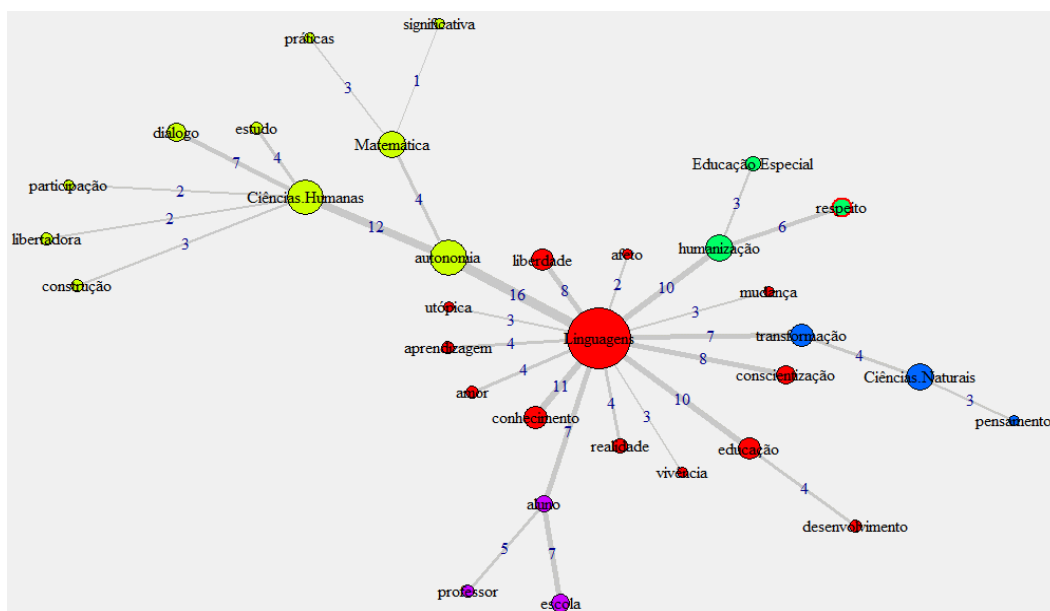
2 Resultados obtidos pelo Software IRaMuTeQ® (CAMARGO; JUSTO, 2013)

Com utilização do software IraMuTeQ (2013b), foi possível ler o conjunto de associações pela similaridade ou pelas relações de similitude, foi possível tecer análises, ainda que descritivas, das relações entre as palavras evocadas e as variáveis sociodemográficas consideradas relevantes para o grupo social em estudo. O objetivo, aqui, é o de confirmar quais elementos seriam estruturantes para as representações sociais dos docentes sobre as concepções freireanas.

A primeira análise gerou uma árvore máxima de similitude, que representa a relação dos termos evocados com as áreas de conhecimento. A palavra “autonomia” está presente na articulação das três áreas de conhecimento: Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. Tais áreas detêm o maior número de participantes da pesquisa.

Outros importantes termos, que aparecem na centralidade do quadro de quatro casas, são: o termo “humanização”, que coocorre nas áreas de Linguagem e Educação Especial; e o termo “transformação”, que coocorre nas áreas de Linguagem e Ciências Naturais, como demonstrado na Figura 4, que segue adiante.

Figura 1. Árvore máxima de similitude por co-ocorrência de palavras relacionadas às áreas de conhecimento

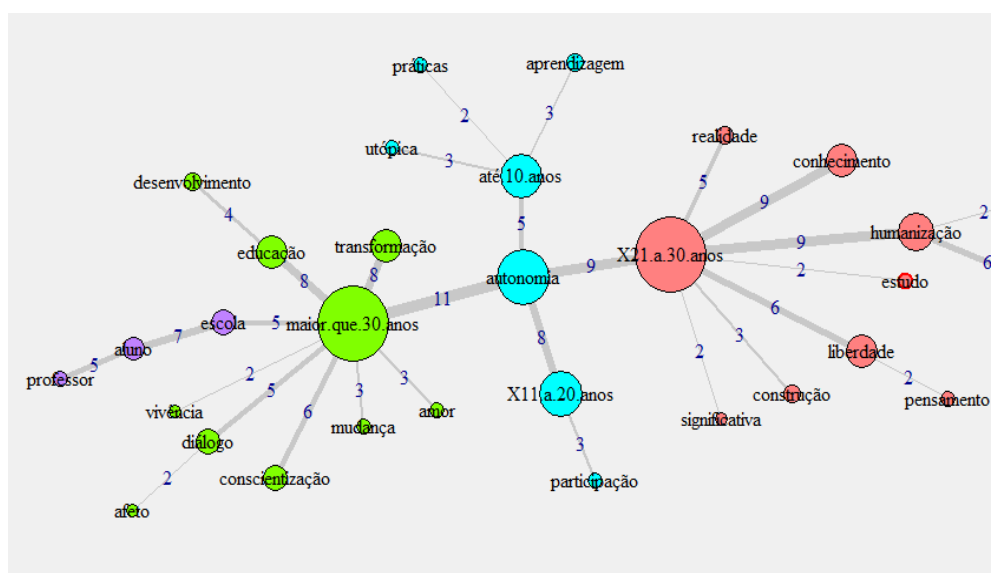


Fonte: Elaborado pela autor com base nos dados da Pesquisa (2020), com a utilização do IraMuTeQ.

O processamento das evocações relacionadas ao tempo de atuação na docência gerou uma árvore máxima de similitude, ressaltando a autonomia como um termo estruturante, que permeia tanto os docentes menos experientes, como aqueles que se encontram há mais tempo na prática. É um termo que estrutura e estabelece sentido icônico à organização das representações desse grupo social.

Os termos “transformação”, “conscientização” e “desenvolvimento” (da educação) ficaram mais atrelados aos docentes com mais de trinta anos de profissão. Os termos “humanização”, “conhecimento” e “liberdade” ficaram mais atrelados aos docentes com experiência entre 21 a 30 anos de prática docente (Figura 5).

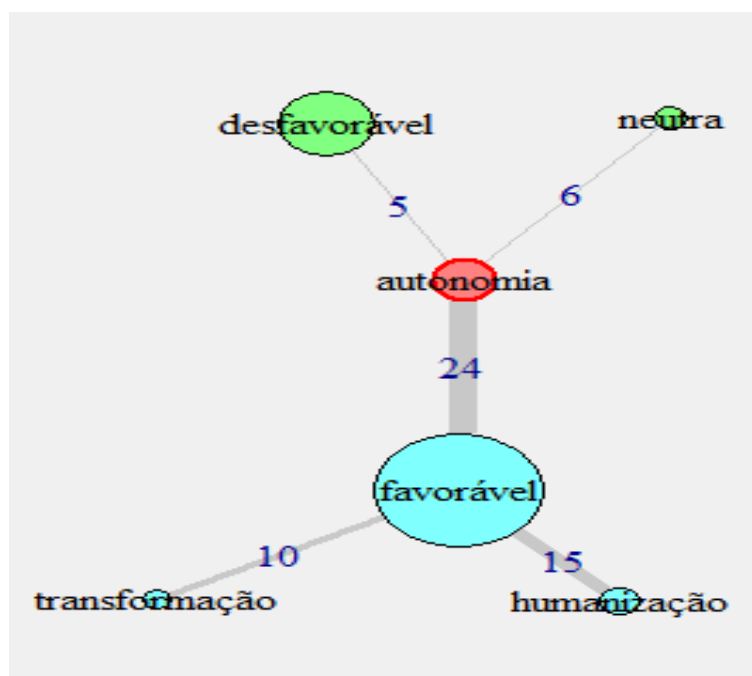
Figura 2. Árvore máxima de similitude por coocorrência de palavras relacionadas ao tempo de atuação docente



Fonte: Elaborado pela autor com base nos dados da Pesquisa (2020), com a utilização do IraMuTeQ.

Quanto à análise dos posicionamentos docentes, a autonomia voltou a se estabelecer como o único termo que está presente na articulação atitudinal e organização das representações sociais (Figura 3).

Figura 3. Árvore máxima de similitude de palavras relacionadas ao posicionamento dos docentes sobre as concepções freireanas



Fonte: Elaborado pela autor com base nos dados da Pesquisa (2020), com a utilização do IraMuTeQ.

Cabe, assim, destacar que, dentro da limitação das análises descritivas realizadas neste estudo, foi possível constatar que a “autonomia” está centralmente presente nas evocações do conjunto lexical do grupo estudado, como termo que dá objetivação às concepções freireanas, ainda, que não seja possível afirmar se os outros termos evocados estariam posicionados na centralidade ou primeira periferia (com frequências acima da média).

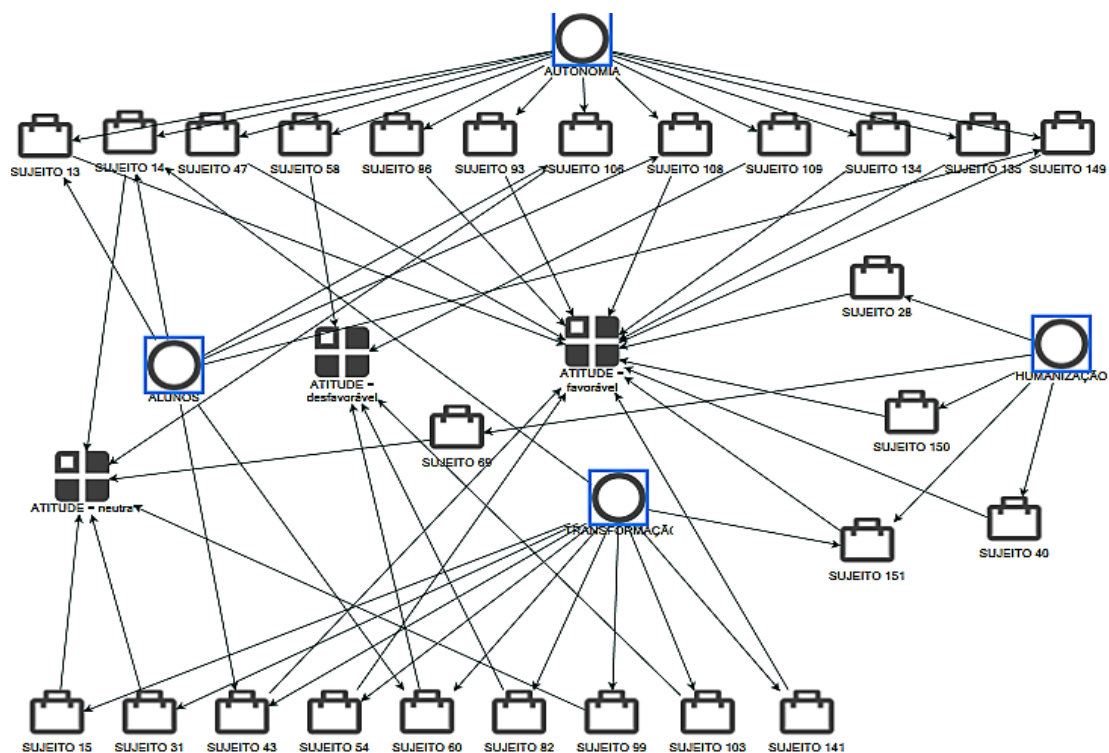
Dessa forma, articulando o mesmo banco de dados entre os dados obtidos pelo EVOC (2005) e no IraMuTeQ, é possível ampliar as perspectivas e o modo de analisar os achados na pesquisa sob diferentes pontos de vista, objetivando a confirmabilidade dos achados. Para analisar variáveis (favoráveis e desfavoráveis) recorreremos ao uso do software NVivo ® (2015).

3. Resultados obtidos pelo processamento dos dados pelo Software NVivo ® (2015)

O software NVivo organiza as palavras de maior ocorrência, representadas em nuvens. Trata-se de uma ferramenta visual para identificar, com maior facilidade, por meio de tamanhos diferenciados das palavras, a maior a ocorrência do termo e de sua representação.

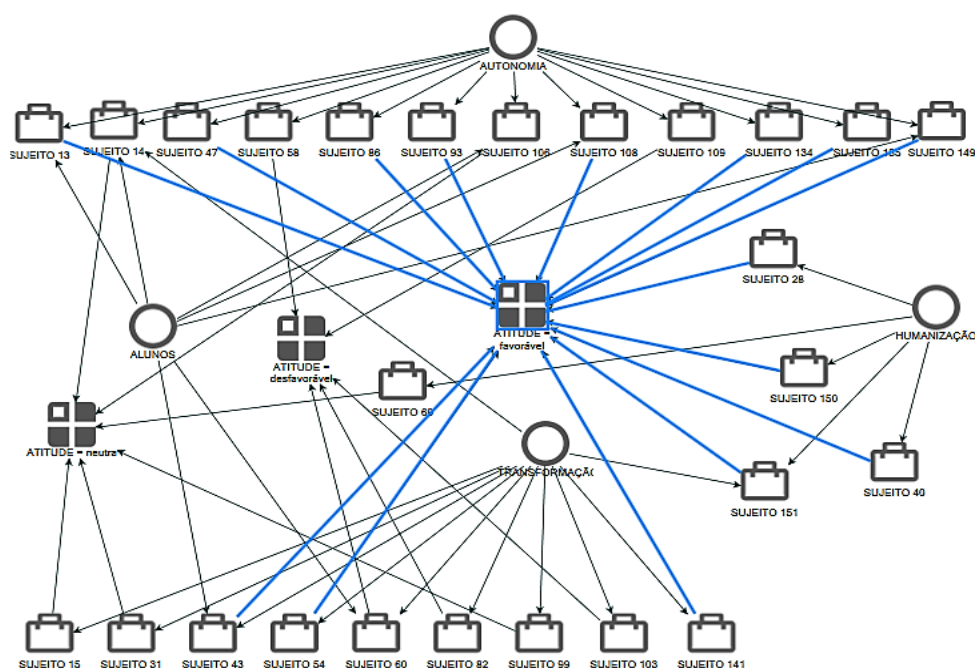
O uso do Software NVivo ® (2015) permitiu explorar os dados obtidos do perfil dos participantes da primeira etapa acerca das variáveis favoráveis e desfavoráveis. As Figuras de 4 e 5, exemplificam a importância do uso deste software para ampliar as perspectivas de análise. Na Figura 4, é possível verificar, por exemplo, quais são os sujeitos que utilizam o termo “autonomia”, “humanização”, “transformação”. Há, no entanto, um destaque para a palavra “aluno”, que tem alta incidência nas justificativas dadas pelos sujeitos para os termos indutores. Assim, obtemos o resultado que está na Figura 7, a seguir.

Figura 4. Distribuição dos sujeitos pelos termos: autonomia, transformação, humanização e alunos



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Na Figura 5, que segue adiante, verificamos que há muitos sujeitos, do subgrupo favorável, que utilizam o termo “autonomia” e, em algum momento, também falam de “transformação” e “humanização”.

Figura 5. Distribuição dos sujeitos pela variável “atitude favorável”

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Com a utilização do Software NVivo ® (2015), foi possível também verificar outras perspectivas em relação ao perfil dos participantes em relação às variáveis estabelecidas, como exposto a seguir (Quadro 10 e 11).

Quadro 10. Distribuição dos posicionamentos de docentes pela área de conhecimento

Atitude por área de conhecimento	Favorável	Neutra	Desfavorável	Total %
Educação Especial	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)	(10) 100%
Linguagens	34 (52%)	8 (12%)	24 (36%)	(66) 100%
Ciências Naturais	12 (52%)	2 (9%)	9 (39%)	(32) 100%
Matemática	8 (32%)	7 (28%)	10 (40%)	(25) 100%
Ciências Humanas	24 (70%)	4 (12%)	6 (8%)	(34) 100%
Total	86 (100%)	22 (100%)	50 (100%)	158 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 11. Distribuição dos posicionamentos docentes pelo tempo de atuação

Atitude pelo tempo de atuação	Favorável	Neutra	Desfavorável	Total %
Até 10 anos	17 (63%)	3 (11%)	7 (26%)	(27) 100%
De 11 a 20 anos	16 (57%)	6 (21%)	6 (21%)	(28) 100%
De 21 a 30 anos	29 (55%)	6 (11%)	18 (34%)	(53) 100%
Maior que 30 anos	24 (48%)	7 (14%)	19 (38%)	(50) 100%
Total	86 (100%)	22 (100%)	50 (100%)	158 (100%)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Os Quadros 10 e 11 mostram os resultados obtidos. Neles, verificamos que os conceitos freireanos – autonomia, humanização e transformação – são termos de forte objetivação que iconizam as concepções freireanas, como também ligam todos os professores: os que têm maior e menor experiência em docência; assim como se mostram presentes em todas as áreas de conhecimento.

APÊNDICE D – Instrumentos de pesquisa: cena situação-problema

Parte B) Técnica de Associação de Livre de Palavras

1. Leia o texto a seguir e responda:

Cena situação-problema

1. *A escola onde você atua pretende assumir a concepção pedagógica de Paulo Freire. O Orientador de Ensino e o diretor têm organizado reuniões com os professores. O objetivo é discutir e elaborar práticas docentes voltadas às concepções freireanas. Qual seria sua atitude nesta situação? Justifique.*

2. Qual é a sua atitude em relação à concepção de educação de Paulo Freire?

☐ favorável ☐ desfavorável ☐ neutra

Depois desta etapa, será realizado “jogo” da evocação de palavras. Primeiro será apresentado e aplicado o modelo. O objetivo de aplicar o exemplo de evocação de palavras é para esclarecer os procedimentos adotados no teste. Segue o texto que será apresentado para os professores:

Aguarde as orientações orais para começar a responder o teste:

Parte I) ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Acompanhe instruções orais para responder

Escreva as primeiras 4(quatro) palavras que vêm à sua mente quando digo “VIAGEM”.

Em seguida, aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o número 1 para a palavra mais importante, 2 para a de segunda importância, 3 para a de terceira; e 4 para a última. Depois justifique a palavra que você atribuiu o número 1, a de maior importância para você.

Para tanto, foram escritas cinco sentenças, contendo cada uma delas um Estímulo Indutor (EI), voltadas para investigação do campo conceitual, conforme formato abaixo:

Escreva quatro palavras que vêm à sua mente sobre [EI.1]concepção de Educação de Paulo Freire; [EI.2] Humanização, [EI. 3] Autonomia, [EI. 4]. Transformação. Toda palavra é válida.

Em seguida, aponte as palavras de maior importância para você, colocando nos parênteses o número 1 para a mais importante, 2 para a de segunda importância; 3 para a de terceira; e 4 para a última palavra.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva uma justificativa para a palavra de maior importância.

De
pois dessa aplicação da associação de palavras, para saber se os participantes compreenderiam o proposto, foi realizada uma sondagem com a utilização do termo viagem, em retiradas as dúvidas referentes associação de palavras.

Próximos Estímulos indutores: 1) Concepção de Educação de Paulo Freire (2) “humanização; (3) “autonomia”.

APÊNDICE E – Políticas educacionais e Programas de 1988 a 2019


Quadro 12. Relação de Políticas educacionais (1988/2019)

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROGRAMAS DE 1988 a 2020	
Constituição Federal de 1988	Emendas constitucionais efetivadas na Seção I, Capítulo III, Título VIII
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb)
Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.	Institutos Superiores de Educação
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Plano Nacional de Educação (PNE)
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena
Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia
Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.	Piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica
Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
Portaria Normativa MEC nº 9, de 30 de junho de 2009.	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação
Portaria CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009.	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011.	Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica
Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011.	Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências (PNE 2014-2024)
Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.	Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

APÊNDICE F – Autorização da pesquisa nas escolas

A. Da primeira fase da pesquisa



**UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS**

Ao Sr. Renato Pietropaolo
Secretário de Educação, Esporte e Lazer Educação do município de Guarujá

Eu, Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível de Doutorado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos) sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e servidora pública municipal, prontuário nº 13.129, venho mui respeitosamente, requerer a autorização de vossa senhoria para a realização da pesquisa nas escolas municipais de nível de ensino fundamental II no segundo semestre de 2019:

1- E.M. Prof.ª Dirce Valério Gracia;	5- E.M. Dr. Napoleão Rodrigues Laureano;
2- E.M. Ver. Francisco Figueiredo;	6- E.M. Prof. Benedito Claudio da Silva;
3- E.M. Prof.ª Maria Aparecida de Araújo;	7- E.M. 1º de Maio;
4- E.M. Prof.ª Maria Aparecida R. Camargo;	8- E.M. Prof.ª Ivonete da Silva Câmara.

Informo que a pesquisa será realizada através de um questionário on-line e presencial apresentadôs aos professores que atuam, no mínimo, na educação pública há 10 anos para conhecer o perfil dos sujeitos. O levantamento 10 narrativas de docentes para discussão do tema será realizado mediante consentimento do docente, preservando o anonimato e assegurando a privacidade e não haverá remuneração aos participantes. No questionário e nos grupos dialogais, serão abordadas questões referentes ao tema que trata da concepção de Paulo Freire na educação escolar. O objetivo é entrevistar cerca de 200 docentes. Seguem anexados a este requerimento, o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), A Carta de Autorização e o Projeto de Pesquisa.

Nestes termos, peço pelo deferimento. Coloco-me à disposição para melhores esclarecimentos.


SEDUC SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO

DATA: 01/07/19

HORA: 13:00

ASS: Zulmira

Guarujá, 01 de julho de 2019.



Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro
Assinatura do pesquisador

B. Da segunda fase da pesquisa



Ao Sr. Marcelo Feliciano Nicolau,
Secretaria Municipal de Educação do município de Guarujá.

Eu, Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível doutorado em Educação (PPGE) – *Stricto Sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) sob a orientação da Professora Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (Contato: mfabdalla@uol.com.br) e servidora pública municipal, prontuário nº 13.129, venho mui respeitosamente, requerer a autorização para dar continuidade a pesquisa que teve início em setembro de 2019.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Seduc em 09/08/2019. Depois disso, o Comitê de Ética da Universidade Católica aprovou a investigação. No entanto, a terceira fase, que compreende na coleta de narrativas de docentes, em roda de conversa, não foi realizada devido problemas decorrentes da pandemia.

Deste modo, solicito a autorização para realizar a última etapa da pesquisa na escola BENEDICTA BLAC GONZALEZ, pois, nesta unidade, há seis professores voluntários que têm interesse em colaborar com a pesquisa. Esta etapa poderá ser realizada em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para conseguir reunir os professores num horário comum. As datas serão definidas pelo setor competente e sem prejuízo do andamento do trabalho docente.

O foco da roda de conversa é uma reflexão sobre: “As práticas pedagógicas” dos professores investigados. Neste sentido, pretender-se-á, trazer como contribuição, momentos de formação onde os pesquisados reflitam sobre suas práticas e que possam, além de refletir sobre as ações empregadas no seu cotidiano, compartilhar com os colegas de profissão seus sucessos e desafios, promovendo, desta forma, maior interação com o grupo. A proposta é vivenciar metodologia do “Círculo de Cultura”, proposto por Paulo Freire, para estudar os resultados obtidos na investigação e balizar caminhos possíveis à formação de professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

Seguem anexados a este requerimento, o Parecer do Comitê de Ética que aprovou a pesquisa (fls.01a 03), o requerimento que autorizou esta pesquisa em 09/08/2019 (fls. 04 e 05) e comprovante da matrícula da doutoranda no Programa de Pós-Graduação – nível doutorado em Educação (PPGE) – *stricto sensu* – da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) (fls. 06). Nestes termos, na certeza que atual administração incentiva o corpo docente à pesquisa científica, peço o deferimento. Coloco-me à disposição para melhores esclarecimentos.


Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro

APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

Pesquisa: Representações sociais e campos identitários voltados às concepções de educação de Paulo Freire de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental do município de Guarujá-SP.

Prezado (a) participante,

Eu, Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro, doutoranda em educação na Universidade Católica de Santos, estou realizando uma pesquisa intitulada: “SUBJETIVIDADE SOCIAL DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL II ACERCA DA CONCEPÇÃO FREIREANA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ABORDAGEM TEÓRICA MOSCOVICIANA.

Essas informações estão sendo fornecidas para que você permita a sua participação voluntária na pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que será submetida.

1) Natureza da pesquisa: Esta fase da pesquisa tem como finalidade fazer o levantamento das práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção freireana mediante a percepção de docentes. Para alcançar este intuito, utilizaremos o teste de evocação de palavras mediante uma palavra-estímulo para levantamento de palavras evocadas, questionários e levantamento de narrativas de docentes através de entrevistas para desvelar suas percepções acerca da concepção de educação de Paulo Freire.

2) Participação da pesquisa: Esta pesquisa contará com a participação de professores de unidades escolares públicas.

3) Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, você contribuirá ajudando-nos a avaliar a ferramenta utilizada, bem como ao dispor de informações importantes para o entendimento sobre as práticas de ensino relacionadas à concepção freireana de educação. Estas informações serão extraídas por meio dos dados coletados através da análise do conteúdo e das observações e registros das narrativas de docentes. Você tem a liberdade para se recusar a participar e ainda para se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações.

4) Sobre as coletas de dados: a) evocação de palavras; b) questionários; c) entrevista/conversa:

a) Os dados serão coletados a partir do teste de evocação de palavras estimuladas por uma situação-prática-fictícia e a pronúncia de palavras de evocação, mantendo o sigilo e a liberdade dos voluntários da pesquisa;

b) nos dois questionários online os voluntários da pesquisa não são identificados. Constará apenas o perfil profissional e concepção de docentes em relação à proposta pedagógica freireana. O arquivo é enviado por intermédio de um link no Google Doc. da plataforma “*Google Forms*”. Os questionários são compostos por questões objetivas (com alternativas) e abertas para livre exposição de opinião dos docentes. As informações coletadas nos questionários serão mantidas em sigilo. Será preservado o anonimato dos professores, assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Pelos resultados dos dados não serem agregados por escola, garantimos que as escolas, professores e membros da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados dos estudos;

c) as entrevistas/conversa com, aproximadamente, seis professores para a coleta de narrativa autobiográfica de docentes acerca da concepção freireana de educação. O contato com os professores será na unidade escolar durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para apresentação da pesquisa e o convite para participar da pesquisa. A

identificação dos textos das narrativas será realizada por meio de códigos (pseudônimos), a fim de manter o anonimato de cada participante. As entrevistas gravadas serão efetuadas com dois professores, escolhidos e autorizados pela direção na unidade escolar e pelos próprios professores que consentirem na participação da pesquisa, em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Eles também serão identificados por códigos, a fim de preservar o anonimato.

5) Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados do (a) voluntário (a) serão identificados com um código (pseudônimo) e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando, assim, sua privacidade.

6) Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que este estudo contribua para a sua formação docente.

7) Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa ao Autorizar a sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela sua participação.

8) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalidades.

9) Constrangimento: Se, em algum momento da pesquisa, você se sentir constrangido ou desconfortável com a presença do pesquisador, poderá pedir que o mesmo se retire ou volte em outro momento, ou até mesmo deixar de participar do estudo, sem nenhuma penalidade.

10) Disponibilização dos resultados e dúvidas: Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os instrumentos utilizados na pesquisa serão destruídos após o término da mesma.

11) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. Este termo foi elaborado e será assinado em duas vias: uma ficará com o pesquisador e outra com o professor voluntário.

Após a leitura e compressão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que poderei sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do voluntário:

Assinatura do voluntário:

Pesquisadora
Zulmira Ferreira de Jesus Cacemiro

Orientadora:
Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

APÊNDICE H – Nomes de personagens pretos intelectuais

A. Pseudônimos para identificar os participantes da Rodas de Diálogo (RD)

Quadro 13. Nomes de intelectuais brasileiros que representam os professores participantes

	PERSONAGEM	INTELECTUAIS	NOME NA PESQUISA
01	Joaquim Maria Machado de Assis (1839 -1908)	Apesar das barreiras que o impediu de frequentar cursos regulares, estudou como pôde. Trabalhou como aprendiz de tipógrafo na Imprensa Nacional em 1856. Conheceu Manuel Antonio de Almeida que se tornou seu protetor. Em 1858 passou a ser revisor e colaborador do Correio Mercantil e, em 1860, a convite de Quintino Bocaiúva, começou a trabalhar na redação do Diário de Rio de Janeiro. Publicou um total de 10 romances, 10 peças teatrais, 200 contos, cinco coletâneas de poemas e sonetos e mais de 600 crônicas e, junto com Joaquim Nabuco, fundou a Academia Brasileira de Letras.	Prof. Machado
02	Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882)	Líder abolicionista, jornalista e poeta brasileiro. Patrono da cadeira n.º 15 da Academia Paulista de Letras. A história narra que tenha libertado mais de 500 pessoas escravizadas. Escritor brasileiro e o Patrono da Abolição da Escravidão do Brasil.	Prof. Luís Gama
03	Lima Barreto (1881-1922)	Aceito em 1897 na escola de Engenharia do Rio de Janeiro, dez anos após o fim da escravidão. Era o único negro da sala, mas teve que abandonar a universidade em 1902 para cuidar do pai, que sofria de uma doença mental. Tornou-se funcionário público para sustentar a família e, nas horas vagas, escrevia reportagens para o jornal carioca Correio do Amanhã, denunciando o racismo e a desigualdade social no Rio de Janeiro. Publicou “ <i>O Triste Fim de Policarpo Quaresma</i> ”, seu principal romance e segunda e principal obra publicada por Barreto. Morreu em 1922, aos 41 anos, considerado louco.	Prof. Barreto
04	Carolina Maria de Jesus (1914-1977)	Nasceu em 1914, em Sacramento, Minas Gerais. De família pobre, ela cursou somente os primeiros anos do primário, e se mudou para São Paulo em 1937, onde trabalhou como doméstica e catadora de papel. Escrevia inúmeros diários relatando o seu dia a dia como moradora da favela do Canindé. O jornalista Audálio Dantas conheceu Carolina e leu seus 35 diários. Dois anos depois, ele publicou um dos diários com o título de Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada. Outras obras publicadas: Casa de Alvenaria: Diário de uma Ex-favelada e Pedacos da Fome. Morreu em 1977, aos 62 anos, de volta à pobreza.	Profª. Carolina
05	Abdias do Nascimento (1914-2011)	Nasceu em 1914, na cidade de Franca, em São Paulo. Neto de escravos. Começou a trabalhar aos 9 anos e, para conseguir se mudar para São Paulo, se alistou no Exército. No entanto, teve que abandonar a instituição para entrar para o movimento da Frente Negra Brasileira. Foi preso durante a ditadura militar e enviado ao exílio. Ele retornou ao Brasil somente em 1981. Escreveu peças teatrais e se dedicou a alfabetizar ex-escravos e transformá-los em atores. Além de ator, teatrólogo e ativista, Abdias Nascimento foi deputado	Prof. Abdias

		federal pelo Rio de Janeiro logo após o final do regime militar. Na década de 1990, foi eleito senador, sempre com a plataforma da luta contra o racismo. Faleceu em 24 de maio de 2011, aos 97 anos.	
06	Milton Santos (1926- 2001)	Milton Santos, precursor da pesquisa geográfica na Bahia, publicou o livro A Natureza do Espaço e ganhou dois prêmios: Vautrin Lud (primeiro brasileiro premiado) e Jabuti (o mais importante da literatura brasileira). Recebeu o título de "Cidadão do mundo", vinte títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da América Latina e da Europa, publicou mais de 40 livros e mais de 300 artigos científicos. Atuou como professor, geógrafo e fundou laboratórios na França, na Inglaterra, na Nigéria, na Venezuela, no Peru, na Colômbia e no Canadá.	Prof. Santos

Fonte: Elaborado a partir do artigo: “Negras e negros que deveriam ser estudados na escola”.
<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2017/11/19/negros-e-negras-brasileiros-que-deveriam-ser-mais-estudados-nas-escolas.htm>.

APÊNDICE I – Quadros das escolas

Quadro 14. Nomes e segmentos do ensino fundamental das escolas municipais de Guarujá-SP

	ESCOLA	BAIRRO	SEGMENTOS EF
01	E.M. 1º de Maio	J. Boa Esperança	Anos finais e cursos técnicos de nível médio
02	E.M. Afonso Nunes Vereador	Parque Estuário	Somente anos iniciais
03	E.M. Angelina Dayge	V. Áurea	Somente anos iniciais
04	E.M. Prof. Antonio Ferreira de Almeida Júnior	Jardim Tejereba	Somente anos iniciais
05	E.M. Ary Da Silva Souza	Jardim Mar E Céu	Anos iniciais e finais
06	E.M. Benedicta Blac Gonzalez	Balneário Praia do Perequê	Anos iniciais e finais
07	E.M. Benedito Claudio Da Silva Professor	Jardim Santa Maria	Somente anos finais
08	E.M. Dirce Valério Gracia Professora	J. Tejereba	Somente anos finais
09	Francisco Figueiredo Vereador	Santa Clara	Somente anos finais
10	E.M. Franklin Delano Roosevelt Presidente	J. Boa Esperança	Somente anos iniciais
11	E.M. Giusfredo Santini (EM)	Morrinhos II	Somente anos iniciais
12	E.M. Doutor Gladston Jafet	Liva Ligya	Anos iniciais e finais
13	E.M. Dr. Herbert Henry Dow	Bal. Guarujá	Somente anos iniciais
14	E.M. Profa. Ivonete Da Silva Câmara	J. Conceiçãozinha	Anos iniciais e finais
15	E.M. Jacirema Dos Santos Fontes	Morrinhos	Somente anos iniciais
16	E.M. Profa. Lucia Flora Dos Santos	Jardim Progresso	Anos iniciais e finais
17	E.M. Lucimara De Jesus Vicente	Jardim Santa Rosa	Anos iniciais e finais
18	E.M. Profa. Maria Aparecida De Araújo	Morrinhos	Somente anos finais
19	E.M. Profa. Maria Aparecida Ramos Camargo	Morrinhos	Somente anos finais
20	E.M. Mario Cerqueira Leite	B. Praia do Perequê	Somente anos iniciais
21	E.M. Myrian Terezinha Wichroski Millbourn	J. Boa Esperança	Somente anos iniciais
22	E.M. Dr. Napoleão Rodrigues Laureano	J. Maravilha	Anos iniciais e finais
23	E.M. Dr. Oswaldo Cruz	P. Estuário	Somente anos iniciais
24	E.M. Paulo Freire	Santa Clara	Somente anos iniciais
25	E.M. Sergio Pereira Rodrigues	Cidade Atlântica	Somente anos iniciais
26	E.M. Valeria Cristina Vieira Da Cruz Silva	Morrinhos	Somente anos iniciais

Fonte: Elaborado pela autora. Dados disponíveis em: <https://www.guaruja.sp.gov.br>. (2020).

APÊNDICE J – Posição de docentes sobre as concepções freireanas

As grelhas das justificativas, categorizadas e subdivididas em unidades de sentidos para a discussão com docentes em Rodas de Diálogo (RD)

Quadro 15. Atitudes dos docentes sobre as concepções freireanas.

Atitude favorável às concepções freireanas	Atitude desfavorável às concepções freireanas	Manifestações de docentes que relacionam as concepções freireanas às suas experiências profissionais
<p>1. (S.3). <i>Transformação</i> para que o ser humano possa se identificar, partindo do seu próprio ponto de vista, ou seja, seria uma educação humanizada e independente do nível e idade do aluno.</p> <p>2. (S.10). É uma ótima proposta pedagógica em relação à educação familiar, pois os pais estão afastados, assim, a proposta freireana poderia ajudar muito a leitura de mundo frente a realidade que vivemos.</p> <p>3. (S.116). Acredito muito nesta concepção, sem dúvida, seria o melhor para as escolas. Tive a oportunidade de estudar sobre ela na minha Licenciatura e outros cursos.</p> <p>4. (S.16). Acredito que a proposta pedagógica, que utiliza as concepções freireana, seria muito interessante, pois a <i>autonomia</i> do aluno é o principal objetivo da escola para mim. Não basta ensinar o conteúdo, mas mostrar ao aluno como este conteúdo faz parte da vida.</p> <p>5. (S.17). Acredito que, se bem trabalhada, a proposta tem viabilidade de ser implantada com sucesso. A proposta freireana é sempre atual, visto que busca a <i>humanização</i> do agente receptor do processo.</p> <p>6. (S.25). Consciência <i>humanizada</i> para que realmente haja respeito entre os seres humanos e possamos expressar nosso modo de pensar e não ser agredido por isso.</p> <p>7. (S.26). É desenvolver nos alunos autonomia com liberdade de expressão com sentimento autocrítico, onde ele pode sentir, pensar e se colocar e escolher.</p> <p>8. (S.35). Concordo. Vai de acordo com o que deveria ser</p>	<p>1. (S.7). Sou totalmente desfavorável. É uma enganação e quer manipulável os alunos e professores.</p> <p>2. (S.18). Na verdade, Paulo Freire não teve, e não tem, a intenção de promover a educação. Ele tinha o interesse de manipular as pessoas. Infelizmente, percebo que muitas escolas acreditam nessas ideias, mas notamos a baixa conscientização. A formação é de analfabetos funcionais.</p> <p>3. (S.19). Freire, dificilmente, é adotado como prática pedagógica; porém, algumas instituições aplicam suas propostas de forma parcial. Por exemplo, os “CEUS” tiveram esta proposta. Para mim, algumas práticas funcionaram, outras não. Funciona por um tempo, depois fecham as possibilidades. Ele foi Secretário de Educação e não conseguiu induzir seu método. O fato é que nem em seu tempo, nem hoje, o professor recebe um salário para dedicação exclusiva que seria necessária a esta prática pedagógica.</p> <p>4. (S.45). Nesta proposta, o nível de ensino e aprendizagem é muito ruim, tem pouco conhecimento e sem conhecimento não há <i>autonomia</i>.</p> <p>5. (S.50). Na teoria, o objetivo é bastante claro, mas na prática é impossível de realizá-la. Não é possível construir uma educação voltada para os ensinamentos de Paulo Freire.</p> <p>6. (S.97). Particularmente, não me sentiria confortável, pois um método que tem vários aspectos que não me agradam. A <i>humanização</i> pode ser feita em outros sistemas; a <i>autonomia</i> é um processo natural do desenvolvimento humano que</p>	<p>1. (S.5). Fazer da escola um ambiente acolhedor, para que o educando possa desenvolver suas habilidades.</p> <p>2. (S.9). Há anos a educação vem trabalhando com a educação <i>transformadora</i>, na qual os alunos não querem ser <i>transformados</i>, mas os professores lutam muito para este propósito.</p> <p>3. (S.11). A escola, quando abrange essa proposta, assume o papel verdadeiro da Educação, onde tudo que é ensinado na escola é vivenciado no dia a dia, como também a escola resgata a visão e bagagem de mundo. Que os alunos tenham humanização!</p> <p>4. (S.12). Acredito que será bem-vinda, pois estamos precisando de uma escola que abranja esta proposta pedagógica. Que os alunos reflitam sobre a humanização, autonomia, conscientização, leitura de mundo e o diálogo, para que possamos melhorar o nosso relacionamento e entendermos melhor os alunos.</p> <p>5. (S.15). A concepção freireana barra a política anterior de cobrança. Como você pode, ao mesmo tempo, trabalhar de forma <i>humanizada</i>, <i>transformadora</i> e emancipatória, se não pode respeitar o tempo de aprendizagem dos alunos para adquirir essa <i>autonomia</i>, conscientização etc.</p> <p>6. (S.23). Não gostaria de estar comentando, pois como professora não tenho <i>autonomia</i> e tenho que realizar as imposições do sistema educacional.</p> <p>7. (S.30). Essa proposta é muito bonita no papel, mas atualmente vivemos na prática uma situação muito difícil. Encontramos cada vez mais alunos sem conhecimento básico de alfabetização. Não conseguimos alcançá-los. Sua</p>

<p>educação atual. Preparar o indivíduo para o mundo de forma integral, formando leitores capazes e cidadão efetivos.</p> <p>9. (S.36). Penso que a educação deve levar o indivíduo a se emancipar, a pensar no outro. Sempre na construção de um lugar melhor para se viver. Seria sensacional que os alunos tivessem este olhar e que esta proposta fosse efetivamente levada a cabo.</p> <p>10. (S.37). A educação precisa caminhar de mãos dadas com esta proposta, pois a escola, hoje em dia, precisa ser mais humanizadora. Apoio projetos com as propostas freireanas.</p> <p>11. (S.28). Boa e necessária. Sem respeito, <i>autonomia</i> e transformação não há educação.</p> <p>12. (S. 43). Oferecer ao educando a transformação nas práticas do seu dia a dia, levando-os ao conhecimento de sua <i>autonomia</i>.</p> <p>13. (S.52). Até que enfim mudaria a visão escolar [...]. As ideias e propostas inovadoras poderiam pautar-se nas habilidades e competências que os alunos deveriam ter.</p> <p>14. (S. 103). Desde que a unidade não utilize práticas políticas manipuladoras e sejam práticas democráticas.</p> <p>15. (S.116). Acredito também num trabalho que integre a escola, os alunos e a comunidade para que tudo se resolva e flua com tranquilidade.</p>	<p>levará tanto à conscientização, quanto à leitura de mundo individual. Creio que a leitura do mundo é individual. Creio que se faz necessário mesclar o método visando a sua melhor adequação à realidade de cada ambiente escolar e não se fica apenas em caminho.</p> <p>7. S.104). A escola, adotando uma proposta sem o consentimento do professor, é, no mínimo, uma prática arbitrária, ou qualquer outra proposta, que recebe rótulos de “humanizadora”, “transformadora” etc. Mas o essencial, em si, é de cunho filosófico, coisa pouco debatido e estudado. A miséria filosófica dos meios intelectuais criou um ambiente favorável ao pensamento materialista de Paulo Freire, militante consagrado ao socialismo. Paulo Freire não era um filósofo de formação. Na minha opinião, a proposta trata, na verdade, do aparelhamento do sistema de ensino, conforme a proposta gramscista adotada pelo MEC, a partir de 1970, e reforçada após a abertura política em 1985.</p> <p>8. (S.105). A proposta educacional freireana, bem como outras propostas educacionais advindas de outros educadores e autores, adeptos da educação moderna e abriga-se no construtivismo e socioconstrutivismo, entre outras, que foram decisivas e responsáveis pelas três gerações de analfabetos funcionais existentes, hoje em dia, em nosso país, bem como no mundo. A partir da implantação desse novo paradigma educacional, observa-se o retrocesso ocorrido na educação. A experiência em relação ao ensino tradicional revela sua eficácia, eficiência e benesses que o mesmo oferece ao aluno.</p> <p>9. (S.109). É importante, porém não dá para “abraçar”, porque existe muito ideologia política envolvida por trás. Além disso, muitas vezes, e de propósito, não se trabalha os conceitos básicos do currículo escolar para atingir seu propósito original: o ideológico.</p> <p>10. (S.111). Utópica. Em uma rede de ensino, que prioriza a aprovação com intuítos políticos e não pedagógicos, o viés freireano</p>	<p>família é problemática. Sinto-me angustiada, quando não consigo chegar nesses alunos que não têm <i>autonomia</i> para ler o mundo. Angustiante!</p> <p>8. (S.39). Em um país como o nosso, as ações pedagógicas não têm funcionado de maneira real.</p> <p>9. (S.40). É muito importante que o trabalho dos professores seja sistematizado, para que todos façam a mesma coisa e falem a mesma língua e assim cheguem ao mesmo objetivo final que foi proposto.</p> <p>10. (S. 52). O sistema, como está, não funciona, está falido. Temos visto como nosso sistema de educação está falido.</p> <p>11. (S.81). Acredito que é possível construir o conhecimento desta forma; entretanto, é necessário considerar a realidade da sala de aula de hoje. Os alunos estão, cada vez mais, desinteressados, não participam e não acreditam que a escola tenha um papel importante para o futuro deles. Isso faz com que não sejam autônomos, não participem, não dialoguem, bem como os professores e os demais agentes no ambiente escolar.</p> <p>12. (S.116). [...] a grande maioria dos professores, com quem eu atuo, não conhece todo o trabalho de Paulo Freire. [...] nem todos conhecem a fundo e deturpam o pouco que sabem.</p> <p>13. (S.120). Desde que haja organização, critérios e planejamento, qualquer tentativa é benéfica à educação e seria válida. Ainda assim, haverá resistência.</p> <p>14. (S.152). As famílias e os alunos não estão preparados para <i>autonomia</i> e para a busca pelo conhecimento. Sempre achando que toda a responsabilidade no processo de aprender é da escola.</p> <p>15. (S.147). Gosto de Paulo Freire, mas penso que suas ideias devem se adequar às escolas; por isso, introduzir a proposta apenas para embelezar o papel não é certo. As escolas não estão preparadas, estão engessadas.</p>
--	---	---

	<p>seria uma mera desculpa para a concretização de uma ideia meramente política.</p> <p>11. (S. 140). De um lado, seria bom quanto ao princípio da conscientização e leitura de mundo. De outro, a <i>autonomia</i> não seria certa, porque quem tem que ter <i>autonomia</i> é o professor.</p> <p>12. (S.157). Os alunos não estão autônomos, nem estão conscientizados. Falta desenvolver a <i>autonomia</i> e conscientização, mas não vejo com bons olhos a proposta freireana. Outra enganação.</p>	
--	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

APÊNDICE K – Modelo de transcrição das narrativas em RD

Quadro 16. Extratos das narrativas docentes a partir da classe 1 organizada pelo IraMuTeQ® (2013b), categoria empírica: concepções freireanas.

Autores/participantes	Extratos dos Diálogos
Prof. Luís Gama Faixa etária: 36 a 55 anos Tempo de experiência: 21 a 30 anos Roda 1 Eixo 1: Experiência profissional	[...] Não sou um leitor de (Paulo) (Freire), meu conhecimento é superficial. Trabalho assim [...] estamos formando cidadãos e não técnicos. [...] Ouvir o aluno e quais os exemplos dados do dia a dia para conquistar o que tem ao seu redor. [...].
Prof. Barreto Faixa etária: 36 a 55 anos, Tempo de experiência 21 a 30 anos Roda 4 Eixo1: Experiência profissional	[...] concepções freireanas tem como foco, como centro, a temática o indivíduo, de um princípio de que de que o ser humano é o centro do processo. [...] Se a gente quiser uma educação humanizada, ela tem a ver também pela educação personalizada. Entendeu. Elas estão intrinsicamente ligadas. Uma educação personalizada e uma educação humanizada [...] e a gente possa trabalhar o indivíduo como um todo.
Prof. Machado de Assis Faixa etária: 36 a 55 anos Tempo de experiência: 21 a 30 anos Roda 1 Eixo1: Experiência profissional	[..]é muito comum, que eles associam Paulo Freire uma (ideologia) (política) de converter as pessoas ao socialismo ou ao comunismo.
Prof. Milton Santos Faixa etária: 36 a 55 anos Tempo de experiência: 11 a 20 anos Roda 4 Eixo 1: Experiência profissional	Eu acho que só escola não vai conseguir um resultado perfeito. Quanto a fala do sujeito 35, ele diz que concorda com as concepções freireanas, que vai de acordo com o que deveria ser educação atual. Preparar o indivíduo para o mundo de forma integral, formando leitores capazes e cidadão efetivos. Então, o que eu entendo, é aqui é ele vê como deve ser feita a educação, neste cenário atual, entretanto, ainda há um modelo antigo de educação.
Prof. Abdias Faixa etária: 36 a 55 anos Tempo de experiência: até 10 anos Roda: 4 Eixo 3: Situações-limite	Eu colocaria a humanização. E até a questão de próprio professor ter aquele receio de falar sobre Paulo Freire e ser atingido. De ser agredido por isso. A questão é humanização. [...] A condição de opressor e de oprimido está em todas as falas que estudamos aqui. Esse processo de se encontrar, a achar uma maneira é, justamente, tirar esse véu. Aquilo que a gente falou sobre a neblina que esconde a realidade.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos extratos das narrativas de docentes na RD (2021), baseado na técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2005).

APÊNDICE L – Entrevista narrativa (excertos)

Relato de um dos participantes da RD

Aproveito para agradecer grandemente essa experiência que tivemos porque é algo fundamental conversarmos sobre Paulo Freire, principalmente em tempos obscuros em que nos encontramos. Ressalto, e não me canso de dizer, que diálogos assim é que deveriam fazer parte dos HTPC'S das escolas. Com certeza lerei e pesquisarei mais sobre esse grande educador. Se eu já tinha interesse em pesquisar sobre ele, com suas rodas de diálogo me deram mais combustível ainda. Obrigado!

PERGUNTA 01) Quais eram suas expectativas profissionais antes de ingressar na atuação docente nos anos finais do ensino fundamental?

Vou descrever um pouco do que falei em nosso primeiro encontro pois aqui posso explicitar melhor.

Como havia dito sou professor de artes. No entanto, as minhas experiências artísticas, como aluno, não foram as das melhores. Hoje, observando a minha situação, teve um motivo de ser. Porque acabei tendo todo o meu ensino fundamental regido por uma escola de linha militar que era a escola Marechal do Ar Eduardo Gomes - próxima à Base Aérea de Santos em Vicente de Carvalho - Guarujá.

Hoje compreendo que o currículo e os parâmetros que a escola seguia estavam regidos ainda por uma pedagogia extremamente tecnicista. A escola era muito boa, mas no quesito artes, que era uma matéria na qual eu me sentia confortável, tanto que já trabalhava desde os meus 12 anos vendendo quadros e dava aulas em casa e, com a ajuda de meu pai, eu mantinha um ateliê na garagem de casa onde ministrava aulas por conta própria para quem se interessasse na vila de militares. Meu pai era oficial da aeronáutica e sempre me dava apoio com meus projetos artísticos. Por outro lado, justamente na escola, onde eu poderia desenvolver ainda mais a criatividade artística me via sempre a tolhê-la. E me era muito estranho pois o que eu tinha por concepção artística destoava grandemente da escola que, quando tínhamos algum professor ainda interessado em passar conteúdos, se estendiam para conceitos estranhos e técnicos sobre ângulos e desenhos geométricos que só realçavam o meu pior desempenho nessas matérias. E era estranha a situação porque eu também apreciava as aulas de exatas e não tinha nenhuma dificuldade nelas, mas só não conseguia ver sentido em aprender sobre ângulos e conceitos de exatas em arte, e; nesse ponto; sempre surgia minha resistência. Houve até mesmo certos momentos em que eu chegava a vender minhas próprias histórias em quadrinhos em diversas salas pela escola. E como o tempo de feitura dos quadrinhos em casa não estavam dando conta, eu preferia terminá-los em sala de aula (realizando-os tão somente nas aulas de artes para não prejudicar as outras matérias), mas o que aconteceu foi que um professor de artes - se não me engano, no oitavo ano do Ensino Fundamental - viu que eu estava fazendo essas histórias em quadrinhos e não prestando atenção nas aulas dele sobre desenhos geométricos e foi o momento de conflito no qual resisti e também não cedi e foi então que ele pegou todos os meus desenhos e os rasgou diante da sala, como exemplo, e disse que quadrinhos não eram arte julgando-os como uma espécie de passatempo inútil.

Nos anos finais, ainda assim, minhas experiências com a arte, dentro da escola, não eram as das melhores. Fora do âmbito escolar eu tinha um mundo de experiências e aprendizado autodidata até porque eu ministrava aulas, informalmente, em casa para idosos, jovens e crianças e esse universo me encantava cada vez mais, pois ali eu estava enxergando como permear o ensino artístico do jeito que eu queria.

Como resultado do próprio exercício de ministrar aulas para várias idades fui percebendo que havia ali uma sensibilidade a ser explorada. Eu era muito novo e não tinha essa percepção muito formada, mas; à época, eu já conseguia o diálogo por aproximação por símbolos cognoscíveis a cada aluno, independentemente da idade, conseguindo o objetivo de explorar os anseios artísticos do indivíduo – sem julgamentos, sem tolhê-los, mas guiando-os, tentando justamente fazer o caminho diametralmente oposto ao da escola. E esse sentimento foi tomando cada vez mais conta e fui concebendo que deveria rumar para a área da educação no intuito de tentar reproduzir as experiências e as vivências que eu tinha em meu pequeno e humilde ateliê.

PERGUNTA 02) - Quais são as suas necessidades frente às condições da Escola dos tempos de hoje?

Continuando com os anseios e sonhos da primeira pergunta quase como uma visão platônica do ensino, ao terminar a faculdade, eu esperava encontrar um ambiente mais condizente com as necessidades dos alunos, no mínimo. Até porque tínhamos passado pela virada do milênio e a tecnologia avançou abruptamente no intervalo de 10 anos e que, em tese, deveria exigir um avanço e replanejamento também por parte das escolas. Ainda estou me referindo antes da pandemia. No entanto, temos as mesmas características pedagógicas estruturais de uma escola da qual estudei há uns 20 anos atrás. O sistema é tão deficiente no âmbito educacional que até a pandemia veio para realçar ainda mais esse problema colocando uma distância abissal entre os que pagam por um ensino melhor e o ensino público. Todo o sistema recebeu o impacto seja por parte dos docentes como os discentes.

E quando a pandemia parece estar se findando parece que se comemora que estejamos voltando às mesmas estruturas antigas. Somente demos uma pausa. Não há o debate para a reformulação do ensino ante o

que passamos, ou a tentativa de acompanhar a evolução tecnológica, formações de professores e adaptações pensando numa sala de aula com mais qualidade e materialidade. Não se pensa nem mesmo em um projeto para combater a defasagem e o retrocesso que o ensino sofreu durante a pandemia.

PERGUNTA 03) - Em relação à formação e experiência profissional, qual foi o seu contato com as concepções freirianas? Em que elas contribuem para pensar esta nossa realidade? Ou em que aspectos elas lhe influenciaram em suas vivências, experiências e práticas pedagógicas?

Tive o conhecimento sobre os métodos de Paulo Freire na Faculdade de Artes mesmo. E fiquei impressionado com o processo de alfabetização que ele utilizava aproximando os alunos às suas realidades diárias. Me veio à tona as aulas de arte que lecionava em meu antigo ateliê. Algo que eu já percebia desde os tempos de garagem era que cada aluno possuía unicidade, era algo complexo, um ser que já tinha algum embargo que precisaria motivá-lo fazendo associações com o que ele já conhecia. A exemplo: Eu não poderia jogar as técnicas de pinturas medievais às crianças, porque elas possuíam uma energia que exigia algo mais lúdico. Com os jovens eu tentava desenvolver trabalhos que envolviam muitos temas em quadrinhos e jogos eletrônicos e para os mais idosos eu precisava conhecê-los melhor e, através da conversa com amostras de desenhos simples iríamos desenvolvendo e aprendendo técnicas características com a arte de pintura de tecidos que eram tipos de trabalhos que mais tinham contato direto e que se sentiam capazes de realizar e, a partir de então, poderíamos desenvolver um projeto próprio com o que já conheciam para terem mais segurança.

No ramo artístico se coloca em conta que a pintura em tecido é um artesanato ou arte de menor conta, muitos já partiam para essa técnica pois achavam mais fácil e era o melhor método de treinar cores formas, iluminação etc. No entanto eu os levava para a zona de conforto deles para que se sentissem à vontade nesse ambiente para somente depois desenvolvermos as técnicas mais complexas. Óbvio que eles não sabiam disso. Eram levados a produzir quase que naturalmente obras mais difíceis. Lembro-me especialmente de uma aluna com uns 50 anos, chamada Vânia que tinha muito receio de produzir obras em tecido e dizia que nunca seria capaz de reproduzir, em tecido, algo que se assemelhasse a uma grande obra na técnica óleo sobre tela. Para deixá-la mais à vontade desenvolvemos várias pinturas simples e básicas em tecido e que serviam como simples decorações de cozinha. [...] - (Após as aulas de pintura) - um determinado dia ela decidiu que queria encarar uma pintura (réplica) minha e que estava na parede da minha casa que eu tinha feito em óleo sobre tela no ano de 2000, do pintor francês Jean Honoré Fragonard.

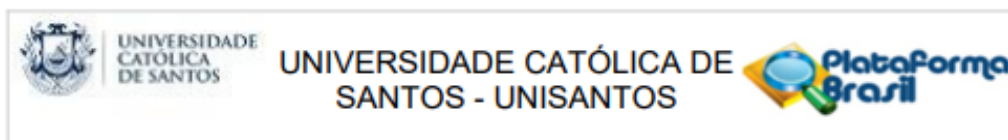
Mostrei a ela a obra original e iniciamos o processo de mistura de cores e sombras e tratamento de atmosfera realista. [...] - (Após) seu trabalho quase finalizado, mas, como faz muito tempo, não encontrei a foto de conclusão do trabalho da aluna Vânia que ficou muito parecido com minha réplica que é o que tínhamos como base tátil pictórica.

Percebi que a conclusão de seu trabalho foi quase a realização de um sonho para ela, pois sempre receava estragar toda a obra na sua etapa final. No entanto, concluiu com muito sucesso. Para não me estender, elenco somente essa experiência dentre várias que foram marcantes. Com o passar do tempo, depois da faculdade, quanto mais eu tinha contato com os ensinamentos humanos de Paulo Freire mais me apaixonava com essa entrega e estudo sobre o método de ensinar que também é um eterno aprendizado.

Tenho muito a aprender ainda sobre seus ensinamentos com seus livros, mas do pouco que li, e assisti, suas entrevistas e matérias consigo ver o quanto que se pode desenvolver o método de ensinar. Vencer os medos com os alunos, as barreiras, ter a aproximação, a humanização, a troca, todos esses processos pelos quais passei desde muito jovem de forma totalmente amadora, e que pretendo, agora como professor de artes, continuar a desenvolver, no ensino público, o que me foi tolhido justamente no âmbito escolar.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de Aprovação da Pesquisa: UNISANTOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCENTES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE

Pesquisador: ZULMIRA FERREIRA DE JESUS CACEMIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 26440719.7.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.757.365

Apresentação do Projeto:

Trata-se de segunda apresentação do Projeto de Pesquisa de Doutorado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Unisantos. Anexa "Carta de Respostas às Pendências", detalhando as modificações para nova submissão. Também apresenta "Recurso" apresentando as alterações feitas para atender o que foi expresso no Parecer do Colegiado e novo Projeto modificado a partir das recomendações do CEP

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a representação social e a subjetividade social de docentes sobre a contribuição teórica de Paulo Freire para verificar como a sua obra tem influenciado as ações educativas nas salas de aula e na formação docente.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar os aspectos sociopolíticos e culturais dos educadores e as políticas públicas adotadas no município de Guarujá relacionadas à valorização do magistério no tocante à formação continuada de professores.
- b) Aplicar questionário e teste de palavras de evocação, podendo ser utilizado, aproximadamente, 20 minutos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo para exposição dos objetivos da pesquisa

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

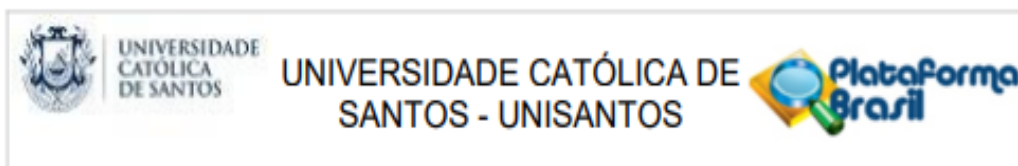
UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br



Continuação do Parecer: 3.757.365

e do teste de palavras de evocação.

3)Enviar questionários online para os professores.

4)Entrevistar oito professores para a coleta das narrativas de docentes.(entrevista/narrativas)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No documento "Recurso" a pesquisadora apresenta justificativas para a alteração realizadas após as recomendações do CEP. Para mitigar eventuais riscos, a autora assume que atuará "com uma respeitosa aproximação com o pesquisado" e apresenta os procedimentos de pesquisa de forma mais detalhada comparando-se com a primeira vez.

Como benefício, a pesquisadora considera estar promovendo a reflexão sobre a própria prática que podem ser traduzidos como sendo "momentos de formação".

A despeito desses cuidados, assume que encerrará a pesquisa caso perceba desconforto no pesquisado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de Pesquisa foi modificado, considerando-se sua primeira apresentação, e as deficiências foram sanadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta o trâmite de autorização junto à Secretaria de Educação do município do Guarujá assinado pelo Secretário Adjunto e pela Diretora e Supervisores de Ensino dando ciência à autorização.

O TCLE foi reformulado e atende à Resolução

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a Resolução 466/2012 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi avaliado por um relator e em reunião ocorrida em 10/12/2019 o colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos considerou o presente projeto de pesquisa Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 11.015-002

UF: SP

Município: SANTOS

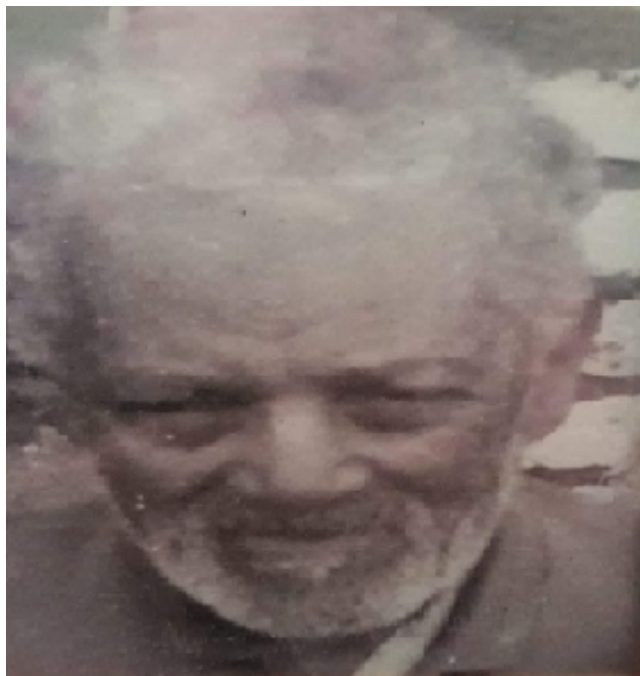
Telefone: (13)3228-1254

Fax: (13)3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

ANEXO B – Homenagem à minha ancestralidade africana

Meu bisavô Jesuíno Fernandes do Santos, filho de escravizados nascido em 1880 e falecido em 1969.



Fonte: Autoria desconhecida.

Este é o único registro fotográfico do meu bisavô. Ele faleceu aos 93 anos. Nasceu na época da escravidão. A foto estava exposta na parede da casa de um tio de minha mãe. É comum encontrar este tipo de exposição nas casas nordestinas. Apesar do ar de riso, percebe-se a projeção da cabeça inclinada para baixo. Pode-se inferir timidez, vergonha ou até postura de alguém que quer esconder algo ou servir. O fato é que sempre tive dificuldade de extrair informações da minha ancestralidade materna. Este meu lado ancestral era pouco comentado e não havia a menção que era filho de escravos. Possivelmente, viveu num antigo quilombo, um lugar de pretos. Nesta configuração de silenciamento, destaco que os cônjuges, tanto meu bisavô materno quanto na minha linhagem paterna, eram descendentes de proprietários de escravos. Eis um exemplo de contradição da história do povo brasileiro. Daí, decorre a necessidade de não aceitar este silenciamento, pois, como diz Freire (1996, p. 25), esta “[...] é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes”.
