



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

**NAS CORRENTEZAS DA AMBIVALÊNCIA:
representações sociais de afetos manifestos e latentes da docência na cotidianidade da
escola contemporânea**

São Luís/Ma
2026

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

**NAS CORRENTEZAS DA AMBIVALÊNCIA:
representações sociais de afetos manifestos e latentes da docência na cotidianidade da
escola contemporânea**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), na Linha de Pesquisa II: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS), como requisito básico para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

LUYSIENNE SILVA DE OLIVEIRA

**NAS CORRENTEZAS DA AMBIVALÊNCIA:
representações sociais de afetos manifestos e latentes da docência na cotidianidade da
escola contemporânea**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (PPGE-UFMA), na Linha de Pesquisa II: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente, e vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais (GPERS), como requisito básico para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da Defesa ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim - Orientadora

Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes - Membro Interno

Doutora em Ciências da Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho – Membro Interno

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas – Membro Externo

Doutora em Psicologia da Educação
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB

Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa

Doutora em Currículo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUCSP

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva de Oliveira, Luysienne.

NAS CORRENTEZAS DA AMBIVALÊNCIA: representações
sociais de afetos manifestos e latentes da docência na
cotidianidade da escola contemporânea / Luysienne Silva de
Oliveira. - 2026.

252 p.

Orientador(a): Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2026.

1. Afetos. 2. Professores. 3. Representações
Sociais. I. Barbosa Bonfim, Maria Núbia. II. Título.

*Ó Mearim natal, em cujo veio caudaloso,
Menino e adolescente, me banhei sem receio,
A nado, atravessando a profunda corrente!
Ó Mearim, que eu, desde pequenino,
Vi, tranquilo e feliz com o seu destino,
Dia e noite a rolar serenamente
Como não te amar,
Se foi nas tuas altas ribanceiras,
Que fazem para o céu subir o olhar,
Que bem moço meu pai fundou Pedreiras,
E ergueu a tenda para trabalhar!
Como te não amar, Rio sagrado,
Se és o Jordão de minha Terra Santa,
Terra em cujas palmeiras,
À tarde, ante o crepúsculo doirado,
É onde o sabiá mais pousa e canta?!*

*Corrêa de Araújo
(poeta pedreirense)*

À Ester, a quem entrego os meus melhores afetos e manifesto o meu mais profundo sentir, com o amor maior que possível for.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono dos meus dias, minha luz e meu guia, que, com todo o Céu, conduziu cada instante deste estudo.

À minha professora e orientadora, Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, por acreditar ser possível, despertando em mim a coragem que estava oculta, nos trilhos dos afetos prazerosos, imersos em conversas e cafés nas tardes calorosas de estudo que me levaram a caminhos jamais imaginados. Todos os aplausos, gratidão e amor pela inspiração que me desperta.

À minha filha Ester, por ser meu maior incentivo. A quem quero dar exemplo e proporcionar o melhor de mim.

À minha irmã Ludymilla, que mais uma vez me acolheu entre viagens e compromissos, tomando em seu seio, com o melhor dos afetos, o que tenho de mais caro, enquanto eu me ausentava para estudar.

À minha mãe Graça, por nunca medir esforços para me ver vencer, repleta dos mais sinceros sentimentos prazerosos. Todo o meu reconhecimento e amor a quem sempre será meu maior exemplo de força.

À minha tia e madrinha Welma Brandão, por me permitir fazer da sua casa o meu lugar de estudo, refúgio silencioso que me brindou com as maiores reflexões durante tardes quentes que aqueciam também meu coração ao vislumbrar a pesquisa, e por sempre ser apoio quando preciso.

Ao meu esposo Félix Jhonnatans, por sempre estar ao meu lado, compreendendo minhas ausências, apoiando meus sonhos e lutas nos percursos tortuosos inerentes ao processo, e celebrando comigo cada conquista.

À Gabriella Alves, por ser abrigo em todos os momentos, a quem recorro sem receio e que, do estudar ao sentir, manifesta a mais sincera irmandade, despertando o amor fraternal presente nos encontros destinados.

À minha irmã Luyslla Silva de Oliveira, por dispor do seu tempo para cuidar da minha filha como se fosse sua, em muitos momentos em que precisei me ausentar para os estudos.

Aos meus amigos germanenses Isabel Martins, Marcos Castro, Fabrício Aires e Lardy Maria pela acolhida amorosa e humanizada que muito me ajudou no período final de escrita deste trabalho.

Ao GPERS – Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais, coordenado pela professora e também orientadora deste estudo, Maria Núbia Barbosa Bonfim, pela parceria nos estudos e pela vivência entre reuniões e viagens que despertam boas memórias afetivas.

Ao Grupo de Pesquisa *Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente*, especialmente às professoras Dra. Maria Alice Melo, Dra. Ilma Vieira do Nascimento e Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, por contribuírem de forma tão rica para a minha formação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, e à coordenadora Professora Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, por me acolher de forma institucional e afetiva, onde repousei meus sonhos e perspectivas acadêmicas.

Aos professores do PPGE/UFMA pela valiosa contribuição na minha formação.

À Andrea de Jesus Lima e demais membros do setor administrativo do PPGE/UFMA, por toda ajuda e amizade no decorrer do Curso.

Aos meus colegas da 3ª turma do Doutorado em Educação da UFMA pelos momentos de aprendizado, descontração e companheirismo na caminhada.

À CAPES pelo apoio financeiro e científico durante a maior parte do período do Curso.

Às professoras Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, Dra. Iran de Maria Leitão Nunes e Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pela valiosa contribuição nas duas bancas de Qualificação deste estudo.

À Banca Examinadora de Defesa de Tese, composta pelas professoras que fizeram parte dos Exames de Qualificação, acrescida das professoras Clarilza Prado de Sousa (membro externo) e Dourivan Câmara Silva de Jesus (membro suplente).

Aos professores e à equipe gestora da Unidade de Ensino Carlos Martins da cidade de Pedreiras-MA que aceitaram participar da pesquisa e contribuir para que este estudo se realizasse.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo abarca metaforicamente as águas de um rio, revelando a relação afetiva com o Rio Mearim, que banha a cidade de Pedreiras-MA. Objetiva investigar os afetos manifestos e latentes nas representações sociais de professores na sua cotidianidade laboral na escola U.E. Carlos Martins, situada nesse município. O objeto do estudo pauta-se, pois, na ambivalência afetiva manifesta e latente nas representações sociais de professores, abrangendo o prazer e o desprazer no exercício laboral. A escolha pela Teoria das Representações Sociais, na linha processual moscoviciana, que se debruça sobre o senso comum, se fez por lançar mão da complexidade das relações sociais construídas no processo interativo de produção do conhecimento, onde imagens e sentidos dão forma aos saberes e condutas dos sujeitos, princípios que levam à compreensão dos significados das manifestações de afetos dos professores na cotidianidade escolar. Diante disso, levantou-se os questionamentos: Que afetos se manifestam na cotidianidade das instituições escolares? Como os afetos manifestos na cotidianidade dão forma a sistemas de saber do professor? Quais imagens e sentidos estão presentes na manifestação afetiva na construção de representações sociais de professores numa escola de ensino fundamental? A investigação desenvolveu-se com pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo bibliográfico sobre a escola e os professores apoiou-se em Freire (1987, 2011); Nóvoa (1992, 2009); Arroyo (2003); Frigotto (2010); Melo, Bonfim e Moraes (2023); entre outros. As discussões sobre afetos foram apoiadas transversalmente em autores da Psicologia Social e das Representações Sociais como Moscovici (1978, 2005, 2012, 2015); Jodelet (2005, 2019, 2021); Arruda (2009, 2010); Ornellas (2009, 2021); Jovchelovich (2005, 2009); Lane (1981); Bonfim (2007); e outros, e de áreas da Psicologia do Desenvolvimento como Wallon (1954, 1999, 2007); Vygotsky (1998); e Piaget (1976). Os estudos alinharam-se aos saberes teóricos construídos e compartilhados nos momentos de orientação com Bonfim (2022 a 2026), que perpassaram todo o estudo. Os dados foram coletados através de quatro dispositivos: Observação não estruturada, em aulas de disciplinas diversas e na sala dos professores em horários de intervalo, visando considerar os sujeitos em seu ambiente de forma natural, sem qualquer intervenção; Questionário de Perfil, objetivando conhecer o perfil dos participantes; envio de Carta ao Docente, estimulando a escrita de narrativas por parte do(a) professor(a) sobre sua atividade profissional cotidiana, tendo em vista a dimensão afetiva; e, por fim, Entrevista Semiestruturada com a equipe gestora, visando captar aspectos não aparentes, mas presentes na cotidianidade educativa. O tratamento dos dados foi realizado com a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), visto permitir a dedução, a inferência e a compreensão dos dados colhidos para além das aparências. Utilizou-se, pois, Quadros de Dupla Entrada que agrupam os núcleos de sentido contidos nas respostas dos participantes, por sua vez organizados em lado A (disposto de forma vertical) e lado B (disposto na horizontal). Os dois lados foram cruzados, fazendo surgir as categorias de análise. Conclusivamente, a ambivalência afetiva constitui uma característica central da experiência docente na escola contemporânea em que, de um lado, muitos professores mantêm um investimento simbólico na profissão, alimentados por valores como compromisso social, desejo de contribuir com a formação dos alunos, realização profissional e identificação com o ato de ensinar. Por outro lado, as dificuldades estruturais do trabalho, refletidas na falta de reconhecimento social e no desgaste cotidiano, produzem sentimentos de frustração, cansaço e desmotivação. Os resultados possibilitam a formulação de uma proposição teórica e conceitual da Latência Afetivo-Representacional da Docência – LARD, que interpreta a latência afetiva como estruturante da ação docente. Ou seja, o trabalho docente organizado por afetos latentes, na maioria das vezes, desprazerosos, é reorganizado e estruturado de forma a manifestar resistência e persistência no exercício laboral.

Palavras-chave: Afetos; Professores; Representações Sociais.

ABSTRACT

This study embraces metaphorically the waters of a river, exposing the affective relationship with the Mearim River, which runs through the city of Pedreiras-MA. It aims to investigate the manifest and latent affections in the social representations of teachers in their daily work at the U.E. Carlos Martins school located in that municipality. The object of the article is therefore based on the manifest and latent affective ambivalence in the social representations of teachers, encompassing pleasure and displeasure in the exercise of their work. The choice for the Social Representations Theory, in the Moscovici procedural line, focused on common sense, was made by making use of the complexity of social relations constructed in the interactive process of knowledge production, where images and meanings shape knowledge and the behavior of subjects, principles that lead to the understanding of teachers' manifests of affection in everyday school life. To this, the following questions arose: What affects are manifested in the daily life of school institutions? How do the affects manifested in daily life shape the teacher's knowledge systems? What images and meanings are present in the affective manifestation along the construction of social representations of teachers in a primary school? The investigation was developed through bibliographic and field research. The bibliographic study on the school and teachers was based on Freire (1987, 2011); Nóvoa (1992, 2009); Arroyo (2003); Frigotto (2010); Melo, Bonfim e Moraes (2023); among others. Discussions about affect were supported crosswise by authors in Social Psychology and Social Representations, such as Moscovici (1978, 2005, 2012, 2015); Jodelet (2005, 2019, 2021); Arruda (2009, 2010); Ornellas (2009, 2021); Jovchelovich (2005, 2009); Lane (1981); Bonfim (2007); and others, as well as areas of Developmental Psychology such as Wallon (1954, 1999, 2007); Vygotsky (1998); e Piaget (1976). The studies aligned with the theoretical knowledge constructed and shared during mentoring sessions with Bonfim (2022 to 2026), which ran through the entire study. Data were collected through four methods: Unstructured observation, during classes of different subjects and in the teachers' room in break times, aiming to consider the subjects in their natural environment without any intervention; a Profile Questionnaire, intending to understand the participants' profiles; sending a Letter to the Teacher, encouraging teachers to write narratives about their daily professional activity, considering the affective dimension; and, finally, a Semi-structured Interview with the management team, aiming to capture aspects that are not evident but present in daily educational life. The data processing was carried out using Bardin's Content Analysis Technique (2016), as it allows deduction, inference, and understanding of the collected data beyond appearances. Therefore, Double-Entry Tables were used, grouping the core meanings contained in the participants' responses, which were organized into side A (arranged vertically) and side B (arranged horizontally). Both sides were crossed, giving rise to the categories of analysis. In conclusion, affective ambivalence constitutes a central characteristic of the teaching experience in the contemporary school where, on one hand, many teachers maintain a symbolic investment in the profession, fueled by values such as social commitment, a desire to contribute to the students' education, professional fulfillment, and identification with teaching. On the other hand, the structural difficulties of work, reflected in the lack of social recognition and daily wear and tear, produce feelings of frustration, exhaustion, and demotivation. The results allow the formulation of a theoretical and conceptual proposition of the Affective-Representational Latency of Teaching – ARLT, which interprets affective latency as structuring teaching itself. In other words, teaching, organized by latent affects, most often unpleasant, is reorganized and structured in a way that manifests resistance and persistence.

Keywords: Affects; Teachers; Social Representations.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores <i>afetos docentes / afetos de professores</i>	35
Quadro 2 - Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores <i>afetos docentes / afetos de professores</i>	37
Quadro 3 - Artigo encontrado no Portal de Periódicos da Capes com o Descritor 1.....	38
Quadro 4 - Dissertação encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor 2.....	39
Quadro 5 - Trabalhos encontrados nos Anais das Jornadas Internacionais Sobre Representações Sociais – JIRS com descritor 2.....	40
Quadro 6 - Distribuição dos professores por licenciatura.....	145
Quadro 7 - Distribuição dos professores que lecionam em mais de uma disciplina.....	148
Quadro 8 - Amostra Dupla 1.....	167
Quadro 9 - Amostra Dupla 2.....	168
Quadro 10 - Amostra Dupla 3.....	170
Quadro 11 - Dupla Entrada 1.....	187
Quadro 12 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido <i>Empatia</i>	192
Quadro 13 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido <i>Vínculo</i>	196
Quadro 14 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido <i>Mistura de sensações</i>	198
Quadro 15 - Dupla Entrada 2.....	200
Quadro 16 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido <i>Relacionamento profissional</i>	203
Quadro 17 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido <i>Equilíbrio entre amizade e profissionalismo</i>	207
Quadro 18 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido <i>Colaboração</i>	209
Quadro 19 - Dupla Entrada 3.....	211
Quadro 20 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido <i>Responsabilidade</i>	217

Quadro 21 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido <i>Dificuldade</i>	221
Quadro 22 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido <i>Ação reflexiva</i>	223

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de professores por sexo.....	141
Gráfico 2 - Quantidade de professores por faixa etária.....	143
Gráfico 3 - Formação dos professores ao nível de graduação.....	145
Gráfico 4 - Titulação dos professores.....	146
Gráfico 5 - Disciplinas lecionadas pelos professores participantes.....	147
Gráfico 6 - Turnos em que os professores ministram aulas na U.E. Carlos Martins.....	149
Gráfico 7 - Turnos em que os professores ministram aulas em outras escolas.....	150
Gráfico 8 - Regime de trabalho dos professores na U.E. Carlos Martins.....	152
Gráfico 9 - Tempo total de experiência no magistério.....	153
Gráfico 10 - Incentivo na decisão de ser professor.....	155
Gráfico 11 - Quantidade de pessoas que residem com os professores em uma mesma.....	156
Gráfico 12 - Renda mensal considerando os rendimentos de todos que moram na mesma casa	157
Gráfico 13 - Localização da moradia dos professores.....	158
Gráfico 14 - Relações que os professores mantêm com os colegas de trabalho fora da escola.....	159
Gráfico 15 - Maneira de deslocamento para a escola.....	160
Gráfico 16 - Relações que os professores mantêm com os alunos fora da escola	161

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Pedra Grande, localizada no bairro Tranwual em Pedreiras–MA.....	29
Figura 1 – Descritor 1 / Termos cognatos e operadores <i>booleanos</i> utilizados na busca.....	34
Figura 2 - Descritor 2 / Termos cognatos e operadores <i>booleanos</i> utilizados na busca.....	35
Figura 3 - Descritor 3 / Termos cognatos e operadores <i>booleanos</i> utilizados na busca.....	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Escolar Especializado
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação
CF/88 - Constituição Federal de 1988
COVID-19 - Coronavirus Disease 2019
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
EQ - Estado da Questão
FCC - Fundação Carlos Chagas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e do Censo Escolar
IEMA - Instituto Estadual do Maranhão
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISNE - Indicador de Nível Socioeconômico
JIRS - Jornada Internacional Sobre Representações Sociais
LARD - Latência Afetivo-Representacional na Docência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MR - Mesa Redonda
PCD - Pessoa com Deficiência
PIP - Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PR - Professor
PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RS - Representações Sociais
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFVJM - Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNESCA - Unidade de Ensino do Carajás
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICID - Universidade da Cidade de São Paulo
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos
UNIUBE - Universidade de Uberaba
TRS - Teoria das Representações Sociais
U. E. - Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 NASCENTE: ONDE BROTAM AS PRIMEIRAS IDEIAS	16
1.1 Conhecendo as margens: Pedreiras como <i>locus</i> da investigação	26
1.1.1 Incursões pelo Estado da Questão	32
1.2 Entrando nas águas barrentas: a escola como espaço relacional da pesquisa.....	43
1.3 Explorando a densidade da água: escolha do suporte metodológico	50
1.4 Estrutura do estudo	53
2 CURSO: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DIMENSÃO AFETIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCATIVO	57
2.1 Percurso 1 - A cotidianidade como cenário da atividade afetiva... ..	72
2.2 Percurso 2 - Ação e afetação na relação eu-outro.....	81
3 LEITO: OS AFETOS E AS RELAÇÕES EXPRESSIVAS	89
3.1 A profundidade do pertencimento e do multipertencimento de professores	104
4 AFLUENTE: O PROFESSOR-SUJEITO E A INTERSUBJETIVIDADE	113
5 MEANDROS: CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS NO ESTUDO	132
5.1 Escola locus da pesquisa.....	138
5.2 Professores participantes: análise do perfil.....	139
5.3 Técnica de Análise de Conteúdo: sistematizando indícios.....	163
6 CONFLUÊNCIA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO	173
6.1 Cruzamento dos dados nos Quadros de Dupla Entrada.....	185
6.1.1 Afetos manifestos e latentes na cotidianidade laboral docente: do amor idealizado à frustração reconhecida.....	188
6.1.2 Entre o vínculo, a perda e a normalidade: onde está o equilíbrio?	201
6.1.3 As imagens e os sentidos na manifestação afetiva: análise afetivo-representacional da docência	212
7 FOZ: DESAGUANDO NAS (IN)CONCLUSÕES.....	226
REFERÊNCIAS.....	234
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	245
APÊNDICE B - Questionário de Perfil aplicado aos professores	247
APÊNDICE C - Carta ao Docente enviada aos professores	250
APÊNDICE D - Perguntas da Entrevista Semiestruturada realizada com a equipe gestora da U.E. Carlos Martins	251



INTRODUÇÃO

NASCENTE:

ONDE BROTAM AS PRIMEIRAS IDEIAS

Imagem real da nascente do Rio Mearim, localizada na Serra da Menina, entre os municípios de Formosa da Serra Negra, Fortaleza dos Nogueiras e São Pedro dos Crentes - MA.

1 NASCENTE: ONDE BROTAM AS PRIMEIRAS IDEIAS

O nascimento de um rio traz em seus mistérios uma força capaz de transcender um pequeno ponto d'água. É onde tudo começa a ter existência, a partir de pequenas gotas no afloramento das águas subterrâneas, dando origem a cursos d'água. Assim como este estudo, que nasceu de pequenas ideias, antes mesmo deste escrito, e intercorre nas reflexões até chegar na superfície, possivelmente descritas aqui, iniciadas por esta Introdução, fazendo brotar um objeto de investigação.

Neste estudo, usaremos a estrutura que compõe as partes de um rio como metáfora que nos remete às várias fases da pesquisa: A **Nascente** se refere ao local onde surge um rio, em que a água subterrânea atinge a superfície; alude-se ao broto, às primeiras ideias, remetendo à noção de nascedouro, de criação, de ponto de origem, de começo; por esse motivo relaciona-se à Introdução, que permite apresentar o escopo embrionário da pesquisa.

O **Curso** é o caminho percorrido da nascente até a foz, o sentido da correnteza em um fluxo d'água, mostrando por onde a investigação seguirá teoricamente, considerando as representações sociais, incluindo dois percursos, isto é, os rumos que tomarão “as águas do rio” até o seu deságue.

O **Leito** se refere ao lugar por onde o fluxo d'água passa, ou seja, onde o estudo se assenta. Metaforicamente, à cama onde os afetos se apresentam como são. O leito também condiz com os espaços ocupados pelas águas para percorrer um caminho, remetendo-nos ao rumo tomado no estudo dos afetos. O **Afluente** é o curso d'água que alimenta um rio maior alimentando-o, por esse motivo, se compara ao professor-sujeito por ser não só o sujeito da pesquisa, mas aquele que acrescenta sentido e alimenta as reflexões acerca das manifestações afetivas na cotidianidade.

Os **Meandros** são os caminhos tortuosos de um curso d'água que nos remetem ao percurso metodológico, justamente por apresentarem vários caminhos possíveis e muitas vezes sinuosos no estudo empírico. A **Confluência**, como ponto de junção entre dois fluxos d'água para formar um novo rio, alude aos achados da investigação que se juntam e se interpenetram, fazendo surgir reflexões e contribuições sobre o objeto estudado e possivelmente dando espaço a outros. E, por fim, a **Foz**, lugar onde o rio deságua, em linguagem metafórica, ao encerrar um curso e ao iniciar outro, refere-se às considerações finais do estudo.

O rio do qual nos referimos é o Rio Mearim, que banha a cidade de Pedreiras, locus da investigação, e que carrega em seu curso muitos valores afetivos, dentre outros, ancorados nas

minhas mais fortes vivências, na infância entre brincadeiras à sombra das árvores do quintal de minha casa e de minha juventude entre família e amigos.

Esse rio que tanto me fala e me faz sentir ecoa o som de suas correntezas nas minhas mais profundas memórias carregadas de prazer e de desprazer, que por vezes me mostram, por vezes, me escondem. Assim como manifesto meu sentir com relação a Pedreiras que, também banhada por este rio, acolhe meus segredos, lembranças e pertencimento. O cheiro familiar que exala do chão e das águas me guarda como quem protege e deixa à mostra aquilo que é necessário, fortalecendo os vínculos afetivos existentes desde a infância.

Essas primeiras palavras vão alinhando-se à ideia advinda da própria vivência de que há uma dimensão afetiva em tudo o que fazemos. Somos diariamente envolvidos por sensações que podem se diferenciar em intensidade e tipo, ou até mesmo não entendermos claramente do que se trata. Queremos dizer, pois, que a definição sobre as sensações que envolvem os afetos pode ser uma tarefa difícil, visto que algumas vezes não sabemos definir exatamente o que sentimos.

Dessa forma, nesses pensamentos iniciais que brotam como um fluxo d'água, buscamos reflexões que nos encaminhem para a compreensão dos afetos no sentido da ambivalência, em que pode haver sentimentos prazerosos e desprazerosos, presentes na vida cotidiana como algo primariamente experiencial. Mas, nos propomos a pensar, através de estudos teóricos e empíricos, as possíveis diferenças que podem caracterizar os afetos como as emoções, os sentimentos, os estados de ânimo e as paixões, se há limites entre um e outro, até que ponto são distinguíveis, e principalmente os indícios que podem transparecer no contexto social em suas manifestações.

A escolha por este tema que abarca os afetos manifestos e latentes nas representações sociais de docentes na cotidianidade escolar justifica-se em primeiro lugar pela continuação dos estudos iniciados no Curso de Mestrado em Educação, que objetivou analisar a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II no cotidiano de escolas públicas e privadas na cidade de Pedreiras à luz da Teoria das Representações Sociais. No estudo realizado, percebemos o pertencimento como enraizamento capaz de fortalecer a teia de relações construídas em que um sujeito se torna parte do outro.

Ademais, a ação de vivenciar e manifestar afetos se fez presente não só na infância e na adolescência envolvendo Pedreiras e o Rio Mearim, mas nas minhas primeiras experiências docentes em que os afetos prazerosos e desprazerosos moldaram as relações construídas na escola, fazendo com que os anos iniciais na profissão docente fossem marcados por uma mescla de conflitos, alegria e aprendizados.

Em segundo lugar, por compreendermos que a essência dos afetos pode estar perceptivelmente entre o sentir e o vivenciar - experiência essa presente na vida prática cotidiana - manifestos nas representações sociais dos sujeitos. Nessa perspectiva, abrem-se caminhos para reflexões acerca dos afetos, das representações sociais, dos docentes e da cotidianidade escolar como termos-chave do estudo.

A escolha pela cidade de Pedreiras se dá, portanto, não só pela continuação dos estudos iniciados no Curso de Mestrado em Educação retornados às escolas locais através de rodas de conversa e oficinas com os professores de forma específica e apresentações de trabalhos, publicações em periódicos e capítulos de livros de forma geral, mas também direcionada pelo sentimento de pertencimento à cidade, que estreita os laços afetivos, aumentando o desejo - no sentido apontado por Ornellas (2009, pág. 122) - de contribuir com a educação do município.

Longe, pois, de uma visão romântica, nos interessa um olhar atencioso ao lugar ocupado pelos afetos na perspectiva do amor e do desamor, do prazer e do desprazer, do afeto e do desafeto, contrariando um contexto por muito tempo determinado pelo predomínio da razão e pela concepção dualista que a separava da emoção, de certa forma perpetuados pela visão cartesiana objetivada no engessamento das relações profissionais, inclusive no contexto educativo.

Imersas num olhar sobre a escola contemporânea, que reflete e reage às mudanças da sociedade e envolve a coletividade moderna priorizando a formação de cidadãos críticos e adaptáveis à complexidade do mundo atual, conceituar os afetos, embora seja uma tarefa difícil, nos direciona a refletir sobre o que sentimos e o que fazemos, englobando celeremente a relação que se coloca entre sentir e pensar, isto é, entre afeto e cognição.

Nesse contexto social contemporâneo, que se desenha com uma conjuntura nacional e internacional de guerras e conflitos, com todo um processo de luta de classe, especificamente no Brasil, e se apresenta hoje de forma bipartidarizada, a polarização vem sendo carro-chefe das relações humanas, obstaculizando o movimento democrático e pacífico nas tomadas de decisões sobre o país.

A polarização privilegia, pois, o conflito entre grupos sociais e coloca numa posição salvatorística sua própria definição do que considera correto e justo, o que muitas vezes deslegitima ou “invisibiliza a complexa causalidade estrutural histórica dos conflitos sociopolíticos” (Arruda, 2021, p. 44), gerando um forte impacto psicológico e emocional na população. Todo esse (des)arranjo político-social desestrutura a convivência grupal e dissipa as relações humanas, além de fraturar o tecido social.

Dessa forma, esse cenário sociopolítico polarizado pode movimentar o fluxo afetivo de forma a desestabilizar as relações sociais e, conseqüentemente, as que acontecem no contexto educativo, em outras palavras, “a polarização modifica a sociabilidade. Emperra o conhecimento, as trocas sociais. Assalta, dispara e atordoa os afetos” (Arruda, 2021, p. 45), ou seja, a sociedade da qual fazemos parte e a forma como nos sentimos com relação a ela e como temos liberdade para manifestar os sentimentos pode pesar sobre a forma como construímos as nossas relações.

Não podemos, pois, desconsiderar que a escola contemporânea está sob a tutela do sistema neoliberal que faz frente às perspectivas da realidade brasileira com relação à luta de classes e atenção às minorias, que apesar de não serem menores em número, são grupos mais vulneráveis a preconceito e desigualdade. Nós, enquanto sociedade, enrijecemos a forma de perceber e acolher o outro e nos tornamos presos a uma camisa-de-força capital-liberal, como afirmou Lacan (1976). Segundo o autor, as pessoas não conseguem atingir a felicidade por lidar com vícios que as impedem de fazer com que se caminhe em direção a ela, justamente porque a coletividade tem como objetivo principal regular os impulsos sociais, sendo construída sobre uma renúncia aos instintos de poder dos menos favorecidos.

No contexto educativo, entendemos, pois, que se busca um espaço público de educação que seja mais amplo do que o espaço escolar *stricto sensu*, e que o novo contrato social tem de reconhecer a importância da capilaridade educativa, de processos educativos que existem em muitos lugares da sociedade e não apenas na escola, como nos explica Nóvoa (2022). Essa capilaridade envolve a realidade política, social, afetiva e psicológica de todas as pessoas e não só daqueles que tomam as decisões sobre quem cria e quem executa as demandas educativas. Por isso a necessidade de não isolar forças, mas, ao contrário, de uni-las.

Além disso, a ligação entre a dimensão afetiva e a cognitiva se dá possivelmente na perspectiva de que o mundo presente no nosso interior, formado pelos afetos (sentimentos e emoções) e pela cognição (mente), não é o mesmo mundo que está fora, existem outros elementos nessa passagem que estão nessa construção, como a vivência com os outros sujeitos num ambiente dinâmico. Contudo, não são realidades opostas (Campos, 2023).

Seria, pois, oportuno dizer que as realidades vivenciadas pelos seres humanos se explicariam facilmente através dos sentimentos advindos de seu interior, manifestados nas ações em seu meio social como verdades contrárias que se alternam, no entanto, estamos falando do homem como ser que fala, pensa e sente, “aprende e ensina, transforma a natureza; o homem é cultura, é história. O homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc., o seu

organismo é uma infraestrutura que permite o desenvolvimento de uma superestrutura que é social” (Lane, 1995, p. 12).

Essa interação entre os processos sociais e psíquicos, as experiências subjetivas e as percepções objetivas no nível das condutas e dos grupos, segundo Barros e Arruda (2010), mostra-se um foco importante nos processos psicossociais, onde se inserem as representações sociais, visto que a subjetividade e a objetividade, apesar de paradoxos, não serem extremos contrários, assim como individualidade e sociedade, emoção e cognição, mostrando que são elementos complementares e que somos seres complexos, de difícil compreensão plena, seja nas relações sociais, afetivas ou de trabalho.

Para Codo (1999), o trabalho humano se dá justamente nesse terreno de dupla troca entre a objetividade do mundo real, que concretiza o ato para o indivíduo, e a subjetividade do homem, que atribui um significado ao mundo real ao modificá-lo através da sua ação (p. 52). Por esse motivo, ao trazer reflexões sobre as manifestações de afetos, propomos pensar sobre o ser humano que age sobre o meio em que vive e trabalha e que ao mesmo tempo dá significado às suas ações a partir de conhecimentos que se formam intersubjetivamente no grupo do qual faz parte, ou seja, as pessoas com quem troca conhecimento e para quem ou com quem mobiliza ações de forma objetiva, trazendo para um contexto de familiaridade, afastando-os de uma visão coisificada do outro e da realidade.

Essa discussão entre cognição e afeto pode nos levar a entender como a natureza afetiva que envolve nossa cotidianidade, nossos contextos e os nossos sentimentos pode influenciar os processos cognitivos subjacentes ao nosso pensamento e comportamento (Garcia-Marquês, 2017). Dessa forma, trazemos neste estudo a “não dicotomia” entre afeto e cognição por entendermos que as relações de objetividade e subjetividade fazem parte dos processos comunicativos. Isso porque somos resultado das relações que estabelecemos e introjetamos diariamente, ao passo que construímos nossas referências de modo individual e também a partir dos espaços dados ao outro nas conversações que fazem parte do nosso cotidiano, responsável, dentre outros fatores, pelo sentimento de pertença, construindo grupos sociais dinamizados pelos elementos intersubjetivos e afetivos.

Moscovici, autor da Teoria das Representações Sociais (TRS), que embasa este estudo, traz em sua obra seminal *Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público (PIP)*, de 1961, as bases epistemológicas da teoria que passa pelos afetos, e que por sua vez perpassa processos de potência individual e de pertença social. As representações sociais (RS) são, portanto, uma forma de conhecimento que viabiliza esse movimento, pois mantém o vínculo social enquanto

também permitem apropriações individuais, ou melhor, negociações entre os sujeitos que as partilham.

Nesse contexto, no estudo das representações sociais, guiamo-nos pela linha processual moscoviciano que lança mão da complexidade das relações sociais construídas no processo interativo de produção do conhecimento, atravessando o social, o cognitivo e, também, o afetivo.

Em uma entrevista concedida a Mireya Losada, datada de 1999, Moscovici afirmou que as representações sociais sempre se preocuparam com os aspectos da sensibilidade social, com os sentimentos sociais, entre outros elementos de cunho afetivo, visto serem indispensáveis para mobilizar as pessoas, e para permitir representar o futuro e também para criar vínculos, uma vez que há algo posto em comum com o pensamento, nos sentimentos e no intercâmbio conversacional.

Cabe dizer que a TRS desmembra-se em outras vertentes com diferentes enfoques, como a *abordagem estrutural* de Jean-Claude Abric, em que as RS se estruturam em um núcleo central e um sistema periférico na compreensão dos fenômenos sociais; e também a *abordagem societal* de Willen Doise, que se articula através de métodos experimentais e estuda a apropriação individual dos instrumentos cognitivos socialmente construídos; além da *abordagem dialógica* de Ivana Marková, que reconhece no diálogo um cenário onde os participantes se configuram como coautores e participam da realidade social sendo constitutivos do objeto de conhecimento.

No campo conceitual, a Teoria das Representações Sociais de natureza psicossocial é entendida como uma forma de conhecimento socialmente elaborado que tem como matéria-prima o senso comum. No âmbito da Psicologia Social, abre espaço para a compreensão de como o saber social interfere na cognição individual e vice-versa.

O conhecimento do senso comum, que abrange a linguagem dos discursos cotidianos e dos sistemas de crenças, é geralmente interpretado como análogo à compreensão e à construção de conceitos científicos. No entanto, o próprio Moscovici evidencia em sua obra seminal a essencialidade do senso comum para além da compreensão dos conhecimentos grupais, mas para a compreensão dos sentidos sistematizados pela ciência com relação ao que as pessoas pensam e como constroem suas relações. “O senso comum era, então, primordial, com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e seus ardis. A ciência e a filosofia daí retiravam os materiais mais preciosos” (Moscovici, 2012, p. 13).

Marková (2018) aponta que, ao longo da história, a relação entre ciência e senso comum assumiu diversas formas. Entre elas está a percepção da ciência objetivamente sistemática e

neutra, enquanto o senso comum se mostra assistemático, baseado nas emoções e na imaginação, não podendo esses dois conhecimentos ser harmonizados devido a uma ruptura epistemológica. Numa segunda perspectiva, “senso comum e ciência formam um continuum” (p. 123), isto é, o senso comum reverbera elementos pré-científicos que, a partir das experiências cotidianas, se transformam em conceitos científicos.

Uma terceira visão apontada pela autora “encara o senso comum como ancorado na história, na tradição e na cultura” (Marková, 2018, p. 123), em que todos os homens podem emitir juízos sobre acontecimentos ou experiências físicas, biológicas, do seu cotidiano. “Elas levaram a conceitos racionais do senso comum de bom/mau, agradável/desagradável, confiável/fraudulento [...] a interdependência entre Ego-Outros” (p. 124).

Dessa forma, essa terceira via nos parece mais propícia por ser essa interdependência nas relações histórica e culturalmente construídas no senso comum, as bases da Teoria das Representações Sociais que percebe nessa triangulação, eu-outro-objeto, elementos que configuram o afeto e o desafeto como contribuintes na formação de sentidos nas ações sociais.

Voltando ao conceito, para Jodelet (2001b, p. 41), sucessora de Moscovici, as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Para que essas articulações sejam possivelmente descritas, deve-se considerar que as representações sociais formam-se a partir de dois processos: a ancoragem e a objetivação. Para justificar esses processos, Moscovici (2015) explica que a palavra Representação significa “imagem/significação”, isto é, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem, posicionando esses mecanismos como faces de uma mesma moeda, não havendo uma ordem em que aconteça.

A ancoragem classifica, rotula e conceitua as imagens, dando nome às coisas, tornando familiar aquilo que, até então, era desconhecido e estranho num movimento que se dá de fora para dentro do psicológico do sujeito. Em outras palavras, no processo de ancoragem, os indivíduos constroem representações a partir de um “fundo comum” (Jodelet, 2021a), servindo de base nas posições assumidas e discutidas pelos indivíduos de acordo com a sua vivência grupal. Já a objetivação está mais direcionada de dentro para fora, reproduzindo tais conceitos no ambiente social, no mundo exterior, ou seja, o processo de objetivação se dá na transformação de algo abstrato, conceitual, em algo concreto, quase tangível, transferindo o que está na mente do sujeito em algo que existe no mundo físico (Moscovici, 2015).

O debate sobre a manifestação afetiva nas representações sociais se mostra, pois, relevante diante do olhar mais aproximado da sensibilidade nos processos de comunicação e na influência intersubjetiva das relações grupais que se objetivam na cotidianidade e se ancoram no universo simbólico nas diversas situações. Dessa forma, o objeto deste estudo se volta para a ambivalência afetiva manifesta e latente nas representações sociais de professores na sua cotidianidade laboral em uma escola pública de Pedreiras-MA, entendendo que somos uma sociedade pensante onde o objetivo maior não é comportar-se, mas compreender a partir da comunicação social (Moscovici, 2015), e que também nos faz capazes de sentir e manifestar numa relação de ação e afetação.

Arruda (2014) explica que, se um objeto precisa ser relevante para um grupo, para que ele o represente, é obrigatório que o encontro com este objeto seja disparador de afetos, isto é, não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito e de compreender. “Afetos são, portanto, ingredientes incontornáveis da dinâmica intrínseca às representações sociais” (p. 452).

Nas discussões teóricas que contribuem com esta pesquisa, abordamos no estudo bibliográfico sobre a escola e os professores autores como Freire (1987, 2011); Nóvoa (1992, 2009); Arroyo (2003); Huberman (2000); Frigotto (2010); Melo, Bonfim e Moraes (2023); entre outros. As reflexões sobre os afetos estão apoiadas transversalmente em autores da Psicologia Social e das Representações Sociais como Moscovici (1999, 1978, 2005, 2012, 2015), Jodelet (2005, 2019, 2021), Arruda (2009, 2010), Ornellas (2009, 2021), Jovchelovich (2005, 2009), Garcia-Marquês (2017), Guareschi (1995, 1998), Lane (1981), Bonfim (2007), e de áreas da psicologia do desenvolvimento como Wallon (1954, 1999, 2007), Vygotsky (1998) e Piaget (1976) que, mesmo tendo os estudos direcionados ao desenvolvimento de crianças, trazem reflexões que podem enriquecer a análise sobre os afetos de maneira geral.

Cabe dizer que os estudos bibliográficos alinham-se aos saberes teóricos construídos e compartilhados nos momentos de orientação com Bonfim (2022 a 2026), que perpassaram todo o desenvolvimento da investigação.

Nesse sentido, ao abarcar estudos sobre representações sociais - de natureza cognitiva, e de afetos - de natureza subjetiva e ao mesmo tempo fisiológica e genética, refletimos em primeiro lugar acerca das direções que encontram bases epistemológicas para o entendimento de emoção e cognição no mesmo viés. O que nos leva a buscar um pouco mais de clareza sobre como o conteúdo genético humano pode elucidar o estudo das representações sociais de maneira a permitir esse cruzamento.

Nessa perspectiva, considerando a ligação entre subjetividade e representação, Jodelet (2009) destaca, vislumbrando certas orientações sobre o plano da produção de conhecimentos e significações, a necessidade de buscar os efeitos sobre os conteúdos representacionais imputados às formas de subjetivação ligadas aos quadros sociais e históricos ou do papel das representações na constituição das subjetividades e de sua afirmação identitária.

Esse caminho pode se desenhar a partir das pré-noções de Moscovici quando da elaboração e legitimação da própria Teoria no campo científico. Na oportunidade de seus estudos iniciais, o autor da TRS viu a Psicologia Social como uma ciência genética ou do desenvolvimento e como a gênese do senso comum. Na tentativa de aprofundamento nesses pontos, vislumbrou a descoberta de elos entre ele (Moscovici) e Piaget, a iniciar pelo elemento que seria matéria-prima de suas teorias: o senso comum, em que, enquanto este tinha nas crianças seu objeto de estudo, aquele refletia sobre os adultos.

Dessa forma, ao perceber que os métodos de observação e entrevistas focais de Piaget para estudar o desenvolvimento infantil poderiam ser também aplicados em seus estudos, Moscovici pôde compreender o pensamento através da distinção sociedade/indivíduo que se tornou, para ele, diferença básica na formação de representação social como ideia teórica (Moscovici, 2015). Assim como encontrou em Freud bases de reflexões sobre as várias razões e perspectivas de conhecimento do senso comum, opondo-se à racionalidade dura da modernidade (Bonfim, 2007, p. 163).

Esses aspectos do conjunto da psicologia cognitiva que abarca a teoria freudiana e a psicologia do desenvolvimento de Piaget, que ajudaram na percepção das representações sociais como teoria concreta, trouxeram para este estudo possibilidades no entendimento de coerências entre as representações sociais e o elemento genético humano que pode direcionar sentimentos e emoções. Dessa forma, cognição/afeto, dentre outras dicotomias como sujeito/objeto, pensamento/ação, revelaram-se pilares da epistemologia moscoviciano (Arruda, 2014), contidas na obra inicial, e que produz um clássico da psicologia social dos saberes, demonstrando uma familiaridade entre aquilo que liga a psicologia da cognição à psicologia da emoção, partindo de experiências sociais. Logo, os espaços que ocupamos como ambientes de convivência com outros seres humanos reflexivos e construtores de conhecimentos e de memórias individuais e coletivas partem da complexidade das situações reais de troca e de vivência.

Por “vivência” entende-se genericamente, segundo Barretta (2010), um tipo fundamental de experiência do mundo que pode ser ao mesmo tempo uma experiência imediatamente vivida, isto é, não presumida, nem meramente ouvida, mas direta e pessoalmente

realizada¹; ou uma experiência voltada para uma realidade intencional, ou seja, a vivência de algo está caracterizada pela *direção a* um objeto intencional².

Esses espaços de vivência mostram-se cenário de visões que orientam, na maioria dos casos, a conduta do sujeito em relação ao outro. É nesse contexto no qual se evidencia a influência dos fatores ambientais, sociais, econômicos, cognitivos e afetivos sobre as consciências e práticas humanas que se insere a escola, vista como uma instituição que agrupa pessoas de culturas e ambientes variados, traçando diferentes teias de relações.

Nos ambientes escolares movimentam-se conhecimentos, opiniões, crenças, culturas e representações dos atores que cotidianamente dão vida às instituições educativas. Dentre esses atores, destaca-se o professor que, ao ser humano, incompleto e desejante (Ornellas, 2009), torna-se um professor-sujeito, aquele que ao vivenciar o seu exercício laboral constrói laços com os diversos grupos dentro da escola, mobilizando afetos, ansiando pelo desenvolvimento da escola e por ajudar o aluno na construção de conhecimento no processo de ensinar e aprender.

Essas reflexões levantadas mostram-se significativas considerando que nós, seres humanos, somos dotados de sentimentos, de emoções, de angústias que parecem desaguar nas manifestações afetivas, fazendo-nos indagar acerca de nossas próprias limitações biológicas humanas quando não podemos ou não conseguimos atingir um entendimento sobre o que compreendemos ou sentimos, ou mesmo quando sentimos, mas não manifestamos. Nesse sentido, Chomsky (2018) nos leva a pensar que a nossa cognição “fornece um conjunto limitado de hipóteses admissíveis que são os alicerces da investigação científica” (p. 58) e, ao mesmo tempo, somos envolvidos pelo que ele intitulou de “misterianismo” (p. 57), mostrando-nos, pois, que nossa cognição possui um limite que deságua nos mistérios da realidade humana.

Diante disso, refletimos sobre nossa capacidade de pensar e de sentir que podem se materializar nos problemas cotidianos e, ao mesmo tempo, nos perguntamos: onde termina nossa capacidade de conhecimento humano que nos parece instintiva, envolvida em mecanismos como a linguagem que se computa interna e externamente no ser humano, fortalecendo o fato de sermos constituídos biologicamente e onde começam os mistérios que envolvem tudo que está para além de nossa cognição? Essas reflexões em forma de questionamento se dão como uma água que brota e escoia pelo caminho, advinda da fonte de

¹ Barretta (2010) emprega o primeiro conceito de “vivência” a partir de Freud (1999) que utiliza o termo para se referir a uma experiência direta e pessoal de alguma coisa, mas que é também determinante, significativa, na vida de uma pessoa (p. 53).

² O segundo conceito de “vivência” é empregado por Barretta (2010) a partir de Hesserl (1980, 2002) seguindo uma descrição fenomenológica.

minha formação inicial em Letras. Por esse motivo, tudo se faz novo e se encaminha relativamente no percurso do rio que corre, seguindo a metáfora que envolve este trabalho.

Contudo, torna-se válido considerar que o campo linguístico da Teoria da Linguagem de Saussure esteve fortemente presente na elaboração das representações sociais por Moscovici, que teve como referências iniciais a comunicação e a linguagem no aspecto discursivo elaborado de forma comum. A partir daí, deu-se atenção à relação entre cognição e comunicação, ou seja, entre operações linguísticas (linguagem) e mentais (significação).

Diante desse panorama, a pesquisa versa em torno dos seguintes questionamentos: Que afetos se manifestam na cotidianidade da instituição escolar? Como os afetos manifestos na cotidianidade dão forma a sistemas de saber do professor? Quais imagens e sentidos estão presentes na manifestação afetiva na construção de representações sociais de professores numa escola de ensino fundamental?

Na tentativa de responder aos questionamentos levantados, a pesquisa tem por objetivo geral investigar os afetos manifestos e latentes nas representações sociais de professores na sua cotidianidade laboral na escola U.E. Carlos Martins em Pedreiras-MA.

Visando atingir o objetivo geral, propomos alcançar os seguintes objetivos específicos: Evidenciar que afetos se manifestam na cotidianidade escolar de professores; Identificar como os afetos manifestos na cotidianidade dão forma a sistemas de saber do professor; Caracterizar as imagens e sentidos presentes na manifestação afetiva na construção de representações sociais de professores numa escola de ensino fundamental.

Dessa forma, o estudo incorpora um olhar psicossocial - visto adotar uma dinamicidade no processo que articula o social às questões psicológicas, superando a dicotomia entre indivíduo e sociedade - para os significados das manifestações de afetos dos professores na cotidianidade escolar que guiam suas práticas no seu exercício laboral e nas relações e ações que desenvolvem na escola, levando em consideração o contexto em que são construídos os conhecimentos de forma grupal, marcando identidades.

1.1 Conhecendo as margens³: Pedreiras como *lócus* da investigação

Antes de entrarmos nas águas do rio, passearemos um pouco por suas margens, momento interessante que nos leva a descobrir o que o rodeia, qual a terra que assenta o leito e

³ As margens são faixas de terra firme ao lado do leito do rio. Costuma-se utilizar esse termo para referir-se à beira da água de um rio ou de um lago quando se encontra com a terra. Remete-nos, dessa forma, aos “arredores” do estudo: à terra onde se localiza a escola-campo da investigação e ao levantamento de estudos já realizados acerca do objeto de pesquisa, formando assim as margens que apascentam o percurso da análise.

onde nós firmamos nossos pés antes de conhecermos as características da água em si. Falamos, pois, da cidade de Pedreiras, onde se situa a escola-campo da investigação.

Como já enfocamos nos estudos do Mestrado, vale resgatar Pedreiras, situada na região central do Estado do Maranhão. Carinhosamente conhecida como Princesa do Mearim, não só em virtude de ser banhada pelo Rio Mearim, como também por sua grande produção de algodão, arroz, feijão e café anteriormente produzidos nas fazendas e transportados para outros lugares através do Rio.

É a cidade-polo do desenvolvimento da região do Médio Mearim por ter um grande centro comercial e industrial, além de escolas públicas e privadas de ensino básico, e de instituições de ensino superior como as Faculdades de Educação de rede privada, a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, e os institutos de ensino médio, técnico e superior como o Instituto Estadual do Maranhão - IEMA e o Instituto Federal do Maranhão – IFMA.

Como as demais cidades do Maranhão, a educação básica do município está assim distribuída: a Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II de competência da Secretaria Municipal de Educação e o Ensino Médio da Secretaria do Estado. Em número de escolas, Pedreiras possui 25 instituições entre zona rural e urbana, sendo 12 situadas na sede e 10 escolas direcionadas à educação do campo, somando-se um total de 4.344 alunos matriculados no ano letivo de 2024, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Pedreiras (SEMED, 2024).

Pedreiras é um dos municípios mais antigos do Estado, tendo-se constituído no final do século XIX e início do século XX, sendo, até a década de 1960, um dos mais promissores do interior maranhense. Como grande parte das cidades brasileiras, Pedreiras ocupa uma área extensa de 262 km², uma população de 37.050 habitantes e densidade demográfica de 141,38 hab/km², conforme estimativas do IBGE (2022), tendo como municípios limítrofes: São Luís Gonzaga do Maranhão ao norte, Santo Antônio dos Lopes e Poção de Pedras ao sul, Lima Campos a Leste e Trizidela do Vale a oeste.

Retomando o esboço histórico, cabe dizer que a exploração das terras onde ficava a gleba pedreirense iniciou-se em meados do século XVIII, terras que faziam parte da Fazenda Recursos situada no território anexado ao município de São Luís Gonzaga (Lago, 1976), pertencente ao tenente-coronel Raimundo Áudio Salazar, poderoso senhor de escravizados da região. Denominação recebida pelo prestígio político local da época, pela posse de terras e de mão de obra escravizada e indígena notada na região maranhense desde a segunda metade do

século XVII, realidade vivenciada no país como um todo, contida em um sistema escravocrata e colonialista.

Outro fato marcante na história da construção da cidade de Pedreiras como hoje se encontra, foi a chegada do desbravador cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchôa que, segundo Krause F. (2011), com a ajuda dos indígenas Guajajaras e Madeiros⁴ no século XIX, em 1845, abriu uma estrada na margem direita do rio Mearim, ligando a Vila de Pedreiras a Barra do Corda para facilitar o comércio do gado e encurtar a distância até a capital, fazendo com que a região comesse a ser habitada.

Consequentemente, com a chegada de tantas caravanas, os indígenas que ali habitavam, chamados Pedras-Verdes, que antes de reunidos eram chamados de Tabajaras pelos Tupinambás (Lago, 1976), se deslocaram para regiões mais afastadas em que houvesse mata virgem, a exemplo de Barra do Corda e Grajaú. Até então, os rios maranhenses eram pouco explorados, principalmente o Mearim, devido a alguns obstáculos naturais que tornavam a navegação quase impossível (Fernandes, 2012).

O ano de 1877, final do século XIX, foi de grande importância para a povoação de Pedreiras quando da descoberta e comprovação pelos grandes empresários da fertilidade da terra, promovendo investimentos econômicos com o plantio e exportação de produtos como arroz, feijão, algodão e café. Muitas famílias chegaram ao solo pedreirense através dos intensos movimentos do Porto Grande, lugar em que constantemente eram descarregadas mercadorias como arroz, feijão, algodão e café de fazendas nomeadas Santa Amália (atual Lima Campos), Recursos, São Francisco, Bom Jesus, São Joaquim, Trindade, Saudades e Matões para importantes firmas maranhenses em botes e canoas através do Rio Mearim (Maranhão, 1987; Lago, 1976). Esses fatores fizeram com que o povoado Pedreiras fosse desmembrado da área de São Luís Gonzaga, chegando, em 1889, à categoria de Vila.

As primeiras décadas do século XX foram marcantes para a região, período de grande apogeu econômico impulsionado pela desobstrução do Rio Mearim no final do século XIX. O empecilho à navegação dava-se pela existência de um bloco de pedras denominado 'Lagem Grande' que causava obstáculo para a navegação em sentido do Alto Mearim⁵. Algumas obras objetivando remover o obstáculo foram projetadas sem sucesso a partir de 1847, até que, em

⁴ Os indígenas Guajajaras e Mateiros habitavam as margens do Mearim e do Corda desde a foz do Rio Flores até a embocadura do riacho Enjeitado (Lago, 1976).

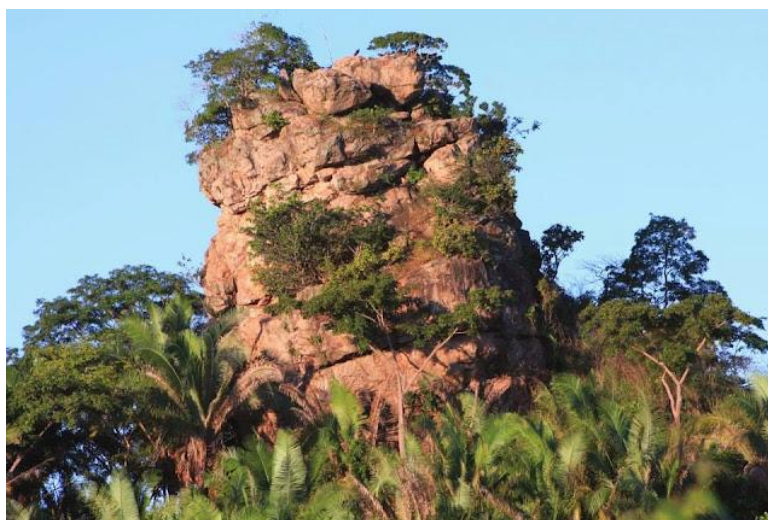
⁵ Por suas características físicas, o rio Mearim está dividido em três trechos principais: **Alto Mearim**: declividade média de aproximadamente 1,0 m/km - trecho entre as cabeceiras e a barra do rio Flores. **Médio Mearim**: desnível total de cerca de 20 metros, declividade média de aproximadamente de 11 cm/km - compreende o trecho entre a barra do rio Flores e o Seco das Almas. **Baixo Mearim**: desnível total de cerca de 12 m, declividade média, aproximada de 7 cm/km - compreende o trecho entre o Seco das Almas e a foz na baía de São Marcos.

março de 1881, foi anunciada pelo então Presidente da Província, Cincinato Pinto da Silva, a conclusão das obras (Lago, 1976).

O fato favoreceu o escoadouro natural das produções agrícolas, dando um impulso substancial ao desenvolvimento local. “A sociedade pedreirense passou aos poucos a ser constituída não apenas de fazendeiros e senhores de engenho, mas também de comerciantes, funcionários públicos e pequenos industriais que foram progressivamente mudando o perfil da sociedade” (Fernandes, 2012, p. 143). Pelo seu grande desenvolvimento geográfico e político, Pedreiras não se encaixou mais na condição de Vila, mesmo realizando eleições municipais desde 1892, chega legalmente à condição de cidade pela Lei Estadual n.º 947, em 27 de abril de 1920.

O nome Pedreiras é oriundo de um grande bloco de pedras, com 30 metros de altura, existente na margem esquerda do Rio Mearim, distante da cidade aproximadamente três quilômetros, no bairro Transwal. Este bairro é hoje situado na área territorial do município de Trizidela do Vale, que antes era um bairro de Pedreiras. Com a emancipação de Trizidela, o bairro Transwal ficou localizado em sua região, porém, por decisão das prefeituras, este bairro continuaria pertencente a Pedreiras para manter a história da origem do nome da cidade e o seu símbolo em solo pedreirense. A Pedra é marco da história, provavelmente, devido ao fato de que do alto dela se vê com facilidade a cidade de Pedreiras.

IMAGEM 1: Pedra Grande, localizada no bairro Transwual em Pedreiras – MA



Fonte: Portal da Prefeitura de Pedreiras (2024).

A Pedra Grande, atualmente Patrimônio Histórico de Pedreiras por Lei Orgânica Municipal de 1990, é um lugar de turismo, visitado por muitas pessoas, especialmente estudantes que costumam realizar passeios e estudos no local, além de ser palco de muitas

lendas envolvendo a cidade de Pedreiras, a Igreja de São Benedito e o Rio Mearim. Ouvimos por lá pelos mais velhos, por exemplo, a lenda da existência de uma grande serpente com o corpo coberto de escamas horríveis e olhos incandescentes morando no leito do Rio Mearim com a cabeça embaixo da Pedra, o corpo dentro do Rio e o rabo embaixo da Igreja, quando o misterioso animal se movimenta, a igreja cai.

A Igreja Matriz de São Benedito, hoje transformada em Santuário tendo como padroeiro São Benedito, que em novembro é festejado por muitos fiéis, já caiu, de fato, por duas vezes quando construída de frente para a cidade, só parou de cair, portanto, quando reconstruída de costas para o município e a frente virada para a Pedra Grande e o Rio Mearim. Fatos esses que alimentam o imaginário do povo pedreirense e fortalecem as representações sociais que “cantam a realidade” (Bachelard, 1989) dos moradores, alimentando o pertencimento à região.

Voltando-nos para o Rio Mearim, cabe acrescentar que fornece água potável para as cidades ribeirinhas, bem como para as outras cidades localizadas na área de confluência de sua bacia: Trizidela do Vale, Barra do Corda, Esperantinópolis, São Luís Gonzaga, Bacabal, Vitória do Mearim e Arari. Abastece, também, indústrias implantadas nas proximidades do seu curso, além de ser utilizado na irrigação de projetos agropecuários localizados em suas margens. No entanto, a poluição existente nas águas do rio, provocada pela própria população civil e industrial, impacta negativamente as características dos recursos e a perda de sua qualidade.

Segundo Fernandes (2012), o rio Mearim⁶ é o “Santuário do Povo Pedreirense” porque tudo que existe hoje na cidade e região começou a partir do rio. Inclusive, os primeiros desbravadores só se estabeleceram na área devido à importância do Mearim para o escoamento de suas produções.

Embora muitos frutos tenha dado ao longo da história e ainda banhe economicamente muitos moradores que tiram dele seu sustento, o rio Mearim sofre todos os anos junto à população pedreirense um problema social grave, causado pelas inundações que afetam algumas cidades ribeirinhas.

Várias são as causas das enchentes urbanas, dentre elas a hegemonia do sistema capitalista que põe à frente a produção em massa, o consumo e o lucro, não só retirando matéria-prima da natureza, mas desfocando-se dos danos causados com a poluição produzida, com a exploração desenfreada, com a devastação que desordena as forças naturais, além dos efeitos da falta de políticas públicas numa relação de causa e efeito às ações humanas sobre a natureza, assim como ocupação de áreas inadequadas e/ou em terreno desnivelado. Também fatores

⁶ A bacia hidrográfica do rio Mearim é a maior do Estado com 99.058,68 km², equivalente a 29,84% da área total do território maranhense, abrangendo 83 municípios (IBGE, 2022).

secundários como o lixo jogado nas ruas que conseqüentemente entopem os bueiros e impedem o escoamento durante as chuvas, os erros em projetos de drenagem, assoreamento, ocupação irregular do solo e ainda problemas causados pela poluição gerada pelo próprio homem.

Em Pedreiras e Trizidela do Vale, mais especificamente, muitas famílias são desabrigadas na época das cheias, promovendo várias conseqüências que afetam diretamente a população através de prejuízos materiais como perda de bens, veículos e danos às edificações, além de prejuízos sociais, como desalojamento de pessoas, problemas na mobilidade urbana e proliferação de doenças transmitidas pela água parada.

As famílias que moram às margens do rio são geralmente pertencentes à classe social mais baixa e, desalojadas pelas cheias, abrigam-se nas escolas da cidade, centros comunitários e galpões cedidos pela prefeitura local. Ao fim de cada enchente, elas retornam às suas casas por não terem outra alternativa, ou por questões de pertencimento, visto muitas dessas famílias tirarem do rio seu sustento através da pesca, da lavagem de roupas, da lavagem de automóveis, manutenção de balneários, dentre outros.

De acordo com o Boletim Diário da Prefeitura de Pedreiras, nas últimas cheias, no período de fevereiro a abril de 2024, foram atingidas 193 famílias pedreirenses, incluindo-se crianças, adolescentes, adultos e idosos, dentre essas pessoas encontram-se, segundo os dados da época, duas gestantes e seis pessoas portadoras de necessidades especiais, somando um total de 647 pessoas alojadas em abrigos. Essa realidade é semelhante à de outras regiões que sofrem com os mesmos problemas ano após ano, inclusive regiões mais desenvolvidas, mas que também sofrem com a falta de políticas públicas ou de levarem em consideração os aspectos naturais regionais e locais.

Após as cheias, os desabrigados retornam às suas residências em carros cedidos pelo poder público, que também mobiliza a limpeza das ruas, a sanitização das casas atingidas e a continuidade de assistência às famílias, atividades realizadas em cumprimento de suas obrigações junto ao Poder Executivo assumido com a população, o que não extingue a necessidade de tomada de posição e providências mais drásticas com relação ao escoamento e barragem do fluxo d'água, impedindo ou amenizando a situação de alagamento e, conseqüentemente, diminuindo as condições precárias a que essas pessoas são submetidas no período das cheias.

Culturalmente, Pedreiras é também conhecida por “Terra de João” por ser a cidade natal do grande poeta, escritor e cantor João do Vale, natural do povoado Lago da Onça pertencente ao município de Pedreiras. Nascido de uma família de agricultores pobres, antes dos dez anos

de idade, mudou-se para Pedreiras onde ficou até os 12 anos, quando foi para São Luís, capital do Estado.

João enriqueceu a cultura maranhense e nacional com sua obra dotada de grande expressão poética. Quem não conhece e não já cantarolou o “Pisa na Fulô”, a “Estrela Miúda”, a “De Teresina a São Luís”? Cabe destaque à canção “Carcará”, conhecida pelo grito de protesto que despertou contra a Ditadura Civil-Militar que se instalou no país (1964-1985).

Apesar do pouco tempo vivido em Pedreiras, levando consigo a mágoa de ter sido tirado da escola para dar lugar a um menino branco que chegara para estudar a 3ª série, João do Vale fez questão de passar seus últimos anos de vida na sua tão querida terra natal, pedindo para ser enterrado lá, mesmo que estivesse na China. Assim foi feito, em 06 de dezembro de 1996.

Pedreiras possui ainda muitos poetas, cantores e compositores também de grande valor para a sociedade. Cantam e encantam com suas histórias, poemas e talentos, nas mais variadas épocas do ano, não deixando morrer a cultura local, como os Cadetes do Samba, bloco carnavalesco fundado em 1953 e que ainda hoje presenteia as ruas da cidade com os tambores dos moradores da rua da Golada, tão homenageada por João do Vale em uma de suas canções. Assim como outros veios culturais valorosos para a região, como pintores, desenhistas representados pela Família Pacheco; compositores e poetas, representados pelo saudoso Samuel Barreto (*in memoriam*); escritores que deram voz à história de Pedreiras como Filemon Krause, Wescley Brito, membros da Academia Pedreirense de Letras, e tantos outros.

A cidade de Pedreiras mostra-se, como a maioria dos locais com limites administrativamente definidos, avanços e retrocessos no quesito social, educacional, econômico e político. Neste estudo, buscamos, pois, os elementos que possivelmente vão aflorar nas manifestações afetivas dos professores que atuam nos espaços escolares, visando conhecermos para além das margens do rio Mearim, os profissionais que emergem na cotidianidade de suas atividades laborais.

1.1.1 Incursões pelo Estado da Questão⁷

Mergulhar em um estudo de rigor científico requer, dentre outras ações, a busca por dados referentes ao que se tem produzido e conhecido sobre a questão de pesquisa. Além dos desdobramentos que esses estudos têm tomado, torna-se importante investigar também onde

⁷ O levantamento do Estado da Questão foi realizado na fase inicial da construção do objeto deste estudo, por esse motivo, os descritores foram estabelecidos por critérios mais amplos.

têm sido produzidos, o aporte teórico que têm por base, as metodologias aplicadas e, sobretudo, os resultados e contribuições que esses estudos oferecem à comunidade acadêmica e científica.

Para tanto, a reunião desses dados torna-se possível através do exercício da realização do que se denomina Estado da Questão, que objetiva “levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (Nóbrega-Therrien e Therrien, 2004, p. 7), possibilitando identificar qual a contribuição original da investigação para o objeto/fenômeno em discussão.

Diante disso, considerando a contribuição do Estado da Questão para a realização deste estudo, torna-se necessário dizer que faremos uma incursão por seus desdobramentos, visto o caminho teórico-metodológico definido *a priori* já direcionar elementos como os objetivos, a questão-problema, os instrumentos de coleta e a sistematização dos dados.

Para iniciar o Estado da Questão, deve-se ter definida a temática geral e desta extrair termos/palavras centrais a serem utilizadas como códigos de buscas em fontes e bases de resultados de pesquisa. Esses termos ou palavras-chave são denominados de descritores (Evêncio e Borges, 2020), que são ligados uns aos outros através de operadores *booleanos*, isto é, palavras que informam ao sistema operacional de busca como combinar os termos da pesquisa. Os operadores *booleanos* mais utilizados são AND, OR e NOT que significam, respectivamente, E, OU e NÃO, a fim de facilitar a visualização da busca.

A partir do título “*Afetos docentes: o sentir que ocupa espaço na cotidianidade escolar*” demarcamos o DESCRITOR 1 como *afetos docentes / afetos de professores*. O DESCRITOR 2 propôs delimitar um pouco mais o objeto a fim de encontrarmos estudos mais aproximados. Dessa forma, buscamos por *manifestações afetivas - representações sociais*. Já o DESCRITOR 3 nos levou a afunilar o objeto, visando o encontro de trabalhos mais próximos ao estudo proposto. Dessa forma, buscamos por *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar*.

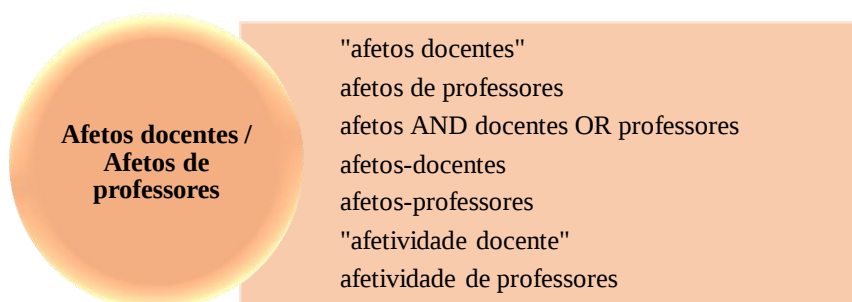
Outro passo dado se refere ao recorte temporal visando filtrar o quantitativo de resultados. Delimitamos o recorte temporal de 5 anos que demarca os anos de 2019 a 2023. A decisão por esse marco temporal se dá pela correlação de atualidade do estudo e ainda, devido aos muitos acontecimentos neste período que chacoalharam os rumos das produções científicas, como a pandemia causada pela COVID-19, que teve seu ápice nos anos de 2020 a 2022. Neste espaço de tempo, muitas produções mudaram seus focos para um olhar cauteloso sobre a escola e sobre as relações afetivas, dado este percebido a partir da leitura dos títulos e resumos durante a elaboração do Estado da Questão.

Em continuação, escolhemos como fontes ou base de busca os repositórios de pesquisas onde se encontram estudos de instituições consolidadas, além de eventos e Relatórios de Pesquisa das fundações que fazem parte do universo de estudo das representações sociais, como o Catálogo de Teses e Dissertações CAPES⁸; o Portal de Periódico da CAPES, Anais da Jornada Internacional sobre Representações Sociais – JIRS e Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas – FCC.

Ao encontrar trabalhos a partir de todas as escolhas, utilizamos critérios de inclusão e de exclusão, isto é, quais estudos poderiam ser considerados no levantamento por se aproximarem da temática proposta e quais não integram o quadro de contribuição para a pesquisa. Como critério de inclusão, captamos os estudos que envolvem os afetos docentes na educação básica e na formação de professores por ter relações com o objeto e com a Linha de Pesquisa da qual nosso estudo se vincula. Como critério de exclusão, não consideramos os estudos que se voltam aos afetos na educação infantil, visto não ser este nosso objeto de estudo.

A figura a seguir ilustra o descritor e os termos cognatos com os operadores *booleanos* que direcionaram os responsáveis aos trabalhos que contribuem com o nosso objeto de estudo, ou seja, fomos inserindo cada uma dessas construções no campo de busca do Responsório a fim de encontrarmos trabalhos com esse primeiro descritor.

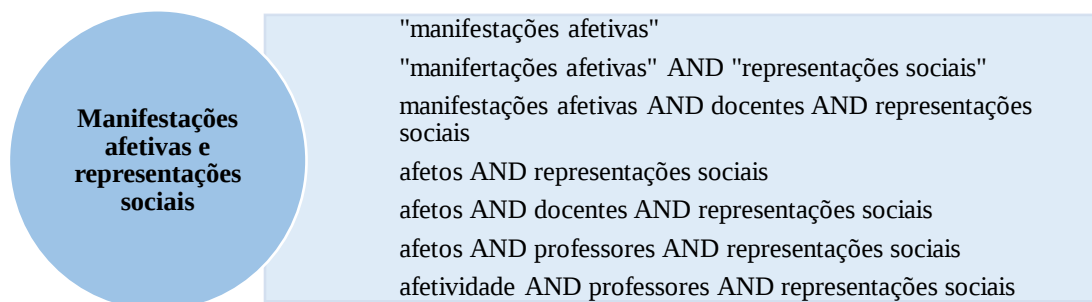
FIGURA 1: Descritor 1 / Termos cognatos e operadores *booleanos* utilizados na busca



Fonte: Elaboração própria, 2024.

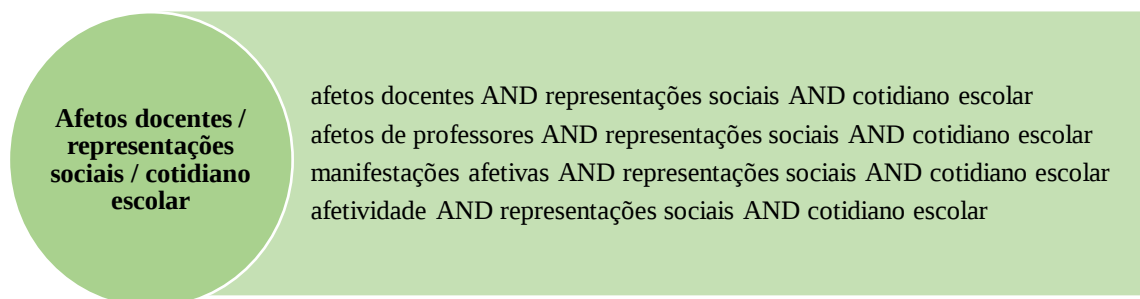
Definido o segundo descritor, delineamos o mesmo processo de manuseio do uso dos filtros com os cognatos e *booleanos*, recorte temporal e área de conhecimento, como mostra a Figura 2:

⁸ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

FIGURA 2: Descritor 2 / Termos cognatos e operadores *booelanos* utilizados na busca

Fonte: Elaboração própria, 2024.

Passando ao terceiro descritor, utilizamos na busca os artefatos necessários para o encontro de trabalhos, como fizemos com os descritores anteriores.

FIGURA 3: Descritor 3 / Termos cognatos e operadores *booelanos* utilizados na busca

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A primeira fonte de busca da nossa incursão pelo Estado da Questão se deu no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do recorte temporal escolhido e os filtros que dialogam com a área das Ciências Humanas e Educação. Com o descritor 1 encontramos teses e dissertações que se aproximam da temática proposta, mas que não dialogam diretamente com o objeto proposto. Como mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1: Dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores *afetos docentes / afetos de professores*

TÍTULO	AUTOR	IES	REGIÃO	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
Prática docente e afetividade no curso de música/UFPI: no compasso de	Elineide Soares Braga Pereira	UFPI	Nordeste	2020	Analisar as concepções de professores de música sobre afetividade na prática docente.	Entrevista narrativa e o memorial autobiográfico.

narrativas de professores						
Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional	Lucia Helena Diniz de Almeida	PUC Rio Grande do Sul.	Sul	2019	Entender os sentimentos e emoções dos docentes em sala de aula.	Pesquisa qualitativa. Questionário de respostas abertas, online.
Afetividade e ensino de língua inglesa: um olhar para as práticas pedagógicas	Isabela Ramalho Orlando	UNICAMP	Sudeste	2019	Identificar e analisar práticas pedagógicas de um professor que possam ter contribuído para a aproximação dos estudantes com a língua inglesa.	Caráter qualitativo com características etnográficas. Observação e videogravação das aulas, minientrevistas. Diário de campo. Entrevista.
Afetividade e a escolha profissional no ensino médio	Kalyne Jeuken Teixeira	PUC Campinas	Sudeste	2021	Investigar os indícios relacionados aos modos de afetar de professores e da família percebidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio em seus processos de escolha profissional.	Materialismo Histórico-Dialético. Aplicação de questionário.
As significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no ensino fundamental mediando a atividade pedagógica	Magnólia Moreira e Silva	UFPI	Nordeste	2021	Analisar as significações de professores sobre a relação afetividade e aprendizagem no Ensino Fundamental que medeiam o desenvolvimento da atividade pedagógica.	Oficinas formativas por meio de plataforma online e memorial reflexivo do processo formativo. Técnica de análise textual discursiva
Desenvolvimento profissional de docentes universitários: manifestações de afetividade em um grupo colaborativo	Nágilla Regina Saraiva Vieira	UFU	Sudeste	2020	Identificar e analisar as manifestações de afetividade no decorrer de um processo formativo de professores universitários.	Pesquisa-ação colaborativa, abordagem qualitativa. Núcleos de Significação.
Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação	Luana Monteiro	UFSC Sorocaba	Sudeste	2020	Compreender e refletir a dimensão afetiva como um saber da prática docente, e a sua relação no processo de formação inicial de professores.	Abordagem qualitativa. Levantamento sistemático de teses e dissertações nacionais. Sequência dissertativa argumentativa.
Minhas marcas com a matemática são marcas de amor: afeto e matemática na formação inicial e trajetória profissional de uma pedagoga	Leticia Peixoto de Mendonça	UFRN	Nordeste	2022	Refletir sobre as próprias experiências compreendendo as vivências que desencadearam o olhar sensível e afetivo sobre a matemática e a constituição da identidade profissional	Pesquisa qualitativa da ordem fenomenológica. Movimento proposto pela contemplação hermenêutica, realizada na narrativa autobiográfica, de cunho pessoal e profissional.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Foram encontradas 8 dissertações que têm os afetos como temática central, desdobrada em vieses educacionais de diversos segmentos, desde a formação de professores até a docência

no ensino superior. Nesses trabalhos, percebemos que a maioria se direciona à análise da relação entre afetividade e aprendizagem, o que mostra que o exercício laboral docente tem como pano de fundo a subjetividade com base nos afetos sentidos e manifestos na sala de aula e nos demais espaços da escola.

Com relação ao objeto central do estudo, foi possível reconhecer a constante referência a autores como Henri Wallon, Lev Vygotsky e Espinosa, que são alguns dos autores que dedicaram seus estudos a reflexões no campo dos afetos (Espinosa e Vygotsky) e à afetividade (Wallon), que consideram a compreensão do pensamento humano ser possível somente quando se considera a base afetivo-volitiva, uma vez que as dimensões do afeto e da cognição estão desde cedo relacionadas íntima e dialeticamente.

O trabalho que mais se aproxima do objeto proposto neste estudo, inclusive no que se refere à metodologia, encontra-se na região Sudeste, do ano de 2020, da Universidade Federal de Uberlândia. Esse trabalho propôs analisar as manifestações afetivas no decorrer de um processo formativo de professores universitários. No entanto, distancia-se no locus e no universo estudado, o que fortalece a relevância deste estudo que visa analisar as manifestações afetivas de professores da educação básica, séries finais do ensino fundamental, no cotidiano escolar.

Seguindo a análise dos trabalhos, foram encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 5 teses que abordam a temática da afetividade. Ainda com o descritor 1, obtivemos os seguintes trabalhos:

QUADRO 2: Teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com os descritores *afetos docentes / afetos de professores*

TÍTULO	AUTOR	IES	REGIÃO	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
Professores em exercício: é possível educar na afetividade (ampliada) em tempos de desencanto?	Clésnia de Oliveira	UFPR	Sul	2020	Levantar parâmetros para o desenvolvimento de um “Professor Afetivamente Ampliado”.	Diagnóstico Crítico da Realidade. <i>Sistema Teórico da Afetividade Ampliada</i> (STAA). Método <i>Affectfullness</i> (plenitude do afeto). Abordagem qualitativa.
Trançar de corpos: afe(c)tos de uma professora em deformação	Vitória Moro Bombassaro	UFRS – Porto Alegre	Sul	2021	Expandir as possibilidades de ser professora pela deformação de sua forma pré-definida.	Método de escrita tachado, que produz invenção e desdobramentos com a bibliografia utilizada e derivações.
A constituição da docência amorosa e do amor pedagógico: discursos, posições e subjetividade	Miriã Zimmermann da Silva	UNISINOS / São Leopoldo	Sul	2021	Identificar discursos sobre docência e amor e descrever e analisar uma certa subjetividade docente produzida a partir desses discursos.	Perspectiva pós-estruturalista. Corpus empírico formado por seis obras educacionais.

Afetividade e subjetividade: a construção de sentidos na educação de jovens e adultos	Daniela Gobbo Donadon	UNICAMP	Sudeste	2020	Estudar como os impactos afetivos produzidos por práticas pedagógicas da EJA são internalizados nas zonas de <i>sentido</i> , construindo novos <i>significados</i> e modificando a identidade subjetiva de estudantes adultos em processo de alfabetização.	Metodologia qualitativa, entrevistas e procedimento de <i>autoscopia</i> .
Educação afetiva nos processos de ensino e de aprendizagem: um estudo de caso com estudantes do ensino médio	Maria dos Remédios Lima Silva	PUC – RS Porto Alegre	Sul	2021	Investigar quais aspectos contribuem para o desenvolvimento da Educação Afetiva com estudantes do Ensino Médio.	Cunho qualitativo, estudo de caso.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Conforme o Quadro 2, foram encontradas teses de doutorado que buscaram, de modo geral, a análise dos afetos como sentimentos propulsores do ser humano, no desenvolvimento do seu ser e os impactos dessa subjetividade na construção de sentidos e significados que modificam e dão sentido às suas práticas.

Teoricamente, esses estudos definem afeto como a subjetividade capaz de ampliar o ser humano no sentido de vivenciar de forma ampla e profunda as relações de alteridade em que cada pessoa é capaz de afetar e ser afetada pelo outro.

Cabe dizer ainda que quase a totalidade das teses encontradas concentra-se na região Sul do país, o que nos leva a perceber que nos cursos de Doutorado em Educação em Programas instalados nas demais regiões, as produções acerca da temática ainda são tímidas.

Continuando a incursão pelo Estado da Questão, ainda com o descritor 1 *afetos docentes* / *afetos de professores*, buscamos dados no Portal de Periódicos da CAPES e foi encontrado apenas um artigo envolvendo a temática, como mostra o Quadro 3:

QUADRO 3: Artigo encontrado no Portal de Periódicos da Capes com o Descritor 1

TÍTULO	AUTOR (ES)	PERIÓDICO	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
A relação da afetividade professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem	Laura Helena Osório Veloso; Renata Godinho Soares; Jaqueline Copetti	Revista Insignare Scientia Vol 3, nº 5 / Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), <i>Campus Cerro Largo</i> - RS	2020	Verificar a compreensão de professores e alunos sobre a afetividade e a relação desta com o processo de ensino-aprendizagem.	Natureza qualitativa. Questionário e grupo focal.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesta fonte de busca, os dados com estudos sobre afetos foram encontrados de forma menos intensa, apenas um artigo da *Revista Insignare Scientia*, de Qualis A4, tendo por base teórica os estudos de Wallon (1979), a análise apontou o professor como mediador da interação entre razão e emoção no processo de aprendizagem.

Seguindo a incursão pelo Estado da Questão, passamos à busca de trabalhos com o DESCRITOR 2: *manifestações afetivas - representações sociais*. A primeira fonte de busca permaneceu o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, nessa fonte, foi encontrada apenas uma dissertação, como mostra o Quadro 4:

QUADRO 4: Dissertação encontrada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com o descritor 2

TÍTULO	AUTOR	IES	REGIÃO	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
Representação social da afetividade e valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos	Simone Fernandes Melchior Brito	Universidade Católica de Goiás - Goiânia	Centro-Oeste	2019	Investigar a estruturação da representação social sobre a afetividade, que está presente entre os professores e alunos de Ensino Médio e dos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior.	Abordagem qualitativa e quantitativa de caráter descritivo-interpretativo. Questionário constituído de questões abertas e fechadas. Solicitações de evocação de palavras, analisados no programa <i>Trideux-Monts</i> .

Fonte: Elaboração própria (2024).

O achado por apenas um trabalho se deve, possivelmente, ao afunilamento dos descritores no que diz respeito ao objeto do estudo. Quando se trata de pesquisas sobre afetos tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, os trabalhos se encontram escassos.

A dissertação encontrada objetiva investigar a estruturação de uma representação social sobre a afetividade. Como universo, traz professores e alunos do ensino médio e de uma área do ensino superior. No aporte teórico, a autora se apoia nos estudos de Moscovici e seus colaboradores, como Jodelet (1984, 2001, 2005), Jovchelovitch (2003, 2002, 2008), além de recorrer a outros autores que contribuem para a temática, como Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz (2005), Spadoni (2016), que elencam bases analíticas de estudos sobre o afeto e a cognição, importantes também para o nosso estudo.

Com o segundo descritor, não encontramos Teses de Doutorado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no recorte temporal escolhido para a busca, através dos filtros que captam trabalhos da área das Ciências Humanas e Educação.

Continuando as buscas, procuramos trabalhos nos Anais das Jornadas Internacionais Sobre Representações Sociais – JIRS, um evento bianual de grande porte que agrega estudiosos da Teoria das Representações Sociais de todas as áreas. Partindo do recorte temporal e dos descritores *manifestações afetivas - representações sociais*, encontramos os seguintes trabalhos:

QUADRO 5: Trabalhos encontrados nos Anais das Jornadas Internacionais Sobre Representações Sociais – JIRS com descritor 2

EVENTO / LOCAL	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (ES)	TIPO DO TRABALHO	ANO	OBJETIVO GERAL	METODOLOGIA
XI JIRS e IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Porto Alegre/RS	A Teoria das Representações Sociais: os afetos e a práxis social	Regiane Cristina de Souza Fukui	Sessão coordenada	2019	Analisar os afetos enquanto elementos que compõem as RS e correlaciona-los com a ação cotidiana.	Estudo teórico.
XI JIRS e IX Conferência Brasileira sobre Representações Sociais - Porto Alegre/RS	(D)eficiência, trabalho e afetos: uma análise a partir da Teoria das Representações Sociais.	Regiane Cristina de Souza Fukui	Sessão coordenada	2019	Analisar as possíveis representações sociais que justificam a continuidade da atuação nos trabalhos docentes.	Epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey (2005). Entrevistas individuais.
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	MR 11: A Dimensão Afetiva das Representações: Desenvolvimentos Recentes	Coordenador da Mesa: Pedro Humberto Faria Campos	Mesa Redonda	2023	Promover o debate sobre o estudo da dimensão afetiva das representações sociais.	Apresentação dos trabalhos que compõem a mesa.
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	O Estudo da Dimensão Afetiva das Representações	Pedro Humberto Faria Campos	Mesa Redonda	2023	Objetivo contribuir para a consolidação do estudo da dimensão afetiva das Representações Sociais (RS).	Estudo teórico.
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	El componente afectivo de las representaciones sociales	Silvia Gutiérrez Vidrio	Mesa Redonda	2023	Presentar y formular algunas reflexiones teórico-metodológicas relacionadas con el estudio de la dimensión afectiva de las representaciones sociales.	Estudo teórico.
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	Mr 17: Representações sociais, eu-outro-objeto: desamparo, afetos, reciprocidades e rupturas nas tessituras coletivas	Coordenadora: Lígia Nascimento Conceição	Mesa Redonda	2023	Apresentar as representações sociais dos sujeitos em seus contextos sociais, escolares, comunitários e culturais sobre alguns fenômenos que constituem o cenário contemporâneo da	Apresentação dos trabalhos que compõem a mesa.

					sociedade no âmbito da educação e territorialidade, na sua demarcação de gênero, etnia e inclusão escolar e social e convivência dos professores nos espaços escolares.	
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	Representações sociais do trabalho coletivo: a dimensão afetiva na construção da relação pedagógica	Luysienne Silva de Oliveira; Maria Núbia Barbosa Bonfim; Hadryan Lima Rodrigues	Mesa Redonda	2023	Discutir as representações sociais emanadas do trabalho coletivo, direcionando os olhares para a dimensão afetiva possivelmente existente na construção da relação pedagógica entre docentes e discentes de cursos de licenciatura de uma Universidade Federal do Nordeste brasileiro	Questionário.
XII JIRS e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais – Rio de Janeiro.	MR 24: Vida e morte de fenômenos psicossociais: afetos manifestos de sujeitos na educação	Coordenador: Ivany Pinto Nascimento	Mesa Redonda	2023	Avaliar a dimensão afetiva que objetiva e ancora sentidos na construção de representações sociais de sujeitos sobre os fenômenos psicossociais como a vida e a morte decorrentes do vivido no cotidiano.	Apresentação dos trabalhos que compõem a mesa.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A busca nos Anais da JIRS foi significativa, visto ser um evento de grande valor para a comunidade científica de modo geral e para os estudantes da Teoria das Representações Sociais de modo específico. Na última edição do evento, ocorrido no Rio de Janeiro em abril de 2023, três Mesas Redondas trouxeram a temática. Em uma delas (MR 11), a totalidade dos trabalhos abordou a dimensão afetiva das representações sociais, evidenciando uma retomada do interesse pelo estudo do componente emocional, trazendo um aporte teórico-metodológico rico e recente que contribui significativamente não só com os estudos que envolvem esta pesquisa, mas com o avanço das análises a respeito da Teoria.

Outra Mesa (MR 24) tratou de uma temática bem próxima à proposta neste estudo, referindo-se aos afetos manifestos de sujeitos na educação, discutindo a reconstrução do sujeito psicossocial no período pandêmico. Esse estudo desperta-nos interesse visto as contribuições propostas pela discussão teórica trazidas pelos trabalhos vinculados a essa Mesa que “possibilitaram o desvelamento dos sistemas de saberes e dos processos simbólicos destes grupos alvo de investigação” (MR 24 – JIRS, 2023). Mesmo o universo pautando-se em

estudantes universitários e o foco direcionar para o contexto pandêmico de forma específica, a realização dessa mesa mostra-se expressiva para a temática e para nosso estudo.

A terceira Mesa (MR 17) discutiu as relações de afeto na perspectiva do coletivo, em que se desperta a atenção para a alteridade e para a vivência grupal na sua demarcação de gênero, etnia, inclusão escolar e social e convivência dos professores nos espaços escolares. Dentre os trabalhos da Mesa, insere-se o do nosso Grupo de Pesquisa intitulado ‘Educação e Representações Sociais’ vinculado ao PPGE-UFMA, no qual desenvolvemos estudos e pesquisas de natureza científica⁹ e, no evento, discutindo as representações sociais emanadas do trabalho coletivo, direcionando os olhares para a dimensão afetiva possivelmente existente na construção da relação pedagógica. Tivemos também participação com um PÔSTER intitulado “*Os afetos na construção das representações sociais de professores na vivência da relação pedagógica*”, no qual já trazíamos as bases da construção do objeto deste estudo.

Dentro do nosso recorte temporal, visitamos ainda os Anais da JIRS, ocorrido em Porto Alegre/RS em novembro de 2019. Neste evento, encontramos dois trabalhos nas Sessões Coordenadas, ambos da mesma autora, Regiane Cristina de Souza Fukui, mas com abordagens diferentes. Um dos trabalhos abarca os afetos enquanto elementos que compõem as representações sociais, e o outro, as possíveis representações sociais que justificam a continuidade da atuação nos trabalhos dos professores. Esses dados contribuíram para o amadurecimento do objeto de estudo com relação à relevância da pesquisa, quando da retomada desse olhar mais aprofundado acerca da subjetividade e das questões afetivas.

Encaminhando-nos para a finalização do levantamento do que se tem produzido acerca do objeto de estudo, iniciamos a busca com o DESCRITOR 3: *manifestações afetivas - representações sociais - cotidiano escolar*.

Esse último descritor traz o cerne do objeto deste estudo, especificando bem suas bases e palavras-chave. Não encontramos trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações nem no Portal de Periódicos da Capes. Também não tivemos resposta nos Anais da JIRS e no passeio pelo Google Acadêmico.

Com o terceiro descritor, buscamos dados ainda nos Relatórios de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, através do Grupo de Pesquisa *Representações Sociais, Subjetividade e Educação*. Dentro do recorte temporal, duas pesquisas foram encontradas pautando a subjetividade e a prática docente. O projeto em andamento intitulado “*Olhares psicossociais*

⁹ Pesquisa intitulada *A Relação Pedagógica no Contexto Cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as Representações Sociais de Professores Formadores* financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA.

para a prática docente”, desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente através do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, realiza-se por meio de vários grupos de pesquisa e objetiva traçar reflexões acerca da cotidianidade escolar com foco no trabalho de professores(as).

Cabe dizer que o Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais – GPERS, do qual fazemos parte, vincula-se a essa pesquisa em rede que traz grandes contribuições para os nossos estudos, sobretudo a este trabalho que trará como inspiração metodológica parte da metodologia desenvolvida nesse Projeto da FCC.

Fomos ainda às publicações da Revista FCC (volume 49, nº 174) e encontramos apenas um artigo, que trata da afetividade percebida e sentida, de autoria de Andréia OstiI e Elvira Cristina Martins Tassoni, enfocando as representações dos alunos do ensino fundamental com relação à escola e ao relacionamento com o professor. A pesquisa colabora, pois, para o campo da formação de professores, ao discutir as relações entre afetividade e cognição.

Para finalizarmos a incursão pelos caminhos do Estado da Questão, visitamos (com todos os descritores) outras fontes como os Anais das Reuniões Nacionais e Regionais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), dentro do recorte temporal escolhido, no entanto, não encontramos trabalhos acerca da afetividade, fortalecendo a originalidade do nosso estudo e as contribuições que pode trazer à realidade local da pesquisa, a cidade de Pedreiras e à comunidade científica de modo geral.

Realizar essa incursão pelo Estado da Questão proporcionou-nos, além de um olhar mais amadurecido do tema em análise, um aprofundamento das definições de afeto e as marcas de temporalidade com o contexto em que os estudos se inserem.

1.2 Entrando nas águas barrentas: a escola como espaço relacional da pesquisa

Ao realizarmos um estudo que tem como locus a escola, torna-se importante percebê-la não apenas como uma instituição de ensino e aprendizagem, mas também como uma estrutura que integra, forma, se reforma, se transforma para acompanhar o dinamismo social e humano como uma maneira de resistência ao modo de organização próprio e ao mesmo tempo de mudança, visando o movimento que se dá na maneira de ensinar e aprender. Dessa forma, falar do que acontece dentro da escola requer reflexões acerca de como se organizam seus elementos, desde a forma como se criam condições para que os alunos pensem, até as manifestações afetivas do professor, que se configura neste estudo como o ponto de maior atenção.

Para início de conversa, torna-se necessário definir sobre qual escola nos referimos para assim mencionarmos os atores educativos a serem sujeitos de investigação, que são os professores do ensino fundamental II de uma escola pública pedreirense. É importante dizer que, para entendermos a escola demarcada neste estudo como espaço relacional, precisamos situar três pontos: o primeiro está na visão histórica da escola como uma organização que ao mesmo tempo é basilar e limitadora; o segundo ponto consiste na forma como a escola lida com a cultura que a envolve, compartilhada pelos atores educativos nas relações estabelecidas intramuros; e o terceiro ponto reflete sobre o clima escolar que favorece as manifestações de afetos desses sujeitos.

Esses pontos de abordagem se dão a partir de estudos e leituras que, durante o percurso acadêmico e profissional, se fizeram presentes e que, no estudo mais atencioso de textos sobre a escola, alinharam-se em torno de discussões que nos fizeram chegar a essa ordem.

Ao longo de sua história, principalmente a partir do século XVI, a escola foi-se constituindo como instituição, abarcando fazeres, saberes e aprendizagens envolvidas no estabelecimento de processos que ganharam forma, definitivamente, na segunda metade do século XIX (Nóvoa, 2022), definindo objetivos que se estabeleceram a fim de designar o que podemos considerar como basilar para a construção de qualquer instituição: a organização.

Dessa forma, cabe enfatizar que a escola se configura uma organização, visto suas estruturas estabelecerem um certo padrão de movimentação de como se deve proceder para que o ensinar e o aprender se processem. Consequentemente, abarca sua função social de muita importância, revelando a instituição educativa como espaço de luta e simultaneamente reprodutora e transformadora das relações sociais.

Obviamente, estamos inseridos em uma sociedade organizacional, isto é, nascemos em meio a organizações e vivemos sob agregações políticas, sociais e culturais que nos tornam parte de um meio. Na literatura social (Etzioni, 1976; 1989), os estudos apontam conceitos de organização que fortalecem a ideia de trabalho conjunto com objetivos definidos a partir de agrupamentos humanos intencionalmente construídos, ou seja, a base da organização está na unidade social, onde os objetivos organizacionais têm várias funções, entre elas, ser a fonte de legitimidade que justifica suas atividades; padrões para avaliar sua eficiência e rendimento; unidade de medida, para verificar sua produtividade. A razão de ser, então, da organização é servir a esses objetivos.

No Dicionário de Sociologia organizado por Johnson (1994), o conceito de organização se divide em organização formal e organização social, o que desperta reflexões acerca de em que tipo de organização se dão os vários vínculos dos quais fazemos parte, sobretudo a escola.

A organização formal apresenta-se como “um sistema social estruturado em torno de metas específicas e que, em geral, consiste de vários grupos ou subsistemas inter-relacionados, dirigida de acordo com normas estabelecidas de forma clara e rigidamente impostas” (p. 177). Já a organização social ou ordem social refere-se aos padrões relativamente previsíveis de comportamento e experiência que caracterizam a vida nos próprios sistemas.

Dessa forma, ao pensarmos nessas definições, observamos que fazemos parte de ambos os tipos de organização direcionados por um sistema que possui normas e padrões de funcionalidade que fazem com que o movimento social aconteça cotidianamente. Contudo, torna-se imprescindível considerar que essa organização, inventada para sacramentar um sistema, constitui sua estrutura para impor-se aos indivíduos, onde os agentes executam determinadas ações direcionadas pelo formato estabelecido. Desse modo, a ênfase é colocada em uma organização coerente em salientar princípios que produzem hierarquias e organizam o espaço e o tempo (Dussel, 2014).

Nessa direção, vale destacar a visão adotada por Bourdieu (1998) de que a escola tende a legitimar desigualdades e a valorizar interesses dos grupos política e ideologicamente dominantes, operando por meio de ações camufladas, a violência simbólica que naturaliza essas hierarquias.

Essa realidade pode ser analisada na direção que abarca a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1980), responsável pela reprodução das condições de produção e pela formação de sujeitos ajustados à ordem vigente. Olhar que permite situar a instituição escolar no interior de uma lógica mais ampla de reprodução social. Nessa perspectiva, a escola não atua de forma neutra, mas desempenha um papel estratégico na manutenção das condições de produção, ao contribuir para a formação de sujeitos que internalizam normas, valores e disposições compatíveis com a ordem vigente. Diferentemente dos aparelhos repressivos, que operam pela coerção, a escola exerce sua função naturalizando hierarquias e legitimando desigualdades sob a aparência de mérito e neutralidade.

Faz-se necessário, pois, considerar que na cotidianidade da escola emergem tensões entre prescrições normativas e práticas concretas, nas quais os professores negociam, reinterpretam e tentam resistir às diretrizes institucionais imersas no sistema.

Outra visão historicamente concebida vincula o conceito de organização ao conhecimento, em que o saber se torna a base onde a organização se especializa e as funções definidas pela tarefa podem tornar o conhecimento produtivo (Drucker, 1997). A função das organizações se dá, pois, em tornar produtivos os conhecimentos, e quanto mais especializados forem, mais produtivos serão para o sistema capitalista vigente. Nessa perspectiva, mesmo

tendo especificidades essenciais que a tornam única, a escola liga-se a essa estrutura organizacional quando refletimos sobre o papel que ela desenvolve na sociedade e os papéis que os atores educativos desempenham na cotidianidade escolar, tendo em vista o cumprimento de papéis.

É nessa perspectiva que reside a camuflagem organizacional que se tornou hegemônica, condicionando comportamentos e direcionando ações, podendo limitar o desenvolvimento de um olhar mais amplo em torno da escola e a criação de novos ambientes de aprendizagem e de trabalho em comum de alunos e professores. Em outras palavras, a consolidação de uma estrutura organizacional em torno de um espaço escolar que tem como referência central a sala de aula e de um tempo/horário regular, fatiado de hora em hora, pode fortalecer ainda mais o modelo escolar que revela a dificuldade para responder às necessidades dos alunos do nosso século, conforme aponta Nóvoa (2022).

O autor propõe, nesse sentido, uma metamorfose da escola, sobretudo no contexto pós-pandemia em que as necessidades e fragilidades foram evidenciadas, quando pôs-se em pauta o conhecimento e as condições tecnológicas em que nos encontrávamos e nos encontramos. O dinamismo social, regado de mudanças e avanços em aspectos humanos e tecnológicos, fez com que essa escola “ficasse para trás” e não estivesse mais preparada para receber os alunos do século XXI.

Sem entrar no viés dos avanços tecnológicos em que a inteligência artificial e os conhecimentos e fazeres digitais tomam um espaço gigantesco no universo do aprendizado, faz-se importante dizer, a partir de Nóvoa (2022), que não estamos mais no tempo da educação dos *stoks*, mas na educação dos fluxos em que tudo se processa muito rápido e pouco se guarda. E é partindo dessa ideia que se propõe a transformação da escola.

Rui Canário (2008) chama a atenção para a desvalorização dos diplomas escolares em decorrência do mundo do trabalho que vai atraindo estudantes para um cotidiano movido pela praticidade, trazendo para a escola um tempo de incertezas. Dentro desse movimento de rotação e de mudanças sociais em que se insere a escola, há paradoxalmente um fortalecimento de suas bases alimentada pela própria transformação, esse movimento pode se tornar o caminho inverso ao que se espera.

Como consequência, dentre muitas, podemos citar a vivência em um mundo moderno industrial em que as relações se dão de forma rasa e fragilizada, o consumo que, oferecendo uma pseudoliberalidade através da praticidade na cotidianidade vivenciada de forma a atender as necessidades do mercado, torna-nos cada vez mais dependentes, e as novas profissões surgidas

a partir do meio digital que giram em torno da venda da própria imagem como vitrine de uma vida sem defeitos e com fácil retorno financeiro.

Evidencia-se, pois, que “a educação escolar vive um profundo paradoxo” (Kujawa, Martins e Patias, 2020), uma vez que possui a missão de educar todos os indivíduos, mas, por outro lado, caminha na tentativa muitas vezes fracassada de acompanhar as mudanças e diferenças individuais, sociais e culturais de seus educandos, ou seja, “parece haver uma dissonância entre o discurso teórico e a prática cotidiana atrelados à própria identidade da instituição escolar” (p. 188).

Nessa perspectiva dos fluxos não só de conhecimentos, mas de comportamentos, de idas e voltas, de mobilidades e atitudes, refletimos sobre o papel desenvolvido pelos professores na cotidianidade da escola em que seu exercício laboral não se dá distintamente dos seus estímulos afetivos e de suas manifestações, principalmente quando nos referimos às contradições existentes no espaço educativo, manifestadas, entre outros fatores, na exigência da padronização curricular e na diversidade dos sujeitos; na racionalidade técnica e na dimensão afetiva, nas políticas educacionais centralizadas e nas redes locais. Realidade que evidencia a escola não apenas espaço de reprodução, mas também de produção de sentidos e de agência docente, ainda que situada em condições estruturais limitantes.

Por esse motivo, vemos e consideramos a escola como um ambiente de relações humanas e sociais que constrói vínculos que se dão de forma positiva ou negativa, e o modo como os sujeitos se interrelacionam nesse espaço depende, dentre outros fatores, da forma como cada um age dentro das suas funções pedagógicas. Nesse sentido, considerar a escola como locus de investigação sugere que a analisemos como um sistema social, isso quer dizer que não há como desvincular a escola do contexto social e global em que ela se insere. Partindo de um nível micro para um nível macro, a instituição educativa não é somente um local de transmissão de ensinamentos, ela é, na sua essência, um local de construção social emancipatória.

A escola, nesse sentido, se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali atuam, visto possuir características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social “que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros” (Tardif & Lessard, 2014, p. 55).

O segundo ponto para o qual chamamos a atenção no desenho da escola como *lôcus* da investigação se dá na configuração escolar que trata com certa unificação as diferenças culturais dos alunos, dos professores e dos demais atores educativos. De acordo com Canário

(2006), a escola tornou-se ao longo do tempo uma “fábrica de cidadãos” que, historicamente, através de sua organização, “consagrou, por um lado, a dicotomia aprender-agir e, por outro, modalidades de aprendizagem que se baseiam não na continuidade, mas na ruptura com a experiência” (p. 13).

Isso quer dizer que as heranças culturais abarcam a estrutura social da qual fazem parte alunos e professores, em uma organização fora da escola e que vislumbram o ser, isto é, “pertencer a uma cultura, a um lugar, a uma época demarca a posição que o situa no mundo, o que, por sua vez, forja formas de relação e de convívio social” (Bonfim, Melo e Nascimento, 2015, p. 33).

Cabe dizer que não estamos falando de relações excludentes por parte da escola, mas de uma formalização na organização que padroniza o funcionamento das instituições educativas, provocada por outro tipo de cultura, a cultura escolar, que indica o conjunto de saberes presentes nas determinações dos comportamentos, das tradições, das inovações e das relações sociais dentro da escola. Por outro lado, pode ser interpretada como uma variável ideológica/científica dependente da cultura geral.

Forquim (1993), em importantes estudos sobre a cultura, discute que “num mundo onde a ideia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e de ser assumida” (p.10). Nesse viés, é importante salientar um certo desequilíbrio do sistema escolar em busca de novos mecanismos de regulação, podendo enveredar para a perda de sua identidade.

Contraditoriamente, mesmo diante da hegemonia da organização escolar e de um modelo padronizado com foco nas salas de aula, a troca de experiências no ambiente escolar favorece o encontro de culturas e crenças diferentes, o que leva a uma constituição de saberes adquiridos cotidianamente e que nos enriquecem como pessoas. É nesse sentido que vemos a escola como espaço social e como lugar de construção de relações pedagógicas transitórias e ao mesmo tempo fortalecidas.

Dessa forma, as relações pedagógicas são construídas no convívio dos atores educativos enriquecido pela socialização do conhecimento e pela disseminação das culturas que enredam a sociedade, fazendo da escola uma instituição diversificada social e culturalmente. Essas relações se constroem também pela forma como o sujeito representa o outro, pelas condições de trabalho oferecidas na escola e nas relações de pertencimento.

Nessa cotidianidade, as pessoas são situadas em grupos sociais que determinam e estabelecem as representações emanadas das relações com os sujeitos, isto porque, na cotidianidade, muitas vezes, “as pessoas agem, não por razões lógicas e racionais, mas movidas

por razões afetivas, míticas, religiosas etc., que se formaram no convívio social” (Bonfim, 2007, p. 37).

Nesse sentido, concordamos com Postic (1990), ao justificar que a relação vivenciada na escola cria um clima próprio para o encontro dos intervenientes no ato educativo e para a plena assunção dos papéis de cada sujeito, isto é, as relações estabelecem-se na instituição educativa com base numa complementaridade de funções de cada ator educativo, de modo que o conflito com o outro, consigo mesmo, ou com a instituição social, também está nos entremeios dessa relação. Nessa perspectiva de ação e reação na execução e vivência dos papéis dentro da escola é que se desenha o clima escolar, último ponto que situa, inicialmente, a escola como locus do estudo.

O clima escolar, terceiro ponto, liga-se diretamente aos fatores afetivos por ter como elementos os conjuntos de percepções, emoções e sentimentos que os sujeitos têm a respeito do ambiente e que podem direcionar suas condutas, a qualidade das relações que estabelecem e até mesmo a realização de suas tarefas determinadas pela organização formal da escola. “Trata-se, nesse sentido, de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas que são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente” (Santos e Adam, 2022, p. 19).

Estudos a respeito do clima escolar (Ruiz-Ortega & Del Rey, 2002; Chrispino, 2007; Cunha & Costa, 2009) apontam de forma geral que este elemento pode ser parte indissociável de qualquer instituição, sobretudo as escolares, isso porque o clima favorece as condições de ação dentro da escola, seja ação pedagógica no desenvolvimento de papéis, seja de convivialidade no fortalecimento de relações. E talvez esse seja um ponto de maior atenção, visto serem os atores educativos no interior de uma escola que a fazem ter o clima que tem e ser como é. Por esse motivo, o olhar atento para as manifestações afetivas dos professores na cotidianidade por meio de uma análise criteriosa se torna, para além de importante, uma amplificação na forma de ver a escola, ou seja, como se articulam, como se relacionam, como se apropriam do espaço, e como identificam a função social dessa instituição em suas vidas.

Claro que o clima escolar se forma e se reforma a partir de vários elementos salientes ou não na lógica da experiência social dos sujeitos na cotidianidade educativa, como o papel que o sujeito desenvolve, a forma como o outro lida com isso, o próprio caráter e os sentimentos que afloram a partir desses elementos, em outras palavras, “o reconhecimento de que as instituições dirigidas ao ensino possuem uma atmosfera psicossocial diferenciada, e que, portanto, tal situação afeta o modo como os sujeitos se relacionam” (Santos e Adam, 2022, p. 21).

Outro ponto a destacar nesse início de conversa está na consolidação de uma consciência coletiva em que a compreensão está no envolvimento da esfera grupal, não só no sentido de colaboração, mas no de consciência. Não é o trabalho em conjunto num ambiente em que ocorre a solidária cooperação entre as pessoas que define a atividade coletiva, o que a caracteriza é algo que não está aparente, que não se evidencia apenas ao observar as ações de cada membro da coletividade, mas no exercício laboral, em que a democratização na sala de aula se faz no andar lado a lado com os alunos, no qual o espírito de grupo demonstra a consolidação de uma consciência coletiva, como nos fala Nóvoa (2022), capaz de mobilizar os sujeitos para a construção de uma atmosfera de pensamento e sentimento em relação à escola.

Nessa perspectiva, compreender as contradições da escola implica reconhecê-la como um lugar de conflito, negociação e possibilidade, em que se entrelaçam reprodução social e abertura para a mudança. É justamente nesse jogo contraditório que se inscrevem as práticas docentes e as possibilidades de transformação, ainda que parciais e situadas, do processo educativo. Além disso, nos pressupostos da TRS, torna-se possível compreender que tais contradições não se restringem ao plano estrutural, mas atravessam também os modos como os sujeitos percebem, interpretam e vivenciam a escola.

As representações construídas por professores e alunos sobre ensino, aprendizagem e relações escolares podem, frequentemente, ser marcadas por ambivalências, refletindo tanto discursos institucionais quanto experiências vividas. Assim, o espaço escolar configura-se como um campo de disputas simbólicas, no qual diferentes racionalidades - técnica, afetiva, política e cultural - coexistem e entram em tensão.

1.3 Explorando a densidade da água: escolha do suporte metodológico

A densidade da água de um rio é uma propriedade física que relaciona a massa de um material com o volume que ele ocupa, ela serve para diversas finalidades, como identificar substâncias, determinar o comportamento de materiais dentro da água como a flutuação ou o afundamento, dentre outros. Assim também se faz a escolha do suporte metodológico deste estudo, evidenciando as nuances da pesquisa empírica direcionadas pelo próprio desenho teórico do estudo e suas finalidades.

Para a construção de um estudo dessa natureza, faz-se necessário trilhar um caminho que proponha levantar dados que privilegiem os objetivos propostos, a análise e reflexão das questões norteadoras com o rigor científico exigido para a consolidação do estudo. Consideramos, pois, válido dizer, conforme Eco (1999), que fazer uma tese significa aprender

a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados, visto ser uma experiência de trabalho metódico no qual construímos um "objeto" que, como princípio, possa também servir aos outros.

Dessa forma, a pesquisa versa sobre o viés qualitativo por buscar questionar elementos da realidade cheios de significados, visando compreender as aspirações, as crenças, os valores e outros elementos que envolvem as relações humanas.

Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) explicam que os dados qualitativos são ricos em pormenores descritivos, relativamente a locais, pessoas e conversas, e de complexo tratamento estatístico, no entanto, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias, mas “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (p. 16), permitindo aos dados apresentarem os elementos significativos à compreensão dos fenômenos.

A proposta deste estudo analisa, pois, as representações sociais de afetos manifestos da docência na cotidianidade da escola contemporânea. Para tanto, a investigação conta com uma pesquisa de campo, tendo como universo os professores do Ensino Fundamental - Séries Finais, e como locus a Unidade de Ensino Carlos Martins, situada na zona urbana de Pedreiras, escolhidos pelo pertencimento aos espaços dessa escola, onde brinquei na infância e construí laços afetivos fortalecidos pela profissão docente. Além de ser uma escola que atende alunos tanto da periferia quanto de bairros mais centralizados, trazendo uma visão de alunado com comportamento eclético. Já a escolha pelas séries finais justifica-se pela experiência como docente nessas séries, o que favorece melhor compreensão sobre a análise da temática com os dados colhidos.

Cabe dizer que os professores participaram anonimamente da pesquisa, com uso de códigos de referência e de forma voluntária, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aprovação no Comitê de Ética sob o Parecer Consubstanciado protocolado com o número 6.774.720, a fim de trazer seriedade e credibilidade à pesquisa, propondo proteger os dados e a imagem dos sujeitos participantes, visto ser essencial que se tenha claro, no desdobrar do processo investigativo, princípios éticos que envolvam a relação com os participantes da pesquisa no movimento de coleta de dados, fatos, eventos, comportamentos, opiniões, percepções, atitudes, formas de pensar e agir (Gatti, 2019).

Com relação aos instrumentos para a coleta dos dados, além do levantamento teórico-metodológico proporcionado pelo Estado da Questão, visando o englobamento de trabalhos já realizados sobre a questão da pesquisa, a investigação conta com 4 instrumentos de coleta de

dados: **Observação; Carta ao Docente; Questionário de Perfil; e Entrevista Semiestruturada**, esta última aplicada apenas à equipe gestora da escola.

As observações e a Carta ao Docente são inspiradas no projeto desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e a Cátedra UNESCO sobre profissionalização docente do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, intitulado *Olhares psicossociais para a prática docente*, a partir do roteiro proposto pelo Protocolo de Pesquisa (2017).

O projeto objetiva oferecer uma “pluralidade de informações contextualizadas sobre o cotidiano escolar com foco no trabalho de professores(as), por meio de estudo psicossocial de caráter etnográfico, considerando multimétodos de coleta e análise” (p. 2), que congrega vários grupos de pesquisa e investigação brasileiros, dentre eles, o Grupo de Pesquisa Educação e Representações Sociais – GPERS, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, do qual faço parte.

Vale ressaltar que não seguimos especificamente o cunho etnográfico proposto no Protocolo, visto não ser esse o tipo de pesquisa adotado, mas o levantamento de dados nas observações realizou-se de forma atenciosa ao roteiro proposto.

A Carta ao Docente tem como objetivo “promover a construção de uma narrativa por parte do(a) docente sobre sua atividade profissional cotidiana” (Protocolo de Pesquisa, 2017, p. 8). Nesse instrumento, antecipa-se um enunciado em que se pergunta sobre a escola, o ambiente, os alunos, o trabalho, dentre outros elementos importantes no direcionamento da compreensão das representações que os professores têm de si, dos alunos, da prática e do contexto da escola.

O texto da Carta contou também com três duplas de perguntas (seis perguntas ao todo), para serem organizadas em um Quadro de Amostra Dupla adaptado da proposta de Bardin (2016) à análise de questões a perguntas abertas. As questões foram direcionadas ao tema da pesquisa e elaboradas a fim de respondermos à problemática proposta.

As Observações foram realizadas na escola de forma geral e em algumas aulas dos professores participantes de forma específica, com uso de Diário de Campo para leitura e apoio na interpretação dos dados colhidos nas Cartas e no Questionário de Perfil, que objetiva levantar características sobre o perfil dos docentes.

As Cartas e o Questionário de Perfil foram enviados aos professores no mesmo envelope e recolhidos na escola em data estipulada, buscando apontar algumas características profissionais relevantes para a análise dos dados.

Para a sistematização dos dados, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que se conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza

procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (p. 44), permitindo vários tipos de organização dos dados, de modo a possibilitar a dedução e a inferência dos resultados que levam à interpretação, lançando olhares cautelosos sobre os objetivos propostos a fim de estabelecer a melhor maneira de captar as representações dos sujeitos entrevistados. O interesse pela técnica adotada se dá pela riqueza de elementos que ela permite captar.

Na aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo foram adotados os seguintes passos também adaptados de Bardin (2016): 1 - Organização em pastas contendo o Diário de Campo com a descrição das observações, as respostas às Cartas e ao Questionário de Perfil, constituindo o *corpus* do estudo; 2 - Leitura flutuante do material para uma visão geral. 3 - Grifo dos elementos mais significativos nas narrativas das Cartas visando a inferência e a compreensão dos dados; 4 - Organização das respostas das três duplas de perguntas para construção dos Quadros de Amostra Dupla, pretendendo, de um lado do quadro, explorar a análise das perguntas com respostas mais descritivas em um nível baixo de teorização, e do outro lado, elencar perguntas mais direcionadas ao senso comum, como experiências pessoais decorrentes de um saber, emanados das representações sociais dos professores; 5 – produção de Quadros de Dupla entrada contendo os núcleos de sentido para comporem as categorias de análise.

A proposta de Bardin para os Quadros de Amostra Dupla propõe uma amostragem dos *elementos descritivos* das respostas da Pergunta A e os *objetos de referência* das respostas da Pergunta B como indicadores, a fim de organizar e pleitear os núcleos de sentido que serão cruzados nos Quadros de Dupla Entrada, visando o surgimento das categorias de análise. Diante disso, a metodologia proposta objetiva explorar a Técnica de Análise de Conteúdo e também abarcar as representações sociais dos afetos dos sujeitos da pesquisa.

1.4 Estrutura do estudo

Um estudo dessa natureza requer uma organização que possibilite a compreensão lógica das ideias contidas e das análises que constituem a busca pelo alcance dos objetivos propostos e das questões que norteiam a pesquisa, neste estudo, tendo como objeto os afetos manifestos nas representações sociais de professores na cotidianidade de uma escola pública municipal pedreirense.

A partir do panorama e das perspectivas apontadas nesta Introdução, este estudo se estrutura em 7 seções que desenham figurativamente a conformação que compõe as partes de um rio como metáfora que remete às várias fases da pesquisa.

As noções introdutórias trazem alguns conceitos gerais do objeto de investigação. Dividida em cinco subseções, a Introdução vagueia, nas duas primeiras, pelas margens do rio, ou seja, percorre os arredores do objeto que se dá de um lado no locus do estudo, a cidade de Pedreiras e, de outro, no levantamento realizado através do Estado da Questão que possibilitou conhecer os estudos já realizados acerca do objeto proposto. Começando a entrar nas águas, a segunda subseção da Introdução nos remete à escola como espaço relacional da pesquisa, apontando nossa visão de escola e demarcando os elementos que se sobressairão na análise dos dados. A terceira refere-se à escolha do suporte metodológico que media a coleta, interpretação e análise dos dados empíricos; já a última traz a estrutura do estudo para possibilitar uma visão geral da organização do trabalho.

A segunda seção abarca o curso do rio, o sentido da correnteza em um fluxo d'água, que nos remete aos caminhos por onde passamos na discussão do objeto de pesquisa até chegar no deságue, visando atingir os objetivos propostos. Metaforicamente, o curso d'água nos leva a refletir sobre a Teoria das Representações Sociais, a dimensão afetiva e algumas contribuições para o contexto educativo, envolvendo reflexões clássicas e recentes sobre os elementos que compõem as “lentes” pelas quais enxergamos nossa investigação.

Ainda nesta seção, abordamos dois percursos no caminho do rio, o percurso 1 que reflete sobre a cotidianidade como cenário da atividade afetiva, onde buscamos explorar o significado de cotidiano e de cotidianidade, com as peripécias que envolvem as configurações do dia a dia docente na escola. O percurso 2 aborda a ação e a afetação na relação eu-outro, a fim de refletirmos sobre nossas ações e manifestações e como essa movimentação afeta o outro e a nós mesmos.

A terceira seção abarca o leito, isto é, o caminho trilhado na pesquisa, por onde passamos na busca de reflexões acerca do objeto de estudo. Na primeira parte, tratamos dos afetos e das relações expressivas, refletindo acerca dos conceitos de afetos a partir dos estudos moscovicianos e outros autores da Psicologia Social que se dedicam ao estudo da Teoria das Representações Sociais, como Arruda (2009), Lane (1981), Ornellas (2009, 2023) e, de forma secundária, trazemos alguns autores da Psicologia do Desenvolvimento, como Wallon (1954, 1999, 2007), Vygotsky (1998) e Piaget (1976), que enriquecem a discussão teórica.

Na subseção que engloba a seção 3, discutimos o pertencimento e o multipertencimento de professores com a ideia, a partir de Bachelard (1989), de que buscamos pela profundidade e

não pelo infinito das águas, as relações que se enraizam a partir do convívio e da elaboração de afetos bons que se aprofundam e se fortalecem cotidianamente. Mesmo sendo relações sem o intuito de se perenizar por serem relações profissionais, o pertencimento que se constrói nessas relações atrai a adesão a determinado grupo e a determinados modos de pensar e sentir, configurando identidades.

A quarta seção traz o afluente, o curso d'água que deságua em um rio principal ou em um lago, ou seja, são os afluentes que alimentam o rio principal e, por esse motivo, a metáfora das partes do rio vai alimentar as reflexões acerca do professor-sujeito por ser não só o sujeito da pesquisa, mas aquele que acrescenta sentido e alimenta o trabalho como um todo.

A quinta seção apresenta os caminhos metodológicos trilhados no estudo, chamados na metáfora do rio de meandros, visto os rumos tortuosos que se desenham durante a realização de um estudo como este. As três subseções que dividem essa seção trazem especificamente os elementos metodológicos do estudo, como a escola participante da pesquisa, os professores que se voluntariaram para a participação na coleta de dados e a sistematização dos dados, esmiuçando a Técnica de Análise de Conteúdo.

A sexta seção mostra a confluência do rio, o ponto de junção entre dois fluxos d'água para formar um novo rio, assim como os achados da investigação que se juntam e interpenetram-se, fazendo surgir reflexões e contribuições acerca do objeto de estudo.

A sétima e última seção abarca a foz, local onde o rio deságua, ou seja, é o encerramento de um curso e o início de outro, assim como este estudo que chega em suas (in)conclusões, findando um ciclo, mas deixando suas águas correrem em novas confluências.

SEÇÃO 2

CURSO:

***TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS,
DIMENSÃO AFETIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA O CONTEXTO EDUCATIVO***

O Rio Mearim possui um curso de 930 quilômetros de extensão.

2 CURSO¹⁰: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, DIMENSÃO AFETIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCATIVO

Trilhando o caminho que segue o sentido da correnteza de um rio desde sua nascente até o seu deságue, desenha-se o seu curso e alinha-se o seu percurso. A metáfora que nos associa às partes de um rio, no que se refere ao seu curso, relaciona-se à Teoria das Representações Sociais primeiramente por ser esta a base teórico-epistemológica onde a pesquisa se apoia, considerando um caminho a ser seguido. Em segundo lugar, porque os estudos iluminados pela Teoria das Representações Sociais analisam e por vezes esclarecem, desde a sua criação na década de 1960, por Serge Moscovici, uma série de situações envolvendo as condutas nas relações sociais, tanto de forma interna quanto de forma externa aos indivíduos nas mais diversas áreas de saber.

O próprio Moscovici (2003) no seu estudo seminal *Psicanálise, Sua Imagem e Seu Público*, logo na Introdução, admite que “qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas” (p. 26). E mais adiante que “[...] uma representação social é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Entendemos que, para o autor, a linguagem se traduz por manifestações que se socializam e se tornam comuns, circunscrevendo os dados no contexto de valores, noções, carregando-os no fluxo das associações. Esse movimento mostra-se, desde o início, inerente às representações sociais ao atribuir-lhes as funções dinâmicas de recrutar, comunicar, moldar pessoas e grupos em múltiplas interações sociais.

De modo sucinto, Moscovici (2012) delinea mais um conceito ao afirmar que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular, tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (p. 27). No entanto, a definição considerada mais abrangente e elucidativa do termo é a de Jodelet (2001), na qual a autora define a Teoria das Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Vale dizer que Moscovici teve intenção de não cristalizar o conceito de representações sociais pelo fato de o autor considerá-las como um fenômeno e não como um conceito em si,

¹⁰ O curso de um rio é o caminho da nascente até a foz, isto é, o sentido da correnteza em um fluxo d'água. Neste estudo, o curso nos remete aos caminhos por onde passamos na discussão do objeto de pesquisa até chegar no deságue, visando atingir os objetivos propostos.

visto serem entidades quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, podendo ser facilmente compreendidas, mas não conceituadas.

Por outro lado, tornou-se necessário ao longo dos estudos em representações sociais, desde a sua criação em 1961, considerar as concepções dos autores que se dedicaram aos pressupostos da Teoria na tentativa de se fazerem entender através de uma definição.

Segundo Jodelet (2005), as representações sociais dão forma ao pensamento social, cuja gênese, propriedades e funções devem ser relacionadas com os processos que afetam a vida e a comunicação sociais, com os mecanismos que concorrem para a determinação da identidade e a especificidade dos sujeitos sociais, indivíduos ou grupos.

A manutenção desses grupos e as suas relações entre si pode estar relacionada com a origem das próprias representações, ligadas através de um objeto e da adesão a uma interpretação que compartilha os mesmos significados, assim como adesão aos espaços que provoca pertença.

Para Sá (1998), os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais, e junto a esses ambientes de construção, estão os sujeitos que os constituem e interpenetram. Desse modo, o estudo das representações sociais e das comunicações, apreendido pela Psicologia Social, se volta ativamente para uma moldagem do que está no mundo exterior, com interesse no objeto, nos sujeitos, nas ações e situações interativas.

O enfoque da Psicologia Social, de acordo com Lane (1981), está em estudar o comportamento de indivíduos influenciados socialmente. “E isto acontece desde o momento em que nascemos [...], enquanto condições históricas que deram origem a uma família, a qual convive com certas pessoas, que sobrevivem trabalhando em determinadas atividades” (p. 8).

De acordo com Campos (RH, 2021), Moscovici avalia a Psicologia Social como uma das disciplinas mais marcantes e fecundas no campo das Ciências Humanas à época da criação da TRS, embora enfrentasse diversas resistências intelectuais vindas das disciplinas mais tradicionais, como a Psicologia e a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia, pela falta de investimento na pesquisa na França, onde realizou seu estudo seminal, enquanto a proliferação de aplicações práticas do conhecimento psicossocial no mercado privado teria alimentado uma imagem da disciplina como mera técnica de intervenção social, sujeita a críticas tanto epistemológicas quanto ideológicas. “Propõe então promover o conhecimento desse campo na riqueza de suas contradições e de suas conquistas” (p. 17).

Moscovici plantou uma semente histórica ao apostar nesses “cruzamentos” propostos pela Psicologia Social, que se coloca entre o individual e o grupal, o psicológico e o sociológico, colocando indivíduo e sociedade como não-dicotômicos. Esse aspecto psicossocial parece colocar a TRS em um lugar privilegiado na análise dos sujeitos e grupos em seus aspectos sociais, emocionais, afetivos, políticos e culturais.

Com efeito, as resistências intelectuais e críticas sofridas por Moscovici sobre o conceito de representação social o levaram a explicar as relações de trocas entre sujeitos e grupos em que “toda representação se situa na interseção de duas realidades: a realidade psíquica, pelas relações que ela tem com o imaginário e a afetividade de cada um, e a realidade exterior porque ela se insere em uma coletividade e porque os membros do grupo lhe aplicam regras” (Moscovici, 1994 *apud* Jodelet, 2021b, p.62)

Mais adiante, a autora destaca que Moscovici direciona em seus escritos elementos remetentes à defesa das representações sociais como uma teoria construcionista apoiada na transmutação de algumas realidades representadas previamente que, criadas por outros, foram tomadas por nós como dadas. O que nós construímos em um momento dado é determinado pelo que os outros construíram socialmente. Ou seja, toda realidade é uma construção histórica e uma construção pela qual podemos seguir a história. Há, portanto, uma relação construcionista em nossas relações, nas nossas vidas comuns e nas nossas instituições.

Dessa forma, Moscovici não compromete o conceito de representações sociais a uma verdade rígida, mas propõe um modo ativo de interpretar a realidade na perspectiva em que ela é feita e refeita a cada situação interativa. Por isso, as representações nos libertam de ter uma visão estática das situações.

Essa visão estática faz parte das características que abrangem as representações coletivas de Émile Durkheim, que impulsionou Moscovici a pensar nos pressupostos que embasaram seus estudos sobre as relações sociais. Nesse sentido, torna-se importante destacar que o conceito de representações sociais moscoviciano tem origem na sociologia durkheimiana, e perpassa a antropologia de Levi-Bruhl, a teoria da linguagem de Saussure, os estudos de Piaget e de Vygotsky, dentre outros.

No final do século XIX e início do século XX, com o intuito de estabelecer a Sociologia como uma ciência autônoma, Durkheim defendeu o conceito de representações individuais como foco da Psicologia por tratar-se da consciência de cada um, e também o conceito de representações coletivas, visando manter o tecido social a partir de elementos simbólicos como religiões, crenças, mitos e ciências.

Essas características das representações durkheimianas trouxeram à teoria um caráter estático, fixo, coercitivo e homogêneo. “A psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade” (Duveen, 2015, p. 15). Ao substituir o termo ‘coletivo’ por ‘social’, Moscovici pretendeu enfatizar a qualidade dinâmica das representações em que os processos sociais são entendidos como fenômenos específicos, construídos de forma fluida e grupal.

Considerando essa dinamicidade das representações sociais moscovicianas, Alvez-Mazzotti (2008) observou nos escritos moscovicianos que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e grupos, constituindo diferentes universos de opinião. Cada universo apresenta três dimensões: a informação; o campo de representação ou imagem; e a atitude.

A informação se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto. Remete-se a saberes consensuais, aqueles distribuídos e compartilhados, criando o campo de base para a construção de um grupo social, ou seja, “as representações sociais são alimentadas de informação que são, ao mesmo tempo, difusas e circulam de modo diferenciado entre os diferentes grupos” (Machado, 2013, p. 16). Nesse sentido, compreende-se que a informação se refere aos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto.

O campo de representação se refere às informações mais densas e significativas do objeto, isto é, “remete à ideia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto, e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos” (Alvez-Mazzotti, 2008, p. 25). Nessa dimensão, começamos a ancorar os novos conceitos em conceitos já existentes, formando teias de informações, representando-as de forma imagética. A ideia de imagem está voltada, pois, para o conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto.

Já a atitude traz em seu bojo elementos afetivos, cognitivos e comportamentais, ou seja, a atitude se refere à tomada de posição dos sujeitos frente às situações como uma “orientação global” (Alvez-Mazzotti, 2008, p. 25), onde os afetos parecem impactar na tomada de posição dos sujeitos.

Essas dimensões revelam a dinâmica das representações sociais como uma forma de abranger o cotidiano e o vivido, revelando que a TRS é extensa e que abarca sua natureza cognitiva e social através das manifestações dos sujeitos como uma forma de culminar os conhecimentos produzidos grupalmente, sem uma ordem lógica de acontecimento: se de dentro para fora, ou de fora para dentro, em um contexto de inserção dos sujeitos no mundo objetivo,

material e cultural das coisas, mas que ao mesmo tempo interpreta e vivencia o mundo num processo de internalização, construindo conhecimentos e atitudes.

Jovchelovitch (2005), na apresentação à edição brasileira do livro *Loucura e Representações Sociais* de Jodelet (2004), nos leva a pensar que os efeitos simbólicos são tão reais quanto efeitos materiais e refletir sobre o campo das produções simbólicas na cotidianidade, onde se expressam os saberes, as práticas e os rituais de sujeitos sociais, demanda um entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também as identidades, as tradições e as culturas que dão forma a um modo de vida. Isso porque a Teoria, de natureza psicossocial, revela, de forma quase tangível - como já nos disse Moscovici -, objetivações que se ancoram em conhecimentos já existentes, formando novos conhecimentos construídos a partir do senso comum.

Sobre o senso comum, campo fértil de conhecimento valorizado na Teoria moscoviciano, cabe dizer que foi inclinado durante a história para uma perspectiva vulgarizada de interpretação do real, no entanto, essa visão negativa deu-se alternada às considerações de seus elementos em diversas áreas e períodos, como descobertas adotadas universalmente e transmitidas de geração em geração.

Historicamente, o senso comum foi traduzido na Idade Média pela filosofia aristotélica como capacidade sensorial, capaz de compor conhecimentos de natureza física, biológica e dialógica, passados por gerações numa constância relativa e que pode ser percebida fortemente no contexto social. Essa interpretação perdura até os dias de hoje, revelada nos conhecimentos recebidos e compartilhados por nossos pais e avós e nos demais contextos em que vivemos.

Esses conhecimentos tornaram-se mais valorativos a partir de movimentos políticos e sociais que vislumbraram uma expansão econômica e tecnológica nos séculos XVIII e XIX. Novas ideologias e filosofias originadas tanto na Europa quanto na América do Norte enfatizaram essas habilidades através da indústria em expansão e dos métodos indutivos (Marková, 2017). No entanto, a autora explica que o fim do século XIX e o início do século XX foram permeados de disputas acerca das diferenças e relações entre ciência e senso comum, em que defensores e críticos de um lado tratavam o senso comum como uma ruptura epistemológica da ciência, e de outro encaravam-no e à ciência como um *continuum*, traduzindo como falsas as afirmações produzidas pelo senso comum sobre a realidade social.

Marková (2017) explica ainda que no campo da Psicologia Social, as disputas entre ciência e senso comum assumiram diferentes formas. De um lado, o assunto em comum de estudo da psicologia social e do senso comum se cruzam nas atividades, pensamentos e

comunicações da vida diária. Por outro lado, a psicologia social, desde sua origem, aspira a adquirir um caráter científico.

Torna-se oportuno dizer, portanto, que na filosofia, nas ciências sociais, na psicologia e na psicologia social há (como sempre houve) defensores e críticos do senso comum, em que discussões sobre ruptura epistemológica e continuidade entre senso comum e ciência dominam os debates. Esse foi um dos vieses que deram corpo a algumas das críticas à teoria de Moscovici.

A valorização do senso comum foi fortemente evidenciada pelo autor da TRS como teórico romeno em seus estudos iniciais (de descoberta da TRS) e em seu testemunho de vida descrito na obra “*Crônica dos Anos Errantes*” (2005), onde retrata suas angústias na infância e adolescência vivenciadas por ser judeu, marcadas pelo medo, solidão e insegurança, na revisitação às suas memórias expressas na violência engendrada na Segunda Guerra, a perseguição aos judeus, o nazismo, o campo de trabalho forçado, as doenças alastradas (Ornellas, 2022).

Esses caminhos levaram Moscovici, já morando em Paris, onde encontrou novas perspectivas e pulsão de vida (Ornellas, 2022), a valorizar os conhecimentos de uma comunidade acerca de como viam determinada área científica, inquietando “os paradigmas da ciência moderna como método e criou num estilo original o conhecimento do senso comum emancipado cientificamente tendo como base epistemológica a psicologia social” (p. 46).

Isso mostra que o senso comum, representado pelo universo consensual, ao ser elucidado numa perspectiva de conhecimento social acerca de um objeto e tratado através da empiria da ciência (conhecimento reificado) mostra-se valorativo, como propôs Moscovici em sua obra seminal, em que tenta decifrar de que forma a psicanálise é percebida por sujeitos comuns fora do campo psicanalítico. E é nessa perspectiva do conhecimento social valorativo, construído grupalmente e transferido entre pessoas da mesma geração ou de gerações anteriores, legitimado e sistematizado, que assentamos este estudo.

Jodelet também evidencia o senso comum ao explicar que os modelos propostos para o estudo das representações sociais foram construídos com base em uma análise da elaboração que os sujeitos fazem de sua realidade. Essa análise não pode se limitar apenas aos elementos cognitivos dessa construção, como fazem os modelos da cognição ou da cognição social, mas deve integrar as dimensões sensíveis e emocionais e os valores que marcam toda a experiência do mundo e entram na produção dos fenômenos representativos (Jodelet, 2021b, p. 71).

Partindo dessa valorização, cabe enfatizar que as representações sociais se referem também à forma como as coisas partem de um simbólico para uma imagem num movimento constante e, conseqüentemente, como as coisas mudam na sociedade. Justamente no curso

dessas transformações que acontecem os dois processos que formam as representações sociais: a objetivação e a ancoragem.

Sem uma ordem específica e “faces da mesma moeda”, esses dois processos traçam a maneira como aquilo que é estranho se torna familiar, ou seja, como o conhecimento novo é introjetado pelo sujeito, ancorado nos conhecimentos já existentes e explorado nas atitudes desse sujeito. Torna-se importante dizer que esse processo sofre algumas interferências relacionadas, entre outros aspectos, com os elementos culturais, com as crenças e os afetos dos sujeitos, isto é, “uma única representação reúne uma variedade de raciocínios, imagens e informações de origens diversas, com as quais ela forma um conjunto mais ou menos coerente” (Moscovici, 2005, p. 17). Por esse motivo, as representações que construímos são grupais, mesmo sendo constituídas intersubjetivamente.

Jodelet (2005) sublinha a objetivação como esquematização estruturante que explica a representação como construção seletiva, naturalização, ou seja, como conjunto cognitivo que retém, entre as informações do mundo exterior, um número limitado de elementos ligados por relações, que fazem dele uma estrutura que organiza o campo de representação e recebe um *status* de realidade objetiva. Já a ancoragem é descrita pela autora como um enraizamento no sistema de pensamento, uma atribuição de sentido, instrumentalização do saber, pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto dos conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real e depois são nelas reincorporadas na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação.

O funcionamento dessa dinâmica indica a existência de um núcleo figurativo, composto de um conjunto de imagens que deveria ser o centro de gravidade da representação inteira (Campos RH, 2021). Assim como um núcleo simbólico que transfere de dentro para fora e de fora para dentro os sentidos atribuídos pelos sujeitos acerca do objeto dado.

Moscovici (2015) traz a compreensão do “Núcleo figurativo” no sentido de que pode ser transformado pelos processos de comunicação, pela influência das relações interindividuais e intergrupais, redirecionando as posições adotadas pelos indivíduos, ainda assim, serve de base nas posições assumidas e discutidas pelos indivíduos, posições essas construídas de acordo com a inscrição social. A imagem (núcleo figurativo) compreende, pois, o objeto no mundo social.

Já a significação ou conceito (núcleo simbólico) é o significado que o indivíduo dá a essa imagem. Isto é, a figura compreende a imagem perceptiva, recuperando esse objeto e dando-lhe concretude. Na construção de uma representação social, tais elementos configuram

suas faces pouco indissociáveis, levando a compreender que todo sentido constitui uma figura e toda figura, um sentido (Osti, Silveira e Brenelli, 2013).

Para uma melhor compreensão sobre os elementos que compõem a Teoria, Barros e Arruda (2010) destacam três eixos do espaço de estudos das representações sociais. O primeiro deles é a construção social da realidade, em que os sujeitos representam um objeto e o fazem porque participam de uma sociedade e porque desenvolveram mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento (Moscovici, 2000/2003 *apud* Barros e Arruda, 2010); O segundo eixo se dá na função primordial da comunicação no processo de constituição da realidade. E o terceiro ponto traduz-se no intercâmbio das formas de conhecimento para essa construção, que Moscovici (2005) denominou de ‘Polifasia Cognitiva’.

De acordo com o autor (*apud* Jodelet, 2021), a polifasia cognitiva “coloca a coexistência dinâmica de diferentes formas de saber correspondendo a relações distintas e evolutivas entre o homem e seu meio, em função da variação das circunstâncias, das interações e da cultura” (p. 59), no movimento da formação e nas funções das representações.

O fenômeno da polifasia cognitiva pode incidir, pois, sobre os modos distintos de pensar e de representar afins com os diversos contextos, isso porque nossas formas de conhecimento são adaptativas e dinâmicas diante das relações pragmáticas, possibilitando aos sujeitos a ação de lidar com as várias situações de convívio cotidiano. Nessa perspectiva, talvez seja possível apontar a respeito das condutas dos sujeitos na cotidianidade educativa, pautando-se nessas posições que podem se dar nas manifestações afetivas advindas das representações sociais.

Jovchelovitch (2009 *apud* Barros e Arruda, 2010) considera a polifasia cognitiva como o fato de que se recorre a formas diversas de racionalidade na interpretação da realidade e que estas são incorporadas pelos atores de acordo com o contexto situacional, histórico e cultural, assim a TRS não concebe o sujeito como passivo diante dos ditames sociais, mas sim, sujeito ativo, que faz escolhas, combina e reinventa as imagens carregadas de representações e recorre a estas para compreender as situações que o despertam, para tomar atitudes ou emitir opiniões.

Dessa forma, Arruda (2003, 2010) caracteriza as representações sociais como forma de conhecimento própria das sociedades complexas, multifacéticas, na era da informação e da velocidade das comunicações, o que nos leva ao pensamento de Moscovici (2005) ao enfatizar que a polifasia cognitiva está na particularidade das funções de elementos díspares numa representação social e as propriedades resultantes. “Essa maneira de ver se encontra hoje entre os pesquisadores da inteligência artificial” (Moscovici, 2005, p. 18).

Nesse sentido, cabe trazer a discussão de Jodelet (2005) sobre a dominância dos modelos baseados no tratamento da informação e o estudo computacional da inteligência artificial que

produziu ou reforçou uma concepção do processo mental, cortado do laço social. Por esse motivo, faz-se importante pensar no interior dos muros escolares e nas pesquisas realizadas nessa realidade em que a classificação pode ser uma operação inocente no plano intelectual, mas ousada no plano social.

Um caminho possível parte do princípio do reconhecimento de que as relações de influência entre um indivíduo e outro e entre os indivíduos e o ambiente são complexas, sendo necessário compreender sob quais condições estão as práticas que determinam as representações sociais. Nesse sentido que Campos (PH 2021) demarca o estado atual da Teoria, mostrando três condições que afetam a relação entre as práticas e as representações: a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos sujeitos diante de cada situação específica; c) e o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva (p. 125).

A escala de medida dos sujeitos a respeito de como veem, sentem e representam a/na situação, configura-se um campo complexo e de difícil acesso devido à dinamicidade do sujeito, à fluidez das situações e à própria subjetividade que pode limitar o acesso ao outro. Essa relação de percepção e de análise pode ser analiticamente exitosa a depender dos aspectos metodológicos escolhidos, da articulação da própria pesquisa, dos dados explicitados pelos próprios participantes da pesquisa através dos acontecimentos atuais ou de uma lembrança que se destaca em meio a uma massa de eventos, evidenciando uma memória coletiva.

Retomamos Moscovici no prefácio do livro *Loucuras e Representações Sociais* (2005) ao falar sobre memória coletiva. O autor exemplifica o conceito referindo-se ao contágio da loucura, conhecimento que participa de uma visão antiga das causas da doença, interiorizadas na esfera familiar, passada por gerações e que se sobrepõe, inclusive, à visão médica.

O autor afirma uma necessária combinação entre afeto e memória. Em primeiro lugar, porque a memória parece se fortalecer diante dos laços sociais, ela aparece quando um objeto é fortemente marcante para o grupo. Em segundo lugar, porque há uma resistência em admitir esse acordo devido às ações dos sujeitos que os levam a pensar que suas ações não são determinadas por causas, nem por simples obrigações, mas por intenções. “Acontece que, nesse caso, a representação e a ação estão articuladas em função do seu conteúdo (p. 28).

Seria ousado afirmar que os afetos coordenam as intenções, mas podemos dizer com algum grau de segurança pela experiência do sentir que as intenções podem ser motivadas, muitas vezes, pelo sentido atribuído ao objeto da intenção. Em outras palavras, podemos despertar fluxos de afetos bons ou ruins com relação a um objeto dado, dependendo de qual intenção nós temos em relação a ele.

Torna-se, pois, mais sensato dizer que a memória coletiva descrita por Moscovici pode ser tão importante quanto o conhecimento adquirido nas estruturas científicas sistematizadas. Isso porque a intenção nos leva à ação por termos algo pretendido. A memória coletiva contribui na construção de representações, essas, por sua vez, parecem criar intenções. Agimos, pois, guiados por uma articulação racional. Por outro lado, a intenção pode gerar certo julgamento que se faz do objeto, e essa ação tem como resultado uma violência cognitiva, própria do social, e que consiste em tratar as pessoas em relação a nós e às nossas categorias, e nunca na sua singularidade, no seu si próprio. “Queira-se ou não, um olhar moral, e logo social, é sentido de maneira mais dolorosa” (Moscovici, 2005, p. 31)

Uma vez que toda situação social implica um elevado grau de complexidade de interação entre os diferentes atores sociais, insistimos, pois, em sua aplicação na expressão proposta para colocar em evidência o modo como as representações sociais participam na emergência, realização e julgamento das práticas, ou seja, o sujeito pode entender que elementos estão na situação e que fazem parte do fundo comum, do qual já fizemos referência.

Assim, nas situações sociais de interação entre dois agentes - seja a interação concreta ou simbólica -, os sujeitos constroem uma “representação global da situação”, isto é, que determina a natureza das relações entre práticas sociais e representações (Campos PH, 2021), denominada por Alves-Mazzotti (2008) de “orientação global”.

A partir da ideia que engloba tanto a orientação global quanto o fundo comum nas interações sociais, Jodelet (2021a) chama a atenção para o que intitula de ‘espírito do tempo’ que “indica o clima intelectual, os hábitos de pensamento, o conjunto de opiniões, ideias e julgamentos peculiares de uma dada época” (p. 86). Elemento esse significativo para a compreensão da formação das representações sociais na contemporaneidade.

Dessa forma, o estudo sobre as peculiaridades do cotidiano, as representações sociais construídas a partir da consideração do espírito do tempo pode ser caminho propício para o estudo dos constituintes do fundo comum que pode direcionar as condutas dos sujeitos para construir uma posição sobre uma questão socialmente relevante (Jodelet, 2021a). O fundo comum faz, pois, referência às ancoragens nas quais os conhecimentos dos indivíduos constroem suas representações. Dessa forma, “referir-se ao espírito do tempo pode ser uma maneira de abordar certas características das representações sociais relacionadas à emoção e aos valores, outros elementos constitutivos retidos pelas suas descrições do espírito do tempo” (p. 93).

Buscar esses elementos pode, pois, contribuir não só para o estudo das manifestações afetivas, como para o estudo sobre representações sociais no contexto educativo. Essa

associação com a temporalidade é fundamental para qualificar uma maneira de pensar compartilhada coletivamente, visto que “os objetos que estudamos estão inscritos em um contexto social e cultural e em um tempo histórico. A referência ao espírito do tempo fornece uma importante etapa de exame para garantir, no estudo das representações sociais, as condições dessa inscrição” (p. 95).

Por outro lado, Jodelet (2021b), em reflexões sobre a estabilidade e transformação dos fenômenos representativos, cita um estudo de Descola (2006) no qual o autor levanta a hipótese da existência de uma estabilidade estrutural na experiência do mundo, realizada nas representações sociais de acordo com uma identificação, pela qual são colocadas as diferenças e semelhanças entre si e os outros; além da relação entre as pessoas, que define os laços estabelecidos. Essas modalidades permanecem, de acordo com o autor, estáveis ao longo do tempo e da cultura.

Em outras palavras, essa estrutura estável pode promover modulações de acordo com as culturas, dando lugar a representações ontológicas que se encontram na base das relações estabelecidas entre membros de diferentes grupos culturais. Há possivelmente uma tendência à identificação com esse ou aquele objeto, atraída por essa estabilidade.

Torna-se, pois, necessário enfatizar o que Jodelet (2021b) define como estabilidade e transformação:

A noção de estabilidade remete a processos diferentes: sejam eles a invariância, a permanência, a fixação ou até mesmo a imutabilidade. À estabilidade se opõem as mudanças que tomam formas distintas: a transformação, a evolução, a modificação e a modulação, que podem gerar abordagens específicas das representações sociais. A transformação é a passagem de um estado a outro. Quando orientada, positiva ou negativamente, em uma perspectiva atemporal, ela se torna uma evolução (p. 59).

Diferente da estabilidade, os processos de mudança, realizados a partir da objetivação e da ancoragem, criam condições de uma abordagem diversificada da evolução dos sistemas representativos em que a estrutura que envolve a produção de representações sociais “pode sofrer mudanças em função da comunicação social, da difusão dos conhecimentos, do jogo das condições sociais ou da intervenção de correntes de pensamento defendidas pelos movimentos sociais. Colocando no centro da formação das representações sociais uma atividade de seleção, organização esquemática e naturalização” (Jodelet, 2021b, p. 68). Mais adiante, a autora completa afirmando que esse movimento associa “à construção representativa o jogo social e do subjetivo e estes aos jogos do afetivo e do imaginário” (p. 68).

Dessa forma, os elementos afetivos que permeiam os sujeitos podem compor esse movimento de produção, legitimação, naturalização e mudança das representações. Os afetos

elaborados, sentidos e possivelmente manifestados, podem ser fruto dessa movimentação compreendida por pessoas, lugares e estímulos.

Essas afirmações baseiam-se na percepção de que uma única representação reúne uma grande variedade de raciocínios, imagens e informações de origens diversas, mas pode esta estar ligada ao fundo comum, trazendo para a conversação a necessidade de configurar uma familiarização do objeto.

Lahlou (2014) explica que o princípio ativo da construção social que ocorre na representação social se dá na inteligência coletiva distribuída e descentralizada, que explora a controvérsia e a seleção para criar formas compartilhadas. Aí pode estar um ponto que chama bastante atenção no entendimento das representações sociais como conhecimento coletivo que perpassa as vias intersubjetivas, a construção gradual de uma forma que acontece paradoxalmente na controvérsia do não familiar e no registro do conhecido.

A concepção do autor vai ao encontro da de Moscovici (2005), na qual afirma que na maioria dos casos é a tensão entre o familiar e o estranho que cria a necessidade de representar e modelar os seus resultados, ou seja, toma-se esse caminho para ligar elementos díspares ao fundo comum e permitir a adoção dos liames desse conhecimento que se torna comum. É nesse sentido que o autor nos leva a pensar sobre as “representações comuns” (p. 18), isto é, aquelas que sempre acontecem, como uma forma de conduta que se repete a partir de conhecimentos formados e confirmados a cada nova interação.

Moscovici (2005) chama ainda a atenção para o fato de que esse conhecimento não se refere necessariamente a uma verdade absoluta que o sujeito processa e introjeta:

Embora ninguém falte à verdade, não é dela que se espera uma satisfação na ordem das ideias. Ela é procurada, antes, no encontro das mentes, no próprio falar, que criam uma intimidade, a familiaridade com o mundo, e têm em si mesmos a sua própria recompensa” [...] não é, absolutamente, o efeito de uma convenção ou de um consenso, mas de uma habituação que torna as palavras e as imagens incontestáveis” (p. 18).

O exercício da reflexão acerca dessas questões se dá, possivelmente, pelo caminho dialético proposto na intersubjetividade, visto ser um processo que se constrói em grupos de pertença, mas que, ao mesmo tempo, revela que o indivíduo constitui-se único e singular pertencente a esse grupo. Aquilo que é representado no grupo torna-se objeto de consenso e de sentido para quem o representa.

A ideia de intersubjetividade, visando uma imagem e um sentido ligados ao pertencimento do sujeito a um grupo, implica a indicação da atividade do sujeito, considerando que diversos processos cognitivos e de interação social estão envolvidos, considerando a

presença do outro, quer física ou imaginada. Esses significados são construídos e transmitidos pelos e nos processos de socialização que ocorrem nos diversos grupos dos quais o ser humano participa, desde o nascimento, destacando-se a família, a escola e o ambiente de trabalho.

Cabe dizer que Moscovici (2005) anuncia a existência de dois planos nessa abordagem: o primeiro é a estrutura mental onde se inscrevem os laços e as ações dos sujeitos; e o segundo, a proporção do como e em que medida as representações penetram nas experiências objetivas, modelando os comportamentos e as relações estabelecidas. O desnivelamento entre esses planos manifesta uma falha na interioridade vivida e na exterioridade instituída, ambas instáveis e sempre remodeladas.

Assim, o autor questiona como se pode articular uma representação e uma ação em ritos sociais (que são protótipos). Ora, nós nos comportamos de tal modo porque nossas ideias e crenças são verdadeiras para nós e reconhecidas por um consenso. As ações representacionais têm em certos ritos um protótipo, definido pelo que representamos, e as representamos porque as consideramos como reais.

Isso porque não se trata de ritos legitimados por regra e obrigação, mas por comportamentos comuns nessa ou naquela coletividade da qual fazemos parte. Nesse sentido, Moscovici (2005) nos indaga: Como se pode articular uma representação e uma ação em semelhante rito? Trata-se de uma série de condutas regulares, conforme às normas, mas em grande parte voluntárias e por isso intencionais. Como explicar, pois, o laço entre as representações e a sequência das condutas? O próprio Moscovici responde: “É claro que uma carga de afetos está presente” (p. 27).

Nos meandros da Teoria, entendemos também que os novos conhecimentos postos diante de nós e que introjetamos exigem que busquemos familiarizá-los para entendê-los. Tal situação ocorre, justamente, porque esses conhecimentos novos nos afetam de alguma maneira. Alves-Mazzotti (2008) explica que aquilo que se mostra despercebido não faz parte da interação grupal ou não pode se constituir uma representação por não fazer parte do universo consensual.

Isso quer dizer que, a partir da figuração da imagem do objeto, construímos um sentido ancorado nos conhecimentos já existentes e, num movimento circular, nós representamos, criamos um conhecimento desse objeto juntamente aos demais membros desse grupo. Possivelmente, só conseguimos atingir esse movimento circular na triangulação eu-outro-objeto, e os afetos podem organizar as informações novas detectando o modo como esse conhecimento será produzido e externado, se no campo do prazer ou do desprazer.

Alves-Mazzotti (2008) apresenta uma reflexão acerca disso quando diz que o processo de representação deforma uma ideia, mas também a transforma. Dessa forma, pode-se dizer que

o objeto deixa de existir como tal para se converter num equivalente dos objetos aos quais foi vinculado e os sujeitos, por sua vez, também se reconstroem. “Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha, escolha esta que é orientada por experiências e valores do sujeito” (p. 24), e porque não dizer: orientada pelos afetos?

Muitos questionamentos vão surgindo ao longo dessas reflexões. Se fazemos escolhas a partir da experiência afetiva e da valorização do objeto, nos indagamos: a representação se constrói no pensamento sobre algo já organizado pelo cognitivo e pelos afetos? Se a resposta for positiva, podemos dizer que a familiarização faz com que esse objeto seja ao mesmo tempo permanente, categorizado e reorganizado nas interações sociais.

Obviamente, não cabe resumir as representações dos sujeitos apenas ao que se percebe a olho nu durante uma conversa, pois há, possivelmente, uma série de acontecimentos internos e externos aos indivíduos até se construir de fato uma representação de um objeto e até que se perceba. Os meandros da Teoria parecem ser, pois, mais complexos do que o que vemos.

Analisando de forma mais prática, observamos nas entrelinhas de estudos já realizados (Ornellas, 2009; Arruda, 2009) que os afetos acompanham o trabalho do pensamento, dessa forma, a dimensão afetiva age antes da manifestação de uma atitude. Isto é, “os objetos entram no cognitivo pela via dos afetos que estão na raiz, na estrutura e na interface em que a representação do sujeito em relação ao objeto se coloca ao tornar-se uma linguagem de troca, uma membrana porosa que permeia a comunicação humana no cotidiano” (Arruda, 2009, p. 88).

Diante dessas reflexões, justifica-se o direcionamento que leva à análise dos afetos nessa posição de base na construção das representações sociais, visto que, segundo Arruda (2009), as representações não cumprem funções apenas em relação à familiarização do objeto, mas também, entre outros fatores, em relação à familiaridade com o grupo no conflito entre o individual e o coletivo.

Trazendo para o contexto educativo, a construção cotidiana da relação pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem conferem-se numa perspectiva transversal em que se englobam diferentes áreas do saber e métodos que alcançam as diversas formas de aprender de forma grupal e intersubjetiva.

Nesse sentido, Gallo (2003) pensou no contexto educativo como um rizoma¹¹ que ecoa como “processo de ligação da multiplicidade por ela mesma” (p. 93), que envolve também o

¹¹ O rizoma é “aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenáticos” (Gallo, 2003, p. 93).

outro e a coletividade, tornando a cotidianidade esse espaçotempo rico em trocas e ações de envolvimento afetivo.

A proposta de educação como rizoma opõe-se ao modelo arbóreo constituído a partir de reflexões cartesianas que “possui um fundamento e que depende dele para multiplicar-se: a raiz é a unidade, a gênese, a verdade que antecede a multiplicidade” (Deleuze e Gattari, 1995, p. 42), isto é, há uma relação vertical que se estabelece a partir de um tronco-comum e galhos que se espalham em diversas direções, mas sem perder de vista a raiz de onde retiram o alimento inicial, levando a um pensamento inflexível.

O modelo de educação rizomático está na multiplicidade e na transversalidade que promove transdisciplinaridade e permite melhor compreensão da multidimensão que abarca o senso comum articulado ao saber científico, assim como a consideração dos elementos que compõem o ser humano, o meio ambiente e tudo que envolve a complexidade do ser e da vivência.

Nessa reflexão sobre as relações construídas na escola pela via dos afetos, podemos pensar que os professores, no seu ambiente de convívio profissional, mantêm elementos nos quais os objetos a serem representados se ancoram, revelados nas suas atitudes, a partir da objetivação. Ou, inversamente, as condutas podem direcionar ao que está sendo ancorado na subjetividade dos sujeitos.

Nas reflexões sobre as condutas dos sujeitos sublinhadas por Jodelet (2005), entende-se que no reconhecimento da pertinência e da eficácia das representações no processo de elaboração das condutas cabe especialmente superar um duplo obstáculo: pensar o social como excepcionalmente cognitivo e as propriedades da cognição como algo social, além de pensar a parte afetiva do pensamento social como algo que se dá numa linha tênue.

Nas práticas desenvolvidas no contexto escolar em que os papéis são articulados e produtores de ações, os sujeitos são direcionados tanto pelos contextos sociais que afloram no cotidiano, quanto pelas elaborações simbólicas envolvidas nas construções cognitivas e afetivas desses sujeitos. Torna-se necessário, pois, “insistir na contribuição decisiva que constitui a demonstração da estreita imbricação entre as produções mentais e as dimensões materiais e funcionais da vida dos grupos (Jodelet, 2005, p. 45), visto os contextos sociais reais abarcarem o sujeito de maneira que estes não possuem tantas escolhas a não ser a própria constituição de elementos que são salientes no contexto social (Campos PH, 2021) em que se torna indispensável a adoção de uma conduta e talvez de um ponto de vista pluridisciplinar.

Nesse sentido, a partir dos estudos em Moscovici (2005) podemos refletir que as representações sociais podem funcionar como uma “norma social” (p. 125), em que as ações

representacionais são as que mobilizam um conteúdo mantido pela concordância do grupo e promovem explicações que se quer tornar eficazes através de condutas particulares, sendo mais preciso reconhecer, pois, que a explicação parte menos do conteúdo específico do que da ação destinada a atingir um fim, ou seja, “o conteúdo se transforma em uma causalidade intencional da ação” (p. 28). Isso porque, como já dissemos, as representações orientam as condutas.

Em outras palavras, a pluridisciplinaridade e a transversalidade, da qual nos fala (Gallo, 2003) seriam a matriz da mobilidade por entre os liames do conhecimento cotidiano e das ações desenvolvidas pelos sujeitos no interior do ambiente educativo que podem sentir e manifestar afetos no exercício laboral rompendo com a visão de que a educação precisa ser organizada de forma a não considerar a cotidianidade repleta de fluidez.

2.1 Percurso 1¹²: A cotidianidade como cenário da atividade afetiva

Seguindo pelo curso do rio, no desenho do seu trajeto, entramos no primeiro percurso, aquele que mostra um pouco mais de perto as peripécias contidas nas águas e nas suas margens, ou seja, aproximamo-nos um pouco mais dos elementos que compõem o estudo, pensando sobre a cotidianidade como cenário onde a investigação ocorre e transcorre, tendo um início e um fim que não se esgota em si, mas que pode desaguar em outro campo, como possibilidade de avanço ou de ampliação. Neste estudo, a cotidianidade está na base da discussão teórica e metodológica por ser cheia de características que abarcam não só o estudo das manifestações afetivas como também da produção e análise das representações sociais dos sujeitos participantes.

Antes de iniciarmos as reflexões acerca dos elementos presentes na cotidianidade, faz-se necessário definir os termos que utilizamos neste estudo para nos referir ao dia a dia dos professores. O termo “cotidianidade” expressa-se como um substantivo que se refere àquilo que acontece no cotidiano, nas relações do dia a dia, na construção do *ethos* simbólico e suas relações com a realidade (Dicionário Informal da Língua Portuguesa, 2024). Já o “cotidiano” define-se como um adjetivo que se refere ao que se faz todos os dias, por exemplo: “pensamento cotidiano”, “trabalho cotidiano”. Em outras palavras, o termo ‘cotidiano’ adjetiva aquilo que é praticado todos os dias.

Vale dizer que nos dicionários Primeran da Língua Portuguesa e Dicionário Online de Português (2024) a palavra “cotidiano” refere-se a: 1- De todos os dias; 2- Que acontece

¹² Os percursos 1 e 2 nos remetem ao curso do rio, com todos os desvios e entraves naturais possíveis. Não querem dizer, no entanto, que fazem rotas distintas, mas ao contrário, se completam fortalecendo o curso d’água, assim como neste estudo, em que as discussões teóricas se integram.

diariamente, diário; 3- Conjunto de ações praticadas todos os dias e que constituem uma rotina; 4- O que acontece todos os dias; 5- Comum; 6- Reunião dos atos habituais e permanentes que uma pessoa desenvolve no decorrer do seu dia. Claramente, a palavra ‘diário’ aparece com frequência nas definições, fortalecendo a ideia de que o cotidiano se faz todos os dias num movimento contínuo de construção e desconstrução de ações que formam o ser.

Trata-se também de atos habituais e daquilo que é comum, trazendo em seu contexto o outro como parte da construção do diário e do permanente, ou seja, aquilo que é comum, o é por ser em parte propriamente absorvido ou construído por mais de uma pessoa. Ideia essa que nos remete ao fato de que somos seres sociais, numa imersão coletiva de vida cotidiana.

Etimologicamente, a palavra ‘cotidiano’ deriva do latim "*quotidianus*", "*cottidianus*", que significa “um”, “*todos os dias*”. Isto é, evidencia-se uma unidade do cotidiano no sentido de considerarmos o “todo dia” como único, pela fluidez com que se dão as movimentações sociais, visto trazerem ações que se repetem diariamente.

Nesse sentido, Oliveira (2008) destaca que todas as pessoas têm sua cotidianidade de forma única, colorida pelos acontecimentos, pelas relações que estabelece e pelos papéis que desenvolve, mas há uma crença que é confirmada pela sabedoria de Heráclito, segundo a autora, que “ninguém mergulha duas vezes no mesmo rio” (p. 25). Em outras palavras, mesmo tendo um cotidiano envolto por uma rotina, este se constrói a cada instante de vivência, não sendo mais possível ‘banhar-se nas mesmas águas’.

Gallo (2023) interpreta o cotidiano como heterogênese, ou seja, como uma máquina que acopla múltiplos elementos, de distintas dimensões, na produção daquilo que somos e pensamos. O autor nos ajuda a pensar que somos seres em construção, de eterna incompletude, que todos os dias participamos das atividades que nos competem enquanto pessoas participantes de uma sociedade. Carregamos em nós as marcas do “todo dia” que contemplam o outro, os papéis, acontecimentos e tudo o que paira sobre as situações cotidianas.

Ainda para o autor, a dinamicidade cotidiana mostra-se produtora de agenciamentos, de possibilidades, mas, também, atravessada pelo imponderável do acontecimento, que foge a todo e qualquer controle. Habitar a cotidianidade é ser constituído e educado por ela, e educar na cotidianidade - trazendo para o contexto educativo – é amalgamar-se com sua multiplicidade, experimentando fazeres abertos. Isso não quer dizer que não se deva planejar as ações a serem desempenhadas, mas que se faz necessária uma certa flexibilidade ao experimentarmos daquilo que não temos domínio.

Para Heller (2016), o cotidiano é o “mundo da vida” que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento, visto como o mundo das objetivações. Esse conceito

está relacionado, pois, àquilo que é vivido e à vida social dos indivíduos sociais. Nesse sentido, refletir sobre o cotidiano e sobre a cotidianidade onde o ser humano é envolvido pelo clima, pelas trocas na conversação, pelos eventos marcados pela rotina e pelos acontecimentos repentinos leva o homem a ser, ao mesmo tempo, indivíduo e social na realização de tarefas, de funções e de papéis e nas relações que desenvolve com outras pessoas.

Cabe dizer que, mesmo na atividade de construção e reconstrução dos elementos representativos, encontramos o ser humano na realidade de sua incompletude e, paradoxalmente, Heller (2016) chama a atenção ao dizer que “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro” (p. 16), no sentido de que este participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade, da sua capacidade de interação na construção coletiva e social nos seus grupos de convívio, em que colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, afetos, emoções, sentimentos, paixões, ideias e ideologias.

A autora nos fala ainda que o pensamento cotidiano apresenta-se, pois, repleto de fragmentos, de material cognoscitivo e até de juízos que nada têm a ver com a manipulação das coisas ou com nossas objetivações coisificadas, mas que se referem exclusivamente à nossa orientação social, isto é, nossas informações sociais historicamente concebidas têm fortes influências sobre nossas ações e que, de modo singular, fazem parte da construção de nossas representações que são, por natureza, grupais.

As representações fazem parte da vida diária das pessoas e carregam em si a força das imagens e dos sentidos atribuídos aos grupos dos quais fazem parte que, inseridos num contexto sociais, vivenciam prazeres e desprazeres existentes na cotidianidade e possibilitam a vivência individual e coletiva de afetos e desafetos. Nossas representações influenciam, pois, nas condutas cotidianas, nas tomadas de decisão e nas práticas sociais.

Nos processos momentâneos de movimentação na cotidianidade em que praticamos ações produzidas de dentro para fora e fazendo o caminho inverso, experimentamos os nossos sentidos, evidenciando aqueles que consideramos adequados (ou não) em cada situação, ou involuntariamente, salienta-se aqueles que sabiamente nossos sentidos se dispõem a externar, fazendo com que experimentemos ao longo do dia a atividade do sentir e do manifestar.

Por esse motivo, concordamos com Heller (2016) ao afirmar que “ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade” (p. 16), isto porque os conhecimentos produzidos na cotidianidade fazem parte do repertório dos sujeitos. Dessa forma, os saberes produzidos podem romper com os limites epistemológicos do pensamento moderno de que o conhecimento para ser válido tem que ser

‘científico’, com tendência a marginalizar ou excluir os conhecimentos do senso comum produzidos na cotidianidade, ou seja, diversas manifestações intelectuais parecem tentar relativizar o senso comum a ponto de perceberem-no como espaço-tempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento.

Como já vimos, Moscovici (2015) valorizou o conhecimento do senso comum produzido e legitimado na sociedade como uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana de acordo com a existência humana. Essa dinâmica de estabilidade, recorrência, ambiguidades e convenções “capacitam as pessoas a compartilharem um estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas” (p. 51).

Consideramos, pois, que o senso comum é comum não porque seja banal ou se refira a mero e exterior conhecimento, mas porque mostra-se um conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nele, o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência, justamente porque sem significado compartilhado não há interação. Além disso, não há possibilidade de que os participantes da interação se imponham significados, já que o significado é reciprocamente experimentado pelos sujeitos (Martins, 1998, p. 3).

A mobilização afetiva que a cotidianidade promove “alimenta a travessia da vida diária” (Arruda, 2009, p. 71) e, nesse quadro, da mesma forma que se dá a continuidade, se dá a ruptura dos instantes, provocada pela sua fluidez. Nesse quadro, diante da descontinuidade da repetição, “se revela o limite da validade do senso comum” (p. 71), o que não implica dizer que o senso comum se dá de forma escorregadia e superficial, mas que diante da fluidez, se lança mão da criatividade que pode ser promovida pelo jogo de afetos recíprocos ou pela emergência do cumprimento dos papéis, mesmo que essa tarefa seja previamente planejada. Esse planejamento também orienta ações.

Nesse diálogo, Oliveira (2008) destaca que o ser humano nasce imerso no diário, no habitual, ao dizer que o cotidiano sempre existiu, não remetendo, pois, à existência de um mundo que preexiste ao sujeito e à experiência, mas tão-somente que a vida cotidiana acompanha a trajetória humana, se faz em sua história e também é constituído por ela. A autora destaca ainda o cotidiano como uma forma de tessitura do conhecimento em que somos imersos numa cotidianidade que lança mão de saberes correntes que absorvemos desde que nascemos.

Tal afirmativa provoca a pergunta: nos percebemos cotidianizados quando crianças? Olhando para a nossa própria realidade, talvez a resposta seja “não”, não porque desconsideramos o aparato que nos envolve no dia a dia, mas porque a cotidianidade se

estabelece embebida pelas crenças e por tantos outros elementos que nos constituem como sujeitos, tornando-se naturalizada aos nossos olhos quando crianças.

Por outro lado, quando adultos, passamos a perceber que todos nascemos e nos criamos cotidianistas pelo fato de qualificarmos nosso dia a dia como a maneira habitual de vivermos, em múltiplos e variados espaços estruturais em que nos tornamos o que somos um dia após o outro.

Esse conceito “universal” inclui os produtores/construtores/tecedores de conhecimento na cotidianidade humana. Dessa forma, nos colocamos enquanto tecelões, mas não é só. Tecemos o cotidiano enquanto somos tecidos por ele (Oliveira, 2018).

Na mesma linha, Certeau (1998) descreve o cotidiano como invenção, e produção coletiva. Ora, inventamos e produzimos ações a todo instante, visto serem processos engendrados na construção da experiência social que aguça nossa criatividade a partir de elementos já existentes nas situações.

Já Simonini (2016) destaca que a invenção não está alheia aos processos imitativos, mas se constitui concomitante, em outras palavras, nossas inovações não podem ser consideradas como entidades surgidas do nada, são elas combinações de elementos já existentes, visto que “nunca se inventa nada fora do campo de repetições que oferecem o material para uma nova criação, sendo no próprio cotidiano, e não exterior, que relações inéditas são tramadas” (p. 99).

Assimilar, pois, nossas ações desenvolvidas na cotidianidade podem estar intrinsecamente ligadas a um exercício de compreensão acerca da manipulação das coisas e das relações sociais no sentido da invenção e reinvenção dos instantes, “funcionando como uma onda com grande poder de afetação, o acontecimento se propaga graças à série de sentidos atribuídos ao seu paradoxo das coisas”, como nos ensina Deleuze (1982, p. 23).

Para tanto, na busca de compreendermos nossa presença em determinado espaço relacional, é preciso que reconheçamos que nossas relações se fazem dentro de um contexto, e dois pontos são importantes nesse sentido: quando o sujeito representa, não vê aquilo como objeto, mas como o real, que por sua vez foi construído pela interação deste com o seu meio social. O outro ponto está na forma como o grupo situa o objeto, visto que só podemos entender os elementos e os significados de uma representação contextualizando cada elemento em relação aos outros e às práticas do grupo e o agir do grupo em relação a outros grupos (Campos, 2023).

Os elementos representativos estão intimamente ligados ao sentido atribuído ao objeto e essa atividade só pode ser realizada em grupo, pelos sujeitos que fazem parte dele. Por isso

as representações são sociais, por serem fluidas e elaboradas por uma coletividade em que cada um e todos são participantes de sua construção.

Adentrando no contexto da cotidianidade educativa, onde nossa análise se assenta, é possível levantar reflexões acerca do fundo comum, citado no item anterior, entre os atores educativos, vislumbrando objetivos únicos. Ao mesmo tempo, pensa-se numa multiplicidade que enriquece o contexto e fortalece esse fundo comum. Nesse contexto, implica pensar a educação “como acontecimento ou como conjunto de acontecimentos” (Gallo, 2003, p. 64) que desenham a cotidianidade.

Cabe aqui enfocar a noção de ‘horizonte’, emprestada da fenomenologia e abordada por Jodelet (2021b). O horizonte se refere a campos de referência em relação aos quais um mesmo objeto pode ser situado. O mesmo objeto pode ser situado e percebido em horizontes diferentes, como uma árvore que pode ser apreendida em seu horizonte externo que constitui a floresta ou o lugar em que ela foi plantada e sua contribuição para o efeito estético do conjunto. Ou no seu horizonte interno, que comporta suas folhas, seu tronco, seus galhos, visando definir sua espécie, sua beleza, seu estado, dentre outros. “A noção de horizonte na qual o objeto é inscrito permite superar o caráter puramente individual da noção de perspectiva, [...] o modo de abordagem dos objetos e dos acontecimentos que povoam nosso mundo cotidiano demanda sistemas de representações transubjetivas que modelam ou matizam nossas percepções” (p. 73).

Essas noções trazidas por Jodelet levantam possibilidades de percepção de um objeto. A forma como um sujeito o interpreta pode divergir da interpretação de outros de acordo com o horizonte diante do qual se colocam.

Não se trata, pois, de pensar os acontecimentos cotidianos como bem e mal, mas como modelos epistemológicos diferentes em que se estabelece uma direção concreta e possivelmente estruturada, além de uma direção com um caminho que se constrói em seu próprio percurso, considerando as várias entradas, curvas e desvios. Nessa ação de pensar a valorização das manifestações afetivas na cotidianidade, ganha espaço a multiplicidade e a transversalidade também já citadas, que atravessam os modelos estanques, fazendo emergir das relações pedagógicas o trânsito entre as mais diversas áreas do conhecimento, e a partir das diferentes formas de ações provocadas pelas representações dos sujeitos envolvidos.

Sobre as características da cotidianidade, Arruda (2009) explica a respeito do conjunto de particularidades do pensamento indicado pelo peso do pragmático, mostrando o quanto as relações sociais são densas e podem ter ligação direta com nossa ação, além dos juízos provisórios generalizantes que podem funcionar como uma espécie de membrana que recobre os sujeitos e envolve-os na situação, levando-os a pertencerem ao momento dado; outra

característica se dá no peso dos afetos que insere o fenômeno da adesão que “reforça a identidade pessoal ao fortalecer o sentido de pertença, de vinculação a um coletivo” (Orfali, 2005 *apud* Arruda, 2009, p. 70).

Possivelmente, esse conjunto de características desenha como nossas ações são construídas na prática. As relações refletem as ações, ao mesmo tempo, os juízos provisórios provocados pelos conhecimentos novos vão definindo a forma como entendemos um objeto, até que se ancorem nos conhecimentos já existentes. O peso dos afetos faz com que nos sintamos adeptos de um grupo.

Sobre os juízos provisórios, refletimos nos estudos de Heller (2016) ao afirmar que o pensamento orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. Nesse sentido, a autora nos chama a atenção para o fato de que a atividade cotidiana individual não se configura uma práxis porque, para que isso ocorra, a atividade prática do indivíduo deve ser elevada a uma prática genérica consciente. Em outras palavras, a atividade consciente da cotidianidade pode se direcionar ao plano da ideologia que “assume uma certa independência relativa diante da práxis cotidiana, ganha vida própria e conseqüentemente coloca-se em relação primordial não com a atividade cotidiana mas com a práxis” (p. 25).

A atividade representativa, por outro lado, é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos numa interação contínua, e o reconhecimento da integração a um grupo social elabora uma consciência individual, mas também coletiva.

Nesse sentido, Heller (2016) aponta que a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, mostrando-se, pois, que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, ou seja, a regularidade da vida cotidiana que se dá no ritmo, na repetição, na forma de agir “não estão absolutamente em contradição com essa espontaneidade; ao contrário, implicam-se mutuamente” (p. 23), porém, se rompem quando se produz a elevação da regularidade acima da cotidianidade que pode não se expressar apenas no comportamento coletivo e no ritmo da vida, mas porque essa assimilação faz-se acompanhar por motivações efêmeras, em constante alteração, em permanente aparecimento e desaparecimento.

Outro ponto importante no que se refere às características da cotidianidade está na previsibilidade dos processos e dos acontecimentos, visto os elementos constitutivos da situação concentrarem potencialidade, por outro lado, os sujeitos podem ser surpreendidos por configurações espontâneas naturalmente dispostas na vida social. Esses, por sua vez, mesmo inseridos na cotidianidade, não são, por excelência, integrantes da cotidianidade.

Mesmo diante desses componentes que ora definem como construção da cotidianidade, ora como uma superação desta, no nível do indivíduo não é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não-cotidiano, como destaca Heller (2016), visto o indivíduo ser unidade vital de particularidade e genericidade.

Nesse sentido, há indicações citadas por Arruda (2009) que nos levam a pensar sobre uma epistemologia do cotidiano caracterizada por dimensões como a referência ao concreto, a analogia e a necessidade de explicação. Essas dimensões fortalecem as características do que se abarca na cotidianidade e inserem, por exemplo, a ideia de que para ser elemento da cotidianidade, o componente deve ser concreto, ou seja, tangível, visível, vivido. Assim como a analogia, que torna o estranho familiar e promove certo conforto ao sujeito na situação. A necessidade de explicação serve, pois, como via de mão dupla para os sujeitos da situação em se reconhecerem parte do instante.

Sobre o último ponto, Arruda (2009) destaca que as explicações correntes que os sujeitos fazem uns aos outros e que contêm uma coloração que é dada frequentemente pelas crenças tendem mais para a preocupação com a moralidade e com a necessidade de convencer do que a outros motivos. Talvez pela via dos afetos consigamos entender que essa necessidade pode partir de uma necessidade de escuta ou de uma estreita referência ao sentimento de satisfação ou insatisfação vivenciada nas relações sociais.

Dialogando sobre as dimensões do cotidiano, Gallo (2023) aponta outros desdobramentos de modo a pensar a heterogenética humana: a ética, com sua abertura para a constituição de si na relação com o outro; a estética, com a exploração de perceptos e afetos mutantes na constituição subjetiva; a política, na experimentação da tomada da palavra por aqueles que não a têm; a poética, como atitude criativa de si e do mundo. As desdobras podem implicar, pois, em redobras co-estéticas, político-poéticas, maquinadas na heterogênese cotidiana.

A heterogenia está ligada a tudo que é plural, diverso, variado, ou que possui muitos elementos. Dessa forma, o ser humano é composto por muitos elementos que vão sendo salientados nos acontecimentos cotidianos. O ser humano que é ético, político, estético, poético, afetivo, se configura numa incompletude que o legitima como ser imerso no seu “todo dia”.

Arruda (2009) chama esse movimento de “efeito-ricochete” (p. 70), visto que a expressão de prescrições, juízos e conceitos no discurso do dia a dia tem efeito sobre os outros, o que vai retornar a repercutir sobre nós, ou seja, “nossa ação vai nos afetar porque vai atingir os outros” (p. 70) e, a partir disso, há uma grande mobilização afetiva e talvez poderíamos pensar também que há uma responsabilidade social envolta, mesmo que não percebamos.

No contexto educativo, pensamos a partir de Gallo (2007) na emergência da cotidianidade da escola, com tudo aquilo que parte de uma previsão de rotina e àquilo que escapa de nosso planejamento, seja como professores, como gestores do processo educacional, como funcionários da instituição escolar, seja como pais. Poderíamos, pois, nos indagar: de que modo reagimos aos acontecimentos cotidianos?

Buscando respostas a essa questão, refletimos sobre duas formas, trazidas pelo autor, de agenciar e perceber a educação no que se refere à organização e funcionamento na cotidianidade: a educação maior e a educação menor.

A educação maior se dá naquela produzida no campo da macropolítica e da gestão, desenvolvida nos gabinetes, no Ministério da Educação, nas Secretarias de Educação de estados e municípios, traçando metas, planos, cronogramas de realização. É também aquela presente nas políticas públicas para educação e traduz-se num esforço macropolítico de pensar, organizar, implementar e gerir os processos educacionais como um grande sistema, determinando suas regras, suas metas, suas ações.

Já a educação menor é aquela desenvolvida pelos professores na sala de aula, para além de planos, políticas e determinações legais. Aquela que acontece também fora da sala de aula, nas relações e nos acontecimentos cotidianos da instituição escolar. A educação menor traduz-se num esforço micropolítico de criação e de produção cotidiana, em que professores e estudantes realizam os atos educativos, mas também nas microrrelações estabelecidas na instituição escolar como um todo (Gallo 2007).

Podemos, pois, dizer que a cotidianidade, como palco deste estudo, nos lança na dimensão da educação menor, como campo daquilo que não está institucionalizado, mas que está totalmente aberto à experimentação e à criação.

Nesse contexto, Arruda (2009) faz importantes reflexões acerca do pensamento dos sujeitos inseridos na cotidianidade, em que o pensamento cotidiano funciona no caso a caso, na base dos exemplos da experiência e pode generalizar a partir de casos individuais como forma de recurso à semelhança.

Dessa forma, a autora aponta para a ‘potência do cotidiano’ enquanto promotor de uma constante renovação do conhecimento corrente “como um estimulante cenário para o exercício da reinvenção de si e do mundo” (Rosa, 2021 *apud* Arruda, 2009, p. 71). Nesse desenho, vai sendo possível notar que existem elementos circulatórios nas configurações que formam o momento vivido e que vão esculpindo esse movimento de internalização e externalização do sujeito, principalmente no que se refere aos aspectos afetivos.

A cotidianidade é potente por ser única, repleta de elementos que nos atraem e onde mergulhamos. Não há vida sem cotidiano, mesmo um ser que se encontra sozinho em determinado espaço-tempo, tem algo a ser vivido, mesmo que não tenha muitas atividades. Não parece, pois, que sejam as atividades que potencializam a cotidianidade, mas a força que esta tem sobre nós.

Abrir-se, pois, para as relações da cotidianidade escolar e mergulhar nesses acontecimentos, nas manifestações que podem ser direcionadas de um (a) professor (a) a outro ator educativo, mostra-se possibilidade de investimento na construção de uma melhor compreensão sobre as relações que se constroem na escola. O que pretendemos pensar, de forma mais atenciosa, é essa cotidianidade que, sendo comum às pessoas, pode interferir na própria definição que os professores têm de si mesmos, compondo seus conhecimentos e representações.

2.2 Percurso 2: Ação e afetação na relação eu-outro

No segundo percurso do rio, tomemos a metáfora caminhando por reflexões sobre a ação dos sujeitos e sua afetação na relação que constroem com o outro na cotidianidade, visando a compreendermos essa relação eu-outro em determinado espaço relacional. Para tanto, torna-se preciso que reconheçamos nossas relações interpessoais como um processo de construção contínua que ora fortalece os laços já existentes, ora cria laços novos com outros sujeitos.

Em estudo sobre a relação pedagógica dos professores com os outros atores educativos, refletimos sobre o espaço relacional e os laços que podem estreitar-se através do convívio e da aceitação ao outro, promovendo o compartilhamento de saberes, aproximando os sujeitos e fazendo brotar o sentimento de pertença “como própria consequência do vínculo que cerca os que passam a agir com maior grau de espontaneidade e sem a necessidade de constante explicitação de quem seja naquela comunidade” (Bonfim *et al.*, 2015, p. 30). Em outras palavras, o reconhecimento do outro como parte de nós e da cotidianidade na qual estamos inseridos integra o sujeito no sentido da admissão da sua configuração como ser incompleto e parte de um grupo.

Essa aproximação do sujeito pode estar ligada às relações que constrói na cotidianidade no desenvolvimento de suas funções e desempenho dos seus papéis¹³ que direcionam suas

¹³Entendemos por função a atividade única exercida por uma pessoa em seu meio profissional, a partir de suas qualificações. Já o papel, um conjunto de responsabilidades, atividades e autoridades concedido a uma pessoa. Papéis são definidos nos processos.

condutas e ações. Nesse contexto, podemos refletir sobre as imagens e as significações que produzimos na formação de nossas representações e que traduzem a posição e possivelmente a escala de valores de um indivíduo ou de uma coletividade (Moscovici, 2015) e que direcionam as atitudes.

Nessas situações cotidianas em que as relações são desenhadas e fortalecidas pode haver acordos firmados ora pelas relações profissionais no desempenho de ações necessárias, ora pelo vínculo fortalecido pelos afetos que nascem desse convívio, ou ainda, possivelmente, ambas as formas de acordo simultaneamente exercidas pelos sujeitos.

Também é possível considerar que os sentimentos e as paixões, por exemplo, são humanogênicos, ou seja, sua existência e seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a própria substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se (Heller, 2016).

Entendemos por ‘manifestação’ o ato de expressar-se publicamente, exprimindo e pronunciando os sentidos simbolicamente produzidos de maneira cognitiva e subjetiva. Dar a conhecer esse pensamento ou ideia, que são os significados que atribuímos ao objeto, não parece estar em um campo oculto na mente do sujeito, mas, diante das representações criadas, são reveladoras das condutas.

Nesse sentido, a manifestação de afetos pode estar fortemente presente nas relações circulares que se formam na escola, através das ações dos sujeitos e da afetação que elas provocam. De acordo com Romero (2002), os afetos revelam o significado subjetivo que outorgamos aos objetos e pessoas de nossa relação, são, pois, os liames invisíveis, de valor positivo ou negativo, que estabelecemos com as diversas realidades que constituem nosso mundo pessoal, fazendo com que haja “um enfraquecimento ou robustecimento dos afetos segundo sejam as peripécias da interação com o objeto” (p. 133).

Essas peripécias são lançadas na cotidianidade de forma involuntária, por isso dizemos que não há como saber que rumos tais relações podem tomar diante de uma afetação provocada pela ação de um sujeito para outro. Isso pode depender da situação envolvida, da forma como os próprios sujeitos interpretam simbolicamente a realidade momentânea, dos seus valores internalizados pelo multipertencimento, dentre muitos outros aspectos.

Quando falamos da relação com o outro, falamos também da alteridade, entendida como a distinção e o respeito mútuo enquanto parte da nossa integralidade, negando, pois, a coisificação do outro visto como objeto inerte subjugado a outros das mais insólidas formas (Moscovici, 2002). Nesse sentido, Bonfim, Melo e Nascimento (2015) defendem que “reconhecer o outro significa levar em conta a sua alteridade a partir do entendimento de que o

diferente é legítimo e como tal precisa ser reconhecido” (p. 30). Essa justaposição com o diferente propicia a construção do ‘nós’ no espaço relacional.

Faz-se necessário refletir também que essa integração com o outro legitimado, ocupando o seu lugar de sujeito ativo na construção social, constitui o que nós somos. Diante de um conhecimento que se faz grupal e que nos torna parte de uma coletividade, valorizar o outro direciona à valorização de nós mesmos. Isso não quer dizer que não temos autonomia, mas que somos guiados pelos saberes produzidos com outras pessoas.

Assim, todo ser humano relativamente integrado possui a necessidade de se diferenciar em uma identidade própria, ao mesmo tempo em que, para isso, necessita da presença do outro. Cabe, pois, compartilhar a visão de Barros e Arruda (2010) de que:

A relação entre atividade representacional e afetividade é retroativa e concomitante à constituição de um *self* integrado. Jovchelovitch (2007/2008) enfatiza que a representação simbólica é a atividade fundamental do espaço potencial, no qual também é constituída a mediação da relação com o outro e com a realidade. Essa mediação não se dá pela imposição e coerção, nem pela fantasia onipotente, mas é paradoxal, porque é a integração do *self* pelo reconhecimento da alteridade. A representação tem a função, portanto, de mediar esse reconhecimento (p. 357).

Ainda sobre alteridade, Jodelet (2005) explica, dentro do contexto do seu estudo sobre a loucura, que essa condição do que é do outro mostra-se, pois, “construída sobre nossas representações” (p. 35). As imagens que desenhamos simbolicamente, ligadas estreitamente às práticas sociais, permitirão estabelecer essa interligação com o outro.

Importante, pois, dizer ainda que há, talvez, um paradoxo entre dependência e autonomia que também é decorrente desse conflito entre o que é objetivamente percebido e subjetivamente concebido pelos sujeitos nas interações, observado na base do reconhecimento da alteridade (Barros e Arruda, 2010).

Esse movimento de dentro para fora e de fora para dentro do sujeito, que mexe diretamente com a dimensão afetiva e do qual nós já falamos, promove esse paradoxo e, ao mesmo tempo, pode ser promovido por ele. “É no estranhamento, na radicalidade da diferença, que mora a possibilidade de um conhecimento objetivo, distanciado o suficiente para permitir uma compreensão complexa da diferença do outro” (Mourão, 2005, p. 5).

Neste sentido, Wallon (1975) assegura que o ‘eu’ e o ‘outro’ constituem-se, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Ou seja, compreendem-se como um par antagônico e se complementam pela própria oposição. Tal reflexão pode ser caminho para o entendimento de que talvez a nossa incompletude encontre mecanismos de adesão a uma identidade na tríade que engloba o ‘eu’ com o ‘outro’ diante de um objeto.

Como se percebe, as representações sociais se constituem a partir da interação entre um sujeito e outro em relação a um objeto. Tal triangulação sujeito-outro-objeto constitui uma maneira básica de explicar e sistematizar os processos de interação. Nessa construção interativa, sujeito/outro/objeto são indissociáveis, visto que toda representação é de alguém ou de alguma coisa (Oliveira e Bonfim, 2021). A mesma operação que constrói um objeto na interação social é também constitutiva do sujeito (Moscovici, 2015), ou seja, ao reproduzir um objeto, o sujeito se constitui enquanto tal e se reconhece pertencente a um grupo social.

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, como nos aponta Heller (2016), já que se dá como produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano, ou seja, o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, “mas sempre a integração (tribo, estamento, classe, nação, humanidade), bem como várias outras integrações, cuja parte consciente está no próprio ser e no qual se forma sua “consciência de nós”.

Moscovici (2012), ao explicar sobre como o sujeito se representa, destaca que a familiarização com um objeto está no reconhecimento de si nesse objeto. “Um povo, uma instituição, uma descoberta, etc., nos parecem longínquas, bizarras porque nós não estamos nelas, porque se formam, evoluem, como se nós não estivéssemos lá” (p. 59). Somos, pois, levados a nos introduzir nessa realidade e, por esse motivo, nos apropriamos.

Sobre a capacidade de fortalecimento dos laços, Romero (2002) discute que está na durabilidade disposta entre as ações dadas. Em primeiro lugar, concordamos com o autor quando se refere ao tempo de manutenção dos laços em que se tornam consistentes e persistentes de acordo com o tempo de durabilidade. Entendemos, pois, que o convívio diário e a continuidade desse convívio aproximam e estreitam os laços entre os sujeitos, tornando essas relações cada vez mais familiarizadas e enraizadas.

Nos estudos realizados no Curso de Mestrado em Educação (2019) que objetivou analisar as relações pedagógicas entre professores e supervisores, por exemplo, percebemos que a Mobilidade sofrida pelos professores, unidade temática de grande destaque nos dados encontrados, enfraquecia os laços que se construíam na cotidianidade, de maneira mais evidente na rede pública de ensino.

A frequente mudança de escola pode alargar ou tornar frágeis a construção de representações mais sólidas na cotidianidade das escolas. A saída e a entrada de novos membros favorecem o dinâmico compartilhamento de saberes entre os sujeitos que chegam e os que permanecem na instituição, dessa forma, quando fazemos parte de um grupo, reconhecemos

que nosso comportamento interfere na construção da realidade, o que denota a responsabilidade social que assumimos ao sermos considerados pertencentes a determinada coletividade.

Em segundo lugar, entendemos que o estreitamento dos laços pode certamente desencadear o fluxo afetivo, então torna-se discutível aceitar que as relações se perpetuem por hábito, assim como a aproximação que esses afetos provocam entre os envolvidos na ação diária pode ser pensada como algo naturalmente aflorado.

O eu, o outro e as interações podem estar, pois, ligados à determinação da personalidade do sujeito e da forma que este interage com o mundo. Ou seja, o clima emocional, a forma como esse sujeito age em variadas atividades pode determinar a relação e o clima que ele estabelece com os outros e com o próprio ambiente onde as relações se dão, direcionando-o para a construção e fortalecimento do campo afetivo.

Nessa perspectiva, Romero (2002) explica que um sentimento nunca se dá como um mero fio independente, ele está inserido numa rede afetiva que o condiciona e justifica. Em geral, o sujeito tende a ancorar no objeto que lhe suscita um laço afetivo determinado, instala-se no lugar que o objeto lhe oferece. O movimento das representações sociais na cotidianidade dos sujeitos torna familiar aquilo que é considerado estranho, e a dimensão afetiva pode ser campo propício para essa familiarização, visto ancorarmos o novo naquilo que nos traz segurança e conhecimento.

O autor vai ao encontro das proposições moscovicianas defendidas por Ornellas (2022) de que

[...] os sujeitos são considerados atores sociais, situados em posições psicológicas e sociais diante dos episódios cotidianos. Na condição de sujeitos cognitivos, afetivos e sociais, produzem e comunicam aos seus pares, incessantemente, suas próprias representações, designadas como consciência compartilhada pelo grupo sobre a realidade objetiva.

Importante, pois, situar o lugar que a interação com o outro tem como parte indispensável do reconhecimento de si, visto não ser possível entender um elemento vazio e sozinho no espaço-tempo, é preciso que haja outros elementos para que sejam compreendidos numa proporção maior.

Sobre essa perspectiva, Ornellas (2008) nos explica em outro estudo, que há um rompimento com a interpretação de significado e significante deixada por Saussure quanto aos estudos da linguagem. O significante pode estar dado, mas o significado é construído na cotidianidade nas mais diferentes situações, assim como o sujeito não pode significar a si mesmo, ele precisa do outro para a construção da representação de si.

Ao que parece, nós sujeitos, professores, integrantes de grupos de convívio, nos integramos à cotidianidade da escola e manifestamos aquilo que sentimos na proporção que vamos nos familiarizando. Os sentimentos que pairam sobre essas relações que estabelecemos com os outros, muitas vezes de forma inconsciente, colore as relações, sejam essas cores frias ou quentes.

O resultado dessas trocas cotidianas se direciona ao que Heller (2016) denominou de condição ontológicossocial, que promove certo relaxamento na relação entre a comunidade enquanto genérica e o próprio indivíduo. Esse, por sua vez, dispõe de um certo movimento no qual pode escolher determinados grupos de relacionamento, por outro lado, existem aqueles que já fazem parte de nós, antes mesmo que nós o quiséssemos.

Ainda de acordo com a autora, os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana, ambas submetem-se “mudamente” e sucessivamente uma à outra. Ou seja, estamos diante da possibilidade da concepção de que nascemos plurais, integrantes de determinados grupos e que a particularidade se torna uma parte que contempla um todo coletivo.

Isso explica talvez muitas de nossas ações na cotidianidade quando somos movidos por sentimentos e emoções mais fortes e enraizados. A nova estrutura social rompe com certos limites entre o sentir e o agir diante das possibilidades de se expandir enquanto ser individual e de alavancar os interesses do grupo (ou grupos) dos quais fazemos parte.

Bezerra (2006) explica ainda que há uma espécie de acordo ou de oposição que se institui muito primitivamente entre as atitudes emocionais dos sujeitos que se encontram num mesmo campo de percepção e de ação. “O contato entre eles se estabelece por mimetismo ou contraste afetivos é, pois, assim que se instaura um primeiro modo concreto e pragmático de compreensão, ou melhor, de participacionismo mútuo” (p. 73). Em outras palavras, as emoções, que são a exteriorização dos afetos, ensejam mudanças que tendem a reduzi-las e as relações que elas tornam possíveis aguçam seus meios de expressão, fazendo deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados. No entanto, à medida que sua significação fica mais precisa, tornando-os mais autônomos, separam-se da própria emoção” (p. 73). Isso quer dizer, que a sociabilidade se torna firme e enraizada a partir da consciência que os instrumentos mobilizados pelas emoções oferecem ao sujeito.

Nesse sentido, torna-se possível pensar que os processos afetivos estão ligados à necessidade de afastar a ameaça de desintegração do Eu e de conservar o grupo social com o qual se identifica. Os afetos podem, pois, ser identificados tanto na necessidade de incorporar

o “novo” e superar a ameaça de desintegração quanto no retorno das representações às práticas diárias (Barros e Arruda, 2010).

A vivência dos professores em uma escola, assim como dos demais atores educativos, não pode se dar desvinculadamente das suas manifestações afetivas, visto sermos ao mesmo tempo construídos e inseridos de forma externa nos grupos sociais através de todos os elementos que enxertam características cotidianas e de forma interna através dos espasmos físicos do corpo humano e dos afetos que nos movem nos aproximando daquilo que para nós faz sentido.



SEÇÃO 3

LEITO:

OS AFETOS E AS RELAÇÕES EXPRESSIVAS

Imagem do leito do Rio Mearim na região de Bacabal – MA.

3 LEITO¹⁴: OS AFETOS E AS RELAÇÕES EXPRESSIVAS

Assim como o leito do rio se faz nos espaços ocupados pelas águas desenhando, o caminho por onde ela passa, buscamos compreender, apoiadas na metáfora enfocada na qual assentamos nosso estudo, o que são os afetos e suas manifestações na vivência humana, em especial na cotidianidade escolar, como o lugar por onde o fluxo da discussão escoar.

Existem muitas afirmações acerca dos afetos no desenvolvimento humano, mas, superficialmente, nesse início de conversa, nos baseamos na afirmação pautada em nossa própria vivência de que o ser humano, desde o seu nascimento, envolve-se com as pessoas mais próximas pela via afetiva e que o afeto, como dimensão da vida humana, desempenha um papel fundamental em seu desenvolvimento e no estabelecimento de relações sociais, a começar pelo contato com a mãe e/ou pessoas que assumem o papel de cuidar.

As concepções sobre afetos remontam desde à antiguidade, quando filósofos gregos pautaram reflexões sobre a separação entre razão e emoção, estimulando o interesse pela natureza do homem. Historiadores da filosofia, como Sócrates, Platão e Aristóteles, nos permitem conhecer o berço das principais correntes de pensamento ou concepções teóricas que deram origem ao entendimento que se tem hoje sobre esse tema (Silva, 2009), que sofreu oscilações durante a história a respeito de sua importância e lugar nas relações humanas e sociais.

Neste estudo, buscamos abranger uma visão que se insere na percepção das relações sociais em que afeto e cognição não são caminhos contrários, herança da superação da dicotomia razão e emoção em meados do século XX que vislumbrou condições para a compreensão do papel dos afetos no desenvolvimento humano e nas relações sociais.

Grande marco acerca disso se deu no estudo de Damásio (1996) intitulado “O Erro de Descartes”, em que define o valor das emoções para a vida racional. O autor questiona o grande cogito cartesiano “penso, logo existo” e propôs a máxima “existo e sinto, logo penso”, rompendo com a ideia da separação corpo e mente e favorecendo a emoção em detrimento da razão. Ao mesmo tempo, refletimos sobre os afetos como elemento constitutivo dos sujeitos, podendo ser, pois, manifestados em suas representações sociais, Teoria de natureza psicossocial que ilumina este estudo.

Cabe dizer que o interesse pelo estudo das emoções não se deu na Psicologia Social de forma linear e contínua. O desenvolvimento de estudos sobre as emoções em terras brasileiras

¹⁴ O leito é o espaço ocupado pelas águas, o caminho por onde o rio percorre, remetendo-nos ao caminho trilhado na pesquisa, por onde passamos na busca de reflexões acerca do objeto de estudo.

cresceu no campo psicossocial no final do século XX e início do século XXI, através de contribuições como os estudos de Silvia Lane e Jovchelovich, mais especificamente nos anos 2000, em resposta às tendências de desbotamento da subjetividade que pairou nos anos 60 e 70 do século passado, como explica Arruda (2009, p. 68):

[...] a mesma reivindicação se fez trincheira no debate com os construcionistas radicais. Na verdade, a herança de Descartes, com a supremacia do cogito, do sujeito pensante, como Sandra Jovtchelovitch (2006) descreve em seu livro, subjugou a matéria e as paixões, mas naufraga na pós-modernidade, que, em certas correntes, pôs fim ao exílio dos afetos.

Dessa forma, a emoção aparece hoje na nossa cotidianidade de trabalho sob formas individuais, sociais e coletivas, e vem sendo objeto de estudos em diversos segmentos – como vimos no levantamento Estado da Questão -, mostrando um salto progressivo sobre as abordagens cognitivas predominantes no século XX, como o Behaviorismo.

Cabe dizer que as representações sociais construídas sob o domínio da razão tiveram lugar nas instituições escolares, nos currículos e programas educacionais que contribuíram fortemente para considerar apenas as dimensões racionais e cognitivas do trabalho pedagógico apoiado nos pressupostos da psicologia cognitivista, de base racionalista e dualista que difundiu ser a aprendizagem um produto exclusivo da inteligência e desconsiderou a influência dos aspectos afetivos (Rodrigues, 2014). No entanto, essa realidade foi sendo modificada pelo aguçamento da sensibilidade que vislumbrou o domínio afetivo.

Essa forte influência ao interesse pelos afetos pode ser lapidada, de um lado, pelas vivências sociais e cotidianas em que o sujeito manifesta afetos de dentro para fora, deixando-se envolver pelo seu eu interior ao mesmo tempo que se constrói em contato com os outros e, por outro lado, pelo olhar mais atencioso para as teorias que rompem com o positivismo moderno na história do pensamento ocidental, impulsionadas “pela necessidade da Ciência reconhecer suas limitações diante de novas descobertas que contrariam seus princípios básicos de ordem, separabilidade e razão” (Barros e Arruda, 2010, p. 352).

Considerando a nomenclatura, a palavra “afeto” tem origem no latim *affectus*, particípio passado do verbo *afficere*, que significa “tocar”, “comover o espírito” e, por extensão, “unir” (Dicionário Online do Português, 2025), ou seja, a palavra afeto está relacionada ao verbo *afetar*, que significa “fazer algo a alguém”, “influir sobre”. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2023), o verbo *afetar* significa “provocar determinado sentimento” no outro. Constituindo-se componente básico da dimensão afetiva na disposição do próprio ser humano de afetar e ser afetado pelo outro.

Isso nos mostra, mesmo que de forma apenas aparente, o lugar do outro na constituição de si mesmo, não coisificado, mas elemento participativo da ação e afetação que se faz de si para o outro e do outro para si, ou seja, só há possibilidade de sentir algo (pelo outro) se o outro existir na situação de comunicação.

Para uma compreensão mais clara, torna-se necessário dizer que o estudo sobre os afetos pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas em diversas áreas de conhecimento e a partir de variados pontos de vista. Na Psicologia Social, onde se insere a TRS, encontramos a dimensão afetiva como parte da vivência humana e está presente em tudo o que fazemos.

Para Moscovici (1989), teórico cognitivista, autor da TRS, as emoções e os afetos são estimulados pelos símbolos inscritos na tradição, nos emblemas-bandeiras, fórmulas, aos quais cada um faz eco.

O autor preocupou-se em associar os aspectos afetivos e simbólicos das representações sociais, proporcionando vínculos a partir de algo que está em comum entre os sujeitos, seja em pensamentos, sentimentos ou palavras, mostrando o quanto os afetos possibilitam a formação de laços na circulação das trocas sociais (Ornellas, 2022). Esses símbolos podem ser heranças culturais que fazem ecos nas relações futuras construídas por esses sujeitos, por serem enraizadas e carregadas por gerações.

O ato simbólico está, pois, voltado para a linguagem como dimensão que nos nomeia e nos reconhece como sujeitos falantes, mas também nos inscreve como sujeitos pensantes dispostos por uma memória afetivo-emocional que se refere à capacidade de vivenciar sentimentos e emoções associados a experiências e eventos passados que desenham condutas atuais e dinâmicas.

Paez (*et al.*, 1987 *apud* Ornellas, 2022) descrevem, com relação a uma pesquisa com crianças sobre as representações sociais da saúde mental, que “ainda que os sujeitos possuíssem cognições diferentes sobre a doença mental, todos compartilhavam de uma valorização afetiva negativa” (p. 56). Isso quer dizer que a carga afetiva depositada em uma situação traz ecos de memórias afetivoemocionais pautadas em representações sociais enraizadas.

Por esse motivo, o caminho não dicotomizado entre o cognitivo e o emocional pode descrever as manifestações afetivas em uma situação dada, visto que os afetos não apenas influenciam a memória e o juízo, mas motivam em parte as predisposições cognitivas, discussões essas trazidas por Ornellas (2022) a partir dos estudos de Ayestaran e Paez (1987).

Isso não significa dizer, pois, que falar de afetos seja uma tarefa simples, pelo contrário, a complexidade com que se dá esse entendimento requer um pouco mais de atenção, assim como destaca Spinoza (2009) ao assegurar que ninguém determinou a natureza e a força dos

afetos nem, por outro lado, que poder tem a mente para regulá-los, já que possivelmente se voltam mais para o sentir do que para o compreender. Por outro lado, a tentativa de definição e talvez de uma classificação dos afetos pode nos ajudar a entender as manifestações cotidianas em contextos como os educativos nas relações moldadas pela intersubjetividade em que as representações sociais se formam.

Para Silvia Lane (1981), as emoções que são respostas do organismo e, como tais, universais, se submetem às influências sociais ao se relacionarem com o que nos alegra, nos entristece, nos amedronta.

A autora descreve as emoções pautadas na influência histórico-social dos sujeitos que, através da linguagem e dos significados atribuídos por um grupo social, por uma cultura, determinam sua visão de mundo, sistema de valores e, conseqüentemente, ações, sentimentos e emoções. “A história do grupo ao qual o indivíduo pertence que dirá o que é reforçador e o que é punitivo. [...] o sorriso ou a expressão de desagrado podem ou não contribuir para um processo de aprendizagem, dependendo do que eles significam em uma dada sociedade” (p. 9).

Essa visão de mundo que atribuímos através dos significados sociais de que dispomos mostra a que tipo de sociedade somos moldados, além disso, nenhum de nós (seres humanos) está isento dessas heranças, a não ser que tivéssemos crescido em um ambiente despovoado. Outrossim, esse movimento de troca entre diferentes saberes e experiências ao nos relacionarmos com pessoas de diferentes grupos sociais, vai acrescentando ao nosso rol novas sensações que podem até (ou não) reordenar nossa conduta em determinados ambientes.

Arruda (2009) descreve os afetos como manifestações subjetivas que direcionam emoções e sentimentos capazes de despertar diferentes comportamentos nas pessoas, além de uma tonalidade ou coloração emotiva que impregna a existência humana, e em particular sua relação com o mundo.

De acordo com a autora, alguns estudiosos da Psicologia Social (Páez, Echebarría e Villareal, 1989) se preocuparam em analisar diversas teorias das emoções e destacaram dois grandes tipos de afetos: os sentimentos e as emoções. Os sentimentos são estados de ânimo e avaliações positivas ou negativas que fazemos das coisas, são alvos precisos. Os estados de ânimo têm caráter genérico, não se restringindo necessariamente a um objeto específico, a exemplo da ansiedade e da depressão. Já as emoções seriam um fenômeno mais intenso e complexo, capaz de interromper o fluxo natural da conduta e da cognição, reorientando-as, como por exemplo o medo e a raiva.

Arruda nos faz pensar, por exemplo, no estudo de Joffe (1994) sobre a AIDS, que desperta para a possibilidade de a avaliação e a atitude tomada pelos sujeitos brotarem de

fantasmas que habitam no imaginário social, ou seja, a própria figura da peste, o temor do contágio que incita a culpa ao outro. E surge a pergunta: o recurso à projeção sobre ele daquilo que não se deseja ter, ou ser, operacionalizaria a avaliação? Ou seria ele precedido pelo afeto que se instala diante do medo da morte? Do mesmo modo, o estudo de Jodelet (original de 1989) sobre a loucura, ao ilustrar a presença de um estado de alerta e avaliação permanente, que funciona como sentinela para garantir a salvaguarda da comunidade, esses sentimentos de ameaça orientam as condutas desses sujeitos (p. 73).

Levando para o contexto educativo, as manifestações emocionais/afetivas que perpassam a cotidianidade reorientam as condutas, operacionalizam as avaliações docentes sobre o outro e sobre o grupo de convívio? O medo do “não ser” e a culpabilização do outro podem se dar como caminhos reversos ao que se espera no ambiente educativo? Podemos já chegar à escola com esses fantasmas que nos aprisionam em sentimentos, estados de ânimo ou emoções que nos paralisam. Mas, ao falarmos de contexto educativo, do que estamos falando exatamente ao tratar de representações sociais e de produção de sentido de modo geral? De emoções? De estados de ânimo? Indaga Arruda (2009).

Para Ornellas (2005), os afetos são um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções e sentimentos, acompanhados, em certa medida, da impressão de dor ou prazer, da satisfação ou insatisfação, do agrado ou desagradado, da alegria ou tristeza.

Em outro estudo (2009), a autora revela que os afetos estão no campo da ambivalência, do prazer e do desprazer, em que o amódio (termo lacaniano) traduz os sentimentos antagônicos de amor e de ódio do sujeito em relação ao outro e ao objeto representado nas relações sociais.

A autora destaca, a partir de estudos da psicanálise, que o afeto nos obriga a ser um objeto sempre desconhecido e faltante, não no sentido etimológico da palavra “amor” ou “ódio” (que formam o “amódio”), mas referenciados ao lugar em que nos encontramos em muitas situações cotidianas, capturados entre a transferência positiva e negativa, rompendo com a visão unilateral do amor romântico e de que o afeto só se volta para o que é agradável. É preciso estar atento ao que as sensações nos falam e qual a mensagem depositada nas manifestações afetivas, o afeto que transborda um significado, nos preenche como seres da falta.

Para Garcia-Marquês (2017), o afeto é definido como um “sentimento”. E um sentimento é definido como uma experiência subjetiva com correlatos fisiológicos que varia em intensidade e tem uma valência definida num contínuo de positividade-negatividade

A autora destaca que a essência da emoção é experiencial e que determina muito do nosso funcionamento, com valência num contínuo de positividade-negatividade, levando-nos a

considerar que experimentamos inúmeras sensações provocadas pelas relações externas e internas, num fluxo cognitivo, orgânico e emocional. Esse movimento dialético entre afeto, emotividade e subjetividade com processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricados e relacionados em via de interdeterminação desenha a relação expressiva entre emoção, afeto, inteligência e ação, por esse motivo não seria possível antecipar ou mesmo prever como as relações serão construídas, por dependerem de elementos fluidos da realidade humana, assim como tais relações são complexamente de difícil análise.

Essa fluidez está fortemente relacionada às representações sociais e aos estudos desenvolvidos nesse campo, principalmente nos últimos anos, nos quais vem apontando para o papel importante da dimensão afetiva na produção de imagens e significados nas relações entre os sujeitos.

Em estudo sobre possíveis diálogos entre Moscovici e Maturana, Villas Bôas (2004) evidencia que a ideia da emoção, apesar de ser pensada também como uma dinâmica biológica, traz uma possível contribuição, ainda que preliminar, ao entendimento da emoção nos processos de construção das representações sociais, visto que, ao nos declarar seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção.

Nessa mesma ótica, Lane (1993) pontua acerca da postura cognitivista que pairou sobre as pesquisas em representações sociais por mais de vinte anos e que o avanço dessa visão se deu na percepção da existência de conteúdos emocionais nas representações sociais, evidenciando a necessidade de se conceber o indivíduo como um todo, abarcando suas experiências cognitivas e afetivas.

Ainda na Psicologia Social, Spink (1995) afirma que “as representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivoafetivas e, desta forma, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo” (p. 118). Assim, a emoção passa a assumir um papel primordial na representação porque ela compõe a sua própria estrutura.

Nesse mesmo sentido, Arruda (2009) explica que o afetivo orienta o aspecto conceitual/cognitivo, ou seja, o primeiro momento de exposição ao ausente, ao estranho, desperta e dispara o fluxo dos afetos que vai acompanhar o trabalho do pensamento. A forma como o objeto afeta o sujeito decorre de outras representações, de valores pré-existentes, que entram em contato pela via afetiva, sobre essa relação do sujeito consigo e com o outro nas relações expressivas.

Em estudo posterior, Arruda (2010) expressa sobre o equilíbrio existente na influência do cognitivo acerca da construção de relações sociais em que as representações sociais fluem e

se formam. Isto é, “o equilíbrio sociocognitivo resultante da dinâmica das representações sociais é mantido pelo esforço de se ancorar o “novo”, o “diferente”, tornando-o familiar, de modo que não ameace tanto os vínculos e a estrutura social. O aspecto cognitivo está, portanto, articulado ao aspecto afetivo” (p. 356).

Isso significa que as estruturas emocionais não ameaçam os esforços cognitivos, mas os complementam e os legitimam, visto o objeto representado perpassar pelas vias cognitivas dando sentido e conceito, seja pelas vias do prazer ou do desprazer.

Essas concepções podem ser justificadas nos escritos de Moscovici (1978), onde o autor parece pensar a representação associada às experiências subjetivas do sujeito, expressas na comunicação social, simultaneamente como um produto e um processo: “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente” (p. 28).

Desse modo, é possível falar de intersubjetividade quando nos referimos ao processo de construção do psiquismo, que envolve os sentimentos, pensamentos, desejos, valores e perspectivas dos seres humanos com relação aos outros, aos lugares, aos ambientes e a tudo que compreende a vivência, tonando-os sujeitos ao mesmo tempo individuais e coletivos, ou seja, “[...] identificar a natureza complexa das representações sociais implica, inevitavelmente, estabelecer um intercâmbio entre intersubjetividades e o coletivo, na combinação de um saber que não se dá apenas por processos cognitivos, mas que contém aspectos inconscientes emocionais, afetivos, tanto na produção como na reprodução das representações sociais (Lane, 1993, p. 61).

No que se refere às manifestações, “os afetos se dispõem com alcance e caráter diferenciado e se expressam tanto de forma individual quanto social e coletiva” (Arruda, 2009, p. 69). Nesse sentido, a autora explica:

O social, que Moscovici retomou ao reformular o conceito de representações de Durkheim, se coloca no perímetro dos segmentos ou grupos que expressam a sua singularidade ao criar representações nas quais ela se imprime; o social emana da inserção desses grupos na sociedade como um todo, enquanto que o termo coletivo exprime o estreito laço entre a cultura e a sociedade, a dependência desta com relação àquela (Arruda, 2009, p. 69).

Podemos compreender que as representações são sociais justamente por serem únicas e ao mesmo tempo grupais e são perpassadas por uma linha consensual constituída de afetos. O ser individual, ao mesmo tempo em que é um ser pensante, “perde” lugar na elaboração simbólica para o social, porque as bases que movem o “eu” estão ligadas ao outro pela via afetiva.

Essa percepção está alinhada à concepção de Lane (1981) sobre o *indivíduo sozinho x indivíduo em grupo*, onde o grupo não é mais considerado dicotômico em relação ao indivíduo, mas sim como condição necessária para conhecer as determinações sociais que agem sobre o indivíduo, bem como a sua atuação como sujeito histórico, partindo do pressuposto de que toda ação transformadora da sociedade só pode ocorrer quando indivíduos se agrupam.

As representações sociais estão articuladas com os aspectos subjetivos, ou seja, a emoção, o afeto e o inconsciente fazem parte desse desenho representacional. É possível dizer que as representações sociais não são saberes articulados apenas ao cognitivo, mas que se tecem, de forma dinâmica, em um processo histórico, que envolve tanto racionalidade, quanto emotividade e afetividade (Ornellas, 2009, p. 186).

Essa capacidade de ser transversal traz ao homem uma dimensionalidade que o permite se conectar com o meio, não deixando de ser individual, nossas relações de mente e corpo, cognição e emoção participam de uma interdependência que formam as relações simples e complexas. Ou seja, “subjetividade e objetividade são paradoxos, mas não extremos contrários, assim como individualidade e sociedade, emoção e cognição” (Barros e Arruda, 2010, p. 353).

A multidimensionalidade nos inspira, pois, a pensar os afetos inseridos no lugar onde sempre estiveram, mesmo que de forma inibida ou não focalizada: no ser humano que pensa, sente e age, manifestando e mobilizando afetos dentro de si e nas relações que constrói com os outros nos mais variados ambientes que frequenta e vive.

Para Moscovici, “os afetos, a história pessoal, e a posição do sujeito na comunidade onde vive estão engajados ao representar um objeto social” (Moscovici 2000/2003 *apud* Arruda e Barros, 2010, p. 356), dessa forma, como dinâmico, histórico e produtor da realidade, o homem representa aquilo que faz sentido e provavelmente aquilo que é tocado pelas vias afetivas seja do prazer ou do desprazer, do amor ou do desamor, e que ancorou em conhecimentos já familiares, da mesma forma o outro o faz, e nesse movimento vão-se construindo representações que se encontram, pois, na intersecção entre conceitos e percepções, possuem elementos cognitivos, afetivos e perceptivos, possibilitam uma abstração e atribuição de sentido.

No campo da psicologia do desenvolvimento, os afetos também assumem um importante papel na aprendizagem humana. Campo este que apontou decisivos caminhos na consolidação e legitimação da TRS como campo teórico na descoberta do elemento genético das representações sociais por Moscovici a partir dos estudos de Piaget e que permitiu perceber o elemento afetivo como constituinte nas bases da Teoria.

A psicologia genética de Piaget (1964) explica que há, no início da vida humana, uma indiferenciação entre o ‘eu’ e o mundo exterior em que tudo se está centrado na atividade própria, isto é, há um “egocentrismo inconsciente e integral” (p. 20) e essa distinção entre o ‘eu’ e o ‘outro’ acontece de forma progressiva, em que percebe o ‘eu’ enquanto atividade subjetiva e a objetivação como parte do mundo externo. Isso quer dizer que os progressos da inteligência conduzem à percepção de um universo objetivo no qual há um reconhecimento do próprio corpo enquanto elemento distinto de outros corpos.

As proposições sobre o corpo como veículo de ação para o entendimento dos afetos também estão nas reflexões de Spinoza (2009), quando explica que o afeto se dá nas afecções do corpo pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, são a própria ideia dessas afecções, isto é, o afeto está estreitamente ligado a ideia de ação e de corpo, em que os sentidos atribuídos aos objetos provocam sensações e ações que se apresentam no real.

Em outro estudo, Piaget (1976) destaca que afetividade é o motor, a causa primeira do ato de conhecer, como mecanismo que origina a ação e o pensamento, e que a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. “E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização” (p. 16), isto é, essas reflexões se moldam na perspectiva de que o homem é um ser que pensa e sente simultaneamente. As informações são (re)elaboradas a partir dos instrumentos intelectuais, afetivos e sociais próprios das crianças, postos em funcionamento pelos interesses, motivações e necessidades relacionados ao contexto social, como nos explica o autor.

Nessa direção, o caminho que leva os estudos de Piaget às bases da TRS pôs em evidência a centralidade da ação (esquemas sensório-motores) no desenvolvimento do pensamento representacional e clarificou a gênese e os processos de transformação das representações simbólicas (Jovchelovitch, 2011, p. 106 *apud* Santos e Guareschi, 2019, p. 1221). Ou seja, a pesquisa sobre o desenvolvimento do pensamento representacional na criança proposta por Piaget estabeleceu a especificidade das representações em termos psíquicos, isso promove caminhos de percepção das representações sociais na sociedade de antes e de hoje, visto que tanto os afetos quanto a razão operam no concreto da cotidianidade

Nessa direção, Veríssimo (2011) explica que, a partir da experiência sensório-motora até a manipulação mental da ação, vai se constituindo uma lógica autocentrada e, seguidamente, uma descentração que resulta na capacidade adulta de operar no mundo a partir das ações interiorizadas. Esse processo, segundo o autor baseado em Piaget, coincide com a constituição das ações simbólicas caracterizadas pela diferenciação entre significantes (linguagem mental e

linguagem) e significados (sentidos coletivos sobre o objeto expressos através da linguagem). Essas reflexões podem ser direcionadas aos pensamentos iniciais de Moscovici sobre as bases da TRS quando da tentativa de entender a linguagem e o pensamento como formas de constituição de uma representação social.

Osti, Silveira e Brenelli (2013) em estudos sobre as relações entre Piaget e Moscovici, explicam que uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem é a possibilidade de construir representações conceituais em que os primeiros esquemas verbais são intermediários entre os esquemas da inteligência sensório-motora e os esquemas conceituais. Ao criar conceitos, há uma inclusão ou pertença de um objeto numa classe. Já a assimilação sensório-motora desses esquemas consiste numa espécie de juízo de ordem prática. O que nos parece uma íntima ligação com a ancoragem e a objetivação.

Sobre a linguagem, as autoras destacam:

A linguagem é fundamental, conforme relatam Moscovici (1978) e Piaget (1977), pois é uma ferramenta para interpretar eventos e comportamentos e é nela que se imprimem as significações, o mundo dos conceitos e dos indivíduos ou das coletividades (Osti, Silveira e Brenelli, 2013, p. 56)

Nessa perspectiva, a importância da linguagem nas representações sociais pode estar intimamente ligada à informação que é dada e recebida pelas pessoas, introjetada na consciência individual e compartilhada através das conversações, passando a integrar a consciência coletiva, produzindo uma imagem e um valor.

As representações sociais determinam, pois, os comportamentos por definirem a natureza dos estímulos (imagem/modelo) que provocam, dando significado às respostas (reflexo de conduta) e sendo sinal da reprodução de um objeto socialmente valorizado (Osti, Silveira e Brenelli (2013). Por isso dizemos que as representações constituem os sentidos e, ao mesmo tempo, são constituídas por eles.

Essa valorização do objeto pode estar ligada aos elementos afetivos presentes nas bases das representações dos sujeitos, visto o objeto social representado nas interações estar inserido em uma cultura e uma sociedade e valorizado, possivelmente, pelos mecanismos cognitivos e afetivos próprios a essa forma de conhecimento.

Ainda na psicologia desenvolvimentista, trazemos a percepção de Vygotsky (1998) de que a afetividade é um elemento cultural que faz com que se sobressaiam peculiaridades de acordo com cada cultura, visto haver uma ligação estreita entre a dimensão afetiva e a cognitiva, enfatizando as relações entre as emoções e as funções psicológicas no desenvolvimento.

Nessa ótica direcionada por Vygotsky, o distanciamento ao sistema cartesiano torna-se ainda mais evidente quando percebemos o corpo como um conjunto de reflexos e também as influências que a mente exerce sobre o corpo. Nesse sentido, o autor expressa que as mediações simbólicas que o homem constrói ao longo de sua existência estão relacionadas aos elementos da cultura humana que orientam o pensamento. Estes, por sua vez, podem imbricar-se nas relações cotidianas direcionadas e mobilizadas pelas vias afetivas, permeando a produção de representações sociais que formam os grupos e as teias de relações.

Os estudos de Vygotsky (1991, 1998, 2000) apontam para uma concepção sociocognitiva do ser humano em que, na busca por reflexões sobre a constituição do ser humano, percebeu um conjunto estrutural epistemológico que envolve linguagem, cultura, cognição e subjetividade.

Em estudos sobre Vygotsky e Moscovici, Magalhães (2014) percebe um consenso entre autores que discutem a respeito da obra vygotskyana de que há uma concepção sociocognitiva de sujeito. Primeiro porque o sujeito se constitui na ação marcada pelas operações com signos (representações) que intermediarão o que poderá “vir a ser” um objeto com essa natureza semiótica (simbólica). Em segundo lugar, o autor aponta para o papel fundamental de uma dialética estabelecida pelo sujeito com a sua cultura e com os outros, visto as interações sociais, que são intersubjetivas, configurarem ferramentas simbólicas necessárias à construção de ideias sobre o mundo e sobre si, sendo produtor e produto de um determinado meio social.

Como em Piaget, nos estudos de Vygotsky também contemplamos a linguagem como elemento fundamental na construção das representações. Sendo ela constituída na cultura, torna possíveis ‘sistemas organizados de sinais’ (para utilizar termo do próprio Vygotsky presente em seu manuscrito de 1929) capazes de promover, em níveis da intra/intersubjetividade” (Magalhães, 2014, p. 244). Isso quer dizer que para além da fala como veículo prático e real da comunicação, a linguagem faz parte da mediação entre interno e externo, na comunicação e criação de um universo significativo.

Trazendo para a via dos afetos, essas discussões que partiram de Piaget e passam por Vygotsky são basilares na compreensão das representações e da dimensão afetiva que compõe a Teoria porque, partindo de um campo cultural em que a intersubjetividade desenha os sentidos atribuídos aos objetos na cotidianidade que se movimenta, podemos chegar a uma dimensão imaginária das representações sociais e suas relações com as emoções, abordada por Jodelet em estudos mais recentes (2015, 2019).

Em discussão sobre as ameaças que pairam sobre o universo psicossocial numa dimensão que envolve uma vulnerabilidade social e acúmulo de eventos perturbadores que

provocam sentimentos negativos nas pessoas, Jodelet (2019) afirma que a imprecisão dessas ameaças coloca em jogo as emoções, sentimentos e interpretações de situações vividas, “envolvendo a dimensão temporal da ameaça através da experiência e da memória” (p. 296). Nesse sentido, a autora conceitua que as emoções estão presentes como antecipação do mal provocado pela ameaça e que o medo é a própria coisificação dessa emoção no mundo prático.

Ainda considerando os teóricos do desenvolvimento, percebemos em Wallon (1995, 2007) que a afetividade é um domínio funcional de contágio que tem a necessidade de suscitar reações similares ou recíprocas em outrem, sejam manifestações de mesmo sentido ou antagônicas.

Em outro estudo, Wallon (1954) destaca que o desenvolvimento da afetividade é dependente da ação do fator orgânico e do fator social. Para o autor, existe entre esses dois fatores uma relação recíproca na qual os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da vivência, ou seja, as emoções são manifestações de estados subjetivos e internos com componentes orgânicos.

A partir dessa perspectiva, podemos considerar que as emoções são consideradas a exteriorização dos afetos, por meio de sua expressão corporal, oriundas de alterações neurofisiológicas de curta duração, como a aceleração dos batimentos cardíacos, secura na boca, mudanças na mímica facial e na postura (Almeida e Mahoney, 2007 *apud* Rodrigues 2014).

As emoções parecem estar, portanto, para a manifestação corporal e perceptiva, já os sentimentos estão para a representação mental dos afetos e podem ser mais duradouros que as emoções. “São mais pensadas, de caráter mais psicológico e menos orgânico que as emoções” (Silva, 2009, p. 29).

Para exemplificar usando um dos clássicos da teoria de Wallon, consideremos o choro de um bebê para despertar a atenção da mãe. Esta função biológica (chorar) é o que dá origem a um dos traços característicos da expressão emocional, ou seja, a emoção se configura como um afeto fundamentalmente social, justamente porque fornece o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência da articulação cognitiva nos primeiros momentos da vida do indivíduo. Já nos adultos, as vias da emoção continuam na “comissão de frente” das relações, justamente por ser ela uma impressão corporal de um estado interno. Sendo a comunicação o intercâmbio, provoca as primeiras representações (figurações) e que adquirem consistência nos movimentos (Wallon, 1999).

Em estudo posterior (2007), o autor destaca ainda que os afetos, de forma interna e fisiológica, nascem dos espasmos do corpo humano, dos movimentos involuntários dos

músculos que provocam angústia e depois são organizados, drenados, até tornarem-se integrados aos atos psíquicos. Todos esses são espasmos organizados, isto é, em vez de serem elementares e esporádicos, eles se encadeiam, são regulados e até reguladores das energias que neles se liberam. A sensibilidade ligada a cada um deles é transferida ao todo e, de puramente orgânica no começo, pode, gradativamente, tornar-se mais moral.

Ornellas (2022) atribui a angústia ao ato da fala e da escuta como alerta de um afeto que nasce e povoa o imaginário, revelando que “quando o sujeito fala se coloca no lugar da escuta e nesse movimento é movido pela angústia, este é um afeto que não engana” (p. 45). Por essa ótica, refletimos que a angústia está possivelmente na base do afeto, distribuindo ao organismo a estreiteza necessária para que ele próprio faça a atividade de organização, acompanhando o trabalho do pensamento e das ações.

Em estudos sobre afetividade nas práticas pedagógicas, Leite (2006) destaca que as emoções se deslocam de um plano biológico inicial para um plano de função superior, simbólico, pleno de significação e de possibilidade de constituição dos sentidos, constituídos na/pela cultura.

Com efeito, parece haver uma espécie de alternância entre o que se sente e o que se pensa, ou seja, “ao longo do trajeto elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário à exploração da realidade” (Dantas, 1992, p. 90). Em outras palavras, o desenvolvimento intelectual parece envolver muito mais do que um aparato cerebral, pode pressupor também considerar a dimensão afetiva do indivíduo e trabalhá-la para permitir uma construção cognitiva mais dinâmica, rompendo mais firmemente com a dicotomia razão e emoção em todos os aspectos da vivência cotidiana, especificamente no contexto escolar onde se restringiu, até pouco tempo atrás, a importância dada aos elementos da subjetividade e aos afetos.

Na perspectiva de Villas-Boas (2004), o homem estabelece continuamente uma interação com o concreto, o que ocorre em diferentes dimensões, admitindo-se o emocional e o racional, e todas as suas derivações. O objeto dado na interação parece se revestir das cores propostas pelo contexto social, tornando-se efetivamente conhecido. A partir de então, ele integra o pensamento e deve se ramificar nas linhas afetivas. Outrossim, a partir dos estudos acerca da TRS, compreendemos que tais movimentos não têm uma ordem lógica em que acontecem, por esse motivo, não podemos identificar com precisão em qual momento eles formam ou se são formados no processo.

Outro ponto a destacar está na forma como a dimensão afetiva poder servir como lentes por onde avaliamos e construímos relações e comportamentos. Nossa forma de ver o mundo ao mesmo tempo que se mostra talvez estaticizada por uma questão cultural pode estar dinamicamente direcionada pela via dos estados de ânimo provocados pelos afetos e pelas representações sociais que construímos ou evocamos a cada situação de contato com os outros.

É notório, pois, que os teóricos da psicologia assumem uma percepção dos afetos em que as manifestações inicialmente orgânicas ganham complexidade à medida que o indivíduo se desenvolve na cultura, passando a atuar no universo simbólico e ampliando suas formas de manifestações (Rodrigues, 2014).

Complementarmente, neste fim de reflexões, exploraremos um pouco mais os conceitos que envolvem os afetos, considerando alguns estudos que trazem diferenças entre termos afetivos a partir de autores da Psicologia, na tentativa de conhecermos mais sobre a temática, visando um possível alinhamento quanto à adoção desses termos na análise dos dados empíricos, desde que estejam alinhados aos pressupostos da TRS.

Na interpretação comum, costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. De acordo com Romero (2002), há quatro modalidades afetivas peculiares que especificam as formas que caracterizam a relação homem-mundo: as emoções, os sentimentos, as paixões e os estados de ânimo (ou de humor).

Segundo o mesmo autor, as emoções são uma forma de reação psicossomática e revelam o modo como o sujeito é atingido e envolvido pelos eventos que caracterizam seu acontecer, ou seja, “emocionar-se é sentir-se atingido e impactado pelos eventos ou pela situação-estímulo externos (atuais) ou internos (lembrados, imaginados, presentes ou não) com expressão reconhecível no rosto, no tom da voz, nos gestos” (Romero, 2002, p. 43), isto é, as emoções são de origem biológica e manifestadas na ação.

Na mesma perspectiva, Dantas (1992) descreve a emoção como simultaneamente social e biológica em sua natureza, visto realizar a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural e social.

Na segunda modalidade descrita por Romero estão os sentimentos que são adquiridos pelo contato interpessoal. Por serem adquiridos, os sentimentos são fortemente influenciados pelo fator social, tanto em sua expressão como em sua manifestação. Já as emoções são inatas, implantadas na espécie humana como parte da sua herança animal, os sentimentos são adquiridos. As três grandes emoções humanas, o medo, a raiva e a alegria, aparecem logo no nascimento e nunca desaparecem da vida do sujeito (Romero, 2002).

De origem psicológica, os sentimentos parecem expressar a forma de vinculação afetiva (seja positiva ou negativa) do sujeito com os objetos, situações e pessoas que configuram sua realidade pessoal, por essa via criam disposições afetivas em relação a determinados objetos e pessoas.

A terceira modalidade afetiva está nos estados de ânimo que revelam a forma em que o sujeito se sintoniza e se encontra no mundo. Alguns estados de ânimo e determinados sentimentos igualmente influenciam as necessidades, as demandas e os interesses, voltados para aspectos da temporalidade que são influenciados pelos afetos. Na depressão, por exemplo, o tempo se alonga, se lentifica e o passado tende a predominar. Na ansiedade o sujeito se sente absorvido pelo futuro. Já na paixão a pessoa tende a polarizar-se num determinado objeto, o qual orienta e absorve sua ação de maneira intensa e persistente (Romero, 2002).

Esses afetos, sejam no campo do prazer ou de desprazer, são o resultado de uma interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural. Nessa perspectiva, os afetos podem ser considerados um conjunto funcional e, por esse motivo, mais presentes na vida cotidiana do que se considerou no início do século. Dessa forma, a busca por um ambiente em que se considere ao mesmo tempo os aspectos cognitivos e afetivos que caracterizam as ações na cotidianidade de uma instituição pode favorecer, por exemplo, a concretização dos objetivos pretendidos nos planos educacionais para curto e longo prazo.

Diante dessas reflexões, consideramos que a dimensão afetiva pode ser considerada como uma “via de mão dupla”, em que os sentimentos, as emoções, os estados de ânimo e as paixões, ao mesmo tempo que direcionam atitudes no contexto em que as representações se formam, as ações desenvolvidas pelos sujeitos em relação aos outros engendram o nascimento de afetos.

Sejam quais forem as etapas emocionais na história da espécie, cada uma depende de automatismos que lhes são próprios e que emergem no comportamento dos indivíduos como um efeito de maturação funcional. Pode ser que uma totalização indivisa opere entre as disposições psíquicas (todas orientadas no mesmo sentido) e os incidentes exteriores. Disso resulta que, com frequência, é a emoção que dá o tom ao real. Inversamente, porém, incidentes exteriores adquirem o poder de desencadeá-la.

Podemos, pois, dizer que tais reações são fenômenos afetivos, provocando, a partir das avaliações que se faz usando as lentes das emoções, condutas que levem os sujeitos a determinadas ações. Do mesmo modo, essas sensações podem cessar depois que o próprio organismo acalma determinadas emoções, fazendo com que este mesmo indivíduo recue na

forma de agir, em outras palavras, as situações com as quais confunde o sujeito não são apenas incidentes materiais, são também relações interindividuais.

3.1 A profundidade do pertencimento e do multipertencimento de professores

A ideia do encontro com a profundidade da água ao invés do olhar para o infinito do rio, da qual nos fala Bachelard (1989), reflete sobre os devaneios que envolvem sua vida cotidiana e as reflexões acerca da existência, imaginação e matéria, aproximando-nos do pertencimento quando somos atraídos para o dentro de um grupo social, seja pelo trabalho, pelos laços familiares, pelas heranças culturais ou pela vivência em determinada área coletiva, dessa forma, buscar a profundidade nas relações sociais pode se tornar mais enriquecedor que a conquista pelo infinito dos laços afetivos.

Os motivos que nos levam a fazer parte de um grupo parecem importar menos que a própria condição de permanência nele, isto porque fazer parte de um grupo e pertencer a ele nem sempre pode suscitar boas relações ou sentimentos, fazendo com que grupos se desfaçam ou se rompam ao fim de uma tarefa ou de um ciclo. Podemos fazer parte de um grupo pelo desenvolvimento de um papel, mas não sentirmos prazer ou gosto por isso.

Por outro lado, o sentimento de pertencimento a um grupo ou a algo pode se fortalecer, primeiro, porque esse lugar-comum no qual nos encontramos quando pertencemos a um grupo tem uma certa influência sobre nós que abarca outros sentimentos mais profundos, como o pertencimento à humanidade e à esfera social, por exemplo. Em segundo lugar, esse fortalecimento pode se dar pela via dos afetos, através dos sentimentos que emergem das circunstâncias de convívio com os outros e que alimentam os laços de afeição e que vão nos aproximando e construindo o que chamamos de pertencimento.

Denominamos, pois, neste estudo, o pertencimento como um sentimento de reconhecimento do sujeito a um grupo ou a um lugar, propiciando-lhe enraizamento que pode se ancorar na mutualidade e no compartilhamento de princípios, visões de mundo, saberes, crenças e valores. Esse enraizamento nos torna parte de um espaço comum pela forma como nos sentimos na participação real, ativa e natural dentro de uma coletividade originada pelas formas de convívio cotidianas que nos permitem compartilhar saberes e sentimentos capazes de firmar nosso reconhecimento a determinado grupo social (Oliveira e Bonfim, 2021, p. 3)

No Dicionário de Direitos Humanos, o pertencimento ou o sentimento de pertencimento conceitua-se como a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos que pensam em si mesmos como membros de uma coletividade, na qual símbolos expressam

valores, medos e aspirações. Quando a característica dessa comunidade é sentida subjetivamente como comum, surge o sentimento de “pertinência”, de pertencimento, ou seja, há uma comunidade de sentido (Amaral, 2019).

No Dicionário Primeran da Língua Portuguesa (2024) a palavra “pertença” significa “parte complementar de algo”, remetendo-nos ao outro como parte integrante de nós mesmos e vice-versa em que os arranjos sociais que contribuem com a constituição grupal podem ser fortalecidos na busca pela satisfação das justas aspirações do bem comum, como nos revela Chomsky (2018).

O pertencimento, pois, pode ser construído quando introjetamos e construímos laços a partir daquilo que inicialmente considerávamos estranho, alheio, e trazemos a nós em razão das próprias condições de permanência no grupo. Ao mesmo tempo, pode-se considerar também a forma interativa e social, visto ser pelas trocas que se dão através da linguagem, seja da fala, seja do corpo, que a interação interpessoal ocorra. Desse modo, consideramos que o pertencimento apreende a intersubjetividade nesse movimento de interiorização e exteriorização das comunicações.

Por esse motivo, direcionamos a atenção inicialmente ao “fundo comum” do qual nos fala Jodelet (2021a), onde as informações são guardadas e organizadas, promovendo posições relativas a um determinado objeto e isso estabelece o pertencimento a um grupo. Vale dizer que o fundo comum pode ser transformado pelos processos de comunicação, pela influência das relações interindividuais e intergrupais, redirecionando as posições adotadas pelos indivíduos.

A partir dessa visão, o sujeito pode entender que elementos estão na situação e que fazem parte desse fundo comum, o espaço objetivo onde esse conhecimento se constrói, o campo simbólico que envolve esses processos de construção e como os sujeitos internalizam e externalizam os conhecimentos (Campos PH, 2021).

De acordo com Mourão (2005), o pertencimento traz em seu bojo a subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano e integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido.

Nessa mesma ótica, Barros (2005) aponta que a intersubjetividade diz respeito a um processo no qual os sujeitos, em sua singularidade, comunicam-se com outros em torno de uma esfera comum de princípios e valores. Em outras palavras, o compartilhamento de crenças, ações, comportamentos, ideias e mesmo de afetos, promove uma aproximação entre os sujeitos e grupos de forma naturalizada. Essa aproximação faz um caminho heteronômico e ao mesmo tempo autônomo entre sujeitos, grupos e lugares, promovido pela subjetivação que faz um

caminho interno e afetivo e pela objetivação dos sujeitos, que faz um percurso cognitivo e simultaneamente externo, muitas vezes visível nas ações dos sujeitos.

Trazendo para o contexto escolar onde os professores se encontram, buscamos entender acerca das manifestações afetivas que se dão na cotidianidade, considerando, a partir de estudos já realizados (Oliveira e Bonfim, 2021), que o sentimento de pertencimento promove um clima mais leve na cotidianidade escolar, o que pode favorecer o desenvolvimento das atividades pedagógicas, como a construção de projetos, a realização de festas comemorativas, os seminários, as feiras de conhecimento, dentre outras atividades, além de uma maior satisfação por parte do docente no seu exercício laboral.

Por outro lado, concordamos com Rodrigues (2014) ao apontar que a subjetividade e o trabalho se desenvolvem na íntima relação do engajamento do corpo com o real do trabalho, na medida em que quanto mais o sujeito se defronta com a realidade do seu trabalho, mais o afeto comparece. Nesse momento, o professor, sujeito da realidade, se põe a sentir, pensar e inventar, “formulando que afetividade e docência concorrem para a efetivação de modelos cambiantes que passam de uma perspectiva do prazer ou de desprazer, do afeto ou de desafeto” (p. 28).

Embora muitos considerem que os afetos promovem apenas prazeres, sentimentos bons e aproximação dos sujeitos e do objeto de sua representação, podemos considerar também que os sentimentos desprazerosos podem, a partir de uma relação conflituosa, aproximar os envolvidos em um contexto paradoxal, que os envolve a partir do fio condutor gerado pelo sentimento do desprazer. Mesmo que de forma negativa, as relações negativamente concebidas continuam a alinhar o cruzamento entre os sujeitos.

Em estudo sobre o pertencimento na relação pedagógica visando entender como se efetivam as relações entre os seres humanos, Pereira (2007) apresenta quatro modalidades de pertencimento, que nos remetem à capacidade que o ser humano desenvolve ao longo da vida na participação em vários grupos sociais, estabelecendo o multipertencimento. Segundo a autora, o pertencimento divide-se em quatro modalidades: o pertencimento ao mundo dos vivos; o pertencimento à espécie humana; o pertencimento ao mundo da cultura; e o pertencimento a si próprio.

Referindo-se à natureza biológica e física do Planeta Terra, a autora explica que antes de pertencermos a qualquer grupo social distinto, estamos inseridos num espaço que abriga todo ser vivo e consequentemente somos pertencentes a ele. Para não perder a individualidade que lhe é própria, o ser humano realiza uma distinção em si mesmo, elaborando estratégias de cognição, de comportamento, de autonomia e consciência, e do pertencimento societário, ou seja, a partir de uma objetividade, conseguimos nos perceber seres individuais e coletivos.

A autora fala ainda que o pertencimento requer uma corresponsabilidade com a manutenção da humanidade que tem sido enfraquecida pelo sistema criado pelo próprio homem que, em razão da intervenção na biomassa, coloca o ecossistema inteiramente a serviço de suas próprias necessidades, anulando a autonomia dos outros seres vivos e a preservação do próprio bem-estar.

Inegavelmente, a cultura industrial criou uma ideologia individualista que faz o ser humano como ser “mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto que ignora o que não esteja direta ou indiretamente vinculado ao seu próprio interesse” (Mourão 2005). Essas reflexões, quando levadas para o contexto educativo, tornam-se ainda mais complexas diante do papel social da escola que diretamente pode (e deve) agir na construção de sujeitos sociais comprometidos com a coparticipação social e numa perspectiva mais humanizada e inclusiva.

Pereira destaca ainda, a partir de Sorrentino (2004), a participação, a emancipação e a sobrevivência como conceitos básicos no que diz respeito ao pertencimento do homem à sua própria espécie e ao lugar-comum onde convivemos, fortalecendo a ideia da via de mão dupla, “sentir-se pertencente a algo e sentir que a coisa pertence a você” (Pereira, 2007). É nesse sentido que pensamos o professor, não como a figura que tudo resolve como numa fórmula mágica ou como responsável por tudo que acontece (de bom e de ruim) nos contextos educativos, mas como o ser que, pertencente à escola, contribui afetiva e cognitivamente com o papel da escola na tentativa de rompimento com essa visão mecânica e robotizada que a sociedade vem adotando cada vez mais.

A segunda modalidade complementa a primeira, ou seja, fazendo parte do mundo dos vivos, estamos inseridos também na espécie humana. A partir de Morin (2000), a autora compreende que o pertencimento tem um propósito ético e político pautado na plenitude e na livre expressão dos indivíduos-sujeito que se dá ao mesmo tempo a partir de suas autonomias individuais, das participações coletivas e do sentimento de pertencer à espécie humana.

Em outras palavras, ao mesmo tempo que estamos envolvidos no multipertencimento por vários campos da vida social, coletiva e humana, nos encontramos naturalmente em uma “universalidade biológica” através da unidade psíquica, mental, afetiva e intelectual no sentido da capacidade desenvolvida por nós, seres humanos.

O pertencimento ao mundo da cultura configura a terceira modalidade descrita por Pereira (2007). Inicialmente, a autora nos leva a entender que as práticas culturais são internalizadas e marcadas pela simbolização, talvez por isso reconhecemos e compreendemos a nós mesmos. Essa modalidade de pertencimento se liga à anterior pelo fato de que a cultura

se mostra consequência do exercício da capacidade humana de atribuir significado aos símbolos. Para a autora,

O laço que nos une com a realidade, só pode ser entendido, se considerarmos a herança dos significados herdados da cultura, composta por representações e significados compartilhados. Este movimento é contínuo e complexo, acumula as novas experiências do presente, na matriz que se herda do passado, deste modo, constitui padrões culturais que são externos ao indivíduo, mas, que se inscrevem e são veiculados pela linguagem e pela comunicação. Por meio deles, construímos sentidos sobre a realidade (Pereira, 2007, p. 34).

Isso quer dizer que pertencer a uma cultura pode ser inerente ao constructo social em que o ser humano é inserido desde o nascimento - herdamos dos nossos ancestrais e nos reconhecemos como gente a partir desses significados que a cultura nos apresenta. Percebemo-nos, pois, diferentes dos outros quando reconhecemos neles significados que não temos em nós. Por outro lado, isso não indica que estamos prisioneiros desses significados e que não estamos propensos à inserção e construção de outros ao longo do nosso percurso de vida. No entanto, a participação em vários grupos sociais e de convívio não necessariamente modifica os sentidos construídos por nossa cultura, eles podem, com sua força, orientar a produção de nossas representações.

Vale destacar, a partir de Silva (2009), que o pertencimento como um processo social envolve relações de poder, criadas e recriadas no tempo histórico, por meio de processos de demarcação de fronteiras e classificações hierarquizadas que atribuem valores discriminatórios a alguns grupos de seres humanos.

Na Psicologia Social, Lane (1981) também enfoca as relações de poder ao afirmar que toda relação social configura uma relação de poder quando o sujeito se depara com os papéis desenvolvidos socialmente e com a consciência de si. Para a autora, os papéis sociais atendem à manutenção das relações representadas pelas expectativas e normas que os outros envolvidos esperam que sejam cumpridas, “são as condições sociais decorrentes da produção da vida material que determinam os papéis e a nossa identidade social” (p. 22).

Considerando essa visão, a dominação pode ser estabelecida pela via dos afetos, em que o sujeito toca e envolve o outro possivelmente de forma recíproca, havendo uma dominação mútua ou, contrariamente, de forma unilateral, em que apenas um domina. De fato, a intensidade das dominações pela via afetiva pode se dar de acordo com o tipo de afeto que foi despertado, se pelos sentimentos, a dominação pode estar mais sutilmente estabelecida, se pela paixão, a relação de dominação pode ser mais intensa, porém, passageira.

Por outro lado, nos interessa aqui pensar nas manifestações afetivas dos professores a partir das representações sociais que constroem por estarem centradas na compreensão do

pensamento social, ou seja, “sobre a maneira como as comunidades humanas exprimem e vivem sua relação com os objetos que as afetam” (Jodelet, 2012 *apud* Campos RH, 2021). Possivelmente, essas relações descritas por último são mais passíveis de traduzir a forma como os sentidos são elaborados na cotidianidade escolar.

Direcionando a discussão aos professores, trazemos para esta reflexão a forma como estes constroem significados na escola, de forma grupal e dinâmica. Isso porque, conforme Moscovici (2013 *apud* Jodelet 2021b), as representações não são dispostas como imagens e conceitos que interagem e evoluem continuamente num tempo e num espaço dados, mas são reconstruídas no tempo e na velocidade das comunicações e a partir de vários fatores como a veiculação midiática, o caráter social das interações, pelo efeito que o sujeito tem sobre o outro e vice-versa em virtude dos laços que os unem.

Parece-nos, nesse sentido, que a identidade dos professores construída grupalmente na escola pode estar vinculada a essa dinâmica que integra uma movimentação coletiva de construção de sentidos, “deixando de lado as particularidades de cada um e os detalhes internos, extraímos as propriedades sociais do conjunto, tanto do ponto de vista mental como afetivo” (Moscovici, 2013 *apud* Jodelet, 2021b, p. 58).

Ainda nesta modalidade, Pereira (2007) subscreve alguns acontecimentos propiciaram alterações nas identidade dos sujeitos e nas relações sociais no decorrer do tempo histórico, essas relações puderam contribuir para modificações no sentimento de pertencimento do sujeito ao longo da história, não no sentido de deixar de fazer parte de sua cultura, mas de alterações na forma de perceber a sociedade e a si mesmo, como por exemplo as Revoluções Científicas que conferiram ao homem a capacidade de medir, investigar, decifrar alguns mistérios da natureza; os avanços nas teorias sociais e ciências humanas por meio dos estudos sobre as relações sociais já na segunda metade do século XX; dos estudos do inconsciente a partir da Psicanálise de Freud e Lacan; do estudo da linguagem a partir de Saussure; do feminismo a partir da década de 1960 que representou tanto uma crítica teórica quanto um movimento social; da globalização (final do século XX) que constitui um complexo de mudanças que interconectam o mundo; dentre outros. “Por esse panorama histórico, percebemos as mudanças ocorridas com a concepção de sujeito no processo de construção de sua identidade individual, que afeta o reconhecimento de seu pertencimento ao tecido social.” (p. 39).

Todos esses acontecimentos proporcionaram ao ser humano reflexão sobre si mesmo e sobre seu lugar e papel no mundo, isso só foi possível pela capacidade de desenvolvermos consciência sobre nossa identidade e pelo fortalecimento trazido pelos grupos dos quais

participamos, que, aliás, pode proporcionar grande participação na forma como nós vemos e refletimos sobre o que acontece ao nosso redor.

Por fim, o pertencimento a si próprio diz respeito à última modalidade de pertencimento descrita por Pereira (2007), em que o foco se dá no próprio ser humano “nos contextos da própria existência quando entrelaça forças interiores que lhe permitem criar e de sua transcendência, ao entrelaçar-se com a realidade exterior a si próprio” (p. 46). Isso quer dizer que a capacidade de administrarmos esses dois mundos, interno e externo, pode servir como ponte para o conhecimento próprio, dos grupos dos quais fazemos parte, dos lugares hospitaleiros a nós, e também dos não-lugares.

Esses lugares que reconhecemos como nossos preservam e são carregados de valores. O valor, segundo Romero (2002), é a estimativa que fazemos de um objeto, conduta ou preferência, assim o autor explica que

O espaço social está inteiramente demarcado por uma série de valores; todas as normas, regras, crenças, mitos, preconceitos – tudo isso que se costuma qualificar com representações sociais traduzem esses valores. O indivíduo internaliza esses valores e os assume como as verdades que justificam sua visão de mundo, das coisas e das pessoas, o notável é que todos esses valores estão fortemente saturados de afetos, negativos, positivos ou ambivalentes (p. 26).

Desse modo, torna-se possível trazer os afetos para um lugar mais à frente nas relações sociais dentro da escola, visto que podem estar, inclusive, na “comissão de frente” do convívio social, exatamente porque os valores provocam reações emocionais e, do mesmo modo, os sentimentos podem provocar valorizações. Poderíamos, pois, nos indagar: é o pertencimento que promove o afeto, ou o fluxo dos afetos que nos leva ao pertencimento?

Weil (2001) destaca que cada ser humano precisa ter múltiplas raízes, ou seja, demanda estar vinculado a áreas de vivência social distribuídas entre a vida moral, intelectual, espiritual, e tantas outras por intermédio do meio do qual faz parte naturalmente.

O sentimento de pertença a um grupo está, portanto, intimamente ligado não só à cultura, mas a outros sujeitos que também se sentem participantes do mesmo espaço, fazendo com que essa teia de relações se fortaleça (Oliveira e Bonfim, 2021, p. 12).

Gastal e Palati (2016), em estudo sobre as “Escala de Necessidade de Pertencimento”, apontam para a necessidade fundamental dos seres humanos de pertencerem a um grupo, concluindo que os indivíduos que valorizam o estabelecimento de boas relações são melhor adaptados para agir no meio social, desempenhando comportamentos desejáveis que incentivam interações positivas, principalmente pela percepção e consideração das emoções de outros indivíduos.

Ousamos pensar, complementarmente, que o multipertencimento pode promover ainda mais essas potencialidades, levará o sujeito a refletir mais sobre a vida e o ambiente do qual faz parte, desencadeando uma postura crítica e reflexiva dentro dos locais onde ele se encontra, atribuindo elementos novos e proporcionando elementos que conduzem à construção de novas representações sociais.

Em recente discussão teórica sobre o pertencimento, Mathias (2023) aponta que o pertencimento social se enquadra nas macronarrativas que uma sociedade oferece como modalidade de pertencimento e que há uma parte substancial da nossa energia investida em ações, comportamentos e atitudes com foco na administração desse pertencimento.

O autor aponta ainda para o pertencimento corporal como parte da semantização dos papéis sociais que podem ser desempenhados, indicando como esses corpos devem interagir no espaço social, a fim de produzir consonância com a visão de mundo dominante, onde o recurso afetivo promove autonomia nas tomadas de decisão como, por exemplo, em forma de autoconfiança. Essa realidade pode nos levar a enxergar o professor como ser autônomo no seu processo laboral e como suas manifestações afetivas podem ser respostas a essa realidade. Por último, o autor destaca o pertencimento afetivo atrelado ao sentido existencial que identifica como o indivíduo constrói sua malha teleológica a fim de estabilizar seu sentido no mundo.

Todas essas formas de reconhecer o pertencimento no que diz respeito não só a uma forma de ver os espaços escolares como lugares de pertencimento aos professores (e aos demais atores educativos), mas também como a construção de uma identidade, que enraiza as relações e promove sentimentos bons ou ruins em torno dos espaços da escola. É preciso, pois, como afirma Jodelet (2021b), tomarmos consciência das diferentes formas que o sujeito exprime seu mundo de vida, seja talvez por manifestações verbais, discursivas ou comportamentais.

SEÇÃO 4

AFLUENTE:

*O PROFESSOR-SUJEITO E A
INTERSUBJETIVIDADE*

Imagem do Rio Grajaú, um dos principais afluentes do Rio Mearim.

4 AFLUENTE: O PROFESSOR-SUJEITO E A INTERSUBJETIVIDADE

O afluente é o curso d'água que deságua em um rio ou em um lago. São os afluentes que alimentam o rio principal e, por esse motivo, a metáfora que envolve este estudo alinha-se às reflexões acerca do professor-sujeito por ser não só o sujeito da investigação, mas também aquele que acrescenta sentido ao processo de aprendizagem e alimenta as reflexões sobre as representações de afetos manifestos e latentes na cotidianidade escolar.

Dessa forma, o *professor*, considerado metaforicamente como afluente que alimenta este rio principal, ao ser ativo na escola, vivencia sua cotidianidade carregado de afetos, crenças, cultura, representações, e pratica seu exercício laboral sendo, ao mesmo tempo, um profissional que cumpre as demandas escolares de maneira profissional e uma pessoa que sente, transfere, constrói simbolicamente suas relações e elabora os artefatos que ornamentam seu saber-fazer.

Além disso, esse mesmo profissional vivencia sua cotidianidade reconstruindo sentidos e significados, simultaneamente envolvido em uma realidade que o coloca na mira das perspectivas político-sociais advindas do sistema que conduz a normativa educacional do país, da própria escola e dos alunos. Em outras palavras, nesse espaço plural de vivência da profissão docente que é a escola, torna-se necessário, pois, considerar o professor não só como uma pessoa que possui sentimentos que envolvem as construções simbólicas presentes nas suas representações sociais, mas também como um profissional que, ao exercer sua prática, inscreve-se em movimentos de resistência, assumindo o fazer docente também como um ato político. Posicionamento que implica uma postura reflexiva e crítica acerca de sua formação, do seu bem-estar e das relações intersubjetivas que atravessam a cotidianidade escolar.

De maneira geral, a figura do professor como um profissional singular, cuja atuação se distingue pela complexidade e especificidade de sua prática que se movimenta junto às mudanças e transformações que ocorrem na história da escola e da educação brasileira, sempre mereceu um lugar privilegiado, mesmo não sendo reconhecido. Alvo de constantes cobranças e desvalorização, esse ator educativo protagoniza uma história de luta por direitos e espaço na escola que, direcionada aos interesses das classes dominantes, tende a reduzir o exercício docente, dentre outros fatores, a indicadores de desempenho e resultados mensuráveis.

Melo, Bonfim e Moraes (2023) discutem a escola, espaço da educação institucionalizada que se expandiu ao longo dos anos, como um imperativo de sobrevivência das sociedades industrializadas, atingindo os mais remotos lugares em níveis diferenciados de atendimento, principalmente se considerarmos as populações mais vulneráveis. No entanto, “trata-se, enfim, da pretendida universalização da educação escolar, ainda não realizada, por complexas

questões” (p. 9). Nesse sentido, compreendemos que a universalização da educação permanece um projeto inacabado, visto persistirem desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional e produzem formas diferentes de inserção, permanência e aprendizagem.

Ainda sob resquícios de dominação colonial, a escola foi organizada e permanece inserida na hegemonia do sistema social que age sob ideais neoliberalistas, subjugada à estrutura de poder e de classe legitimados camufladamente nos sistemas de ensino. Além das desigualdades, o sistema escolar tende a legitimar e reproduzir capitais culturais das classes dominantes, como aponta Bourdieu (1998).

Além disso, somam-se às contradições da estrutura hegemônica neoliberal a negligência da dimensão afetiva do professor e o seu posicionamento em uma condição de subordinação frente às instâncias de poder. Ou seja, influenciada também pelo pensamento cartesiano, como já dissemos em seções anteriores, a escola por muito tempo não considerou a dimensão afetiva como objeto de ensino e de aprendizagem. Com efeito, privilegiou o conhecimento científico lógico-dedutivo comparável, racional e objetivo em detrimento do conhecimento relativo ao corpo, às artes, aos sentimentos e às relações na sala de aula. Apesar dessa realidade dicotômica, têm-se reivindicado, nos últimos anos, a coexistência equilibrada entre afetividade e cognição (Ribeiro, Jutras e Louis, 2005).

Torna-se, pois, incontornável pensar a educação e o trabalho docente dissociando-os da dimensão afetiva que atravessa as experiências e interações dos atores educativos na escola. O desenho elaborado pela realidade social da transição paradigmática inscrita na segunda modernidade (Jodelet, 2021) entrelaça-se na consideração da forma como as pessoas se sentem, como se relacionam e como isso interfere nas suas ações.

No contemporâneo, veio à tona, entre tantas outras questões, o lugar da subjetividade, das paixões, da experiência vivida. Essa discussão que envolve os afetos no campo educativo torna-se, desde a década de 1990, um avanço nas perspectivas educacionais-metodológicas da educação e da escola de forma mais específica, favorecendo um rompimento com o modelo cartesiano de escola.

O pensamento cartesiano ditou regras para a educação ocidental desde o século XVII, que pôs ênfase no conhecimento científico com o propósito de desenvolver um pensamento racionalista com vista a avanços tecnológicos necessários para a sociedade industrial. Dessa forma, esse pensamento racionalista na educação encarou a razão como único meio de se chegar ao conhecimento.

Nesse contexto, torna-se cabível falar desse profissional para além da sistematização técnica e para além de um cumprimento de tarefas impostas pelas instâncias e políticas educacionais. Para tanto, interessa-nos trazer para esse contexto o *professor-sujeito*, aquele que, mais que um cumpridor de tarefas e matrizes curriculares, atua, resiste, negocia e transforma dentro das perspectivas e possibilidades humanas, isto é, perpassa a incompletude, na roda dos desejos próprios e dos desejos dos seus alunos como aquele que contém as soluções, as respostas, o saber que preenche o que lhes falta (Nóvoa, 2022); aquele que transcende o profissional sendo, sobretudo, uma pessoa.

É sabido que alavancar uma discussão acerca da subjetividade no sentido de que somente ela está nas bases que configuram um diálogo ou mesmo a linguagem nos leva a cair na visão unilateral de que apenas o fator cognitivo interfere na construção de sentidos e significados. Por outro lado, consideramos também que o sujeito social não se constrói unicamente das experiências externas e o conhecimento não está associado somente a fatores essencialmente tangíveis apresentados pela ciência.

A Psicologia Social, sobretudo a desenvolvida na Europa na década de 1970, ofereceu um olhar social integrador à compreensão da subjetividade. Moscovici (1961, 1978, 2012), ao dinamizar os pressupostos da TRS, apontou para uma mudança epistemológica na concepção de subjetividade. A esse respeito, Novaes (2020, p. 62) explica:

O sujeito social moscoviciano não se reduz ao ideal liberal de indivíduo nem às estruturais explicações sociais comuns à teoria marxiana e dela derivadas. Trata-se de um “sujeito que não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente, pois que as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições que surgem e circulam” (Spink, 1993, p. 303). Em outros termos, Moscovici assinalou que o sujeito social constitui sua subjetividade na dupla mediação com o outro: a TRS elaborada por ele defende que, para se considerar a problemática da subjetividade (e da intersubjetividade), o olhar deve residir na dupla mediação do sujeito social com o Alter.

Torna-se possível, pois, afirmar que a complexidade do saber docente, adquirido tanto em seus processos iniciais de formação quanto em sua prática em sala de aula, bem como em sua formação continuada, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados outros. Isso mostra que podemos considerar que a intersubjetividade integra as formas de conhecimento, visto que a (inter)subjetividade está para além de seres que se unem numa sala de aula de forma técnica, mas está, sobretudo, na construção comum e dialógica de saberes.

Nesse sentido, Nóvoa (1992a) nos recorda que não é possível reduzir a vida escolar às dimensões racionais, isso porque uma grande parte dos atores educativos encara a convivialidade como um valor essencial e rejeita uma centração exclusiva nas aprendizagens

acadêmicas. Ou seja, esse elemento valorativo perpassa as entrelinhas do fazer técnico e preciso e alcança uma peculiaridade para além de uma racionalização, visto que as tentativas de racionalização do ensino que também fizeram com que os professores se vissem apenas como reprodutores de técnicas durante a história impuseram a separação entre o Eu pessoal e o Eu profissional, estimulando crises de identidade. Em contrapartida, a compreensão do professor como pessoa no contexto educativo mostra-se, atualmente, um campo mais amplamente habitado e problematizado em comparação ao século passado.

Considerando, pois, que ‘profissional’ e ‘pessoa’ podem mesclar-se no contexto educativo, esse par merece um olhar mais atencioso diante do “sujeito” que tem consigo mais que uma formação acadêmica, tendo em vista que possui uma série de elementos que o fazem sentir, sorrir, angustiar-se, dentre outros sentimentos próprios da ambivalência afetiva da natureza humana.

Althusser (1980), na obra clássica sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado, visando compreender como se dá a constituição das subjetividades nas sociedades capitalistas, traz uma diferença entre *sujeito* e *indivíduo*, em que este último se faz abstrato “relativamente aos sujeitos que sempre já-são” (p. 102), isto é, os sujeitos são concretos, partícipes de uma sucessão temporal e lógica das coisas, enquanto os indivíduos passeiam, permeiam, mas não integram.

Compreende-se, nessa perspectiva, o indivíduo como ser indivisível, ou seja, que não apresenta qualquer divisão, configurando-se inteiro, indiviso, diferenciando-se do sujeito que, sendo incompleto, molda-se nas relações que estabelece com os outros, que passa a reconhecer-se e a agir segundo determinados sistemas de valores, normas e crenças.

Nesse sentido, considerar o professor como sujeito e não como indivíduo significa dizer que esse profissional tem um enredo que se constrói fora e dentro da escola e não se esgota na realidade cotidiana em um coletivo superficial, mas que faz parte de um social que o legitima. Essa ideia que se volta para o social em detrimento do coletivo implica que “o social envolve uma dinâmica que é diferente de um agregado de indivíduos” (Jovchelovich, 1995, p. 79). Em outras palavras, abarcando os pressupostos da TRS, o *social* flui dinamicamente, se modifica e se reconstrói de forma a considerar os conhecimentos grupais, diferente do *coletivo* que implica um caráter coercitivo e estático de pensar as relações interpessoais.

Cabe dizer que as conjecturas das representações sociais envolvem o dinamismo que colore a elaboração dos processos simbólicos entre sujeitos de uma maneira grupal, visto o alinhamento dos estudos em Psicologia Social definir seu objeto na perspectiva de uma centralização nos fenômenos de interação e comunicação. Por outro lado, vale considerar as

reflexões de Jodelet (2009) sobre “o lugar reservado ao sujeito” (p. 680), valorizando sua experiência e sua inserção nas relações sociais.

Dessa forma, os pressupostos da TRS nos levam a pensar a subjetividade em movimento, sem qualquer papel ou consideração estática, justamente por ser condutora das significações construídas entre o sujeito e o objeto em dado contexto social, elaborando aí as representações sociais.

Essa concepção pode estar atrelada à concepção da noção de sujeito fortemente acentuada depois do segundo pós-guerra, oriunda de movimentos sociais e teorias que desacreditaram da ideia de sujeito individual, como prevaleceu no século XIX. O pós-modernismo alvejou o sujeito do cartesianismo e seu caráter unitário e substancial que “dispersou o si [...] sob as técnicas sociais de saturação”, para resgatar uma expressão de Gergen (1991)” (Jodelet, 2009, p. 682).

Essas compreensões revelam que a sociedade moderna expôs as pessoas a uma quantidade muito grande de relações, informações e influências sociais, dessa forma, os indivíduos entram em contato constante com múltiplos discursos, valores, estilos de vida e papéis sociais, eliminando a individualidade e promovendo um sujeito envolvido na fluidez da coletividade e na multiplicação de identidades.

Nessa perspectiva, a proposta de Jodelet se direciona a considerar as relações entre representações sociais e os processos internamente constituídos na realidade da “revolução cognitiva contemporânea” (p. 684) marcada no fim do século XX, por vozes que desmistificaram interpretações equivocadas da noção de sujeito e promoveram uma emergência na compreensão da subjetividade. Além disso, o pensamento pós-moderno considerou ao mesmo tempo a afirmação das representações sociais e o retorno à ideia de sujeito pensante (Moscovici, 2015).

Dessa forma, cabe enfatizar o “funcionamento do cognitivo que remete a uma interioridade, se não a uma subjetividade” (Jodelet, 2009, p. 693) que abre caminhos para modelos de organização das relações sociais. Ou seja, o sujeito é em si agente ativo e pensante, mas a dialogicidade e a intersubjetividade estabelecem uma experiência que carrega dimensões de senso comum, de sistemas de referência, onde as experiências passam a ter sentido e sequência cotidiana. O campo intersubjetivo legitima, pois, o eu e o outro de modo a considerar que os conhecimentos adquiridos e os elementos simbólicos construídos em grupo, formam saberes essenciais para a vivência.

Dessa forma, compreendemos que o professor, na condição de sujeito, mesmo ocupando um lugar de relevância no espaço escolar, sua história é marcada por momentos de adversidades

que fragilizaram a afirmação de si e comprometeram tanto sua dimensão pessoal quanto a profissional, visto os holofotes estarem virados para outros focos. A expansão dos sistemas educativos no Brasil, principalmente na segunda metade do século XX, requereu uma abordagem mais racionalista sobre a escola e seus atores educativos.

Nos anos 60, por exemplo, os professores tiveram pouca visibilidade, não tendo “existência própria” na dinâmica educativa, sempre com as suas ações direcionadas pela lógica do sistema hegemônico. Na década de 70, anos de racionalização do ensino, buscava-se uma pedagogia voltada para objetivos e controle, estaticizada pela planificação na tentativa de prever o que viria pela frente, dessa forma, os professores não tinham voz.

Nos últimos anos da década de 80, vieram as grandes reformas educacionais, centradas nas estruturas dos sistemas escolares e principalmente no currículo, que geraram instâncias de controle dos professores com o desenvolvimento das práticas institucionais de avaliação e da supervisão escolar. Já nos anos 90 houve uma maior preocupação com a organização escolar, com o seu funcionamento, administração e gestão, os professores seguiam sendo direcionados ao que tinha que ser realizado. Mas essa hegemonia começou a ser questionada quando novas perspectivas abriram-se para os estudos sobre os professores apoiadas na ideia de que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa 2009, p. 39), ainda assim, essa realidade só começou a ser mudada posteriormente.

Somente no final do século XX e início do século XXI os holofotes voltaram-se para os problemas das aprendizagens que inevitavelmente se direcionam aos professores, ou seja, a preocupação voltou-se para as questões relacionadas à profissão docente como um dos elementos mais importantes das políticas educacionais. A esse respeito, Nóvoa (2009, p. 14) explica:

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias* (Grifos do autor).

Imersa nas características da contemporaneidade, a profissão docente, como tantas outras, permeia-se nos processos sociais com crescente ampliação de contatos, interações e influências sobre o outro. Além disso, o surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, as relações de poder estabelecidas entre diferentes grupos sociais e a crescente globalização que interfere principalmente na cultura e na educação transformam a aprendizagem em um ato de comunicação interpessoal, ou seja, em um ato compartilhado.

Por outro lado, tem-se dado lugar superior aos arquétipos produzidos pela sociedade midiaticizada, que favorecem a circulação acelerada e a constante substituição de informações por meio das tecnologias. Nesse contexto marcado pela rapidez e pela multiplicidade de interações, as relações tendem a se constituir de forma superficial, destituídas de vínculos sólidos de experiência. Essa dinâmica contribui para o enfraquecimento de estruturas que reconheçam o professor como sujeito relevante no processo educativo, resultando em aprendizagens menos significativas e em relações mais líquidas.

Outro ponto que pode mobilizar as relações dos professores no ambiente educativo de forma a elucidar os elementos intersubjetivos está justamente na desvalorização da competência docente que majoritariamente vem de uma relação verticalizada de quem planeja a educação brasileira. Em linhas gerais, os professores não protagonizam os processos decisórios, nem são amplamente integrados a eles, e quando ocorre tal inserção, sua participação se mostra limitada frente à hegemonia de grandes empresas e setores privados que efetivamente detêm poder de influência. Observa-se, portanto, que o interesse público pela educação tem-se alavancado, ou seja, muitos têm espaço de diálogo sobre a educação, menos os que realmente a fazem com as próprias mãos.

Nesse sentido, é notório que o território profissional e simbólico dos professores seja invadido por outros grupos. Realidade que pode interferir na sua conduta na escola e nas relações de convivência com a equipe gestora externa e interna, afetando de forma negativa as relações com os demais professores e os alunos. Por esse motivo, compartilhamos do pensamento de Nóvoa (2009) ao dizer que quanto mais se fala de autonomia dos professores, mais a sua ação surge controlada por instâncias diversas conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência.

Essas reflexões reforçam a noção de que a ação docente surge regulada por vários lados: pelas políticas educacionais que direcionam a ação dos professores aos interesses do sistema hegemônico que envolve classe, poder e alienação; pelos delírios acadêmicos lançados e legitimados nas pesquisas científicas que veem muitas vezes o professor como vilão da história ou, em muitos casos, lançam receitas a serem seguidas pelos docentes para alcançarem resultados mais produtivos com a aprendizagem.

Além disso, podemos citar também a formação dos professores irrigada de excessivos discursos salutaristas sobre o fazer docente, mas que possivelmente esconde uma grande pobreza das práticas, como nos afirma Nóvoa (2009). Por isso, torna-se interessante considerar que as propostas teóricas sobre a prática do professor só fazem sentido se forem discutidas e aplicadas no contexto da ação própria.

Mesmo numa perspectiva existencialista, cabe trazer a visão sartriana que ensina sobre não sermos seres apenas passivos do meio, nós nos apropriamos da realidade coletiva que nos cerca e que contribuímos para construir. É neste ponto que parece morar uma relação entre a objetividade e a subjetividade, referindo-se ao movimento de apropriação, interiorização, compreensão e construção do meio ou grupo social em que se insere, a partir do reconhecimento de que o mundo que o homem humaniza é o mesmo mundo que o escraviza.

No debate sobre as ações do opressor como aquele que detém o poder e o controle sobre os outros, e os que sofrem as consequências dessa opressão sendo privados de autonomia e direitos, Freire (1987) revela a importância de se considerar o ser humano mais que um processo biológico e naturalmente estruturado, mas também um ser que sente, ama e produz consciência histórica. “Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente” (p. 8), ou seja, a objetividade dicotomizada da subjetividade tanto na reflexão como na ação não configuram caminhos contrários. Por esse motivo, consideramos que onde há consciência, pode haver uma luta por direitos e espaço.

O autor chama a atenção para a importância de não confundirmos subjetividade com subjetivismo e objetividade com objetivismo no processo dessa transformação da história, evitando o risco de cair num simplismo ingênuo. O subjetivismo busca uma interpretação individual das coisas, levando a uma verdade relativa e própria de cada sujeito. A subjetividade, por sua vez, volta-se para o que é percebido e sentido de forma individual, mas construído grupalmente em um meio social. Já o objetivismo defende a existência de uma realidade objetiva, independente da percepção humana, enquanto a objetividade baseia-se na percepção das vivências, dos elementos que estão postos na própria realidade e que o sujeito assimila, ou seja, a ação do sujeito não se volta para a criação, mas para a conscientização do que já existe de forma crítica.

As formas de vivenciar a prática docente imersa em uma realidade dinâmica e plural colore, logo, as representações dos professores de modo a desenhar a forma como se relacionam com os outros nos grupos dos quais fazem parte na escola. Vale considerar, a partir de Jodelet (2009), que o sujeito é concebido como ativo e produtor de sentidos. Nessa perspectiva, visando ultrapassar o estágio da descrição representacional de forma simples e superficial, a autora propôs analisar as representações sociais de forma a considerar as modalidades de produção de modo a delimitar os universos de pertença das representações que denominou de esferas.

No esquema proposto pela autora, a gênese e as funções das representações sociais podem ser relacionadas a três esferas: a subjetividade, que se refere aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações, seja de maneira cognitiva, seja de maneira

emocional, e dependem de uma experiência de vida (Jodelet, 2006; 2009). O nível subjetivo refere-se, pois, ao modo singular como cada sujeito se apropria das representações, integrando-as às suas experiências e aos seus afetos. Isso quer dizer que vale considerar o fato de a subjetividade passar pelos fatores emocionais e identitários ligados ao social.

A intersubjetividade refere-se “às elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (p. 697). A dialogicidade promove, pois, a “possibilidade de criação de significações ou de ressignificações consensuais” (p. 697). Nesse sentido, a autora destaca, como ponto-chave da intersubjetividade, que nesses espaços de interlocução, recorre-se, também, a um universo já constituído no plano pessoal ou social de representações, que funcionam como meio de compreensão de significações partilhadas em torno de um objeto de interesse comum.

Em outras palavras, o nível intersubjetivo corresponde ao espaço das interações concretas, onde os sujeitos negociam sentidos e constroem significados na comunicação cotidiana. Nesse plano, o conhecimento socialmente disponível é apropriado e reinterpretado para a construção de representações.

Já a transubjetividade recorre “tanto aos indivíduos e aos grupos quanto aos contextos de interação, às produções discursivas e às trocas verbais” (p. 968). Ou seja, esse nível se coloca diante da intersubjetividade e situa tudo que é comum aos membros do grupo. Segundo a autora, esse aspecto comunitário pode apresentar múltiplas origens:

Pode resultar do acesso ao patrimônio de recursos fornecidos, para a interpretação do mundo, pelo aparelho cultural. Este oferece os critérios de codificação e de classificação da realidade, os instrumentos mentais, os repertórios que servem para construir as significações partilhadas e constitui o pano de fundo que permite a intercompreensão (Searle, 1979 *apud* Jodelet, 2009, p. 696).

No nível transubjetivo, entendemos que se estabelecem os sistemas mais amplos de significados socialmente instituídos, como valores culturais e discursos institucionais, isto é, um plano macroestrutural no qual circulam saberes legitimados socialmente que, por sua vez, influenciam na forma como os sujeitos interpretam a realidade.

Nesse sentido, Novaes (2015) aponta que “o indivíduo, compreendido a partir de uma visão de ser humano único, portador de funções psicológicas definidas e receptor de influências sociais, se contrapõe à compreensão de sujeito, socialmente construído, mas também construtor de sua subjetividade” (p. 332). Essa visão de sujeito social que elabora e vive sua subjetividade e que compreende o outro como parte dela, colabora com os atributos da contemporaneidade que identifica os fluxos linguísticos promovidos no diálogo e as trocas sociais e de conhecimento que integram a intersubjetividade.

Por outro lado, compreendemos a partir dos pressupostos da TRS que a ação de dar significado aos acontecimentos decorre da ancoragem no sistema de pensamento preexistente nas pessoas que o interpretam, dessa forma, diante do passeio ao movimento de retorno ao sujeito, Jodelet (2009) considera que os pertencimentos sociais, os engajamentos ideológicos, os sistemas de valores mobilizam, em um mesmo acontecimento, representações transubjetivas diferentes, que situam em horizontes variáveis.

A noção de horizonte designa, pois, a compreensão que ultrapassa o caráter puramente individual de percepção, “pois este modo de se aproximar dos objetos e dos acontecimentos que povoam nosso mundo cotidiano remete aos sistemas de representações transubjetivas que modelam e matizam nossas percepções” (p. 700). Nesse sentido, há a necessidade de rompermos com o pensamento de que percebemos o mundo de maneira puramente individual, ou seja, o objeto passa a ser percebido pela forma como está significado socialmente.

Nota-se, pois, que a linguagem constitui elemento crucial nesse processo, visto que a aproximação dos sujeitos no diálogo e nas trocas sociais pode ser precedida por uma relação de intencionalidade provavelmente movida por conhecimentos já adquiridos que ligam esses horizontes. Poderíamos falar em horizonte emocional? Talvez estudos posteriores possam revelar. No entanto, parece haver uma necessidade afetiva em relação ao outro que prepara o terreno para os fluxos linguísticos. Nesse sentido, Novaes (2015, p. 333) afirma:

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 na 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.

Partindo de nossas próprias vivências, parece verdadeira a afirmação de que somos movidos por nossas intenções coloridas por nossos afetos, seja amor, alegria, raiva, paixão, dentre outros que não necessariamente voltados a uma romantização superficial. A ideia de valor pode refletir diretamente nas nossas produções de conhecimento aplicadas ao diálogo.

Voltamos a Freire (1987) que nos indica que “o diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização” (p. 9), e que a intencionalidade colore o sentido dado aos objetos, “ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam” (p. 7). Em outras palavras, a intencionalidade permite ultrapassar momentos e situações que tentam limitá-la e produz reflexivamente ações sobre a realidade, produzindo objetos. Aí reside a essencialidade do diálogo que produz a intersubjetividade, considerando que “intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito” (p. 9).

Essas reflexões “nos convidam a levar em consideração a negociação entre as condições transubjetivas e a libertação que autoriza um pensamento subjetivo comunicável e comunicado na intersubjetividade, bem como a desvendar, no jogo dessas três esferas, as condições de uma liberdade que sustentará as intervenções visando à mudança social” (Jodelet, 2009, p. 704).

É válido considerar, portanto, que, longe de uma visão determinista, essas condições de produção não são neutras, visto que orientam, limitam e estruturam o pensamento, por outro lado, o sujeito não é simples e completamente moldado por essas condições. A negociação que surge dessas relações mostra que há tensões, conflitos, acordos, resistência e reinterpretação nos jogos imaginários sociais.

A libertação do pensamento subjetivo proposto por Jodelet deve referir-se, portanto, a uma liberdade situada, que implica a possibilidade de pensamento crítico sobre representações dominantes, a produção de sentidos que não são mera repetição do social, dentre outros fatores.

Nessa perspectiva do olhar direcionado ao professor como sujeito e, por isso, favorável ao diálogo, Ornellas (2009) sublinha que este ator educativo usufrui de endereço e adereço no seu exercício laboral. O endereço está para as suas representações, o seu saber; e o adereço como o seu agalma, ou seja, o brilho que tem na essência de ser professor, “que faz movimento na sala de aula, na medida em que professor e aluno enlaçam-se, e tornam-se sujeitos do processo de aprender” (p. 122). Nesse entremeio, o professor pode utilizar o seu agalma não só para cumprir suas funções diante do planejamento da escola, mas possivelmente tenta tornar a sua cotidianidade mais leve, visto a carga de trabalho que necessita manter entre uma escola e outra ou entre uma realidade e outra. Essas ações inserem o docente nessa condição de sujeito conhecido e desejado que não se deixa ser um indivíduo isolado apenas cumpridor de tarefas de forma técnica.

Por esse motivo, a autora chama a atenção para o fato de que “na escola, o professor-sujeito deve deixar desvelar na relação transferencial novas práticas teóricas e epistemológicas e não perder o endereço no espaço em que pode cair na tentação de confundir sujeito com indivíduo” (p. 124). Dito de uma outra forma, parece ser óbvio que os indivíduos são seres únicos que possuem uma individualidade, no entanto, não se pode falar em realidade e cotidianidade escolar sem considerar os significados e sentidos construídos pelos grupos que compartilham e transferem saberes, não só os imbricados na matriz curricular, mas os que tornam os indivíduos sujeitos sociais partícipes de uma estrutura social.

Jovchelovich (1995) nos chama a atenção para a perspectiva piagetiana que exprime a noção de estrutura não como um agregado de várias partes que formam um todo, mas como a totalidade reunida que tem propriedades específicas fornecidas pela noção de transformação

que envolve toda a estrutura. Assim também são as representações sociais, sua estrutura pode ser entendida em relação ao seu processo de formação e transformação, ou seja, as representações sociais não são um agregado de representações individuais. Faz-se necessário, pois, inscrever o construto sujeito implicado no social e não apenas considerar seu aspecto profissional e técnico.

O professor-sujeito inscrito na realidade dinâmica de vida pública, de luta e resistência na história, permeia uma necessária presença e permanência, “já que ela não pertence apenas a uma geração e não se restringe aos que vivem” (Jovchelovith, 1995, p. 68). Justamente por isso exprime capacidade em produzir e transformar a realidade sempre dinâmica com base no diálogo e na conversação, visto ser na “arena de encontros da vida pública que garante as condições para descobrir as preocupações comuns do presente, projetar o futuro e identificar aquilo que o presente e o futuro devem ao passado” (p. 68).

Desse modo, vale considerar que os professores têm batalhado historicamente por reconhecimento, valorização profissional e defesa da educação pública. Contudo, essa luta ocorre em um cenário de disputas sociais mais amplas, nas quais a escola se torna palco de conflitos ideológicos, econômicos e culturais. A resistência docente revela-se como defesa da categoria e também como compromisso com um projeto social mais justo e democrático.

Faz-se necessário, pois, um olhar atento e implicado a essas questões com o objetivo de superar a concepção tecnicista que o limita a normativas e à reprodução de modelos pautados na padronização por competências¹⁵. Longe de desvalorizar o papel do planejamento previsto nos documentos de base comum na organização do ensino no Brasil, importa destacar que as contradições inerentes à história da ação docente ainda permanecem presentes na realidade educativa. São muitos discursos que parecem promover o bem-estar docente e melhores condições de trabalho, mas “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (Nóvoa, 2009, p. 18).

No entanto, o que nos parece saltar aos olhos está na resposta à pergunta: “O quanto se espera dos professores?” Obviamente, como figura indispensável no processo educativo, o professor se flexibiliza e compreende os modelos propostos pelas políticas de organização do ensino. Por outro lado, as mudanças ocorridas na escola tornam evidente um potencial de respostas dos professores na solução de problemas de aprendizagem. Sobrecarrega-se os professores e espera-se ainda que sejam bem-preparados, que trabalhem em equipe, que tenham ligação com as famílias dos alunos, buscando sempre soluções adequadas e oportunas. Parece

¹⁵ As competências correspondem à capacidade de mobilizar os conhecimentos e as atitudes para enfrentar as diversas situações cotidianas, isto é, não se trata apenas de saber conteúdos, mas de usá-los em diferentes contextos.

um caminho, mas a autonomia desses profissionais esbarra nos interesses de quem pensa a educação brasileira.

Contudo, cabe dizer que a contemporaneidade parece paradoxalmente ter conservado o prestígio do professor com relação à aprendizagem dos alunos. Em meio a tantas opções que podem levar ao conhecimento por vias ativas e multivariadas, os professores parecem cumprir o importante papel de selecionar e direcionar o que será aprendido. Ainda assim, essa visibilidade e prestígio provocam controles estatais e científicos significativos “que conduzem a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional” (Nóvoa, 2009, p. 16).

Nesse sentido, voltamos a Freire (1987) quando ressalta sobre a dinâmica estrutural que conduz à dominação das consciências que requer transfiguração crítica e ação transformadora através da linguagem e do diálogo, da decodificação do que é dito, transformando experiência vivida em objeto. É nesta realidade que mora a troca, visto não haver um ensino propriamente dito, mas sim aprendizagem “em reciprocidade de consciências” (p. 6), em que o professor assume o papel de coordenador da aprendizagem, propiciando condições necessárias à dinâmica grupal e nessa perspectiva se descobre um além-limite de ambas as partes, desconstruindo a ideia de limite diante de estímulos e desafios sociais.

Essa comunicação interpessoal integra o professor-sujeito, que articula seu saber-fazer a partir das interações que realiza na escola, mas também das imagens que elabora e dos sentidos que atribui grupalmente, fazendo-nos considerar que a intersubjetividade o legitima enquanto sujeito nesse processo de consciência e de socialização no mundo, no ambiente dado.

Na constituição da consciência, a percepção do mundo se opõe paradoxalmente à noção de si e do mundo, integrando o outro no processo de intersubjetividade. Nesse processo, as consciências do Eu e do Outro se põem como consciência de um mundo comum, mas ao mesmo tempo se opõem como consciência de si e consciência do outro (Freire, 1987). Isso quer dizer que a intersubjetividade potencializa a dialetização da percepção entre um sujeito e outro, entre o professor e o aluno, promovendo uma historicização, um sentido para estar na escola e praticar ações de aprendizagem. Essa conscientização “lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (p. 12).

Essa concepção revela que nós somos movidos, no dizer de Ornellas (2009), pela falta, pela incompletude, fundados na subjetivação e na dimensão afetiva e por isso se faz objeto de desejo do outro. Nesse sentido, a autora discute sobre a relação transferencial que se passa entre o professor e o aluno, bebendo na fonte de Lacan no emprego dos termos *erastès* e *erômanos*

quando buscou referir-se ao que se passa no amor ao nível desse par que se refere ao professor (*erômanos*, aquele que tem algo a oferecer) e ao aluno (*erastês*, sujeito do desejo e da falta):

Na sala de aula, o aluno (*erastês*) está no lugar e na posição daquele a quem algo lhe falta, que quer aprender, quer saber e, supostamente, pensa poder encontrar suas respostas na fala do professor. A posição do professor (*erômanos*) é confortável, posto que é demandado pelo aluno e faz semblante de ter supostamente algo a oferecer, ou seja, mostra-se como sujeito de um suposto saber (Ornellas, 2009, p. 123).

O manejo para articular essa relação de desejo e de falta de um lado e a promoção e utilização dos adereços do outro singulariza o professor, não como indivíduo, mas como sujeito social que se insere em um meio, que sustenta um processo de transferência do outro consigo e viabiliza construções simbólicas e também afetivas que criam o conjunto do saber de forma específica em cada grupo ou em cada sala de aula.

Cabe, pois, refletirmos que o cenário educacional contemporâneo – real ou projetado – passa a atribuir maior ênfase ao afeto na medida em que as sensações e emoções desempenham papel decisivo na orientação das atitudes e dos processos de aprendizagem. Não somente na perspectiva do amor romântico, mas como elemento essencial na constituição das relações e da própria essência integradora de uma realidade objetiva.

O que parece claro nas nuances que envolvem o professor e o seu saber-fazer é a maneira como ele define as aprendizagens a partir de suas percepções acerca do que o envolve, ou seja, a forma como o professor entende o sistema do qual faz parte, seja política ou ideologicamente, implica na forma como recebe e estrutura os conhecimentos partilhados no grupo, o que mobiliza sua postura na escola, por isso a necessidade de se considerar o professor em seus aspectos intelectuais, pessoais, afetivos e profissionais.

Nessa perspectiva, cabe trazer a indagação de Nóvoa (2009): será que hoje muitos professores não são bem menos reflexivos do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? A resposta pode ser imediata quando pensamos ser por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários, pela negação da escola como espaço de preparação para o futuro, no sentido de que ela tem perdido forças diante da pseudofacilidade e liberdade financeira e pessoal promovida pelas redes sociais, dentre outros fatores.

O profissional parece obrigado a envolver-se num trabalho incessante de demandas exaustivas, de formação e re-formação, de aquisição e re-aquisição de competências, do aumento das certificações que levam a uma vida de capitalização contínua e números que mascaram o seu próprio trabalho. Tudo isso pode colaborar com o desânimo do professor na

escola e na empolgação pela elaboração de boas relações na sala de aula com os alunos. Fatores que desaguam no cansaço generalizado do corpo docente.

Um caminho possível parece estar, além da compreensão e consideração da subjetividade, no domínio das operações simbólicas, como nos apresenta Jovchelovith (1995), ou seja, no espaço das construções humanas sobre o real, onde tudo se constrói, se redefine e se contratua. A autora chama a atenção para a eventual pretensão a “dissociações profundas que separam o subjetivo do objetivo” (p. 64), ao mesmo tempo em que aguçam uma unidade do sujeito.

Nessa perspectiva, o sujeito não pode ser constituído de uma unidade estática, ao mesmo tempo em que não pode ser fragmentado. Da mesma forma, faz parte da atividade simbólica considerar o outro como algo que se constrói assim como se constroem os demais objetos no campo representativo, a diferença pode estar na possibilidade desse outro também construir e formar grupos que promovem um conhecimento sobre algo.

Jovchelovith (1995) explica ainda que a atividade psíquica envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Este último reaparece sob a forma de representações, re-criado pelo sujeito, que por sua vez é ele mesmo também re-criado pela sua própria relação com o mundo. “Poderíamos perguntar-nos, aqui, qual é a substância dessas representações, além da carga afetiva que as pulsões depositam em algo com a forma diferente? A substância, ou o conteúdo do qual as representações são feitas, são símbolos” (p. 77), ela responde.

Talvez esteja aqui o ponto onde as informações se cruzam e se conectam. A atividade simbólica como substância das representações sociais parece ser estabelecida pela consciência, que por sua vez pode ter uma intencionalidade, como dissemos no início. Esses elementos tornam-se visíveis no ambiente educativo e podem contribuir significativamente para a compreensão das dinâmicas de ação que se estabelecem entre professores e alunos.

Nessa lógica, Ornellas (2009) discute sobre a necessidade de trabalhar o sujeito do discurso na sala de aula na perspectiva de que é o simbólico que constitui o professor-sujeito falante, o qual vai falar de um saber faltante. A autora então indaga se a representação social do professor-sujeito coloca o afeto como colchete para sustentar seu endereço e adereço. E, usando de certa ousadia, completamos a pergunta já trazendo uma certa suposição da resposta: o professor tem se frustrado com os resultados que obtém acerca desse desejo por vezes não correspondido?

Sob tal perspectiva, as ações realizadas na escola dão concretude às representações construídas, numa posição em que intersubjetividade e afetos podem ser uma mola propulsora

de novas formas de entender o contexto da sala de aula, ao contrário do que propõem os novos discursos de autoafirmação do sujeito em que, num processo de retroação, volta a ser indivíduo.

O mundo do “tudo é possível” é um mundo que descarta a intersubjetividade como critério fundamental da vida humana e propõe a solidão disfarçada do “cada um diz e faz o que quer” como alternativa aos ecos do autoritarismo, que por sinal também desconhece fronteiras. Os limites que a intersubjetividade impõe, infelizmente representados assim como ameaça, não tem nada a ver com autoritarismo (Ornellas, 2009, p. 82, grifos da autora).

A autora defende as formas de vida comum como enfrentamento das sociedades de massa que querem impor uma liberdade sem medidas - que na verdade camufla a alienação e a dependência - sem um olhar atento ao outro como parte da legitimação de si mesmo. Enveredar por esse caminho requer também, segundo a autora, uma necessidade de recuperação do pensamento, da palavra e da possibilidade de construir saberes sociais, práticas roubadas também pelos superestímulos das telas e mídias, pelas desigualdades, pela violência que individualiza os sujeitos e os torna limitados nas suas relações grupais.

Vale ressaltar que essa proposta insere-se na perspectiva de um processo crítico, dialógico e consciente que se inicia desde a infância, encontrando ressonância nos princípios do método freireano de alfabetização que propõe o reconhecimento da própria linguagem e de palavras geradoras de sentido, visando uma decodificação que objetiva a realidade e gerencia a criação de novos sentidos e novos significados na convivência grupal e cotidiana.

A decodificação é análise e consequente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo; a consciência passa a escutar os apelos que a convocam sempre mais além de seus limites: faz-se crítica (Freire, 1987, p. 6).

Freire nos convida a uma reflexão sobre a familiarização dos objetos que nos cercam, partindo de uma imediatez líquida, para uma interiorização que promove a crítica e os sentidos da situação vivida. Talvez possamos direcionar essa objetivação proposta por Freire para a objetivação moscoviciana que propõe a tangibilidade dos objetos, trazendo-os para a realidade concreta, através da linguagem e da consciência que se estabelece na ancoragem, ou seja, no processo que torna o estranho familiar.

Como vimos anteriormente, a objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social (Jovchelovith, 1995).

Busca-se, portanto, por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade, como aponta Nóvoa (2009). Trata-se de construir um conhecimento pessoal, um autoconhecimento no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui no cerne da identidade profissional docente.

Para entrarmos um pouco nesse campo, consideramos que cada posição assumida social e pessoalmente nos determina, fazendo com que nossa existência concreta seja a unidade da multiplicidade, e se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações (Ciampa, 1995), ou seja, somos pais, filhos, professores, pesquisadores, adquirindo cada elemento num tempo histórico originário.

O nascituro já nos mostra quem somos: filhos de alguém, parentes de certas pessoas, e ao longo da vida vamos construindo e desconstruindo nosso “quem sou eu” através das relações que estabelecemos, da carreira que escolhemos, ou das próprias circunstâncias sociais a que fomos submetidos. Como nos revela Ciampa (1995, p. 67):

Em cada momento de minha existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito [...] nem eu compareço junto aos outros como portador de um único papel, mas sim como o *representante* de mim, com todas as minhas determinações que me tornam um indivíduo concreto [...]. Desta forma, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, onde cada identidade reflete outra identidade (grifos do autor, p. 67).

Esse movimento a que nos remete o autor surge nas relações estabelecidas pelas ações dos sujeitos e reflete as suas identidades, que por sua vez refletem a estrutura que ali existe, seja para conservá-la, seja para transformá-la. O que fica claro é que as identidades não se sustentam sozinhas, sempre estão direta ou indiretamente alinhadas ao outro.

Um estudo realizado por Alves-Mazzotti (2007)¹⁶, que objetivou identificar as representações da identidade docente de professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro apontou, através de evocações de palavras dos professores, para *dificuldades*, *dedicação* e *luta*¹⁷ como as representações que envolvem o contorno do “ser professor” para esses profissionais.

É interessante notar que essas expressões demonstram o desafio enfrentado pelos professores para viverem a profissão, visto as palavras oscilarem entre o que é “positivo” e “negativo”, imbricadas numa perspectiva de batalha constante para que sejam cumpridos os

¹⁶ Estudo intitulado “Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas”.

¹⁷ Esses termos foram destacados como o Núcleo Central das representações sociais dos professores que participaram da pesquisa.

planos feitos a nível macro, estabelecidos nos documentos de base, e no nível micro, estabelecidos na própria escola e no próprio fazer-docente. “O desafio para os professores é compreender que tipo de representações as pessoas trazem com elas para a escola. A questão é como lidar com essas representações e como negociar suas funções no processo instrucional” (Chaib, 2015, p. 264).

Torna-se, pois, importante considerar que a base cognitiva com a qual estamos lidando refere-se aos pressupostos adotados pelas representações sociais dos atores educativos ativos na escola, pressupostos que podem atuar como mediadores sociocognitivos, possibilitando a incorporação do novo em consonância com o que é reconhecido e legitimado pelos atores envolvidos. Podem ser importantes para orientar o processo de comunicação no contexto de aprendizagem e para definir a conduta desses atores, por isso a urgência em trazer para o contexto educativo as considerações afetivas e intersubjetivas do aluno e, principalmente, do professor-sujeito.



SEÇÃO 5

MEANDROS:

CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

5 MEANDROS¹⁸: CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Os Meandros são caminhos tortuosos de um rio, em que suas curvas e declinações auxiliam no curso da água até a sua foz. Da mesma forma, os percursos que desviam e curvam-se no desenvolvimento metodológico convergem com o processo empírico do estudo científico por mostrarem aspectos que por vezes só vemos nas tortuosidades e inflexões, visto os espaços de vivência humana apresentarem fluidez e densidade que enriquecem as situações cotidianas.

Nesse sentido, a ciência se apresenta como um modo de explicação da existência individual e coletiva em dimensões históricas e situa o lugar de cada um na organização social, “seus mecanismos de poder, controle e reprodução” (Minayo, 2002, p. 9) numa perspectiva inacabada e imperfeita. Em outras palavras, a ciência busca compreender, nos limites do possível, a realidade com toda a sua dinamicidade, objetivando encontrar respostas às questões que surgem na cotidianidade.

Inseridos em um universo de vários tipos de saberes onde buscamos constantemente desvendá-los, reconhecemos que “a ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva e não definitiva de conhecimentos” (Minayo, 2016, p. 9). No entanto, vale considerar que na sociedade ocidental, “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade” (p. 9), sendo uma fonte indispensável para o desenvolvimento da vida em sociedade.

Richardson (*et al.*, 1999) nos lembra que não existe fórmula mágica para realizar uma pesquisa ideal e que a investigação é um produto humano, sendo assim, seus produtores são seres falíveis. Por esse motivo, o caminho direcionado pelo objeto de estudo exige coerência e clareza.

Visando essa perspectiva, como já dissemos na Introdução, o estudo se pauta na abordagem qualitativa, que parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados. Nesse contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância (Gamboa, 2012, p. 26).

¹⁸ Os meandros são os caminhos tortuosos de um curso d'água. Podemos considerar o percurso metodológico como os meandros do rio pelos vários caminhos possíveis e muitas vezes tortuosos na realização do estudo empírico.

Por outro lado, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que na investigação qualitativa as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Seguindo essa compreensão, os autores destacam cinco características de uma investigação qualitativa: 1- A fonte direta dos dados deve ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, visto este necessitar vivenciar a realidade selecionada para o estudo, colhendo dados verídicos e verificáveis; 2- Deve ser descritiva, alinhando cada percepção aos elementos que melhor representam as situações dadas; 3- O processo se sobressai em relação aos resultados, visto a vivência no ambiente natural, mesmo que de forma temporária, possibilitar ao investigador informações ricas acerca do objeto estudado; 4- Análise dos dados de forma indutiva, em que não se recolhe dados com o objetivo de confirmar ou afirmar uma hipótese construída previamente, “ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (p. 50); 5. O significado é de importância vital, ou seja, há uma relevância na forma como as pessoas dão sentido às suas vidas.

Este último ponto corrobora com Severino (2016) ao dizer que o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, em outras palavras, “mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós, sujeitos cognoscentes” (p. 25). Essas visões mostram que a complexidade que envolve a investigação qualitativa promove um mergulho nas nuances sociais em contextos minuciosamente intrincados, em que os elementos se fazem, se misturam e se refazem constantemente.

Nesse contexto, Bogdan e Biklen (1994) explicam ainda que:

Os dados ligam-se ao mundo empírico, e quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (p. 149).

Retomando os estudos de Minayo (2002), entendemos que a pesquisa qualitativa abarca o sistema de relações que compõe o modo de conhecimento do sujeito, e também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Esse conjunto de conhecimentos compartilhados na interação grupal e refletidos nas ações dos sujeitos são elementos significativos que se traduzem qualitativamente, espalhados através do diálogo e da

troca de informações grupais estabelecidos corriqueira e cotidianamente, inclusive no percurso das conversações.

Nessa perspectiva, com o objetivo de discutir as representações sociais de afetos manifestos nas representações sociais de professores em sua cotidianidade laboral na escola contemporânea, visando a identificação das ancoragens e objetivações que emanam das representações sociais desses afetos manifestos, o percurso metodológico se alinha às particularidades evidenciadas nos instrumentos de coleta de dados, indicando a promoção de inferências para o alcance de interpretações cabíveis. Por isso, a busca por reflexões que dialoguem e problematizem o objeto dado torna-se um véu que recobre todo o fazer científico em um trabalho como este. Na trilha desse caminho, a coleta de dados deste estudo foi realizada no período de 01 de maio a 30 de junho de 2025 na Unidade Escolar Carlos Martins em Pedreiras-MA, nos turnos matutino e vespertino, com instrumentos que buscaram propiciar esse diálogo.

Nesse sentido, como já dissemos, o objeto de estudo que envolve esta pesquisa direcionou para a escolha de três instrumentos de coleta de dados: a **Observação**; o **Questionário de Perfil**; e a **Carta ao Docente**. Ainda utilizamos um quarto instrumento aplicado à equipe gestora da escola: a **Entrevista Semiestruturada**.

A Observação e a Carta ao Docente foram inspiradas no projeto desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e a Cátedra UNESCO sobre profissionalização docente do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas - FCC, intitulado *Olhares psicossociais para a prática docente*, a partir do roteiro proposto pelo Protocolo de Pesquisa (2017).

Coordenado pelas professoras Dra. Adelina Novaes e Dra. Lúcia Villas Bôas, tendo como colaboradores pesquisadores associados ao CIERS-ed; financiado¹⁹ pela Unesco e pela FCC, com vigência de 2018 a 2025, o projeto visa ampliar as conexões entre representações sociais e práticas docentes, a partir da consideração de distintas formas de linguagem *in loco*.

Vale dizer que nos inspiramos nesse projeto por acreditarmos na confiabilidade que requer a aplicabilidade das estratégias utilizadas com os instrumentos de coleta de dados e direcionadas a uma interpretação abrangente, visto ser uma pesquisa multicêntrica, considerando o roteiro de Observação e a Carta ao Docente como direcionamento para a coleta de dados do estudo.

¹⁹ O projeto recebe apoio financeiro das agências estaduais e federais de fomento à pesquisa, bem como das instituições participantes. Com as instituições parceiras: PUC-PR, PUC-SP, Universidade Católica Portuguesa (Portugal), UERJ, UFAL, UFMA, UFMT, UFPA, UFPB, UFRN, UFVJM, UNEB, Unesa, Unesp, Unicid, Unisantos e Uniube.

Na Observação, as estratégias de levantamento de informações baseadas no Protocolo de Pesquisa (2017) são instruções de registro em sala de aula que direcionam para apreciações sobre data e duração das aulas, assim como o clima, a organização do espaço, as interações entre docentes e alunos durante e após as aulas nos espaços da escola, permitindo uma autorreflexão, partindo de uma antecipação de sentidos acerca das primeiras impressões sobre a relação docente-discente, os processos de produção de saberes e as relações com o contexto social da escola. Além disso, inscrevem-se também informações sobre a Instituição e sobre os professores participantes da pesquisa para conhecimento do perfil e das percepções desses profissionais acerca da escola e das salas de aula em que atuam.

A Observação configura-se, pois, uma técnica científica fundamental na pesquisa qualitativa, utilizada para levantar dados sistemáticos de forma direta ou indireta. De acordo com Minayo (2016), conceitua-se como um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica, e que filosoficamente, traz a necessidade de relativizar o espaço social, aprendendo a se colocar no lugar do outro.

A autora explica ainda que a observação ajuda a vincular os fatos e suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados, não os tornando prisioneiros de instrumentos rígidos de coleta de dados, mas permitindo a descrição dos acontecimentos no Diário de Campo para depois intervir na realidade através dos resultados da pesquisa.

As observações foram realizadas na U.E. Carlos Martins em 7 aulas de disciplinas aleatórias, abrangendo os 4 anos do Ensino Fundamental - anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano). As turmas para as observações foram selecionadas considerando como critérios a quantidade de alunos na turma, a movimentação corporal dos alunos e turno de funcionamento, sendo: uma aula de Matemática no 9º ano matutino; uma aula de Língua Portuguesa no 6º ano matutino; uma de Ciências no 8º ano matutino; uma de Matemática no 8º ano vespertino; uma de Geografia no 6º ano vespertino; uma de História no 9º e no 7º ano matutino, cada turma com um professor diferente.

Como variáveis de análise nas observações, consideramos o clima da turma, a organização do espaço, a quantidade de alunos na turma, a disciplina estudada, a duração das aulas, as movimentações corporais e a relação docente-discente.

Além disso, buscamos ainda outras variáveis na Observação, como a contextualização do campo, a fim de conhecer o perfil do alunado, a história da escola e o seu contexto

sociocultural, através de documentos como o Projeto Político Pedagógico, Atas de Reuniões e outros que pudessem agregar informações sobre o ambiente escolar e os professores.

As observações foram realizadas durante todo o período na escola, inicialmente no pátio, onde há maior movimentação de funcionários de modo geral e de alunos no momento do intervalo de modo específico, sobretudo o dia a dia dos professores nas dependências da escola e na sala de aula, na mira do seu exercício laboral.

A Carta ao Docente (Apêndice C, p. 250) configura um outro instrumento de coleta de dados no qual tivemos como inspiração o projeto de pesquisa da Fundação Carlos Chagas. O objetivo desse instrumento visava “promover a construção de uma narrativa por parte do(a) docente sobre sua atividade profissional cotidiana” (p. 8). Dessa forma, “espera-se obter elementos sobre as representações que os docentes têm: a) de si enquanto professores, b) das suas práticas, c) dos estudantes, d) do contexto de trabalho” (p. 8). Consequentemente, pretendemos com esse instrumento reunir relatos sobre a cotidianidade escolar dos professores, a forma como eles se sentem no ambiente escolar com relação aos colegas, aos alunos e à sala de aula, dentre outros elementos que permitiram explorar as representações sociais dos afetos manifestos por esses profissionais.

Além disso, a carta pode ser compreendida como um dispositivo que articula subjetividade e intersubjetividade, uma vez que, embora escrita individualmente, dirige-se ao outro, configurando um espaço de interlocução que mobiliza sentidos compartilhados. Ao permitir maior elaboração discursiva e menor interferência direta do pesquisador, esse recurso contribui para a produção de dados qualitativos mais densos, no qual o participante, distanciado da imediatez da interação face a face, pode organizar suas vivências, memórias e posicionamentos de maneira mais autônoma e significativa.

Na carta enviada aos professores continha a estrutura desse gênero textual como local, data, vocativo, saudação, mensagem (corpo do texto), despedida e assinatura. Ao final do corpo do texto, lançamos 3 duplas de perguntas que elencaram o processo de sistematização dos Quadros. O envelope apresentou o remetente e o destinatário conforme exige o modelo padrão.

O uso desse instrumento mostrou-se interessante pelo resgate a esse gênero textual já em desuso na comunicação social, mas rico em descrição narrativa que possibilitou apreender as representações sociais dos sujeitos participantes.

Seguindo a escolha dos instrumentos de coleta de dados, acrescentamos o Questionário de Perfil (Apêndice B), que visa coletar informações sobre as particularidades dos sujeitos da investigação. Este instrumento foi composto por 18 perguntas a respeito das características que compõem o perfil pessoal e profissional dos professores, como idade, sexo, formação,

disciplinas que lecionam, moradia, regime de trabalho, relações que mantêm fora da escola, dentre outros elementos que consideramos importantes para a análise dos dados, visto a possibilidade dessas características repercutirem nas manifestações afetivas desses sujeitos na escola.

O conhecimento do perfil dos participantes tornou-se essencial diante da construção da identidade que pode ser grupalmente constituída em diversos ambientes de vivência. A participação dos sujeitos em um grupo, seja ele profissional ou de outra natureza, favorece a identificação ao grupo no compartilhamento do senso comum, isto é, assim como as imagens, as crenças e os conceitos relacionados à própria profissão se constroem grupalmente e as representações sociais são elementos fundantes dessa constituição identitária (Placco e Souza, 2012).

Encerrando o conjunto de instrumentos utilizados na pesquisa, realizamos uma Entrevista Semiestruturada com a equipe gestora da escola, a fim de captar informações pertinentes ao estudo, alinhando-as aos elementos coletados na Observação.

Na perspectiva de Minayo (2016), a entrevista semiestruturada é “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade” (p. 58). Que combina perguntas fechadas e abertas, “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p.59), permitindo absorver respostas espontâneas, gestos e expressões faciais cheios de significados, atitudes conscientes ou inconscientes que facilitam e enriquecem os dados colhidos.

Na entrevista semiestruturada focalizamos um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas da entrevista (Manzini, 2003). Por essa razão, a pesquisa direcionou ao uso desse instrumento, visto a vivência com a equipe gestora durante o período de observações trazer ricas informações para o *corpus* do estudo. Outrossim, o roteiro utilizado na entrevista foi sendo construído durante as observações, em que questões singulares foram sendo percebidas e anotadas, gerando a necessidade do uso do instrumento, enquanto outras perguntas foram surgindo no momento do diálogo.

A entrevista compunha perguntas a respeito da própria escola em suas atribuições físicas e estruturais; também sobre as relações construídas entre os professores e a gestão e suas manifestações; e sobre as relações entre a gestão da escola e a Secretaria de Educação.

Esses instrumentos de coleta de dados direcionados ao estudo trazem singularidades que revelam elementos valiosos para o estudo, possibilitando uma interpretação que evidencie não só os objetivos propostos, mas um fio d'água que corre para outros rios, retomando a metáfora.

5.1 Escola locus da pesquisa

Navegando pelos caminhos da investigação, situamos inicialmente a escola locus da pesquisa a fim de que as características e elementos advindos da instituição façam parte da construção das análises dos dados, visando atingir os objetivos propostos e os questionamentos.

A Unidade de Ensino Carlos Martins, localizada na Avenida Marly Boueres, S/N, bairro Mutirão, zona urbana da cidade de Pedreiras - Maranhão, é uma escola da Rede Municipal de ensino que oferece do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – séries finais, nos turnos matutino e vespertino, configurando-se uma escola de médio porte²⁰, com 472 alunos matriculados em 2025.

Atualmente, a escola é gerida por uma equipe de profissionais formados nas áreas de Letras, Pedagogia e Matemática, com especializações em Gestão, Supervisão escolar e Neuropsicopedagogia. Além disso, integram o quadro 5 agentes administrativos, incluindo a secretária; 3 auxiliares operacionais de serviços diversos; 2 merendeiras; 1 porteiro; 3 vigilantes noturnos e 32 professores.

Sobre a estrutura, o prédio da escola foi construído em 1986, na gestão do prefeito Pedro Barroso de Carvalho Neto. Doze anos depois, em agosto de 1998, na gestão do prefeito Edmilson Gonçalves de Alencar Filho, foram construídas mais 3 salas de aula (Krause, 2020).

O nome da escola é uma homenagem a Carlos Augusto Martins, farmacêutico, prefeito de Pedreiras na década de 1970, vice-prefeito duas vezes, fundador da escola de comércio Joaquim Carvalho e fundador do Rotary Club, que promoveu contribuições sociais e políticas importantes para o município.

Quanto à infraestrutura, a escola conta com 9 salas de aula, sendo uma de AEE (criada em 2015), uma sala de professores, um almoxarifado, uma sala de informática, uma diretoria, uma cozinha e um pátio de médio porte onde, durante o intervalo, os alunos passeiam, conversam, lancham e vivenciam trocas simbólicas.

²⁰Uma escola de grande, médio ou pequeno porte se define, dentre outros fatores, a partir da infraestrutura e flexibilidade que se liga ao número de alunos que afeta diretamente a estrutura, e pela interação e recursos disponíveis. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) categoriza o porte de uma escola com base no número total de matrículas, considerando de pequeno porte uma escola com até 50 matrículas, de médio porte aquelas que possuem até 500 matrículas, e as de grande porte as que têm de 501 a 1000 matrículas, ou mais de 1000 matrículas.

Sobre o funcionamento, a U.E. Carlos Martins possui 3 turmas de 6º ano, 3 turmas de 7º ano, 1 turma de 8º ano e 2 turmas de 9º ano no turno matutino, compondo a maior parte do alunado. Já no turno vespertino funcionam 1 turma de 6º ano, 1 turma de 7º ano, 2 turmas de 8º ano e 3 turmas de 9º ano. Desse total de alunos matriculados, 25 estão inscritos também na turma de AEE.

A escola tem um alunado com perfil eclético, com alunos que moram em locais mais centrais da cidade e os que residem em setores mais periféricos, em sua maioria. Em um dos momentos de observação, percebemos que a escola recebe muitos alunos em situação de vulnerabilidade social, dados que serão dissecados na seção seguinte.

Com relação à média do último IDEB²¹ (2023), a escola possui nota 5,0, mesma média atingida pela instituição nos índices anteriores (2021). Podemos considerar que a escola vem se organizando em torno dos programas e avaliações exigidas pelos órgãos externos.

O Projeto Político Pedagógico – PPP da escola está em fase de atualização e aborda como missão da escola a prestação de serviço educativo à comunidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança num ambiente participativo, aberto e integrador (U.E. Carlos Martins, PPP, 2024). Já como valores, o Documento afirma que se busca desenvolver dentro da unidade de ensino competências, responsabilidades, profissionalismo, disponibilidades, tolerância, humanismo, justiça, solidariedade e acima de tudo disciplina. Além disso, almeja-se uma escola que seja viva, promovendo uma cultura de liberdade e que esteja atenta à diversidade de todos os membros da comunidade educativa (U.E. Carlos Martins, PPP, 2024).

A Unidade de Ensino Carlos Martins abarca, de maneira geral, aspectos simbólicos e afetivos não só para quem reside no bairro em que se situa, mas para quem de alguma forma fez parte da história da escola, seja como aluno, seja como professor, ou como outro profissional, visto ser uma instituição que tantas vezes abriu e abre portas para a comunidade em eventos e outras atividades sociais.

5.2 Professores participantes: análise do perfil

Visando investigar os afetos manifestos nas representações sociais de professores no seu cotidiano laboral na escola U.E. Carlos Martins, nas ações que configuram o caminho

²¹ O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, é um indicador da qualidade da educação no Brasil, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

metodológico do levantamento de dados, aplicamos o Questionário de Perfil com os professores que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa.

O contato inicial aconteceu no horário do intervalo, tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino. Ao chegar na escola, fomos bem-recebidas. Apresentamos-nos para a equipe gestora, assim como apresentamos também o objeto da pesquisa e a metodologia para a coleta dos dados, acompanhadas do Protocolo do Comitê de Ética assegurando a Instituição sobre não haver risco de danos aos participantes. Em seguida, direcionamo-nos para a sala dos professores, onde pudemos dar a conhecer os objetivos da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados no percurso.

Dos 32 professores vinculados à escola, 23 estiveram presentes nos momentos de apresentação do projeto, considerando os dois turnos. Os que estavam presentes ouviram com atenção e depois receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dando ciência da voluntariedade da participação e da garantia de sigilo da identificação dos participantes.

Em um prazo estipulado, recolhemos os Termos assinados pelos professores, indicando a aceitação e a disponibilidade em participarem da pesquisa. Dos 23 que receberam o Documento, apenas 1 não entregou assinado, indicando a sua não-participação, contabilizando um total de 22 Termos assinados.

Alguns dias após a assinatura dos Termos, os professores receberam um envelope contendo o Questionário de Perfil e a Carta ao Docente com um enunciado referente ao contexto da pesquisa e algumas perguntas a fim de complementar o *corpus* do estudo, com já dissemos.

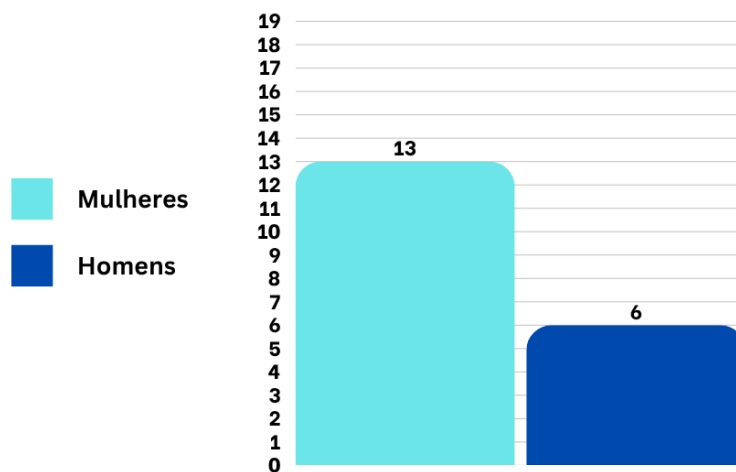
Depois do prazo estipulado, recolhemos os envelopes contendo as Cartas e o Questionário de Perfil respondidos. Dos 22 professores que receberam o envelope, 19 devolveram. Das 3 professoras que não entregaram, uma afirmou ter perdido o envelope e as outras duas pediram mais uns dias de prazo, mas não conseguiram cumprir alegando sobrecarga de trabalho no fim do período letivo.

Quanto à codificação dos participantes, visando atender aos fatores éticos da pesquisa que sugere proteger a identificação dos professores voluntários, usamos como código a sigla **PR** seguido do número cardinal que indica uma organização numérica e didática. Por exemplo: PR1, PR2, PR3 e assim por diante com os 19 sujeitos.

O contato com os professores aconteceu nos intervalos e nas observações às suas aulas. Momentos em que fomos bem recebidas e acolhidas por esses profissionais que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

O Questionário de Perfil aplicado aos professores nos permitiu conhecer um pouco mais desses profissionais, com elementos que puderam favorecer a análise dos dados colhidos nas Cartas. O primeiro item relacionou-se ao sexo dos participantes, como mostra o Gráfico 1:

GRÁFICO 1: Quantidade de professores por sexo



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Os dados revelam que dos professores participantes da pesquisa, 13 são do sexo feminino, enquanto apenas 6 são do sexo masculino. Esses números apontam para o fenômeno de feminilização do magistério já discutido em vários estudos (Bonfim, 2007; Costa, 1995; Almeida, 1998; Nogueira, 2004; Oliveira, 2019).

Vimos que a inserção das mulheres na docência no nosso país se deu pela industrialização e urbanização das cidades em decorrência da ascensão do capitalismo que expandia o campo educacional aliando-se ao discurso de progresso do país, fazendo surgir a necessidade de um número maior de docentes, com isso, multiplicou os campos profissionais atraindo os homens para profissões de maior prestígio. Dessa forma, a mão de obra feminina acabou sendo barateada pelo capitalismo devido às limitações físicas das mulheres, levando à aceitação das péssimas condições de trabalho e de controle exercidas pelo Estado, e não só isso, essa conjuntura legitimou e legitima até hoje o poder patriarcal sobre as mulheres.

Recuperando um pouco mais da narrativa histórica, visando compreender esse contexto, na segunda metade do século XIX foram sendo criadas as primeiras Escolas Normais para a formação de professores. Nesse sentido, Bonfim (2007) explica que o controle do Estado em relação à escola afastou o docente do gênero masculino que exercia o magistério de modo mais informal e conjugando-o com outras ocupações. “Esse espaço passa a ser preenchido, paulatinamente, pelas mulheres, consideradas mais afeitas ao controle e à submissão (p. 203).

Essa chegada das mulheres à docência se deu mais fortemente por dois fatores. Primeiramente pela inclusão histórica e gradual de alunas na educação, e pela necessidade de professoras para regerem as turmas femininas. E também a argumentação de que essas professoras tinham “por natureza” o cuidado e a delicadeza atribuídos pelo trabalho doméstico e pela vocação maternal.

Dessa forma, o discurso de vocação foi fazendo as mulheres se sentirem chamadas ao exercício, deixando de lado a identidade profissional e não reivindicando salários e condições de trabalho melhores. Assim, as representações sociais construídas e enraizadas sobre o trabalho docente como profissão predominantemente feminina, principalmente na educação básica, se ancoram nos períodos anteriores em que se atribuiu à mulher a tarefa maternal de cuidar dos alunos, ao mesmo tempo, fortalecendo a figura masculina como “chefe da família”, aquele que na condição de provedor arca com as despesas, não devendo a mulher ter obrigações financeiras.

Esse discurso também construiu representações sociais arraigadas do termo ‘vocação’ para a classe docente e que perigosamente permanece nas escolas contemporâneas, fazendo com que os professores aceitem péssimas condições de trabalho não só com relação à valorização financeira, mas à sobrecarga de trabalho, cobranças que causam transtorno moral por parte de figuras superiores e de pais de alunos.

Por esse motivo, faz-se necessária a desconstrução dessas representações ancoradas em condutas arcaicas da sociedade, abrindo caminho na luta e na conquista da mulher pelo poder de participação social, não elencadas ao conceito de vocação, mas ao reconhecimento como profissionais, não significando dizer que nesse conceito tecnicista o fazer docente não possa ser realizado com demonstração de sentimentos bons, mas considerando que o afeto está para o amor e para o desamor. Nesse sentido, o amor pela docência manifesta-se como elemento mobilizador da prática pedagógica, entretanto, paradoxalmente, pode também operar como mecanismo de naturalização de condições adversas, levando essas profissionais, em diversas situações, a relativizarem ou mesmo abrirem mão de seus próprios direitos.

Cabe dizer que essas representações estão ainda fortes na sociedade, provocando altos índices de feminicídio, dentre outras causas, pela não-aceitação dos homens à não-submissão e posicionamentos das mulheres que buscam garantia de direitos em espaços antes determinados como efetivamente masculinos.

Importante ressaltar a movimentação que tem ocorrido na formação e atuação docente com relação aos homens, dado que não oculta e não diminui o feminicídio, visto que este se atrela também a outros fatores, no entanto, o século XXI tem trazido uma inserção um pouco

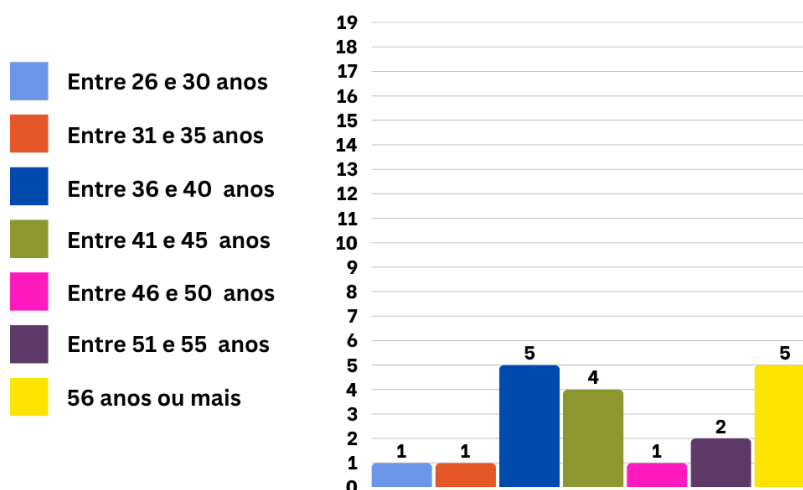
maior dos homens na docência, diferente do século anterior em que “as mulheres ocupavam quase a totalidade das salas de aula” (Vianna, 2013, p.165). Isso não significa dizer que o quadro docente sofreu mudanças com relação à predominância feminina. Mesmo com a participação masculina crescente em alguns setores, como a docência no ensino superior, as mulheres ainda são a maioria na educação básica.

De acordo com dados mais recentes (Censo Escolar, 2023), as mulheres são maioria na educação básica brasileira, representando 79,5% dos docentes - 1,9 milhão de um total de 2,4 milhões de professores - e 80,6% dos diretores escolares. No Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes e, no Ensino Médio, elas representam 57,5% do total de 545.974, segundo a Agência Gov²² (INEP, 2024). Já no Ensino Superior, de acordo com dados do Censo de 2024, o número de professores do sexo masculino é superior ao das professoras, sendo 52,98% de homens (167.384) do total de 315.928 professores.

Esses dados levam à reflexão de que ainda se percebe uma relação patriarcal no exercício do professorado, visto a docência no ensino superior, que carrega representações de maior prestígio social, ainda ser predominantemente ocupada por pessoas do gênero masculino. O que não significa dizer que as mulheres não têm capacidade intelectual para assumirem as vagas oferecidas, mas que as oportunidades acabam sendo menos aproveitadas por elas, visto passarem por limitações naturalmente ligadas às mulheres, como a gestação.

No segundo item do Questionário de Perfil perguntamos sobre a idade dos professores participantes. Os dados coletados foram organizados no Gráfico 2:

GRÁFICO 2: Quantidade de professores por faixa etária



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

²² A Agência Gov é um portal de notícias dedicado à cobertura diária das ações do Governo Federal. Disponível em <https://agenciagov.ebc.com.br/>

De acordo com o Questionário, a maioria dos professores participantes tem mais de 36 anos de vida, somando um total de 15 docentes, apontando para um quadro mais amadurecido com relação à idade.

Dados do Censo Escolar (2024) indicam que a faixa etária predominante quando se trata de professores da educação básica é acima de 30 anos, revelando que mais de 60% deles está na faixa etária de 30 a 49 anos, sugerindo um corpo docente relativamente mais velho, já a faixa com menor percentual é a de idade até 24 anos, com 3,3%.

Isso nos leva a pensar que as mais jovens têm escolhido profissões menos cansativas, com maior prestígio social ou maior retorno financeiro, visto o adoecimento docente e as dificuldades em lidar com a realidade da escola contemporânea, ancoradas em cobranças voltadas para exigências mercadológicas que deságuam em professores sobrecarregados e desestimulados serem visíveis e preocupantes, como já citamos.

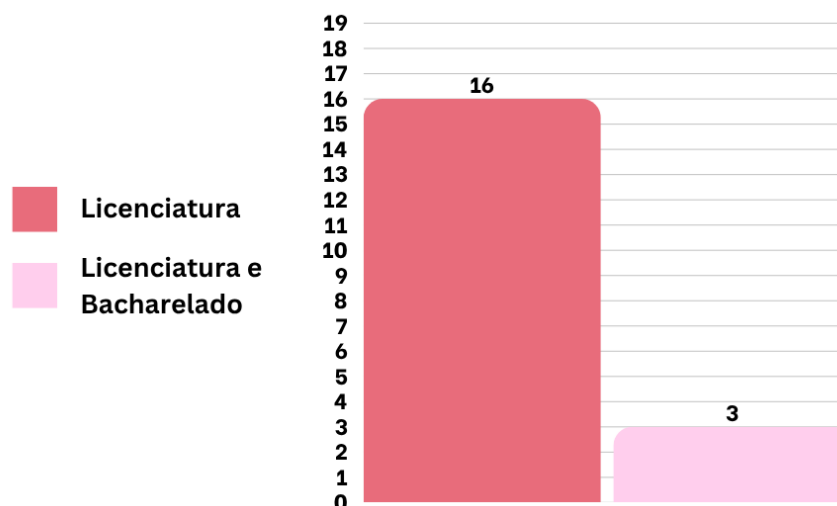
Outro fator que pode levar os jovens a escolherem outras áreas de formação está nas oportunidades oferecidas por órgãos públicos federais através do sistema de cotas e de programas sociais como o Programa Universidade para Todos – PROUNI²³, criado em 2004; o Sistema de Seleção Unificada – SISU²⁴, criado em 2009; e o Financiamento Estudantil – FIES²⁵, criado em 1999, que possibilitam a entrada de jovens de baixa renda no ensino superior público e privado em cursos antes limitados e restritos a classes mais favorecidas.

Outrossim, tem crescido o número de docentes que buscam uma especialização *lato e stricto sensu*, visando não só um aumento de salário, mas uma garantia de maior conhecimento e prestígio. A seguir, no Gráfico 3, vemos o tipo de formação ao nível de graduação dos professores e percebemos que os participantes possuem a formação exigida para o exercício do magistério.

²³ O Prouni foi institucionalizado e consolidado pela Lei nº 11.096/2005, sancionada em 13 de janeiro de 2005, durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O Programa oferece bolsas de estudo em instituições particulares de educação superior.

²⁴ O Sisu foi criado no governo Lula com o objetivo de centralizar o acesso ao Ensino Superior público utilizando as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

²⁵ O Fies foi criado durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como uma iniciativa para financiar os estudos de estudantes em instituições de ensino superior não gratuitas.

GRÁFICO 3: Formação dos professores ao nível de graduação

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

De acordo com o levantamento, todos os professores possuem licenciatura e 3 deles também fizeram curso de bacharelado nas áreas de Administração Pública, Economia, Engenharia Mecânica e Educação Física. Dados que possivelmente revelam a busca por maiores qualificações e preparo para o exercício da profissão, mas também ampliam as possibilidades de trabalho e rentabilidade.

Nos dados sobre as licenciaturas, percebemos que a maioria dos professores participantes da pesquisa concluiu a graduação em Letras, seguida pela licenciatura em Matemática e em outras áreas, como disposto no Quadro 7:

QUADRO 6: Distribuição dos professores por licenciatura

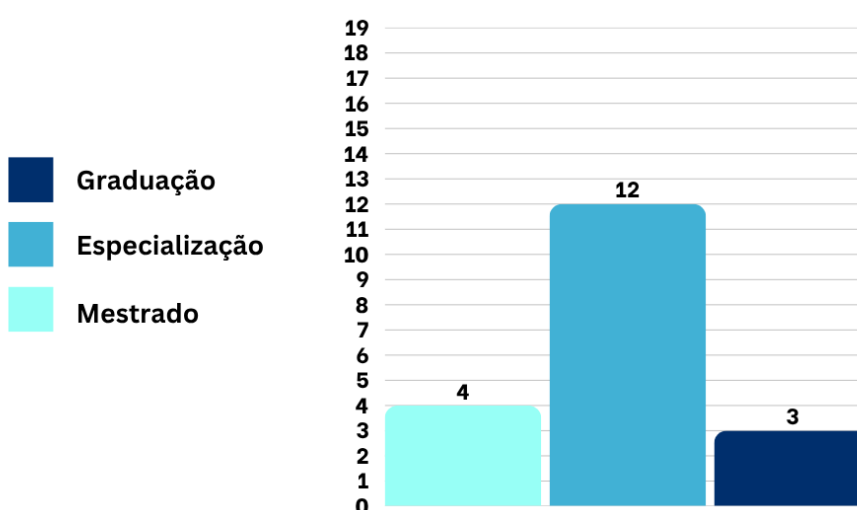
QUANTIDADE DE PROFESSORES	LICENCIATURA
7 professores	Letras
3 professores	Matemática
2 professores	História
2 professores	Física
2 professores	Geografia
1 professor	Letras e Pedagogia
1 professor	Física e Matemática
1 professor	Matemática e Geografia

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

É possível perceber que além de atenderem ao requisito básico para o exercício da docência, alguns professores também possuem formação em mais de uma área, o que pode facilitar o enquadramento desses profissionais na escola, além de enriquecer o trabalho educativo do município.

Para complementar as informações sobre a formação acadêmica dos professores, perguntamos também sobre a titulação que eles possuem ao nível de pós-graduação. Alguns possuem especialização e mestrado, outros, somente a graduação. Como mostra o Gráfico 4:

GRÁFICO 4: Titulação dos professores



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Com relação à titulação, 3 professores possuem Mestrado concluído. Mesmo sendo um número ainda tímido, vale dizer que o número de docentes que têm procurado uma formação *stricto sensu* tem crescido no país.

Os dados gerais do Censo Escolar mostram que, em 2022, cerca de 4,77% dos professores da Educação Básica (aproximadamente 110.551 professores) já possuíam certificação em mestrado ou doutorado, num total de 2.315.616 docentes. Estes dados apontam que, na época, cerca de 2,3 milhões de professores lecionavam na Educação Básica no Brasil. Desses, 4,77% possuíam mestrado ou doutorado. Os resultados específicos sobre a proporção de professores com mestrado e doutorado no Censo Escolar 2024 não são detalhados, somente no ensino superior, no qual os últimos dados são do Censo 2023.

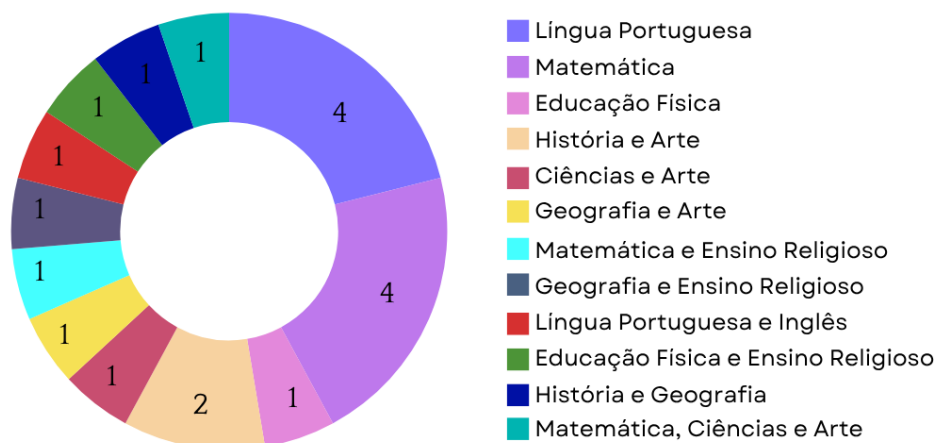
Muitos fatores podem levar à reflexão sobre a busca menos frequente dos professores da Educação Básica por cursos ao nível de mestrado e doutorado que, mesmo acrescentando um grau na formação acadêmica, traz um retorno financeiro relativamente pequeno. Outrossim, a

sobrecarga de trabalho que acarreta pouco tempo para os estudos, além do cansaço físico, mental e emocional podem ser motivos que afastam os professores da educação básica de cursos dessa natureza, visto requererem tempo e dedicação.

A capacidade de aprender para transformar ou recriar a realidade para nela intervir, propõe a busca pelo conhecimento e isso implica, inicialmente, o compromisso dos educadores com a consciência crítica dos alunos, cuja apreensão dos conhecimentos não se faz automaticamente (Freire, 2011). É preciso que se busque apropriação científica e crítica da realidade transformada cotidianamente. Esses aspectos tão importantes para os profissionais da educação encontram-se embasados em cursos de níveis mais avançados.

Quanto às disciplinas lecionadas pelos professores participantes da pesquisa, percebemos uma quantidade significativa de docentes que lecionam em mais de uma área, como mostra o Gráfico 5.

GRÁFICO 5: Disciplinas lecionadas pelos professores participantes



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Como vemos, a maioria dos professores participantes da pesquisa leciona as disciplinas de Português e Matemática. Esse fato se explica pela carga horária ser maior nessas duas áreas, evidenciando a necessidade de mais professores na escola, visando o número de alunos matriculados.

Com as informações coletadas, torna-se possível perceber que a maioria dos professores ministra mais de uma disciplina visando cumprir a carga horária na escola. Chama a atenção o fato de que nem sempre a segunda disciplina está de acordo com a área de formação do professor, como observamos a seguir:

QUADRO 7: Distribuição dos professores que lecionam em mais de uma disciplina

Área de Formação do professor	Disciplina principal	Segunda disciplina
Ciências Humanas (História)	História	Arte
Ciências Exatas (Matemática) Ciências Humanas (Geografia)	Matemática	Ensino Religioso
Linguagens (Letras)	História	Arte
Ciências Humanas (Geografia)	Geografia	Ensino Religioso
Linguagens (Letras)	Língua Portuguesa	Inglês
Ciências Exatas (Física)	Ciências	Arte
Linguagens (Letras)	Língua Portuguesa	História e Geografia
Ciências Humanas (Geografia)	Geografia	Arte
Ciências Exatas (Física e Matemática)	Matemática	Ciências, Arte, Ensino Religioso
Ciências Humanas (História)	História	Geografia

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Chamamos de disciplina principal a que compõe a maior parte da carga horária ministrada na escola, além de ter uma ligação mais forte com a formação do professor, e de segunda disciplina as demais ministradas com menor carga horária e mais distantes da área de formação.

Importante notar que quase a totalidade dos professores participantes ministra aulas na sua disciplina de formação e atua na segunda disciplina em alguma área afim ou aproximada. Com exceção da PR13 que se formou na área das linguagens e ministra aulas de história e geografia.

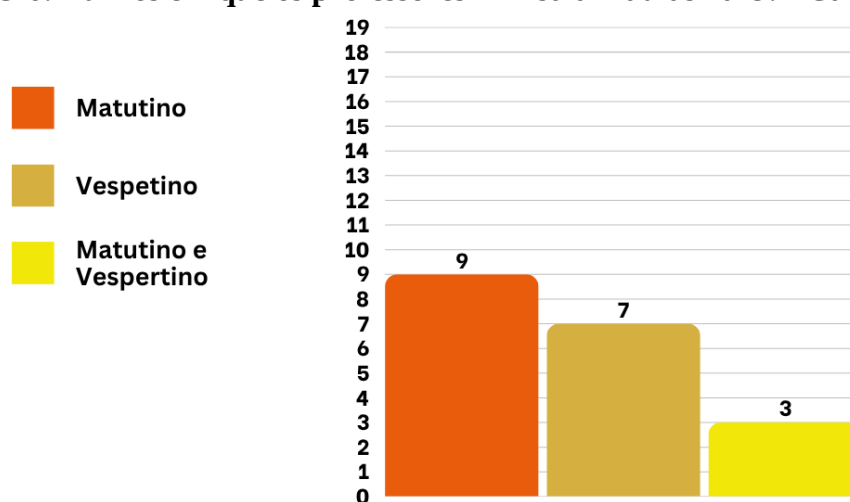
Esses dados reforçam o fato de que os professores são sobrecarregados visando o cumprimento da carga horária semanal. Nesse movimento, as exigências como preenchimento do diário *online*, planejamento de aula, avaliações e outros fatores são cobrados dos professores que acabam levando muito trabalho para casa.

Possivelmente, algumas representações sociais a respeito da sobrecarga e do ecletismo do trabalho do professor têm a gênese nas raízes históricas. O magistério, como um dos ofícios mais antigos, tão antigo quanto a medicina e o direito, com precedentes no Brasil Colônia, no âmbito religioso da profissão com a vinda dos colonizadores no século XV e consequentemente da Companhia de Jesus, promoveu não somente a educação da elite intelectual da colônia portuguesa, mas também a do povo indígena, o que demonstrava muito trabalho.

Voltando aos dados do Censo Escolar (2024), percebemos que nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior em licenciatura na mesma área da disciplina é menor nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste, o que quer dizer que nessas três regiões do país, a segunda formação dos professores, que é opcional, se dá em áreas diferentes da área da formação inicial, indicando o ecletismo que faz com que os professores ministrem aulas em várias disciplinas.

Continuando a discussão, no Questionário de Perfil abordamos ainda a respeito dos turnos em que os professores trabalham na U.E. Carlos Martins. Como mostra o Gráfico 6:

GRÁFICO 6: Turnos em que os professores ministram aulas na U.E Carlos Martins



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

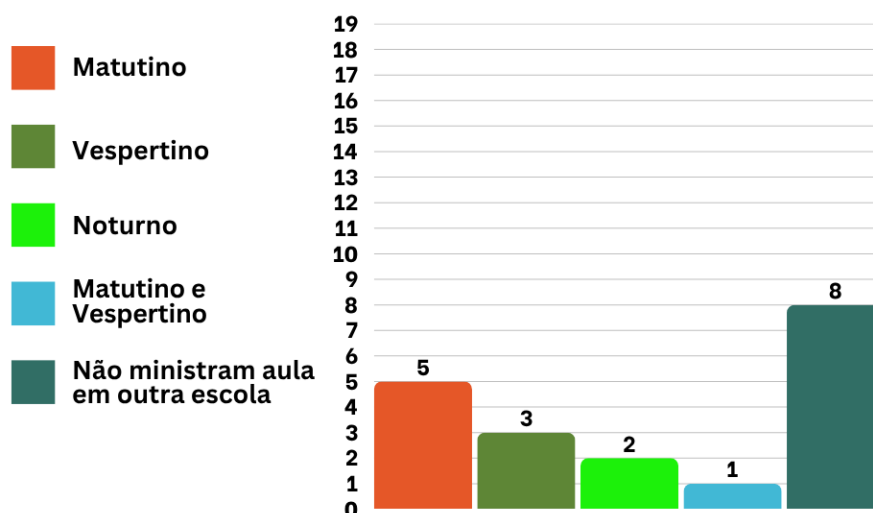
Notamos que dos 19 professores, 9 ministram aulas só pela manhã na U.E. Carlos Martins e 11 deles complementam a renda mensal em outra escola. Da mesma forma, 7 professores são vinculados só no turno vespertino, enquanto 3 professores exercem a docência no matutino e no vespertino.

A realidade vivenciada pelos professores com relação à renda incentiva os professores a trabalharem em mais de uma escola, principalmente aqueles que são vinculados com a carga horária de apenas 20 horas semanais.

Por outro lado, o acúmulo de trabalho em mais de uma escola chama a atenção visto as consequências dessa prática a médio e longo prazo serem visivelmente reais. Mesmo se tratando de uma cidade geograficamente pequena, o estresse causado pelo deslocamento, o gerenciamento do tempo e o acúmulo de trabalho podem causar sérios problemas à saúde do professor e ao próprio rendimento nas atividades laborais. Nesse sentido, perguntamos também

aos professores participantes sobre os turnos em que ministram aulas em outras escolas, como mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 7: Turnos em que os professores ministram aulas em outras escolas



Fonte: OLIVEIRA, L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Dos professores participantes, 8 só ministram aulas na U.E. Carlos Martins, observamos ser professoras com mais de 45 anos, já na fase de desinvestimento (Huberman, 2000), que significa que os professores tendem a “uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado” (p. 45), uma espécie de recuo, de amenização proporcionada pela cotidianidade escolar.

A minoria exerce a profissão nos 3 turnos. Ao observar os perfis, identificamos ser professores do sexo masculino e solteiros, fatores que podem influenciar na decisão por trabalharem também no turno noturno, além do matutino e do vespertino. As professoras são impedidas por limitações não só naturalmente dispostas fisicamente, mas também por razões estruturais e patriarcais que direcionam somente às mulheres a obrigação de cuidar da casa e dos filhos, como já dissemos.

Dados de um estudo divulgado pela Fundação Carlos Chagas em maio de 2025²⁶ mostram que aproximadamente 450 mil professores trabalham em duas ou mais escolas no país, condição que pode trazer danos à saúde docente e à qualidade do ensino e da aprendizagem. De acordo com o estudo, o fenômeno é mais frequente entre docentes do sexo masculino, pertencentes às redes estaduais de ensino, que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA),

²⁶ Pesquisa intitulada *Professores que trabalham em múltiplas escolas no Brasil: mapeando e compreendendo o fenômeno*, realizada pela Fundação Carlos Chagas a partir de dados do Censo Escolar de 2023. O estudo traçou um perfil dos professores brasileiros que trabalham em mais de uma unidade escolar.

nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Além disso, os docentes que vivenciam essa realidade possuem, em média, de 36 a 45 anos, atuam em escolas urbanas e lecionam componentes curriculares com menos aulas semanais, como Física, Química, Biologia e Sociologia.

O estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Universidade de Stanford e com o D³e - Dados para um Debate Democrático na Educação -, parte de dados do Censo Escolar 2023 para traçar um perfil dos professores brasileiros que trabalham em mais de uma unidade escolar. O estudo revela que em Pedreiras, da quantidade total de professores²⁷, 29,5% leciona em escolas múltiplas; sendo 22,0% em mais de uma rede, enquanto 7,5% leciona em escolas múltiplas dentro da rede.

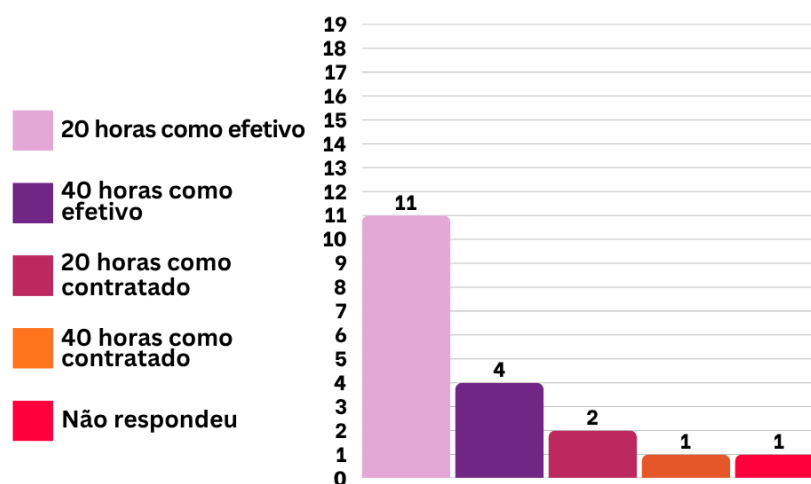
Outros dados divulgados pela Fundação Carlos Chagas discutem sobre o ‘apagão de professores’ previsivelmente vivenciado no Brasil, em que o país se encaminha para um déficit de 235 mil docentes até 2040.

O Instituto Semesp²⁸, que realizou a pesquisa, aponta que o desinteresse na carreira e condições de trabalho precárias são fatores para o risco iminente da falta de professores na educação básica. Nesse sentido, aponta ainda que o crescimento de ingressantes em licenciaturas no período de 2010 a 2020 foi bem inferior ao crescimento registrado nos demais cursos. Em 10 anos, o número de calouros em licenciaturas cresceu 53,8%, porém, nos demais cursos, o crescimento foi de 76,0%. Além disso, o número de ingressantes com até 29 anos em licenciaturas cresceu apenas 29,7%, enquanto nos demais cursos esse número chegou a 49,8% na mesma faixa etária. Já entre os calouros em licenciaturas com mais de 29 anos, o aumento foi de 94,4%.

Essa realidade atribuída à acumulação flexível que é demandada pelo capitalismo e pelo mercado parece a realidade de muitos docentes por necessidade de complementação financeira, principalmente se o professor exercer a profissão em regime de contrato municipal para o exercício do magistério no qual a remuneração é menor, sem nenhuma estabilidade monetária. No gráfico a seguir, apresentamos os dados quanto ao regime de trabalho dos professores participantes:

²⁷ Na rede municipal de Pedreiras (MA), havia um total de 346 professores, de acordo com dados do Censo Educacional de 2023, ano da pesquisa, que somam a contagem de professores dos anos iniciais, anos finais e ensino médio. Em 2024, o número de professores vinculados somam um total de 355.

²⁸ Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Comercial no Estado de São Paulo. O Instituto desenvolve estudos, pesquisas, indicadores e análises estatísticas referentes ao Ensino Superior.

GRÁFICO 8: Regime de trabalho dos professores na U.E. Carlos Martins

Fonte: OLIVEIRA, L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Os dados dispostos no Gráfico 8 complementam as reflexões feitas anteriormente relacionadas ao trabalho na escola. Percebemos que a maioria dos professores exercem 20 horas de trabalho efetivo na U.E. Carlos Martins, o que nos leva a inferir que possuem tempo disponível para lecionar em outras escolas.

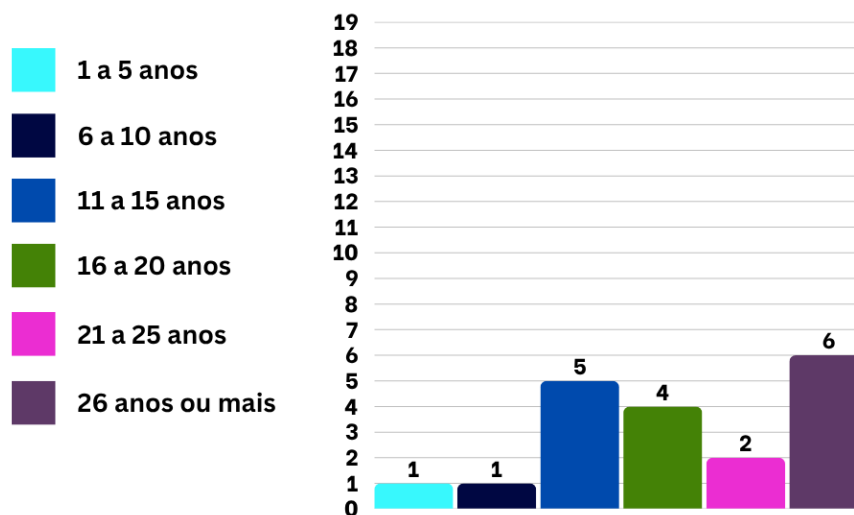
Nesse contexto, a reestruturação produtiva (Antunes, 1995) causada pela acumulação flexível do capitalismo que intensifica o trabalho dos professores, exige uma organização temporal, logística, com disponibilidade constante e flexibilidade para atender aos horários exigidos pelas escolas.

Voltando aos dados do último Censo (2024), percebemos que há um indicativo de que a rede municipal de ensino do Brasil possui 62% de professores com contrato efetivo (concursado ou estável) e 35,4% com contrato temporário. No entanto, considerando uma visão geral que abrange outras redes, os dados do Censo apontam que cerca de 331.971 professores (50,04%) trabalham com contratos temporários no Brasil, superando o número de docentes concursados (331.440, ou 49,96%) nas redes de ensino, especialmente nas redes estaduais.

Essas condições postas diante da realidade profissional dos professores podem ser reflexos também do sistema capitalista que prioriza a redução de custos, e isso inclui a realização de concursos públicos para nomeação e carreira do professor na rede, alinhado à flexibilização das relações de trabalho em detrimento da valorização e estabilidade dos profissionais docentes (Costa, 2021), o que acaba por enfraquecer não só as teias de relações, mas concorre para a descontinuidade do trabalho na escola, precarizando o trabalho, aumentando a exploração dos trabalhadores, aprofundando o abandono da profissão em casos

mais extremos, ou não sendo uma profissão muito almejada pelos jovens. Nesse sentido, percebemos que a maioria dos professores participantes possui um tempo significativo de magistério, como mostra o Gráfico 9:

GRÁFICO 9: Tempo total de experiência no magistério



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

O tempo de experiência docente mostra-se um fator muito importante na discussão sobre manifestação afetiva na escola, visto a vivência e o amadurecimento serem elementos que podem ajudar não só na construção das relações que promovem os sentimentos, mas na própria forma de conduta dos professores com relação a isso, isso porque esses elementos dão dinamicidade à identidade e promovem a interdependência entre pessoas e grupos, favorecendo um clima que permite a aprendizagem e o bem-estar, ou pelo menos uma forma mais amadurecida de lidar com as situações.

Conforme o Gráfico 9, a maioria dos professores participantes da pesquisa possui 26 anos ou mais na profissão docente, indicando que se encontram na fase da diversificação apontada por Huberman (2000) no estudo clássico sobre o ciclo de vida dos professores. Nessa fase que compõe um tempo mais longo da vida profissional, o docente se encontra entre 7 e 25 anos de carreira, e se permite vivenciar perfis profissionais que divergem entre si nas atividades pedagógicas visto já terem segurança na gestão das aulas, são “os mais motivados, os mais dinâmicos, e os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (p. 42), podendo desempenhar cargos administrativos na escola considerando a experiência.

O tempo de magistério do professor diz muito sobre como possivelmente esse profissional se sente com relação à escola de modo geral. O acúmulo de tarefas burocráticas ao

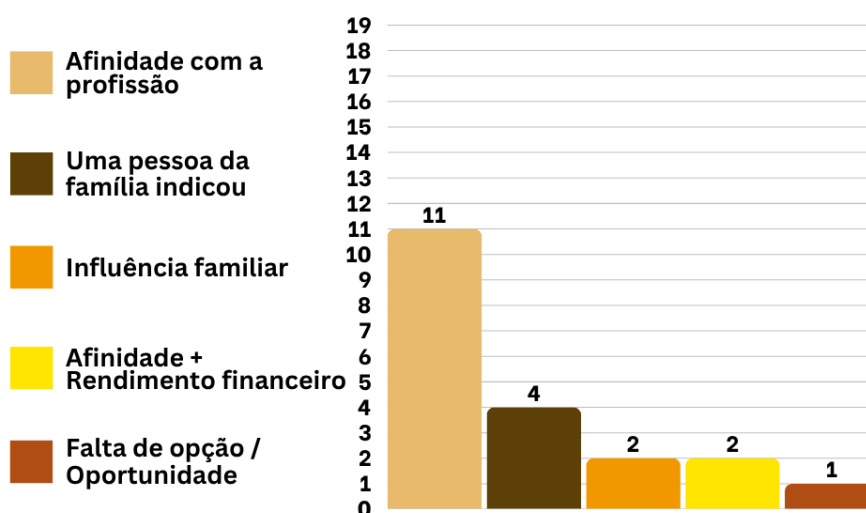
longo dos anos, “a falta de reconhecimento e valorização, além das dificuldades de lidar com contextos escolares complexos, como violência, indisciplina e escassez de recursos pedagógicos, geram altos níveis de exaustão emocional e desgaste psicológico” (Silva, 2025, p. 2).

Além disso, Silva (2025) aponta para o fenômeno da ‘desilusão vocacional’ que surge como um elemento significativo, em que muitos ingressam na docência com expectativas idealizadas sobre o impacto que podem gerar, mas acabam se deparando com barreiras institucionais e sistêmicas que dificultam a realização dessas aspirações. Além disso, a própria realidade vivenciada pelos alunos na escola com relação ao envolvimento com os estudos e a forma como veem a escola tem desmotivado os professores.

Outro fator que desmotiva o professor pode estar relacionado à rotatividade por vezes vivenciada no início do ano letivo, principalmente com os professores contratados. A pesquisa realizada em 2019 no curso de Mestrado, já citada neste estudo, que teve como universo professores e supervisores da educação básica, revelou como categoria a Mobilidade Profissional na qual se discutiu as várias mudanças de escola sofridas pelos professores e supervisores devido a fatores como “a distância entre a escola e suas moradias, o difícil acesso a escolas da zona rural promovido pelas cheias do Rio Mearim que ano após ano bloqueiam a passagem de transportes para algumas comunidades rurais, a transferência de escola visando a substituição de outros profissionais, dentre outros fatores” (Oliveira, 2019, p. 147).

Nesse sentido, Júnior e Oliveira (2018) chamam a atenção para a importância de medidas de retenção dos professores e também de rotatividade dos professores para o sistema educacional. Essas ações destacam-se em dois principais motivos: a atratividade docente, que se relaciona à capacidade de atrair profissionais para a docência, indo de encontro aos motivos que fazem com que a docência não seja mais uma área desejada; e os custos associados à retenção, que exige boa qualidade e estrutura para que o docente exerça dignamente sua função.

A alta rotatividade gera, pois, instabilidade nas escolas, prejudicando a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, além de aumentar os custos relacionados à formação. Por outro lado, há a realidade vivenciada pelos professores que decidiram pela profissão por algum incentivo e que, mesmo diante dos problemas encontrados, decidem permanecer. O Gráfico 10 aponta para o incentivo na decisão de ser professor, como vemos a seguir:

GRÁFICO 10: Incentivo na decisão de ser professor

Fonte: OLIVEIRA, L.S. Pesquisa de Campo (2025).

A escolha pela docência pode ser marcada por fatores desde o incentivo familiar que modela as ações pelas vias afetivas, como pelo pragmatismo. A fácil empregabilidade, a proximidade geográfica de cursos de formação conjugada à acessibilidade financeira em contextos socioeconômicos desafiadores, podem direcionar os estudantes de Ensino Médio a escolherem a docência como profissão.

No Gráfico 10, percebemos que a maioria dos professores escolheu a profissão por afinidade, o que nos leva à retomada da discussão sobre a vocação e permanência. Muitos professores decidem pelo magistério por sentimentos como gosto e prazer, e mesmo diante das dificuldades encontradas na vivência, decidem continuar.

Outros professores enveredaram na docência por incentivo familiar. Esse fato aponta para o peso da dimensão afetiva nas escolhas pessoais e profissionais, o que torna o desvínculo também um pouco mais difícil, além disso, a vivência acaba sendo um pouco romantizada por esses professores, que podem aceitar péssimas condições de trabalho em nome do “amor à profissão”.

Os dados mostram ainda que poucos professores conseguem unir afinidade e rendimento financeiro como motivos para a escolha da docência. A maior parte dos que falam de afinidade reconhece que têm pouco retorno financeiro e que o trabalho que se estende para casa acaba não compensando quando o assunto é remuneração, mas o prazer pelo trabalho os leva a essas práticas.

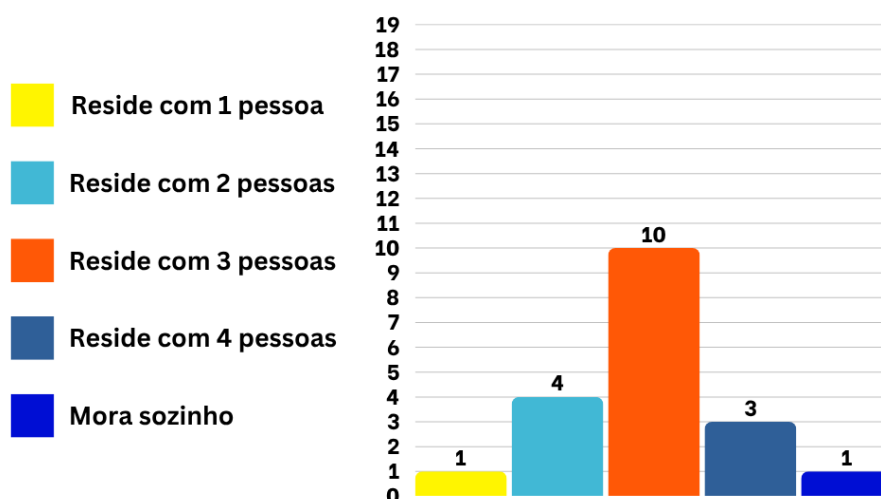
Nota-se, portanto, que alguns docentes fizeram e continuam fazendo a escolha pela licenciatura movidos pela falta de opções mais alinhadas às suas preferências ou pela

necessidade de inserção rápida no mercado de trabalho, “o que pode comprometer o vínculo emocional com a profissão” (Silva, 2025, p. 2). Nesse sentido, entendemos que o equilíbrio emocional provocado pelo prazer ao exercer a profissão e o reconhecimento como profissional lutando por melhores condições de trabalho pode ser uma via mais moderada.

Silva (2025) destaca ainda que a decisão de ingressar na carreira docente muitas vezes está ligada a uma combinação de fatores intrínsecos, extrínsecos e altruístas, isso porque, para muitos, a docência representa mais do que uma profissão, parece ser uma oportunidade de transformação social e um espaço para o exercício de valores como o altruísmo, a empatia e o desejo de impactar positivamente a vida de outros. O autor destaca, com base em pesquisas, que as mulheres têm mais motivações intrínsecas e altruístas na escolha da profissão, enquanto os homens têm motivos mais extrínsecos.

Continuando a análise dos perfis, perguntamos sobre a quantidade de pessoas que residem na mesma casa com os professores e em seguida sobre a renda mensal, considerando a soma dos rendimentos de todos que moram na mesma casa com o objetivo de aprofundar um pouco mais sobre a decisão de ingressar na carreira docente, a dimensão afetiva que move esse saber-fazer e a desvalorização desse profissional.

GRÁFICO 11: Quantidade de pessoas que residem com os professores em uma mesma casa

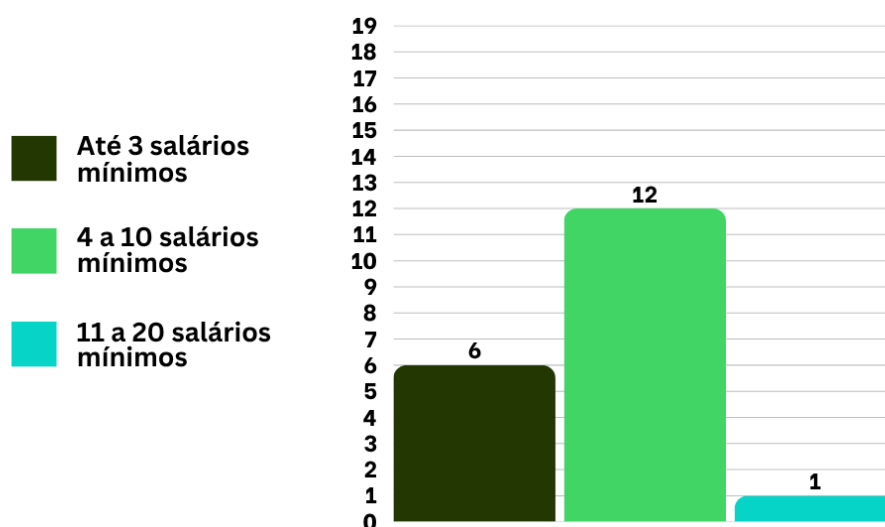


Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Nota-se que a maioria dos docentes reside com 3 pessoas, enquanto a minoria mora sozinho ou com uma pessoa apenas. A quantidade de pessoas que reside na mesma casa influencia diretamente nas despesas domésticas, requerendo um salário que se adeque aos custos que são imprescindíveis às condições básicas de vida.

O Gráfico 12 aponta os dados coletados a respeito da pergunta sobre a renda mensal dos professores, considerando os rendimentos de todos que moram na mesma casa.

GRÁFICO 12: Renda mensal considerando os rendimentos de todos que moram na mesma casa



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

A estabilidade financeira é um motivador ao ingresso no serviço público, por esse motivo, os professores se dedicam à prestação de concurso público mesmo em cidades distantes de suas moradias.

Os dados revelam que a maioria dos professores participantes reside com 2 ou 3 pessoas e possui uma renda mensal de 4 a 10 salários mínimos²⁹. Já os professores que residem com 4 pessoas possuem uma renda mensal de até 3 salários mínimos, mostrando uma desigualdade nas interações monetárias dos docentes.

Os estudos de Costa, Arraes e Guimarães (2015) apontam que a aquisição do direito de estabilidade pode influenciar negativamente na motivação ao exercício da profissão devido ao excesso de segurança no emprego, que é acompanhado de muitas dificuldades relacionadas ao ensino de estudantes em condições socioeconômicas desfavoráveis, além disso, apontam ainda que a falta de estabilidade no emprego pode contribuir para elevar a competitividade entre os professores dessas escolas.

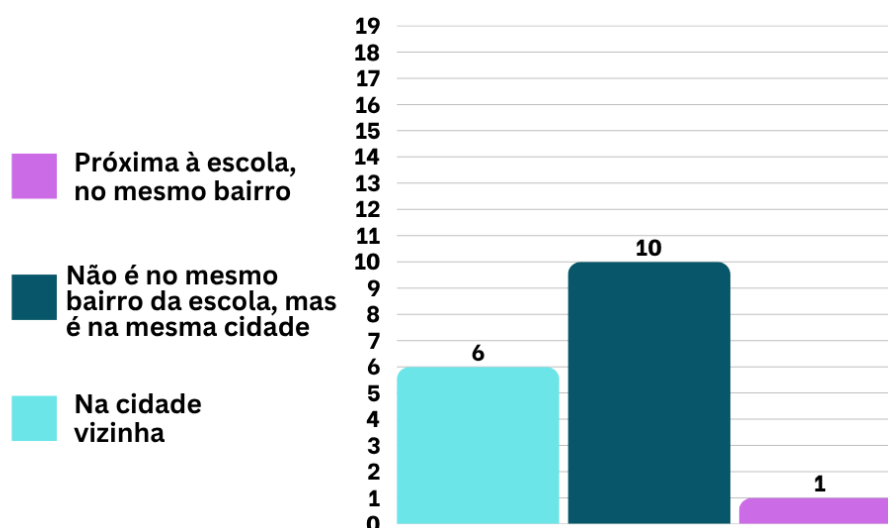
Por outro lado, a contratação temporária associada ao baixo salário pode desmotivar em um nível ainda maior esses profissionais, com o agravante de que, ao fim do ano letivo, alguns deles são dispensados pela Secretaria Municipal de Educação, provocando

²⁹Para efeitos deste estudo, consideramos o Decreto Federal nº 11.864, publicado em 27 de dezembro de 2023, que estabelece o valor do salário mínimo em vigência a partir de 1º de janeiro de 2024, cujos valores são de R\$ 1.412,00 (mensal), R\$ 47,07 (diário), e R\$ 6,42 (horário).

descontinuidade no trabalho iniciado na escola e o enfraquecimento de vínculos mais fortalecidos.

O fator pecuniário é importante nesse contexto quando consideramos também o bem-estar dos professores no que se refere à forma de deslocamento para a escola. Numa cidade de interior na região Nordeste do país como Pedreiras em que a temperatura chega a níveis altos de calor³⁰, a distância entre a moradia dos professores e a escola e a forma como eles se deslocam também interfere no exercício profissional. O Gráfico 13 reúne os dados que abordaram sobre a distância entre a moradia dos professores e a escola.

GRÁFICO 13: Localização da moradia dos professores



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

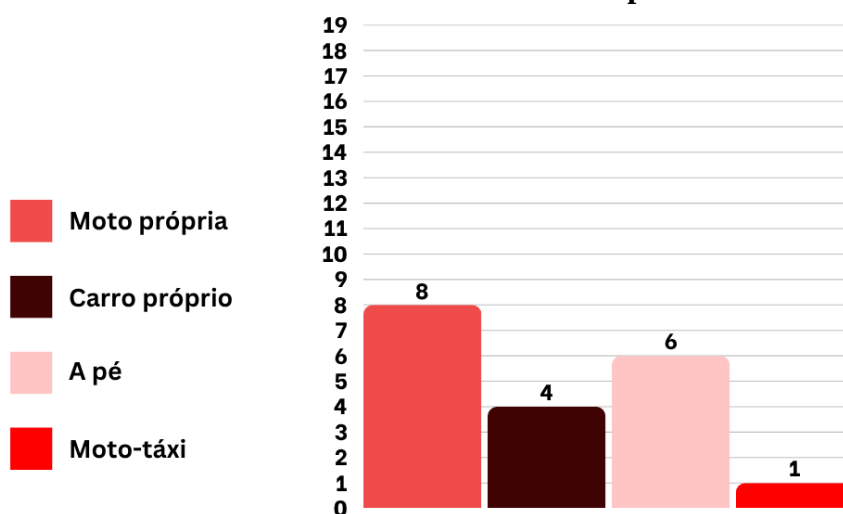
A maioria dos professores participantes reside em bairros um pouco mais distantes da escola, mas que se localizam na mesma cidade. O que facilita o deslocamento e ajuda a otimizar o tempo, o que pode indicar uma certa estabilidade logística da cotidianidade desses profissionais, reduzindo, por exemplo, os impactos mais severos de longas distâncias intermunicipais, comuns em outras realidades. Nesse sentido, o deslocamento, ainda que facilitado, insere-se em um conjunto mais amplo de condições que afetam o bem-estar, a disponibilidade temporal e a qualidade do exercício profissional.

Além disso, essa configuração espacial pode favorecer uma maior vinculação dos professores com o contexto local, possibilitando um conhecimento mais próximo da realidade

³⁰Em dias mais quentes, a cidade de Pedreiras pode atingir temperaturas máximas de até 39°C ou mais, especialmente durante os meses mais quentes, entre setembro e novembro.

sociocultural dos alunos, o que pode repercutir positivamente nas práticas pedagógicas. Esses professores se deslocam para a escola de moto própria ou carro, como aponta o Gráfico 14.

GRÁFICO 14: Maneira de deslocamento para a escola



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Os dados também mostram que 6 dos 19 professores residem no mesmo bairro em que a escola está situada e 5 deles se deslocam a pé. Esse dado pode levar à reflexão de que esses professores se sentem pertencentes ao bairro, de modo que andam e possivelmente interagem na rua com as pessoas que passam. Além disso, fatores como a economia de combustível podem levar à decisão de irem a pé para o trabalho, mesmo em horários mais quentes.

Outro dado da mesma relevância está no fato de que apenas 1 dos participantes reside na cidade vizinha e se desloca de moto própria para a escola. Podemos, pois, inferir que os docentes não apresentam problemas com relação à proximidade de moradia e deslocamento para a escola, fator que consideramos importante na prática de suas atividades laborais, visto a distância da escola, a alta temperatura, os custos e a própria forma de deslocamento podem provocar estresse, acarretando problemas emocionais nos professores.

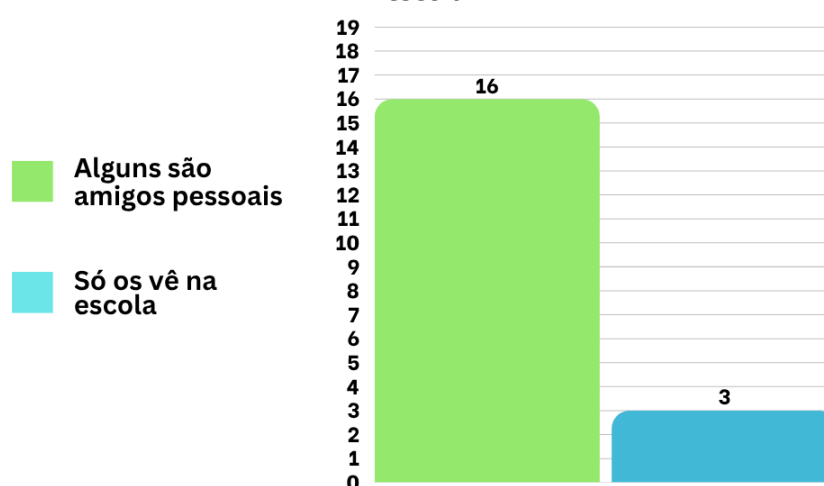
Torna-se possível perceber ainda, como vimos no Gráfico 6, que os professores estão há muito tempo na escola o que pode promover uma organização logística de moradia que favoreça os docentes em seus deslocamentos. Podemos inferir, portanto, que esses profissionais já possuem escolhas significativas na sua cotidianidade e na sua própria vida profissional, levando-os a procurarem melhores condições de trabalho, como a busca por uma escola mais próxima da comunidade em que residem e o envolvimento nas questões organizativas da escola.

Cabe dizer que o município de Pedreiras permanecia há 12 anos sem realizar concurso público, suprimindo a necessidade de profissionais com contratações temporárias. Em 2024, a

prefeitura realizou concurso público para provimento de vagas em diversas áreas, incluindo a Educação, e com isso, conquistou muitos profissionais de outras cidades que podem optar pelo deslocamento diário para as suas cidades de origem ou residirem em Pedreiras. Todos esses elementos podem interferir na prática laboral docente, sobretudo no que se refere ao bem-estar na cotidianidade que começa na chegada.

Finalizando o Questionário de Perfil, o último fator se refere às relações que os professores mantêm com os colegas de profissão e com os alunos fora da escola. Fator significativo que pode influenciar na construção de representações sociais.

GRÁFICOS 15: Relações que os professores mantêm com os colegas de trabalho fora da escola



Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Como já vimos em momentos anteriores deste estudo, a relação construída e mantida entre os atores educativos pode estar diretamente ligada à boa vivência que proporciona o bem-estar sentido, o clima agradável, e melhores condições de ensino e de aprendizagem que deságuam no alcance dos objetivos da escola e dos profissionais que nela atuam, não em sentido mecanizado, mas em toda a complexidade que envolve o fazer escolar, desde as relações mantidas na gestão e as nuances cotidianas em sala de aula, às oportunidades de expressão, manifestação e liberdade em sentir e vivenciar dos professores, alunos e demais integrantes da comunidade educativa.

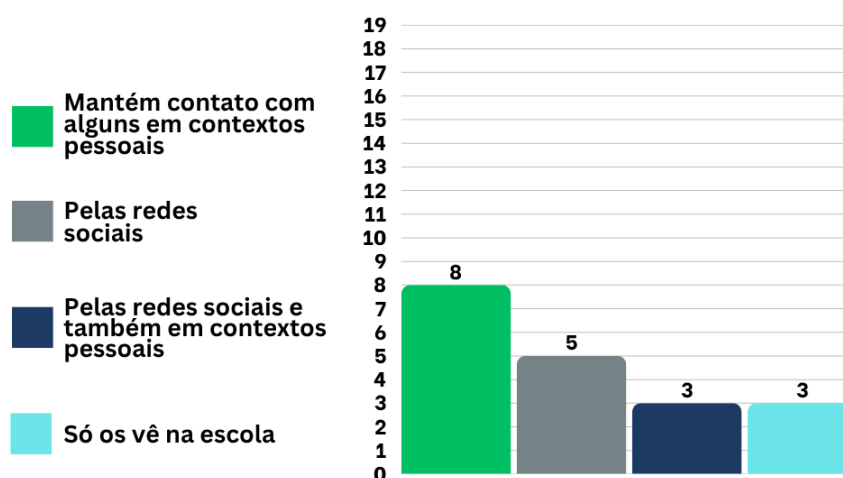
Vivenciar e sentir na construção de relações parece mais amplo e intersubjetivo que apenas um mero contato técnico e profissional em minutos de aula e de intervalo. A proposta afetiva a qual somos capazes de sentir e às vezes manifestar mostra, de acordo com nossas próprias experiências, que os afetos nascem, para além de um mero contato, do convívio que constrói narrativas, histórias, memórias e símbolos. Essa construção pode se dar dentro e fora

da escola, em sala de aula, no intervalo ou em momentos pessoais, visto que o afeto criado, sentido e por vezes manifestado ultrapassa o fazer técnico e possivelmente alcança uma dimensão mais internalizada.

De acordo com os dados coletados, quase a totalidade dos professores participantes mantém relações de amizade com os colegas fora da escola. Essa realidade pode despertar sentimentos de familiaridade e pertencimento grupal no ambiente, além de promover segurança e apoio mútuo.

Com os alunos, naturalmente, a forma de vivenciar essa relação altera-se um pouco, mas a maioria dos professores mantém contato com alguns alunos em contextos sociais fora da escola, principalmente os que residem próximos à escola, como mostra o Gráfico 16:

GRÁFICO 16: Relações que os professores mantêm com os alunos fora da escola



Fonte: OLIVEIRA, L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Os afetos bons fortalecidos fora da escola e manifestos dentro dela podem influenciar também os alunos com relação ao sentimento de pertencimento e segurança, em que os espaços se tornam mais propícios a expressões naturalmente construídas, cenário favorável ao senso comum.

As redes sociais também são um meio de contato e acesso entre as pessoas, visto que através delas conhecemos visões políticas, sociais e muitas vezes religiosas de quem alimenta páginas de relacionamento e nessa geração torna-se muito comum que professores e alunos conectem-se e mantenham contatos fora da escola. Na Era Digital, há dificuldade em evitar esse contato, visto estarmos imersos nesse universo híbrido que compõe o real e o virtual.

Em anos recentes, a escola pública no Brasil mudou substancialmente a configuração social da sala de aula, e aquela figura do professor que só se via na escola e que tinha uma

postura intocável e sem vida pessoal, como nós desenhávamos nossas representações na infância, ficou no passado. Torna-se essencial para um bom desenvolvimento do clima na sala de aula e na escola que os relacionamentos sociais aconteçam dentro e fora da sala de aula e da escola também, apresentando esses profissionais como pessoas, consequentemente superando a idealização sobre a figura do professor e sobre o outro de maneira geral.

Arenhart e Kuhn (2023) explicam que o tão sonhado sucesso pedagógico dos professores com alunos passa pelo reconhecimento e pelo enfrentamento das aporias inerentes ao processo educativo, e ousamos acrescentar que esse sucesso se refere não só à articulação de conteúdos e aos alunos, mas aos avanços da escola enquanto lugar social.

Os autores afirmam ainda que esse sucesso se baseia considerando alguns movimentos que precisam ser considerados. Um deles coloca em questão a alteridade na relação pedagógica que, além das peculiaridades já abordadas nesse estudo, atenta também para a fecundidade que existe no conflito e na alteração que reconhece a importância do tempo e da história. O outro como ser legítimo propõe autenticar o “eu” e o “nós”. Dessa forma, os autores acrescentam:

Um pressuposto filosófico da pedagogia contemporânea diz respeito àquilo que é a experiência da heterogeneidade “mais extrema, às vezes a mais cruel, mas provavelmente a mais enriquecedora” possível. Essa experiência só é possível na relação com o outro, *no encontro com o outro*, mas, a rigor, não é movida por nosso desejo nem pela pretensão de liberdade (Arenhart e Kuhn, 2023, p. 4, grifos dos autores).

Um outro movimento nesse sentido aborda a educação como o ato de amor político em que, diferente de um amor romântico, deve estar voltado para o investimento moral e social dos alunos no processo educativo.

Nessa perspectiva, citando Abrantes (2011), os autores apontam que há uma relação estreita entre a socialização e as identificações, visto nós associarmos valores, competências e disposições a identidades específicas resultantes de papéis atribuídos, por outro lado, há uma dimensão intencional na construção dessas identificações, não por se tratar de um processo mecânico, mas porque o outro se coloca como resistência.

Um último movimento que destacamos nas análises de Arenhart e Kuhn (2023) destaca “o olhar para os professores que nos ensinaram (bons professores) e o que eles tinham em comum” (p. 3). Isto é, as representações do “bom professor” que se enraizaram e permaneceram criando memórias afetivas. “Trata-se, entre muitas outras, de uma das clássicas aporias da educação” (p. 3) em que os professores puseram em movimento as aporias cotidianas e travaram lutas contra elas, mesmo em um tempo de difícil alcance de suas vozes.

Nesse contexto, fazemos ligações com as relações pedagógicas citadas por Zuim (2008), refletindo que o ambiente escolar, como lugar de relações, não é exceção a atitudes que exprimem algum tipo de violência ao outro. Isto porque a instauração da violência e do ódio vai tomando espaço e tornando o campo semântico um campo de agressão que transforma a ironia amorosa, da qual nos falam os diálogos socráticos expostos nas obras de Platão, em sarcasmo pedagógico.

Ainda com base nos estudos de Zuim (2008), quando posta na direção pedagógica e de forma hegemônica nas relações dialógicas, a ironia se põe de maneira emancipatória. Por outro lado, quando esta dá lugar ao sarcasmo, abala a possibilidade de desenvolvimento educativo/formativo, pois o outro é obrigado a gerir de forma humilhante determinado significado ou conceito. Dessa forma, a dimensão emancipatória da ironia passa por uma gradativa substituição pelo sarcasmo pedagógico na sala de aula que apoia as punições psicológicas impostas pelo professor aos seus alunos numa relação de dominação/humilhação pública, na tentativa de reforçar as bases da consciência moral por meio do sentimento de culpa. Os resultados desse tipo de prática na formação dos alunos difundiram a violência simbólica nas salas de aula, abrindo espaço para o sarcasmo pedagógico.

Trazendo para um contexto geral, a carga afetiva contida na ironia torna-se decisiva na difusão de sua dimensão emancipatória na substituição pelo sarcasmo. Isto porque as paixões nos cegam e nos dominam. O conhecimento da virtude implicaria o aceite de que as paixões humanas não deveriam ser destruídas, mas sim controladas. E no ambiente educativo, fatores como os abordados na análise do perfil dos professores participantes podem interferir de alguma forma na construção de representações sociais de afetos manifestos por esses profissionais no seu exercício laboral cotidiano.

5.3 Técnica de Análise de Conteúdo: sistematizando indícios

A sistematização dos dados em uma pesquisa dessa natureza é tão importante quanto as outras etapas, visto ser responsável pelo tratamento que possibilita a análise dos dados colhidos na fase anterior, abrindo espaço para a leitura das mensagens contidas nas linhas e entrelinhas do *corpus* do estudo.

Os indícios, considerados aqui como elementos importantes que antecipam os achados, nos mobilizam a penetrar nos primeiros sinais acerca do que se pode refletir sobre os dados organizados após a coleta em campo. Aparecem como vestígios das respostas que buscamos ao realizarmos um estudo. Por esse motivo, vivenciar as etapas de uma pesquisa e suas descobertas

promove familiaridade com o percurso e com os dados, através das técnicas escolhidas para a sua sistematização.

Para tanto, nesta pesquisa utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que se conceitua como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (p. 44). Dessa forma, apresenta-se como um leque de apetrechos (p. 37), permitindo vários tipos de organização dos dados, de modo a possibilitar a dedução e a inferência dos resultados que levam à interpretação.

De acordo com Minayo (2016), a Técnica de Análise de Conteúdo reconhece o uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação para se chegar a dimensões que vão para além da mensagem. Em outras palavras, “através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (p. 76). Abre-se, pois, caminhos para a criatividade que se desdobra nas diversas formas de leitura dos dados.

Nessa perspectiva, Bardin (1977) menciona que há várias maneiras de analisar conteúdos de materiais de pesquisa, dentre eles, o fato de o objeto de estudo nos direcionar para a análise de avaliação ou análise representacional que se dispõe a medir as atitudes do participante/locutor quanto aos objetos de que fala, levando em conta que a linguagem representa e reflete quem a utiliza. Nesse sentido, a atitude é o conceito básico, entendida como predisposição, relativamente estável e organizada, para reagir sob forma de opinião (verbal), ou de atos (comportamental) em presença de objetos (pessoas, ideias, acontecimentos).

O interesse pela Técnica adotada se deu, portanto, pela riqueza de elementos que ela permite captar e, por se tratar de uma análise qualitativa, “permite considerar a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” (Bardin, 2016, p. 27). Isto é, o foco não atinge apenas a parte descritiva do conteúdo constituído, mas o que pode estar implícito nas narrativas dos sujeitos participantes.

Para tanto, neste estudo, durante a aplicação da Técnica de Análise de Conteúdo foram adotados os seguintes passos:

- 1 – Organização do material colhido nas Observações a partir do Diário de Campo e na Carta ao Docente, constituindo o *corpus* do estudo.

- 2 - Leitura flutuante do material para uma visão geral. A partir desta etapa podem surgir intuições que, mescladas de afetos simbolicamente carregados, remetem para representações sociais, entre outros quesitos.

3 – Grifo dos elementos mais significativos observados para inferência e compreensão dos dados.

4 – Organização das três duplas de perguntas contidas na Carta ao Docente para construção dos Quadros de Amostra Dupla, visando a análise que explora, de um lado, perguntas mais descritivas em um nível baixo de teorização, e do outro, perguntas mais direcionadas ao senso comum, como experiências pessoais decorrentes de um saber.

5 – Organização dos dados em Quadros de Dupla Entrada cruzando os elementos contidos nas respostas das perguntas A e B. Este quadro de análise “reúne os resultados e é suscetível de fazer surgir um sentido suplementar” (p. 69). Dessa forma, a partir dos núcleos de sentido, emergiram as categorias de análise agrupadas por analogia com os objetivos previamente definidos “as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico [...] em razão das características comuns desses elementos” (p. 148). Os Quadros de Dupla Entrada, dispostos na próxima seção, agrupam os núcleos de sentido, que permitiram emanar as Categorias de Análise.

Os Quadros de Amostra Dupla, presentes ainda nesta seção, configuram-se uma adaptação à proposta de Bardin (2016) sobre a análise de respostas a questões abertas. Neste estudo, foram formulados 3 quadros, cada um compondo uma dupla de perguntas contidas na Carta ao Docente com as respectivas respostas advindas dos participantes.

As três duplas de perguntas foram classificadas na própria Carta em Pergunta A e Pergunta B em todos os pares, para constituir os dois lados do Quadro de Amostra Dupla. Os elementos contidos nas respostas das Perguntas A são mais descritivos. Já nas respostas das perguntas B, há um nível maior de teorização, levando a um alinhamento com a Teoria das Representações Sociais. Essa organização permitiu a categorização *a posteriori*, reconhecendo os elementos contidos nos próprios dados.

Outrossim, o procedimento de repartição das respostas no Quadro pode, de acordo com Bardin (2016, p. 68) fazer-se:

Do geral para o particular: determinam-se em primeiro lugar as rubricas de classificação e tenta-se em seguida arrumar o todo; ou inversamente: partimos dos elementos particulares e reagrupamo-los progressivamente por aproximação de elementos contíguos, para no final deste procedimento atribuírmos um título à categoria.

Dessa forma, escolhemos para este estudo partir dos elementos particulares a fim de reagrupá-los por aproximação de elementos contíguos até atribuírmos as categorias, visto esse agrupamento possibilitar a organização de núcleos de sentido que favorecem a análise.

Na análise das perguntas A, com teor mais descritivo, a classificação das respostas foi organizada em *elementos descritivos*, a fim de explorarmos o conteúdo das respostas a partir das imagens que os sujeitos constroem do objeto estudado.

Nas respostas das perguntas B, que propõem uma leitura a partir de teorias, há explicitação de *objetos de referência* como indicadores que permitem “inferir, a partir dos resultados, determinados conhecimentos a propósito da imagem socioafetiva” (p. 68) numa dada população.

Segundo Bardin (2016), pode-se também considerar o Quadro com as respostas B segundo uma relação psicológica mantida em relação ao objeto, como o tipo de relação mantida em relação ao objeto de análise (dominação, dependência, cumplicidade, cuidados quase materiais, rivalidade, agressividade relacional puramente técnica, cooperação, negociação, entre outros que se revelam mais voltados às questões afetivas embaladas pelo senso comum), como se fosse projetado pelo sujeito um modo de relação interpessoal, provavelmente influenciado pelo seu comportamento.

Contudo, pode-se também, de acordo com a autora, analisar o tipo de interlocução em causa como conselhos, queixas, sugestões ou pedidos, ou seja, pode haver uma manifestação de raízes profundas e inconscientes das suas relações com o outro numa relação grupal.

O Quadro de Amostra Dupla possibilita a visualização sistematizada de certos tipos ou modelos de comportamentos emocionais mais ou menos inconscientes relativos ao objeto na população estudada. Configuram-se o ponto de partida que mostra os indícios dos achados.

Ao recebermos os 19 envelopes dos professores participantes que responderam a Carta, percebemos que o participante PR18 devolveu a Carta sem resposta e o PR19 não devolveu a Carta, continha no envelope apenas o Questionário de Perfil, somando um total de 17 respostas a comporem o *corpus* de análise.

Na organização dos Quadros de Amostra Dupla que objetiva a visualização dos dados, as respostas da Pergunta A compõem a coluna esquerda (elencada na cor verde), e contêm elementos que direcionaram os participantes para respostas mais descritivas, enquanto a Pergunta B, que conduziu as respostas para reflexões que se revelam mais voltadas às questões afetivas e das construções simbólicas, compõem a coluna direita (elencadas na cor azul).

Após a organização dos Quadros de Amostra Dupla, tornou-se possível o agrupamento das respostas em Núcleos de Sentido, possibilitando identificar os elementos descritivos e os objetos de referência como indicadores a serem cruzados, visando a percepção das imagens e sentidos que formam as representações sociais. Importante dizer que os núcleos de sentido são

agrupamentos de respostas dos participantes que contêm a mesma essência, apontando para representações sociais construídas por esses sujeitos.

QUADRO 8: Quadro de Amostra Dupla 1

PERGUNTA A: O que é afeto para você? PERGUNTA B: Que sensações você sente ao chegar na escola?		
CÓDIGO	RESPOSTA A	RESPOSTA B
PR1	Sentimento de gratidão e amor com o próximo	Alegria e bom contato com alunos e professores.
PR2	Sentimento positivo ou negativo em relação ao outro	Gratidão a Deus por contribuir com o futuro da sociedade
PR3	Sentimento de “apego” e cuidado	Meus problemas ficam do portão para fora e dou meu melhor como profissional
PR4	Bom relacionamento com todos	Somos uma família e me vejo como peça fundamental
PR5	Consideração, cuidado, demonstração de carinho	Depende da turma que irei ministrar aula, as sensações variam entre satisfação e frustração
PR6	Disposição de fazer algo a alguém que contribua para a sua vida	Que sou útil nesse processo de ensino-aprendizagem
PR7	Empatia, amor	Satisfação em acompanhar a evolução dos alunos
PR8	Carinho e afinidade por alguém; zelo pelo outro	Tranquila e segura
PR9	Afeição; querer-bem	Com exceção da segunda-feira quando tenho aula numa turma muito difícil, me sinto bem; sinto felicidade e bem-estar
PR10	Afeição, amor, carinho ou algo maior; preocupação por alguém	Diante desses desrespeitos, sinto desânimo total
PR11	Preocupar-se com o outro	Mistura de sensações: responsabilidade, ansiedade, insegurança, incertezas, medo de fracassar e de não corresponder às expectativas.
PR12	Capacidade de demonstrar respeito e empatia pelo próximo	Depende da turma em que vou trabalhar, se é empática, me sinto contente e útil. Se for apática, me sinto frustrado e irritado.
PR13	Espírito de colaboração	Alguém em constante evolução

PR14	Vínculo emocional e relacional que envolve sentimentos de carinho, confiança, respeito e empatia	Parte de uma grande rede de apoio, aprendizado e transformação
PR15	Com os alunos, deve ser equilibrado pela autoridade e acolhimento. Com os professores, solidariedade. Com a gestão, transparência e apoio recíproco	Me sinto acolhido
PR16	Amor platônico	Acolhido
PR17	Sentimento que transforma vidas	Desafiado

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

De acordo com as respostas do Quadro de Amostra Dupla 1, podemos considerar como elementos descritivos das respostas à Pergunta A: *Empatia; Vínculo; Mistura de sensações*. Esses elementos parecem mostrar de forma detalhada como os participantes conhecem os afetos. Já as respostas à Pergunta B apresentam como objetos de referência os indicadores de construções simbólicas: *Satisfação em fazer parte da equipe; Frustração no exercício laboral; Acolhimento*, mostrando uma relação de influência afetiva no ambiente de trabalho.

QUADRO 9: Quadro de Amostra Dupla 2

PERGUNTA A: Como é o seu dia a dia com os demais professores na escola? PERGUNTA B: Como você se sentiria se tivesse que sair desse grupo de trabalho?		
CÓDIGO	RESPOSTA A	RESPOSTA B
PR1	Sempre com boas conversas, ótimas interações e troca de experiências	Muito mal, pois sinto falta dos alunos e dos professores
PR2	Bom relacionamento; trabalhamos com parceria	Os grupos se desfazem, mas sempre fica alguém para sempre
PR3	Sempre trabalho com profissionais conhecidos, o que torna mais fácil a vivência e a cooperação. Mas tento manter um bom relacionamento e amizade com todos	Uma mudança acaba sendo uma espécie de “ruptura”, de algo que se “perdeu”
PR4	Agradável, trabalhamos em parceria e cada um desenvolve sua função	Não desejo sair daqui, me sinto feliz no meu ambiente de trabalho
PR5	Relação estritamente profissional, respeito mútuo. Não há muito diálogo, só quando necessário.	Com sentimento de despedida e de “fiz o que eu pude”
PR6	Companheirismo, procurando nos ajudar de maneira amigável	Sentiria saudades, mas creio que a amizade iria perdurar

PR7	Trabalhar com alunos neurodivergentes não é fácil, mas buscamos fazer do apoio um alicerce para o desenvolvimento	Criamos vínculos afetivos (com os alunos principalmente) que ficam para a vida
PR8	De respeito e amizade. Ajudamos uns aos outros	Sentiria falta da rotina e dos colegas. Com alguns já criamos laços de amizade que vão além do ambiente escolar
PR9	Muito boa a convivência	Ainda estou em adaptação, é meu primeiro ano na escola e não sentiria falta
PR10	Tenho um bom relacionamento	Muito bem, da mesma forma quando assumi
PR11	Muito bom, marcado por trocas de experiências, colaboração, respeito e parceria	Sentiria uma grande perda. Construí laços com os colegas. Ficaria triste, apesar das dificuldades enfrentadas, me sinto acolhida aqui
PR12	Alguns colegas são amigos pessoais, com os demais tenho uma convivência harmoniosa e até humorada	Já pensei em sair algumas vezes por questões financeiras, mas considero que as metodologias daqui se assemelham às minhas
PR13	Marcada por confiança e troca de experiências	Somos uma equipe que se apoia mutuamente
PR14	Colaborativo e respeitoso. Comunidade horizontal, por isso alinhamos métodos, respeito e organização	Me sentiria desconectado de uma rede afetiva e profissional importante
PR15	Cooperativo, partilhando saberes e problemas	Geraria nostalgia, dados os vínculos criados ao longo do tempo, mas também resiliência por reconhecer que laços afetivos transcendem instituições
PR16	Conversamos sobre vários assuntos que acontecem no país e no mundo e sobre fatos isolados da escola	A mudança faz parte e às vezes faz bem, tenho facilidade em me adaptar
PR17	Trabalhar aqui é uma experiência desafiadora, mas temos respeito, confiança e empatia	É gratificante fazer parte do corpo docente dessa instituição

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Na análise do Quadro de Amostra Dupla 2, nas respostas à Pergunta A destacam-se os elementos descritivos: *Relacionamento profissional; Equilíbrio entre amizade e profissionalismo; Colaboração*. Nas respostas da Pergunta B, os objetos de referência como indicadores são: *Sentimento de Perda; Rompimento de vínculo; Normalidade*.

QUADRO 10: Quadro de Amostra Dupla 3

PERGUNTA A: Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola? PERGUNTA B: Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?		
CÓDIGO	RESPOSTA A	RESPOSTA B
PR1	Sentimento de gratidão com o que construí junto com os colegas	Sim, nosso mental é essencial para o nosso trabalho
PR2	Satisfatório e com muita responsabilidade	Sempre procuro separar meu trabalho da minha vida particular
PR3	Quando trabalhamos no que gostamos, é mais que uma obrigação, é um prazer	Um bom profissional também deve ser uma boa pessoa, e fazer uso de empatia
PR4	Meus alunos me respeitam e desenvolvem suas obrigações como alunos	Meu trabalho na escola é tranquilo, pois é uma instituição organizada
PR5	Tudo se resume em dificuldade. Os alunos não têm perspectiva de futuro, não há metodologia que seja eficaz	Sim, somos humanos e não dá para separar. Por vezes, em sala de aula, é inevitável que o estresse tome conta
PR6	Desenvolvo com responsabilidade e compromisso de forma que seja útil às necessidades dos alunos	Sim
PR7	Trabalho com alunos laudados e ressalto o quão importante é o apoio da gestão escolar para o desenvolvimento do meu trabalho	O reconhecimento por parte da gestão fortalece e encoraja desenvolver um lindo trabalho
PR8	Muita cobrança da Secretaria de Educação que nos faz buscar agilidade, praticidade, inovação. Impor limites é importante sem deixar de ser amável	Precisamos estar bem fisicamente e emocionalmente, se não, reflete no trabalho. Somos humanos e não máquinas. É necessário ter tempo para dar conta das demandas cobradas e estar com a cabeça livre de pressões externas
PR9	Com exceção de algumas salas, na maioria das vezes consigo aplicar o que planejo	Sim, me considero até esponja, me envolvo nos problemas dos alunos e levo isso em consideração quando os avalio
PR10	Entrei por falta de opção, mas dou tudo de mim, mesmo agora já encerrando minha carreira	Acho que não, nada a ver. A não ser em casos muito extremos, o que é muito difícil
PR11	Crio um ambiente onde os alunos se sintam motivados a aprender. Os deixo à vontade para expressarem suas dúvidas e dificuldades	Sem dúvidas interferem! Busco sempre controlar as emoções para não prejudicar o trabalho, mas às vezes é inevitável. Sinto alegria, mas também frustração e desânimo

PR12	Eu não dependo de quase nada que a escola dispõe, pois tenho meu próprio material didático	Difícilmente eu deixo interferir, não sou uma pessoa muito aberta emocionalmente
PR13	A disciplina dos alunos é um dos principais desafios	Tenho aprendido, ensinado e crescido todos os dias
PR14	Construir ambientes afetivos e seguros para os aprendizados. Ser mediador e construtor do conhecimento, não apenas transmissor. Utilizo o diálogo como ferramenta	Minhas emoções interferem sim, mas positivamente. Se chego equilibrado e entusiasmado, isso estimula os alunos e melhora o clima, além de facilitar os vínculos e os aprendizados
PR15	Consolida-se em uma ação reflexiva onde a teoria e a adaptação contextual dialogam	As emoções interferem diretamente no trabalho, pois a docência é por natureza um ofício imbricado com a subjetividade. Equilíbrio empatia e rigor técnico
PR16	Estar atento às inovações e abrir caminhos, atrair os alunos a aprender com prazer	Aprendi em casa a não levar problemas para fora. Todos nós somos capazes de controlar as emoções
PR17	Ver a educação como arma poderosa que transforma vidas	Devemos criar um ambiente de aprendizado positivo onde o aluno se sinta valorizado, seguro e motivado

Fonte: OLIVEIRA. L.S. Pesquisa de Campo (2025).

Ao analisarmos o Quadro de Amostra Dupla 3, percebemos os elementos descritivos das respostas à Pergunta A: *Responsabilidade; Dificuldade; Ação reflexiva*. E nos indicadores das respostas à Pergunta B os objetos de referência: *Interferência positiva e negativa; Segmentação de sentimento e profissionalismo; Controle das emoções*.

A partir dessa classificação por elementos de significação, como ponto de partida para as interpretações, partimos para a última fase da sistematização disposta na próxima seção, que consiste, pois, no cruzamento entre os elementos descritivos das respostas A e as construções simbólicas contidas nos objetos de referência das respostas B, sistematizados nos Quadros de Dupla Entrada. A partir do cruzamento, emanam-se as Categorias de Análise que possibilitam discutir acerca dos achados da investigação.

Cabe dizer que a discussão das categorias tem como apoio as narrativas das Cartas e o Diário de Campo, onde também encontramos elementos essenciais para a interpretação dos dados.



SEÇÃO 6

CONFLUÊNCIA:

ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Confluência do Rio Mearim com o Rio Corda. No centro de Barra do Corda (MA), o encontro do rio Corda (à esquerda) e Mearim (à direita).

6 CONFLUÊNCIA: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

A confluência é o ponto de junção entre dois fluxos d'água para formar um novo rio. Assim são os achados da investigação, elementos que se juntam e se interpenetram, fazendo surgir reflexões e contribuições acerca do objeto de estudo.

Ao retomarmos a metáfora do Rio Mearim que envolve esta investigação, torna-se válido considerar o caminho percorrido desde a nascente, onde as ideias iniciais foram organizadas, formando o objeto desta pesquisa e que, naturalmente, diante de estudos, leituras e ponderações, escoou como um curso de águas que percorreram por seu leito, firmando-se com seus afluentes. Em continuidade, o estudo move-se pelos meandros que desenham o fazer empírico, através das discussões teóricas e metodológicas que orientam a práxis essencial para um trabalho dessa natureza.

Depois desse percurso organizativo e necessário em que foram traçados e percorridos os caminhos para chegarmos aos achados da investigação, e sistematizados os dados a partir da Técnica de Bardin (2016), abordaremos nesta seção, metaforicamente fazendo referência à confluência, a análise e a interpretação do conteúdo dos dados colhidos na tentativa de evidenciar os afetos manifestos e discutir acerca dos possíveis afetos latentes nas representações sociais dos professores participantes da pesquisa.

A abordagem pautada na Teoria das Representações Sociais de Moscovici na linha processual, cujos pressupostos atravessaram todo o processo de sistematização dos dados colhidos, alinha-se aos processos educativos visto funcionarem como objetos de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar acontecimentos da realidade cotidiana e seu acolhimento como um caminho promissor para enfocar diferentes relações nas práticas comunicativas, o seu papel na formação das identidades, as possibilidades de antecipação de hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, além de identificação de conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas (Alves-Mazzotti, 2008, 2016).

Como já dissemos na seção anterior, a coleta de dados foi realizada a partir do Roteiro de Observações e de uma Carta enviada aos professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal da cidade de Pedreiras, região central do Maranhão. Além disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora ao sentirmos a necessidade dessa contribuição a pesquisa, dada a vivência e conhecimento mais aproximado da realidade da escola e dos professores.

As cartas foram enviadas aos professores visando a construção de narrativas escritas a punho que expressassem a respeito do trabalho realizado na escola, das relações afetivas que mantêm com os demais professores, com os alunos e com a gestão, e também como se veem nesse ambiente, além das duplas de perguntas já expostas nos Quadros de Amostra Dupla da seção anterior.

Ao analisarmos as respostas das cartas, percebemos, possivelmente por ser um recurso escrito, pensamentos mais elaborados e ideias mais pensadas sobre a realidade. No entanto, o roteiro de observações nos levou a perceber a cotidianidade de forma mais mesclada de afetos ambivalentes. Dessa forma, podemos considerar uma certa desejabilidade social contida nas cartas, provavelmente como uma forma de aspiração de suas realidades.

A desejabilidade social, a grosso modo, pode ser entendida como a tendência de respostas à perguntas ou comportamentos camuflados na tentativa de uma visão positiva por parte de outros, ajustando-os às normas e expectativas socialmente valorizadas. No contexto brasileiro, a desejabilidade social tem sido discutida como fenômeno psicossocial, relacionado às normas culturais, às relações de poder e aos processos de construção da identidade.

Diante da consciência de que o sujeito é constituído nas suas relações sociais e históricas, Lane (1981) discute pressupostos da desejabilidade social, indicando que as respostas dadas pelas pessoas nesses contextos são atravessadas pelas ideologias e pelas expectativas sociais, dessa forma, o comportamento e o discurso não podem ser dissociados das condições concretas de existência.

Por outro lado, Spink (1999) enfatiza que os sujeitos produzem sentidos situados, construídos em contextos interacionais específicos e carregam marcas do que é socialmente aceitável dizer, assim a desejabilidade social pode compreender parte dos repertórios interpretativos disponíveis em determinado contexto cultural.

Nessa direção, a discrepância entre o que os professores narraram e o que realmente vivenciam pode provocar pensamentos contraditórios, em que as respostas podem traduzir desejos alinhados às perspectivas de uma vivência escolar agradável, possivelmente baseadas no desejo e na falta.

Diante disso, compreender como os professores lidam com os afetos manifestos e latentes se torna fundamental, visto as inúmeras experiências vivenciadas por esses atores educativos no contexto em que atuam e que nem sempre tornam-se objetivadas nas narrativas, sendo apenas percebidas na cotidianidade do ambiente educativo.

O Roteiro de Observação na escola, inspirado na etnografia, foi definido a partir da vivência na instituição nos dois meses em que estivemos diariamente nos dois turnos na

presença da comunidade escolar. Dessa forma, foram demarcadas como variáveis de análise: Contextualização do campo; Clima da escola; Relacionamento docente; Duração das aulas; Quantidade de alunos na turma; Organização do espaço da sala de aula; Clima da sala de aula; Movimentações corporais; Relação Docente-discente.

Com relação à primeira variável, vale destacar que a Unidade de Ensino Carlos Martins está situada em um bairro geograficamente periférico, mas com um perfil que agrega grupos sociais com expressões culturais e econômicos distintos. O espaço urbano onde se localiza a escola abriga moradias em casas de alvenaria em sua maioria, além de posto de gasolina, supermercado, farmácia e posto de saúde. A maior parte das famílias em vulnerabilidade social reside em áreas mais altas do bairro, em ruas mais estreitas e com um número maior de casas, estrutura comumente existente na periferia dos bairros.

A instituição de ensino locus da pesquisa tem um alunado com perfil eclético, com alunos que moram em locais mais centrais da cidade e os que residem em setores mais periféricos, em sua maioria. Nos momentos de observação, percebemos que a escola recebe muitos alunos em situação de vulnerabilidade social, assim como alguns com comportamentos compatíveis com redes informais de ilegalidade. Invariavelmente, a escola parece permanecer na tentativa de manter um equilíbrio entre os alunos de lugares diferentes.

Segundo dados emitidos pela própria Instituição, 285 famílias que têm alunos matriculados nessa escola são atendidas por programas sociais como Bolsa Família, BPC (Benefício de Progressão Continuada) e outros.

A partir dos números do Indicador de Nível Socioeconômico - INSE³¹ (2021), emitidos pelo Q-Edu (2025), os estudantes da U. E. Carlos Martins estão em classificação 3 (médio-baixo), considerando que a maioria dos estudantes tem a mãe/responsável e o pai/responsável com ensino fundamental incompleto ou completo e/ou o ensino médio completo.

Sobre as condições de moradia, o INSE apontou que a maioria dos estudantes possui eletrodomésticos básicos como geladeira e fogão, uma televisão e máquina de lavar roupas, em uma casa com um ou dois quartos e um banheiro. Há também informações de que possuem acesso à Internet (redes de wi-fi), mas não dispõem de computador, carro, garagem e eletrodomésticos mais sofisticados como aspirador de pó. Os dados mostram ainda que somente uma parte dos estudantes passa a ter também freezer e forno de micro-ondas em casa (Q-Edu, 2025).

³¹ O Indicador de Nível Socioeconômico é uma métrica educacional do Brasil usada para analisar o contexto socioeconômico dos alunos e escolas, e tem como objetivo informar e orientar políticas públicas na educação.

Observamos ainda que uma quantidade considerável dos alunos de baixa renda não tem fardamento nem material escolar. Após alguns dias de convívio, constatamos que a última doação desses itens por parte da prefeitura foi há 5 anos. Como ação de solidariedade e pertencimento, uma equipe mobilizada pela gestão da escola arrecada contribuições financeiras e doações das colegas de trabalho e compra fardamento, material escolar, itens de higiene, roupas e calçados para os alunos mais necessitados. Ações essas voltadas para a garantia de maior possibilidade de que os alunos frequentem a escola, já que, como notamos, o contato e o relacionamento com os pais desses alunos costuma ser mais difícil com relação aos demais.

Nesse quesito, a equipe gestora pareceu desconfortável diante da ausência de alguns pais que não se mostram parceiros da escola. Em relato, explicou do medo e da dificuldade de lidar com a realidade da escola pública que deve acolher a todos, mas não recebe uma troca amigável por parte de alguns pais quando necessitam desse olhar mais participativo. Podemos, pois, considerar que esses sentimentos desprazerosos não são apenas experiências individuais, mas expressões de tensões estruturais que atravessam a instituição escolar.

Por outro lado, percebemos que a Instituição preza pela identidade dos seus alunos e tenta manter uma relação próxima com a comunidade e com as famílias. O que fortalece não só os vínculos, mas reforça o pertencimento dos alunos e dos professores nos espaços que ela dispõe. Nessa relação, há os pais que acompanham o trabalho da escola e participam das reuniões convocadas pela coordenação pedagógica. Aqueles mais distantes são chamados pela direção de forma individual para participarem da vida escolar dos filhos.

Cabe dizer que esse distanciamento entre família e escola não parece um fenômeno natural, mas produzido historicamente pelas condições sociais e pela organização seletiva da escola, como aponta Saviani (2008), visto a organização escolar no Brasil se consolidar sob forte influência de uma estrutura social excludente, elitista e autoritária, possivelmente refletida em determinadas práticas rígidas e hierarquizadas que permanecem até hoje. Mesmo diante dessas dificuldades, foi possível perceber o esforço por parte da escola para que as famílias, principalmente dos alunos em situação de vulnerabilidade, sejam presentes na escola e na educação dos seus filhos.

Continuando as observações, notamos que o clima da escola é caracterizado, de forma ampla, por uma boa vivência entre a comunidade educativa, a começar pela equipe gestora que pareceu ter uma relação de parceria entre si. Os demais profissionais que ali atuam também parecem exercer suas funções visando um bom funcionamento da escola, desde a recepção aos alunos, à limpeza, ao lanche, até a sala de aula.

Entre a equipe gestora e os professores pareceu perpassar um clima oscilante. De um lado, tenta-se articular o trabalho dos professores com as demandas vindas da SEMED³², de outro, os professores parecem transitar entre praticar o plano docente, exercer a profissão com responsabilidade e o mal-estar provocado pela falta de valorização remunerativa, carga de trabalho, avaliações externas em excesso e as exigências da Secretaria de Educação, realidade que incita a ambivalência no posicionamento dos professores.

Essa realidade que perpassa afetos desprazerosos se ancora no processo histórico vivenciado pelos professores e que ainda faz parte da realidade profissional docente, na batalha por reconhecimento, por valorização profissional e defesa da educação pública. Contudo, essa luta ocorre em um cenário de disputas sociais mais amplas, nas quais a escola se torna palco de conflitos econômicos, culturais e ideológicos. Por isso, a resistência docente não funciona apenas como defesa, mas como compromisso com um projeto social mais justo e democrático.

Sob essa ótica, Freire (2011) enfatiza que a prática educativa configura-se uma prática política, visão que perpassa a consciência de que ensinar exige compromisso com a transformação das condições opressoras. Ao propor uma pedagogia problematizadora, o autor destaca que a resistência docente pode manifestar-se tanto nas mobilizações coletivas, quanto nas práticas pedagógicas cotidianas que promovem consciência crítica e participação democrática. Desse modo, a luta e a resistência dos professores podem ser compreendidas como um movimento contra-hegemônico, que visa um esforço coletivo pela construção de sentidos.

No que se refere ao convívio com a equipe gestora, a relação dos professores transpareceu de respeito e de cumprimento de papéis. Não ficou aparente um vínculo mais próximo entre eles. No entanto, a equipe gestora parece estar sempre disposta a colaborar com o trabalho dos professores, mostrando-se solícita às demandas e pedidos do grupo, mas sempre deixando clara sua postura no que se refere às exigências do cargo.

Em nossa pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação³³, entre 2017 e 2019, em que discutimos a relação entre os supervisores e os professores, os resultados apontaram para representações sociais de uma relação pedagógica amistosa entre esses atores educativos “referindo-se ao fato de os professores verem nos supervisores função de incentivo, ajuda e orientação, os supervisores por sua vez, veem os professores como amigos e parceiros” (Oliveira, 2019, p. 150).

³² Secretaria Municipal de Educação.

³³ Pesquisa intitulada *Supervisor escolar/professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais*, que objetivou investigar a relação pedagógica construída entre supervisores e professores do Ensino Fundamental II em escolas públicas e privadas da cidade de Pedreiras-MA.

Dessa forma, o estudo revelou que a relação pedagógica como relação social mostra-se campo privilegiado para a construção de representações sociais, no qual os elementos compartilhados no cotidiano escolar proporcionam aproximação entre os sujeitos que podem se identificar na coparticipação e reelaboração de sentidos dotados de senso comum.

Ainda sobre o clima da escola, cabe dizer que foi perceptível uma diretividade na relação da Secretaria de Educação com a escola. Mesmo diante da consciência de que há uma organização por parte das secretarias municipais para que as escolas funcionem de maneira orientada, visando um fim comum, consideramos que a falta de autonomia da gestão e dos professores no que se refere às tomadas de decisões em muitos quesitos de sua atuação profissional e as relações de compadrio que envolvem decisões importantes na educação local, mexem com os afetos de toda a comunidade escolar.

Esses afetos que parecem variar entre o prazer e o desprazer, envolvendo o medo de não cumprir as solicitações, a angústia pela disputa dos melhores *rankings* nas avaliações externas, dentre outros sentimentos que envolvem a estrutura organizativa de uma escola de grande porte como essa, parecem moldar o comportamento dos profissionais. Esse comportamento torna-se perceptível a partir das movimentações corporais e expressões faciais que transparecem uma certa preocupação ao dialogarem sobre o assunto. Essa relação possivelmente hierárquica, naturalmente concebida entre os Órgãos Administrativos e a escola e entre a gestão e os professores, demonstrou provocar uma oscilação entre o desconforto profissional e o compromisso com o trabalho.

Nessa perspectiva, a intensificação das avaliações externas e das políticas de responsabilização tem produzido impactos significativos na subjetividade docente, principalmente quando a realidade do trabalho pedagógico passa a ser produzida prioritariamente por indicadores numéricos. Diante disso, Frigotto (2010) critica a subordinação da educação às racionalidades econômicas, visto que, “quando a escola é regida por parâmetros produtivistas, a formação humana tende a ser reduzida a resultados quantificáveis” (p. 29). Segundo o autor, essa realidade produz sentimentos de tensão entre a dimensão ética e formativa da docência e a lógica instrumental das políticas de avaliação.

Outro aspecto que chama a atenção na organização da escola é o fato de os alunos aguardarem do lado de fora da escola o horário de abertura dos portões. Segundo alguns profissionais da instituição, os alunos aguardam numa área interna, mas ainda do lado de fora da escola, devido à instituição ter horário de abertura dos portões tanto no turno matutino quanto no vespertino. Ainda assim, restam dúvidas quanto à necessidade e importância dos alunos adentrarem e usarem os espaços da escola como forma de socialização e vivência, de formação

humana, de construção de identidades, sentidos e aprendizagens das formas de estarem no mundo. Para tanto, Nóvoa (2021) propõe uma escola em que o conhecimento ultrapasse as quatro paredes de salas estruturalmente dispostas em fileiras e alcance uma metamorfose, não apenas no que se refere à reforma ou modernização, mas uma transformação profunda do modo escolar, da sua organização e de seu sentido social.

Dessa maneira, o autor argumenta que a escola vive uma crise estrutural, visto manter um modelo organizacional do século XIX para atender às demandas do século XXI, essa transformação se torna, pois, necessária para que a escola continue sendo um espaço público relevante. Mesmo sendo uma realidade ainda distante, a familiaridade dos alunos aos espaços de vivência, como sala de aula e pátio e pertencimento da gestão com relação à escola como um todo, parecem ser um caminho.

Cabe mencionar ainda que, na observação ao ambiente escolar de forma geral e ao clima construído entre os atores educativos, percebemos uma organização das turmas em que aparentemente os alunos foram distribuídos em “alunos melhores” e “alunos piores”, isto é, os estudantes com melhor comportamento e desempenho na aprendizagem pareciam ficar na mesma sala para terem melhores resultados, enquanto os “bagunceiros e desinteressados” formariam outras turmas.

Alguns funcionários da escola relataram que a situação foi informada à SEMED e que a gestão que iniciara naquele ano estava aos poucos modificando essa organização, fazendo com que os alunos recém-chegados fossem mesclados nas turmas. Essa situação, pareceu apontar um certo desconforto na relação entre a equipe gestora e os professores, visto que estes demonstraram resistência às mudanças propostas pela nova gestão.

Vale ressaltar que a prática de agrupamento por nível de aprendizagem pode ser inconstitucional ao violar o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, disposto no Artigo 2026 da Constituição Federal de 1988, visto a separação possibilitar discriminação, dificultar a permanência, ou mesmo consolidar a exclusão sistemática. Em outras palavras, a rotulação estigmatizante pode interferir na autoestima dos estudantes e na própria valorização por parte dos docentes, fatores que se confirmaram quando percebemos professores claramente desconfortáveis ao se direcionarem para aulas nas turmas consideradas com menos rendimento.

Outra variável do Roteiro de Observação está no relacionamento entre os docentes da instituição. Nos 15 minutos de intervalo das aulas, os professores lancham e conversam sobre assuntos relacionados à própria escola, aos alunos e às relações mantidas entre a escola e a Secretaria de Educação. Fazem da sala dos professores um local de acolhida e envolvimento

profissional, criando laços e trocas de afetos bons e ruins. O clima oscila entre calma, risos e tensão.

Em alguns momentos, nos sentimos invadindo o espaço deles, mesmo que, com relação a alguns, já tivéssemos mantido vínculos profissionais em outro contexto. Diante disso, nossa experiência parece se alinhar com a de Garcia (2001) quando relata sobre a responsabilidade social do pesquisador. A autora afirma que no processo de investigação, a cada descoberta nos encontramos em um novo desafio, “pois a cada *novo saber* (resultado sempre provisório da pesquisa) um *novo ainda não saber* (convite à ampliação ou redirecionamento da pesquisa) se mostra” (p. 18, grifos da autora). Destacando que sempre, “ao entrar numa escola, o sentimento de ser *uma estranha que chega* e que não foi convidada” (p. 18, grifos da autora) ressoa e se faz presente de forma a causar certo desconforto em quem pesquisa e possivelmente em quem está sendo sujeito pesquisado.

Por outro lado, os professores tentaram manter a naturalidade no ambiente mesmo com a nossa presença. Outrossim, a nossa relação de convívio pareceu se normalizar com o passar dos dias, abrindo caminhos para que, quanto mais tempo passássemos na escola, mais seríamos familiares.

Esses elementos que envolvem a vivência do professor na escola em momentos fora da sala de aula revelam como as relações que constroem e o pertencimento são essenciais no exercício laboral, visto ser nesses momentos que os atores educativos permitem aflorar suas representações e seus afetos de forma natural, diante dos seus pares, com quem se sentem mais acolhidos e compreendidos.

Chama a atenção a afirmativa dos professores sobre o desânimo que sentem com relação à profissão docente e sobre as inúmeras dificuldades em exercer o ofício na atualidade diante da necessidade de terem que convencer os alunos a estudarem, além disso, parecem sentir cansaço em exercer a profissão diante da ampla desvalorização da figura do professor e da sobrecarga que acarretam problemas físicos e emocionais.

Sobre esse aspecto, Saviani (2008) aponta que “o problema de se determinar a especificidade da educação coincide com o problema do desvendamento da natureza própria do fenômeno educativo” (p. 66), ou seja, o objetivo amplamente determinado na educação está no ato de convencer para o bem dos educandos que, de fato, acreditam que o professor está ali para ajudá-los, mesmo quando essa ação por parte dos alunos parece ser negada pelo contexto, essa estrutura permanece. Por outro lado, a ação do convencimento parece estar ancorada no desinteresse do aluno pela escola o que vem promovendo desgaste psicológico e emocional nos professores.

Percebemos ainda durante as conversações na sala dos professores que os docentes lamentam a quantidade de trabalho e o pouco tempo para alimentar o diário digital da escola. Parecem estar sempre ocupados e cansados com a sobrecarga de trabalho na escola e fora dela, visto alguns professores trabalharem em outra instituição, além daqueles, principalmente as mulheres, que fazem também o trabalho doméstico.

Sem adentrarmos nas doenças causadas pelo estresse no ambiente profissional³⁴, vale dizer que o cansaço docente causado pelo desgaste físico e emocional pode estar associado ao efeito estrutural das condições de trabalho e do lugar que a sociedade confere à profissão docente, que tem seu exercício atravessado por demandas que ultrapassam a sala de aula de maneira intensa e possivelmente provocam nos professores a sensação de estagnação.

Alguns professores deixaram transparecer a falta de uma assistência mais aproximada da gestão, principalmente com relação à sala de AEE³⁵ que atende à educação inclusiva. O sentimento de insatisfação com o trabalho na escola pareceu voltado às dificuldades e à falta de apoio da gestão com os alunos que necessitam do atendimento especializado. Essa realidade pode estar ancorada no reflexo de modelos estruturantes da escola tradicional que ainda vivencia um processo de atualização e adaptação às novas perspectivas e demandas do século XXI que ligeiramente tomaram os espaços de vivência, e nelas se incluem o movimento pela inclusão de alunos neurodivergentes e PCD's³⁶ na escola, configurando-se uma ação política, moral, social e pedagógica.

Em um documento elaborado por alguns professores que compõem o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial³⁷, enviado ao Ministro da Educação em 2008, discute-se que, a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

³⁴ Podemos citar o Burnout, doença que descreve um padrão de estresse crônico relacionado ao trabalho que inclui exaustão emocional, distanciamento afetivo, sensação de baixa realização pessoal, dentre outros sintomas.

³⁵ Atendimento Educacional Especializado, serviço gratuito e assegurado pela CF/88 que elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade a alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação.

³⁶ Pessoa com Deficiência.

³⁷ O Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial é um colegiado instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para revisar e aprimorar as diretrizes da educação inclusiva no Brasil, com objetivo de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares, focando na educação inclusiva.

Isso quer dizer que a democratização do acesso à escola não eliminou os mecanismos de exclusão, mas os reconfigurou. A ampliação da escolarização obrigatória, sobretudo após a Constituição de 1988 e a promulgação da LDB de 1996, o sistema educacional brasileiro passou a garantir formalmente o direito universal à educação para todos, com isso, a exclusão deixou de ser externa para operar no interior da própria escola, pois, sobre um modelo padronizado, exclui simbólica e pedagogicamente através de um currículo único, de um ritmo comum (principalmente nos programas de ensino adotados por alguns municípios), da avaliação classificatória, da expectativa de desempenho homogêneo, dentre outros.

Esse debate revela também uma relação estrutural, visto considerarmos que ampliar o acesso não significa garantir permanência, participação e aprendizagem com equidade. Nesse sentido, mesmo diante da compreensão de que o processo de inclusão na escola passa pelas leis que regem a educação e propõe a expansão da escolarização, sobretudo no século XX, a escola tende a operar segundo a lógica que valoriza determinados capitais culturais, linguagens e disposições já dominadas por grupos socialmente privilegiados (Bourdieu e Passeron, 1992).

Por outro lado, em alguns momentos, os professores parecem confortáveis na escola e no grupo em que estão inseridos. Brincam, fazem piadas e riem juntos. O que demonstra familiaridade com o ambiente e com os colegas de convívio, mesmo diante das dificuldades enfrentadas.

Ainda durante as observações, percebemos também que os professores demonstram organização e responsabilidade com relação aos seus horários nas turmas. Parecem sempre atentos à troca de sala e ao horário de chegada e saída.

Em continuidade às observações, após algum tempo vivenciando os momentos de intervalo na sala dos professores e pelos corredores da escola, solicitamos a alguns professores, de forma aleatória, que nos permitissem adentrar em suas aulas, alguns se mostraram solícitos, outros demonstraram mais resistência.

De forma geral, o contexto de vivência com os alunos na escola volta-se para um misto de rigidez e atenção. Os alunos são recebidos na escola pela equipe gestora com palavras de ânimo e cobranças pelo cumprimento do horário. Ao chegarem, vão direto para as suas respectivas salas de aula, sem possibilidade de trânsito ou permanência no pátio.

Todas as aulas têm duração de 50 minutos, como geralmente acontece nas demais escolas de Educação Básica, sejam públicas ou privadas. Em alguns casos, também comuns, os professores mediam horários seguidos numa mesma turma, o que facilita a execução de trabalhos ou atividades que demandam mais tempo.

As turmas são formadas por aproximadamente 35 alunos, mescladas entre meninos e meninas da mesma faixa etária, organização também comum nas escolas. No entanto, consideramos que o espaço físico das salas de aula torna-se um pouco limitado para a quantidade de alunos, o que promove a diminuição do espaço entre uma carteira e outra, dificultando a circulação dos próprios alunos e dos professores. Nesse sentido, as salas são organizadas em fileiras, formando pequenos corredores para que os alunos possam sair. O pouco espaço de circulação na sala de aula pode interferir também na aproximação corporal entre estudantes e professores, impactando a aprendizagem, o clima escolar e a qualidade da educação.

Vale considerar a percepção de Nóvoa (2022) de que “a educação não se resume apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade” (p. 14). Ao abrir essa discussão, o autor debate sobre as dificuldades encaradas nesse modelo escolar ao questionar: “Como ser autônomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutar as lições dos professores?” (p. 14), um convite à reflexão.

Sobre o clima das salas de aula, este varia também de acordo com a faixa etária dos alunos, com a forma com que se relacionam entre si e com o professor que está na mediação da turma. De forma geral, são turmas agitadas e com bastante movimentação corporal. Aquelas com alunos com menor rendimento, parecem mais agitadas que aquelas com alunos mais estudiosos e com melhor rendimento.

Em uma das turmas de 7º ano no turno matutino, o clima apresentou uma certa tensão e envolvimento dos alunos com a aula e com a professora. A turma pareceu silenciosa em decorrência da presença da professora, que demonstrou liderança e gestão de sala de aula. Esse aspecto pode ser explicado por sua experiência e tempo de trabalho em salas de aula em escolas municipais, como relatou no Questionário de Perfil.

Já numa turma de 6º ano do turno vespertino, o clima pareceu mais descontraído entre os alunos que conversavam e faziam barulho entre si, no entanto, na tentativa de manter a gestão da sala de aula, a professora proferiu gritos muito altos, visando o silêncio e o engajamento dos alunos na correção da atividade que havia proposto. Ações como essas podem interferir na conexão entre professor e alunos, provocando distanciamento afetivo e desinteresse dos alunos na aprendizagem, além disso, o próprio professor acumula desgaste físico e psicológico na tentativa de uma condução do ambiente de aprendizagem baseada em pressões como gritos e ameaças.

Nas salas do 8º e 9º ano de modo geral, as movimentações corporais são naturalmente menores e o clima parece mais amistoso entre alunos e professores. Nas aulas do turno matutino, percebemos uma relação mais próxima entre o professor e os alunos. Este parecia estar em um ambiente amistoso e acolhedor, visto a intimidade na fala com os alunos que, por sua vez, participaram da aula de forma espontânea e descontraída. No momento da explicação do conteúdo, os alunos mantiveram-se em silêncio observando o que o professor escrevia na lousa, após um estímulo por parte do professor, os alunos participaram da aula e responderam à questão proposta na lousa. O clima permaneceu harmônico mesmo diante de uma aula com conteúdo aparentemente complexo. Esse professor demonstrou muito domínio do seu saber-fazer, no entanto, percebemos uma inclinação corporal e visual maior para a lateral direita e para o centro, onde encontravam-se os alunos mais participativos.

Em aulas no turno matutino dessas mesmas séries, chamou a atenção a entrada de um membro da equipe gestora na sala de aula para dar informações de cunho administrativo, sem solicitar permissão previamente ao professor. Essa ação parece uma quebra simbólica da gestão docente, visto não se tratar apenas de uma formalidade, mas de reconhecimento do espaço profissional e de construção de relações baseadas no respeito e na cooperação.

Nas aulas do 8º ano no turno vespertino, o clima mostrou-se diferente do que observamos na turma anterior, os alunos pareciam mais agitados e com uma movimentação corporal maior, principalmente os do sexo masculino. Ao avistarem o professor se aproximar, proferiram na porta da sala vocabulário pouco apropriado e com vozes alteradas. Além disso, percebemos que o professor não se sentiu à vontade durante a aula, visto a movimentação e o barulho perdurarem por todo o horário, de modo que transpareceu haver tensões na relação professor-alunos.

Em outras turmas, também das séries maiores (8º e 9º ano) do turno matutino, transpareceu um diálogo mais aproximado entre professores e alunos, o que pode promover uma aprendizagem mais leve e a construção de laços mais fortalecidos. No entanto, a gestão da sala de aula pareceu ter menos intensidade. A professora manteve uma linguagem que se adequava à dos alunos e teve momentos de descontração, no entanto, demonstrava mais dificuldade para manter diálogo com os alunos durante a aula, diante da dispersão da maioria.

Já o professor de outra disciplina, em outra turma, fez uso do livro didático³⁸ e manteve a atenção dos alunos com imagens e uma interação mais aberta que possibilitou espaço de fala aos alunos que, por sua vez, interessaram-se em perguntar e discutir sobre o assunto com o

³⁸ Os livros didáticos adotados pela Secretaria de Educação são doados aos alunos para uso durante o ano letivo, ao término, os alunos devem devolvê-los para que outros possam usufruir do material no ano letivo seguinte.

professor. Consideramos, pois, que a interação e o espaço de fala na sala de aula constituem dimensões centrais da prática pedagógica contemporânea, especialmente quando se compreende a aprendizagem como um processo também dialógico, ou seja, o diálogo é elemento constitutivo da educação libertadora, como afirma Freire (1987).

De forma geral, durante as observações nas aulas, percebemos que os professores tentaram manter a atenção dos alunos e buscaram constante interação. Nas salas do matutino, os alunos demonstraram ser menos agitados que os do turno vespertino. Alguns professores fizeram uso do livro didático, outros investiram em resolução de questões, leitura de texto, escuta e revisões de conteúdos. Parece haver, pois, um envolvimento afetivo misto entre alunos e professores, visto que ao mesmo tempo que levantam a voz e reclamam por falta de interesse dos alunos, brincam e pedem para que estudem, como forma de cuidado.

Todos esses dados compartilhados a partir do Roteiro de Observações foram fundamentais para que pudéssemos organizar e interpretar os dados colhidos nas Cartas, e dispostos nos quadros a seguir.

6.1 Cruzamentos dos dados nos Quadros de Dupla Entrada

A sistematização dos dados realizada a partir da proposta de Bardin (2016), possibilitou organizar as informações colhidas nos Quadros de Amostra Dupla dispostos na seção anterior, objetivando didatizar as amostras das respostas dos sujeitos participantes. Dessa organização, foi possível identificar elementos descritivos e objetos de referência contidos nos dois lados dos quadros.

Diante disso, tornou-se essencial a ligação da descrição contida no Lado A dos Quadros e a relação simbólica contida nos objetos de referência das respostas do Lado B. Essa ligação aponta para as relações representativas construídas na cotidianidade escolar e como isso é vivido entre os atores educativos, raramente sentidas como puramente técnicas, mas antes com grande carga emotiva, “imbricando-se e atualizando-se numa relação de investimento afetivo, quantitativa e qualitativamente variável” (Bardin, 2016, p. 71).

Esses indicadores contidos nos quadros da seção anterior revelam os Núcleos de Sentido, um agrupamento essencial das respostas dos sujeitos em que o significado atravessa diferentes falas, ou seja, envolve uma compreensão analítica do que está implícito ou estruturante no discurso. Esses, por sua vez, são cruzados em Quadros de Dupla Entrada, como continuação da proposta de Bardin para a tabulação dos dados colhidos nas respostas dos sujeitos participantes.

Os Quadros de Dupla Entrada reúnem os resultados de forma cruzada e são suscetíveis de “fazer surgir um sentido suplementar” (Bardin, 2016, p. 69). Nesse sentido, as duas dimensões classificadas como pertinentes cruzam-se visando refletir e sistematizar as relações simbólicas e afetivas na população considerada (Bardin, 2016), ou seja, objetiva identificar as imagens e os sentidos relativos à atitude face à cotidianidade escolar, reconhecendo as objetivizações e as ancoragens que os sujeitos controem no exercício laboral docente.

Na composição dos Quadros, os núcleos de sentido denominados elementos descritivos, dispostos na vertical, perpassam os núcleos de sentido ou indicadores denominados objetos de referência dispostos de maneira horizontal.

Os núcleos de sentido vêm acompanhados de Unidades de Registro, recortes significativos do conteúdo como base para a categorização. De acordo com Bardin (2016), a unidade de registro “é a unidade de significação codificada de base, visando a categorização a contagem frequencial” (p. 134). Vale dizer que as unidades de registro situam-se nas Unidades de Contexto que “servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro), são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de resgistro” (p. 137), nesse caso, os textos das cartas respondidas pelos professores participantes.

Dessa forma, a partir do cruzamento dos núcleos de sentido, emergem-se as Categorias de Análise agrupadas por analogia com os objetivos previamente definidos “as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico [...] em razão das características comuns desses elementos” (p. 148).

Nessa perspectiva, de acordo com a amostragem das respostas nos quadros da seção anterior, os elementos descritivos ou núcleos de sentido das respostas à Pergunta A são: *Empatia; Vínculo; Mistura de sensações*. Como objetos de referência das respostas à Pergunta B, destacam-se os indicadores: *Satisfação em fazer parte da equipe; Frustração no exercício laboral; Acolhimento*, cruzados no Quadro de Dupla Entrada 1 a seguir:

QUADRO 11 - DUPLA ENTRADA 1

Pergunta A: *O que é afeto para você?*

Pergunta B: *Que sensações você sente ao chegar na escola?*

ELEMENTOS DESCRITIVOS DAS RESPOSTAS A		OBJETOS DE REFERÊNCIA DAS RESPOSTAS B												
		SATISFAÇÃO EM FAZER PARTE DA EQUIPE			FRUSTRAÇÃO NO EXERCÍCIO LABORAL					ACOLHIMENTO				
		Alegria e bom contato	Gratidão a Deus por contribuir	Satisfação em acompanhar evolução dos alunos	As sensações variam entre satisfação e frustração	Irritação e frustração em turmas ruins	Desânimo total	Misto sensações ruins: incertezas, medo, insegurança	Desafio	Problemas do lado de fora	Somos uma família, sou peça fundamental	Tranquilidade e segurança	Sempre em evolução	Parte de uma rede de apoio
EMPATIA	Apego e cuidado													
	Contribuição na vida de alguém													
	Empatia, amor e respeito													
	Carinho, afinidade, consideração e zelo pelo outro													
	Sentimento que transforma vidas													
VÍNCULO	Gratidão e amor com o próximo													
	Bom relacionamento com todos													
	Afeição, querer-bem													
	Espírito de colaboração													
	Vínculo relacional e emocional													
MISTURA DE SENSACIONES	Sentimento positivo ou negativo em relação ao outro													
	Afeição, amor, carinho ou algo maior													
	Equilíbrio, solidariedade e apoio recíproco													

Fonte: A autora (2026).

Do cruzamento dos núcleos de sentido das respostas dos lados A e B do Quadro, emanou-se a primeira categoria de análise: *Afetos manifestos e latentes na cotidianidade laboral docente: do amor idealizado à frustração reconhecida*, explorada a seguir.

6.1.1 Afetos manifestos e latentes na cotidianidade laboral docente: do amor idealizado à frustração reconhecida

Os estudos psicossociais sobre as representações sociais pontuam, desde a década de 1960, que esses conhecimentos não são criados isoladamente pelas pessoas, visto compreenderem sentidos e construir imagens de maneira compartilhada com base no senso comum. Essa característica básica da Teoria nos leva a entender também que existe um universo consensual a respeito da realidade formado pelos grupos que participam dessa experiência social.

Nesse sentido, Moscovici (2015) explica que, ao estudar uma representação, torna-se importante tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu, ou seja, quais sentidos são atribuídos aos objetos na esfera social e quais imagens se constroem na mesma situação social. Faces da mesma moeda, esses elementos constituem a ancoragem e a objetivação de uma representação social.

Como já dissemos, consideramos como afetos manifestos as emoções, sentimentos ou estados de ânimo que aparecem explicitamente nas condutas dos sujeitos, nas expressões corporais e faciais, mas também na linguagem verbal e lexical. Ou seja, se mostram promovendo uma relação mais clara sobre que se sente e o que se vive.

Já os afetos latentes estão nas entrelinhas, no não dito e no não expresso. Não aparecem de forma explícita, mas estão contidos no discurso e na ação dos sujeitos. Não são diretamente nomeados, mas em alguns momentos se deixam perceptíveis na escolha das palavras, na organização da narrativa, em silêncios significativos, em hesitações, em contradições, em deslocamentos discursivos, na intensidade ou apagamento de certos temas. Esses afetos foram captados também nas observações.

No Quadro de Dupla Entrada 1, há o cruzamento da Pergunta A “*O que é afeto para você?*”, com os objetos de referência das respostas da Pergunta B: “*Que sensações você sente ao chegar na escola?*”. Na coluna A, o primeiro elemento descritivo definido pelo núcleo de sentido é *Empatia*, a partir das unidades de registro faz-se então o cruzamento com os indicadores das respostas B.

A unidade de registro “Apego e cuidado” presente na descrição do professor PR3 sobre o conceito de afeto, cruza-se à ação de deixar os problemas do lado de fora da escola, como uma forma de fuga da realidade em que, possivelmente, se ponderam afetos latentes com relação aos problemas pessoais. Nessa perspectiva, refletimos sobre os sentidos atribuídos à dedicação aos alunos como forma de apego e cuidado em que o ser profissional e o ser pessoal

não podem adentrar ao mesmo espaço. Ou seja, a dedicação aos alunos parece depender da ausência dos problemas pessoais que devem ser deixados fora do ambiente escolar.

Dessa forma, o professor demonstra compartilhar representações sociais ancoradas na separação entre o pessoal e o profissional, em uma lógica tradicional de racionalidade profissional, tratando o trabalho e as emoções como dimensões incompatíveis, dando ideia de uma neutralidade emocional e controle afetivo. Já as objetivações evidenciam-se na dedicação com apego e no cuidado aos alunos (ver Quadro 12, p. 192).

Esse comportamento parece se alinhar às ideias de Goffman (1985) ao afirmar que, quando desempenhamos um papel, implicitamente solicitamos que nossos observadores levem a sério a impressão que lhes é permitida. Nesse sentido, se constitui a ideia comum e naturalizada de que o bom profissional deve ser racional, equilibrado e emocionalmente contido para que seu trabalho seja efetivamente adequado.

Outra unidade de registro dentro do núcleo *Empatia* refere-se ao afeto que se relaciona com a “Ação de contribuir na vida de alguém”. Esse elemento cruzado à construção simbólica da resposta B, que traz como indicador a ideia da escola como família, elabora um sentimento de pertencimento não só à escola, mas à vida do aluno, no comprometimento com aquilo que o aluno constrói para além dos muros da escola.

Dessa forma, a descrição de afeto como ação de contribuição expressa representações ancoradas no compromisso com o fazer docente em que se atribui a ideia de escola como uma família. Esses sentidos objetivam-se, possivelmente, no modo como o professor planeja as suas aulas para alcançar a mediação necessária de aprendizagem, dentre outras práticas que exigem uma vinculação mais fortalecida (ver Quadro 12, p. 192).

A representação da escola como um ambiente familiar pode moldar percepções, normas e comportamentos coletivos, ou seja, quando um grupo de trabalho é descrito ou percebido como família, esse imaginário parece carregar ideias simbólicas fortes, visto a metáfora familiar remeter à noção de apoio mútuo, afeto prazeroso, lealdade e cuidado. No entanto, consideramos que essa representação pode obscurecer conflitos de poder e desigualdades, naturalizar condições que prejudicam a saúde, como o trabalho excessivo, estimular a autocensura de sentimentos incômodos como a insatisfação diante do compromisso emocional excessivo, dentre outros fatores, já que a representação orienta o que sentimos, esperamos e fazemos.

A unidade de registro “Empatia, amor e respeito” cruza-se à satisfação em acompanhar a evolução dos alunos, mas também a sensações que variam entre satisfação e frustração. Esses elementos parecem definir as ancoragens do professor no equilíbrio entre o que se sente e o que se vive, e que ao mesmo tempo são objetivadas numa forma branda de acolher os alunos nas

dificuldades (ver Quadro 12, p. 192). Ações essas que podem expressar afetos latentes do professor em seu exercício laboral, possivelmente vinculados a vários fatores que envolvem a escola, como descrito no trecho: “*Enfrentamos diariamente inúmeros obstáculos para conseguirmos realizar um trabalho que traga algum resultado*” (PR11), expresso em uma das cartas.

Podemos, pois, compreender que diante da tentativa de vivenciar o equilíbrio entre o sentir e o vivenciar, os professores parecem oscilar entre a frustração e a satisfação, o que, até certo ponto, reflete reações naturais das relações humanas. O que não podemos deixar de mencionar nesse quesito é o desgaste psicológico, físico e emocional que os professores podem sentir com o passar do tempo.

O levantamento feito no Estado da Questão (EQ) apontou estudos que contribuem com essa discussão, indicando que o exercício laboral docente tem como “pano de fundo” os afetos sentidos e manifestos na sala de aula e nos demais espaços da escola. Em uma das pesquisas apontadas, publicada em 2019, Almeida (2019) defende a necessidade de que os professores

[...] aprendam a entender suas emoções, percebê-las, reconhecê-las e relacioná-las a novos comportamentos e percepções. Sabe-se que esta habilidade é mais complexa e requer um conhecimento maior de si mesmo; isto não é uma tarefa simples, e nem todos conseguem fazê-la sozinhos, mas é uma habilidade que precisa ser desenvolvida (p. 53).

Cabe dizer, pois, que essa prática exige autoconhecimento, exercício complexo e duradouro, visto a prática docente envolver também a gestão emocional, geralmente invisibilizada pelas exigências burocráticas e pelo discurso de neutralidade profissional. Diante das considerações advindas do EQ e depois dos caminhos percorridos e percebidos neste estudo, consideramos que a latência afetiva atrelada às representações desses professores orienta também e de forma intensa as práticas laborais.

A unidade de registro “Carinho, afinidade, consideração e zelo pelo outro” descreve imagens sobre afetos que também se cruzam a sensações que variam entre frustração e satisfação, além de um misto de sensações ruins, como incertezas, medo e insegurança, sentimentos que refletem afetos desprazerosos no exercício laboral.

Esse cruzamento mostra uma discrepância entre a descrição que alguns professores fizeram sobre o afeto nas narrativas das cartas e a relação vivenciada na escola. Consideramos, pois, que possivelmente haja uma camuflagem de afetos latentes que, por sua vez, parecem apresentar como ancoragens o compromisso profissional de zelar pelos alunos mesmo diante das dificuldades sociais e emocionais, objetivando-se na consideração em atender às necessidades do outro (ver Quadro 12, p. 192).

Esse comportamento parece apontar para a alteridade presente no ambiente educativo, visto que configura mais do que simples convivência com o outro, envolve também reconhecimento, diálogo e negociação de sentidos no espaço relacional.

Retomando os estudos de Jodelet (2005) sobre a loucura, já citados neste estudo, entendemos que a alteridade não é apenas a existência do diferente, mas o modo como esse diferente é significado coletivamente e na relação entre pares, ou seja, as representações sociais podem sustentar práticas de acolhimento e de segregação, visto ser perpassada por relações de poder, de medo ou de estigmatização.

Seguindo a análise, percebemos que os mesmos elementos descritivos - “Carinho, afinidade, consideração e zelo pelo outro” - cruzam-se com os indicadores “Tranquilidade e segurança”, ligados ao acolhimento. Isso pode indicar o multipertencimento dos professores da mesma instituição, em que os elementos simbólicos parecem se construir sobre afetos prazerosos. No cruzamento, parece haver uma convergência entre a descrição dos elementos e as construções simbólicas. Assim como no cruzamento anterior, esses professores mostram compartilhar representações sociais dos afetos ancoradas na alteridade como lugar de cuidado, objetivadas no acolhimento.

A descrição que revela o afeto como “Sentimento que transforma vidas” cruzou-se com desafio, indicando representações ancoradas no desejo de transformação da realidade, objetivadas nas ações realizadas por esses professores (ver Quadro 12, p. 192). Dentro dessa descrição, há indícios de afetos latentes, diante do desejo pelo crescimento do outro confrontado com os desafios existentes na cotidianidade. Nesse sentido, o afeto parece estar na vivência desse professor como elemento transformador de vidas a partir de sensações prazerosas e encorajadoras, por outro lado, encontra desafios que possivelmente provocam afetos latentes desprazerosos.

Na escola contemporânea, esses desafios podem ser compreendidos como fenômenos psicossociais complexos, que articulam ao mesmo tempo transformações culturais, exigências institucionais, tensões identitárias e dinâmicas de poder. A escola atual não enfrenta somente desafios pedagógicos, mas também disputas simbólicas sobre seu papel social, suas finalidades e seus modos de funcionamento.

Sobre essa ótica, refletimos sobre o papel dos professores nesse contexto, cuja perspectiva organizacional da escola possui, desde meados do século XIX, um modelo estruturante que resiste até os dias atuais. Como afirma Nóvoa (2019), os Estados assumiram a responsabilidade pela educação “com o objetivo de fabricarem uma identidade cívica e nacional” (p. 2) e, para tanto, “constituem um corpo profissional docente que é recrutado,

formado, remunerado e controlado pelos poderes públicos” (p. 2). Consequentemente, os desafios enfrentados pelos professores vão além da luta por condições de trabalho, perpassam a lógica organizacional rígida e resistente que define normas, currículos, tempos escolares e formas de avaliação. No contexto das observações, percebemos, pois, que os desafios são estruturais e psicossociais e perpassam as salas de aula de forma intensa, afetando os professores psico e emocionalmente.

Diante desse panorama que abarca as discussões acerca do primeiro núcleo de sentido, para melhor conduzir a interpretação dessas inferências, elaboramos um quadro-síntese com as possíveis objetivações e ancoragens presentes nos afetos manifestos e latentes dos sujeitos participantes.

QUADRO 12 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido *Empatia*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem	Objetivação
Apego e cuidado + Problemas do lado de fora	Manifesto	Separação entre o pessoal e o profissional	Apego e cuidado materializados nos gestos de motivação e carinho com os alunos
Ação de contribuir na vida de alguém + Somos uma família	Manifesto	Compromisso com o fazer docente	Mediação necessária para a aprendizagem com metodologias que despertam a curiosidade e o senso crítico dos alunos
Empatia, amor e respeito + Satisfação em acompanhar a evolução dos alunos / Satisfação e frustração	Manifesto	Equilíbrio entre o que se sente e o que se vive	Forma branda de acolher os alunos em meios às dificuldades, materializada na execução do plano de aula visando promover a aprendizagem de forma tranquila
Carinho, afinidade, consideração e zelo pelo outro + Satisfação e frustração	Latente	Compromisso profissional de zelar pelos alunos mesmo diante das dificuldades sociais e emocionais	Consideração em atender as necessidades do outro, na escuta, no direcionamento de conselhos, no acompanhamento da aprendizagem
Carinho, afinidade, consideração e zelo pelo outro + Tranquilidade e segurança	Manifesto	Alteridade	Acolhimento, expresso em gestos e atitudes abarcando o reconhecimento de diferenças
Sentimento que transforma vidas + Desafio	Latente	Desejo de transformação	Compromisso com os alunos expresso na assiduidade do professor e no desejo de promover boas aulas

Fonte: A autora (2026).

Diante do exposto, compreendemos que os afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido *Empatia* revelam sentimentos prazerosos com relação ao fazer docente no ambiente escolar. Para esses professores, mesmo diante dos desafios que provocam sentimentos ruins, a experiência docente parece simbolicamente organizada em torno de atitudes que revelam compromisso com o exercício laboral. Exemplo disso são ações de como se colocar no lugar do aluno, compreender contextos familiares e sociais, acolher dificuldades e reconhecer singularidades.

Cabe acrescentar que os tipos de afetos identificados como manifestos e latentes entre os professores participantes foram analisados a partir das atitudes observadas e do clima relacional percebido durante as observações realizadas na escola. Desse modo, tornou-se possível inferir tais afetos com base nas interações estabelecidas com colegas e alunos, bem como nas formas de enfrentamento das situações cotidianas.

O segundo núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 1 relaciona afeto ao *Vínculo* criado entre professor, aluno e escola. Nessa perspectiva, a unidade de registro “Gratidão e amor com o próximo” cruza-se com o sentimento de alegria e bom contato com os outros, que faz parte do objeto de referência “Satisfação em fazer parte da equipe”. Isso significa dizer que, possivelmente, as imagens criadas por esse professor acerca dos afetos estão ancoradas no bem-estar que sente no ambiente de convívio. Essas ações são objetivadas nos afetos manifestos pelos professores, como a alegria sentida e percebida (ver Quadro 13, p. 195).

Esse clima de alegria pôde ser percebido algumas vezes durante as observações na sala dos professores. Enquanto lanchavam, entre um momento e outro, riam juntos enquanto falavam de situações externas, demonstrando uma relação leve para além dos compromissos profissionais.

Os sentimentos de alegria no contexto educativo geralmente constituem uma dimensão pouco explorada, mas longe de ser um estado emocional superficial, a alegria pode ser entendida como um fenômeno psicossocial que articula reconhecimento, vínculo, realização e pertencimento. Nesse sentido, a alegria docente não é apenas satisfação momentânea, mas sinal de integração entre sujeito, prática e contexto.

Vale ressaltar que, aparentemente, a alegria sentida pelos professores e manifesta nesse cruzamento, volta-se para a relação com seus pares e ao pertencimento ao grupo, não ao trabalho laboral de forma específica, como mostra esse trecho de uma das cartas: “*Trabalhar aqui é satisfatório, pois é um ambiente em que os meus colegas possuem o mesmo sentimento que eu, o de pertencimento*” (PR12).

Esse mesmo clima pôde ser percebido no cruzamento seguinte entre a unidade de registro “Bom relacionamento com todos” e as representações de escola como família. Essas representações constituem um dos núcleos simbólicos mais recorrentes no discurso educacional e revelam uma tentativa de atribuir à instituição escolar sentidos vinculados ao cuidado, pertencimento, proteção e união, mas também, um lugar de conflitos, discussões e desentendimentos, ou seja, ao nomear a escola como família, os professores transformam uma instituição formal, normativa e hierarquizada em algo simbolicamente próximo e afetivo (ver Quadro 13, p. 195).

Seguindo as análises, “Afeição e querer-bem” são unidades de registro ainda do núcleo *Vínculo* e aparecem cruzadas com “irritação e frustração em turmas ruins”. A discrepância entre as respostas pode estar nos afetos latentes dos professores camuflados no esforço pela afeição e pelo bem-querer, frente aos desafios enfrentados na vivência em uma turma que não atende às expectativas dos professores. Esse cruzamento parece trazer as ancoragens dos professores sobre afetos no amadurecimento no convívio com esses alunos, objetivadas em ações que apresentem a afeição dos professores por esses alunos diante de sentimentos desprazerosos como a irritação e a frustração (ver Quadro 13, p. 195).

A maturidade expressa pelos professores desse grupo representacional pode se dar pelo tempo de serviço na docência, que sugere um comportamento mais brando com relação às situações cotidianas. O Questionário de Perfil apontou que a maior parte dos professores participantes tem mais de 50 anos de idade e mais de 26 anos de profissão, dados significativos no que se refere ao amadurecimento profissional e pessoal. Nesse sentido, Nóvoa (1992b) relaciona a maturidade docente ao processo de construção identitária e à reflexão crítica sobre a própria prática, em que a formação também acontece “por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Em uma das cartas, percebemos sentimentos de resiliência e amadurecimento com o processo, como podemos perceber no trecho:

Ao longo dos anos trabalhando nessa escola, mudei drasticamente a forma como me relaciono com meus alunos. No início, era fria e gostava de me manter distante dos alunos, pois achava que a interação entre professor/aluno se limitava a passar conhecimento sem levar em consideração qualquer outro aspecto da aprendizagem. Hoje em dia meu relacionamento mudou no sentido de interagir durante as aulas sobre assuntos diversos que não sejam especificamente os conteúdos didáticos, além disso, uso as redes sociais para interagir fora do ambiente escolar com os alunos (PR12).

Esse relato corrobora com o amadurecimento vivenciado pelos professores, favorecido pelo tempo de serviço e também pela faixa etária, fortes fatores de influência na forma como o professor integra as dimensões pessoal e profissional.

A unidade de registro “Espírito de colaboração” cruza-se com a consciência de estar sempre em evolução. Esse cruzamento revela representações possivelmente ancoradas no trabalho grupal como essencial para a construção do fazer escolar. As imagens construídas transparecem alinhadas ao aprendizado do grupo diante dos acertos e erros (ver Quadro 13, p. 195).

Nessa ótica, vale situar as reflexões de Jovchelovitch (2014) ao indagar sobre a vida cotidiana na esfera grupal, cujos processos macro e micro na constituição do social situam um campo simultaneamente sócio-histórico e psicossocial. Nesse sentido, questionar “quais são as verdades que podemos extrair das interações locais, das ordens simbólicas que se fundam nas pequenas solidariedades, nas vozes quase invisíveis do trauma, do conflito, das situações de trabalho, das relações básicas que formam a microesfera do cotidiano?” (p. 215) parece um caminho.

Na mesma perspectiva, percebemos o cruzamento da unidade de registro “Vínculo relacional e emocional” com a ideia de fazer parte de uma rede de apoio e de acolhimento, de forma a revelar afetos prazerosos, em que o fortalecimento do convívio parece depender da aproximação afetiva entre a comunidade educativa (ver Quadro 13, p. 195).

Vale destacar que o fortalecimento do vínculo e do convívio depende também da qualidade dessas trocas emocionais. A aproximação afetiva entre professores, alunos e equipe gestora favorece sentimentos prazerosos como alegria, confiança e segurança, sentimentos que possivelmente sustentam a cooperação e o engajamento.

Dessa forma, cabe ainda considerar o pensamento de Jovchelovitch (2014) ao dizer 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 dando sentido à experiência vivida, estabelecem sua conexão com a dimensão dos grandes processos sociais” (p. 216).

A seguir, organizamos o quadro-síntese que elenca as possíveis imagens e os sentidos atribuídos ao objeto estudado no segundo núcleo através das respostas e cruzamentos.

QUADRO 13 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido *Vínculo*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem	Objetivação
Gratidão e amor com o próximo + Alegria e bom contato com os outros	Latente	Bem-estar no ambiente de convívio	Alegria sentida e percebida nos encontros e nos gestos
Bom relacionamento com todos + Escola como família	Manifesto	Família como lugar de boas relações	Relacionamento afetivo prazeroso com boas risadas e partilha na mesa do lanche
Afeição e querer-bem + Irritação e frustração em turmas ruins	Latente	Amadurecimento no relacionamento professor-aluno	Manifestação do bem-querer diante das dificuldades com palavras afetuosas que inspiram confiança
Espírito de colaboração + consciência de estar sempre em evolução	Latente	Trabalho grupal como essencial para a construção do fazer escolar	Aprendizado do grupo diante dos acertos e erros
Vínculo relacional e emocional + Parte de uma rede de apoio	Manifesto	Sentimentos bons	Aproximação afetiva entre a comunidade educativa

Fonte: A autora (2026).

O núcleo de sentido que reuniu respostas em torno do *Vínculo* revela sentimentos prazerosos a respeito do trabalho grupal, perceptíveis nas ancoragens e objetivações que desenham as representações sociais dos professores desse grupo.

Por outro lado, consideramos que o vínculo não é apenas um aspecto afetivo do cotidiano escolar, mas um elemento estruturante da identidade profissional comunitária. De acordo com Ciampa (1987), “a identidade é sempre relacional, e o personagem social pode ser ajustado conforme o contexto”, o que significa dizer que a identidade não é estanque, mas se constrói nas relações, no diálogo e no reconhecimento mútuo.

O último núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 1 emanado das respostas A refere-se à *Mistura de sensações*. Nesse agrupamento, está presente a unidade de registro “Sentimento positivo ou negativo em relação ao outro”, cruzada com gratidão a Deus por contribuir. Esse cruzamento revela uma representação de afeto ancorada na ambivalência afetiva presente no processo de ensinar e aprender, e que podem ser objetivadas na sensação de cumprimento do papel realizado no fazer docente (ver Quadro 14, p. 198).

Vale pontuar a influência da crença religiosa que atravessa a identidade profissional, visto compreender um sistema simbólico e afetivo que organiza valores, condutas e

perspectivas. Na ótica da TRS, a crença religiosa pode funcionar como uma representação social que confere significado ao sofrimento e às dificuldades, além disso, pode sustentar a ideia de vocação docente, direcionar valores como cuidado, solidariedade e esperança.

Uma pesquisa realizada entre 2012 e 2015, intitulada “Representações sociais sobre religião e espiritualidade”, com 25 professores da área da saúde de uma universidade pública do Distrito Federal, concluiu que as representações dessa classe evidenciam que a força para manter o ritmo de trabalho requerido é encontrada nas crenças que, derivadas de diferentes vertentes, ajudam os docentes a superarem o plano meramente imanente, frente ao sentimento de impotência diante das dificuldades e dores que não podem ser aplacadas com as abordagens apenas tecnicistas, dando suporte e sentido à realidade em que estão inseridos.

A segunda unidade de registro apresenta a descrição de afeto como “Afeição, amor, carinho ou algo maior”. Apesar de serem elementos parecidos com os já mencionados no núcleo de sentido anterior, estes revelam um misto de sensações nos participantes considerando o contexto em que foram captados. Nesse sentido, esse agrupamento se cruza com desânimo total, mostrando que possivelmente a percepção sobre afetos se ancora em sentimentos latentes do desejo e da falta, objetivados no próprio desestímulo vivenciado pelos professores (ver Quadro 14, p. 198).

Os sentimentos de desânimo podem estar atrelados à falta de interesse dos alunos percebida nas observações e evidenciadas em narrativas como: *“Vejo meus alunos como indivíduos que precisam ter as mentes abertas para a realidade, para a vida real. É indiscutível que o sistema não contribui para isso, pois eles agem dessa forma porque já sabem que no final passarão de ano mesmo sem merecer”* (PR5), presente em uma das cartas.

A narrativa da professora parece ter por base que o sistema educacional articula-se à ideia de mérito, responsabilidade e função formativa da escola. Essa representação apresenta uma crítica às políticas de progressão e da cultura avaliativa, percepção que pode ser compreendida como resultado da apreensão provocada pelo ideal meritocrático de desempenho a partir de experiências concretas na sala de aula.

A fala da professora revela ainda um conflito entre a expectativa de justiça baseada no esforço individual e a percepção de que o sistema opera por lógicas administrativas que relativizam o aprendizado real e colocam o aluno como potencialmente acomodado e o sistema como permissivo, isto é, parece haver uma tensão entre mérito e democratização.

Essa ideia se alinha às reflexões de Bourdieu e Passeron (1992) ao problematizarem o mérito escolar, indicando que o sistema educacional tende a reproduzir desigualdades sob a aparência de neutralidade. Ou seja, restringir a reprovação envolve dimensões pedagógicas,

políticas e psicossociais, visto não se tratar apenas de uma decisão administrativa, mas de uma mudança na forma como se compreende o direito à educação, o fracasso escolar e o papel da avaliação. A ampliação das políticas de progressão e de redução da reprovação está associada ao movimento de universalização do ensino, visando o fim do mecanismo de exclusão, da evasão e da distorção idade-série. Afetivamente, a reprovação penaliza estudantes vulneráveis, reforçando desigualdades sociais.

Por outro lado, faz-se necessário refletir sobre o trabalho docente e o adoecimento psicológico dos professores inseridos nesse contexto, visto as políticas educacionais de progressão viabilizarem o avanço dos alunos mesmo sem terem construído aprendizagens significativas para o seu desenvolvimento, provocando nos professores o sentimento de fracasso e desânimo.

Continuando a análise, diferentemente do cruzamento anterior, a última unidade de registro do Quadro aponta “Equilíbrio, solidariedade e apoio recíproco” como sentido atribuído ao afeto. Esta descrição cruzada com “Acolhimento” pode revelar representações ancoradas em um relacionamento sólido e laços fortalecidos, confirmando a mistura de sensações que aparentemente existe na cotidianidade educativa (ver Quadro 14, a seguir).

A seguir, o quadro-síntese faz amostragem das possíveis ancoragens e objetivações dos afetos dos professores emanados do cruzamento do último núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 1.

QUADRO 14 - Síntese das ancoragens e objetivações dos afetos manifestos e latentes do núcleo de sentido *Mistura de sensações*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem	Objetivação
Sentimento positivo ou negativo em relação ao outro + Gratidão a Deus por contribuir	Latente	Ambivalência afetiva	Cumprimento do papel realizado no fazer docente através da ministração de aulas como um dever
Afeição, amor, carinho ou algo maior + Desânimo total	Manifesto	Desejo e falta	Desestímulo dos professores, expresso em adoecimento, faltas às aulas, falas que mostram desânimo
Equilíbrio, solidariedade e apoio recíproco + Acolhimento	Manifesto	Relacionamento sólido e laços fortalecidos	Acolhimento e ações de troca no convívio, expresso em permuta de livros, ajuda com materiais, partilha de planos

Fonte: A autora (2026).

Inferimos, pois, que o núcleo de sentido *Mistura de sensações* apresenta ambivalência afetiva de forma mais visível e intensa em que, de um lado, há desestímulo no cumprimento do

exercício docente e, por outro, acolhimento e ações de troca no convívio escolar, esse envolvimento de ações e sentimentos deságuam no cumprimento de papéis no ambiente educativo diante de sensações prazerosas e desprazerosas.

Nesse sentido, compreendemos que os professores envolvem-se no desejo de contribuir com a aprendizagem e com o desenvolvimento dos alunos, mas acabam se deparando com a frustração que sentem diante dos desafios que enfrentam na realidade política, social e psicossocial da cotidianidade escolar.

Cabe pontuar as reflexões de Ornellas (2008) acerca do sujeito como ser do desejo e da falta. Inspirada nos estudos de Lacan, a autora destaca o desejo como falta estrutural de um “efeito da linguagem na submissão ao registro simbólico” (p. 2). A autora explica ainda que a ambivalência, em muitos momentos, é apresentada como certo mal-estar e superar essa condição implica que o professor sustente em sala de aula o sentido simbólico da ambivalência. Essa ação pode contribuir, segundo a autora, para a construção de representações sociais que forneçam o encontro da escuta para atender às marcas do desejo que circulam na relação pedagógica.

Seguindo com a análise dos dados sistematizados e dispostos na seção anterior, na amostragem das respostas à Pergunta A, destacam-se os elementos descritivos: *Relacionamento profissional*; *Equilíbrio entre amizade e profissionalismo*; e *Colaboração*. Já nas respostas da Pergunta B, os objetos de referência como indicadores são: *Sentimento de perda*; *Rompimento de vínculo*; e *Normalidade*, cruzados no Quadro a seguir:

QUADRO 15 - DUPLA ENTRADA 2

Pergunta A: *Como é o seu dia a dia com os demais professores na escola?*

Pergunta B: *Como você se sentiria se tivesse que sair desse grupo de trabalho?*

ELEMENTOS DESCRITIVOS DAS RESPOSTAS A		OBJETOS DE REFERÊNCIA DAS RESPOSTAS B												
		SENTIMENTO DE PERDA			ROMPIMENTO DE VÍNCULO						NORMALIDADE			
		Muito mal. É gratificante fazer parte dessa instituição	Sentiria falta. Com alguns criamos laços que vão além da escola	Uma grande perda, apesar das dificuldades	Os grupos se desfazem, mas sempre fica alguém para sempre	Uma ruptura, algo que se perdeu	Não desejo sair daqui	As metodologias daqui se asemelham às minhas	Somos uma equipe que se apoia	Desconexão de uma rede importante	Sentimento de dever cumprido	Não sentiria falta	Muito bem, do jeito que entrei	A mudança faz parte da vida
RELACIONAMENTO PROFISSIONAL	Só há diálogo quando necessário													
	Boa convivência													
	Experiência desafiadora com confiança e respeito													
EQUILÍBRIO ENTRE AMIZADE E PROFISSIONALISMO	Boas conversas e ótimas interações													
	Companheirismo													
	Respeito e amizade													
	Alguns são amigos pessoais, com os outros, bom relacionamento													
	Confiança e troca de experiências													
	Conversa sobre vários assuntos													
COLABORAÇÃO	Parceria, troca de experiências, comunidade horizontal													
	O trabalho com profissionais conhecidos facilita a cooperação													
	Cada um desenvolve sua função, é agradável													
	O apoio é um alicerce para o desenvolvimento													

Fonte: As autoras (2026).

A partir do cruzamento das respostas das perguntas A e B, emanou-se a Categoria de Análise: *Entre o vínculo, a perda e a normalidade: onde está o equilíbrio?* Explorada a seguir.

6.1.2 Entre o vínculo, a perda e a normalidade: onde está o equilíbrio?

Partindo das discussões realizadas com o cruzamento dos dados do Quadro 1, percebemos que o vínculo entre os professores e os grupos com quem se relacionam na escola funciona como uma rede de suporte que possibilita aos docentes enfrentar coletivamente os desafios cotidianos como forma de continuação da luta e da resistência que perpassam a história docente brasileira, dinâmica que articula afetividade, compromisso ético e representações da profissão de maneira a despertar afetos ambivalentes nos professores.

O vínculo construído de forma simbolicamente fortalecida passa a ser um vetor essencial no processo educativo, visto que os laços relacionais deixam de ser apenas estratégia organizacional e passam a ser reconhecidos como valor simbólico estruturante.

Na segunda dupla de perguntas contidas na Carta ao Docente, voltamos, pois, o olhar para a vivência dos professores no ambiente educativo e às sensações que possivelmente surgem na cotidianidade escolar, objetivando a compreensão de como os afetos manifestos e latentes dão forma a sistemas de saber do professor.

Para tanto, o lado A do Quadro de Dupla Entrada 2 buscou elementos descritivos advindos da pergunta: *Como é o seu dia a dia com os demais professores na escola?* Já o lado B procurou por objetos de referência advindos das respostas ao questionamento: *Como você se sentiria se tivesse que sair desse grupo de convívio?*

O primeiro Núcleo de sentido emanado das respostas a partir dos elementos descritivos é *Relacionamento profissional*. Contido nesse núcleo está a unidade de registro “Só há diálogo quando necessário” que, cruzada com o sentimento de dever cumprido, parece revelar representações sociais que se ancoram em relações menos sólidas que as descritas nas análises anteriores, com foco apenas no cumprimento de papéis profissionais de forma técnica (ver Quadro 16, p. 203).

Esse cruzamento fortalece nossa compreensão de que as respostas das cartas parecem ter sido escritas sob uma desejabilidade social, visto as representações de alguns professores estarem iluminadas por afetos desprazerosos, diferente das narrativas. Essa reflexão se alinha ao que afirma Ciampa (1987) ao dizer que a desejabilidade social não é apenas distorção da verdade, mas parte do processo dinâmico de representação em si. Já do ponto de vista das observações, pareceu existir uma relação amistosa, em que os professores tentam manter um bom convívio, mas os laços pessoais demonstraram ser menos sólidos.

Consideramos, pois, que da mesma forma que os laços aparentemente enfraquecidos podem influenciar o saber-fazer do professor, o não-diálogo pode também interferir na troca

necessária ao espaço comum, visto que experiências de apoio e valorização fortalecem a autoestima profissional e consolidam vínculos. Além disso, os significados compartilhados nas representações sociais produzidas nesses grupos solidificam as atitudes frente aos desafios, justamente porque formam-se a partir de estruturas que resistem à mudanças. Nesse viés, Campos (2021, p. 129) destaca que

Cada grupo constrói, assim, um significado compartilhado acerca de uma dada situação e esse significado é relativamente “adaptável” ao contexto imediato, mas, ao mesmo tempo, suficientemente “estável” para não permitir que o significado atribuído à situação sofra alterações importantes, frente à menor variação contextual. O que existe de constante nas condutas, nas atitudes, nas opiniões, nas práticas e nas comunicações é gerado e gerenciado pela estrutura da representação aí imbricada.

Partindo dessa reflexão, compreendemos que as representações, sendo fluidas e dinâmicas, possuem ao mesmo tempo uma rigidez que resiste aos movimentos cotidianos e uma flexibilidade que se adapta às alterações presentes na cotidianidade.

O segundo cruzamento traz a unidade de registro “Boa convivência” cruzada a objetos de referência que dão ideia de normalidade diante da possibilidade de saída do grupo de convívio, como “o não sentir falta” e o “muito bem, do jeito que entrei”. Esse cruzamento pode trazer a ideia de um bom relacionamento no ambiente de trabalho, mas, possivelmente, sem envolvimento afetivo. Nesse sentido, as representações sociais desses professores podem estar ancoradas na necessidade de uma boa relação, mas de forma estritamente profissional, sem o fortalecimento de vínculos mais profundos (ver Quadro 16, p. 203).

Esse “meio termo” proposto na forma como os professores interagem de forma estrita, difere da própria condição de dinamicidade dialógica. Obviamente, cada ser como condutor de sua liberdade, manifesta seu grau de envolvimento com as pessoas e grupos com quem convive. Contudo, não podemos desconsiderar que “Al asumir el sujeto social como el sujeto de la educación, el diálogo se alejó de las matrices intrapsicológicas” (Sousa e Novaes, 2022, p. 121), isso quer dizer que os sujeitos sociais são criadores ativos do conhecimento, mas de forma grupal.

Por outro lado, a última unidade de registro do primeiro núcleo de sentido mostra “Experiência desafiadora com confiança e respeito”, cruzada ao sentimento de perda que tem como indicador o fato de sentirem-se “Muito mal” diante da possibilidade de rompimento, visto que, para esse grupo, “É gratificante fazer parte dessa instituição”. Esse cruzamento parece revelar, assim como no quadro anterior, relação de respeito e confiança em uma equipe fortalecida por laços mais sólidos diante do enfrentamento das dificuldades de uma realidade desafiadora. Os professores, nesse núcleo de sentido, mostram representações sociais ancoradas

na solidificação dos laços, visando, aparentemente, um bem maior: a aprendizagem dos alunos (ver Quadro 16, a seguir).

Compreendemos, pois, que quando os professores percebem que podem contar uns com os outros, emergem afetos prazerosos como confiança, segurança e pertencimento, contribuindo para o engajamento e a redução do sentimento de isolamento no ambiente de trabalho.

A seguir, o quadro-síntese mostra os tipos de afetos aparentemente presentes no exercício laboral docente e as possíveis ancoragens, visto a latência afetiva constituir um campo obscuro, inclusive, em certos momentos, para os próprios sujeitos.

QUADRO 16 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido *Relacionamento profissional*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem
Só há diálogo quando necessário + Sentimento de dever cumprido	Latente	Relações menos sólidas
Boa convivência + Não sentiria falta / Muito bem, do jeito que entrei	Manifesto	Boa relação profissional, sem envolvimento afetivo
Experiência desafiadora com confiança e respeito + Muito mal. É gratificante fazer parte dessa instituição	Latente	Solidificação dos laços

Fonte: A autora (2026).

No cruzamento do primeiro núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 1, foi possível constatar a construção de relações menos sólidas, apesar de duradouras, entre os professores e os grupos dos quais fazem parte na escola, diferentemente do que apresentam as narrativas das cartas.

Vale destacar que, nos quadros-síntese do Quadro de Dupla Entrada 2, apresentamos somente as possíveis ancoragens, visto os elementos envolvidos nas perguntas que deram margem a essa análise e a realidade percebida nas observações, mostrarem materializações menos sólidas, possivelmente por serem movidas por afetos mais latentes que manifestos.

O segundo Núcleo de Sentido *Equilíbrio entre amizade e profissionalismo* reuniu respostas mais diversificadas das unidades de registro. A primeira delas, “Boas conversas e ótimas interações”, cruza-se com o objeto de referência *Sentimento de perda*, como sensação sentida diante da possibilidade de saída do grupo de convívio. No cruzamento, esse grupo revela sentir-se muito mal diante da sensação gratificante de fazer parte da instituição, evidenciando os afetos manifestos desses professores com relação ao vínculo de amizade.

Importante dizer que esse grupo de professores revela o equilíbrio entre a amizade e o profissionalismo devido às relações de amizade construídas no exercício da profissão e muitas vezes levadas para além dos muros da escola, ao mesmo tempo, mesmo quando não há amizade mais próxima, o fato de colegas se conhecerem há muitos anos pode gerar uma familiaridade que torna o ambiente mais estável e agradável.

O Questionário de Perfil apontou que quase a totalidade dos professores mantém relações de amizade com os colegas de trabalho fora da escola. Algumas dessas relações se dão devido ao convívio promovido pela própria profissão docente, seja em outras instituições escolares ou em encontros formativos exigidos pelos órgãos educacionais, principalmente os que são de áreas afins ou da mesma disciplina.

Notamos, nesse sentido, que diferente do grupo anterior, parece haver entre os professores uma relação fortalecida por afetos prazerosos, em que as boas conversas e as interações agradáveis com colegas já conhecidos de outras experiências profissionais fazem parte da cotidianidade. Podemos, pois, considerar que o ambiente profissional em que os afetos manifestos nas relações de amizade parecem fazer parte, pode favorecer o clima e a forma como os professores se sentem para exercer o seu trabalho. Por esse motivo, os professores revelam representações ancoradas em laços de amizade para além da escola (ver Quadro 17, p. 207).

Podemos considerar, a partir dos estudos já mencionados de Moscovici (1978, 1999, 2015), que a linguagem estabelecida através da comunicação constitui ferramenta fundamental na construção social do conhecimento e difusão de novas ideias. Na sua obra seminal, o autor da TRS demonstra como a psicanálise foi introduzida no cotidiano das pessoas através das conversas cotidianas, ou seja, a linguagem do senso comum promoveu uma transformação de conceitos científicos em um agrupamento familiar.

Do mesmo modo, a linguagem compartilhada entre os professores de forma mais aproximada pode promover os afetos manifestos e resgatar os afetos latentes. Essa concepção alinha-se à afirmativa de Ornellas e Oliveira (2022) de que “as mensagens vinculadas entre emissores e receptores da comunicação são estrategicamente organizadas pelos atores sociais, a partir dos critérios cognitivos, afetivos, ideológicos e sociais, políticos, históricos, culturais” (p. 63).

O segundo Núcleo de Sentido do Quadro de Dupla Entrada 2 traz também a unidade de registro “Companheirismo” que, cruzada com “Os grupos se desfazem, mas sempre fica alguém para sempre” do objeto de referência *Rompimento de vínculo*, reflete representações ancoradas no apoio mútuo e no vínculo criado a partir da convivência (ver Quadro 17, p. 207). Nesse sentido, como no cruzamento anterior, parece haver representações de uma relação de troca e

parceria em que prevalecem os laços construídos entre os professores no ambiente de trabalho, no entanto, menos perceptível, o que parece indicar afetos latentes nos participantes.

Essas relações de mutualidade e amizade podem ser levadas para além dos muros da escola diante da consciência de que os grupos se fazem e se desfazem frente à mobilidade profissional, ocorrida principalmente nas escolas públicas.

Nos estudos realizados no curso de Mestrado, consideramos que a mobilidade “está relacionada à busca pela facilidade de acesso, praticidade e comodidade em trabalhar próximo de casa” (Oliveira, 2019, p. 112). Nesse sentido, mesmo diante da separação grupal cotidiana vivenciada pela mobilidade, os professores parecem manter os vínculos profissionais e afetivos com os colegas que são transferidos para outras escolas.

Cabe, pois, mencionar a posição de Moscovici (2015) de que a construção de representações sociais acompanha o dinamismo das permutas diante da forma “como os parceiros se situam uns em relação aos outros, como atuam em função da sua posição própria, como comunicam, como se adaptam mutuamente, como nascem e como resolvem os conflitos” (p. 87). O que nos permite refletir também sobre a capacidade de adaptação desses professores aos grupos relacionais aos quais vão passando a fazer parte, criando relações com aqueles com os quais passam a conviver e mantendo um certo nível de amizade com os que deixou no grupo de convívio da escola anterior.

Outro cruzamento acontece da unidade de registro “Respeito e amizade” com *Sentimento de perda*, em que os professores registram afetos manifestos como tristeza e angústia diante do desvínculo profissional, demonstrando representações também ancoradas no vínculo fortalecido (ver Quadro 17, p. 207).

Seria possível, pois, compreendermos a sensação de perda como medo inconsciente da descontinuidade e fortalecimento dos conhecimentos elaborados no grupo, visto que “as representações sociais constituem, pois, modos de conhecimento da nossa época e decorrem de interações humanas, vistas como acontecimentos, que têm lugar nas nossas mais variadas ações” (Bonfim, 2007, p. 37).

Ainda neste núcleo, há a unidade de registro que corrobora com o fato de que alguns colegas de profissão são amigos pessoais e, com esses, mantém-se vínculos mais íntimos e, com outros, os professores preservam um bom relacionamento, mas sem proximidade. No cruzamento, há a manifestação do sentimento de rompimento frente à possibilidade de saída do grupo de trabalho. Inferimos, pois, sobre a tranquilidade na presença de amigos pessoais, em que o trabalho pode se realizar de forma mais leve, ao passo que o professor pode se sentir mais

seguro no uso das metodologias que planeja para as suas aulas, na resolução de conflitos e na própria manifestação afetiva com os colegas e com os alunos (ver Quadro 17, p. 207).

Na mesma lógica, segue-se a unidade de registro “Confiança e troca de experiências” cruzada com “Somos uma equipe que se apoia”, emanando representações ancoradas nas relações recíprocas em que os laços fortalecidos impulsionam um bom trabalho por favorecer o clima, a confiança, evidenciando afetos prazerosos, no entanto, vivenciados de forma latente (ver Quadro 17, p. 207).

Cabe ressaltar que essa relação de reciprocidade continuada existente em uma dada situação comunicativa valoriza a historicidade das representações sociais desses sujeitos, e que, ligada à história das mentalidades, ganha força na estruturação dos conteúdos compartilhados. Nesse viés, Villas Bôas (2010) explica que considerar a historicidade das representações dos sujeitos “é fundamental para a compreensão dos processos de generatividade e de construção de estabilidade, haja vista que as representações sociais são tanto fruto da reapropriação dos conteúdos advindos de outros períodos cronológicos como daqueles gerados pelos novos contextos”.

Isso não quer dizer que essas representações sociais geradas em um outro contexto e reapropriadas na situação atual tenham sido construídas com o mesmo grupo, mas a familiaridade e a historicidade funcionam como cargas que vinculam os sujeitos à nova conjuntura. Nesse sentido, Villas Bôas (2010, p. 381) aponta ainda que

A reciprocidade entre a teoria das representações sociais e a história das mentalidades pode ser observada, de acordo com Jodelet (2003), no que tange à definição dos objetos, ao caráter coletivo dos fenômenos estudados e à tomada de consciência da dimensão afetiva, sendo possível ainda acrescentar a preocupação com os tempos históricos: longa, média e curta duração.

A última unidade de registro presente nesse núcleo de sentido refere-se a “Conversa sobre vários assuntos” que, cruzada com o objeto de referência *Normalidade*, onde os professores afirmam que a saída de grupos de convívio faz parte da vida, reflete relações amadurecidas provavelmente pautadas no aproveitamento de momentos e oportunidades com pessoas que despertam confiança, além de afetos manifestos de forma prazerosa, revelados na própria serenidade com a qual os professores lidam com a saída dos colegas do grupo de convívio (ver Quadro 17, p. 207).

Nesse sentido, a ideia de normalidade parece não provocar sentimentos de perda ou rompimento. Isso pode ter relação, de um lado, com o amadurecimento pessoal e profissional diante da ideia do vínculo para além da escola, e de outro, com a possibilidade de não haver relacionamento mais aproximado entre os professores que saíram do grupo de convívio e os

que permanecem. Ou seja, o vínculo estabelecido, mesmo sendo consistente, pode ser temporário sem comprometer os sentimentos dos professores.

Considerando os afetos manifestos e latentes do segundo núcleo de sentido, organizamos o quadro-síntese a seguir:

QUADRO 17 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido *Equilíbrio entre amizade e profissionalismo*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem
Boas convivências e ótimas relações + Muito mal. É gratificante fazer parte dessa instituição	Manifesto	Laços de amizade para além da escola
Companheirismo + Os grupos se desfazem, mas sempre fica alguém para sempre	Manifesto	Apoio mútuo e no vínculo criado a partir da convivência
Respeito e amizade + Sentiria falta. Com alguns criamos laços que vão além da escola	Latente	Construção de vínculo fortalecido
Alguns são amigos pessoais, com outros, bom relacionamento + As metodologias daqui se assemelham às minhas	Manifesto	Segurança no trabalho diante da presença de amigos pessoais
Confiança e troca de experiências + Somos uma equipe que se apoia	Latente	Relações recíprocas
Conversa sobre vários assuntos + A mudança faz parte da vida	Manifesto	Aproveitamento de momentos e oportunidades

Fonte: A autora (2026).

Diante dos cruzamentos realizados a partir do Quadro de Dupla Entrada 2, consideramos que os sistemas de saber do professor exigem ultrapassar a dicotomia razão e emoção visando compreender o saber docente como uma construção simbólica, relacional e historicamente situada, visto o saber do professor não constituir apenas um conjunto de técnicas ou de conteúdos, mas um sistema integrado de significações atravessado por representações sociais, identidade profissional e pessoal, banhados pela carga afetiva.

Cabe ainda dizer que, do ponto de vista psicossocial, as relações construídas na escola revelam que o espaço educativo é também lugar de construção de laços humanos significativos e que a profissão nesse contexto, não apenas organiza e põe em prática planos pedagógicos, mas também cria histórias compartilhadas que ultrapassam o tempo institucional e se inscrevem na vida pessoal dos sujeitos.

O último núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 2 volta-se para a *Colaboração* que agrega 4 unidades de registro. A primeira delas volta-se para a “Parceria, troca de

experiências, comunidade horizontal”. Essa unidade cruza-se com o maior número de objetos de referência dos quadros com indicadores diferentes.

O primeiro cruzamento faz-se com “Uma grande perda, apesar das dificuldades”. Esse cruzamento corrobora com elementos discutidos no Quadro 1 em que inferimos haver uma relação cotidiana fortalecida pela superação das dificuldades que promovem afetos desprazerosos. Isto é, as representações sociais desses sujeitos podem estar ancoradas na força de uma comunidade horizontal diante das dificuldades, em que se evidencia os afetos manifestos na relação estabelecida (ver Quadro 18, p. 209).

Do mesmo modo, outro cruzamento que reforça a colaboração entre os pares no ambiente escolar confirma o que já foi colocado sobre a consciência dos professores de que os grupos se desfazem, mas que as relações amuros permanecem. Vale acrescentar que esse cruzamento também acontece com “O sentimento de desconexão de uma rede importante”, isso pode estar ligado a uma experiência que ultrapassa o plano individual frente à ruptura de vínculos simbólicos e afetivos que sustentam a inserção do sujeito em um coletivo significativo.

Outra unidade de registro indica que “O trabalho com profissionais conhecidos facilita a cooperação”, essa unidade cruza-se ao rompimento de vínculo como algo que se perdeu, ou seja, faz referência também ao sentimento de ruptura. Como em cruzamentos anteriores, essas representações podem estar ancoradas no apoio mútuo advindo da confiança de trabalhar com pessoas com quem mantém vínculos fora da escola. Como consequência, a cooperação que se mantém diante dessas nuances pode movimentar os sentimentos latentes de vínculos fortalecidos (ver Quadro 18, p. 209).

Da mesma forma, a unidade de registro “Cada um desenvolve sua função, é agradável” propõe a ideia de uma colaboração aparentemente mais profissional, com laços menos fortalecidos de forma pessoal. No entanto, no cruzamento, há a manifestação do desejo de não sair do grupo de convívio. Apesar de parecer um afeto latente desprazeroso de modo a distanciar o professor do seu grupo profissional, o desejo de permanecer pode reverberar um sentimento de pertencimento, o que também favorece os sistemas de saber do professor na sala de aula (ver Quadro 18, p. 209).

Resta-nos compreender como o pertencimento tem sido potencializado, de acordo com Novaes, Ens e Donato (2024), nas relações dos sujeitos, visto a construção social do conhecimento nas suas diferentes instâncias de pertencimento, que mobilizam as três esferas de modalidades de ação descritas por Jodelet (2009), já citadas neste estudo – transubjetiva, intersubjetiva e subjetiva – oferecer diferentes níveis de leitura da realidade.

A última unidade de registro revela que “O apoio é um alicerce para o desenvolvimento”, também cruzada com o sentimento de ruptura. Essa sensação de perda ao ter que sair do grupo de convívio demonstra representações ancoradas no incentivo ao desenvolvimento. A ruptura no contexto da vivência cotidiana na escola ultrapassa a dimensão administrativa e assume caráter simbólico, afetivo e identitário, confirmando que as redes de relações promovem estabilidade e memória coletiva. Quando essas redes se rompem, produz-se uma descontinuidade que impacta o grupo (ver Quadro 18, p. 209).

Cabe dizer que na realidade da escola campo do estudo, alguns fatores favorecem a permanência dos professores na instituição. De acordo com o Questionário de Perfil, a maioria dos professores reside na mesma cidade e grande parte no mesmo bairro em que se situa a escola, fator que pode interferir no desenvolvimento profissional, visto que longos trajetos, transporte precário ou múltiplas escolas podem produzir desgaste físico e emocional.

No entanto, a pesquisa mostrou que mesmo residindo no mesmo bairro em que se situa a escola campus do estudo, esses professores trabalham também em outras escolas nos três turnos simultaneamente. Apenas um dos entrevistados trabalha somente nessa escola. Essa realidade se deve, de forma geral, ao fato de que esses profissionais trabalham com carga horária de 20h semanais e precisam dobrar os turnos em exercício para complementar a renda mensal ou ainda para cumprir a carga horária em outras instituições.

Essa dinâmica pode ser interpretada retomando o conceito de acumulação flexível, que passa a exigir maior adaptabilidade dos professores que precisam distribuir suas atividades em diferentes espaços e horários para garantir sua subsistência. No entanto, tal dinâmica ultrapassa a dimensão econômica e repercute diretamente nas condições de trabalho, na qualidade de vida e na própria organização da prática pedagógica.

A seguir, o quadro-síntese retoma os cruzamentos e os possíveis tipos de afetos existentes nos sujeitos participantes:

QUADRO 18 - Síntese dos tipos de afetos dos professores-sujeito e as possíveis ancoragens do núcleo de sentido *Colaboração*

Cruzamento	Tipo de afeto	Ancoragem
Parceria, troca de experiências, comunidade horizontal + Uma grande perda, apesar das dificuldades / Os grupos de desfazem, mas sempre fica alguém para sempre / Desconexão de uma rede importante	Manifesto	Força de uma comunidade horizontal diante das dificuldades

O trabalho com profissionais conhecidos facilita a cooperação + Uma ruptura, algo que se perdeu	Manifesto	A confiança nos vínculos já fortalecidos favorecem o trabalho
Cada um desenvolve sua função, é agradável + Não desejo sair daqui	Latente	Pertencimento
O apoio é um alicerce para o desenvolvimento + Uma ruptura, algo que se perdeu	Manifesto	Incentivo o desenvolvimento

Fonte: A autora (2026).

No Quadro de Dupla Entrada 2 consideramos que os sistemas de saber do professor sobre os alunos, a aprendizagem, a disciplina, a inclusão, entre outros elementos que fazem parte da sua prática laboral, são organizados por representações que carregam tonalidades afetivas. Dessa forma, consideramos que não há saber neutro, visto todo conhecimento prático ser impregnado de valores, expectativas e emoções socialmente construídas, sejam elas manifestadas ou não.

Finalizando a leitura e análise dos dados colhidos, a última dupla de perguntas contidas nas cartas questionou na Pergunta A: *Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola?*, e na Pergunta B: *Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?*

Na sistematização das respostas, destacaram-se no lado A os elementos descritivos: *Relacionamento profissional; Equilíbrio entre amizade e profissionalismo; e Colaboração*. Já nas respostas da Pergunta B, os objetos de referência como indicadores são: *Sentimento de perda; Rompimento de vínculo; e Normalidade*, cruzados no Quadro de Dupla Entrada a seguir:

QUADRO 19 - DUPLA ENTRADA 3

Pergunta A: *Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola?*

Pergunta B: *Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?*

ELEMENTOS DESCRITIVOS DAS RESPOSTAS A		OBJETOS DE REFERÊNCIA DAS RESPOSTAS B											
		INTERFERÊNCIA POSITIVA E NEGATIVA					SEGMENTAÇÃO DE SENTIMENTO E PROFISSIONALISMO				CONTROLE DAS EMOÇÕES		
		O mental é essencial para o trabalho	Somos humanos, não dá para separar	Esperança no reconhecimento	Sou como esponja	Sinto alegria, mas também frustração e desânimo	Um bom profissional também deve ser uma boa pessoa	Trabalho tranquilo por ser uma instituição organizada	Aprendo, ensino e cresço todos os dias	Devemos criar um ambiente seguro para o aluno	Separo meu trabalho da vida particular	Trabalho e emoção não têm nada a ver	Aprendi em casa a não levar problemas para fora
RESPONSABILIDADE	Satisfatório, com muita responsabilidade e compromisso												
	Meus alunos me respeitam e cumprem suas obrigações												
	Cumprimento do Plano												
	Dou tudo de mim												
	Motivação aos alunos												
	A educação transforma vidas												
DIFICULDADE	Alunos sem perspectiva, não há metodologia eficaz												
	Apoio da gestão para o trabalho												
	Muita cobrança de órgãos superiores												
	Alunos indisciplinados												
AÇÃO REFLEXIVA	Gratidão ao que construí com os colegas												
	Trabalhar no que gosta é prazeroso												
	Não dependo de nada da escola, tenho meu material												
	Teoria e adaptação contextual dialogam												

Fonte: As autoras (2026).

No cruzamento de última dupla de perguntas consideramos como Categoria de Análise:

As imagens e os sentidos na manifestação afetiva: análise afetivo-representacional da docência.

6.1.3 As imagens e os sentidos na manifestação afetiva: análise afetivo-representacional da docência

Depois de percorridos os caminhos propostos pela análise dos Quadros anteriores, torna-se possível considerar a escola para além de um espaço físico e de construção da aprendizagem no sentido pedagógico, mas também como território de construção simbólica, em que as imagens criadas pelo grupo de convívio dos professores estruturam expectativas, regulam comportamentos, legitimam emoções e orientam práticas.

Na última dupla de perguntas contida na Carta ao Docente, visando compreender as objetivações e as ancoragens presentes na manifestação afetiva dos professores-sujeito, buscamos dados descritivos nas respostas da Pergunta A: *Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola?* Para análise de objetos de referência, perguntamos no lado B: *Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?*

As respostas a essas perguntas puderam direcionar nossa análise para a perspectiva afetivo-representacional que articula as representações sociais, as emoções dos professores e a cotidianidade escolar, permitindo inferir e compreender como os professores constroem sentidos sobre a sua prática a partir de experiências afetivas vividas no ambiente de trabalho e ressignificadas de forma latente, manifestada ou não.

Dessa forma, o primeiro núcleo de sentido do Quadro de Dupla Entrada 3 refere-se a *Responsabilidade* que agrega unidades de registro distintas. A primeira delas aponta o saber-fazer docente como “Satisfatório, com muita responsabilidade e compromisso”, cruzadas com dois objetos de referência diferentes.

No primeiro cruzamento, os professores revelam que há interferência positiva e negativa com relação à mediação das emoções no exercício laboral docente, e justificam suas respostas quando dizem: “Somos humanos, não dá para separar”. Nesse sentido, as imagens construídas pelos professores parecem ser a forma como os professores encaram seu exercício laboral, ancoradas na tentativa de equilíbrio entre aquilo que sentem e aquilo que vivem, isto é, os professores parecem saber lidar com as emoções de modo a reconhecer a não separação entre corpo, mente e sentimentos, propondo um trabalho voltado para a responsabilidade e o compromisso (ver Quadro 20, p. 217).

Diante disso, seria possível, pois, pensarmos nas relações homem-consciência e homem-mundo para compreendermos a forma como os professores interpretam a sua realidade a ponto de praticarem esse equilíbrio entre o sentir e o vivenciar? Não parece uma questão fácil, mas o caminho para respostas pode estar atrelado à pedagogia freiriana que reconhece no trabalho, na

linguagem e na consciência categorias centrais de compreensão da ligação entre o homem e a sua realidade social.

Em busca de entender o processo de conscientização e objetivação da realidade pedagógica e social, Freire (1987) opera o alinhamento entre homem e consciência na perspectiva de uma transcendentalidade, isto é, a consciência parte de um ponto subjetivo para o enfrentamento do mundo social em que as coisas são objetivadas e significadas, expressas através da linguagem. Nessa perspectiva, consideramos que o aspecto afetivo perpassa essas dimensões infiltrado na consciência crítica que, ao revelar as contradições sociais, reflete sobre a experiência vivenciada na escola, sente indignação diante das lutas que precisa travar, esperança na transformação social, entre outros sentimentos que residem na latência afetivo-representacional dos professores.

De forma contrária, a mesma unidade de registro cruza-se com a separação entre trabalho e vida particular, expressando, possivelmente, uma tentativa de controle das emoções. Inferimos, pois, a existência de afetos latentes desprazerosos, voltados para o retraimento dos sentimentos no ambiente de trabalho, com efeito, pode haver uma certa camuflagem das emoções em prol da responsabilidade e do compromisso (ver Quadro 20, p. 217).

O retraimento das emoções no ambiente profissional educativo pode ser entendido como estratégia de regulação afetiva ou como mecanismo de proteção psíquica referente a alguma emoção que o professor julga interferir no exercício laboral, além disso, essa prática pode estar relacionada às representações do que significa ser professor.

A concepção do ser professor parece fazer referência às representações construídas em tempos anteriores e que ainda hoje perpassam o imaginário social, inclusive dos próprios professores. Arroyo (2003) chamou a atenção para a imagem empobrecida dos professores e esse desenho pode ser percebido nas escolas contemporâneas, mesmo que de forma menos aparente.

Em nossa tradição escolar não predominou uma imagem de ensino enciclopédico, erudito, nem humanístico, nem sequer o academicismo e intelectualismo encontraram espaço em nossa tradição. Consequentemente, a figura do professor não foi associada a um intelectual culto, erudito, fonte de informação e de saber, nem foi associada ao humanista que transita com facilidade nas artes e na cultura [...]. Eles continuam reproduzindo e servindo a uma representação que faz parte da nossa tradição: escola e mestres transmissores de habilidades úteis para disputar o seletivo mercado de emprego [...] (Arroyo, 2003, p. 11).

Fica aparente que a constituição da escola brasileira foi forte e progressivamente vinculada a uma função pragmática e utilitarista, voltada sobretudo para a transmissão de habilidades consideradas necessárias ao mercado de trabalho, com isso, o professor fica inerte ao seu próprio papel profissional e a forma como desempenha suas funções torna-se liderada

pelo cumprimento das demandas, que necessita de um profissional centrado nas suas funções e separado das sensações que podem interferir nesse processo.

Continuando as análises, a unidade de registro “Meus alunos me respeitam e cumprem suas obrigações” cruzada com “Trabalho tranquilo por ser uma instituição organizada” revela possivelmente uma relação mais afetivamente distanciada em que o desenho do saber-fazer pode estar ancorado numa mecanização do trabalho e das relações menos próximas, indicando um não-vínculo. Essas representações podem estar objetivadas nesse distanciamento refletido no cumprimento das obrigações e no respeito (ver Quadro 20, p. 217).

Nas observações, ficou claro o compromisso dos professores com os elementos que se referem à organização administrativa e organizacional da escola, como os horários de aula, o calendário escolar e outras demandas que envolvem o funcionamento da escola. Essas práticas podem ser enfatizadas na narrativa contida em uma das cartas:

Minha rotina é bastante intensa, cansativa, uma jornada que requer de nós professores disponibilidade que vai bem antes e além da sala de aula, como por exemplo, fazer um planejamento adequado para cada turma e/ou necessidade do aluno, confecção de materiais usados como recurso didático, enfim, antes da execução da aula tem todo um preparado antecipado e bem elaborado para que o objetivo da aula seja alcançado e o aluno consiga apreender o conteúdo (PR8).

Mesmo diante de um relato que confirma o compromisso docente e a relação profissional que estes exercem no ambiente de trabalho, é importante ressaltar que esse comportamento não interfere na promoção de afetos prazerosos, mas, possivelmente, esses professores preferem manter essa relação mais profissional com os alunos.

Outro cruzamento se faz da unidade de registro “Cumprimento do Plano” com o indicador “Sou como esponja”, que revela uma forte interferência das emoções no exercício laboral desses professores.

Essa amostragem permite evidenciar representações ancoradas na responsabilidade de cumprir o plano estabelecido pela escola, mas aparentemente envolvido com os alunos de forma a absorver suas emoções para si. Essa relação pode refletir uma dependência emocional de ambas as partes, interferindo no exercício laboral docente. Dessa forma, esses sujeitos podem criar imagens de ajuda emocional baseada no compartilhamento dessas emoções boas ou ruins, atribuindo sentido no compromisso com os seus alunos para além do pedagógico (ver Quadro 20, p. 217).

O Questionário de Perfil apontou que a maioria dos professores participantes mantém algum tipo de contato com os alunos também fora da escola, através de redes sociais e em contextos pessoais. Compreendemos, pois, que essa proximidade pode interferir na relação

estabelecida na escola, visto essa troca designar, possivelmente, elementos inconscientes que permitem ao professor familiarizar a relação vivenciada com o aluno e vice-versa, essa ação pode se alinhar ao processo de transferência nos termos freudianos já citados neste estudo, em que há afetos prototípicos nascidos na relação original e revividos inconscientemente nas demais formas de contato de maneira reelaborada e reorganizada “conforme o permitam as características intrapsíquicas da relação presente e as circunstâncias exteriores” (Morgado, 2012, p. 28).

Esse processo que envolve o “eu” e o “outro” relaciona como o sujeito sente e age com a forma como o outro recebe seus afetos, o que Freud (1912 *apud* Morgado, 2012) denominou de contratransferência. Isto é, a reação do outro, que é alvo da transferência, reage aos sentimentos que lhe são destinados porque também vivenciou o processo identificatório, que permite as amizades e as formações coletivas (Morgado, 2012).

Entendemos, pois, que o processo freudiano da transferência pode alinhar-se à familiarização de Moscovici quando consideramos os processos pelos quais o sujeito interpreta o outro e a realidade com base em experiências anteriores e estruturas simbólicas já conhecidas. Isso não significa dizer que na relação com alunos em que não haja essa experiência anterior não sejam construídos novos saberes comuns, pelo contrário, “a presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto é o que caracteriza a não familiaridade” (Moscovici, 2015, p. 56) e a tentativa de ancorar o novo ao já conhecido.

A unidade de registro “Dou tudo de mim” cruza-se com a ideia de que trabalho e emoção não têm nada a ver. Podemos considerar que esse professor possivelmente compartilha representações ancoradas na dedicação profissional de forma a não permitir que suas emoções, sejam elas boas ou ruins, interfiram no seu saber-fazer (ver Quadro 20, p. 217). Por outro lado, ao considerarmos que corpo e mente não são dicotômicos, e que nossas representações passam pela via dos afetos, percebemos uma discrepância no conteúdo da narrativa, visto que a palavra “tudo” no seu contexto geral se refere a todas as coisas, inclusive as emoções.

Como já dissemos, nas observações foi perceptível o interesse e o compromisso dos professores com o contexto escolar, principalmente à aprendizagem dos alunos. No entanto, não dá para constatar ou medir o grau de dedicação e entrega que os professores dispõem com relação à escola e ao seu exercício. Dessa forma, ficaram aparentes representações sociais ancoradas no entendimento de que é necessário distanciar-se das emoções no ambiente de trabalho. Representações essas, possivelmente objetivadas na dedicação plena ao trabalho.

Nos estudos sobre afetividade e trabalho, Codo (1999) destacou que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação com os

outros, quer seja na relação estabelecida com o produto do trabalho, principalmente quando se trata do professor que, além da proposta curricular oficial, manifesta sua ação no currículo oculto³⁹ que envolve atitudes, normas e valores que são essenciais para a construção da visão de mundo dos alunos e da vivência em sociedade.

A unidade de registro “Motivação aos alunos” cruza-se com três objetos de referência. O primeiro deles pertence ao indicador “Interferência positiva e negativa”, em que os professores indicam a não separação entre emoção e trabalho, além disso, afirmam sentir alegria, mas também frustração e desânimo. Esse cruzamento revela que, mesmo diante de afetos desprazerosos, os professores permanecem, possivelmente estimulados na imagem que constroem do seu compromisso com a profissão docente, objetivado na motivação aos alunos (ver Quadro 20, p. 217). Esses afetos que oscilam entre alegria e desânimo parecem não impedir que os professores estimulem os alunos a estudarem, esse vínculo pode, pois, fortalecer os laços na sala de aula.

Já o cruzamento desta unidade de registro com “Aprendi em casa a não levar problema para fora” infere uma compreensão mais complexa com relação à expressão de sentimentos. Diante do ambiente profissional, o professor revela ancorar suas representações no controle forçado das emoções que traz desde a infância e que possivelmente leva aos ambientes dos quais faz parte (ver Quadro 20, p. 217).

Essa forma de ver e vivenciar as emoções pode expressar uma matriz familiar, cultural e social que estrutura como o sujeito compreende o papel profissional e regula suas emoções no espaço escolar. Inferimos, pois, representações desse professor de que ser maduro, ético e equilibrado no exercício laboral significa estar distante da manifestação afetiva no ambiente de trabalho com os colegas e, principalmente, com os alunos.

A última unidade de registro desse núcleo de sentido é “A educação transforma vidas” que, cruzada com o desejo de criar um ambiente seguro para o aluno, infere representações sociais ancoradas no poder da educação como caminho de transformação, objetivada em ações que dão segurança aos alunos, como um ambiente acolhedor, familiar, com clima agradável e propício para mediação e construção da aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o professor (ver Quadro 20, p. 217).

A seguir, o quadro-síntese mostra a aparente manifestação afetiva dos professores com suas objetivações e ancoragens que tenta responder a um dos objetivos do estudo:

³⁹ O currículo oculto refere-se ao conjunto de valores, normas, comportamentos e expectativas que são transmitidos na escola de forma implícita, aprendidos pelos estudantes por meio das práticas cotidianas da instituição.

QUADRO 20 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido *Responsabilidade*

Cruzamento	Probabilidade da manifestação afetiva	Sentidos (Ancoragem)	Imagens (Objetivação)
Satisfatório, com muita responsabilidade e compromisso + Somos humanos, não dá para separar	Afetos prazerosos	Equilíbrio entre o sentir e o vivenciar	Formas de encarar o exercício laboral, expressas em aulas animadas e bom relacionamento com os alunos
Satisfatório, com muita responsabilidade e compromisso + Separação entre trabalho e vida particular	Afetos desprazerosos	Controle das emoções para dedicação ao trabalho	Retraimento e camuflagem das emoções na tentativa de exercer o trabalho de forma imparcial
Meus alunos me respeitam e cumprem suas obrigações + Trabalho tranquilo por ser uma instituição organizada	Afetos desprazerosos	Mecanização do trabalho e das relações menos próximas	Relação estritamente formal entre professores e alunos
Cumprimento do Plano + Sou uma esponja	Afetos desprazerosos	Necessidade de cumprir os planos e de acolher aos alunos	Ajuda emocional aos alunos com conversas e conselhos
Dou tudo de mim + Trabalho e emoção não têm nada a ver	Afetos desprazerosos	Necessidade de distanciamento das emoções	Dedicação plena ao trabalho, expressa no cumprimento das aulas sem contato físico mais aproximado com os alunos
Motivação aos alunos + Somos humanos, não dá para separar / Sinto alegria, mas também frustração e desânimo / Aprendi em casa a não levar problemas para fora	Afetos desprazerosos	Compromisso com a profissão docente	Ações de motivação aos alunos em conversas, dinâmicas em sala de aula e conselhos sobre a vida
A educação transforma vidas + Devemos criar um ambiente seguro para o aluno	Afetos desprazerosos	Controle forçado das emoções	Promoção de um ambiente acolhedor e familiar aos alunos, materializada na liberdade de expressão na forma como se sentem mais compreendidos

Fonte: A autora (2026).

A partir da análise do primeiro núcleo de sentido, percebemos que os professores parecem manifestar mais afetos desprazerosos que prazerosos, isso pode indicar que parece haver um desgaste emocional por parte dos professores na tentativa de ajudar os alunos que, por sua vez, não têm muito interesse na escola e na aprendizagem. Essa ação a longo prazo pode interferir na qualidade profissional docente e no seu bem-estar na escola.

O segundo núcleo de sentido mostra de modo mais aprofundado os indícios dos afetos desprazerosos expressos no núcleo anterior, visto referir-se à *Dificuldade* no saber-fazer docente na escola.

Na primeira unidade de registro “Alunos sem perspectiva, não há metodologia eficaz”, cruzada com “Somos humanos, não dá para separar”, compreendem-se afetos desprazerosos em que os professores reconhecem a não separação de corpo, mente e sentimento. Nesse sentido, há possivelmente representações ancoradas na marginalização dos alunos da escola pública e de setores periféricos, além disso, há o discurso de um esforço em vão dos professores que usam de muitas metodologias sem sucesso, reverberando a dificuldade encontrada pelo professor, fazendo emanar afetos desprazerosos (ver Quadro 21, p. 221).

Voltando aos elementos de destaque nas observações, cabe ressaltar as considerações dos professores nos momentos de conversação sobre a perda de espaço que a escola tem sofrido na vida dos jovens do século XXI, principalmente os da Geração Alpha⁴⁰, provocada por uma ilusória facilidade financeira advinda de trabalhos com a própria imagem na internet.

Esses, entre outros fatores, podem justificar o fato de que todos os professores presentes demonstraram em palavras o desejo pela aposentadoria, formulando relatos firmes sobre a espera por esse dia e sobre não sentirem saudades da sala de aula quando da chegada dessa nova fase da vida.

Nesse sentido, a escola tem perdido espaço de um lado para a facilidade aparente oferecida pela mídia e pelas redes sociais aos jovens estudantes, por outro, para interesses neoliberais próprios do sistema capitalista hegemônico que chegam ao nosso conhecimento camuflados em resultados e avanços.

Como resposta, a afirmativa de Bonfim, Melo e Moraes (2023) de que “a tríade Formação/Currículo/Escola carece de distanciamento cada vez mais radical e combativo da lógica consumista e privada gerada nos interstícios da concepção neoliberal” (p. 9) parece um caminho que indica uma saída. Visto que essa lógica que perpassa o campo da educação gera

⁴⁰ A Geração Alpha, composta pelos nascidos a partir de 2010 até 2025, é a primeira a crescer imersa no mundo digital e na inteligência artificial, sendo considerada a maior geração da história, com projeção de 2,5 bilhões de pessoas.

“representações distorcidas da educação, cuja finalidade maior aponta para o despertar da consciência crítica no enfrentamento do processo de desumanização que tende a dominar o mundo” (p. 9).

O resultado disso está no adoecimento dos professores e no desejo pelo distanciamento do ambiente de trabalho através da aposentadoria. Esses fatores contribuem para a compreensão de que os afetos desprazerosos sentidos no ambiente de trabalho são frutos da própria vivência.

A unidade de registro “Apoio da gestão para o trabalho” cruza-se com esperança no reconhecimento. Esse cruzamento revela afetos desprazerosos baseados na possível falta de apoio da gestão em certas atividades e setores (ver Quadro 21, p. 221). Dessa forma, o visível desejo de reconhecimento por parte da gestão mostra um trabalho aparentemente baseado no olhar do outro. Por outro lado, o desejo desse olhar pode requerer um pedido de ajuda e de apoio em atividades específicas dentro da escola, principalmente quando se refere aos alunos atendidos pelo AEE.

A falta de apoio sentido pela professora parece revelar a necessidade da escuta da fala do outro que, conforme aponta Ornellas (2009), constitui-se “na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores” (p. 188).

A unidade de registro “Muita cobrança de órgãos superiores” cruzada com a não separação entre razão e emoção, pode indicar afetos desprazerosos por parte dos professores com relação às cobranças desses órgãos que, conseqüentemente, atingem a sua autonomia (ver Quadro 21, p. 221).

Sobre esse aspecto, pudemos observar que os docentes sentem desestímulo no que se refere à falta de autonomia para exercerem suas funções na sala de aula. Em momentos de diálogo com os seus pares, percebemos que compartilham desconforto com as exigências da Secretaria de Educação sobre suas aulas, principalmente diante dos projetos municipais. Como exemplo, houve relatos sobre o mês do aniversário da cidade, no qual “foram proibidos de usar o livro didático e seguir os conteúdos porque tinham que lecionar sobre o relevo pedreirense, o Rio Mearim, o meio ambiente” (Observação em campo, 2025) em alusão festiva à data.

Ainda na mesma pauta, respostas como “não obedeci e segui meus conteúdos normalmente” fizeram-se presentes como uma forma de resistência e defesa de sua autonomia docente. Outrossim, percebemos um clima tenso e desagradável entre os professores que encerram o diálogo com críticas aos colegas que cumprem (sem críticas) as determinações da Secretaria.

Vale mencionar que o currículo municipal ou de rede constitui um instrumento fundamental de organização do trabalho pedagógico, visto garantir disposição e continuidade no processo educativo ao estabelecer diretrizes comuns com objetivos de aprendizagem definidos e orientação das práticas. Por outro lado, embora essa organização seja essencial para o funcionamento sistêmico da educação, pode gerar tensões no que se refere à autonomia docente.

Em sua análise sobre as teorias do currículo, Silva (2010) destaca que na escola, não ocorre simplesmente a execução do que está escrito nos programas e diretrizes, isso porque o currículo se concretiza na prática pedagógica, onde professores e alunos reinterpretam e recriam o que foi prescrito.

Dessa forma, quando o currículo é excessivamente detalhado ou acompanhado de forte controle externo, pode promover consequências negativas, como diminuição do espaço criativo do professor, redução na adaptação às especificidades das turmas, além da sensação de desprofissionalização. Por esse motivo, consideramos que a autonomia não significa ausência de diretrizes, mas possibilidade de interpretar, contextualizar e ressignificar o currículo à luz da realidade concreta.

Ainda nesse diálogo, a fala de uma outra professora relembra os direitos existentes na Constituição Federal de 1988 sobre autonomia docente e o interesse em não abrir mão desses direitos, deixando transparecer que órgãos superiores como as secretarias de educação não podem obrigá-los a modificar a metodologia que adotam.

Cabe dizer que a CF/88 não menciona diretamente a expressão "autonomia metodológica" do professor em sua redação, nem define diretamente a autonomia dos professores de forma individualizada, mas estabelece a liberdade de cátedra no Artigo 206, inciso II, que trata da liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar pensamento e saber.

Contreras (2002) destaca a necessidade de falarmos sobre a autonomia dos professores, visto estarmos falando também de sua relação com a sociedade e consequentemente do papel desta com respeito à educação, articulando um equilíbrio necessário requerido entre diferentes necessidades e condições de realização da prática docente e, “propondo as condições pessoais, institucionais e sociopolíticas que uma autonomia profissional deveria ter, que não signifique nem individualismo, nem corporativismo, tampouco submissão burocrática ou intelectual” (p. 25).

De modo geral, a autonomia dos professores tem sido comprometida com as exigências dos documentos de base e dos programas de ensino adotados pelos municípios, que trazem receitas, fórmulas, métodos e até falas prontas a serem utilizadas pelos professores, além das

avaliações em larga escala que limitam o fazer-docente e tecnicizam o ensino. Diante disso, foi notória nas observações a fragilidade da autonomia docente e também da autonomia da escola frente aos órgãos centrais de gestão. Não podemos descartar, portanto, que essa fragilidade pode ser analisada como reflexo ou resultado de processos históricos, políticos e econômicos que atravessam a educação brasileira.

Cenários de eficiência e controle ganharam força no contexto educativo e certos mecanismos de padronização e vigilância permanecem nas escolas contemporâneas com formação de mão de obra disfarçada de proatividade, de limitações sobre o que se planeja e o que se executa na sala de aula e tantos outros fatores que incidem na falta de autonomia, na alienação e na submissão aos interesses neoliberais.

A última unidade de registro desse núcleo de sentido refere-se a “Alunos indisciplinados” que cruza-se com a aprendizagem, o ensino e o crescimento diários, possibilitando inferir que há uma tentativa de resiliência por parte do professor no que se refere às mudanças de estratégias no próprio desempenho a partir de reflexões sobre o seu próprio desenvolvimento (ver Quadro 21, a seguir). Essa perspectiva se alinha à proposta de Shon (2000) sobre a reflexão na própria ação na tentativa de tornar-se pesquisador da sua prática, construindo teorias de caso único. Ação que consideramos válida no que se refere à relação do professor com o seu trabalho.

A seguir, o quadro-síntese que mostra as representações sociais dos professores e as visíveis manifestações afetivas do segundo núcleo.

QUADRO 21 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido *Dificuldade*

Cruzamento	Probabilidade da manifestação afetiva	Sentidos (Ancoragem)	Imagens (Objetivação)
Alunos sem perspectiva, não há metodologia eficaz + Somos humanos, não dá para separar	Afetos desprazerosos	Marginalização dos alunos da escola pública	Dificuldade no saber-fazer docente expressa no não cumprimento do plano de aula
Apoio da gestão para o trabalho + Esperança no reconhecimento	Afetos desprazerosos	Desejo de apoio da gestão	Trabalho desestimulado pela falta de apoio, aulas monótonas, constante mudança de humor por parte dos professores
Muita cobrança de órgãos superiores + Somos humanos, não dá para separar	Afetos desprazerosos	Falta de autonomia docente	Cansaço ao exercer a função

Alunos indisciplinados + Aprendo, ensino e cresço todos os dias	Oscilação de afetos prazerosos e desprazerosos	Necessidade de equilíbrio e resiliência	Mudanças de estratégias nas aulas para melhorar o próprio desempenho
---	--	---	--

Fonte: A autora (2026).

A análise do núcleo de sentido *Dificuldade* revela afetos desprazerosos de maneira mais aparente, dessa forma, quando o desprazer se intensifica e se torna recorrente, podem emergir narrativas identitárias marcadas por resistência, sobrevivência e desilusão profissional.

Por outro lado, consideramos que a docência raramente mostra-se unívoca em termos emocionais, podendo unir prazer e desprazer de forma coexistente. Um mesmo professor pode sentir satisfação em ver a aprendizagem acontecer, experimentar frustração diante das limitações institucionais, vivenciar orgulho profissional e, simultaneamente, sensação de desvalorização. Essa ambivalência produz representações complexas, que implicam dizer que a escola pode ser lugar de realização e, ao mesmo tempo, de desgaste.

O núcleo de sentido que encerra o Quadro de Dupla Entrada 3 revela a *Ação reflexiva* dos professores com relação à forma como resumem o seu saber-fazer na escola. Nesse núcleo, agrupamos quatro unidades de registro. A primeira delas é “Gratidão ao que construí com os colegas” que se cruza com “O mental é essencial para o trabalho”. Percebemos, pois, nesse cruzamento, que o professor parece organizar bem a forma como lida com os problemas cotidianos. Nesse sentido, o sentimento de gratidão como afeto prazeroso objetiva essa relação mente e corpo de forma a promover o bem-estar (ver Quadro 22, p. 223).

Compreendemos, pois, que o bem-estar docente exige ultrapassar concepções que associam o trabalho docente apenas à satisfação profissional ou à ausência de sofrimentos. Pelo contrário, configura-se um fenômeno multidimensional, atravessado por fatores subjetivos, institucionais, políticos e simbólicos, que incidem diretamente na identidade, na saúde psíquica e na qualidade do trabalho pedagógico.

Outra unidade de registro desse núcleo revela que “Trabalhar no que gosta é prazeroso” e, cruzada com a ideia de que um bom profissional também deve ser uma boa pessoa, provoca reflexões acerca da não separação professor-sujeito, em que há o reconhecimento de que o professor também é uma pessoa (ver Quadro 22, p. 223). Dessa forma, a teoria da personalidade de Nóvoa (2009), já citada neste estudo, nos ajuda a pensar no profissional que cumpre seu compromisso laboral como sujeito que interpreta, seleciona e dá sentido ao que compartilha a partir da própria experiência.

De modo contrário, a unidade de registro “Não dependo de nada da escola, tenho meu material” cruza-se com a ideia de separação entre trabalho e vida particular. Esse cruzamento

revela um não pertencimento afetivo desse profissional à escola, o que pode favorecer o distanciamento corporal e a fragilidade na construção de representações no grupo de trabalho (ver Quadro 22, p. 223). O não pertencimento pode, além de enfraquecer os vínculos, mecanizar o trabalho.

Os motivos que fazem esse distanciamento existir estão fora das possibilidades de identificação na narrativa da professora e na observação realizada, contudo, podemos inferir a partir de Jodelet (2021) sobre o fundo comum das representações sociais em que os sujeitos se baseiam para construir um conceito sobre algo. A ação da professora revela, pois, que apesar de fazer parte do grupo escolar, não houve uma inscrição relacional com base nos termos afetivos.

Por último, a unidade de registro “Teoria e adaptação contextual dialogam” cruza-se também com a ideia da não separação entre o profissional e o emocional. Inferimos, pois, que os professores desse núcleo podem compartilhar representações ancoradas no saber e na capacidade de adaptação aos diferentes ambientes (ver Quadro 22, a seguir). O saber adquirido através dos estudos e da experiência possivelmente funciona como vetor de compreensão do contexto em que está inserido para melhor convivência com seus pares.

O quadro-síntese deste núcleo mostra as imagens e os sentidos construídos por esses professores no grupo de convívio.

QUADRO 22 - Síntese da manifestação afetiva dos professores e suas imagens e sentidos do núcleo de sentido *Ação reflexiva*

Cruzamento	Probabilidade da manifestação afetiva	Sentidos (Ancoragem)	Imagens (Objetivação)
Gratidão ao que construí com os colegas + O mental é essencial para o trabalho	Afetos prazerosos	Bem-estar docente	Leveza no trabalho, expressa na forma de falar e de ministrar aulas, sem gritos e com paciência
Trabalhar no gosta é prazeroso + Um bom profissional também deve ser uma boa pessoa	Afetos prazerosos	Reconhecimento de si como profissional e pessoa	Solicitude aos colegas, empréstimo de materiais, troca de ideias nos planos de aula
Não dependo de nada da escola + Separo meu trabalho da vida particular	Afetos desprazerosos	Não pertencimento	Distanciamento grupal, expresso no silêncio na sala dos professores e no não envolvimento no clima grupal

Teoria e adaptação contextual dialogam + Somos humanos, não dá para separar	Afetos prazerosos	Conhecimento de teorias	Adaptação ao ambiente de acordo com a necessidade
---	-------------------	-------------------------	---

Fonte: A autora (2026).

As análises do último Quadro revelam que as manifestações afetivas dos professores não são espontâneas ou puramente individuais, mas mediadas por imagens socialmente construídas e organizadas por sentidos compartilhados. Nesse sentido, as imagens parecem funcionar como condensadores simbólicos do afeto, transformando experiências subjetivas em narrativas coletivas.

Consideramos, pois, que a manifestação afetiva tanto prazerosa quanto desprazerosa ocupa um lugar estruturante na produção de imagens e sentidos que compõem as representações sociais dos professores. Não parecem ser apenas emoções episódicas, mas experiências afetivas que, ao serem partilhadas, narradas e simbolizadas, passam a organizar modos de compreender a profissão, os alunos, a escola e a si mesmos enquanto professores-sujeito.



CONSIDERAÇÕES

FOZ:

DESAGUANDO NAS (IN)CONCLUSÕES

Imagem da Baía de São Marcos, foz do Rio Mearim, especificamente em Arari, onde se observa o fenômeno da Pororoca (encontro das águas de um rio com o oceano).

7 FOZ: DESAGUANDO NAS (IN)CONCLUSÕES

*Luy, flor de Pedreiras ou do Mearim?
Tenta te soltar, estás com medo do que?
É teu rio, é tua praia. Liberta-te e voa!*

Maria Núbia Barbosa Bonfim

A Foz é o local onde o rio deságua depois de percorrer seus caminhos, suas sinuosidades e acolher os afluentes e confluente que agregam valor e volume às suas águas. Explorar as partes que compõem um rio ajuda a compreender como a água se movimenta desde o início até o final do curso fluvial, onde há o encerramento de um curso e o início de outro, assim como este estudo que chega em suas (in)conclusões findando um ciclo, mas deixando suas águas para correrem em outros cursos.

O Rio Mearim, que amparou este estudo em seu leito, e que banha a cidade de Pedreiras, lócus da investigação, incita valores afetivos ambivalentes em nossa história e vivência. O que tornou possível alinhar as dimensões subjetivas e intersubjetivas da experiência vivida com as exigências técnicas e metodológicas necessárias à realização de um estudo dessa natureza.

De modo geral, objetivamos com esta pesquisa investigar os afetos manifestos e latentes nas representações sociais de professores na sua cotidianidade laboral na escola U.E. Carlos Martins em Pedreiras-MA, por acreditarmos que a essência dos afetos pode estar entre o sentir e o vivenciar, seja de forma latente, seja de forma manifesta nas representações sociais dos professores.

A Teoria das Representações Sociais na linha processual de Moscovici iluminou este estudo, dentre outros motivos, por lançar mão da complexidade das relações sociais construídas no processo interativo de produção do conhecimento, onde imagens e sentidos dão forma aos saberes e condutas dos sujeitos, nessa perspectiva, os professores agem e sentem em seu ambiente de trabalho movidos pela forma como organizam seus sistemas de saber alinhados aos afetos prazerosos ou desprazerosos.

Essa ambivalência afetiva pode ser provocada pelas nuances que envolvem a escola contemporânea e que evidenciam a complexidade das dinâmicas pedagógicas sociais e institucionais que atravessam a cotidianidade escolar, configurando um espaço marcado por tensões e desafios. Isso porque a escola deixou de ser apenas um lugar de transmissão sistemática de conhecimentos para se constituir um ambiente marcado por múltiplas funções não só pedagógicas, mas também sociais e afetivas.

Nesse sentido, as instituições escolares são convocadas a responder simultaneamente às exigências de formação acadêmica, à promoção da inclusão social, ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes (sem referir-se ao dos professores), à mediação de conflitos que emergem das desigualdades sociais e outras conjunturas presentes na sociedade em um conjunto de contradições estruturais provocadas pela hegemonia neoliberal. De um lado, a ampliação do acesso à educação através da democratização do ensino, de outro, persistem desigualdades que se manifestam no interior da própria escola, evidenciando o paradoxo entre inclusão formal e exclusão simbólica.

Essa dualidade existe na escola porque esta instituição se insere em uma estrutura de poder historicamente fortalecida pela origem social escravocrata que persiste ao mesmo tempo de forma sutil e enraizada, verdadeira responsável por moldar até hoje a hierarquia social elitizada, acostumada a explorar o trabalho dos outros. Dessa forma, naturalizou-se a ideia de que alguns grupos sociais existem apenas para servir. Nesse ponto, podem estar inseridas as péssimas condições de trabalho dos professores, dentre outros elementos que mostram como a sociedade brasileira foi construída sobre uma lógica de dominação e exclusão social.

Outrossim, a transição entre a pedagogia escolanovista e a pedagogia tecnicista expressou profundas reconfigurações nas formas de compreender o sujeito, o conhecimento e o papel do professor no interior do sistema educacional. A Escola Nova marcou o processo de formação integral do sujeito ao considerar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do desenvolvimento humano, representando uma mudança epistemológica na forma de compreender a forma de ensinar e aprender. Tempos depois, a ascensão da Pedagogia Tecnicista no contexto das reformas educacionais do século XX trouxe, junto com a modernização administrativa e expansão do sistema escolar, uma lógica de racionalização e eficiência do processo educativo.

Mesmo diante de uma revalorização da dimensão afetiva na educação a partir da década de 1980 em diferentes frentes teóricas e políticas, torna-se possível dizer que os reflexos dessa oscilação histórica da ambivalência afetiva persistem na realidade das escolas públicas brasileiras.

Visando compreender como os professores manifestam afetos e agem na cotidianidade educativa, ponderando também os afetos latentes, consideramos as questões norteadoras do estudo ao longo da pesquisa: Que afetos se manifestam na cotidianidade das instituições escolares? Como os afetos manifestos na cotidianidade dão forma a sistemas de saber do professor? Quais imagens e sentidos estão presentes na manifestação afetiva na construção de representações sociais de professores numa escola de ensino fundamental?

Na busca de respostas a essas questões, traçamos um aporte teórico que alinha o estudo dos afetos e as relações expressivas, a cotidianidade educativa que envolve ação e afetação do “eu” com o “outro” e a intersubjetividade do professor-sujeito que produz sua prática marcada por relações sociais, afetivas e simbólicas.

Percorrido esse caminho teórico, elegemos como dispositivos de coleta de dados a Observação realizada durante dois meses na escola, o Questionário de Perfil e a Carta ao Docente com 17 professores e a Entrevista Semiestruturada com a equipe gestora da escola.

A sistematização dos dados colhidos foi realizada através da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), escolhida por nos permitir explorar diversos caminhos e chegar a uma análise mais detalhada das representações sociais dos professores.

Cabe dizer que o uso da técnica de Bardin foi objeto de debates e questionamentos nos últimos anos com relação ao modo como tem sido aplicada em muitas pesquisas em que, de um lado, há um conjunto de etapas metodológicas aplicadas de forma mecanicizada, de outro, a fragilidade teórica que torna as análises superficiais. Contudo, essa constatação não desqualifica a pertinência e a relevância de sua utilização, mas aponta que, em determinadas situações, sua aplicação não tem sido conduzida com o rigor metodológico necessário.

Outrossim, a Análise de Conteúdo não se limita à compreensão do que é dito, mas busca realizar um movimento interpretativo que possibilita inferir conteúdos latentes presentes nos discursos analisados. Essa perspectiva aproxima a análise de conteúdo de uma compreensão mais ampla do discurso como espaço de produção de sentidos, ou seja, ousamos dizer que Bardin aprofunda o conteúdo do discurso, visto reconhecer que os enunciados carregam dimensões simbólicas e sociais, permitindo ultrapassar a dimensão imediata da linguagem para compreender os significados mais amplos que atravessam os discursos produzidos pelos sujeitos.

Nesse contexto, a Técnica de Bardin nos permitiu sistematizar os dados através de Quadros de Amostra Dupla que objetivaram mostrar as respostas das duplas de perguntas contidas nas Cartas enviadas aos professores. As perguntas foram divididas em lado A, com respostas mais descritivas, e em lado B, contendo objetos de referência que permitiram fazer inferências acerca das manifestações simbólicas dos sujeitos.

As respostas organizadas nos quadros emanaram Núcleos de Sentido que, por sua vez, foram cruzados de forma vertical e horizontal em Quadros de Dupla Entrada. Os cruzamentos permitiram o surgimento de três Categorias de Análise, evidenciando as representações sociais da ambivalência afetiva dos professores participantes.

Do cruzamento das respostas da primeira dupla de perguntas: “O que é afeto para você?” / “Que sensações você sente ao chegar na escola?” Surgiu a categoria *Afetos manifestos e latentes na cotidianidade laboral docente: do amor idealizado à frustração reconhecida*, onde abordamos acerca das representações sociais que circulam no contexto escolar, produzindo uma normatividade afetiva necessária ao convívio. Esta, por sua vez, parece legitimar afetos manifestos presentes no discurso profissional, como compromisso, dedicação, responsabilidade, resiliência, entre outros, que em muitos contextos, justificam-se pela ideia de vocação e amor, que se camuflam em afetos prazerosos provocados pela sensação de “dever cumprido”.

Por outro lado, essa ação fortalece os afetos latentes, silenciados e deslocados como frustração, desgaste, exaustão, impotência e indignação. Sentimentos que promovem tensões entre as exigências institucionais, as políticas educacionais repressoras e a experiência subjetiva do trabalho docente em uma dinâmica de visibilidade e invisibilidade emocional revelam que as representações sociais dos professores sugerem que o vínculo profissional entre o grupo de convívio dentro da escola, seja com os alunos, seja com os seus pares, emana força e alegria, contudo, de forma pouco consistente, visto que o trabalho docente está sendo realizado sob afetos desprazerosos provocados pelos desestímulos sofridos na cotidianidade, mas reforçado pelo cumprimento do papel realizado no fazer docente.

A partir da análise dos afetos docentes, consideramos também que a escola funciona como um espaço de economia afetiva, no qual os sentimentos que circulam são regulados e adquirem valor social. Nesse sentido, ficou aparente que a dedicação emocional sustenta as relações educativas e a frustração denuncia o desgaste sofrido pelos professores.

A existência desses níveis afetivos indica que a docência reside em um campo de tensões simbólicas no qual nem todos os sentimentos podem ser socialmente expressos. A idealização afetiva ancora-se no imaginário histórico que associa o professor a valores como missão social, dedicação altruísta, amor aos alunos sem críticas objetivadas. Como consequência, o trabalho do professor acaba sendo interpretado como expressão de compromisso moral e afetivo.

Outrossim, essa idealização promove um efeito ambivalente, visto que ao naturalizar o amor como fundamento da docência, os professores tendem a despolitizar as demandas profissionais, invisibilizar as demandas materiais de trabalho e transformar a dedicação afetiva, necessária ao exercício laboral, em obrigação moral.

A segunda dupla de perguntas dispostas na Carta ao Docente “Como é o seu dia a dia com os demais professores na escola?” e “Como você se sentiria se tivesse que sair desse grupo de trabalho? Emanou a categoria *Entre o vínculo, a perda e a normalidade: onde está o*

equilíbrio? Onde levamos em consideração as representações sociais do “bom professor” ancoradas em valores como a resiliência e a maturidade, desvelando a busca pelo fortalecimento do vínculo percebido na categoria anterior.

Nessa categoria, evidencia de forma mais nítida o processo de seleção simbólica que se configura no ambiente grupal onde as relações profissionais se estabelecem. Os professores parecem transitar entre experiências de pertencimento e de não pertencimento, bem como entre práticas de diálogo e de distanciamento. Esses movimentos são atravessados por vínculos e experiências provenientes de outros contextos ao mesmo tempo em que são tensionados pelas normas de profissionalismo que orientam a convivência e a manutenção de relações cooperativas e funcionais no ambiente de trabalho.

A intensificação de políticas de responsabilização, avaliações externas e metas institucionais tende a ampliar a distância entre afetos latentes e afetos manifestos. Por outro lado, o vínculo criado entre os professores parece marcar um espaço de confiança como uma forma de fortalecimento e resistência.

Foi possível perceber que as relações construídas fora da escola e mantidas no ambiente profissional entre os professores promovem uma sensação de segurança e familiaridade, desvelando relações recíprocas promovidas pela historicidade das representações sociais que atualiza os significados já construídos e fortalecidos em outros contextos.

Percebemos ainda que, diante das dificuldades, enfrentadas no dia a dia escolar, os afetos manifestos mostraram um bom relacionamento profissional entre os docentes, por outro lado, os afetos latentes que emergiram na análise pareceram revelar relações menos sólidas, com base apenas profissional entre alguns professores. Esses afetos podem estar associados tanto ao distanciamento das relações de amizade fora da escola quanto aos processos de adoecimento vivenciados pelos professores ao longo da carreira.

Vale ressaltar que os afetos latentes não são a todo tempo individuais, mas socialmente compartilhados e estruturados como representação do trabalho docente, confirmando que o sentir também é mediado simbolicamente (Jodelet, 2001). As vivências afetivas funcionam como matéria-prima desses sistemas simbólicos. Dessa forma, reconhecemos que o afeto não é acessório da representação, mas sua condição de possibilidade.

Nesse sentido, torna-se possível considerar que a transição do amor idealizado à frustração reconhecida vivenciada pelos professores expressa um desvelamento das contradições da profissão docente. Compreendemos, pois que essas experiências produzem um deslocamento afetivo em que o professor passa a reconhecer que o ideal de docência vinculado

ao sentido do “bom professor” cultivado socialmente não corresponde às condições concretas da prática.

Esse movimento pode produzir uma repolitização da identidade profissional, no sentido de que os docentes reinterpretam sua experiência à luz das condições sociais da profissão. Dessa forma, fica claro que as tensões identificadas no imaginário social não parecem decorrer propriamente das relações entre colegas, visto que no interior dessas relações são produzidas representações sociais ancoradas nas experiências concretas vivenciadas pelos docentes. As problemáticas vivenciadas mostram-se mais fortemente relacionadas às dinâmicas estruturais que atravessam e organizam o sistema educacional.

A terceira dupla de perguntas contida nas Cartas foi: “Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola?” e “Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?”. Da análise das respostas a essas perguntas emanou-se a última categoria de análise intitulada *As imagens e os sentidos na manifestação afetiva: análise afetivo-representacional da docência*.

Nessa categoria, foi possível identificar um aprofundamento na compreensão das fissuras que permeiam a experiência educativa docente ao considerarmos os afetos que atravessam e estruturam a prática pedagógica.

A dimensão afetivo-representacional propõe integrar dois níveis fundamentais da experiência social que parecem se colocar de forma circular: o nível afetivo relacionado às emoções e ao vínculo construído nas interações sociais; e o nível representacional ligado às imagens, valores e significados que guiam essas interações.

Dessa forma, consideramos que as imagens idealizadas da docência tendem a entrar em tensão com a realidade concreta do trabalho na escola contemporânea, cuja complexidade se amplia à medida que novas responsabilidades são atribuídas ao espaço escolar, especificamente aos professores. Essas responsabilidades não decorrem apenas das demandas estruturantes do sistema educacional, mas também das relações estabelecidas com outros contextos sociais, especialmente o familiar. Desse modo, o professor não se depara exclusivamente com o aluno enquanto sujeito do processo de escolarização, mas também com as problemáticas, limitações e conflitos provenientes de sua realidade familiar que passam a atravessar a cotidianidade pedagógica.

Considerando a realidade social em que os professores se reconhecem como sujeitos, compreendemos que se veem cotidianamente confrontados com as múltiplas demandas que extrapolam o campo pedagógico. Por esse motivo, torna-se necessário compreender que a relação homem-mundo não se dá de maneira imediata e isolada, mas mediada pela consciência

que interpreta a realidade a partir de sistemas de significados grupais, banhados pelos afetos prazerosos e desprazerosos. Nessa perspectiva, torna-se possível considerar a docência como campo de produção simbólica e emocional.

Na última categoria, os afetos latentes desprazerosos pareceram emergir de maneira mais aparente, devido ao movimento gradual de deslocamento simbólico da centralidade da escola, que disputa espaço com múltiplos agentes de controle como as secretarias de educação lideradas pela hegemonia neoliberal, e dispositivos de produção de saber, como as mídias digitais utilizadas de maneira desordenada e condicionadas a prenderem o foco dos alunos a outros contextos distantes da escola.

Esse cenário se coloca de forma mais complexa quando se considera a realidade da escola pública, marcada por desigualdades sociais profundas e conjunturas que exigem cada vez mais dos profissionais da escola. A ausência de suporte institucional e a precarização das condições de trabalho ampliam a sensação de sobrecarga, produzindo um cenário em que a docência se torna uma realidade de intensa mobilização afetiva.

Os estudos realizados durante a pesquisa nos levam a concluir que a ambivalência afetiva constitui uma característica central da experiência docente na escola contemporânea. Por um lado, muitos professores mantêm um investimento simbólico na profissão, alimentados por valores como compromisso social, desejo de contribuir com a formação dos alunos, realização profissional e identificação com o ato de ensinar. Por outro lado, as dificuldades estruturais do trabalho, refletidas na falta de reconhecimento social e no desgaste cotidiano, produzem sentimentos de frustração, cansaço e desmotivação.

A docência na educação básica tende a ser experienciada cotidianamente como um esforço de sustentação no investimento profissional, frequentemente atravessada por afetos latentes desprazerosos, produzindo as tensões entre o ideal da profissão e as condições concretas de sua realização.

Diante desse panorama reflexivo, os resultados possibilitam a formulação de uma proposição teórica e conceitual da Latência Afetivo-Representacional da Docência – LARD, que interpreta a latência afetiva como estruturante da ação docente. Ou seja, o trabalho docente organizado por afetos latentes, na maioria das vezes, desprazerosos, é reorganizado e estruturado de forma a manifestar resistência e persistência no exercício laboral.

Essa arquitetura afetivo-simbólica da docência permite estruturar a docência a partir das articulações entre afetos, representações sociais e condições concretas de trabalho, onde o professor organiza de forma grupal a percepção sobre a sua realidade e sobre os alunos, os sentidos da profissão, as decisões pedagógicas e as formas de lidar com os conflitos escolares.

Dessa forma, é possível considerar que o exercício profissional do professor é estruturado por uma rede invisível de afetos latentes, objetivados pelos afetos manifestos que orientam a condução do saber-fazer desses sujeitos.

Essa organização teórica contribui para a compreensão de que: 1. a docência é uma atividade emocionalmente complexa; 2. os professores constroem representações sociais para interpretar a realidade escolar; 3. as relações entre os professores formam redes afetivas que sustentam o trabalho pedagógico; 4. as políticas educacionais influenciam diretamente no modo como os docentes percebem seu trabalho.

Nesse sentido, vale concluir que das relações de trabalho docente emergem conflitos que tendem a ser mediados por mecanismos implícitos de regulação relacional, frequentemente não verbalizados, nos quais os sujeitos estabelecem acordos tácitos, possivelmente inconscientes, com o objetivo de preservar a convivência institucional e o processo pedagógico cotidiano. Os afetos desprazerosos sentidos pelos professores na escola não nascem em contextos externos, são fruto do próprio cenário socioinstitucional. Outrossim, parecem fortalecidos e alimentados pelas condições estruturais.

A realidade que emerge dos resultados deste estudo provoca anseio de um mergulho mais aprofundado neste rio que banha os afetos dos professores pedreirenses de forma geral e dos participantes do estudo de modo específico. As sinuosidades presentes no exercício laboral docente mostram a força e a resistência dos professores que, ao escolherem ser professores, tomaram para si as múltiplas dimensões que fazem parte do contexto educativo, inclusive a ambivalência afetiva.

As correntezas dessa ambivalência continuarão a banhar as escolas públicas, visto que essa realidade faz parte de uma estrutura maior já enraizada na conjuntura política, cultural e social brasileira, contudo, esse grito que faz chacoalhar as águas barrentas do Mearim aspira guiar o nado em direção a mares vastos e profundos.

REFERÊNCIAS

AFETAR. In: Dicionário Primeram Da Língua Portuguesa. **Afetar**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/perten%C3%A7a> Acesso em 29/05/2024.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, L. H. D. **Autoconhecimento emocional do professor: a preocupação com a pessoa, antes do profissional**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PPGE, Porto Alegre, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *et al.* Os sentidos do ser professor. Alves-Mazzotti, A. J.; Madeira, M. C., Wilson, T., Xavier, E. V., da Silva, E. M., Araujo, L., & Santos, F. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. V. 1, n. 1, p. 61–73, 2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Republicado pela **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. 3ª edição. Editorial Presença. Lisboa. 1980.

AMARAL, A. L. **Pertencimento**. In: Dicionário de Direitos Humanos. www.esmpu.gov.br/dicionario. Acesso em 29 de julho de 2019.

ANTUNES, R.. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3.ed. Campinas: Cortez, 1995. 155p

ARENHART; L. O. e KUHN, M. Eu, nós e os outros: desafios docentes para ensinar. **Cad. Pesquisa**., São Paulo, v.53, e09601, 2023.

ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da Educação Básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 37, jul. 2003.

ARRUDA, A. **Meandros da teoria**: a dimensão afetiva das representações sociais. Conferência proferida na V Jornada Internacional de Representações Sociais: Brasília, 2009.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. [tradução Antonio de Padua Danesi. – São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**; tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETTA, J. P. F. **O conceito de vivência em Freud e Husserl**. Psicologia USP, São Paulo, janeiro/março, 2010, 47-78.

BARROS. P. B. C. F.; ARRUDA, A. M. S. Afetos e Representações Sociais: Contribuições de um Diálogo Transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 351-360.

BARROS, V. M. Alteridade: Autonomia ou Ontonomia: *In*: FRIAÇA, A., ALONSO, L. K., LACOMBE, M., BARROS, V.M. (ORG). **Educação e Interdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2005.

BEZERRA, R. J. L. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção. **Revista Didática Sistemica**. ISSN 1809-3108, Volume 4, julho a dezembro de 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. B. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. - Porto Editora, 1994.

BONFIM, M. N. B.; MELO, M. A.; MORAES, L. C. S. (orgs.). **Percursos de formação nos entremeios do currículo e da escola**. Apresentação. – Curitiba: CRV, 2023.

BONFIM, M. N. B; MELO, M. A; NASCIMENTO, I. V. do. Uma leitura sobre o espaço relacional inscrito num projeto de pesquisa. *In*: BONFIM, M.N.B. *et al* (orgs.). **Registro de um projeto de pesquisa: formação de professores de Língua Portuguesa**. – São Luís: Café e Lápis; EDUFMA, 2015.

BONFIM, M. N. B. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado. Coimbra, 2007.

BORGES, M. S.; SANTOS, M. B. C.; PINHEIRO, T. G.; Representações sociais sobre religião e espiritualidade. **Rev Bras Enferm**. 2015 jul-ago.

BOURDIEU, P.. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CAMPOS, P. H. F. Contexto e formação das representações sociais. *In*: **Anais da XII Jornada Internacional sobre Representações Sociais e X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais**: representações sociais em tempos de transformações e reconstruções coletivas / organização PR-3 – Pró-Reitoria de Extensão/UERJ, Airá Eventos. – Rio de Janeiro: UERJ, 2023.

CAMPOS, P. H. F. As práticas e o seu contexto. *In*: ROSO, A.; [et al.]. **Mundos sem fronteiras**: representações sociais e práticas psicossociais. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2021.

CAMPOS, R. H. F. Impacto da Teoria das Representações Sociais na Psicologia Social brasileira: o que aprendemos com Serge Moscovici e Denise Jodelet. *In*: NASCIMENTO, A.

R. A.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. ROCHA, M. I. A. (orgs.). **Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021b.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. - Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. **A escola: das “promessas” às “incertezas”**. Educação Unisinos 12 (2): 73-81, maio/agosto 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Nova edição, estabelecida e apresentada por Luce Giard. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. 1ª reimpressão. Editora Brasiliense, 1995.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Tradução de Laura Loureiro. **Caderno de Pesquisa**. v. 45 (156) • Jun 2015.

CHOMSKY, N. **Que tipo de criaturas somos nós?** / tradução de Gabriel de Ávila Othero e Luisandro Mendes de Souza. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 3ª ed. Petrópolis. Vozes, 2002.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. F. **BNCC e trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade**. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

COSTA, L. O.; ARRAES, R. A.; GUIMARÃES, D. B.; Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, 2015, pp. 261-298.

COSTA, M. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo: uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

COTIDIANIDADE. In: **Dicionário Informal da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/cotidianidade/> Acesso em: 21/06/2024.

COTIDIANO. In: **Dicionário Informal da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cotidiano/> Acesso em: 21/06/2024.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. Reunião da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação, 2009.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In: LA TAILLE et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

DELEUZE, G.. **Lógica do sentido**. São Paulo, Perspectiva, 1982.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995. v. 1 e 2.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista**. 6 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

DUSSEL, I. **A montagem da escolarização**: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. *Revista Linhas, Florianópolis*, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

DUTRA C. P. *et al.* **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro. Brasília – 2008.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1976.

ETZIONI, A. **Organizações modernas**. 8 ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

EVÊNCIO, K. M. M.; BORGES, L. G. G. de M. **O estado da questão e as contribuições para a produção da pesquisa científica**. VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU. Maceió – AL, 2020.

FERNANDES, D. P. **Pedreiras: fundamentos para a sua história**. São Luís, Impress, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLO, S. **Dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas das pesquisas com os cotidianos**. Minicurso - 41ª Reunião Nacional da ANPED (2023). GE Cotidianos - éticas, estéticas e políticas. Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq. 2023.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARCIA-MARQUÊS, T. Sistema Afetivo e Processamento da Informação Social. *In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B.; (coord.) Psicologia Social*. 10ª ed. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

GARCIA, R. L. Para quem investigamos – Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. *In*: MOREIRA, A. F. S., Magda, F. R. A., GARCIA, R. L. **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo, Cortez, 2001.

GAMBOA, S. G. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. – 2 ed. – Chapecó: Argos, 2012.

GASTAL, C. A.; PILATI, R.; **Escala de Necessidade de Pertencimento: Adaptação e Evidências de Validade**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 21, n. 2, p. 285-292, mai./ago. 2016.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUARESCHI, P. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. *In*: ARRUDA, A. (org.). **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUARESCHI, P. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Editora, Coimbra, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro 2022**. Maranhão, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota técnica: índice de desenvolvimento da educação básica-IDEB**. Brasília, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica: notas estatísticas**, 2023.

HELLER, A. **O cotidiano e a história** [recurso eletrônico] / Agnes Heller; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. - 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2016.

JODELET, D. Sobre o espírito do tempo e representações sociais. *In*: ROSO, A.; GUARESCHI, P. A.; HERNANDEZ, A. R. C.; NOVAES, A.; ACCORSI, A.; GONÇALVES, C. dos S. **Mundos sem fronteiras: representações sociais e práticas psicossociais**. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2021a.

JODELET, D. Condições e modalidades da estabilidade e a transformação dos fenômenos representativos. *In*: NASCIMENTO, A. R. A.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. ROCHA, M. I. A. (orgs.). **Representações Sociais: campos, vertentes e fronteiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021b.

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanálise, sua imagem e seu público”. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos** – Brasília: Technopolitik, 2014.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. (pp. 17-44). Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais**. Sociedade e Estado, 24 (3), 679-712, 2009.

JOHNSON, A. G. Organização. In: **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica** / Allan G. Johnson; tradução, Ruy Jungmann; consultoria, Renato Lessa. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1997.

JOVCHELOVITCH, S. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a plitude e sabedoria da razão. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. — Brasília: Technopolitik, 2014.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. A. S.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.), **Textos em representações sociais** (11a ed., pp. 63-85). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

KRAUSE, F. **Vila de Pedreiras: a era dos intendentos**. Pedreiras, 2011.

KRAUSE, M. P. B. **Memória e História da Educação de Pedreiras**. 1. Ed. São Luís: Viegas Editora, 2020.

KUJAWA, D. R.; MARTINS, A. R. de Q; PATIAS, N. D. **Evolução histórica da educação e da escola no Brasil**. Revista Sociais & Humanas - Vol. 33 / Nº 3 – 2020.

LACAN, Jacques. **O Seminário, livro 8: a transferência (1960-1961)**. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.
LAGO, A. C. **Pedreiras: elementos para sua história**. São Luís, 1976.

LAHLOU, Saadi. Difusão das Representações Sociais e Inteligência Coletiva Distribuída. Trad. José Geraldo de Oliveira Almeida. In: ALMEIDA, A. M. DE O.; SANTOZ, M.F.S.; TRINDADE, Z. A. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

LANE, S. T. M. **O que é psicologia social?** / Silvia T. Maurer Lane. — São Paulo: Brasiliense, 1981.

LANE, S. T. M. Uso e abusos do conceito de representação social. In: Spink, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo, Brasiliense, 1993.

LANE, S. T. M. A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 1ª reimpressão. São Paulo, Brasiliense, 1995.

LEITE, S. A. da S. (ORG). **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

LEITE, S. A. da S.. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. Vol. 20, no 2, 355 – 368, 2012.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano / Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MAGALHÃES, J. H. G. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa** | UFJF | 8(2) | 241-251 | Julho-Dezembro de 2014.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina:eduel, 2003.

MARANHÃO, Secretaria de Educação. &. Pedreiras. Secretaria Municipal de Educação. **Pedreiras, História e Vida de Pedreiras**. São Luís, 1987.

MATHIAS, D. Pertencimento: discussão teórica. **ALEA** | Rio de Janeiro | vol. 25/1 | p. 166-187 | jan.-abr. 2023.

MARKOVÁ, I. **Mente Dialógica**: Senso Comum e Ética. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MARTINS, J. de S. O senso comum e a vida cotidiana. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10 (1): 1-8, maio de 1998.

MELO, M. A.; BONFIM, M.N.B.; MORAES, L.C.S. Apresentação. In: **Formação, currículo e escola em suas relações múltiplas** / MELO, M. A.; BONFIM, M. N. B.; MORAES, L. C. S. M.(organizadoras) – Curitiba: CRV: 2023. 190 p.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade / Maria Cecília Minayo (org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: 2016.

MORGADO, M. A. Transferência, sedução e autoridade na relação pedagógica. **Revista Espaço Acadêmico**, Dossiê – Psicanálise e Contemporaneidade, Nº 131 – Abril/2012.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social / Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sônia Fuhrmann. - Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social** (P. A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Lo social em tiempos de transición** (Entrevista concedida a Mireya Losada). Venezuela. SIC, n. 617, pp. 302-305, ago.,1999.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURÃO, L. **Pertencimento**. In: II Congresso Internacional da Transdisciplinaridade – Vitória – ES, Julho, 2005.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, jul.-dez./ 2004.

NOGUEIRA, C. M. **A Feminização no Mundo do Trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Campinas: Autores Associados, 2004.

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.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa: Constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. **Novos estud.** CEBRAP, São Paulo, V. 39, n. 01, p. 59-79, Jan.–abr. 2020.

NÓVOA, A. **Escola e professores proteger, transformar, valorizar** / António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, 2019.

NÓVOA, A.. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. S. DE; **Supervisor escolar/Professores: meandros de uma relação pedagógica à luz da Teoria das Representações Sociais**. Dissertação de Mestrado, São Luís, 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. ETD – **Educação Temática Digital**. Campinas, v.9, n. esp., p.162-184, out. 2008.

OLIVEIRA, L. S. DE; BONFIM, M. N. B. Relações de pertencimento na escola: representações sociais de supervisores e professores. **Rev. Tempos Espaços Educ.** | 2021 | v.14, n. 33, e14223, | e-ISSN 2358-1425.

ORNELLAS, M. de L. S.; OLIVEIRA, I. A. de. **Pesquisas em Representações: fronteiras discursivas do sujeito psicossocial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ORNELLAS, M. de L. S. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 18, n. 32, p. 119-127, jul./dez. 2009.

ORNELLAS, M. L. S. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo. Ananablume, 2005.

ORNELLAS, M. L. S. **Afeto**: nos fios dos bastidores da sala de aula. In: 31ª Reunião anual ANPED, 2008, Caxambu. Constituição brasileira, direitos humanos e educação, v. 31. p. 31-39, 2008.

ORNELLAS, Maria de Lourdes, S. O lugar da representação social de professor sobre o afeto em sala de aula: uma escuta psicanalítica. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 183-193, jan./dez. 2009.

ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência** (Ozório, J., Trad.). Brasília: Unesco/UCB, 2002.

OSTI, A.; SILVEIRA, C. A. F.; BRENELLI, R. P. Representações Sociais – Aproximando Piaget e Moscovici. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Volume 5 Número 1 – Jan-Jul/2013.

PEREIRA, L. P. **O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas**: um olhar voltado à experiência de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo – UNICID. São Paulo, 2007.

PERTENÇA. In: **Dicionário Primeram Da Língua Portuguesa**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/perten%C3%A7a> Acesso em 29/05/2024.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **Six études de psychologie**. Genebra: Gonthier, 1964.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2ª ed. –. Tradução: João Nunes Torrão. Coimbra Editora, 1990.

PREFEITURA DE PEDREIRAS. **Portal da Prefeitura Tempo de Reconstruir**. Disponível em: <https://www.pedreiras.ma.gov.br/> Acesso em 17 de janeiro de 2024.

PROTOCOLO DE PESQUISA. **Olhares psicossociais para a prática docente**. Fundação Carlos Chagas, 2017.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. **Psicologia da educação** [online], n. 20, p. 31-54, 2005.

RICHARDSON, R. J. (et. al). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, S. E. C. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da Pós-Graduação em Educação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Belém – Pará, 2014.

ROMERO, E. **As formas de sensibilidade** – emoções e sentimentos na vida humana. – São José dos Campos: Della Bídia Editora – 2ª edição – 2002.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais** / Celso Pereira de Sá. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, J. M. V.; ADAM, J. M. Clima escolar: propostas de análise para a escola. In: **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

SANTOS, Elismar Alves dos.; GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais: seu status ontológico. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.1213-1230, dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016. 316 p.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (ORG). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Mario Sergio. Vocação e insatisfação na carreira docente: uma investigação socioeconômica sobre escolha e permanência. **Revista O Universo Observável** - v.2, n.1, Jan., 2025.

SILVA, R. S. **Érastes e Erômenos**: representação social de adolescentes sobre os afetos na relação professor-aluno. Dissertação de Mestrado. PPGE-UNEB - Bahia, 2009.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMONINI, E. **O cotidiano**: rotina, imitação e invenção. Momento, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 93-105, jan./jun. 2016.

SOUSA, C. P. de; NOVAES, Adelina. Intercâmbios entre educação e teoria das representações sociais no Brasil. **Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 55, p. 119–128, 2023. DOI: 10.23925/2175-3520.2022i55p119-128. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/61052>. Acesso em: 5 mar. 2026.

SPINK, M. J. P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

SPINK, M. J. P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 1999.

SPINOZA. **Ética** (T. Tadeu, Trad.). São Paulo: Autêntica, 2009.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIDADE DE ENSINO CARLOS MARTINS. **Projeto Político Pedagógico**. Pedreiras, 2024.

VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Merleau-Ponty e a Psicologia Infantil: análises da psicogênese em Wallon. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 459-469, jul./set. 2011.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Teoria das Representações Sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, pp. 143-166.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de pesquisa**, v.40, n.140, p. 379-405, maio/ago. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

WALLON, H. **Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant**. *Enfance*, Paris, v. 4, nº 3, p.287-296, mai/oct. 1954.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIL, S. **O enraizamento**. Bauru; SP: Edusc, 2001.

ZUIN, A. A. S. **Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico**. Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Caro (a) docente,

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar de uma pesquisa de Tese de Doutorado intitulada ***Nas Correntezas da ambivalência: representações sociais de afetos manifestos e latentes da docência na cotidianidade da escola contemporânea***, cujo objetivo geral corresponde a investigar os afetos manifestos e latentes nas representações sociais de professores na sua cotidianidade laboral na escola U.E. Carlos Martins em Pedreiras-MA, apoiadas na Teoria das Representações sociais, sob orientação da professora Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim, através do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da **Universidade Federal do Maranhão – UFMA**, financiada pelo **Programa de Demanda Social da CAPES, em conformidade com a Resolução nº 2.403-CONSEPE, 16 de dezembro de 2021 e o Regimento Interno do PPGE.**

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação poderá ser no âmbito emocional, tais como medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à pesquisa e à UFMA. Contudo, é válido ressaltar que o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Cabe dizer ainda que não há possibilidade de riscos físicos, visto que a coleta de dados acontecerá em espaços seguros, dentro da escola e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além de maiores conhecimentos sobre os afetos que se manifestam no cotidiano escolar, contribuir para um estudo que possibilita o envolvimento dos professores e da escola nas relações de pertencimento com a Universidade e com a pesquisadora.

Sua participação é muito importante e ela se dará através da resposta a uma Carta que enviaremos acerca da escola e das relações afetivas que envolvem o cotidiano educativo, além da submissão de cinco aulas suas a observações por parte da pesquisadora.

Informamos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Terão acesso a essas informações apenas a pesquisadora responsável pela investigação e sua orientadora, Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. Na escrita do Relatório de Pesquisa, os dados colhidos serão tratados com a utilização de códigos a fim de preservar os

nomes dos participantes. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste Termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos sua participação e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail luysienne.oliveira@discente.ufma.br ou do telefone (99) 98142-5770 - Luysienne Silva de Oliveira, Rua 09, Quadra B, Casa 637, Mutirão, Pedreiras-Ma, pesquisadora, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA.

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: São Luís. CEP: 65.080-040.

Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu,

_____ inscrito(a)
sob o RG/ CPF _____, professor (a) _____ da U.E. Carlos Martins, concordo em participar do estudo intitulado “NAS CORRENTEZAS DA AMBIVALENCIA: representações sociais de afetos manifestos e latentes da docência na cotidianidade da escola contemporânea”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Luysienne Silva de Oliveira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. **Declaro, portanto, que concordo com a minha participação voluntária no projeto de pesquisa acima descrito.**

Pedreiras, _____ de _____ de _____

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL APLICADO AOS PROFESSORES

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DOS PROFESSORES DA U.E. CARLOS MARTINS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CODIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE	
Código	

Obs: área a ser preenchida pela pesquisadora

1. Sexo:	
☐ Feminino	☐ Masculino

2. Faixa etária:		
☐ Entre 20 e 25 anos	☐ Entre 26 e 30 anos	☐ Entre 31 e 35 anos
☐ Entre 36 e 40 anos	☐ Entre 41 e 45 anos	☐ Entre 46 e 50 anos
☐ Entre 51 e 55 anos	☐ Entre 51 e 55 anos	☐ 56 anos ou mais

3. Estado civil:		
☐ solteiro(a)	☐ separado(a)/ divorciado(a)	☐ viúvo(a)
☐ casado(a)	☐ união estável	☐ outro. Qual?
Observação:		

4. Tipo de graduação em nível superior que possui:
☐ Bacharelado (qual? _____)
☐ Licenciatura (qual? _____)
☐ Tecnólogo (qual? _____)
Observação:

5. Maior formação em nível superior (concluída):
☐ Graduação / Bacharelado (_____)
☐ Graduação / Licenciatura (_____)
☐ Pós-Graduação – Especialização (_____)
☐ Pós-Graduação - Mestrado (_____)
☐ Pós-Graduação – Doutorado (_____)
Observação:

6. Disciplina(s) que leciona:		
☐ Arte	☐ Geografia	☐ Ciências
☐ Língua Portuguesa	☐ História	☐ Educação Física
☐ Matemática	☐ Filosofia	☐ Ensino Religioso
☐ Inglês		

Obs: Caso você leccione em mais de uma disciplina, pode marcar em mais de uma opção

7. Turno(s) em que você ministra suas aulas na U. E. Carlos Martins	
☐ Matutino	☐ Vespertino

8. Turno(s) em que você ministra suas aulas em outra escola ou instituição:		
☐ Matutino	☐ Vespertino	☐ Noturno

Obs: se não ministra aulas em outra escola ou instituição, pode deixar em branco

9. Quanto ao regime de trabalho, você desenvolve suas atividades nessa escola:
☐ em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho como efetivo
☐ tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho como efetivo
☐ em regime de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho como contratado
☐ em regime de 20 (vinte) horas semanais de trabalho, como contratado
☐ outro (por favor, especificar)
Observação:

10. Quanto a totalidade de sua experiência docente, seu tempo de magistério é de:		
☐ 01 a 05 anos	☐ 06 a 10 anos	☐ 11 a 15 anos
☐ 16 a 20 anos	☐ 21 a 25 anos	☐ 26 anos ou mais.

11. Qual foi o seu maior incentivo na decisão de ser professor (a)?
☐ influência familiar, meu pai/minha mãe são/eram professor/es
☐ uma pessoa da família incentivou
☐ pelo rendimento financeiro
☐ afinidade com a profissão

12. Considerando a soma dos rendimentos de todos os membros de sua família, incluindo você, sua renda mensal (familiar) é:	
☐ até 3 salários mínimos ¹	☐ de 21 a 30 salários mínimos
☐ de 4 a 10 salários mínimos	☐ maior que 30 salários mínimos
☐ de 11 a 20 salários mínimos	☐ Não sei informar

13. Em relação à localização de sua moradia:
☐ é próxima à escola, no mesmo bairro
☐ não é no mesmo bairro, mas é na mesma cidade
☐ é na cidade vizinha
☐ situa-se em uma cidade um pouco distante

14. Você tem filhos?
☐ 1 filho
☐ 2 a 3 filhos
☐ mais de 3 filhos
☐ não tenho

¹ Para efeitos deste estudo, consideramos o Decreto Federal nº 11.864, publicado em 27 de dezembro de 2023, que estabelece o valor do salário mínimo em vigência a partir de 1º de janeiro de 2024, cujos valores são de: R\$ 1.412,00 (mensal), R\$ 47,07 (diário), e R\$ 6,42 (horário).

15. Quantas pessoas moram com você?
☐ 1 pessoa ☐ 2 pessoas ☐ 3 pessoas ☐ outro (por favor especificar) ☐ moro sozinho(a)
16. Como você se desloca para a escola:
☐ de carro próprio ☐ de moto própria ☐ a pé ☐ outro (por favor, especificar)
17. Com relação aos colegas de trabalho, você mantém alguma relação fora da escola?
☐ sim, alguns são amigos pessoais ☐ não, mesmo conhecendo alguns em outras situações, não temos contato externo ☐ não, só os vejo na escola
18. Com relação aos alunos, você mantém algum contato fora da escola?
☐ sim, mantenho contato com alguns em contextos pessoais como família, convívio de bairro, igreja ☐ sim, pelas redes sociais ☐ não, só os vejo na escola

Obs: nessa pergunta você pode marcar mais de uma resposta

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C – CARTA AO DOCENTE ENVIADA AOS PROFESSORES

Pedreiras, junho de 2025.

Prezado(a) colega, saudações.

Como me apresentei anteriormente, meu nome é Luysienne. Estou usando esta carta para a coleta de dados da pesquisa do meu doutorado, porque este recurso propõe a construção de uma narrativa sobre sua atividade profissional cotidiana no que se refere às representações sociais de afetos manifestos.

Gostaria que você discorresse sobre como é trabalhar nessa escola. Além disso, como é a sua relação de afeto com os alunos, com os demais professores e com a gestão? Como você vê os seus alunos? Como você se vê nesse ambiente?

Antes de nos despedirmos, gostaria que você me respondesse também a essas três duplas de perguntas que serão muito importantes para o estudo: 1A- O que é afeto para você? 1B- Que sensações você sente ao chegar na escola? 2A- Como é o seu dia a dia com os demais professores na escola? 2B- Como você se sentiria se tivesse que sair desse grupo de trabalho? 3A- Como você resume o seu saber-fazer docente com relação a essa escola? 3B- Suas emoções interferem no seu exercício laboral de alguma forma?

Desde já agradeço a sua atenção.

Um abraço fraterno,

Luysienne

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D – PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
REALIDADE COM A EQUIPE GESTORA DA U.E. CARLOS MARTINS

- 1 – Como foi a sua chegada na escola?
- 2 – Por que você escolheu estar nessa função?
- 3 – Como é a sua relação com o corpo administrativo da escola?
- 4 – Que clima você encontrou ao chegar e que clima você está tendendo desenvolver?
- 5 – Neste tempo na escola, você teve algum desagrado com alguém? Não precisa citar nomes.
- 6 – Como é a sua relação com a Semed?
- 7 – Como você recebe os alunos na chegada?
- 8 – Como você percebe as manifestações de afeto dos professores na escola?