

## A escola no contexto do contemporâneo: a contribuição teórico-metodológica das representações sociais

*School in the context of contemporaneity: the theoretical-methodological support of social representations*

*La escuela en el contexto de la contemporaneidad: el aporte teórico-metodológico de las representaciones sociales*

Alcina Maria Testa Braz da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro

[alcina.silva@cefet-rj.br](mailto:alcina.silva@cefet-rj.br)

<https://orcid.org/0000-0001-5424-9993>

Luciene Alves Miguez Naiff

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

[lunaiff@hotmail.com](mailto:lunaiff@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7075-9579>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados da investigação acerca das finalidades da escola no contexto contemporâneo de um grupo de professores da Educação Básica que atuam nas escolas da rede pública localizadas em comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro. O aporte teórico que sustentou esta investigação consiste na Teoria das Representações Sociais, na perspectiva proposta por Moscovici. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado. O tratamento dos dados coletados foi realizado a partir da análise das Redes Semânticas geradas com o suporte do software Atlas.ti. Desta análise, foi possível identificar que existem representações socialmente construídas para o grupo de professores participantes da pesquisa acerca das finalidades da escola no contexto contemporâneo e estas representações se encontram associadas às unidades de sentido relacionadas ao aluno, ao cenário sociopolítico e ao futuro da educação.

**Palavras-chave:** Representação Social. Finalidades da Escola. Contexto Contemporâneo.

### ABSTRACT

*This paper aims to present the research results about the purposes of the school in the contemporary context of a group of Basic Education teachers who work in public schools located in low-income communities in the Metropolitan Region of the State of Rio de Janeiro. The theoretical approach that supported this research consists of the Theory of Social Representations, in the perspective proposed by Moscovici. The data collection instrument was the semi-structured questionnaire. The treatment of the collected data was carried out based on the analysis of the Semantic Networks generated with the support of the Atlas.ti software. From this analysis, it was possible to identify that there are socially constructed*

*representations for the group of teachers participating in the research about the purposes of the school in the contemporary context and these representations are associated with the units of meaning related to the student, the socio-political scenario and the future of education.*

**Keywords:** *Social Representation. Purposes of the school. Contemporary context.*

## RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de la investigación sobre los propósitos de la escuela en el contexto contemporáneo, de un grupo de maestros de Educación Básica que trabajan en escuelas públicas ubicadas en comunidades de bajos ingresos en la Región Metropolitana del Estado de Río de Janeiro. El soporte teórico que apoyó esta investigación consiste en la Teoría de las representaciones sociales, en la perspectiva propuesta por Moscovici. El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario semiestructurado. El tratamiento de los datos recopilados se realizó en base al análisis de las redes semánticas generadas con el soporte del software Atlas.ti. A partir de este análisis, fue posible identificar que existen representaciones socialmente construidas para el grupo de docentes que participan en la investigación, sobre los propósitos de la escuela en el contexto contemporáneo. Estas representaciones están asociadas con las unidades de significado relacionadas con el estudiante, el escenario sociopolítico y el futuro de la educación.*

**Palabras clave:** *Representación Social. Propósitos de la escuela. Contexto contemporáneo.*

## O Cenário Contemporâneo

No mundo social, a complexidade torna-se um tema com cada vez mais relevância nos diversos setores da contemporaneidade, tanto do ponto de vista acadêmico e de pesquisa como por seu caráter transversal. Este cenário se configura potencializado pela inserção dos avanços tecnológicos, que permitem a circulação de informações e as comunicações cada vez mais rápidas entre pessoas, povos e nações.

A complexidade nas sociedades contemporâneas transparece nas expressões cotidianamente utilizadas: mundo das artes, da política, da ciência, acadêmico, do comércio, entre outras expressões, que, na tentativa de definirem instâncias representativas do objeto, essas expressões acabam por segmentá-lo. De fato, esses mundos se entrelaçam e, assim sendo, a complexidade apresenta caminhos para se lidar com esse real aparentemente uno, indivisível, em que tudo é parte de tudo.

A partir de uma análise transdisciplinar, a realidade não apenas é vista de forma multidimensional, mas também de modo transdimensional. Na perspectiva dessa discussão, é interessante lembrar o argumento de Nicolescu (1999) sobre a contemporaneidade, no que se refere à relação entre os vários níveis de realidade

presentes neste novo contexto, destacando que “um nível de realidade é aquilo que é porque os outros níveis existem ao mesmo tempo” (p. 48), ou seja, nenhum nível de realidade pode ser privilegiado a ponto de que a partir dele se compreenda todos os demais. Deste modo, o caráter relacional é enfatizado e se reveste de novos sentidos, a partir dos quais os diferentes níveis de realidade são acessíveis ao conhecimento humano ao estarem relacionados aos diferentes níveis de percepção. Tais níveis de percepção comportam concepções/representações cada vez mais gerais, unificantes, que englobam a realidade sem jamais esgotá-la completamente. São os vários níveis relacionais que permitem pensar o homem em seu potencial criador e transformador dessa realidade histórica e culturalmente contextualizada. Ao se pensar a educação nesse mundo em potencial transformação, precisamos voltar nosso olhar para essas relações do homem com as múltiplas realidades que se descortinam. Devemos refletir sobre essas novas dimensões em seu caráter de construção e desconstrução.

No recorte de análise do contexto educacional, o papel da escola é fator decisivo para a inclusão do indivíduo nestes novos cenários. Este papel não está circunscrito somente àquilo que se ensina, mas envolve as representações que são constituídas e constituem o meio sociocultural no qual os indivíduos constroem suas relações. Tais representações definem os sistemas relacionais e os espaços onde este conhecimento construído coletivamente se articula na rede de significações dos indivíduos, de maneira a pautar a atuação nas sociedades em que vivem.

As novas configurações advindas da denominada “sociedade do conhecimento” se apresentam, portanto, como pano de fundo para que a discussão sobre as finalidades da escola no cenário educacional contemporâneo não caia nos impasses e desvios que tantas vezes são alvos de crítica. Políticas públicas vazias de consistência e profundidade acabam por tornar a escola um ambiente de maior exclusão, afastando-se cada vez mais dos caminhos para a inclusão social.

Este trabalho se propõe a discutir as relações de significados que se estabelecem em torno de algo novo que mobiliza conversações, opiniões e atitudes, delineando os cenários dos quais a escola faz parte. Essa conjuntura de inserção da novidade é propícia para a criação de representações e estas são sociais na medida em que “partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo” (JODELET, 2001, p. 17). Essas entidades construídas coletivamente permitem que um grupo se expresse,

definindo, com base em suas crenças e valores, diversas perspectivas de apreender um determinado objeto. Tais perspectivas constituem-se no campo das representações possíveis, estabelecendo relações entre si, relações estas carregadas de significados.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em identificar representações sociais acerca da “Escola que temos” e da “Escola que queremos”. Realidade e expectativa de um lugar que combina, na representação dos docentes, seu ambiente físico de trabalho, com regras e normas, e sua práxis legítima e possível.

Como pano de fundo, pretendemos observar se aparecem, nos elementos produzidos no compartilhamento social do pensamento, questões relacionadas à inserção e ao desenvolvimento de novas ferramentas tecnológicas e se essas redefinem o perfil do educador, apontando para a necessidade de se discutir um percurso formativo contextualizado e inclusivo de ensinar e aprender.

## A contribuição da Teoria das Representações Sociais

As discussões que emergem no contexto contemporâneo trazem como alvo os debates polêmicos acerca do papel das denominadas “novas tecnologias” nas várias esferas sociais, em particular, na esfera educacional, gerando questionamentos e reflexões no sentido de se entender a realidade na qual a escola e seus atores sociais se encontram inseridos. Deste modo, compreender os significados que circulam neste contexto, na perspectiva da interação desses atores sociais no espaço educacional, consiste em um importante passo na direção para se analisar a escola, suas finalidades, sua função social e seu potencial para produzir as mudanças necessárias para que propostas pedagógicas de fato inclusivas se efetivem nesse espaço.

O referencial teórico-metodológico das Representações Sociais, na abordagem proposta por Moscovici (1961/1976, 1981, 1984, 1988, 2003, 2012), colabora para esta compreensão ao permitir a análise sobre os fenômenos que surgem no horizonte social a partir dessas construções coletivas que são as representações sociais. Jodelet (2001) define esse constructo como uma “forma de conhecimento prático, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22), destacando sua importância na vida social, tanto em relação aos processos cognitivos quanto às interações sociais.

Sá (1995) destaca que as representações sociais deveriam ser entendidas como formas de conhecimento da vida cotidiana, com a função de possibilitar a comunicação

entre os sujeitos e orientar seu comportamento. Ampliando esta definição, Abric (2004) associa o funcionamento da representação social a um sistema de interpretação da realidade que, como uma de suas funções, rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, permitindo “entender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais” (p. 28), nas quais os sujeitos sociais atuam, determinando comportamentos e práticas. A identificação das representações sociais acerca da escola, no contexto educacional contemporâneo, pode permitir, deste modo, a compreensão das práticas docentes como práticas sociais em processo de mudanças com a inserção das tecnologias.

De acordo com a definição elaborada por Jodelet (2001), a representação social “é uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”. (p. 22). Com base nesta definição, segundo a autora, a representação social designa uma forma de pensamento social, o que vai em direção à outra definição clássica de representações sociais, a qual consiste em assumi-las como um “conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p. 81).

Destaca-se ainda o papel do simbólico neste processo comunicacional, o qual, com base nos constructos propostos por Moscovici (1978) de “universo reificado” e “universo consensual”, possibilita analisar a difusão e a circulação dessas representações simbólicas na realidade cotidiana. O “universo reificado” se constitui das técnicas, dos artefatos, das teorias, correspondendo ao conhecimento elaborado segundo os procedimentos lógicos e formais, enquanto o “universo consensual” consiste no “lócus” onde as representações sociais dos objetos reificados são produzidas.

A ênfase na função simbólica e no potencial de construção da realidade, atribuídos para as representações, se encontra alicerçada em seus processos formadores: a objetivação e a ancoragem. Tais processos tornam possível o movimento de familiarização. O processo de objetivação, segundo Moscovici (2003), é aquele que permite “descobrir a qualidade icônica de uma ideia” (p. 71), ou seja, trazer conceitos científicos para o universo consensual significa atribuir materialidade às ideias, transformar esses conceitos em naturais para o grupo. Esse mecanismo denominado de naturalização possibilita compreender o papel do processo de objetivação na caracterização do pensamento social (VALA, 2000). Em consonância com as argumentações de Moscovici (op. cit.), as

representações são compreendidas como “algo” dinâmico, em que a imagem do conceito adquire uma existência “quase” física, sendo que “cada cultura possui seus próprios instrumentais para transformar suas representações em realidade” (p. 76).

A ancoragem consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa” (p. 61), ou seja, consiste na transformação de um fenômeno, no sentido mais amplo do termo, que nos intriga e nos perturba, em um sistema particular de categorias, comparando-o com categorias familiares, de modo a inseri-lo na nossa rede de significações, orientando e delineando nossas ações, condutas, comunicações e práticas sociais. O processo de ancoragem assume que o conteúdo representacional se encontra organizado em configurações diferenciadas conforme “culturas, grupos e classes sociais distintas, constituindo uma diversidade de universos de opinião, levando em conta, para cada um deles, a hipótese da existência das dimensões de atitude, informação e campo de representação ou imagem” (TESTA BRAZ DA SILVA, 1998, p. 46).

## A Teoria das Representações Sociais no campo educacional

No cenário educacional, o ambiente escolar corresponde a um espaço relacional que envolve os sujeitos que compõem a comunidade escolar, sendo necessário se considerar o contexto histórico e sociocultural em que essas interações acontecem. Uma análise psicossocial contribui para se entender os fatores presentes nessas relações e de que forma os sujeitos — direção, coordenação, professores, alunos e comunidade do local — interagem. Gilly (2001) ressalta que o campo educacional é um campo privilegiado para observar como essas representações sociais “se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (p. 322).

Conforme esse autor argumenta, a importância das representações sociais para o campo educacional reside “no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (p. 321). Portanto, permite a compreensão dos fatos da educação e, nesse sentido, do próprio processo educacional e suas interações, o que demanda uma interpretação do cotidiano escolar e não simplesmente uma reprodução da realidade da escola. A ênfase recai em que “a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escola, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las” (p. 323).

O universo escolar é, portanto, um grande foco de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia e vem crescendo atualmente, principalmente no Brasil, os estudos que utilizam o referencial da teoria das representações sociais em busca de um melhor entendimento dessa realidade (ALVES-MAZZOTTI, 2005).

Gilly (2001) assume que o sistema de representações é constituído de conflitos, que estão articulados em esquemas e configurados em totalidades coerentes, de modo que, de acordo com níveis de realidade que os indivíduos estão confrontados, as representações socialmente construídas garantem a preservação do equilíbrio e a coerência na atuação em suas práticas e nas relações com os outros.

O autor nos apresenta os fenômenos de “descontextualização” e “recontextualização” sucessivos do saber, em referência ao trabalho de Perret-Clermont et al. (1982), analisando a transmissão social do saber erudito por processos de seleção e organização da informação. Na esteira dessa discussão, as práticas sociais sucessivas definem a seleção de conteúdos, dos livros didáticos e das estratégias de ensino, operando, a cada vez, reconstruções de um objeto novo que geram representações sociais sucessivas do saber científico inicial, balizadas pelas próprias finalidades das referidas práticas sociais.

A escola, como um espaço de interação, de conversações, de produção de saberes, corresponde a um local privilegiado de produção e circulação de representações sociais de vários fenômenos, objetos e saberes no âmbito educacional. O ensino e a aprendizagem como dinâmicas interligadas de apreensão e significação de saberes e de construção de sentidos envolvem a produção das representações sociais dos fenômenos que surgem neste contexto, definindo os percursos formativos e as práticas docentes. Os atores sociais constroem e legitimam tais saberes e sentidos nas interações, fazendo inferências com base nos contextos socioculturais dos quais fazem parte.

A Teoria das Representações Sociais se apresenta como um campo de estudo e domínio de pesquisa capaz de investigar esses cenários relacionais, pois busca compreender o modo pelo qual o significado é atribuído ao objeto; como os atores sociais interpretam o universo social; as relações sociais em função das representações elaboradas e como estas representações são integradas ao sistema cognitivo preexistente dos sujeitos sociais (JODELET 2001).

As representações sociais são produzidas para permitir uma maior adaptação de um determinado grupo a uma realidade que se impõe (ROUQUETTE, 2009). A formação de

representações sociais agrega duas principais características de acordo com o que vimos até aqui: em primeiro lugar a premissa de que as representações sociais têm o objetivo de transformar o não-familiar em familiar, e em segundo lugar é uma modalidade, segundo Moscovici (2003), que tem por função direcionar o comportamento e a comunicação. Nesse sentido, permite entender como os professores estão se posicionando frente às novas demandas que chegam as escolas na contemporaneidade.

Nas últimas duas décadas algumas pesquisas se destacam investigando as representações sociais dos professores acerca de aspectos de seu cotidiano nas escolas (ABRAMOVAY, 2003; CAMPOS, 2003; WILSON; ALVES-MAZZOTTI, 2004; ALVES-MAZZOTTI, 2005; NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008; NAIFF; NAIFF, 2008; AGUIAR, 2010; DUARTE; REZENDE, 2011; TESTA BRAZ DA SILVA, 2013; MAIA GOUVEIA; TESTA BRAZ DA SILVA, 2017).

A pesquisa conduzida por Abramovay (2003) em 14 estados brasileiros, por exemplo, encontrou na fala dos professores a importância atribuída à relação interpessoal na prática docente. Os dados apontaram que os professores relatavam construir expectativas e se basearem muitas vezes em estereótipos dos alunos nas relações que se manifestavam no espaço escolar. Esse dado é corroborado por estudos de Alves-Mazzotti (2005) e Wilson e Alves-Mazzotti (2004), mostrando que os professores são influenciados nas interações sociais por suas percepções positivas ou negativas dos alunos. Isso significa dizer que, apesar da consciência atual do professorado em relação à importância de desenvolver habilidades relacionais, estas nem sempre envolvem aspectos facilitadores do aprendizado e da manutenção do aluno na escola (NAIFF; NAIFF, 2008).

Portanto, temos, na dinâmica escolar, aspectos relacionais importantes entre os atores envolvidos que devem ser mais bem trabalhados, convivendo com novas demandas para a escola, incluindo nesse tópico: as inovações tecnológicas; a atuação do professor como mediador no acesso e uso dessas inovações; a escola como locus de ações sociais, de saúde, de educação, de lazer, comunitárias, entre outras demandas. Conhecer as representações sociais dos docentes nessa conjuntura ajuda a compreender melhor o fenômeno da escola na contemporaneidade e suas potencialidades e limitações para alcançar as finalidades que dela se espera.

## O contexto e o desenho de pesquisa

O presente artigo apresenta uma análise baseada em uma proposta de inquérito psicossocial, segundo Jovchelovitch (2007), dos principais resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do projeto aprovado no Programa Grupo Emergente da FAPERJ<sup>1</sup>. O projeto se apoiou nos referenciais teóricos e metodológicos da Psicologia Social, assumindo como objetivo a discussão acerca dos temas cidadania, tecnologia e inclusão social e, nesta perspectiva, focalizando três diferentes fenômenos — educação, qualidade de vida e trabalho. O contexto de investigação consistiu na realidade dos moradores de comunidades carentes da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e dos docentes das escolas públicas dessas comunidades.

No recorte deste trabalho será apresentada e discutida a análise dos questionários semiestruturados, respondidos por professores da Educação Básica de escolas brasileiras, proposta de investigação de um dos projetos que compuseram o grupo emergente, o qual objetivou identificar as Representações Sociais acerca das finalidades da escola no contexto contemporâneo. A escolha recaiu sobre os resultados deste projeto pela atualidade do tema envolvido nas discussões presentes nos meios educacionais e midiáticos, em particular advindas das novas diretrizes curriculares que a ideia de uma “Base Nacional Curricular Comum” (BNCC) vem trazendo, exigindo uma problematização, portanto, da escola e seus vários contextos.

O universo da pesquisa foi constituído por 110 professores de escolas da rede pública localizadas em comunidades de baixa renda da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Na seleção dos participantes para este estudo foram considerados os seguintes critérios de inclusão/exclusão: professores que atuam na Educação básica, da Rede Pública Municipal e Estadual, de ambos os sexos, atuando nas escolas localizadas em comunidades com baixo índice socioeconômico, sem restrição de faixa etária ou tempo de atuação na docência, que assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a análise do “corpus” discursivo gerado pela aplicação dos questionários foi feita uma análise semântica, a partir da categorização temática (BARDIN, 1977), com o suporte do software ATLAS.ti<sup>2</sup> (MUHR, 2001). Esse software está incluído na categoria de

---

<sup>1</sup> Educação, Trabalho e Qualidade de Vida em Comunidades Carentes na Região Metropolitana do Rio de Janeiro: contribuições para a construção da cidadania e inclusão social.

<sup>2</sup> <https://atlasti.com/>

softwares conhecidos como CAQDAS<sup>3</sup> (termo em inglês “Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software”), a qual se baseia na denominada “GROUNDED THEORY”, que significa teoria baseada em dados (CHERNOBILSKY; D’ONOFRIO, 2005). Outros softwares da categoria CAQDAS, que também se baseiam nesta teoria, são NVivo<sup>4</sup> (antigo NUD\*IST), HyperRESEARCH<sup>5</sup>, HyperCARD<sup>6</sup>, MAXQDA<sup>7</sup> (antigo MAX), THE ETHNOGRAPH<sup>8</sup>, citando aqueles mais conhecidos<sup>9</sup>. Esses sistemas de suporte computacional (packages softwares) auxiliam a pesquisa qualitativa, nas etapas de transcrição, codificação e interpretação (textos, imagens, gráficos e vídeos), se aproximando em alguns casos da análise de conteúdo, em outros da análise de discurso, a partir da identificação de índices de referência, cruzamento de referências e estabelecimento de relações de significações entre as categorias discursivas (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Referências mais atualizadas fornecem uma revisão histórica sobre essa categoria de softwares, que também são denominados de forma mais sintetizada de QDAS ou QDA software (Qualitative Data Analysis Software). Gilbert, Jackson e di Gregorio (2014) trazem uma análise, a partir de um panorama sobre a literatura da área, referente às questões metodológicas, às experiências de trabalho dos pesquisadores e às fronteiras entre aqueles que os utilizam e os que optam por não os incluir em seus percursos analíticos. Na mesma linha, o trabalho de Silver (2017) apresenta a história do campo, embora de forma breve, focalizando as controvérsias, as escolhas e como estas configuram os desafios para o desenvolvimento das atividades com esses pacotes de softwares.

---

<sup>3</sup> CAQDAS Networking Project:

<http://eprints.ncrm.ac.uk/791/1/2009ChoosingaCAQDASPackage.pdf>.

<sup>4</sup> RICHARDS, Lyn. **Using NVivo in qualitative research**. Victoria: QSR International, 1999.

<sup>5</sup> <https://hyperresearch.software.informer.com/>

<sup>6</sup> GOODMAN, Danny. **The complete HyperCard Handbook**. New York: Bantam Books, 1988.

<sup>7</sup> <https://www.maxqda.com/brasil>. Uma ressalva que se faz necessária refere-se ao esclarecimento de que o software acadêmico para análise de dados qualitativos e métodos mistos de pesquisa MAXQDA (anteriormente MAX) não se trata da conhecida linguagem de programação visual para música e multimídia, denominada MAX, desenvolvida e mantida pela Cycling '74, com sede em San Francisco (<https://cycling74.com/>).

<sup>8</sup> SEIDEL, John V.; CLARK, Jack A. THE ETHNOGRAPH: A Computer Program for the Analysis of Qualitative Data. **Qualitative Sociology**, vol. 7, no 1-2, p. 110-125, 1984.

<sup>9</sup> Os softwares ALCESTE e IRAMUTEq são considerados por alguns autores como pertencentes à categoria CAQDAS. O software IRAMUTEq, por exemplo, pode ser usado como ferramenta no processamento de dados qualitativos, por meio da Classificação Hierárquica Descendente, a qual permite identificar as classes e a ligação entre elas, com segurança e credibilidade na análise qualitativa. Porém, não se pode dizer que há um consenso sobre a inclusão desses softwares nessa categoria, tendo em vista que ambos possibilitam fazer uma análise também quantitativa de dados textuais (CAMARGO, 2005; CAMARGO; JUSTO, 2013).

O programa ATLAS.ti, em particular, permite o manejo de dados gráficos, textuais, e animados, como áudio-vídeo, a partir do uso de uma unidade hermenêutica, a qual integra informação, da qual é possível extrair um conjunto de relações conceituais que servem de norteadores para a aquisição de uma visão de conjunto do objeto de investigação (MUHR, 2001). As unidades de sentido representam nodos [x, y], onde x corresponde à quantidade das citações as quais estas unidades estão relacionadas e y corresponde à quantidade de ligações estabelecidas.

Chernobilsky e D’onofrio (2005) destacam que este software

[...] responde com uma flexibilidade razoável à lógica indutiva de análise usada pela maioria dos pesquisadores qualitativos no desenvolvimento de seus projetos, uma vez que se baseia na estratégia de código e recuperação (geral para a análise de dados qualitativos) (p. 8).

Importante ressaltar que a “ferramenta computacional não comanda o processo de análise assistido por computador; a análise é conduzida pelas decisões particulares de cada desenho de investigação.” (CHERNOBILSKY; D’ONOFRIO, 2005, p. 8). Isso é algumas vezes considerado uma limitação dessa categoria de softwares, do qual o ATLAS.ti faz parte, assim como as limitações inerentes ao estabelecimento de um sistema hierárquico de categorias baseado nos dados, o que é pressuposto pela teoria que o sustenta, a “GROUNDED THEORY” (KELLE, 1997, 2002; KLÜBER, 2014). Outro aspecto, destacado por Kelle (2002), se refere ao cuidado de modo que a “combinação de metodologias de construção de teorias e de teste de teorias não nos deve seduzir, levando-nos a produzir uma simples mistura, ou mesmo uma confusão, nos dados” (p. 411). De um modo geral, com relação a se trabalhar com essa categoria de softwares de análise qualitativa, vale o que Silver (2017) destaca como um dos principais desafios, que concerne a como preparar os pesquisadores para aproveitar de uma forma potencializada, segundo as várias necessidades que se apresentam, esses pacotes analíticos.

Foi escolhido para esta análise o corpus de pesquisa gerado pelas respostas dos professores à questão sobre o papel da escola no mundo atual. Esta questão teve como propósito discutir os elementos psicossociais presentes no campo educacional no contexto da contemporaneidade e as relações que os atores sociais estabelecem nas situações do

cotidiano escolar, envolvendo a presença das tecnologias. A análise realizada possibilitou identificar as representações sociais que se difundem e circulam no que tange à escola no contexto contemporâneo.

## Resultados e Discussão

A seguir será apresentado um perfil dos participantes da pesquisa em função das variáveis: gênero, tempo de serviço no ensino público e segmento de atuação.

Feminino	89 participantes
Masculino	21 participantes

**Quadro 1** - Gênero

**Fonte:** Perfil dos participantes da pesquisa

De 1 mês a 10 anos	53 participantes
De 11 a 20 anos	39 participantes
De 21 a 30 anos	18 participantes

**Quadro 2** - Tempo de serviço no ensino público

**Fonte:** Perfil dos participantes da pesquisa

Ensino Fundamental I	18 participantes
Ensino Fundamental II	43 participantes
Médio	37 participantes
Direção	3 participantes
Ambos (docência e direção)	5 participantes
Não responderam	4 participantes

**Quadro 3** - Segmento de atuação

**Fonte:** Perfil dos participantes da pesquisa

Em relação ao gênero, apresentado no Quadro 1, os participantes da pesquisa corresponderam a 81% do sexo feminino e 19% do sexo masculino. Esse dado mostra uma tendência identificada em pesquisas anteriores, que apontam para um número maior de professores do sexo feminino na rede pública de ensino no Rio de Janeiro (VIANNA, 2002). Tais resultados corroboram a discussão apresentada por Vianna (2002), ao afirmar que, ao longo do século XX, um acento predominantemente feminino foi sendo assumido na docência e que atualmente, “em especial na Educação Básica (composta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), é grande a presença de mulheres no exercício do magistério” (p. 83).

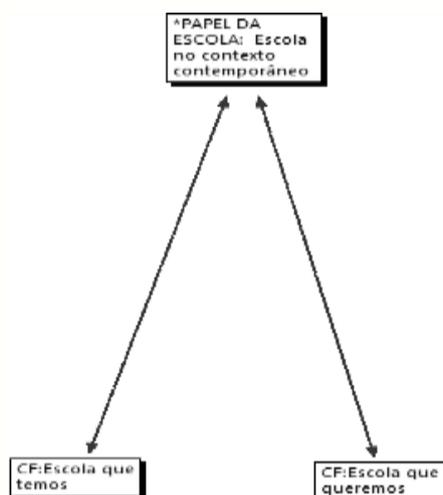
O tempo de docência dos professores, mostrado no Quadro 2, sinaliza que estes são relativamente novos na profissão, sendo que 48% têm até 10 anos de prática e 35% estão entre 11 e 20 anos de profissão. Conforme defendem Hubermann, Grounauer e Marti (1989), o sentido da docência precisa ser discutido a partir do entendimento do ciclo de vida profissional dos professores como “carreira”. Segundo essa perspectiva, os autores identificam cinco etapas que devem ser concebidas em uma relação dialética, as quais correspondem às etapas básicas do ciclo profissional. Os professores que participaram dessa pesquisa se encontram nas primeiras duas fases, que são respectivamente a entrada na carreira, considerada uma etapa que envolve sobrevivência e descoberta, e o início da fase da estabilização, que implica uma identificação profissional e um momento de segurança.

Quanto ao segmento no qual atuam, os professores pertencem em sua maioria, em torno de 56%, ao Ensino Fundamental, sendo que 34% dos professores atuam no Ensino Médio, conforme representado no Quadro 3.

Caracterizado o perfil dos professores participantes desta pesquisa, será apresentada a análise de uma das questões abertas do questionário aplicado. A questão escolhida foi a seguinte: Diga em poucas palavras o que o(a) senhor(a) pensa ser o papel da escola no mundo atual. Tendo por base o corpus gerado, foi realizada uma análise, a partir de categorias temáticas, com o suporte do software ATLAS.ti, produzindo as Redes Semânticas em torno do objeto de investigação “as finalidades da escola na contemporaneidade”.

As Redes Semânticas, representativas dos elementos e dos encadeamentos emergentes do corpus discursivo analisado, encontram-se apresentadas nas figuras abaixo. Os professores que fizeram parte desta pesquisa, ao responderem à questão sobre

o papel da escola no mundo atual, se referiram tanto aos aspectos presentes no cotidiano escolar como ao que esperavam ser o papel necessário a ser desempenhado por essa escola no cenário contemporâneo. Assim, é possível identificar neste processo de análise uma categoria macro denominada “Finalidades da Escola”, apresentada na Figura 1, que articula duas outras categorias, ao mesmo tempo de forma complementar e assimétrica: a “Escola que temos” e a “Escola que queremos”, nossos objetos de investigação. Essas duas categorias, com base nos elementos representativos que as constituem, refletem os significados atribuídos ao papel da escola no cenário contemporâneo pelos professores da Educação Básica participantes da pesquisa. É importante destacar que esses significados colocam em foco, como divisor de águas, as próprias finalidades atribuídas à escola, estabelecendo a fronteira entre o presente e o que se gostaria que fosse o futuro.



**Figura 1** - Rede semântica com as categorias de análise referente às “Finalidades da Escola”

**Fonte:** Análise semântica produzida pelas autoras

A Figura 2 representa a categoria denominada “Escola que temos”, que reúne sob essa rubrica as várias e diversificadas funções que, segundo os professores, competem à escola. Essas funções se configuram nas seguintes finalidades: o papel de psicólogo; de enfermeira; de Estado; de pais; de clube; de refeitório; fonte de alimentação dos alunos, de sua segurança e renda para família; reprodutora, tanto do saber como da informação. Orbitando em torno desses papéis, surgem aspectos caracterizadores, como: elemento intermediário entre sociedade e família; criar hábito, horário e tarefas; ensinar conteúdo,



A escola no mundo atual está fazendo o papel de família, de estado, de transmissor de valores. (P1)

A escola continua com o papel que sempre teve: dar conhecimento e distribuí-lo. O fato de a escola não conseguir fazer o seu papel aumenta as diferenças sociais. (P2)

Hoje a escola é mera reprodutora de certificados de conclusão do ensino, o aluno sai da escola sem preparo nenhum no mercado de trabalho. (P6)

No mundo atual, carente de valores imprescindíveis para a construção de um indivíduo íntegro, a escola está absorvendo o papel da família. (P10)

A escola no mundo atual está com a responsabilidade de fazer o papel da família que é ensinar boas maneiras e de até mesmo sustentar, onde muitas vezes é o único lugar onde se alimentam. (P25)

Os papéis se inverteram e hoje a escola atua como família, psicóloga, enfermeira, educadora e formadora. O verdadeiro papel da escola está inserido num contexto bem maior que a sociedade acaba infligindo à mesma. (P35)

Hoje o papel da escola é tudo, principalmente porque atualmente ela cumpre o papel de todos e principalmente o da família. (P41)

Transmitir informações, tratar os alunos com educação e enviar ao conselho tutelar e à orientação educacional alunos com má conduta. (P65)

Um elemento intermediário entre a família e a sociedade que está sobrecarregada de responsabilidades e culpas, as quais, na sua maioria, não são de sua competência. (P72)

As escolas públicas é formar mão de obra qualificada ou não para o mercado de trabalho. (P79)

Reprodutora do saber e do acesso à informação. (P98)

Atualmente, a escola está distanciada da realidade do aluno. Visa somente o intelecto, o cognitivo e esquece que os alunos são sentimento, deixando o seu lado emocional à parte do ensino-aprendizagem. (P103)

Deveria ser o de ensinar conteúdos e preparar o indivíduo para a vida em sociedade, lhe proporcionando conhecimentos que lhe garantissem um bom estudo; mas atualmente a escola “tenta” se tornar e fazer o papel dos pais, de psicólogos, clubes, refeitórios, de uma “redoma” que proteja o aluno contra tudo. (P108)

Na Figura 3 se encontra apresentada a categoria “Escola que queremos”, a qual catalisa as expectativas dos professores em relação às finalidades da escola. No leque dessas expectativas, destacam-se os seguintes elementos representativos: transformar a realidade e o ser humano, formar cidadãos questionadores, críticos, conscientes, participativos e pensantes; construtora de reflexões e conscientização, além da educação formal, dos conteúdos programáticos, do conteúdo didático, da aprendizagem, de formar profissionalmente; transmitir e formar valores; mudar o mundo e a sociedade; extinção de preconceitos; formar pesquisadores e indivíduos empreendedores; lugar de prazer e



No âmbito desta categoria de análise, seguem os extratos dos elementos mais representativos:

De acordo com a pergunta, a escola precisa (...) estar voltada para situações do cotidiano, tomando estas como base para ampliar os conhecimentos e transformar a realidade constatada. (P11)

A escola hoje infelizmente está exercendo funções que são da família, “cuidar”, “levar ao médico”, etc. O papel da escola é formar cidadãos críticos, investigadores e preparar para o mercado de trabalho nossos jovens e adultos. (P30)

Penso que a escola ainda é um meio de informar e formar, mas nos dias atuais existe uma necessidade de definir com mais clareza o papel da escola de formar que ela venha ser um meio de transformação social e não uma reprodução dos absurdos existentes. (P56)

Formar cidadãos críticos e reflexivos capazes de entender os vários aspectos da vida. Fornecer um ensino de qualidade e efetivo de verdade. (P59)

É a porta para melhorar o mundo. (P63)

No meu ver a escola tem o papel de auxiliar no encontro dos caminhos para o nosso desenvolvimento, principalmente no momento atual, em que o conhecimento é chave para o desenvolvimento e progresso, mais do que qualquer coisa. (P73)

A princípio, um alicerce para o dia de amanhã, pois temos esperança de um mundo melhor. Então, fazendo o melhor hoje, com certeza o mundo não ficará como está. (P81).

A escola deverá ser o lugar do “prazer”, deveria ter uma estrutura física que ultrapassasse o quadro, o giz e os livros didáticos. (P100)

A escola deveria ser um instrumento da democracia pelo qual todo indivíduo tivesse acesso ao mundo letrado e a possibilidade de competir em igualdade por um lugar na sociedade. Contudo, contraditoriamente a escola tem sido instrumento de manipulação e manutenção do poder político e econômico de uns poucos sobre o povo. (P110)

Uma análise dos discursos coletados aponta para uma pulverização em relação às finalidades que a escola é exigida a assumir e às expectativas do que ela deveria fazer no mundo contemporâneo. Conforme Libâneo (2001) argumenta, a finalidade da escola em face às mudanças ocorridas na sociedade torna-se objeto de reflexão e análise na medida em que as discussões para a organização do espaço escolar precisam ocorrer no âmbito de uma “sociedade técnica/científico-informal” (p. 40). Nesta linha de discussão, Bauman (1998) argumenta que o desenvolvimento tecnológico imprime às ações humanas uma escala global, o que implica em deslocamentos mais velozes e situações imprevisíveis. O

espaço escolar, ao se configurar frente a essas inovações, que vão definindo novos parâmetros comportamentais na sociedade, permite emergir todo um contexto relacional novo, muitas vezes mais competitivo.

Libâneo (2001) assume que essa sociedade neoliberal “prega o individualismo e a naturalização da exclusão social” (p. 39), o que corresponderia a uma inevitável consequência do processo de modernização e globalização da sociedade. Nesta direção, Bauman (1999a, 1999b) ressalta que a mobilidade faz parte do mundo contemporâneo e estar em movimento não consiste mais em uma escolha, tornando-se uma característica do ser local em um mundo global. Portanto, mobilidade, liberdade de escolha e diversidade fazem parte deste contexto, sendo que isto implica, entretanto, em reflexos que podem indicar privação e degradação social.

Do ponto de vista das representações sociais, percebemos uma objetivação da “Escola que temos” em um espaço de junção das políticas públicas de educação, assistência, saúde e garantia de direitos. O braço do Estado na vida das crianças e adolescentes e na vida da família. Uma distorção, segundo os próprios docentes. Esses aspectos aparecem destacados neste trabalho, de modo mais representativo, nos discursos dos professores P1, P35, P41 e P108. Essa objetivação vem ancorada na noção da escola como único meio de “ser alguém na vida”, espaço obrigatório para as crianças e adolescentes, espaço normativo e de passagem de bens culturais e morais. São representações sociais que foram amplamente divulgadas e propagadas em um momento histórico brasileiro de ampliação do acesso e de diminuição do analfabetismo.

No entanto, se perpetua atualmente como uma verdade esvaziada de sentido, diante dos novos desafios. Nesse momento, chegamos à objetivação da “Escola que queremos”, uma verdadeira expectativa de um lugar de amplo debate, prazer e de exercício de cidadania. Essa representação social projetada da escola se ancora em uma visão progressista mais recente, que coloca a educação como complementar à formação do cidadão. Essas marcas discursivas aparecem em um espectro amplo, inclusive de forma comparativa entre as categorias, podendo ser destacados neste trabalho os discursos dos professores P30, P56 e P110.

Uma visão no mínimo mais otimista é apresentada por autores como Vattimo (1989), Pretto (2009) e Lévy (2006, 2007), que permite destacarmos o conceito de redes nas representações que circulam nos novos espaços gerados pela contemporaneidade, as ligações entre regiões e culturas vivas na multiplicação de visões de mundo, as diferenças

como polos geradores de novas articulações, o potencial de um trabalho mais cooperativo e coletivo. As perspectivas trazidas pelos autores permitem uma análise sociocultural da escola no contexto da contemporaneidade.

Nessa linha de análise, vale ressaltar a questão da cidadania, trazendo ao diálogo Freire (2001), ao lembrar que a história é socialmente e coletivamente construída e que o “conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está.” (p.129). Nesta perspectiva, se encontra reforçada a importância do contexto relacional na discussão da cidadania, argumentando que esta questão não se resume apenas ao fato do cidadão votar, mas na necessidade de entender a história a partir de uma construção social e não individual. A cidadania, na esteira dessa argumentação, corresponde ao “máximo de uma presença crítica no mundo da história por ela narrada.” (p. 129).

Na análise histórica apresentada por Marshall (1967), se destacam três elementos constitutivos dos direitos de cidadania: os direitos civis, que representam os direitos do indivíduo na sociedade e referem-se à liberdade individual; os direitos políticos, que são conquistados a partir dos direitos civis, assegurados e ampliados pelo direito de participar do exercício do poder, mediante o voto ou investido de autoridade, como representante eleito, e os direitos sociais, relacionados à vivência de bem-estar social e econômico, de acordo com padrões que garantam a dignidade humana.

As perspectivas mais otimistas apontam caminhos para uma educação inclusiva e, deste modo, alicerçada em propostas que tenham por núcleo de ação a cidadania. Entretanto, tais caminhos não se fazem sozinhos, pois exigem um compromisso crítico dos atores sociais que atuam no campo educacional, no sentido de agirem como protagonistas do processo educativo. Esse processo vai além de ensinar o conteúdo, insere esse conteúdo em uma rede de saberes sociocultural e politicamente contextualizada.

Conforme a argumentação que foi tecida no quadro teórico deste trabalho, entender as relações de significação que se estabelecem em torno de algo que mobiliza conversações, opiniões e atitudes envolve identificar as representações sociais geradas por esse processo. Criamos representações e estas são sociais na medida em que o mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias é partilhado com os outros, nos guiando no “modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões, e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17). Neste sentido, é por intermédio

dessas representações que um grupo se expressa, definindo, com base em suas crenças e valores, diversos prismas e posicionamentos em relação a um determinado objeto. Tais prismas e posicionamentos conformam o campo das representações possíveis, no qual novas relações são estabelecidas, relações estas carregadas de novos significados.

A nova configuração do cenário educacional contemporâneo se apresentou como pano de fundo para a discussão sobre as finalidades da escola. Nos discursos dos professores, o que se observa é uma oscilação entre a realidade que eles vivenciam e as expectativas que eles ainda nutrem de mudança dessa realidade. As representações sociais acerca das finalidades da escola giram, então, em torno de pontos de tensão entre essa vivência e essas expectativas, alicerçadas em elementos representativos da prática profissional desses professores. Tais elementos podem ser agregados em dimensões que envolvem o aluno (família; cuidar; alimentar; proteger; dar lazer e prazer; ensinar; criar hábito, horário e tarefas; formar, como cidadão, empreendedor, mercado de trabalho), o cenário sociopolítico (transformar a sociedade) e o futuro da própria educação (conscientizadora, transmissora de valores, transformadora dos indivíduos, além da educação formal, ensino de qualidade).

Na perspectiva dos processos, objetivação e ancoragem, que alicerçam a Teoria das Representações Sociais, tornando possível o movimento de familiarização de fenômenos socioculturais, a análise realizada nesta pesquisa ganha os seguintes contornos em relação às finalidades da escola no contexto contemporâneo.

No que tange ao processo de ancoragem, a “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares” (DOISE, 1990, p. 128) implica em um conjunto de transformações que integra cognitivamente o fenômeno a um sistema de pensamento social pré-existente, e nesta perspectiva “ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), transformando um conceito que invade o nosso cotidiano, que nos intriga e perturba, em um sistema particular de categorias, comparado e classificado com base em categorias familiares. Portanto, é possível inferir, com base na análise semântica realizada, que os elementos da representação socialmente construída sobre as finalidades da escola no contexto contemporâneo, identificados nos discursos dos professores participantes, se ancoram em uma caracterização da prática profissional desses docentes. E, neste caso, é importante ressaltar que o cenário contemporâneo, que envolve a inserção e o desenvolvimento das denominadas “novas” ferramentas tecnológicas, não foi assim caracterizado, o que poderia ser compreendido como se essas

ferramentas não estivessem na verdade presentes nesta prática profissional, ou, apesar de presentes, tivessem seu papel restrito a uma utilização não problematizada e, assim sendo, esvaziada da perspectiva política, social e cultural que implicam.

Resgatando o argumento de que o processo de objetivação consiste em “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2003, p. 61), a naturalização é um dos mecanismos que permite compreender o papel desse processo na caracterização do pensamento social (VALA, 2000). A hipótese da ausência de problematização das tecnologias, assim como dos processos de globalização, que também não aparecem nos discursos sobre as finalidades da escola no contexto contemporâneo, sinaliza para a naturalização dessas finalidades, no sentido de que a inserção das tecnologias, nos espaços de ensino e aprendizagem, não traz embutidos desequilíbrios sociais, sendo a preocupação, apenas e muitas vezes, em dominar ou não o uso das ferramentas tecnológicas.

Avançar na compreensão dessas finalidades envolve considerar a diversidade cultural dos contextos educacionais, a partir das representações dos vários grupos sociais que configuram esses contextos, tomando como referência as políticas educacionais oficiais, que se refletem nas políticas curriculares e de avaliação, e vão definindo o processo de legitimação de saberes e sentidos no espaço escolar. Deste modo, se tornará possível elaborar mecanismos de inclusão e construção da cidadania, evitando que as questões sociais e culturais caiam nos impasses e desvios que tantas vezes são alvos de crítica, ao nos depararmos com os resultados da implantação de políticas educacionais vazias de consistência e profundidade.

## Considerações Finais

Em relação ao objetivo deste trabalho, é possível concluir, com base nos aportes teóricos e metodológicos adotados e na análise realizada, que a escola torna-se um objeto de representações sociais para o grupo de professores participantes da pesquisa, uma vez que se apresenta como um fenômeno capaz de gerar concepções, opiniões e atitudes, ora divergentes, ora convergentes, o que o situa no horizonte sociocultural do qual o cenário educacional faz parte. Desse modo, entender as finalidades da escola se apresenta com relevância sociocultural para o grupo escolhido, o que, como destacado por Sá (1995,

1996, 1998), corresponde a um dos respaldos para se afirmar que o fenômeno é gerador de representações sociais.

Nessa perspectiva, é possível pensar esses professores como um grupo social, compartilhando representações sociais semelhantes, independente de gênero, tempo de serviço, formação e segmento de atuação, o que encontra respaldo tanto na discussão de Moscovici (1978) sobre a influência da organização social na formação das representações, como na argumentação de Gilly (1986) de que a influência institucional nas condutas educativas produz representações sociais semelhantes.

Este trabalho de pesquisa, como um estudo de caráter qualitativo, permitiu, com base nas redes semânticas construídas, que os dados coletados fossem analisados em função de unidades de sentido, mapeando-se os elementos do campo da representação social acerca da escola que se configuram em suas finalidades na contemporaneidade. As representações sociais que aparecem delineadas nos discursos dos professores participantes se encontram associadas às unidades de sentido relacionadas ao aluno, ao cenário sócio-político e ao futuro da educação. Os elementos que se destacaram permitem que se fale em pelo menos duas representações sociais: uma representação que tem a escola como cuidadora e promotora da aprendizagem e outra representação em que a escola é vista com um potencial transformador e construtor de novas frentes de ação e conhecimento.

Destacando a contribuição da Teoria das Representações Sociais, com seus processos formadores de objetivação e ancoragem, para este cenário contemporâneo, os seguintes comentários são pertinentes: a escola se materializa em um conjunto de imagens e conceitos, se constituindo como um tema controverso, no sentido de que são atribuídas diversas e discordantes finalidades, demarcadas pela escola que se tem e pela escola que se deseja ter, ou seja, nossos dois objetos representacionais: “Escola que temos” e a “Escola que queremos”; complementarmente e, em alguns aspectos, divergentemente, esse conjunto de imagens e conceitos impacta as ações, condutas, comunicações e práticas sociais desses professores. Essa realidade se apresenta no discurso recorrente acerca das dificuldades que encontram na prática profissional em se lidar com a diversidade de finalidades atribuídas e conseguir efetivar o papel transformador da escola, o que reconfiguraria o seu perfil de educador.

As questões acerca da inserção das tecnologias parecem ser invisíveis nos discursos analisados, assim como as questões referentes à globalização, que

marcadamente caracterizam o contexto da contemporaneidade. Esses processos representacionais descortinam as marcas e os sentidos que se encontram presentes na apropriação que os professores fazem do objeto escola no contexto contemporâneo.

No âmbito do projeto em que esta pesquisa foi desenvolvida, a partir do diálogo entre esses resultados e os resultados das outras pesquisas correlatas, faz-se necessário também identificar as vozes, consonantes e dissonantes, de outros atores sociais sobre a escola e suas finalidades, em particular alunos, gestores, pais e comunidade, de acordo com as pesquisas de Naiff, Sá e Naiff (2008), Naiff e Naiff (2008), Wilson e Alves-Mazzotti (2004), Testa Braz da Silva (2013), Maia Gouveia e Testa Braz da Silva (2017) e Maia Gouveia (2019).

Considerando os argumentos defendidos por Gilly (2001), o sistema escolar sempre foi palco, em menor ou maior grau, de influências de grupos sociais que ocupam posições políticas em relação à instituição escolar, gerando diferentes discursos que acabam por sustentar o fracasso escolar e as desigualdades sociais.

Ancoradas neste foco de discussão, as atuais políticas educacionais brasileiras precisam ser analisadas de uma forma mais crítica, considerando o desvelamento das representações sociais de escola que circulam e impactam as propostas de formação de professores, os projetos político-pedagógicos, os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, nos vários níveis e segmentos educacionais.

Neste caminho, ressaltamos que somente com base em uma perspectiva crítica, na qual os contextos socioculturais sejam compreendidos no processo de construção do conhecimento, será possível se pensar em um resgate de uma agenda de intervenções sociais específicas, pautada em ações definidas coletivamente, priorizando a inclusão e a cidadania, e articuladora das instâncias da educação, do trabalho e da qualidade de vida.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO: UCB, 2003.

ABRIC, Jean-Claude. Metodología de Recolección de las Representaciones Sociales. In: ABRIC, Jean-Claude (Ed.). **Prácticas sociales y representaciones. Colección Filosofía y Cultura Contemporánea**, nº 16, México: Ediciones Coyoacán, p. 53-74, 2004.

AGUIAR, Orlando Jr. A. ação do professor e sala de aula: Identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). **Coleção Didática e**

**Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 238-264.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, Denise C.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (Orgs.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, p. 141-150.

BAUMAN, Zygmunt. **Mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

CAMARGO, Brígido V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: A. S. P. Moreira et al. (Eds.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais.** João Pessoa: Editora Universitária da Universidade Federal da Paraíba, 2005, p. 511-539.

CAMARGO, Brígido V., JUSTO Ana M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, vol. 21, nº 2, p. 513-518, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v21n2/v21n2a16.pdf>, 2013.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre Práticas e representações Sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto F.; LOUREIRO, Marcos Corrêa da S. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003, p. 21-36.

CHERNOBILSKY, Lilia; D'ONOFRIO, María Guillermina. Methodological reflections about teaching computer-assisted tools for the analysis of qualitative data. In: FIRST INTERNATIONAL CONGRESS OF QUALITATIVE INQUIRY, 2005, Illinois, **Anais do International Congress of Qualitative Inquiry.** USA: Ed. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2005. Disponível em: <https://icqi.org/wp-content/uploads/2013/02/QI2005.pdf>. Acesso em: 08/12/2019.

DOISE, Willem. Les représentations sociales. In: GHIGLIONE, Rodolphe; BONNET, Claude; RICHARD, Jean-François (Eds.). **Traité de psychologie cognitive 3: cognition, représentation, communication.** Paris: Dunod, 1990, p. 111-174.

DUARTE, Márcia; REZENDE, Flávia. Tecnologias da informação e comunicação e qualidade da educação. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 13, nº 3, p. 263-281, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GILLY, Michel. **Maitres-élèves: rôles institutionnels et représentations.** Paris: PUF, 1986.

GILLY, Michel. As Representações Sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 187-203.

GILBERT, Linda S. et al. Tools for analyzing qualitative data: the history and relevance of qualitative data analysis software. In: SPECTOR, J. Michael; MERRILL, M. David; ELEN, Jan; BISHOP, M. J. (Eds.). **Handbook of Research on Educational Communications and Technology**. New York: Springer Science+Business Media, 2014, p. 221-236.

HUBERMAN, Michael et al. **La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession. actualités pédagogiques et psychologiques**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Knowledge in context: representations, community and culture**. London: Routledge (UK), 2007.

KELLE, Udo. Theory Building in Qualitative Research and Computer Programs for the Management of Textual Data. **Sociological Research Online**, v. 2, nº 2, 1997. Disponível em: <http://www.socresonline.org.uk/2/2/1.html>. Acesso em: 08/12/2019.

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 393-415.

KLÜBER, Tiago E. Atlas.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 16, nº 1, p. 5-23, 2014.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 14ª ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 6ª ed. São Paulo: Editora 34, 2007.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAIA GOUVEIA, Daniele S.; TESTA BRAZ DA SILVA, Alcina M. Os jovens da EJA e o trabalho: repensando a prática a partir das expectativas e representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, nº 37, p. 319-342, 2017.

MAIA GOUVEIA, Daniele S. **As tecnologias na contemporaneidade e a qualidade do Ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos: o olhar da Teoria das Representações Sociais**. Orientadora: Alcina Maria Testa Braz da Silva. 165 f. Tese, Doutorado em Ciência, Tecnologia e Educação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. 2ª ed. Paris: PUF, 1961, 1976.

MOSCOVICI, Serge. On Social Representation - Perspectives on Everyday Understanding In: FORGAS, Joseph P. (Ed.). **Social Cognition**. London: Academic Press, p. 181-209, 1981.

MOSCOVICI, Serge. The phenomenon of Social Representations. In: FARR, Robert M.; MOSCOVICI, Serge (Eds.). **Social Representations**. Paris-Cambridge: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme e Cambridge University Press, p. 3-69, 1984.

MOSCOVICI, Serge. Notes towards a description of Social Representations. **European Journal of Social Psychology**, New Jersey: John Wiley & Sons, Ltd., v. 8, nº 3, p. 211-250, 1988.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

MUHR, Thomas. **Atlas.ti. Scientific Software Development – User Guide and Reference**. Berlin, 2001.

NAIFF, Luciene A. M. et al. “Preciso estudar para ser alguém”: Memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia: cadernos de psicologia e educação**, v. 18, nº 39, p. 125-138, 2008.

NAIFF, Luciene A. M.; NAIFF, Denis G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 402-407, 2008.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

PERRET-CLERMONT, Anne N. et al. Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à de jeunes élèves. **Interactions didactiques**, nº 1, p. 1-33, 1982.

PRETTO, Nelson de L. **Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia**. 7ª ed. São Paulo: Papyrus, 2009.

ROUQUETTE, Michel L. Qu'est-ce que La pensée sociale? In: ROUQUETTE, Michel L. (Org.). **La pensée sociale: perspectives fondamentales et recherches appliquées**. Paris: Érès, p. 5-10, 2009.

SÁ, Celso P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da teoria da Psicologia Social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p.19-45.

SÁ, Celso P. **Núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVER, Christina. CAQDAS at a crossroads: choices, controversies and challenges. In: COSTA; Antônio Pedro et al. (Orgs.). **Computer Supported Qualitative Research**. Switzerland: Springer, p. 1-13, 2017.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet M. **Basics of qualitative research Grounded theory Procedures and Techniques**. London: Sage Publications, 1990.

TESTA BRAZ DA SILVA, Alcina M. **Representações Sociais: uma contraproposta ao estudo das concepções alternativas no ensino de física**. Orientador: Tarso Bonilha Mazzotti. 138 f. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 1998.

TESTA BRAZ DA SILVA, Alcina M. O processo de apropriação das tecnologias na prática profissional dos docentes da área do Ensino das Ciências e Matemática: um estudo preliminar a partir da Teoria das Representações Sociais. **Alexandria (UFSC)**, v. 6, p. 33-52, 2013.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedita. **Psicologia Social**. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VATTIMO, Gianni. **La Società Trasparente**. Itália: Garzanti, 1989.

VIANNA, Cláudia P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu: Desafios da equidade**. Campinas: UNICAMP, vol. 17/18, p. 81-103, 2002.

WILSON, Tania; ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, nº 1, p. 75-87, 2004.

**Agência de financiamento: FAPERJ**

**Submetido em 04/04/2018**

**Aprovado em 09/01/2020**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)