

As representações sociais das professoras sobre alunos-pobres em uma escola periférica no município de São Gonçalo-RJ

The social representations of teachers about poor-students in a peripheral school in the city of São Gonçalo-RJ

Las representaciones sociales de docentes de estudiantes-pobres en una escuela periférica de la ciudad de São Gonçalo-RJ

Thiago Simão Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)

thiago.dias.educ@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5875-5543>

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP)

arthuruerjffp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5297-1883>

RESUMO

Esse artigo, oriundo de uma pesquisa em Educação, tem como objetivo geral investigar as relações entre as representações sociais de “aluno-pobre” e a construção das relações sociais em uma escola particular em um bairro periférico do município de São Gonçalo-RJ. Essa pesquisa qualitativa utiliza-se, na sua metodologia, a Teoria das Representações Sociais a partir de Willem Doise; a organização de diários de campo inspirados na Fenomenologia de Edmund Husserl e a análise retórico-filosófica, em Aristóteles, dos discursos das docentes. Como conclusão final, a pesquisa mostra que o núcleo figurativo das representações sociais se organiza a partir do campo simbólico: “eles já vêm assim”. As práticas educativas não são eficazes para atender as “faltas” educacionais dos “alunos-pobres”. Ao contrário, as práticas docentes atendem as imagens das professoras sobre a pobreza vividas pelos seus alunos e, não necessariamente, as demandas reais dos sujeitos em situação de empobrecimento socioeducacional.

Palavras-chave: Práticas Educativas. Teoria das Representações Sociais. Pobreza. Educação em Periferias.

ABSTRACT

This article, from Education research, has as general objective to investigate the relations between the social representations of "poor-student" and the construction of social relations in a private school at a peripheral neighborhood from the city of São Gonçalo-RJ. This

qualitative research uses, in its methodology, the Theory of Social Representations from Willem Doise; the organization of field diaries inspired by Edmund Husserl's Phenomenology and the rhetorical-philosophical analysis, by Aristotle, of the teachers' discourse. As a final conclusion, the research shows that the figurative nucleus of social representations is organized from the symbolic field: "they already come like this". Educational practices are not effective in meeting the educational "lacks" of "poor-students". On the contrary, teaching practices meet the teachers' images of poverty experienced by their students and, not necessarily, the real demands of subjects in a situation at socio-educational impoverishment.

Keywords: *Educational Practices. Theory of Social Representations. Poverty. Periphery's Education.*

RESUMEN

Este artículo, desde una investigación en Educación, tiene como objetivo general investigar las relaciones entre las representaciones sociales de "alumno-pobre" y la construcción de relaciones sociales en una escuela privada periférica de la ciudad de São Gonçalo-RJ. Esta investigación utiliza, en su metodología, de la Teoría de las Representaciones Sociales de Willem Doise; la organización de diarios de campo inspirados en la Fenomenología de Edmund Husserl; y, el análisis retórico-filosófico, en Aristóteles, de los discursos de los profesores. Como conclusión final, la investigación muestra que el núcleo figurativo de las representaciones sociales se organiza desde el campo simbólico: "ya vienen así". Las prácticas educativas no son efectivas para suplir las "carencias" educativas de los "alumno-pobres". Por el contrario, las prácticas docentes atienden a las imágenes docentes de la pobreza vivida por sus alumnos y, no necesariamente, a las demandas reales de sujetos en situación de empobrecimiento socioeducativo.

Palabras clave: *Prácticas Educativas. Teoría de las Representaciones Sociales. Pobreza. Educación Periferia.*

Introdução

A educação brasileira vem passando por questões complexas ao longo do início do século XXI, principalmente, no tocante às relações sociais construídas no espaço escolar e referente aos desafios no processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, o estudo das Teorias das Representações Sociais, enquanto campo psicossocial que investiga os saberes socialmente construídos e partilhados cotidianamente para explicar os fenômenos e ações humanas, também obteve significativos avanços nas últimas décadas. Nessa perspectiva, as literaturas sobre essas temáticas ganharam maior notoriedade no meio acadêmico nacional, especialmente na defesa de dissertações e teses, mantendo-se numa escala crescente de pesquisa.

Verificando a importância desses temas para os profissionais e demais atores da seara da Educação, tornou-se indispensável expandir essa esfera de estudo para os

docentes que atuam atendendo as demandas socioeducacionais das camadas empobrecidas no município de São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Nessa conjuntura, este trabalho tem como temática o estudo das representações, sociais ou não, de pobreza e como elas se manifestam e implicam nas relações sociais moldando as práticas das educadoras diante dos educandos.

Diante disso, esta pesquisa pautou-se, como eixo norteador, nos seguintes questionamentos: Existem representações sociais de “aluno-pobres” entre professoras do ensino fundamental I? E, se afirmativo, de que forma essas representações de “alunos-pobres” afetam as práticas-didáticas e a relação docente-discente do grupo de educadoras que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola privada em um bairro periférico do município de São Gonçalo?

Assim sendo, objetivo geral foi investigar as possíveis representações sociais de “aluno-pobre” e, conseqüentemente, seus atravessamentos nas relações sociais dessas educadoras dentro do espaço de trabalho. Com isso, os objetivos específicos foram: identificar quais as principais formas de representações de “alunos-pobres” que as professoras manifestaram; verificar como as educadoras fizeram uso dessas representações para se relacionar com os educandos; por fim, analisar como essas representações estão estruturadas e quais são os seus impactos nas relações interpessoais dentro do ambiente socioeducativo escolar.

Como fundamentação teórica principal, esta investigação se debruçou sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978; 1981; 2003); apoiou-se em Willem Doise (2001; 2002), para uma abordagem societal da Teoria das Representações Sociais; e tem Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b) embasando os estudos acerca dos “alunos-pobres” e das representações de pobreza (mediante uma abordagem psicossocial). Em sua metodologia, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, tendo caráter exploratório e descritivo, estruturando-se no método fenomenológico, proposto por Ferreira (2015a; 2015b), inspirado na filosofia fenomenológica desenvolvida por Edmund Husserl (1975), e refletido por Depraz (2011). Por fim, para examinar o material coletado, foi utilizada a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Mazzotti (2003) e Ferreira (2016).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a abordagem societal de Doise

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi desenvolvida pelo psicólogo social romeno Serge Moscovici (1928-2014), sendo, em 1961, introduzida no campo epistemológico da Psicologia Social, resultado da obra seminal *A Psicanálise, sua imagem, seu público* (1978). Segundo Vala (1996), trata-se de uma teoria científica acerca dos processos cujos indivíduos, em interação social, constroem explicações diante dos objetos/fenômenos sociais. É um campo investigativo voltado aos estudos de como os indivíduos partilham conhecimentos que ajudam a constituir suas realidades comuns mediante à disseminação de crenças e de conjuntos de interpretações que se transformam em ideias e práticas dentro de um grupo social em determinado espaço-tempo histórico.

Em suas investigações sobre a Psicanálise, Moscovici (2003) discordava dos pressupostos positivistas e funcionalistas dominantes, principalmente de Durkheim, que considerava que no sistema social existe a separação entre as *representações individuais* (objeto da Psicologia) das *representações coletivas* (objeto da Sociologia). Essas últimas seriam exteriores às consciências individuais e englobariam a sociedade como um todo, sendo gerais e independentes das expressões individuais, estabeleceriam, dessarte, a preservação da imutabilidade dessas representações e disseminação da ideia de uniformidade entre cidadãos, condicionando-os a terem comportamentos padronizados, conservando tais costumes em seus grupos sociais.

Opondo-se a essa concepção, Moscovici fez a asserção de que as representações não são estáticas nem podem ser determinadas previamente, uma vez que são concebidas, partilhadas, modificadas nas pluralidades das comunicações interpessoais cotidianamente e internalizadas *no* e *pelo* coletivo social, isto é, na dinamicidade e na multiplicidade constante das relações sociais. Sendo assim, sobre o prisma de que os indivíduos, os conhecimentos e as sociedades se forjam imbricados em constantes movimentos de transformações e recriações mútuas oriundas das relações socioculturais, nascem os estudos das Representações Sociais. Por conseguinte, as *representações sociais* são:

Um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. São equivalentes, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

As representações sociais, portanto, são caracterizadas como formas de conhecimento prático – forjadas, internalizadas e partilhadas nas ações empíricas –, que não possuem em si fundamentos científicos, mas que sobrevivem ao tempo e buscam explicar os acontecimentos, hábitos e as relações mantidas dentro dos grupos sociais.

Dentro disso, as representações que os sujeitos fazem dos objetos/fenômenos são sempre de simbolizações e (re)interpretações, cujos indivíduos buscam tornar familiar os fenômenos sociais, as ideias e os conceitos que sejam estranhos a eles, em virtude de a familiaridade garantir a segurança do funcionamento e da explicação da realidade social, tal qual a conservação dos valores e sentimento de pertença grupal. Para isso, há dois mecanismos basilares que constituem as representações sociais: a *ancoragem* e a *objetivação*. Segundo Moscovici (2003), a *ancoragem* é a nomeação e categorização dos objetos, das ações humanas e dos fenômenos que se apresentam na sociedade. Já a *objetivação* é a materialização de ideias, noções e imagens simbólicas, ou seja, de elementos abstratos em concretos, passando a constituir a organização a realidade social. Esses dois processos têm o intuito de promover o deslocamento do exterior para o interior de algo que é estranho/desconhecido aos sujeitos e ao grupo.

Nesse sentido, dando continuidade aos estudos das TRS, Willem Doise vai realizar uma abordagem societal priorizando as conjunturas nas quais as representações sociais são geradas e as formas como são disseminadas. Em seu viés sociológico, levando em consideração os valores como representações sociais normativas, Doise (2001; 2002) procura compreender como as mesmas se formam, manifestam e se modificam conforme os níveis de ancoragem apresentados nas relações interpessoais e os posicionamentos dos indivíduos diante das suas culturas, dos processos psicossociológicos e das mudanças ocorridas nesses processos.

Passa a ser decisiva a forma como os sujeitos estão inseridos socialmente – a posição que eles ocupam em seus grupos –, porque irá interferir no modo como compreendem a realidade e atuam sobre o ambiente social, sendo potencialmente fonte para as alternâncias das representações sociais. Conforme Almeida (2009), a abordagem de Doise tem por finalidade descobrir de que forma as articulações entre o individual e o coletivo forjam mecanismos de interação que fazem com que os sujeitos, nas dinâmicas das relações sociais, constituam as representações sociais, fundamentando-as em dois aspectos: crenças e filtros de escolhas sociocognitivas. Para Doise (2001, p. 193):

As representações sociais são os princípios organizadores dessas relações simbólicas entre os atores sociais. Trata-se de princípios relacionais que estruturam as relações simbólicas entre indivíduos ou grupos, constituindo ao mesmo tempo um campo de troca simbólica e uma representação desse campo.

Dessa forma, para compreendermos a hierarquia de valores, categorias, normas e as relações sociais mantidas pelos indivíduos dentro dos seus respectivos grupos sociais, faz-se necessário considerar a ancoragem das decisões tomadas pelo grupo diante das realidades simbólicas forjadas nas experiências de seus membros.

Nas relações sociais, os sistemas de crenças compartilhadas entre os indivíduos fortalecem o surgimento, a organização e o funcionamento de ações cognitivas geradas ao longo da interação intragrupal. Nesse contexto, os *conflitos sociocognitivos* são resultantes das interações sociais e ocorrem “quando, em uma mesma situação [de interação social], são produzidos socialmente diferentes enfoques cognitivos para o mesmo problema” (DOISE; MUGNY, 1991, p. 15). Diante disso, as “marcações sociais” se apresentam como mecanismos que funcionam como reguladores sociais, não atuando diretamente na relação entre os indivíduos, mas sob a coordenação das relações cognitivas existentes entre eles e as regras que mediam as ações entre aquilo que é simbólico e o que é real.

A “marcação social” ocorre quando as atividades cognitivas aplicadas para resolver algum problema ou circunstâncias estão permeadas em significados sociais nas quais tais ações se sucedem, estando os indivíduos expostos aos variados pontos de vista e aos possíveis conflitos que possam surgir. As “marcações sociais” ocorridas dentro do processo de formação e compartilhamento das representações sociais podem gerar “marcas identitárias”, que irão afetar a constituição das identidades dos grupos sociais e de seus membros. Isto é, à medida que as representações sociais são forjadas, disseminadas e reproduzidas tentando explicar a realidade, elas também agem como elementos que impactam na construção das identidades sociais e profissionais por intermédio dessas “marcas identitárias” (cf. FERREIRA, 2012, p. 144).

Enfim, com respaldo na TRS e na abordagem societal, podemos compreender como os grupos e seus indivíduos se movimentam psicossocialmente em relação à pobreza representando-a durante os processos educativos de ensino-aprendizagem.

As representações sociais de pobreza e o “aluno-pobre”

Atravessado pela pluralidade de significados (polissemia) e sendo passível de diversas interpretações, de acordo com o campo epistemológico trabalhado, ressalta-se que o termo “pobreza”, aqui empregado, é analisado mediante uma abordagem psicossocial. Nessa concepção, tomando como base os estudos de Ferreira (2017a), encontramos o conceito de “alunos-pobres” (ou “educandos-pobres”), sendo esses os sujeitos que sofrem a ação (a atribuição) de empobrecimento através das relações interpessoais mantidas com os membros do grupo socioeducacional onde estão inseridos, em especial, dos educadores que os atendem.

O termo ‘educando-pobre’ traz em si valores, sentidos, crenças, significados, atitudes, imagens e informações que se organizam através de representações construídas pelos diversos grupos na história e que vão sendo transmitidos pelos sujeitos sociais em suas relações com os distintos grupos. (FERREIRA, 2017a, p. 277).

A pobreza desse “aluno-pobre” pode ser social, econômica, afetiva, cultural, psíquica, motora, cognitiva etc., vai depender da particularidade de como se desenvolve e é partilhada em cada grupo social. Ou seja, de *como*, *onde* e *quando* as representações se manifestam e são sustentadas pelos indivíduos nas interações socioeducativas cotidianas.

Ferreira (2012; 2016; 2017a; 2017b), em suas pesquisas relacionadas ao conceito de “aluno-pobre”, evidencia alguns possíveis tipos de representações de pobreza atribuídas ou relacionadas aos grupos sociais formados pelos educandos empobrecidos, dentro ou fora do ambiente de educação formal (escolar). Dentre as principais manifestações ou conceitos estão: a “*esteganalteridade*”, a “*cegueira institucional*”, a “*naturalização da prática*” com os pobres, a “*iconidentidade profissional*” e a “*potencialidade disciplinar*”.

A “*esteganalteridade*” – conceito composto pelos termos “*estegano*”, que significa “esconder” ou “mascarar”, e “*alteridade*”, definida como “o outro diferente” – está relacionada às ações nas quais os educadores ocultam as necessidades reais advindas dos educandos, passando a ofertar um serviço pedagógico incompatível com aquilo que irá atender efetivamente tal público.

Se a relação de alteridade no processo de identidade profissional for uma representação social do grupo a respeito do 'outro', isto pode resultar em uma 'estegano-alteridade', ou seja, uma 'imagem' criada por um grupo em relação ao 'outro' da sua prática profissional, e com o qual o profissional irá construir as suas relações de alteridade, em detrimento ao 'outro-presente' que se encontra em seu campo de trabalho. (FERREIRA, 2012, p. 150).

A simbolização criada nas representações sociais de pobreza resulta na incapacidade dos educadores em perceber as demandas dos alunos, levando os professores a enxergarem aquilo que eles acham que os educandos precisam, não atendendo as verdadeiras carências expostas, criando-se, assim, um "pseudoeducando"; gerando um "pobre" e "pobrezas" idealizadas. Diante da relação com o "*estegano-outro*", os educadores podem desenvolver duas posturas que atendam as expectativas que eles próprios têm frente às suas práticas didáticas, servindo muito mais para suas formações identitárias e para alimentar o sentimento de pertença grupal, que propriamente para suprir as necessidades dos educandos. São elas: a "*cegueira institucional*" e a "*naturalização da prática*" com os pobres.

A "*cegueira institucional*" levará o professor ou grupo de educadores a considerar o "outro" idealizado como se fosse o "outro" presente, ou seja, sua atuação profissional estará voltada para algo ou alguém inexistente (ou não condizente com a realidade), embora o educando esteja ali presente expondo suas necessidades mais urgentes. Os educadores tenderão a priorizar demandas não concretas. A "*naturalização da prática*" com os pobres é o processo de internalização (enraizamento) que grupo de educadores desenvolve cristalizando a ideia de que os educandos possuem certas condições de pobreza intrínsecas e indissociáveis a eles (cf. FERREIRA, 2012, p. 151). Conseqüentemente, as opções prático-metodológicas serão baseadas no "*estegano-outro*", isto é, no "outro" alegórico.

Por sua vez, a relação forjada diante da *alteridade*, na dinâmica da dialética educador-educando, poderá levar à construção de uma "*iconidentidade profissional*", sendo essa a supervalorização que o grupo de educadores faz dele mesmo por ajudar os "alunos-pobres", os supostamente necessitados, aqueles que carregam a "falta".

Por fim, poderá surgir o fenômeno da "*potencialidade disciplinar*" – que é a valorização de determinadas disciplinas ou conteúdos em relação a outras(os) –, a partir do qual os agentes da educação vão selecionar o que deve ser ensinado para melhor sanar a "pobreza" de determinado grupo de educandos, compreendendo que alguns saberes são

mais relevantes ou eficientes que os outros. De acordo com Ferreira (2017b, p. 165), a “*potencialidade disciplinar*” é “a ênfase dada aos estudos de algumas disciplinas, consideradas pela sociedade capitalista como mais importante em relação a outras”.

As representações de pobreza, sociais ou não, que o grupo de educadores manifesta para com os “alunos-pobres” implicam no modo como as práticas educacionais irão suceder (suas prioridades, organização etc.), moldando a forma como se constrói e se dá a manutenção do convívio com os discentes e com os demais educadores.

Em vista disso, atuando como mecanismos de coesão interna do grupo – ao pautar valores, regras, ideias e significações para com os “alunos-pobres” –, as possíveis representações sociais de pobreza poderão impactar os educadores, afetando seus alunos de maneiras variadas e particulares, pois cada grupo poderá criar concepções de pobreza diferenciadas. Portanto, essas representações tendem a conduzir a forma de se relacionar com o sujeito empobrecido, dentro ou fora do ambiente educacional, definindo o que ele precisa, ou não, para “remediar” a sua suposta “falta”.

Apresentado o aporte teórico, faremos uma breve contextualização do espaço socioeducacional investigado, bem como iremos caracterizar o método de pesquisa.

O contexto socioeducativo e a metodologia de pesquisa

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter descritivo, foi desenvolvida em uma escola privada, situada em um bairro periférico, pertencente ao 4º distrito do município de São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. A localidade, atualmente, sofre com o descaso do poder público, estando com sua infraestrutura degradada, possuindo significativos índices de assalto e violência, sendo influenciada pela facção criminosa Comando Vermelho (C.V.) e por milícias.

A investigação em campo perpassou todo o ano letivo de 2018, acompanhando as dinâmicas de 5 professoras (moradoras de bairros periféricos de São Gonçalo-RJ) e dos discentes (pertencentes às camadas empobrecidas adjacentes ao colégio) que atuavam no Ensino Fundamental I, no período vespertino. Todas as docentes, durante a pesquisa, estavam em processo de graduação no Ensino Superior, tendo, como formação inicial profissional, o “Curso Normal” – Ensino Médio (também conhecido como “Magistério de 1º Grau”), que as habilitam ao exercício de professoras regentes nesta etapa da Educação

Básica. Em relação à experiência no magistério: a professora “A” atuava na área há 21 anos; a professora “B”; há 17 anos; a professora “C”, há 11 anos; a professora “D”, há 6 anos; e a professora “E”, há 24 anos. Esse seguimento da educação era integrado por um total de 56 educandos durante o período da pesquisa, sendo distribuído desta forma: a turma do 1º Ano era composta por dezessete educandos; no 2º Ano, havia quinze discentes; no 3º Ano, nove educandos; no 4º Ano, também nove crianças; e, no 5º Ano, seis alunos.

No processo da pesquisa, foram utilizados como instrumentos para recolhimento do material de análise: a construção de diários de campo e as entrevistas semidirigidas junto às professoras. Esses dois movimentos foram realizados a partir de visitas sistemáticas ao ambiente escolar, no qual os pesquisadores puderam observar os trabalhos realizados no campo de investigação e que são organizados nos diários de campo (que, posteriormente, serão explicitados) e as entrevistas semidirigidas com as docentes de forma espontânea e sem um roteiro pré-definido. Portanto, a obtenção de perguntas específicas sobre a temática da pobreza e das práticas educativas, assim como os relatos mais relevantes para a análise, foram consequências das aproximações entre os pesquisadores e as professoras. Ao passo que o envolvimento com as profissionais da educação acontecia, o diálogo foi ganhando proporção e, naturalmente, os relatos mais simples e as narrativas mais densas eram produzidas nas vivências dentro do cotidiano escolar.

Para a realizar a investigação em campo e organizar do material coletado, optou-se pelo método baseado na Fenomenologia de Edmund Husserl (1975). A fenomenologia tem por finalidade a descrição daquilo que aparece (do fenômeno/objeto) e o pesquisador deve se prontificar diante da experiência dando prioridade àquilo que Husserl (2008, p. 17) colocou como voltar “às coisas mesmas” ou “ir ao encontro das coisas em si mesmas”, que corresponde a deixar-se ir em direção da aparição imediata das coisas que se mostram, não recorrendo às reflexões a priori às coisas. A fenomenologia “para Husserl não busca descrever as vivências factuais, mas a essência das vivências, que permanecem singulares e concretas em cada uma das pessoas no processo de conhecimento do mundo” (FERREIRA, 2015b, p. 8).

Nesse sentido, para captar os fenômenos na seara da educação e as possíveis representações sociais de pobreza, a metodologia inspirada na fenomenologia husserliana

consiste em três movimentos, conforme descrito por Depraz (2011) e ratificado por Ferreira (2015b): o *noema*, o *noese* e a *variação* ou *redução eidética*.

O *noema* é referente à descrição da realidade da forma com a qual seus elementos são capturados e compreendidos através dos sentidos do indivíduo, portanto, trata-se do detalhamento mais fiel possível da aparência objetiva vivenciada. “É o lado possível da consciência do indivíduo diante do objeto (fenômeno) como ele se apresenta para ele” (FERREIRA, 2015a, p. 21856). O *noese* representa as expressões íntimas das vivências do investigador, proporcionadas à medida que ele se depara com os fenômenos. Logo, o *noese* está vinculado à subjetividade do pesquisador e, por meio dessa, diante dos fatos, é possível descrever seus sentimentos, lembranças e percepções. A *variação* ou *redução eidética* é o mecanismo utilizado para trazeremos às nossas consciências todas as formas possíveis de vivenciarmos um determinado objeto/fenômeno diante das diversas variações que as pessoas são passíveis de sentir. É a etapa reflexiva, na qual o investigador se coloca no lugar dos demais que vivenciaram aquela realidade. “Assim sendo, o sujeito é convidado a imaginar as diferentes formas a serem vivenciadas pelos outros que compartilhar deste mesmo fenômeno” (FERREIRA, 2015a, p. 21857).

Esse método de investigação da realidade passa a ser uma ferramenta possível para o pesquisador aumentar sua capacidade de entendimento sobre como os demais indivíduos percebem, sentem e constituem a mesma realidade de forma coletiva; é o meio pelo qual o observador potencializa o espectro de assimilação dos fenômenos vivenciados pelos sujeitos. Assim, a fenomenologia serve de caminho para encontrar indícios de representações sociais de pobreza, organizando e oportunizando a análise daquilo que é carga simbólica partilhada pelo grupo de educadoras sobre os sujeitos empobrecidos (os “alunos-pobres”). Com isso, dentro da abordagem psicossocial da TRS, poderemos começar a refletir sobre o que é a pobreza, como ela se origina, como é sustentada pelos indivíduos e até que ponto ela impacta na organização, na legitimação, na identidade e nas práticas educacionais do grupo social.

Apresentada a metodologia, analisaremos, a seguir, fragmentos específicos do material recolhido em campo com a finalidade de inferir como as representações de pobreza se manifestaram e afetaram as ações das educadoras em seu grupo de pertença profissional frente aos “alunos-pobres” provenientes das áreas periféricas.

O que os discursos acerca da pobreza nos revelam sobre as representações sociais?

Os discursos das educadoras foram analisados a partir de um olhar retórico-filosófico, inspirado em Aristóteles (1998), organizado e desenvolvido por Reboul (2004), reestruturado por Mazzotti (2003) e Ferreira (2016) para a utilização da compreensão das Representações Sociais no campo da Educação. Segundo esses últimos, a análise consiste em buscar os “núcleos figurativos” que constituem essas representações sociais de pobreza à proporção que evidencia a intencionalidade dos discursos através das figuras retóricas. Esses elementos retóricos servem para amplificar/intensificar o poder de persuasão dos discursos das professoras.

Nessa perspectiva, a partir da estrutura retórica e dos gêneros discursivos definidos por Aristóteles (1998), procurou-se detectar as figuras retóricas (REBOUL, 2004) e compreender como elas orientam as ações práticas-didáticas das educadoras e afetam as relações sociais com os discentes. Em vista disso, as figuras de sentido têm maior relevância por condensarem os “modelos figurativos” (MAZZOTTI, 2003) das possíveis representações sociais de pobreza (FERREIRA, 2016), que estão vinculadas às imagens simbólicas de “alunos-pobres” construídas cotidianamente nas relações interpessoais dentro do espaço escolar.

Ao fim, podemos apontar que existem representações sociais de “aluno-pobres” entre as professoras dessa escola e seu núcleo figurativo – simbólico e discursivo – se movimentou a partir de 5 (cinco) temáticas (ou termos) comuns aos sujeitos da pesquisa sobre os alunos empobrecidos matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, a saber: *“pobreza econômica”*; *“já vêm assim”*; *“imaturidade”*; *“incapacidade/problemas de aprendizagem”*; por fim, *“falta de estrutura familiar”*.

A *“pobreza econômica”* reverbera a imagem da falta de condições financeiras que os educandos levavam com eles para o ambiente escolar. A temática *“já vêm assim”* caracteriza os alunos como, ontologicamente, “seres da falta”, tanto da realidade objetiva quanto subjetiva. A *“imaturidade”* versa sobre os comportamentos não condizentes com aquilo que é esperado para suas respectivas idades, segundo a concepção educacional do grupo de professoras. A *“incapacidade/problemas de aprendizagem”* ressalta que o grupo de crianças atendidas por essa escola carregava condições de pobreza que conduzem os discentes a terem limitações para se desenvolverem no processo de ensino-aprendizagem.

A temática *“falta de estrutura familiar”* explicita que os responsáveis das crianças não estariam mantendo as condições necessárias para impulsionar o processo formativo dos educandos, proporcionando relações sociais inadequadas nos círculos familiares.

Ressaltamos, nessa circunstância, que não houve entrevistas ou qualquer tipo de relação direta com os educandos e, para manter o anonimato das educadoras, utilizaremos letras com o objetivo de salvaguardar suas identidades. Desse modo, as 5 (cinco) professoras serão representadas, neste artigo, como: Professoras “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. Nesse mesmo entendimento, os Anos escolares (as Séries) serão identificados como Anos “A”, “B”, “C”, “D” e “E”. Em prol da garantia de uma melhor análise, realizou-se recortes específicos dos discursos, assim como manteve-se as marcas de oralidade e o Português (linguagem) não padrão, cujas falas das educadoras foram transcritas literalmente.

Neste momento, nos dedicaremos a demonstrar como as professoras caracterizaram os educandos empobrecidos a partir dessas representações sociais. Selecionamos 2 (dois) desses termos (ou temáticas) para corroborar tanto as representações quanto o núcleo figurativo que sustenta o discurso das docentes sobre as suas práticas com os alunos empobrecidos: *“já vêm assim”* e *“falta de estrutura familiar”*.

Termo 1: “já vêm assim”

Professora “E”: Tem uma aluna que a dificuldade da garota já vem de outros tempos. A dificuldade dela não é de agora. É desde o Jardim. É uma coisa que já deveria ter sido tratada antes, né? Agora, no Ano “E”, eu não vou poder fazer muita coisa.

Professora “D”: Olha as crianças gritando. É o Jardim de Infância. É a hora da saída. Pra você ver que o negócio já começa lá embaixo. Já vêm tudo alucinado antes de chegarem aqui [sic].

Professora “A”: Se essa turma do Pré II ficar do jeito que tá, eu tô fora do Ano “A” a partir do ano que vem. Vou bater o pé. Eu não vou ficar [sic]. Não tem como ser professora assim. [...] O pior é que sobra pras professoras “que pega” nesse estado vindo lá de trás e não sabe o que fazer [sic]. [...] Tô até desanimada. Não tem como ser professora assim [sic]. [...] Não adianta conversar com os responsáveis. Os pais são um problema sério. Os pais são piores. Isso é de família.

Professora “C”: Aquela turma do Ano “B” será minha, é uma coisa pra lá de horrível. Eu tô cansada de domar fera.

No discurso da professora “E”, podemos identificar que existem educandos que são fruto de trajetórias escolares empobrecidas. A gradação (figura de construção que representa uma sequência de termos em ordem crescente) *“Tem uma aluna que a dificuldade da garota já vem de outros tempos. A dificuldade dela não é de agora. É desde o*

Jardim. É uma coisa que já deveria ter sido tratada antes, né? Agora, no Ano “E”, eu não vou poder fazer muita coisa” busca demonstrar o processo que levou a garota à condição empobrecida, que conduziu a discente chegar “descompassada”, com certas “faltas”, a determinado ano escolar.

Dentro disso, a professora buscou proteger seu trabalho, afirmando que tais demandas já deveriam ser vistas e, no estágio aparentemente crítico que chegou, não existiriam muitos recursos que pudessem ser utilizados nem muitas soluções para se tomar, dessa forma, a educadora não “tem muito para onde ir”. A aposiopese (figura de construção caracterizada pela interrupção da frase para passar ao auditório a tarefa de completá-la) *“já deveria ter sido tratada antes, né?”* tem por finalidade conseguir a aderência do interlocutor, para que esse aceite como válido o discurso da oradora, reforçando a ideia de que a incumbência de atender a “aluna-pobre” seria das professoras que não educaram adequadamente a menina previamente (porque ela *“já chegou assim”*) e dos responsáveis, que não se prontificaram intervindo na situação da criança.

Logo, a condição de “ser-estar pobre” da educanda é levada a cabo uma vez que a professora afirma: *“eu não vou poder fazer muita coisa”*. Como antes não houve ninguém para atender as necessidades da garota, a condição de empobrecimento da criança é uma falta que não foi – e nem será – suprida pela educação, haja vista que ela se encontra assim desde o Jardim de Infância.

Em concordância com a compreensão de que existem educandos que *“já vêm assim”*, a professora “D” corrobora com sua companheira de profissão. A metonímia (figura de sentido que designa um objeto pelo nome de outro que tem com ele um vínculo de semelhança) *“Pra você ver que o negócio já começa lá embaixo”*, seguida da metáfora (figura de sentido que consiste em designar uma coisa pelo nome de outra) *“Já vêm tudo alucinado antes de chegarem aqui”*, explicitam que a primeira etapa do Ensino Básico funciona como uma espécie de “fábrica” de “alunos-pobres”. O Jardim de Infância é o “pontapé inicial”, dentro do espaço escolar, para construção da imagem empobrecida dos educandos. É possível concluir que o “negócio” simboliza algum “problema” ou “falta”, funcionando como propulsora da “alucinação” das crianças, podendo se manifestar nas dificuldades de aprendizagem, comportamentos indesejados pelas professoras, ou qualquer fenômeno que desagrade e/ou não corresponda àquilo que as educadoras entendem como adequado ou normal.

Em consonância com as professoras “D” e “E”, a professora “A” também enxerga os educandos “já vêm assim” do Jardim de Infância. A gradação “*Se essa turma do Pré II ficar do jeito que tá, eu tô fora do Ano ‘A’ a partir do ano que vem. Vou bater o pé. Eu não vou ficar*” torna notório o quão indesejável é educar essas crianças empobrecidas. A metonímia “*do jeito que tá, eu tô fora*” intensifica o nível quase que extremo onde os alunos se encontram, uma vez que a metáfora “*Vou bater o pé*” exprime a tomada de atitude mais incisiva da professora, que é deixar de atuar no ano (série) em que atua.

Essa representação elaborada e partilhada pelas professoras sobre as crianças que “já vêm assim” – ou seja, que já chegam empobrecidas sem acompanhamento ideal dos familiares –, parece ir internalizando (incorporando coletiva e inconscientemente) e consolidando a concepção de que os discentes têm a “pobreza” impregnada neles. O discurso “*já vem de outros tempos*” (professora “E”), somado à retórica “*o negócio já começa lá embaixo*” e “*Já vêm tudo alucinado antes de chegarem aqui*” (professora “D”), acrescido da expressão “*Se essa turma do Pré II ficar do jeito que tá, eu tô fora do Ano ‘A’ a partir do ano que vem. Vou bater o pé. Eu não vou ficar*” (professora “A”), vai estabelecendo a “*naturalização das práticas*” com os pobres, postura produzida pela “*esteganalteridade*”.

[...] as escolhas sobre as práticas profissionais serão realizadas a partir do ‘estegano-outro’ da sua relação de alteridade. Portanto, as necessidades do ‘outro’ presente não serão necessariamente atendidas. [...] Ou pior, serão consideradas ‘naturais’ reforçando a representação social do ‘outro’ da sua prática profissional. (FERREIRA, 2012, p. 151).

Esse mecanismo, além de cristalizar a pobreza nos educandos conduzindo uma oferta educacional empobrecida, utiliza o “*estegano-outro*” “para atender mais as aspirações profissionais do grupo profissional do que às realidades concretas dos seus interlocutores” (FERREIRA, 2012, p. 151). Essa afirmação fica bem nítida quando retomamos a gradação “*eu tô fora*”, “*Vou bater o pé. Eu não vou ficar*” (professora do “A”), que se mostra convicta frente ao estado “ser-estar pobre” dos educandos.

A representação dessas crianças empobrecidas causa um sentimento de desânimo na educadora. A hipérbole (figura de sentido que aumenta ou diminui as coisas em excesso) “*Não tem como ser professora assim*” demonstra que as consequências de atuar com esses sujeitos são tão profundas que provocam o desejo da professora a largar sua profissão, pois parece ser insuportável trabalhar com esse grupo de “alunos-pobres”. Sendo assim, esse público que “já vem assim” é um incômodo e gera impotência nas

professoras. Na metonímia *“O pior é que sobra pras professoras ‘que pega’ nesse estado vindo lá de trás e não sabe o que fazer”* podemos concluir que a “situação é bastante complexa” e as educadoras não são capazes de solucionar os “problemas” que acompanham essas crianças, ficando sem saber como proceder diante de tanta “pobreza”.

Perante à representação dessas crianças empobrecidas, podemos ver o resultado da manutenção da identificação socioprofissional da professora. A hipérbole *“Não tem como ser professora assim”* demonstra que as consequências de atuar com esses sujeitos vão além, levando a professora explicitar o sentimento, a intenção de até se dispor a largar sua profissão, pois parece ser insuportável trabalhar com esse grupo de “alunos-pobres”.

O termo *“Eles já vem assim”* (com suas “faltas”) parece constituir o “núcleo figurativo” dessas representações de aluno empobrecido que estão intimamente ligadas à organização familiar desses educandos.

A gradação *“Os pais são um problema sério. Os pais são piores. Isso é de família”* traz uma representatividade de pobreza aparentemente “genética”, porque a metonímia *“Isso é de família”* transmite o “caráter hereditário” dos “contratempos parentais”. Os pais, que possuem “complicações”, as transfere para a criança, que passa ser identificada por suas “faltas” ontológicas. Dentro dessa perspectiva, na qual os educandos são representados como portadores de pobreza promovidas e/ou transmitidas pelas suas famílias, as professoras estruturaram suas práticas-didáticas a partir do *“estegano-outro”*, ancoradas em possíveis representações sociais de pobreza.

Ao mesmo tempo, podemos ver como a construção da *“naturalização das práticas”* enraíza a “pobreza” nas crianças, marcando-as como “seres da falta” que *“já vêm assim”* de casa, que trazem de suas famílias a pobreza, de modo inseparável. A relação mantida entre as professoras e os “alunos-pobres” chega a ser exaustiva. A metáfora *“Eu tô cansada de domar fera”* (professora “C”) exprime enfaticamente como é corriqueiro e desgastante lidar com essas crianças. Por fim, vejamos a temática “falta de estrutura familiar”, que se articula visceralmente com o termo anterior.

Termo 2: “falta de estrutura familiar”

Professora “D”: Essas crianças vêm tudo de uma família mal estruturada [sic].

Professora “B”: São famílias que não são famílias. Sem base familiar.

Professora “A”: Tio, tá vendo essa menina? No ano passado ela não estudou. Problemas de família. A mãe não dá educação pra menina. Quem tá tomando a frente é a tia e o primo dela.

Professora “E”: As pessoas estão criando seus filhos muito mal.

Professora “C”: Tio, é falta de organização familiar.

A tapinose (figura de sentido com característica hiperbólica que amplia o discurso em sentido negativo) *“essas crianças vêm tudo de uma família mal estruturada”* (professora “D”) expressa diretamente a imagem simbólica construída pelo grupo de professoras em relação aos pais, mães, responsáveis e as composições familiares dessas crianças.

A *contrafissão* (figura que apresenta conclusões com inversões lógicas ou incompatíveis) *“São famílias que não são famílias”*, seguida da metáfora *“Sem base familiar”* (professora “B”), mostram que, embora haja um grupo de pessoas residindo junto, aparentemente, não existe companheirismo, reciprocidade e/ou sentimento familiar (de união) entre os sujeitos que compõem as famílias das crianças. Assim sendo, as relações parentais sofrem com a “falta” de alicerce, podendo culminar em condições nocivas para com os educandos, tornando-os empobrecidos, por consequência, implicando no desenvolvimento deles e nas práticas-didáticas das professoras.

A partilha do termo *“falta de estrutura familiar”* das representações de alunos empobrecidos parece acarretar algumas consequências.

Conforme relatado pela professora “A”, a discente ficou sem cumprir o ano escolar devido ter “complicações” familiares. A metalepse *“No ano passado ela não estudou. Problemas de família. A mãe não dá educação pra menina. Quem tá tomando a frente é a tia e o primo dela”* mostra que a *“falta de estrutura familiar”* prejudicou a educanda, impossibilitando-a de dar continuidade aos estudos; de frequentar normalmente o colégio. A força motriz da condição “ser-estar pobre” da menina é a sua mãe, que não exerceu suas funções, sendo assumidas por outros familiares.

Amplificando essa compreensão, a tapinose *“As pessoas estão criando seus filhos muito mal”* (professora “E”) busca explicar a forma como os responsáveis estão conduzindo a educação familiar dessas crianças. Os familiares não estariam sabendo educar essas crianças e, diante disso, não contribuiriam com a educação escolar delas. Por fim, a metonímia *“falta de organização familiar”* (professora “B”) reforça não haver planejamento para atender as demandas dos “alunos-pobres”.

Podemos identificar a aderência das professoras à mesma crença partilhada sobre *“falta de estrutura familiar”* que *“já enviam assim”* os educandos para o espaço escolar. Os

discursos “*essas crianças vêm tudo de uma família mal estruturada*” (professora “D”), “*São famílias que não são famílias*”, “*Sem base familiar*” (professora “B”) e “*As pessoas estão criando seus filhos muito mal*” (professora “E”) constroem o discurso de que os discentes são empobrecidos em suas relações familiares e qualquer problema no processo formativo escolar dos “alunos-pobres” não é de responsabilidade do grupo de educadoras.

A discussão supracitada se articula com o núcleo central figurativo que alinhava os outros termos das representações sociais de “aluno-pobre”: “*já vêm assim*” (empobrecidos previamente e atravessados por “faltas”). Ou seja, esse termo articula e condensa as demais temáticas de representações de pobreza, ancorando as formas de empobrecimento simbolizadas e partilhadas pelas professoras, transformando-se no núcleo/campo figurativo das representações sociais de pobreza. Eles “*já vêm assim*” (imaturos, com dificuldades de aprendizagem e com problemas econômicos) por causa das suas famílias não terem estruturas sólidas e, por isso, transmitirem pobreza e “faltas” que chegam a possuir caráter, supostamente, “genético”, “patologizado”, haja vista que “*Isso é de família*”.

Todos esses termos se entrecruzam consolidando a representação de que a pobreza parece estar impregnada nesses “alunos-pobres”, que se constituem como sujeitos que “são-estão” imersos em algum tipo de “falta” mais subjetiva (para o grupo de professoras) do que em uma realidade concreta e objetiva de ordem econômica que possa levar em condição as questões de trabalho, renda e direitos, termos que não surgem em nenhum momento, nos discursos dessas professoras ao longo desta pesquisa.

Considerações Finais

O estudo sobre representações sociais de pobreza (em especial, de “aluno-pobre”) em um espaço escolar possibilitou entender como essas representações afetam as relações socioeducativas desenvolvidas entre o grupo educadoras – que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na periferia de São Gonçalo-RJ – e seus educandos. As representações de pobreza acerca dos alunos partilhadas pelas professoras são representações sociais e seu “núcleo figurativo” se constitui da temática central “*elas já vêm assim*” (das séries anteriores, da carência econômica, da família que não dá suporte e da aparente “transmissão genética” da pobreza). Esta última, a “patologização” da pobreza, se apresenta como indícios de que as representações sociais estão provocando, nas

professoras, a crença compartilhada de que os educandos são seres oriundos da “falta” e, por isso, a pobreza é intrínseca e constitui a identidade basilar dos alunos.

Esse “núcleo figurativo” organiza as práticas educativas, implica nas atitudes sociais e engendra valores que, também, marcam a identidade das professoras enquanto indivíduos que têm a incumbência de atender as demandas dos “alunos-pobres”. Os educandos foram representados como sujeitos que “são-estão” pobres, isto é, desprovidos de algo ou alguma coisa que interfere nas suas capacidades de aprender os conteúdos escolares, se relacionar “adequadamente” ou se comportar de “modo correto”. A “falta”, própria desses discentes, é mais da ordem simbólica do que real.

Infere-se, então, que as representações sociais de “aluno-pobre” causam aflição e cansaço nas professoras, devido às péssimas condições nas quais esses discentes são percebidos. Elas manifestaram incômodo para executar suas funções profissionais – pois se sentiam prejudicadas pelas demandas dos educandos – e podem ser identificadas como um grupo de educadoras que têm que atender sujeitos atravessados pela falta de condições financeiras, que se desdobram em outras faltas não materiais, como a falta de atenção e ou compromisso de seus familiares. Além disso, essas representações implicaram de modo danoso no trabalho das professoras e impactaram no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

As educadoras se organizam a partir dessas representações sociais para estruturar suas práticas-didáticas, ofertando ações pedagógicas que não estão diretamente preocupadas em atender as reais necessidades dos educandos, mas sim, direcionadas aos anseios das mesmas em construir um sentimento de pertença grupal, bem como proteger as suas imagens enquanto profissionais. A imagem (representação) de “aluno-pobre”, ao ancorar-se no núcleo figurativo (“*eles já vêm assim*”), tende a “*patologizar*” a dimensão subjetiva da pobreza na vida das crianças.

E, sendo assim, o processo de ensino-aprendizado passa a ser deixado para o segundo plano. Se os alunos, por serem pobres, não aprenderão o conteúdo escolar conforme as professoras imaginam que eles deveriam aprender, o trabalho docente será justificado pela capacidade que essas professoras têm de se relacionar com os pobres e justificará, por muitas vezes, os possíveis resultados negativos, produzidos ao longo dos processos cognitivos dos “alunos-pobres”.

Enfim, após todas as considerações trazidas até o presente momento, ila-se que, por intermédio das representações sociais existentes nesse espaço educacional, os

“alunos-pobres” (aqueles que “já vieram assim”) tendem a permanecer assim por um longo tempo de suas vidas. Quiçá, as vivências dessas professoras e seus alunos, mediadas por essas representações sociais de “alunos-pobres”, possam ser problematizadas para organização de novas práticas pedagógicas com as camadas empobrecidas. Oxalá...

Referências

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 4, n. 3, p. 713-737, set./dez., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVKfRWrCyyfqVfrzLX9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 1998.

DEPRAZ, Natalie. **Compreender Husserl**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOISE, Willem. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 187-204, 2001.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. Brasília, v. 18, n. 1, p. 27-35, jan./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVKfRWrCyyfqVfrzLX9x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2019.

DOISE, Willem; MUGNY, Gabriel. Percepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**, n. 124, p. 8-24, 1991.

FERREIRA, Arthur Vianna. As representações sociais de ‘educando-pobre’ e a formação da identidade profissional do educador social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REEDUC)**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 274-299, jun./out., 2017a. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3742/1992>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna. O Aluno Pobre, as Representações Sociais e as práticas de iniciação científica na formação docente em História. In: COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAGALHÃES, Edith Maria Marques. (Org.). **Percursos de Iniciação Científica - A prática da pesquisa nos Espaços Educativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, p. 148-178, 2017.

FERREIRA, Arthur Vianna. O ESTÁGIO CURRICULAR E A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL: PRÁTICAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL. In: **XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. PUCPR, Paraná, p. 21853-21864, 26 a 29 de outubro, 2015a. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18343_9027.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna. O uso da fenomenologia nas práticas de estágio supervisionado para licenciaturas. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**. Passo Fundo, v. 1, n. 2, p. 5-14, 2015b. Disponível em:
<https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1020/747>. Acesso em: 25 jun. 2019.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e evasão em espaços educacionais não escolares**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

FERREIRA, Arthur Vianna. **Representações Sociais e Identidade Profissional: práticas educativas com camadas empobrecidas**. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2012.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Porto Alegre; EDIPUCRS, 2008.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**. Sexta Investigação (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias. LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. UCG, p. 89-102, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VALA, Jorge. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; Monteiro, Maria Benedicta (Ed.), **Psicologia social**. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, p. 353-384, 1996.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Thiago Simão Dias e Arthur Vianna Ferreira.*

Submetido em 21/06/2022

Aprovado em 25/06/2022

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