

REVISTA

@ambienteeducação

volume 7 nº 2, maio/ago, 2014



UNICID
Universidade
Cidade de S. Paulo



Revista @mbienteeducação. São Paulo:
Universidade Cidade de São Paulo, 2008.
v.7, n.2, maio/ago/2014
Quadrimestral
ISSN 1982-8632
1. Educação.

CDD 370

Editorial

SIMBOLIZAÇÕES CIRCULANTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS PSICOSSOCIAIS

A Revista @mbienteeducação apresenta, neste número, contribuições que, tanto na Seção Temas Livres como Seção Temática, na Entrevista e na Resenha, abordam simbolizações circulantes em ambientes educacionais. Seja pelo enfoque teórico, seja pelo das discussões metodológicas e das análises de informações obtidas por pesquisas empíricas, os textos que compõem a Seção Temas Livres oferecem elementos para as reflexões das produções construídas em diferentes contextos do universo educativo. A Seção Temática leva o título “Representações, estudos psicossociais e educação” por reunir estudos que recorrem a instrumentais teóricos de fundamento psicossocial para analisar o conhecimento construído cotidianamente nos domínios das indissociáveis dimensões subjetiva e social. Em consonância com os estudos apresentados na presente edição, a Entrevista com Clariza Prado de Sousa aborda o tema da atratividade da carreira docente, os desafios que nos apresenta a formação docente e a proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o mestrado profissional. A entrevista é seguida pela Resenha de Ricardo Marangoni, que apresenta a obra: “Representações Sociais: Fronteiras, interfaces e conceitos”, organizada pelas pesquisadoras Romilda Teodora Ens, Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Marilda Aparecida Behrens.

A Seção Temas Livres, inicia com o artigo de Roberto Alves Gomes e Angela Maria Martins, autores que têm como propósito analisar o programa denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE. Para tal, apontam os pressupostos explicitados em seu escopo legal e nos documentos oficiais que o regulamentam. O programa – implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seesp) – instituiu o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, instrumento de registro on-line, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais. Como evidência da atualidade do objeto analisado, o texto examina diferentes noções de violência e violência escolar na visão de pesquisadores e teóricos e os relaciona à análise dos dados de implantação do SPE na rede estadual de ensino.

Na mesma seção, o artigo “A Linguagem Cinematográfica no processo de alfabetização de crianças pequenas”, as autores discutem a linguagem cinematográfica no processo de alfabetização de crianças pequenas. A pesquisa foi realizada em uma sala de 1º ano do ciclo I de uma escola pública localizada na Zona Leste da Cidade de São Paulo. As autoras apontam que, quando a linguagem cinematográfica é utilizada de maneira planejada e organizada, traz benefícios no processo de alfabetização dos pequenos, uma vez que se trata de uma atividade lúdica significativa que mobiliza os diferentes sentidos.

O artigo “Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor”, elaborado por Maria Jacinta Gomes Braga e Lucia Villas Bôas, apresenta e discute a articulação dos saberes entre docência e enfermagem pelo viés da iden-

tidade profissional. De acordo com as autoras, a experiência no magistério para o docente enfermeiro tem-se configurado num espaço rico em formação, oriundo dos conhecimentos gerados pelo modo como ele se apropria do 'ser professor' no decorrer da vida profissional. A pesquisa realizada evidencia que, ainda que tais saberes contribuam para o fortalecimento da profissão docente, eles não são suficientes para o exercício do magistério, uma vez que a função docente exige conhecimentos acadêmicos e competências técnicas que configuram um saber fazer que extrapola os processos de reprodução. Segundo as autoras, as novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que requer o desenvolvimento de uma nova prática educativa em enfermagem.

O artigo intitulado "Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade", de Roberto Gimenez e Maria Heloisa Aguiar da Silva, também participa da Seção Temas Livres e oferece uma interessante discussão acerca do processo de formação de professores para a atuação na Educação Básica. Em linhas gerais, os autores defendem a necessidade de revisar os modelos utilizados de formação profissional tanto no âmbito do currículo, como das metodologias de ensino. De acordo com suas análises, as contribuições da abordagem sistêmica, compreendida como uma teoria de complexidade, implicariam na reformulação das propostas de formação de professores tendo por base questionamentos associados à universalidade do conhecimento, não linearidade do conhecimento, incompletude do conhecimento e indissociabilidade do conhecimento.

Ainda em Temas Livres, os autores Amaro Araújo Lima Neto, José Alberto Carvalho dos Santos Claro e Camila Papa Lopes expõem e analisam dados coletados por meio de um survey construído com base no método de mensuração do Grau de Consciência Ambiental proposto por Possamai (2005). O artigo "Grau de Consciência Ambiental de alunos do ensino técnico: a realidade do Colégio Marquês de Olinda (Guarujá-SP)", debate os resultados da pesquisa sobre a consciência ambiental e o consumo ecológico, realizada com os alunos de cursos técnicos no Colégio Marquês de Olinda, no município de Guarujá, litoral do Estado de São Paulo, oferecendo informações valiosas para fomentar a inclusão social e a educação ambiental.

A organização da Seção Temática, sob o título "Representações, estudos psicossociais e educação", encontrou motivação nos debates teórico-metodológicos realizados na Conferência Internacional sobre Representações Sociais (CIRS). O evento, que contou com a participação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), ocorreu em São Paulo no período de 20 a 23 de julho de 2014 e ofereceu aos participantes, provindos de diferentes partes do planeta, intensas atividades de intercâmbio de pesquisas.

Desde sua primeira edição¹, a CIRS tem o objetivo de apresentar trabalhos de investigação, nos quais assume particular relevo a perspectiva psicossocial das representações

1 Sua primeira edição ocorreu em Ravello (1992), as demais foram no Rio de Janeiro (1994), Aix-en-Provence (1996), Cidade do México (1998), Montreal (2000), Stirling (2002), Guadalajara (2004), Roma (2006), Bali (2008), Túnis (2010) e Évora (2012).

sociais, e que proporcionam um debate alargado e interdisciplinar, tanto no plano teórico como no metodológico, sobre questões relacionadas à educação, à saúde, à psicologia social e aos fenômenos psicossociais a elas associados.

A Conferência, realizada a cada dois anos, é identificada como o principal evento pela comunidade científica do campo das representações e promove o compartilhamento de conhecimentos e a realização de parcerias acadêmicas de modo a garantir os avanços na área. Sua realização, em São Paulo, pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), da Fundação Carlos Chagas (FCC), e pelas cerca de 30 instituições a ele associadas (entre elas a UNICID) simboliza o reconhecimento das produções realizadas no campo educacional.

Os estudos reunidos na Seção Temática não encontram o apoio teórico metodológico apenas na teoria das representações sociais (TRS) inaugurada por Serge Moscovici (École des Hautes Études en Sciences Sociales), mas, por meio de diálogos interdisciplinares, buscam o enfrentamento das problemáticas apresentadas por diferentes contextos educacionais.

No artigo “Imagem de Escola: um estudo psicossocial”, Sandra Lúcia Ferreira desenvolve uma profícua discussão acerca das relações que estabelece entre “Representação”, entendida como aquela que designa uma ação, e “imagem”, como aquela que designa uma forma. Para a autora, tal distinção é fundamental, uma vez que implica associar à representação aspectos voltados a processo e a imagem a aspectos de produto. Essa compreensão, que envolve produto e processo, encontra-se sustentada nas análises dos múltiplos processos que organizam a dinâmica das representações, como as cognições, objetivações e ancoragens, que constituem o conteúdo da representação. Ao buscar sustentação em Moliner (1996), a pesquisadora reafirma que as cognições são operadas para apreender e interpretar o ambiente social. Nesse sentido, as elaborações das imagens encontrar-se-iam atreladas aos resultados dessas interpretações.

Em “La Teoría Moscoviana de Representaciones Sociales: nociones, conceptos y definiciones”, Antonio Lobato Jr. apresenta parte da fundamentação teórica realizada no desenvolvimento da tese “A pesquisa em faculdades de educação em Bogotá: representações sociais de professores”. A discussão realizada pelo autor busca estabelecer uma melhor compreensão do conceito de representações sociais elaborado por Serge Moscovici e a teoria que seguiu desenvolvendo-se nos últimos 50 anos, fundamentada em seu constructo. O trabalho conclui pela possibilidade de se obter uma maior compreensão do referido constructo a partir dos estudos conceituais de alguns dos expoentes autores no tema, de modo a evitar a simplificação do debate e optar por considerar a inevitável complexidade das representações sociais.

Vivian da Silva Lobato apresenta, no artigo “Representações sociais e violências nas escolas: possíveis articulações”, um estudo que recorreu à TRS como via de compreensão da formação das simbolizações dos professores sobre a violência em espaço escolar. Por meio de seu estudo, é possível constatar que a TRS associa a formação das representações sociais à adaptação cognitiva dos sujeitos e a formas de pensamento características de grupos nos quais os indivíduos se incluem. Por meio desse instrumental teórico, a pesquisa eviden-

cia que a violência tem sido representada pelos professores predominantemente como de origem exterior à escola e amparada em causas socioeconômicas.

No artigo “A Avaliação Institucional e Representações Sociais”, Anamérica Prado Marcondes aborda a temática da avaliação institucional, considerando as interações humanas como mediadoras das práticas avaliativas instaladas nos ambientes das instituições educacionais. A análise dessa problemática também foi fundamentada na TRS, que, segundo a autora, permite compreender como sujeitos e grupos constroem um sistema de saberes que lhes conferem uma identidade social e definem sua forma particular de se relacionar com os objetos que os cercam, como a avaliação institucional. O estudo discute a dimensão de conflitos trazida pela presença da avaliação, que implica em valores diferenciados de difícil compatibilização, levando à disputa de poder e de ideologias, além de trazer um forte componente emocional ligado a medos e insegurança que gera resistência. O estudo revela que tais elementos conflituosos, em espaços de intersubjetividades que constroem sentidos da realidade, dificultam o alcance das mudanças buscadas pela avaliação.

Elaborado por Maria Suzana De Stefano Menin, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Juliana Aparecida Matias Zechi e Patrícia Cralcev Azevedo, o artigo “As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública” expõe resultados de uma pesquisa realizada com 35 diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente – SP. Para analisar as representações sociais desses diretores sobre o que pensam ser o seu papel e sobre as maiores dificuldades que enfrentam no desempenho de sua função, as autoras recorreram a dados coletados por meio de questionário. Os resultados obtidos indicaram que os diretores se sentem sobrecarregados (cansados, desmotivados, desvalorizados) e que exercem o papel de mediadores de conflitos. Dentre as principais dificuldades, foram citados o mau preparo dos professores, suas faltas, a ausência dos pais, a desvalorização da escola, a indisciplina e o descaso dos alunos com o ensino. Para as autoras, esses problemas parecem ser de tal ordem que sobrecarregam o diretor e o deixam sem poder exercer a função que seria a ideal: líder e gestor democrático e participativo.

No artigo “Representações Sociais sobre música de futuros professores a partir da escuta musical”, Leila Yuri Sugahara apresentou o recorte de um estudo realizado como tese de doutorado, sobre as representações sociais que estudantes de licenciatura em música e em pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, têm sobre música e música na escola, a partir da escuta de três gêneros musicais: pop, jazz e world music. As justificativas das respostas dos estudantes à escuta das músicas, com a utilização da técnica de associação livre, foram categorizadas pela pesquisadora, o que permitiu identificar cinco eixos temáticos constituintes das representações sociais dos estudantes sobre música: afetividade, movimento, comunicação, contexto e formação. As representações sociais de música revelaram que os cinco eixos estavam presentes em todos os grupos e para todos os gêneros de música apresentados na pesquisa, variando quanto ao nível de informação que cada grupo possuía sobre música, sendo que os eixos da afetividade e do contexto se mostraram fundamentais para a compreensão do papel humanizador da música na educação.

Cynthia María Torres Stöckl e María Paula Carreras iniciam o artigo “La Toma Universitaria en Tucumán-Argentina: representaciones, voces y retratos estudiantiles” salientando

que, desde o início do século XX, o movimento estudantil universitário argentino tem sido uma das forças mais dinâmicas da América Latina, sendo os pilares de suas ações a defesa do direito à educação como um princípio inalienável da sua existência e, por extensão, a busca de um projeto de sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, assumindo, assim, o privilégio de ator principal ao articular processos políticos que, sistematicamente, põem em causa a segurança e a execução de seus principais interesses. O objetivo do trabalho foi fazer uma análise de um fenômeno que ocorreu na Universidade Nacional de Tucuman em 2013, “La toma de la UNI”, a partir de uma investigação que contou com as respostas de 236 estudantes de 18 a 43 anos, pertencente à Faculdade de Psicologia. Para esse fim, as autoras levaram em conta as contribuições da TRS para estudar o conhecimento de senso comum construído em torno de questões sociais. Os principais resultados obtidos pelo estudo indicam a existência de pontos de tensão entre os elementos centrais e periféricos das representações sociais, uma vez que “La toma de la UNI” indica para o grupo consultado duas dimensões categoriais contrapostas. Por um lado, emerge uma faceta valorizada, representada por meio de noções que a descrevem como uma medida destinada a buscar sobretudo a garantia do direito à educação. Por outro lado, prefigura uma faceta depreciada, detalhada por meio de valorações que a explicam como uma ação desvirtuada pela ingerência de interesses políticos de grupos em busca de benefício próprio, associada à imagem de um acontecimento desligado das atividades acadêmicas. Trata-se de um relevante estudo que contribui para a análise de situações similares que ocorrem nos campi universitários brasileiros.

Em “O papel do professor do 5º ano do Ensino Fundamental no ensino dos conteúdos geométricos”, Karina Alves Biasoli Stanich e Clarilza Prado de Sousa destacam que, historicamente, a Geometria constituiu-se como conteúdo disciplinar cindido em duas instâncias distintas (uma prática, de caráter não obrigatório, e outra abstrata, considerada ramo da disciplina Matemática), direcionadas para públicos também distintos (a prática direcionada à grande massa e a abstrata considerada apenas para a elite), que atingindo as escolhas didáticas do grupo dos professores deixou marcas na autoimagem que esses profissionais construíram ao longo do exercício da atividade docente. O estudo realizado buscou, portanto, oferecer uma melhor compreensão sobre o papel que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental atribuem a si próprios a partir da relação que estabelecem com os conteúdos geométricos. Os resultados evidenciaram a ausência de um repertório mínimo de conhecimento construído por esse grupo sobre os conceitos e conteúdos geométricos que se revelou, negativamente, na autoimagem dos professores participantes, na medida em que diziam não se sentirem suficientemente preparados para o exercício pleno da sua função de ensinar.

No artigo “Autonomous geographies in Dublin: sustainability innovation, social learning and sustainable lifestyles in resistance trajectories”, Laura Martins de Carvalho destaca que, nos últimos anos, é crescente o interesse por ações comunitárias com foco em inovações em sustentabilidade e na promoção de estilos de vida sustentáveis. No entanto, para a autora, não há muitas pesquisas que se dediquem a analisar as relações entre geografias autônomas, inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis. Seu estudo analisa dados sobre um Centro Social Autônomo, com sede em Dublin, denominado ‘Seomra Spraoi’. A pesquisa procurou identificar se o referido Centro é um espaço fértil para



inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e se estimula – ou não – estilos de vida sustentáveis. Um método misto de coleta de dados foi utilizado para a investigação e os resultados revelam que o 'Seomra Spraoi' é um espaço onde a inovação, a sustentabilidade e a aprendizagem social ocorrem de fato no projeto da 'Oficina de Bicicleta' e, em certa medida, no 'Seomra Café'. Os resultados também revelam que as atitudes dos fãs da página do Centro no Facebook são mais sustentáveis no que se refere aos alimentos que consomem e ao tipo de transporte que utilizam. Nesse sentido, os participantes indicam ter preocupação ambiental global em grau mais elevado quando comparado com o resto da população irlandesa. Por fim, a pesquisa conclui que geografias autônomas podem propor e implementar ações inovadoras em sustentabilidade, ampliando a possibilidade da aprendizagem social no que se refere à promoção de estilos de vida sustentáveis.

Na Entrevista, motivada pela comemoração proposta pelo UNESCO para o Teacher's Day, Clarilza Prado de Sousa debate o tema da atratividade da carreira docente, os desafios que nos apresenta a formação docente e a proposta da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre o mestrado profissional.

A Resenha da obra organizada por Romilda Teodora Ens, Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Marilda Aparecida Behrens encerra esta edição da Revista. Nela, Ricardo Marangoni apresenta o livro: "Representações Sociais: Fronteiras, interfaces e conceitos", publicado em parceria pelas editoras Champagnat (Curitiba/PR) e Fundação Carlos Chagas (São Paulo/SP), em 2013, e que conta com capítulos que debatem estudos psicossociais dedicados às temáticas educacionais e fundamentados na TRS.

Com votos de que os estudos aqui reunidos possam alargar os conhecimentos acerca das dinâmicas de construção das simbolizações em contextos educacionais, dedicamos este número àqueles interessados no avanço da educação em seus mais distintos ambientes de realização.

MARGARÉTE MAY BERKENBROCK-ROSITO
Editora

ADELINA DE OLIVEIRA NOVAES
Coordenadora Científica da Seção Temática



A Revista @mbienteeducação é uma publicação online quadrimestral da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID-SP) ISSN 1982-8632 Rua Cesáreo Galeno, 432/448
CEP 03071-000 – São Paulo – SP – Brasil
Tel: (11) 2178 1200/21781212 FAX (11) 6941-4848
E-mail: ambiente.educacao@unicid.edu.br

EXPEDIENTE

REITOR

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Amélia Maria Jarmendia

PRÓ-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Prof. Dr. Luis Henrique Amaral

PRÓ-REITOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof. Dr. Carlos Fernando de Araújo Júnior

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto

EDITORA

Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito

COEDITORA

Profa. Dra. Celia Maria Haas

CONSELHO EDITORIAL: Profa. Dra. Angela Martins (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Celia Maria Haas (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Ecleide Cunico Furlanetto (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Julio Gomes Almeida (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Diana Elvira Soto Arango (Universidad Pedagógica e Tecnológica de Colombia); Profa. Dra. Iduína Mont'Alverne Chaves (Universidade Federal Fluminense) Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP/MG-Brasil); Dr. Manuel Marti-Vilar (Universidad de Valência-Espanha); Profa. Dra. Margaréte May Berkenbrock-Rosito (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Sandra Zákia Lian de Souza (Universidade São Paulo-FEUSP, Brasil) Prof. Dr. Roque do Carmo Amorim Neto (St. Mary's College of California- Estados Unidos); Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro (Universidade Cidade de São Paulo);

CONSELHO CIENTÍFICO: Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes (Universidade Cidade de São Paulo); Profa. Dra. Adriana Bruno (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG-Brasil); Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes (Universidade Federal do Amazonas-Brasil); Prof. Dr. Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG- Brasil) Prof. Dr. Carlos Bauer (Universidade Nove de Julho -UNINOVE- Brasil) Profa. Dra. Cynthia Maria Torres Stockl (Universidade Nacional de Tucumá – Argentina); Profa. Dra. Lúcia Maria Vaz Peres (Universidade de Pelotas-RS- Brasil); Profa. Dra. Lucia Pintor Santiso Villas-Bôas (UMESP/FCC-Brasil); Prof. Profa. Dra. Ma-

ria de Fátima Ramos de Andrade; Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-Brasil) Profa. Dra. Marie-Christine Josso (Universidade de Genebra- Suíça); Profa. Dra. Maria Aparecida Behrens – (Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Brasil); Profa. Dra. Mary Rangel (Universidade Federal Fluminense/UFF); Neusa Maria Dal Ri (Universidade Estado de São Paulo- UNESP/ Campus Marília- Brasil); Prof. Dr. Ocimar Munhoz Alavarse Universidade São Paulo/FEUSP; Profa. Dra. Sandra Lúcia Ferreira Acosta Soares (Universidade Cidade de São Paulo); Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universidad de Barcelona- Espanha);

COORDENAÇÃO CIENTÍFICA DESTA NÚMERO:

Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes

PARECERISTAS:

Profa. Dra. Helena Machado de P. Albuquerque (PUC-SP)

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo (UFOP)

Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón (PUCAMP)

Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Mary Arlete Payão Pela

Claudia Martins

Edevanete de Jesus Oliveira

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Vinicius Antonio Zanetti Garcia

REVISÃO DO IDIOMA PORTUGUÊS

Antonio de Siqueira Silva



SUMÁRIO/CONTENTS

SEÇÃO TEMAS LIVRES

- A normatização do sistema de proteção escolar em São Paulo: situações de conflitos no espaço escolar
The normatization of de school protection system in São Paulo: conflict situations in the school environment
Roberto Alves Gomes, Angela Maria Martins..... 230
- A linguagem cinematográfica no processo de alfabetização de crianças pequenas
The cinematic language in the literacy process of little children
Amanda Maria Franco Liberato, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Nádia Conceição Lauriti..... 243
- Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor
Nursing and teaching: a reflection on how to articulate this knowledge in daily nursing practice teacher
Maria Jacinta Gomes Braga, Lucia Villas Bôas..... 256
- Formação de professores para a educação básica: revisitando concepções e práticas pedagógicas por meio do prisma de teorias da complexidade
Forming teachers for basic education: revisiting concepts and pedagogic practices by the theoretical prism of complexity
Roberto Gimenez, Maria Heloisa Aguiar da Silva 268
- Grau de consciência ambiental de alunos do ensino técnico: a realidade do Colégio Marquês de Olinda (Guarujá– SP)
Level of environmental conscience of technical school students: reality of The Marquês De Olinda school (Guarujá-SP)
Amaro Araújo Lima Neto, José Alberto Carvalho dos Santos Claro, Camila Papa Lopes 277
- SEÇÃO TEMÁTICA: REPRESENTAÇÕES, ESTUDOS PSICOSSOCIAIS E EDUCAÇÃO**
- Imagem de escola: um estudo psicossocial
School image: a psychosocial study
Sandra Lúcia Ferreira..... 291
- La teoría moscoviciana de representaciones sociales: nociones, conceptos y definiciones
The moscovici's theory of social representations: notions, concepts and definitions
Antonio Lobato Jr..... 314
- Representações sociais e violências nas escolas: possíveis articulações
Social representation and violence in schools: possible articulations
Vivian da Silva Lobato 330
- A avaliação institucional e representações sociais
Institutional evaluation and social representations
Anamérica Prado Marcondes..... 340
- As representações sociais dos gestores sobre seu papel na escola pública
Social representations of managers on their role in public school
Maria Suzana De Stefano Menin, Yoshie Ussami Ferrari Leite, Juliana Aparecida Matias Zechi, Patrícia Cralcev Azevedo 349
- Representações sociais de futuros professores sobre música a partir da escuta musical
Social representaion of future teachers about music from music listening
Leila Yuri Sugahara..... 361
- La toma universitaria en Tucumán-Argentina: representaciones, voces y retratos estudiantiles
The university takeover in Tucumán-Argentina: representation, voices and students' portraits
Cynthia María Torres Stöckl, María Paula Carreras 377



O papel do professor do 5º ano do ensino fundamental no ensino dos conteúdos geométricos <i>The role of the teacher in the 5th grade of elementary school in the teaching of geometric content</i> Karina Alves Biasoli Stanich, Clarilza Prado de Sousa.....	408
Geografias autônomas em dublin: inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis em trajetórias de resistência (versão português) Laura Martins de Carvalho.....	419
<i>Autonomous geographies in dublin: sustainability innovation, social learning and sustainable lifestyles in resistance trajectories (english version)</i> Laura Martins de Carvalho.....	435
ENTREVISTA – Atratividade Docente Entrevista com Clarilza Prado de Sousa.	456
RESENHA – Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos Ricardo Alexandre Marangoni	459
Instruções aos autores.....	460



A NORMATIZAÇÃO DO SISTEMA DE PROTEÇÃO ESCOLAR EM SÃO PAULO: SITUAÇÕES DE CONFLITOS NO ESPAÇO ESCOLAR

THE NORMALIZATION OF DE SCHOOL PROTECTION SYSTEM IN SÃO PAULO: CONFILCT SITUATIONS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ROBERTO ALVES GOMES¹
diretoroberto@hotmail.com

ANGELA MARIA MARTINS²
Ange.martins@uol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como propósito analisar o programa denominado Sistema de Proteção Escolar – SPE, apontando os pressupostos explicitados em seu escopo legal e nos documentos oficiais que o regulamentam. O referido Programa – implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP) – instituiu o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, instrumento de registro *on-line*, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais. O texto examina, inicialmente, diferentes noções de violência e violência escolar na visão de pesquisadores e teóricos; analisa dados de implantação do SPE na rede estadual de ensino e seu escopo legal.

PALAVRAS-CHAVES: Diretrizes da política educacional • Conflito e educação • Escola pública • Gestão administrativa da escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze a program named Sistema de Proteção Escolar – SPE (School Protection System), pointing out the assumptions shown in its legal scope as well as on the official documents that rule it. The referred program – implemented by the Secretary of Education of São Paulo State (SEESP) – created the Electronic System of School Occurrences Register – ROE, an instrument that provides on line registration, allowing the register of information related to actions or situations of conflict or severe indiscipline, patrimonial damage, robbery or infractional acts. The text initially examines different notions of violence as well as school violence in the view of both theoreticals and researches; analyzes the implementation data of SPE in the state school net and its legal scope.

KEY WORDS: Guidelines of educational policy • Conflict and education • Public school • Administrative management of the school

INTRODUÇÃO

1 Mestre em Educação/UNICID. Professor do Centro Universitário de Votuporanga - UNIFEV.

2 Professora e pesquisadora, Mestrado em Educação/UNICID. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.



A Resolução SE 19, de 12/02/2010, instituiu o Sistema de Proteção Escolar e atribuiu até 32 (trinta) horas-aula semanais para o desempenho das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário - P MEC (SÃO PAULO, 2010a, p. 40). O programa também regulamenta, em nível de Secretaria Estadual de Educação, o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, que de maneira geral se constitui em instrumento de registro *on-line*, acessível pelo portal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, que permite o registro de informações inerentes a ações ou situações de conflito ou grave indisciplina, danos patrimoniais, furtos, crimes ou atos infracionais³. Essas informações do ROE ficam armazenadas para fins exclusivos da administração pública e cabe ao diretor da unidade escolar a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados.

Ressalte-se que o assunto pesquisado – o Sistema de Proteção Escolar - é novo enquanto objeto de estudo, sendo praticamente inexistentes as pesquisas voltadas a essa temática e divulgadas até o momento. Assim, realiza-se, inicialmente, análise de fontes oficiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que estabelecem diretrizes para o SPE. A pesquisa e análise documental, conforme explicita (GIL, 2009, p. 51), assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, tendo como única diferença, entre ambas, a natureza das fontes. Dessa forma, tomando por referência a análise documental, por meio da sistematização de conteúdo, foram selecionadas as seguintes legislações e documentos normativos, que orientaram a definição dos pressupostos políticos e pedagógicos do programa Sistema de Proteção Escolar: a Resolução SE 19, de 12/02/2010; a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 09/04/2010; a Resolução

SE 1, de 20/01/2011; a Instrução Conjunta CENP/DRHU, de 27/01/2011; a Resolução SE 18, de 28/03/2011; a Resolução SE 7, de 19/01/2012; os documentos oficiais publicados pela SEESP, em específico o Manual de Normas Gerais e Conduta Escolar e o Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2010a; 2011b; 2012a; 2012b).

Diferentes concepções de violência à luz da literatura da área

Conforme o *Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa* (AMORA, 2008, p. 770), a violência pode ser definida como: “1. qualidade de violento. 2. abuso da força. 3. ação violenta. 4. ação de violentar.” No cenário contemporâneo, a violência tem se propagado de forma generalizada na sociedade e, em especial, nos centros urbanos nos quais são cada vez mais comuns as cenas de agressão verbal e física, envolvendo indivíduos das mais variadas classes sociais, sexo, etnia e idade, sem nenhum motivo que a “justifique”. A questão da violência também está presente cada vez mais na literatura e nos meios de comunicação que apontam, via de regra, a indignação dos envolvidos e/ou a denúncia de vitimizados, bem como assinalam a omissão das denúncias, muitas vezes por medo.

A sociedade, cada vez mais, é vulnerável às mudanças sociais que, em velocidade extremamente vertiginosa, causam impactos que podem ser percebidos nas atitudes de diferentes sujeitos sociais. Com isso, “a violência (ou força), como uma das formas que move as relações humanas, não deixa de levar em conta a instabilidade social como parte de tudo aquilo que, ao invés de suprimir os antagonismos, tenta ordená-los” (MAFFESOLI, 1993 *apud* (GUILMARÃES, 2005, p. 7).



Outros significados ainda podem ser encontrados na literatura do campo das ciências humanas e sociais sobre o conceito de violência, que o relacionam ao cenário contemporâneo. Para Arendt (2011), pode-se até supor a existência de um jogo de interesses de sujeitos envolvidos em situações de violência, em disputa pelo poder e/ou pela demonstração de uma autoridade controladora. Para a autora (2011, p. 11), a violência pode ser caracterizada como instrumental, diferenciando-a do poder "(capacidade de agir em conjunto)"; pode ser vinculada ao vigor "(que é algo no singular, como no caso do vigor físico de um indivíduo)"; pode estar relacionada, ainda, à força "(energia liberada por movimentos físicos ou sociais)", bem como à autoridade "(reconhecimento inquestionado que não requer coerção nem persuasão, e que não é destruído pela violência, mas pelo desprezo)".

Assim, no contexto de manutenção do poder social, Arendt (2011, p. 12) ainda afirma que "a violência e a sua glorificação se explicam pela severa frustração da faculdade de agir no mundo contemporâneo", gerando um sentimento de frustração, que impossibilita a capacidade criativa dos indivíduos causando, segundo a autora, "um convite à violência". Essa aparente associação da violência às situações de disputa pelo poder são ações propulsoras de grandes perdas e de desestabilização de contextos sociais complexos.

Perante essa realidade, a sociedade moderna estruturou órgãos de justiça, que, aparentemente, garantiriam a segurança por meio da razão. Entretanto, segundo Foucault (2011, p. 14), "a justiça não mais assume publicamente a parte de violência que está ligada a seu exercício", configurando-se apenas como aparato de Estado

que zelaria pelo bem-estar social e pela segurança dos indivíduos, gerando a ideia de que seriam "órgãos neutros".

Em pesquisa realizada por Waiselfisz (2012, p. 7) e divulgada no documento "Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil"⁴, observa-se que, na mortalidade de crianças e adolescentes, ocorre uma situação que indica "a contra-mão das denominadas causas naturais que caem de forma contínua e acentuada nas três últimas décadas", pois "as causas externas de mortalidade de crianças e adolescentes crescem" (WAISELFISZ, 2012, p.79). Essa diferença evolutiva entre as causas naturais e as externas na morte de crianças e adolescentes é provocada, conforme aponta o autor, pela ascensão do índice de homicídios cuja escala crescente deveria ser considerada totalmente inaceitável pela sociedade brasileira.

Considerando esse indicador relativo ao aumento da taxa de homicídio entre as crianças e adolescentes, o Brasil ocupa o 4º lugar entre os 92 países do mundo. Segundo o estudo referido, esse cenário evidencia a ausência de práticas sérias que poderiam advir da sociedade civil e das autoridades, que parecem muitas vezes agir com naturalidade diante da realidade que coloca crianças e adolescentes como vítimas de um contexto social desumanizador. Esse contexto configura "uma espécie de epidemia de indiferença" (WAISELFISZ, 2012, p. 79).

O autor constata que, muitas vezes, as autoridades acabam por culpar as vítimas pelas situações de violência sofridas, rotulando adolescentes como marginais, delinquentes, drogados, traficantes e induzindo a aceitação de castigos físicos ou punições morais com função "disciplinadora", por parte das famílias ou de instituições que



implementam mecanismos dessa culpabilização. Assim, até mesmo as instituições criadas para exercer a orientação e proteção do menor acabam por se eximir de suas obrigações e sustentar um círculo vicioso de práticas de ações violentas, fugindo do contexto da proteção e formação do sujeito, que, atualmente, está ligado estritamente à função social das instituições de ensino.

São inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar, porém, há certa convergência de ideias nos estudos examinados em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar em seu cotidiano de trabalho situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física, conforme se discute a seguir. Lopes (2004, p. 13), observa que:

a partir dos anos 80 a violência passa a fazer parte do cenário brasileiro, inicialmente como demanda de segurança para os estabelecimentos de ensino, sobretudo nas grandes cidades, a partir de denúncias e reivindicações dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Ainda segundo a autora (p. 13), “nos anos 90 o enfoque dado à violência escolar muda, passando a ser observada por meio das interações dos grupos de alunos entre os pares ou de jovens com o mundo adulto”. Dessa forma, observa-se, no cenário brasileiro, nos anos de 1980, o surgimento de discussões sobre o tema da segurança nos estabelecimentos de ensino, principalmente das grandes cidades, em virtude das denúncias de vários segmentos da comunidade escolar. Nos anos de 1990, paralelo ao processo de universalização do ensino e a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - houve uma mudança de rumos no que diz respeito à discussão e

análise desse tema (LOPES, 2004).

Segundo Silva (2006, p. 11), “discutir interação social e violência na escola como espaço social, significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar denso, que leva em conta a dinâmica do fazer cotidiano da escola”. Nesse caso, seria importante considerar a riqueza das relações oriundas da convivência entre professores, alunos, direção e pais para tentar compreender como esses atores se envolvem nesses processos interativos.

De acordo com Aquino (1998, p.1), “existem várias possibilidades de análise ou de reflexão da justaposição escola/violência, principalmente a partir de seus efeitos concretos” que redundam na indisciplina cotidiana:

Duas parecem ser as tônicas fundantes: a) uma de cunho nitidamente socializante, tratando-se de perseguir as consequências, resultando em reações violentas por parte da clientela; b) outra, de matiz mais clínico-psicologizante, por meio de um diagnóstico de caráter evolutivo, quando não patológico de personalidades violentas, influenciando a convivência entre os pares escolares (AQUINO, 1998, p. 2)

Nessa perspectiva, as situações de conflito, que podem gerar vários tipos de violência no cotidiano, provocam desconforto às escolas colocando em risco a segurança dos atores escolares, conforme indica a literatura examinada (AQUINO, 1998; CEC-CON *et al.*, 2009; FUKUI, 1989; MARRA, 2004; SILVA, 2006; SPOSITO, 2001; TIBÉRIO, 2011).

Para que as unidades escolares logrem um ensino de qualidade – com melhorias efetivas na aprendizagem dos alunos - deve-se levar em conta o clima no interior das escolas, “pois, se os alunos e alunas estudam em um ambiente pouco acolhedor



onde a violência entre eles e elas produz um ambiente tenso, terão mais dificuldades para concentrar-se na aprendizagem. (CHRISPINO e CHRISPINO, 2002, p. 16). Acrescente-se que contextos instáveis institucionais tendem a promover “esgotamento emocional” (id.), dessa forma, a atuação da equipe gestora é condição relevante para a inibição de práticas motivadoras de violência, por meio do estímulo às atividades coletivas que visem à construção de um clima organizacional participativo.

Tomando como referência, ainda, Chrispino e Chrispino (2002, p. 16), pode-se instigar uma reflexão a partir da seguinte afirmação: “A profissão docente sempre foi uma profissão perigosa – vide Sócrates ou mesmo os exemplos da ação dos regimes totalitários nas escolas, mas hoje ela é perigosa por outros motivos: pela violência escolar”, que nos leva a compreender que o tipo de escola “que precisa começar a ser construída hoje, será a Escola da Tolerância!” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p. 27).

Acrescente-se que Tibério (2011), em dissertação de mestrado defendida na Universidade de São Paulo, intitulada “A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção dos professores”, também aponta, atualmente, a importância do papel da *mídia* na divulgação dos fatos conflituosos e de violência que envolve professores, alunos, pais e diretores de escolas. Nesse estudo, o autor faz um inventário de notícias, divulgadas na imprensa, que ilustram bem as situações vivenciadas no espaço escolar.

O autor analisa ainda como a economia jurídica que atravessa a escola no presente momento funciona na construção do pensamento docente e, portanto, na produção

de um “modo de ser professor”, bem como em efeitos possíveis no exercício do magistério. A economia jurídica que permeia a educação escolar tem influenciado o modo de pensar e de agir de professores em sala de aula e nas múltiplas relações do contexto escolar. Assim, considera que das relações cotidianas existentes nas escolas públicas emerge a relação educação x direito, polos que estão interligados. Em suas palavras, “podemos considerar que a emergência de novos direitos que atravessam a relação educacional em linhas gerais se caracteriza pelo movimento de entrada de questões relativas ao direito no âmbito da prática educacional” (TIBÉRIO, 2011, p. 31).

Ressalte-se, ainda, o estudo realizado por Marra (2004), assinalando que, mediante a realidade social em que estão inseridas as escolas, cabe à equipe gestora se reportar a duas indagações fundamentais: a) Que escola temos? e b) Qual escola queremos? Para dar sustentação a essas premissas básicas sobre a importante função social que tem a escola no momento da realização do diagnóstico de sua realidade, a autora sugere que o foco deve estar voltado para a definição do tipo de escola que queremos, respondendo aos anseios da comunidade local.

Nessa visão, não basta à escola se pautar na concentração das relações de ensino e de aprendizagem, com foco na permanência em sala de aula de alunos e professores (ou outros ambientes similares). As unidades de ensino precisariam se preparar para enfrentar contextos adversos, pois são inúmeras as dificuldades para construir posturas adequadas no enfrentamento de conflitos, geralmente oriundos de situações não resolvidas entre professores, alunos, equipes de direção e pais, provocando (re)ações que podem chegar a agressões físicas.



É importante destacar que essa violência, muitas vezes, poderia ser evitada, se as políticas públicas de educação promovessem a continuidade das ações voltadas para uma prevenção contínua e não apenas ações momentâneas pontuais. O Projeto Político Pedagógico, por exemplo, poderia suscitar nos profissionais da escola a mudança de atitudes e de valores por meio de atividades de formação continuada que incluíssem a discussão e análise de situações conflituosas. Devido ao processo de democratização e universalização da educação, a escola absorveu amplo número de estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente. Mas, na contramão, o processo de ensino em sala de aula não considerou as características sociais, econômicas e culturais, ocasionando a ampliação de situações conflituosas no ambiente escolar, antes mais fáceis de serem administradas, pelo número reduzido de jovens e crianças que tinham acesso à educação pública.

O sistema capitalista vigente, responsável por medidas de individualização da vida social e degradação do caráter humanizado dos sujeitos, contribui para a perpetuação de um universo social instável moralmente, no qual atitudes erradas podem se sobressair mais do que atitudes assertivas. Na tentativa de uma prática orientada por uma política educacional de valorização de atitudes éticas, Sposito (2001, p.91) afirma que se deve buscar “uma instituição mais aberta, menos autoritária em suas práticas e propiciadora de melhores condições de permanência dos alunos mais pobres no sistema formal de ensino”, priorizando a promoção do desenvolvimento humano e a formação de um sujeito pautado nas concepções da ética e do respeito mútuo.

Em suma, pode-se apontar que saber

lidar e conviver no ambiente escolar, atualmente, envolve também saber administrar situações propulsoras de violência por meio do envolvimento dos atores escolares em um projeto político-pedagógico que acolha diferenças em todos os sentidos: culturais, econômicas, sociais, de ideias, de raças, etnias, opções sexuais e religiosas.

A legislação do Sistema de Proteção Escolar

O Programa Sistema de Proteção Escolar foi criado em 2009 e implantado oficialmente em 2010, por meio da Resolução SE 19, de 12/02/2010, apontando a necessidade de se instaurar na rede pública de escolas do estado de São Paulo ações para prevenir, mediar e resolver conflitos. De acordo com o documento oficial, o Sistema foi implantado de forma descentralizada e gradativa. O texto legal estabelece ainda que, para o atendimento das ações relativas ao Sistema de Proteção Escolar, a SEESP disponibilizaria recursos humanos próprios, cuja contratação levaria em conta fatores de vulnerabilidade e de risco a que estão expostas as escolas da rede estadual de ensino, podendo a unidade escolar contar com até 2 (dois) docentes para o desempenho das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC).

Os PMECs foram selecionados pelas Diretorias de Ensino, seguindo algumas prioridades: em primeiro lugar, titular de cargo docente da própria unidade escolar que se encontrasse na condição de adido (sem aula atribuída, cumprindo horário de permanência); em segundo, o docente readaptado⁵ e, por último, docente ocupante da função atividade, abrangidos pelas Disposições Transitórias da LC 1010, de 01/06/2007⁶ (SÃO PAULO, 2007). Com a instituição dessa resolução, ficou também



regulamentado o Sistema Eletrônico de Registro de Ocorrências Escolares – ROE, constituindo-se em instrumento de informações *on-line* para o registro, por parte do Diretor da Unidade Escolar, das ações ou situações de conflito ou indisciplina, danos patrimoniais, furtos, ou ações que possam caracterizar atos infracionais.

Para normatizar os procedimentos de seleção das unidades escolares que passaram a contar com o PMEC, a SEESP publicou uma instrução conjunta CENP/DRHU de 09/04/2010 (SÃO PAULO, 2010b). Os critérios estabelecidos incluíam o preenchimento de uma manifestação de interesse da escola em contar com o docente para exercer as funções de PMEC, a classificação dos candidatos, bem como a atribuição de aulas. Entretanto, os motivos que levam escolas públicas estaduais paulistas a aderirem ao programa e preencherem o ROE são diversificados, conforme se analisará na apresentação dos ROEs de uma unidade escolar localizada na região de São José do Rio Preto.

Ao longo do ano de 2010, o docente designado Professor Mediador Escolar e Comunitário colocou em prática o rol de atribuições da função do PMEC, estabelecidas na Resolução SE 19, de 12/02/2010. Porém, como é comum ocorrer na implementação de programas de governo, intervenientes de percurso fizeram com que a SEESP, ao analisar os problemas, realizasse ajustes, publicando a Resolução SE 1, de 20/01/2011 (SÃO PAULO, 2011b), que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, alterando o artigo 7º da Resolução SE 19, de 12/02/2010, excluindo desse artigo a referência da jornada de 24 horas semanais e a menção referente à manutenção da jornada

do professor readaptado.

O novo texto distribuiu ainda a normatização da jornada semanal do PMEC, com orientações sobre o enquadramento dos professores. Na Resolução SE nº19/2010, a jornada do professor mediador era de 24 horas e a partir da Resolução SE nº 01/2011 aqueles PMECs que tinham jornada superior à de 24 horas passariam a exercer a função em 30 horas semanais, com previsão de até 8 horas mensais, inclusas nessa jornada, para encontros de cunho formativo no núcleo de Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar junto da Diretoria de Ensino. Em continuidade à regulamentação do Sistema de Proteção Escolar, foi publicada em 27/01/2011 a Instrução Conjunta CENP/DRHU (SÃO PAULO, 2011a), visando à normatização de procedimentos a serem seguidos para recondução de docentes em exercício no ano de 2011, com atribuições de PMEC. Porém, sua avaliação de desempenho deveria ser considerada satisfatória. É preciso ressaltar que as escolas prioritárias (que não conseguiram alcançar a meta estabelecida no IDESP⁷) têm prioridade na seleção do PMEC. Já as escolas que não querem contar mais com o PMEC, devem justificar a decisão, por meio de um ofício endereçado à Diretoria de Ensino de sua jurisdição. As escolas somente passam a contar com um segundo PMEC, quando funcionam em três turnos, com um mínimo de 10 (dez) classes em cada turno (SÃO PAULO, 2010b).

Documentos de orientação para o funcionamento do Sistema de Proteção Escolar: os Manuais de Conduta e de Proteção Escolar

Procuramos apontar aspectos relevantes para identificar as noções que sustentam a ideia de práticas disciplinares no âmbito escolar, primeiramente com base



no Manual de Normas Gerais de Conduta Escolar (SÃO PAULO, 2009a). O referido documento registra que os alunos têm direito a uma educação pública gratuita e de qualidade, sobretudo tendo em vista que as escolas “abrigam alunos e alunas de diferentes idades, níveis de desenvolvimento psicossocial e estratos sociais, que devem receber do Estado atenções adequadas às suas necessidades” (SÃO PAULO, 2009a, p. 7).

No mesmo sentido, o texto legal registra que crianças e adolescentes têm “o direito a tratamento justo e cordial, por todos os integrantes da comunidade escolar”. Porém, o documento não se furta a registrar a relação de deveres e responsabilidades, dentre as quais: “frequentar a escola regular e pontualmente, realizando os esforços necessários para progredir nas diversas áreas de sua educação” (SÃO PAULO, 2009a, p. 9). Outro ponto relevante diz respeito às condutas que afetam o ambiente escolar: faltas disciplinares - passíveis de apuração e aplicação de medidas disciplinares – além de condutas que professores ou a direção escolar considerem incompatíveis com “a manutenção de um ambiente escolar sadio ou inapropriadas ao ensino-aprendizagem, sempre considerando, na caracterização da falta, a idade do aluno e a reincidência do ato” (SÃO PAULO, 2009a, p. 10).

A ampliação de situações de violência e de conflitos no espaço escolar vem consolidando o debate sobre dinâmicas a serem adotadas pelas equipes gestoras no sentido de se preocuparem em melhorar as relações interpessoais no ambiente da instituição. Nesse sentido, outro documento oficial elaborado pela SEESP, denominado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, assinala seu objetivo:

subsidiar a escola pública com aprofunda-

mentos sobre conceitos de direitos civis e constitucionais, além de fornecer informações e esclarecimentos relativos à natureza das atribuições e competências das diversas instâncias a serem mobilizadas no enfrentamento e mediação dos conflitos que comprometem e distorcem a convivência no ambiente escolar e podem até, eventualmente, extrapolar a dimensão pedagógica (SÃO PAULO, 2009b, p. 7).

Identifica-se um discurso preocupado em subsidiar os gestores das escolas públicas com informações centradas na ordem do direito, com vistas a prepará-los para enfrentar ações de cunho judicial, se for necessário. A Tabela 1 aponta dados de evolução do Sistema de Proteção Escolar - SPE de 2010 a 2012.

Esses dados indicam que o Sistema - por intermédio da implantação da figura do Professor Mediador Escolar e Comunitário - PMEC, está adquirindo centralidade rapidamente como medida da política educacional paulista. Em 2010, 965 (novecentas e sessenta e cinco) unidades possuíam o PMEC, o que representava 18% do total das 5308 escolas; em 2011, 1604 (mil seiscentas e quatro) unidades possuíam o PMEC, o que representava 30% do total das 5308 escolas; já em 2012 esse número saltou para 2473 (duas mil e quatrocentas e setenta e três) unidades que possuíam o PMEC, o que representa 46% do total das 5308 unidades distribuídas pelo estado de São Paulo. Evidencia-se que sua expansão está relacionada a situações conflituosas no ambiente escolar e seu entorno para a prevenção da violência.

Algumas considerações

Assinale-se, primeiramente, o sentido de prevenção contido na normatização do SPE, que se preocupou em criar a função do Professor Mediador Escolar e Comuni-

**TABELA 1 - Evolução do Sistema de Proteção Escolar no estado de São Paulo (2010-2012)**

Distribuição (ao longo do período)	Total	2010	%	2011	%	2012	%
Escolas Estaduais	5308	965	18	1604	30	2473	46

Fonte: Os autores

tário – P MEC, com o objetivo de realizar as atividades voltadas para a prática de mediação, por meio do diálogo, exercendo atividades de cunho estritamente pedagógico. Entretanto, o estudo permitiu identificar e apontar contradições no discurso oficial, pois foi possível verificar que existem dois tipos de orientações: uma primeira, baseada em discurso mais pedagógico e educativo (SÃO PAULO, 2009a); e uma segunda, mais baseada em linguagem da área do direito, o que indica um movimento em direção à judicialização das relações escolares (SÃO PAULO, 2009b).

Registre-se ainda a relevância do papel do Professor Mediador Escolar e Comunitário – P MEC, que deveria se utilizar da mediação no cotidiano das relações. Entretanto, problemas no preenchimento dessa função também foram apontados, como preconizado no §1º, inciso VII do artigo 3º da Resolução SE 1, de 20/01/2011, colocando como uns dos critérios para o exercício dessa função a condição de não possuir aula atribuída no final do processo de atribuição de classes e aulas. Evidencia-se, assim, uma contradição, pois, ao mesmo tempo, o perfil é uma das características fundamentais para ser um P MEC. Se um professor ficar sem aula atribuída, ele poderá ser escolhido prioritariamente, para ser P MEC. É possível então indagar: o seu perfil não conta?

No documento intitulado Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania (SÃO PAULO, 2009a), constata-se que os problemas devem ser identificados e já encaminhados aos órgãos de direito de apli-

cabilidade da legislação, sem se preocupar de fato em resolver a situação conflituosa e contar com a presença e apoio da família para que possam, juntos, família e escola, assumir suas responsabilidades para com a situação.

São inúmeras as visões sobre conflito e violência no espaço escolar, porém, há certa convergência de ideias nos estudos examinados em relação à complexidade que envolve o tema, tal como a ausência de preparação adequada de professores e gestores para enfrentar, em seu cotidiano de trabalho, situações de conflito que podem redundar em violência verbal e física.

Assinala-se que o ROE foi implantado na rede estadual de ensino sem oferta de treinamento adequado ao gestor escolar em conformidade como inciso IV, § 2º do artigo 9º da Resolução SE 19, de 12/02/2010:

cabará, ao Diretor da Unidade Escolar, a responsabilidade pela inserção e proteção dos dados registrados, podendo, discricionariamente, conceder ao Vice-Diretor e/ou o Secretário de Escola autorização de acesso ao sistema.

O estudo constatou que os órgãos centrais passaram a ter acesso imediato às situações de segurança das unidades escolares em todo o estado. De um lado, poderiam utilizar esses registros como escopo informativo para elaborar políticas públicas educacionais mais coerentes às necessidades e ao perfil do alunado que, majoritariamente, frequenta a escola pública no estado, prevenindo situações de conflito escolar intra e extramuros que pudessem gerar insegurança nos profis-



sionais, nos alunos e em suas famílias. De outro lado, porém, as situações conflitantes, registradas no ROE, podem ampliar o campo de tensão que as gerou, tendo em vista o teor do registro e a ausência de preparação adequada dos profissionais envolvidos nessas situações para trabalhar de forma adequada com os desafios que se colocam nas complexas relações do cotidiano escolar.

Da análise empreendida neste trabalho, foi possível inferir que a legislação regulamentadora define o que é o programa, a linha que deve ser seguida, os órgãos e/ou segmentos que devem articular, gerenciar, acompanhar, avaliar e redefinir ações da sua implantação e implementação em nível central e regional (SÃO PAULO, 2010a). Mas identificou-se certo distanciamento entre os informativos e os objetivos traçados no escopo legal do programa instituído pela Resolução SE 19, de 12/02/2010, e os manuais de Normas de Conduta e o de Proteção Escolar.

Porém, é preciso registrar que o programa implementado como política educacional de redução da violência e mediação de conflito escolar configuraria um avanço - como contribuição para o aperfeiçoamento da gestão escolar em escolas contempladas pela figura do professor mediador escolar e comunitário - caso outras ações fossem adotadas para dar sus-

tentabilidade ao programa: concretizar ações pedagógicas de cunho formativo da criança e do adolescente; propiciar cursos permanentes - e não eventos pontuais - de formação continuada voltados ao tema e destinados a professores, diretores e coordenadores pedagógicos; formação continuada permanente específica para os professores mediadores comunitários; fóruns de discussão que poderiam ser realizados nas Diretorias de Ensino Regionais de todo o estado.

Uma das principais modificações, entretanto, diz respeito às formas de atribuição de horas para os PMECs, passando a ser considerada como característica central, o perfil desse educador, por meio do projeto de ações a serem elaboradas e explicitadas no momento da entrevista com a Comissão de Gestão Regional do Sistema de Proteção Escolar, em nível de Diretoria de Ensino. Seria necessário ainda que a SEESP oferecesse formação continuada de modo permanente para o PMEC, com foco no desenvolvimento de competências para mediar conflitos por meio da prática do diálogo dando sustentabilidade, assim, aos fundamentos identificados no Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania, no que tange à necessária formação desse profissional, bem como dos demais profissionais envolvidos na gestão dos conflitos escolares.



NOTAS EXPLICATIVAS

- 3 Site: <http://www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaSupervisao.aspx?contextmenu=supprot>, acesso em: 20 out. 2012, às 9h.
- 4 Fonte: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_Criancas_e_Adolescentes.pdf>, acesso em: 10 nov. 2012, às 9h.
- 5 Professor readaptado: professor afastado de suas funções de sala de aula, por motivos de saúde, desenvolvendo outras funções na unidade escolar em conformidade com o rol autorizado pela Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde - CAAS.
- 6 A LC 1010/2007 - Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. Acesso em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2007/lei%20complementar%201.010,%20de%2001.06.2007.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- 7 IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- AMORA, A. A. S.** Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa. 3.ed. São Paulo: Saraiva. 2008.
- AQUINO, J. G.** A violência escolar e a crise da autoridade docente. Cadernos CEDES, v. 19, n. 47, p. 07-19, Dez. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So101-32621998000400002&nrm=iso >.
- ARENDT, H.** Sobre a violência. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011.
- CECCON, C., et al.** Conflitos na escola: modos de transformação: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. Disponível em: < http://www.imprensaoficial.com.br/PortallO/download/pdf/projetossociais/conflitos_na_escola.pdf >.
- CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P.** Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar: São Paulo: Biruta. 2002.
- FOUCAULT, M.** Vigiar e punir: nascimento da prisão: Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- FUKUI, L.** Estudo de caso de segurança nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Cadernos de pesquisa, v. 79, p. 68-75, nov. 1989.
- GIL, A. C.** Métodos e técnicas de pesquisa social: São Paulo: Atlas. 2009.
- GUIMARÃES, Á. M.** A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade: Campinas: Autores Associados. 2005.
- LOPES, R. B.** Significações de violências na perspectiva de professores que trabalham em escolas "violentas". 2004. (Dissertação). Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004.
- MARRA, C. A. S.** Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. 2004. 227f. (Dissertação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2004.
- SÃO PAULO.** Lei Complementar nº 1.010/2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html> >.



SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Manual de proteção escolar e promoção da cidadania: sistema de proteção escolar. São Paulo: FDE, 2009a. Disponível em: < http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/protecao_escolar_web.pdf >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar. São Paulo: FDE, 2009b. Disponível em: < http://www.fde.sp.gov.br/Arquivo/normas_gerais_conduta_web.pdf >.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 19, de 12-2-2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo: CENP/DRHU, 2010a. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=27/09/2014%2013:58:41 >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Legislação: Instrução Conjunta Cenp/DRHU de 9-4-2010. São Paulo: CENP/DRHU, 2010b. Disponível em: < http://www.profdomingos.com.br/estadual_instrucao_conjunta_09042010.html >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Instrução Conjunta CENP/DRHU de 27/01/2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino paulista, expedem a presente instrução. São Paulo: CENP/DRHU, 2011a. Disponível em: < http://www.profdomingos.com.br/estadual_instrucao_conjunta_28012011.html >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 01, de 20-1-2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2011b. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=27/09/2014%2013:54:51 >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 07, de 19/01/2012. Dispõe sobre o exercício das atribuições do Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar, e dá outras providências. São Paulo: SEE, 2012a. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201201190007> >.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução SE nº 18, de 28/03/2012. Altera a Resolução SE nº 1, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá outras providências. São Paulo: CENP/DRHU, 2012b. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=07/10/2014%2016:28:33 >.

SILVA, D. G. Violência e estigma: bullying na escola. 2006. (Dissertação). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, v. 27, n. 1, p. 87-103, jun. 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&nrm=iso >.

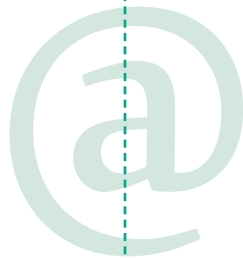


TIBÉRIO, W. A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores. 2011. (Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação, 2011.

WASELFISZ, J. J. Mapa da violência 2012: crianças e adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. Disponível em: < [http://www.mapadaviolen-
cia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_
Crianças_e_Adolescentes.pdf](http://www.mapadaviolen-
cia.org.br/pdf2012/MapaViolencia2012_
Crianças_e_Adolescentes.pdf) >.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014





A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

THE CINEMATIC LANGUAGE IN THE LITERACY PROCESS OF LITTLE CHILDREN

AMANDA MARIA FRANCO LIBERATO¹
amandaliberato10@yahoo.com.br

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI²
ligia@uninove.br

NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI³
nadia@uninove.br

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a linguagem cinematográfica no processo de alfabetização de crianças pequenas. Busca-se responder à seguinte pergunta: A linguagem cinematográfica, se bem utilizada por professores alfabetizadores de crianças pequenas, favorece o processo de alfabetização? A pesquisa foi realizada em uma sala de 1º ano do Ciclo I de uma escola pública localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Como referencial teórico, foram utilizados os seguintes autores: Moran (1995a; 2000); Fantin (2007b) e Freire (2002; 2003; 2004; 2010a; 2010b; 2011). Concluiu-se que, quando a linguagem cinematográfica é utilizada de maneira planejada e organizada, traz benefícios no processo de alfabetização dos pequenos, uma vez que se trata de uma atividade lúdica significativa que mobiliza os diferentes sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização da criança • Educação lúdica • Difusão cinematográfica.

ABSTRACT

This article aims to discuss the cinematic language in the literacy process of little children. It seeks to answer the following question: The cinematic language if well used by literacy teachers of little children favors the process of literacy? The research was carried out in a room of a first year of the cycle I of a public school located in the eastern part from the city of Sao Paulo. As theoretical framework are used the following authors: Moran (1995a; 2002); Fantin (2007) and Freire (2002; 2003; 2004; 2010a; 2010b; 2011). It was concluded that when the feature film is used as planned and organized method it brings benefits in the literacy process of the children once this is a meaningful of ludic activity that mobilizes the different meanings.

KEY WORDS: Literacy of children • Education playful • Cinematographic.

- 1 Mestranda em Educação na Universidade Nove de Julho. Pedagoga com especialização em alfabetização escrita e numérica. Professora da rede estadual de educação
- 2 Doutora e mestre em educação. Graduada em Psicologia e Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. Professora do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na Universidade Nove de Julho.
- 3 Mestre em linguística. Pedagoga. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho.



INTRODUÇÃO

Devido à mudança cultural, principalmente visual, da nossa sociedade quanto à tecnologia, faz-se necessário que os processos de construção do conhecimento sejam repensados, a fim de explorar os avanços tecnológicos e, com isso, despertar e estimular o interesse dos educandos nos momentos de construção do saber.

No processo de alfabetização, é papel do educador saber que cada aluno aprende de uma forma e em uma velocidade diferente, portanto, é extremamente necessário que os instrumentos de ensino sejam diversificados, a fim de contemplarem a necessidade de cada educando.

Segundo estudos de Moran (1995b), o vídeo é um recurso riquíssimo, uma vez que somos atingidos por todos os sentidos e de diferentes maneiras, despertando nos expectadores o desenvolvimento da competência leitora nas múltiplas linguagens (visual, escrita, auditiva).

Moran (1995) e Napolitano (2003) discutem o uso do cinema para os adolescentes, mas esse assunto não foi muito explorado no âmbito da alfabetização, embora saibamos que o filme é um recurso prazeroso para a criança, porque abrange todos os órgãos sensoriais.

Faz-se necessário, assim, um estudo aprofundado da linguagem cinematográfica para essa faixa etária, à medida que existem três tipos de lógicas sensoriais dos alunos: a dos visuais, dos auditivos e dos cinestésicos. Por essa razão, o professor necessita utilizar diferentes recursos para que possa atingir todos os seus alunos durante o ensino, sobretudo no processo de alfabetização.

Infelizmente, muitos educadores fazem um uso inadequado dos vídeos utilizando-os como passatempo, sem objetivos definidos e sem exploração do conteúdo assistido, tornando-os ineficazes como recurso de aprendizagem. Dessa forma, é necessária uma formação específica para que os educadores incluam em suas aulas essa ferramenta pedagógica valiosíssima. Moran (2000, p. 22) ressalta que “sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

Por meio da linguagem cinematográfica, o educador consegue aliar teoria e prática, já que ela reproduz, de forma fiel, nossas angústias, alegrias, conquistas, fazendo com que a criança vivencie e compreenda melhor o que se passa no mundo a sua volta. Trata-se de um processo de construção do significado de um texto visual que pode contribuir, também, com a aquisição da leitura e do texto escrito.

Diante do exposto, este artigo objetiva discutir a linguagem cinematográfica no processo de alfabetização de crianças pequenas. Busca-se responder à seguinte pergunta: A linguagem cinematográfica, se bem utilizada por professores alfabetizadores de crianças pequenas, favorece o processo de alfabetização? Para tal, realizou-se observação direta em uma sala de 1º ano do Ciclo I em uma escola pública localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Escolheu-se esse procedimento de coleta de dados, pois segundo Ludke e André (1986):

[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de



vantagens [...] é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...] o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado [...] permite que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos [...]"

Parte-se da hipótese de que, se os professores se apropriarem dessas estratégias e planejarem suas atividades com objetivos claros para o desenvolvimento da competência leitora da criança, tornar-se-á possível utilizar a linguagem cinematográfica como um recurso produtivo e eficaz que poderá auxiliar no processo de alfabetização das crianças. Como referencial teórico, recorreu-se aos seguintes autores: Moran (1995; 2000); Fantin (2007) e Freire (2002; 2003; 2004; 2010a; 2010b; 2011), que serão discutidos a seguir.

A linguagem cinematográfica como recurso didático no processo de alfabetização

Atualmente, os avanços da tecnologia são tantos que, muitas vezes, somos ultrapassados por eles em um piscar de olhos. Vive-se em ambientes cada vez mais tecnológicos que apresentam diferentes recursos midiáticos. Pode-se afirmar que essa mudança espelha a cultura visual que caracteriza a sociedade atual.

A comunicação é uma necessidade primária do ser humano, embora a compreensão dela varie de um indivíduo para outro e altera-se, de acordo com o contexto sócio-histórico. Com isso, podemos considerar o conceito de mídia-educação, arpa discutir a relação entre a educação e os veículos de comunicação.

Segundo Freire (2010b, p. 69) "A educação é comunicação, é diálogo, na medida

em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Para ele, a comunicação é "[...] co-participação dos sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos". Complementa ressaltando que: O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo" (FREIRE, 2010b, p. 66-7).

Nesse sentido, entende-se a importância da linguagem cinematográfica na educação para que a criança possa dialogar/discutir com o professor suas impressões a respeito dos significados que atribuiu à fita exibida. Assim, a educação torna-se problematizadora, oposta à educação bancária, termo instituído por Freire (2002) para se referir-se às práticas educativas pautadas pela transmissão de conhecimento, pela recepção passiva dos conteúdos transmitidos pelo educador ao aluno. Nessa forma de educar, de acordo com o autor "[...] Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça [...]" (FREIRE, 2010a, p.38).

Fantin (2007a) afirma que é possível agregar a linguagem cinematográfica ao currículo escolar, a fim de contribuir na formação crítica e criativa dos alunos, transmitindo valores por meio da discussão dos mais variados temas e auxiliá-los a desenvolver as habilidades de leitura pelo exercício de construção de significado.

A autora também ressalta que a linguagem cinematográfica é um agente socializador, pois pode ser discutida como veículo de consciência intercultural, a partir da cinematografia dos diferentes países. "Os filmes envolvem uma realidade cultural



constituída de ideias, princípios, obras e realizações que fazem parte do patrimônio de toda a humanidade” (FANTIN, 2007, p. 3). Outra característica da linguagem cinematográfica é dar visibilidade sociocultural aos fatos, já que se constitui um “extraordinário documento” para o estudo da história recente.

Acrescenta-se que é possível discutir a consciência intercultural de alunos e/ou seus familiares. Muitas crianças, mesmo que não nascidas em determinada região do nosso país, possuem parentes que imigraram dos mais diversos lugares e que, por meio da linguagem cinematográfica entram em contato com suas raízes.

Freire (2004) ressalta que os educadores progressistas não podem desconhecer a televisão, mas usá-la e, sobretudo, discuti-la. O mesmo aponta-se para as demais mídias e, nesse caso, a linguagem cinematográfica, pois de acordo com o autor “[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido [...]” (FREIRE, 2004, p. 139). Discutir esse contexto faz com que a educação seja dialógica, crítica, isto é, possibilita que os homens, no caso as crianças, possam criar, transformar o momento de aprendizagem.

No contexto europeu, a linguagem cinematográfica tem presença marcante, mas, na educação brasileira tal prática está longe de ser consolidada. Ainda que o uso desse recurso seja evidenciado em diversos estudos e, apesar de seus mais de cem anos de existência, parece que a escola brasileira está descobrindo sua utilização tardiamente.

Afinal, trabalhar com a linguagem ci-

nematográfica em sala de aula, segundo Napolitano (2003, p. 11), ajuda o professor “[...] a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Para um professor que prepara suas aulas sempre há um gênero de filme que se encaixe no tema a ser explorado, mas cabe ao professor escolher a película adequada para cada faixa etária, bem como a abordagem pedagógica pertinente. A linguagem cinematográfica é rica em informação e as escolas, na maioria das vezes, utilizam-na apenas para esse fim.

É nesse limiar entre o uso “escolarizado” que restringe o cinema a recurso didático e o uso do cinema como objeto de experiência estética e expressiva das dimensões da sensibilidade, do conhecimento e das múltiplas linguagens e inventividades humanas que podem inspirar ou ampliar outras práticas escolares que situo a importância de redimensionar tal caráter instrumental do cinema (FANTIN, 2007, p. 4).

A linguagem cinematográfica faz a ponte entre o real e o imaginário, uma vez que se aproxima das representações pictóricas da vida mental, onde as imagens ganham certo grau de realidade.

Moran (1995, p. 28) afirma que o ver, na maioria das vezes, está apoiando o falar, portanto, aproxima-se da comunicação vivenciada no cotidiano das crianças. Desse modo, afirma que: “A narração falada ancora todo o processo de significação”.

Teixeira e Lopes (2003) relatam a preocupação com os processos educativos, uma vez que tratam a educação como uma completa arte de tecer vidas e identidades humanas, presentes tanto na vida do educando quanto do educador.



A linguagem cinematográfica é um resgate da memória individual, coletiva e histórica, fazendo com que o espectador viva o passado, o presente e o futuro. É o meio de explorarmos os problemas diários, expondo aos nossos olhos a realidade.

É de suma importância que o professor use a linguagem cinematográfica infantil como estratégia de ensino, já que ele desperta a criatividade, mas, infelizmente, a relação cinema - educação é pouco explorada e é comum encontrarmos professores que utilizam a linguagem cinematográfica somente como “tapa-buraco”, ao invés de explorá-la como fonte de conhecimento, uma vez que carrega em si a essência do ser humano.

A força das imagens e dos diálogos criados pelos filmes infantis pode produzir para a educação bons resultados que, na maioria das vezes, são desperdiçados ou subaproveitados.

Machado (2002) compara os filmes com livros na biblioteca, embora disponíveis, são raramente utilizados. Uma das razões é a falta de conhecimento dos professores, no que se refere a como fazer a mediação ao trabalhar com a linguagem cinematográfica que poderia ser escolhida e discutida para desenvolver a leitura, bem como planejar estratégias e formas de motivação para envolver os educandos.

Infelizmente, até hoje, alguns professores entendem que o uso dos filmes implicaria o abandono do conteúdo das disciplinas escolares, pois falta o entendimento de que a película seria um ponto de referência para os temas estudados. Entretanto, vale ressaltar que os filmes são recursos culturais produzidos pela humanidade, que podem e devem ser utilizados como ferramentas do trabalho educativo nas escolas.

A esse respeito, Moran (1995, p. 29) afirma que:

Estes meios não podem e não devem se transformar em fins, ou seja, que computadores, vídeos, internet ou qualquer outra tecnologia introduzida nas escolas e utilizada em aulas nada são além de ferramentas ou instrumentos que nos permitem facilitar e dinamizar o processo de ensino – aprendizagem, não deve ser, portanto, encaradas como a solução para os sérios problemas que os educadores têm que enfrentar no que se refere a relacionamentos com alunos, disciplina ou intercâmbio com outras instituições sociais.

Portanto, a linguagem cinematográfica deve ser utilizada como recurso pedagógico, amparando as aulas dos professores, não devendo ser o único instrumento de ensino, uma vez que aborda de maneira metafórica alguns temas e é dever do professor explicar didaticamente os conteúdos apresentados.

Fantin (2007, p. 2) também defende a utilização da linguagem cinematográfica pelos professores que deve ser utilizada com objetivos educativos.

A sociedade contemporânea tem apresentado imensos desafios para os que atuam com educação [...]. Por mais que se fale que as atuais gerações de crianças e de jovens cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e embora nos países periféricos apenas uma minoria possua computador e internet, por mais que nos perguntemos o que isso significa, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas mídias e pelas redes ainda está longe de ser suficientemente problematizado na formação de educadores e na prática pedagógica.

Infelizmente, muitos professores não possuem vivência cultural para selecionar um filme adequado; uma saída é a formação desses educadores, a fim de se minimizar a dificuldade quanto à reflexão sobre a



relação entre as mídias e a educação. Capacitar os educadores torna-se necessário para que eles possam mediar a construção do conhecimento partindo daquilo a que assistem para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Nesse sentido, Moran (1995, p.29) alerta que: "A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica".

O professor precisa pesquisar, a fim de estabelecer novas pontes entre o vídeo e a sala de aula, pois se trata de um recurso riquíssimo para o desenvolvimento tanto da competência verbal quanto da escrita.

Os professores alfabetizadores devem explorar a comunicação oral, por isso parece contraditório deixar o filme fora desse contexto. O início da alfabetização ocorre pelo contato com a leitura e a escrita. Desde que nascemos, estamos inseridos neste mundo letrado, portanto, a linguagem cinematográfica deve ser incorporada aos planos de aula, assim como a leitura de qualquer gênero textual, já que se trata de um recurso privilegiado para auxiliar o processo de alfabetização.

O educador tem inúmeras possibilidades para explorar a linguagem cinematográfica e uma delas é contrapor a leitura do texto escrito à leitura do filme com o mesmo tema. Por que não, após a leitura do texto escrito, propor aos seus alunos a leitura do filme que tenha relação com o texto lido? Atualmente, existe uma gama de filmes voltados para o público infantil, películas que abordam os mais variados temas, sempre de forma atrativa.

Durante o processo de alfabetização, o educador visa ao desenvolvimento intelectual e cognitivo dos seus alunos. Uma atividade bastante utilizada é a reescrita de textos e é, também nesse momento, que o professor pode utilizar como estratégia a linguagem cinematográfica.

Além da narração por meio de um texto literário, a arte cinematográfica é privilegiada pela presença de elementos que contribuem para a efetiva compreensão da mensagem que se deseja passar. A esse respeito Silva (2000) afirma que:

O diálogo textual não se sustenta isoladamente, mas ganha sentido quando reforçado pelos outros elementos. Em muitos casos ocorre a ausência da fala que pode ser substituída por um som, uma imagem destacada, um enfoque de câmara. Tais recursos ora reforçam a fala ora adquirem independência para se expressarem por si.

Vale ressaltar que, para que o aluno compreenda efetivamente o objetivo do filme, o educador deve preparar sua aula, deve ter em mente sua proposta de ensino e, ainda, conhecer muito bem a película que será apresentada. Para isso, é de suma importância que o educador assista previamente ao filme e prepare as estratégias de leitura que pretende desenvolver: antecipação, seleção de hipóteses, inferência e verificação.

Por meio das perguntas feitas pelo professor, a criança é instigada a pensar, portanto, o papel do professor é fazer as intervenções de acordo com as hipóteses levantadas pelos alunos, lembrando-se sempre de que o discente traz consigo um conhecimento prévio e o professor deve ter o discernimento de levar isso em conta. Nesse sentido, Freire (2004, p. 124) ressalta que,

[...] É imprescindível, portanto, que a es-



cola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.

Isso implica no fato de o professor “provocar” o aluno para que ele possa se expressar e opinar a respeito do que foi visto, retirando-o de sua zona de conforto para que ele levante hipóteses e questionamentos que gerem uma discussão proveitosa.

Uma possibilidade para a finalização da atividade é avaliar oralmente os alunos, questionando-os de forma que eles façam uma explanação dos fatos narrados. Essa atividade vai proporcionar a compreensão da história e o professor poderá sanar as dúvidas que possivelmente apareçam nessa etapa, além de possibilitar que eles aprendam a resumir textos.

Moran (1995, p. 30) apresenta algumas propostas de utilização dos vídeos na sala de aula, entre as quais podemos destacar:

- Optar, inicialmente, por vídeos simples, próximos à realidade do aluno; o educador pode introduzir um novo assunto, despertando assim a curiosidades dos alunos; utilizar o vídeo para compor cenários desconhecidos aos alunos.
- Produzir vídeos com a ajuda dos alunos; embora pequenos, eles têm criatividade e, se bem orientados, podem produzir roteiros simples que podem ser registrados pelo próprio educador. Por meio dos filmes, o educador pode iniciar seus alunos

na linguagem audiovisual, ampliando seu conhecimento sobre cinema e inserindo-os no grupo de admiradores da sétima arte. Além dos filmes de longa-metragem, pode-se explorar documentários e até mesmo programas importantes e de qualidade da própria televisão. Para que isso ocorra, só é preciso dedicação e preparação de um material pedagógico adequado para cada faixa etária e para cada assunto abordado.

- Antes da exibição do filme, o educador deve informar dados importantes referentes ao filme, como: diretor, ano da filmagem, se recebeu prêmios, etc. Durante a exibição, o professor deve questionar, instigar e levantar hipóteses, observar as reações dos alunos, fazendo-o refletir sobre o que está assistindo. Após a exibição, é importante que o educador faça um fechamento, ouça as possíveis dúvidas e comentários. No caso de uma exibição após uma aula de leitura, o professor deve levantar questões para verificar se os alunos compreenderam o objetivo, se o final dos filmes é o mesmo que o do livro, se há diferença entre eles, dentre outros questionamentos pertinentes. Deve-se atentar, também, para o fato da utilização inadequada dos vídeos. Quanto a isso, Moran (1995, p 30) destaca algumas características de sua má utilização:
- Vídeo tapa-buraco: geralmente utilizado quando ocorrem problemas inesperados. Seu uso com frequência pode desvalorizar o uso do vídeo, uma vez que o aluno associa que aula de vídeo é sinônimo de não



ter aula;

- Vídeo-enrolação: o educador exhibe um vídeo sem ligação com o conteúdo, o aluno percebe que o mesmo foi utilizado para “camuflar” a aula;
- Vídeo-deslumbramento: o educador exhibe vídeo em todas as aulas e isso acaba por diminuir a eficácia do vídeo, já que este se torna a única ferramenta utilizada;
- Só-vídeo: “não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos importantes”

Sabe-se que nenhum recurso sozinho pode resolver os problemas que permeiam a educação, mas se o educador planejar suas aulas e apoiar-se no uso dos diferentes recursos disponíveis, como a linguagem cinematográfica, poderá obter um excelente resultado, uma vez que estará focado em diferentes formas de melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

A linguagem cinematográfica utilizada como instrumento de apoio durante as aulas de leitura possibilita que o professor explore o imaginário e a criatividade dos alunos, uma vez que é interessante ampliar o seu repertório cultural, desencadeando novas sensibilidades e linguagens. Nesse sentido, Fantin (2007, p. 8) afirma que:

A potencialidade formativa da produção cinematográfica envolve tanto as dimensões cognitiva, psicológica, estética, social do objeto de estudo e seus diferentes momentos: pré-produção, produção e pós-produção, como as diversas práticas educativas e culturais que configuram a experiência teórica, prática, reflexiva e estética.

Os professores precisam desenvolver

atividades que ampliem o repertório linguístico dos alunos, explorar os recursos discursivos presentes nos filmes e apresentar de maneiras diversificadas histórias conhecidas pelos alunos. É com esse olhar que se apresentam os resultados da pesquisa realizada no 1º ano do Ciclo I de uma escola pública localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

A utilização da linguagem cinematográfica em uma sala do 1º ano do Ciclo I

São analisadas, a seguir, atividades realizadas com o uso da linguagem cinematográfica por uma professora do 1º ano do Ciclo I em uma escola situada na Zona Leste da cidade de São Paulo. A educadora fez a leitura do texto do Pinóquio no decorrer da semana e, em outro momento, levou o filme para as crianças assistirem.

A cada dia, ela escolhia um ponto para encerrar a leitura, aguçando, dessa forma, a curiosidade dos alunos em saber o fim da narrativa. Era gratificante ouvir os comentários dos alunos no intervalo e no decorrer da aula, supondo finais para a história. Eles se dividiam entre os que queriam vê-lo como boneco e os que torciam para que Pinóquio se tornasse um menino de verdade. “O Pinóquio só é um boneco de madeira porque é desobediente para o Gepeto”; “Coitadinho do Pinóquio, ele nunca vai ser criança como eu”. Esses e outros comentários eram expressos pelos alunos e, a partir dessas conversas, a professora traçava estratégias para a aula posterior.

Ao retomar a leitura, no dia seguinte, a professora questionava seus alunos a fim de repassar os fatos lidos anteriormente e esse era um momento lúdico, uma vez que todos contribuíam narrando a sequência da história, já que ela tornou-se significativa para eles.



Vale ressaltar, que durante a semana da atividade, não houve faltas, exceto uma aluna que esteve doente e ausentou-se por um dia, mas pediu que a professora retomasse a leitura do ponto em que ela havia parado, tamanha era sua curiosidade com a narrativa.

A leitura despertou o interesse e a curiosidade dos alunos, uma vez que a professora soube conduzir a atividade de modo a torná-la agradável e prazerosa. Entende-se por que esse fato ocorreu, pois segundo Freire (2011, p. 29-30):

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Observou-se que a linguagem cinematográfica despertou o interesse dos alunos, sobretudo porque havia diferença entre as duas narrativas, embora se tratassem da mesma história.

Após a exibição do filme, a professora trabalhou, por meio de desenhos, a ordenação dos acontecimentos da narrativa, explorou a roda de conversa e os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre o que mais gostaram; comparar as duas versões; debater sobre a importância de alguns valores descritos nas histórias. Assistir ao filme foi muito proveitoso, uma vez que as crianças puderam visualizar o que imaginaram durante a leitura. Esse fato nos remete a Freire (2004, p. 119) quando ele aponta que se deve instigar o aluno “[...] no

sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido”.

A mesma educadora, durante outra aula, usou o recurso do vídeo, para fazer a leitura do livro “A bota do bode” na televisão. Dessa maneira, os alunos puderam acompanhar a leitura da professora, ao mesmo tempo em que visualizavam as ilustrações. Dessa forma criativa, a professora criou o seu próprio filme. Essa sequência didática teve a duração de uma semana, pois a professora fez a leitura convencional do livro e, em seguida, trabalhou o vídeo entregando apenas as ilustrações para os alunos que conseguiram reescrever a história. Em outro momento, fez o inverso, partindo do texto, os alunos ilustraram as partes da narrativa.

Foi extremamente prazeroso acompanhar a leitura dos alunos, os que ainda não tinham autonomia para ler e escrever convencionalmente criaram sua própria forma de expressão, utilizando-se de palavras presentes em seu cotidiano. Esses alunos usaram a professora como escriba, porém as ideias partiram deles, eles foram os produtores do texto. A esse respeito, Freire, 2010a, p. 61 ressalta:

[...] Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais

Essa atividade aponta o quanto as crianças foram capazes de ressignificar uma dada realidade, pois puderam agir e refletir sobre a ação. Nesse sentido, Freire (2010a) explica que a condição inicial para que um ser possa comprometer-se é a sua capacidade de agir e refletir, pois,



Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isso, de comprometer-se (FREIRE, 2010a, p.17).

As crianças que já escreviam convencionalmente e de forma autônoma, reproduziram fielmente as palavras do autor, uma vez que tinham maior facilidade em assimilar o conteúdo do livro. Fizeram livros belíssimos, cuja atividade culminou em uma exposição na Feira Literária da escola.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL 2000, p. 27-8):

A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita [...]. Quando são lidas histórias ou notícias de jornal para crianças que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente, ensina-se a elas como são organizados, na escrita, estes dois gêneros: desde o vocabulário adequado a cada um, até os recursos coesivos que lhes são característicos.

Ambas as atividades demonstram que os recursos estão disponíveis para os professores, o imprescindível é ter criatividade e planejar as aulas previamente. A linguagem cinematográfica é uma ferramenta importante no processo de alfabetização, mas cabe ao educador adequá-la ao seu planejamento, embora, infelizmente, raras são as vezes em que tal recurso é utilizado de forma a contribuir com o processo de alfabetização.

Em outra ocasião, a educadora apresentou um projeto sobre os animais aquáticos. Para isso, utilizou o filme “Procurando Nemo” como ponto de partida, demonstrando aos seus alunos como é a vida de-

baixo d’água. Essa atividade contribuiu para que as crianças entendessem o que realmente significa viver em meio aquático.

Fantin (2007) ressalta que a linguagem cinematográfica desencadeia novas linguagens e sensibilidades, amplia os repertórios culturais e, ainda, serve de fonte de conhecimento, expressão e comunicação. A autora afirma, também, que o uso dos filmes infantis na escola significa:

Uma síntese entre educar para a linguagem, conhecer fazendo e aprender cooperando, valores que podem ser trabalhados quando se discute a necessidade de reorientações didáticas na abordagem operativa para a linguagem das mídias na escola (FANTIN, 2007, p. 8 - 9).

Segundo a autora, é fundamental envolver momentos de estudo sobre a história da arte cinematográfica e reflexão sobre os elementos que compõem a linguagem audiovisual como: música, fotografia, edição, direção, roteiro, etc. Com a mediação do educador, é possível refletir sobre o “gosto e a capacidade crítica para analisar produções culturais a partir de uma visão plural, histórica e contextualizada” (FANTIN, 2007, p. 9).

Vale ressaltar que, hoje em dia, estar alfabetizado não significa somente ler e escrever, mas trata-se de ter conhecimento de mundo, isto é, saber utilizar essas competências socialmente. Portanto, Fantin (2007, p. 5) afirma que o aluno estará alfabetizado se for capaz de “interpretar e problematizar as imagens da TV, de assistir e entender aos filmes, analisar as publicidades criticamente, de ler e problematizar as notícias, saber usar o computador e de produzir outras representações através de diversas mídias”.

Por esse motivo, não se deve excluir a



linguagem cinematográfica do processo de aprendizagem, uma vez que é uma atividade diferenciada que enriquece as aulas. É uma forma de trocar ideias, já que o aluno pode promover a troca de experiências culturais e visuais não somente por meio da linguagem escrita.

Machado *apud* Moran (1995, p. 7) afirma que “é possível criar usos múltiplos e diferenciados para as tecnologias. Nisso está o seu encantamento, o seu poder de sedução”. Os filmes estão cada vez mais próximos da nossa realidade, já que são realizadas pesquisas, a fim de adaptar e criar roteiros com questões relevantes à nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, pode-se afirmar a importância de o educador utilizar a linguagem cinematográfica no processo de alfabetização e do desenvolvimento das múltiplas linguagens dos seus alunos, já que esse recurso agrega conhecimento às aulas e são prazerosas para os alunos.

Vale ressaltar que o educador deve ser capacitado para utilizar adequadamente os filmes e as políticas públicas deveriam investir nessa formação e na montagem de videotecas nas escolas públicas, uma vez que o sucesso das atividades ministradas está inteiramente ligado ao planejamento correto dessa utilização. Portanto, faz-se necessário formar educadores competentes, o que contribui para o desenvolvimento dos educandos.

Uma das competências do professor é escolher uma película pertinente ao conteúdo das aulas e é fundamental ter em mente que o mundo da criança é diferente do mundo dos adultos, portanto, a escolha do filme também deve respeitar essas par-

ticularidades e estar associado a objetivos claros de desenvolvimento das competências do aluno.

É necessário que o professor trabalhe a relação entre o texto escrito e a linguagem cinematográfica, uma vez que se pode estabelecer comparações entre as duas linguagens. Para tanto, é imprescindível que o educador planeje suas aulas, a fim de ressaltar os elementos presentes ou não em cada uma das linguagens.

Essa interação é importante, já que a criança inicia sua comunicação oralmente e, portanto, sua alfabetização deve acontecer de forma gradativa, levando-se em conta o conhecimento prévio da criança, ou seja, sua oralidade, que com o auxílio dos filmes pode ser explorada e, conseqüentemente, melhor desenvolvida.

Além de enriquecer as atividades, o vídeo atrai o aluno, uma vez que o visual motivado é fundamental para o processo de alfabetização. Portanto, o docente que se propõe a utilizar o filme como ferramenta pedagógica deve primar pelo bom aproveitamento e entendimento do conteúdo que pretende abordar com seus alunos.

O educador, além de utilizar o filme no processo de alfabetização, pode explorar a vivência do aluno, promover a troca de ideias, a discussão em grupo, entre outras atividades pertinentes ao desenvolvimento dos educandos. É notório que a contribuição trazida pelo aluno nas aulas deve ser aproveitada pelo professor na hora de planejar suas aulas futuras. A troca de ideias entre educandos e educadores é riquíssima no processo de aprendizagem.

Um aluno que sabe ver uma imagem, compreender um filme, está construindo sentidos que são atividades tão importan-



tes quanto a aprendizagem da leitura e da escrita convencional. Portanto, o cinema se ajusta a um trabalho pedagógico que busca a interação e o aperfeiçoamento do aluno na leitura de novos códigos.

Pelo que foi possível observar na sala de aula, afirma-se a importância de o educador utilizar os filmes infantis no processo de alfabetização e do desenvolvimento das múltiplas linguagens dos seus alunos, já que os filmes agregam conhecimento às aulas, que se tornam prazerosas para os alunos.

Vale ressaltar que o educador deve ser capacitado para utilizar adequadamente os filmes e é dever das políticas públicas investir nessa formação e na montagem de videotecas nas escolas públicas, uma vez que o sucesso das atividades ministradas está inteiramente ligado ao planejamento correto dessa utilização. Portanto, faz-se necessário formar educadores competentes, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos educandos. O uso adequado dos filmes em sala de aula enriquece o processo educacional, já que o professor pode e deve integrá-los à sua linguagem escolar.

Uma das competências do professor é escolher uma película pertinente ao conteúdo das aulas e é fundamental ter em mente que o mundo da criança é diferente do mundo dos adultos, portanto, a escolha do filme também deve respeitar essas particularidades, pois deve estar associado a objetivos claros de desenvolvimento das competências do aluno.

É necessário que o professor trabalhe a relação entre o texto escrito e o cinema, uma vez que se pode estabelecer comparações entre as duas linguagens. Para tanto,

é imprescindível que o educador planeje suas aulas, a fim de ressaltar os elementos presentes ou não em cada uma das linguagens.

Essa interação é importante, já que a criança inicia sua comunicação oralmente e, portanto, sua alfabetização deve acontecer de forma gradativa, levando-se em conta o conhecimento prévio da criança, ou seja, sua oralidade, que com o auxílio dos filmes pode ser explorada e, consequentemente, melhor desenvolvida.

Além de enriquecer as atividades, o vídeo atrai o aluno, uma vez que o visual motivado é fundamental para o processo de alfabetização. Portanto, o docente que se propõe a utilizar o filme como ferramenta pedagógica deve primar pelo bom aproveitamento e entendimento do conteúdo que pretende abordar com seus alunos.

O educador, além de utilizar o filme no processo de alfabetização, pode explorar a vivência do aluno, promover a troca de ideias, a discussão em grupo, entre outras atividades pertinentes ao desenvolvimento dos educandos. É notório que a contribuição trazida pelo aluno nas aulas deve ser aproveitada pelo professor na hora de planejar suas aulas futuras. A troca de ideias entre educandos e educadores é riquíssima no processo de aprendizagem.

Um aluno que sabe ver uma imagem, compreender um filme, está construindo sentidos que são atividades tão importantes quanto a aprendizagem da leitura e da escrita convencional. Portanto, o cinema se ajusta a um trabalho pedagógico que busca a interação e o aperfeiçoamento do aluno na leitura de novos códigos.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 2.ed. Brasília: MEC/SEF. 2000. v.2.

FANTIN, M. Alfabetização midiática na escola. In. VII Seminário "Mídia, Educação e Leitura" do 16º COLE. Campinas, 2007a.

FANTIN, M. Algumas possibilidades do cinema em contextos formativos. In. Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação. Torres, RS, 2007b.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

FREIRE, P. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010a.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação?. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2010b.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. 50.ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, J. L. A. O cinema na escola. Campos do Jordão, 2002. Disponível em: < <http://www.geomundo.com.br/meio-ambiente-40134.htm> >.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. Tecnologia Educacional, v. 23, n. 126, p. 24-26, set/out 1995a.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. Comunicação e Educação, n. 2, p. 27-35, jan/abr 1995b.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papyrus. 2000.

NAPOLITANO, M. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto. 2003.

SILVA, S. T. A. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d'O Rei Leão. In:

CHIAPPINI, L. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2000.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. A escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica. 2003.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



ENFERMAGEM E DOCÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE COMO SE ARTICULAM OS SABERES DO ENFERMEIRO PROFESSOR

NURSING AND TEACHING: A REFLECTION ON HOW TO ARTICULATE THIS KNOWLEDGE IN DAILY NURSING PRACTICE TEACHER

MARIA JACINTA GOMES BRAGA
mariajglbraga@gmail.com

LUCIA VILLAS BÔAS
luciaboas@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar e discutir a articulação dos saberes entre docência e enfermagem pelo viés da identidade profissional. A experiência no magistério para o docente enfermeiro tem se configurado num espaço rico em formação oriundo dos conhecimentos gerados pelo modo como ele se apropria do 'ser professor' no decorrer da vida profissional. Ainda que tais saberes contribuam para o fortalecimento da profissão docente, eles não são suficientes para o exercício do magistério, haja vista que a função docente exige conhecimentos acadêmicos e competências técnicas que configuram um saber fazer que extrapola os processos de reprodução. As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que requer o desenvolvimento de uma nova prática educativa em enfermagem. Para fornecer subsídios empíricos para essa discussão, apresenta-se o recorte sintético de uma pesquisa sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente de modo a analisar algumas tensões oriundas da articulação entre docência e enfermagem.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Prática do docente de enfermagem; Programas de graduação em enfermagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to present and discuss the articulation of knowledge between teaching and nursing through professional identity bias. The experience in mastership for teaching nurses has set a space rich in formation coming from the knowledge generated by the way he appropriates 'being a teacher' in the course of professional life. Although such knowledge will contribute to strengthening the teaching profession, they are not sufficient for the practice of teaching, given that the teaching role requires academic knowledge and technical skills that make up a know-how that extrapolates the reproduction processes. The new demands for teaching and learning in nursing point at an interdisciplinary perspective of dialogue with other areas of knowledge, which requires the development of a new educational practice in nursing. To provide empirical allowance for this discussion, it is present a synthetic part of a research on professional identity construction of the teaching nurse in order to analyze some tensions stemming from the articulation between teaching and nursing.

Key words: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Education nursing; Diploma programs



INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a área da educação em enfermagem vem passando por transformações perante as exigências de seu papel na formação de recursos humanos com perfil adequado às necessidades de saúde da população. Nessa perspectiva, a formação de enfermeiros constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as finalidades do serviço de saúde, bem como sobre sua operacionalização, de modo que o futuro profissional compreenda, criticamente e de forma contextualizada, as particularidades e a complexidade que envolve a prática que virá a exercer.

Diante disso, a prática reflexiva entre enfermeiros docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões oriundas, sobretudo, da constatação da necessidade de reflexões filosóficas e reencaminhamentos didático-metodológicos que venham atender às expectativas da cultura pedagógica postulada para o contexto atual (BAGNATO e MONTEIRO, 2006).

Some-se a isso o fato de existirem, atualmente, inúmeras instituições, muito diferentes entre si, que são o cenário de atuação dos professores do ensino superior de enfermagem. Segundo dados do MEC/Inep/Deas, o número de cursos de graduação em enfermagem teve um aumento de 645% de 1991 a 2010, chegando a quase 700 cursos atualmente. Destes, 86% são de instituições privadas, e os 14% restantes de públicas. Outro dado significativo é que, desse total de instituições, 43% estão na Região Sudeste do Brasil e, em sua maioria, (37%) no Estado de São Paulo.

É possível observar que a expansão desses cursos, em consequência do aumento do número de vagas no mercado de trabalho, vem exigindo novos saberes que, por sua vez, exigem novos perfis para os profissionais, o que implica em mudanças na natureza e no processo de trabalho, além de indicar a necessidade de maior embasamento educacional dos trabalhadores (ERDMANN *et al.*, 2011). Vale ressaltar também que um dos processos de trabalho do enfermeiro é justamente o de educar no contexto da saúde, orientação presente nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Não obstante essa orientação, o que inúmeros estudos têm apontado, como os de Silva (2006) e de Araújo (2008), por exemplo, é que esse processo acaba sendo um campo de saber pouco explorado na área da saúde pelos enfermeiros docentes. Talvez isso ocorra pela grande demanda do serviço de enfermagem dentro da prática curativa, fazendo com que se dê prioridade à assistência e não ao ensino. Some-se a isso a inexistência, durante a graduação, de disciplinas pedagógicas. Formados bacharéis em uma área técnica, não raro esses profissionais migram para a docência apenas com as experiências do trabalho em saúde pautadas, sobretudo, pela assistência hospitalar.

Tratar, portanto, da formação desses profissionais implica discutir sobre como estes encaram o ensino e refletir sobre o que significa ser professor dentro do contexto atual da saúde. As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que requer o desenvolvimento de uma nova prática edu-



cativa em enfermagem e, nesse sentido, pensar a identidade do enfermeiro docente é fundamental, aspecto este que será discutido a seguir.

Docência e enfermagem: a articulação de saberes

Enfermeiros e professores têm, em sua trajetória histórica e profissional, características semelhantes em seus perfis coletivos, discutidas por diversos autores como Cunha (2004), Silva (2006) e Ferreira Júnior (2008), entre outros, que revelam, em seus discursos sobre suas práticas assistenciais e de sala de aula, a imagem que fazem de seu ofício em ambas as profissões. Sem dúvida, o ensino de enfermagem deve estar fundamentado numa estreita relação entre a escola e os serviços de saúde, tendo ambos a finalidade de trabalhar constantemente para a melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários do serviço. As escolas formam profissionais para atuar dentro dos processos de trabalho do enfermeiro nos mais variados serviços em saúde e, em contrapartida, esses serviços dependem de profissionais bem formados com competências e habilidades para desempenhar bem o seu trabalho. Dentro dessa visão, ensino e serviço devem caminhar juntos, pois é o serviço que fornece o embasamento para a adequação do ensino e da prática de enfermagem.

Contudo, é significativa a quantidade de artigos publicados que se referem à dicotomia existente entre o ensino e a prática de enfermagem a partir de quando esta se tornou uma carreira universitária e a pesquisa passou a ser imprescindível. Com essa evolução, o docente enfermeiro passou a enfrentar o problema de ter que conhecer a teoria e de ter vivência da prática, embora deixando de desenvolver uma atividade contínua no campo. Passou a ser

visto como aquele que conhece a teoria e é respeitado pelo seu saber, enquanto o enfermeiro assistencial é o modelo da capacidade técnica, é o que sabe fazer (MERIGHI, 1998).

A queixa dos enfermeiros é que a teoria nem sempre se aplica à prática profissional. Os docentes de enfermagem são rotulados de teóricos, fora da realidade profissional e o trabalho dos enfermeiros de campo é classificado como rotineiro. Para Sobral e Campos, (2012), tal fato se dá pela formação dos profissionais de saúde, pautada pelo modelo flexneriano dos cursos médicos, que fragmenta o saber e fortalece a dicotomia entre teoria e prática. Essa é uma metodologia tradicional de ensino-aprendizagem ainda amplamente utilizada na formação do enfermeiro, muito embora a análise dos currículos de enfermagem existentes no Brasil, desde sua implantação na primeira escola até os dias de hoje, vem sofrendo importantes transformações na sua estrutura, ocasionadas por influências externas e, também, pela própria transformação social do país, em razão de condicionantes políticos, ideológicos, históricos e econômicos. Tais transformações influenciaram não apenas os modelos de atenção à saúde, adotados no país em diferentes épocas, mas também as reestruturações curriculares do ensino de enfermagem (ARANTES, 1999).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem foram definidas a partir da Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação em 07/11/2001 que estabelece várias competências e habilidades que compõem o perfil do egresso dos cursos de graduação:

I – Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profis-



sional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde, doenças mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar com senso de responsabilidade e compromisso de cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as atuais diretrizes apresentam o desafio de formar enfermeiros, não só com competência técnica, mas também com competência política, percepção e sensibilidade para as questões sociais, capacidade para intervir em situações de grande complexidade; atributos, também, muito necessários ao docente para uma ação transformadora.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam a necessidade da compreensão da prática pedagógica do professor, tido como mobilizador de saberes profissionais, que, em sua trajetória docente, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos (NUNES, 2001).

O saber que aqui é apresentado será no conceito amplo da palavra que pressupõe as crenças, sabedorias, representações, ideias, conhecimentos, técnicas e práticas de ensino presentes na prática do docente. Segundo Tardif (2011), o saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, vinculados ao trabalho docente, aos seus condicionamentos e seu contexto. O saber não é apenas uma atividade cognitiva, mas também social, sendo construído pelo indivíduo e pelo coletivo que ele incorpora à sua prática diária. A instituição e a comunidade têm ação determinante nos saberes docentes nelas

constituídos.

No que se refere ao saber docente, Tardif (2011) o justifica como um saber, antes de tudo, de natureza social, que, segundo ele, “[...] nada mais é do que o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, e educação é o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes” (p.31), deixando claro que o corpo docente será chamado, de uma forma ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possui e transmite. Segundo esse autor, o saber docente se constitui de múltiplos saberes, que ele chama de um *saber plural*, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, um saber complexo articulado entre a vida do indivíduo, sua profissão e a forma como ele interpreta esses fatos.

Já o saber oriundo da *formação profissional* é o conjunto de saberes transmitido pelas instituições formadoras que, ao estabelecerem a articulação entre ciência e a prática da educação, mobiliza diversos saberes chamados *pedagógicos*. Esses saberes formam o arcabouço ideológico e, também, formas de saber fazer, pois se apresentam como “doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2011, p.37).

Outro grupo indicado por Tardif (2011) é o dos *saberes disciplinares*, que são definidos pela instituição universitária, e se integram à prática docente através da formação na graduação, e estão relacionados às



disciplinas oferecidas pelas universidades aos alunos. Eles estão ligados aos diversos campos do conhecimento, como português, matemática etc. Há ainda os *saberes curriculares* que se formam ao longo da carreira profissional do docente e correspondem à prática aprendida e incorporada pelo professor, dos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) elaborados pela instituição e por ele utilizados.

Por fim, o último grupo referido pelo autor (2011) são os *saberes experienciais* que os próprios professores desenvolvem no exercício da sua prática cotidiana, e são saberes constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva, mantendo uma estreita relação com os demais saberes e se traduzem em habilidades de *saber-fazer* e *saber-ser*.

Essas múltiplas articulações, entre esses saberes e a prática docente, fazem dos professores um grupo profissional cuja existência depende de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes para sua prática cotidiana (TARDIF, 2011). Ele conclui afirmando que:

[...] O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

Tardif e Raymond (2000) destacam ainda a presença dos *saberes pré-profissionais*, que incluem os pessoais (família, ambiente, sua cultura pessoal, sua educação). Esses saberes guardam vestígios da elaboração e socialização que o professor faz da família, enquanto aluno, antes de exercer a atividade docente e que retém marcas da sua afetividade.

Sob essa ótica, os saberes docentes

(profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), mobilizados durante o exercício da profissão, são acrescidos dos saberes anteriores à formação docente. A articulação e construção desses saberes envolvem aspectos de sua vida pessoal e social como família, escola e universidade, articulando tanto os saberes adquiridos na infância e adolescência como na sua formação profissional. Nesse sentido, para Tardif e Raymond (2000), “[...] os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (p.19).

Para Tomosauskas (2003), os saberes necessários para a prática docente são, também, constituídos em sua prática profissional, e isso pode ser observado de forma mais acentuada nos professores de ensino superior, que normalmente ingressam na docência sem uma formação pedagógica prévia, confirmando a crença de que um bom profissional será um bom docente.

Feitas essas considerações e para fornecer subsídios empíricos para a discussão que vem sendo realizada, apresenta-se, a seguir, o recorte sintético de uma pesquisa³ que, ao discutir a constituição identitária profissional do enfermeiro docente, analisa algumas tensões oriundas da articulação entre docência e enfermagem.

Docência e enfermagem: tensões e convergências.

A pesquisa empírica da qual foi feito o recorte para esta discussão, foi realizada com sete professores do Curso de Graduação em Enfermagem de um Centro Universitário localizado na Zona Sul de São Paulo, tendo como instrumento de coleta de dados⁴ questionários e entrevistas semiestruturadas, guiadas por questões norteadoras, pautadas pelos seguintes eixos temáticos:



- **Inserção na Docência:** tornar-se professor.
- **Prática docente:** a percepção e a crítica sobre a atuação docente.
- **Saberes e significados:** articulação entre docência e enfermagem.
- **Formação:** a importância de se fazer cursos na área pedagógica.
- **Motivação:** por que ser professor de enfermagem.

Os dados obtidos foram analisados tendo-se como referência os pressupostos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011) e Franco (2008). As discussões aqui apresentadas fazem, sobretudo, referência à inserção na docência e ao entendimento dos saberes necessários à prática dessa docência.

A idade dos entrevistados variou entre 32 e 53 anos; quanto ao gênero, somente um do sexo masculino, confirmando-se o que muitos estudos, incluindo os de Tardif e Lessard (2005), já mostraram em relação à predominância do sexo feminino, tanto na enfermagem quanto na docência; no quesito titulação, todos têm formação *stricto sensu*, sendo quatro mestres e três doutoras. O tempo de formado variou entre 11 e 32 anos, e o tempo de magistério, entre três e 26 anos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o início da trajetória do enfermeiro como professor do curso de enfermagem ocorre, como em tantas outras profissões de áreas técnicas, por razões e interesses variados, como oportunidade de trabalho, convite de outro professor ou da instituição de ensino e identificação com a docência.

Dessa forma, eles vão se formando pro-

fessores, dentro do cotidiano das salas de aula, através de sua prática diária, com seus erros e acertos, e, muitas vezes, sentindo certa insegurança por não possuírem preparação formal para a docência:

[...] eu acho que eu sou uma pessoa que sou auto-motivada, então, sempre tudo que eu via, que eu lia, que eu tomava contato, eu tentava replicar, e acho que dessa forma eu fui me fazendo professora, por ensaios, erros e acertos, e a teoria veio depois... - *Professora nº 6*.

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que profissionais de diversas áreas adentram no campo da docência do ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados e, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Tardif (2011) descreve que são as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores que contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Os nossos entrevistados foram unânimes em apontar professores de suas trajetórias formativas como pessoas que influenciaram e ainda influenciam fortemente suas escolhas e que, muitas vezes, ainda pautam suas ações como docentes, o que foi muito bem expressado pela professora a seguir:

[...] eu me inspirei na minha orientadora de mestrado, e ela tem sido uma inspiração nesses anos todos porque é uma pessoa extremamente comprometida com a enfermagem, e que tem uma proposta de formação muito voltada para trabalhar a visão crítica do aluno, então, o meu espelho na formação de enfermagem tem sido a professora... - *Professora nº 7*.

Esse também foi o resultado encontrado nas pesquisas de Tomosauskas (2003), Hidalgo (2006) e Vanderlei (2012), confirmando o que outros estudos já aponta-



ram, que, quando um professor começa a trabalhar e está em início de carreira, ele inicia seu trabalho lembrando-se de como seus professores trabalhavam, ou seja, a experiência desse professor, como discente, é desencadeadora da docência:

[...] às vezes, quando estou dando aula ou dando estágio eu paro pra pensar o que eu não gostava quando era aluna, e o que eu admirava, então, eu me baseio muito nas sensações que eu tinha como aluna para tentar ser melhor hoje, pra fazer aquilo que o aluno espera, então, eu me espelho naquilo que eu admirava nos professores e procuro replicar agora. - *Professora nº 1.*

[...] todos os professores que eu tive, aquilo que me fazia sentir, aquilo que eu gostava e que me motivava, eu fui selecionando as características positivas de todos os meus professores, assim como também selecionava as características negativas pra não fazer... - *Professora nº 6.*

Tardif e Raymond (2000) acreditam ser essa época, de início de carreira docente, um tempo de ajustes que são feitos em função da realidade de trabalho, sendo considerado um período crítico de aprendizagem da profissão. As professoras entrevistadas reconhecem essa fase como realmente importante e de muito aprendizado, como se pode observar na fala de uma delas:

[...] acho que eu aprendi muito com os outros professores, eu incorporei e aprendi muito quando comecei a trabalhar aqui, tanto na disciplina de saúde da mulher, quanto na saúde coletiva, e eu nunca tinha trabalhado nessa área, então a gente aprende muito com os outros... - *Professora nº 3.*

Outro dado importante mostrado na pesquisa foi que existe certa dicotomia entre ensino e serviços de saúde, e que essa fragmentação precisa ser superada, sob pena de se perder a qualidade no trabalho de enfermagem. Essa dicotomia, entre te-

oria e prática, traz consequências graves para a enfermagem como profissão, gerando desprestígio e vulnerabilidade causados pela situação conflitiva entre ensino e assistência (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

[...] ainda há um preconceito quando você está na assistência e as pessoas sabem que você é professor, porque quem está somente na assistência acha que o professor é puramente teórico, e eu me sinto discriminada às vezes por ser professora e por ser mestre, então, parece que eu sou teórica, eu sempre recebo crítica, as pessoas já vêm com uma barreira, que dificulta me ouvir, né? Então, e isso é um conflito, porque na sala de aula você é referência e as pessoas te ouvem, no trabalho é mais difícil, sempre tive um certo conflito, por as pessoas acharem que porque a gente domina a teoria, que a gente tá querendo fazer uma coisa muito teórica e eu nunca fiz uma coisa ou outra sozinha... - *Professora nº 6.*

O que se percebeu, nas falas das professoras entrevistadas, é que essa dicotomia precisa ser superada e, talvez, quem tenha que dar o primeiro passo seja o docente. Precisa-se ter um ensino cada vez mais voltado para a prática e para o mercado de trabalho, pois os serviços de saúde se tornaram de alta complexidade e as escolas não dão conta de formar profissionais competentes se não dialogarem com esses serviços, além do que, o campo de trabalho é um dos melhores lugares para o desenvolvimento da pesquisa e, consequentemente, para a melhoria na formação. Como indica a fala da professora:

[...] a teoria só tem sentido se tiver vinculação com a prática e hoje em dia mais do que nunca o que se defende é a aprendizagem significativa, quer dizer, só tem sentido, só tem significado o conhecimento que tem uma aprendizagem prática, ou seja, que tem um sentido na cabeça do aluno, né? - *Professora nº 7.*

A pesquisa também mostrou, além da



preocupação de aproximação entre ensino e serviço, a necessidade de se ter experiência prática, como enfermeiro, para ser bom professor, pois, para eles, assim como a docência influencia a boa prática, o contrário também acontece, como se pode observar nas falas a seguir:

[...] eu acho que o que faz sentido, o que dá sentido, é quando você faz, é quando você fala baseado na sua experiência, então, eu acho que quando você pensa que a gente está formando para o SUS, que a gente tem que formar pra realidade, que todas as diretrizes curriculares levam a que é preciso você ter experiência, e esse conhecimento tácito que é o grande diferencial de cada profissão, a gente só adquire na prática mesmo, então, eu acho que é importante o professor ter experiência prática, agora, essa experiência não é só na assistência, é também na gerência, depende do que você está ensinando, na pesquisa, é na própria docência, né? Então, eu acho que pra ser um bom professor você tem que ter experiência prática naquilo que você está ensinando, se você tá no processo administrar você tem que ter o mínimo de experiência em gestão, se você tá formando professores, então, na docência...
 - Professora nº 6

Eu acho fundamental, se não tem vivência você acaba se tornando mero repetidor de uma prática, a qual você foi submetido, não é? Então, por exemplo, o professor quando ele fala com domínio do conteúdo, é aquele professor que tem vivência, que sabe do que ele está falando, daí porque, eu mantenho até hoje o vínculo assistencial e o vínculo de docente, pra me manter sempre atualizada com as tendências e com as demandas que são vinculadas a minha prática, eu acho fundamental isso. Eu acho que uma coisa completa a outra, isso é na verdade o que eu sempre quis, essa integração ensino/serviço, né? Docente/assistencial é tudo aquilo que eu sempre defendi, porque eu acredito que a universidade não sobrevive sem o contato com o serviço de saúde e vice-versa, o serviço de saúde depende da formação, né? Da produção universitária para ter profissionais

competentes. - Professora nº 7.

Tardif (2011) fala dos saberes experienciais dos professores, que são saberes oriundos de suas experiências profissionais, e que é impossível entender “[...] a questão da identidade docente dos professores sem inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. (p. 107). O que se percebe nas falas das professoras é que esses saberes, que aqui estão representados pelo saber prático da enfermagem, são parte constituinte de suas identidades como professoras. Os saberes práticos da enfermagem são os mais acessados para se dar aula, como se pode constatar nas falas a seguir:

É engraçado, não sei se estou certa ou errada, mas eu acho que é importante porque o ensino da enfermagem é teórico-prático, então é possível ser uma boa professora de fisiologia sem nunca ter trabalhado, mas ensinar a assistência não dá, ela está muito atrelada ao meu conteúdo prático. Eu conheço docentes que nunca trabalharam como enfermeiros e eu acho excelentes docentes, mas eu pessoalmente, se não tivesse trabalhado não seria a professora que sou hoje. - Professora nº 1.

Ah! Isso pra mim foi de grande valia, grande mesmo, falando sério, acho que quando você trabalha como enfermeiro assistencial, além de você se atualizar com a tecnologia, acho que na hora de tomar condutas, a prática hospitalar, principalmente que é a minha área, me trouxe uma segurança e um conhecimento maior e me ajuda muito na hora de dar as minhas aulas, então pra mim é importante, apesar de que hoje não dá mais pra eu associar os dois. - Professora nº 4.

[...] se você não tiver uma boa prática você não vai conseguir ensinar, isso é o que eu vejo, por isso acho que foi importante essa minha experiência, primeiro enquanto enfermeiro no campo por mais de cinco anos, e só depois eu fui pra docência, então, isso



me deu uma bagagem importante que eu utilizo até nos dias de hoje, quantas coisas aconteceram lá no início da minha carreira profissional e quando estou numa aula expositiva, aula teórica, e utilizo algumas coisas que eu vivenciei no início da minha carreira, então é importante sim, pra exemplificar, pra tudo. Então eu não consigo falar aqui acaba a teoria e aqui inicia a prática, são coisas que andam juntas, elas transitam de forma normal lado a lado. -
Professor nº 5.

A docência na enfermagem estruturou-se sobre saberes próprios, que são os saberes tácitos, intrínsecos à sua condição profissional. A ênfase em saberes do conhecimento específico, em detrimento das questões pedagógicas, fica clara na fala da maioria dos entrevistados, e as respostas se assemelham às encontradas nas pesquisas de Hidalgo (2006) e Lamberti (2008), em que os entrevistados também responderam ter consciência da necessidade de um conteúdo mais específico para atuarem no magistério. Contudo essa perspectiva está muito mais no discurso que propriamente na prática dos professores, conforme ficou demonstrado na valorização atribuída ao contínuo aperfeiçoamento em relação à formação técnica e a uma prática respaldada em conhecimentos técnicos adquiridos na profissão.

Para Cunha (2004), a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nessa lógica, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na formação de professores e, para ela, isso está materializado pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado.

A formação do professor universitário, diferentemente dos outros graus de ensino, constituiu-se historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, pois a ideia de que “[...] quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes para os cursos universitários (CUNHA, 2004, p. 526). Para a autora, desses docentes costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não havendo uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Dos sete docentes entrevistados, duas professoras fizeram licenciatura como disciplina opcional na graduação, e uma fez didática do ensino superior como pós-graduação. Os demais responderam não terem feito nenhum curso na área pedagógica e nem pretender fazê-lo no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no magistério para o docente enfermeiro vai se configurando em um espaço rico em formação, pois os conhecimentos, gerados pelo modo como ele se apropria do ‘ser professor’ no decorrer da vida profissional, revelam-se muito valiosos no processo de desenvolvimento de sua carreira docente. Nesse sentido, os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos baseados nas experiências cotidianas; são os *saberes experienciais*, e são constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva (TARDIF, 2011). A pesquisa mostrou o quão forte é a representação do enfermeiro na carreira profissional dos pesquisados, pois em todas as respostas dos sujeitos foi possível observar que eles sempre se ancoravam



na enfermagem para falar da docência e suas práticas pedagógicas. Os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência e tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por eles acabaram por constituir-se num processo de constante formação.

Tardif (2011) considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente. A partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Logo, os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Assim, a experiência prática na enfermagem constitui um processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e a adaptam à profissão docente, conservando o que consideram útil no ensino e formação de novos profissionais.

Tais saberes contribuem muito para o fortalecimento da profissão docente, contudo, considera-se que esses saberes não são suficientes para o exercício do magistério, pois a função docente não se resume em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pelos professores, mas sim, exige atitude libertadora, bem como conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução.

Existe uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino de enfermagem, por parte dos cursos de graduação e pós-gra-

duação *stricto sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas. Masetto (2003) ressalta que o papel do professor universitário deve ser pensado a partir de três competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica; e exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Nesse contexto, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação desse modelo tradicional de ensino. Dessa forma, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os professores tenham domínio de suas atividades, capacidade de perceber e intermediar resolução de problemas e anseio de desenvolvimento intelectual, além de capacidade de renovação. É urgente se pensar e discutir a formação continuada do docente de enfermagem de maneira a abranger o contexto da realidade social, o campo de atuação docente e o cotidiano de sua prática, considerando que cada professor tem sua dimensão, seu estilo de vida e é um ser único que tem sua visão de mundo, sua maneira de agir e de sentir.

Para Fernandes e Rebouças (2013), a formação contemporânea, com base nas novas formas de aprendizagem, não é uma tarefa fácil e tem sido um grande desafio para as escolas de enfermagem. Criar estratégias para sua concretização requer um trabalho conjunto que envolva discentes, docentes e profissionais dos cenários das práticas em saúde, dispostos a encarar todos os desafios da mudança. Para a autora, a qualidade da formação não pode responder apenas **às dimensões do aprender a aprender**, do *aprender a fazer*, do *aprender a ser* e do *aprender a conviver*; mas também



deve estar implicada com o papel social e político do trabalho em saúde.

Embora, a pesquisa empírica não tenha focado a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, pôde-se perceber o empenho de alguns em utilizar metodologias inovadoras, mas isso aparece mais como uma tática isolada e de interesse pessoal dos professores do que uma prática institucional. É na formação pedagó-

gica do professor que se encontra o cerne de superação do modelo tradicional de ensino. Para Cunha (2004), os desafios atuais da docência universitária requerem, cada vez mais, saberes de natureza cultural e pedagógica. O professor deve ter a condição intelectual de justificar suas ações docentes, pois, sem isso, ele perde a sua autonomia, e a construção dessas justificativas se dá através da dimensão pedagógica do saber docente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, C. I. S. *Saúde Coletiva: os (des)caminhos da construção do ensino de Enfermagem*. 1999. 202f. (Tese). São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem 1999.

ARAÚJO, F. F. *Formação do Enfermeiro: cuidar de outrem, cuidar de si*. 2008. 127f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BAGNATO, M. H. S.; MONTEIRO, M. I. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 247-258, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Portugal: Edições 70. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Enfermagem. Homologada em 07/11/2001, Parecer CNE/CES 1133/2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Enf.pdf> >.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação (Porto Alegre)*, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

ERDMANN, A. L., et al. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. *Enfermagem em foco*, v. 2, p. 89-93, 2011.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Enfermagem: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, p. 95-101, Set. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700013&nrm=iso >.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. 6, p. 866-871, Dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012&nrm=iso >.



FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Brasília: Liber Livros 2008.

HIDALGA, W. A. *Engenheiros professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes*. 2006. 99f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

LAMBERTI, F. L. *Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da Docência universitária*. 2008. 133f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3.ed. São Paulo: Summus. 2003.

MERIGHI, M. A. B. Reflexões sobre a docência de enfermagem em uma universidade pública. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 32, n. 1, p. 80-83, Abr. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341998000100012&nrm=iso >.

NUNES, C. História da educação e comparação: algumas interrogações. In. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SILVA, J. C. *O distanciamento na relação enfermeiro – paciente: o cuidado e sua dimensão educativa em análise*. 2006. 108f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 1, p. 208-218, Fev. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&nrm=iso >.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*: Petrópolis, RJ: Vozes. 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&nrm=iso >.

TOMOSAUSKAS, M. R. G. *De médico especialista a professor de medicina: a construção dos saberes docentes*. 2003. 134f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

VANDERLEI, M. O. T. *O discurso sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica*. 2012. 110f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISITANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR MEIO DO PRISMA DE TEORIAS DA COMPLEXIDADE

FORMING TEACHERS FOR BASIC EDUCATION: REVISITING CONCEPTS AND PEDAGOGIC PRACTICES BY THE THEORETICAL PRISM OF COMPLEXITY

ROBERTO GIMENEZ¹

roberto.gimenez@unicid.edu.br

MARIA HELOISA AGUIAR DA SILVA²

maria.silva@unicid.edu.br

RESUMO

O presente ensaio tem por objetivo discutir o processo de formação de professores para a atuação na Educação Básica. Em linhas gerais, defende-se a necessidade de revisitar os modelos utilizados de formação profissional, tanto no âmbito do currículo, como das metodologias de ensino. Essa discussão teria como base teorias de complexidade, como é o caso da abordagem sistêmica. As contribuições desta abordagem implicariam na reformulação das propostas de formação de professores, tendo por base questionamentos associados à universalidade do conhecimento, não linearidade do conhecimento, incompletude do conhecimento e indissociabilidade do conhecimento.

Palavras-chave: Formação profissional • Educação Básica • Abordagem Sistêmica • Complexidade.

ABSTRACT

This essay has as objective to discuss the process of qualifying teachers for the performance in Basic Education. In general, it argues about the need to revisit the models used for structuring the curriculum and teaching methodologies. This discussion would be based on complexity theory and systemic approach. The contributions of these approaches would require the reformulation of proposed teacher qualification through conceptions about universality of knowledge questions, nonlinearity of knowledge, incomplete knowledge and inseparability of knowledge.

Key words: *Professional Qualification • Basic Education • Systemic Approach • Complexity Theory.*

1 Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo, USP. Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade Cidade de São Paulo. Pesquisador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

2 Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica, PUC-SP. Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Cidade de São Paulo. Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Cidade de São Paulo.



INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, a relação entre as crianças e a escola tem passado por inúmeras transformações. Talvez seja possível inferir que a principal delas seja a ruptura com um modelo de escola como “extensão da família”, identificada, sobretudo, por uma estreita relação dos pais com os professores e demais agentes dos estabelecimentos de ensino. Em especial, esse modelo de escola poderia ser exemplificado por meio das palavras de muitos pais que exaltavam a figura formadora do professor. Nesse contexto, os docentes ainda desfrutavam de um relativo prestígio profissional e os pais acompanhavam de forma mais efetiva o desempenho de seus filhos na escola. A transição teria ocorrido para um modelo de consumo, caracterizado fundamentalmente por uma visão de estabelecimento de ensino como “prestador de serviços” independentemente de sua natureza, seja ela pública ou privada. Assim, a relação professor/aluno e escola/pais, respectivamente, foi substituída por uma relação profissional/produto e/ou empresa/cliente e o papel dos pais que outrora correspondia a acompanhar, dentre outras consequências, passa a ser o de fiscalizar, exigir o cumprimento da entrega de um produto ou prestação de serviço. Em especial, essa transição seria resultante de um envolvimento mais efetivo da mulher com o mercado de trabalho (CASTRO e GUIMARÃES, 1997), de mudanças na concepção da mulher na sociedade e por alterações nas configurações da família (GUTIERRES, 2001) que fogem ao escopo do presente ensaio.

De qualquer forma, essa conjuntura na estrutura da sociedade impactou de forma significativa a figura do professor e suas efetivas possibilidades no contexto esco-

lar. Em parte, é possível considerar o importante papel desse profissional, que passa a ter mais tempo de contato diário com a criança, dado o minimizado tempo dos pais com seus filhos. Como consequência disso, são atribuídos a ele a transmissão de valores e uma participação mais efetiva na educação dos alunos. Por outro lado, ao se considerar que as expectativas da família, da escola e da própria criança são outras, em grande parte das vezes as tentativas desse profissional acabam sendo frustradas.

Levantamentos realizados junto à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, por exemplo, sugerem que três grandes fatores têm levado os professores a abandonarem a sua carreira docente. Após cerca de trinta anos de profissão, o abandono da profissão por parte dos docentes seria determinado fundamentalmente por suas condições de saúde decorrente, sobretudo, de sua exaustiva jornada de trabalho. Em contrapartida, em torno da segunda década de envolvimento com a profissão, o fator que mais tem levado ao abandono corresponderia às condições salariais e à precariedade identificada no sistema público de ensino. Contudo, o que mais chama a atenção corresponde aos motivos que levam ao abandono de docentes no início de sua carreira, fundamentalmente, na primeira década de formado (LAPO, 1999). Um dos fatores mais destacados seria o distanciamento entre teoria e prática. Em especial durante o seu período de formação profissional, os jovens cultivam inúmeras expectativas em relação aos contextos profissionais (ESTEVES, 1992; LAPO e BUENO, 2003). Em contrapartida, quando se deparam com os espaços de intervenção, frustram-se diante das dificuldades de concretizar projetos para a escola ao se sentirem sem o devido preparo para



atuar na ambiência de incerteza que caracteriza essa instituição (CORREIA, 2011). Esse problema também é ressaltado por outros trabalhos na área (MORAES, 1992; SANTINI, 2004).

Talvez seja possível inferir que os motivos que levam ao afastamento dos professores na primeira década de envolvimento com a profissão sejam os mais importantes, principalmente quando se verifica a grande demanda de profissionais orientados à Educação Básica no contexto nacional (BRASIL, 2011).

Tais dados merecem a observação, sobretudo ao se considerar que a carreira do magistério tem sido pouco atrativa entre os estudantes, em face, principalmente das condições salariais. Em especial, entre os anos de 2012 e 2013 a procura por cursos de Licenciatura foi 6% menor, o que viria, a longo prazo, a comprometer metas governamentais associadas ao atendimento das demandas da Educação Básica, sobretudo da rede pública de ensino (CHAVES, 2014).

As licenciaturas apresentam, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC), uma taxa decrescente de matrículas. Tal fato tem levado legisladores e governantes a elaborarem políticas públicas a fim de suprir a ausência nas escolas de Educação Básica de profissionais formados em nível superior.

Essas constatações também nos remetem a pensar que é possível que o modelo de formação profissional frequentemente utilizado nos cursos de preparação profissional não atenda às demandas efetivas oriundas do contexto de atuação profissional dos professores. Esses contextos exigem um profissional flexível, com grande capacidade de adaptação, que seja capaz

de solucionar problemas (PERRENOUD, 1999). É possível que o modelo de formação profissional linear que reflita uma concepção fragmentada de conhecimento e que não valorize o processo contínuo de aprendizagem não seja o modelo mais interessante para a formação de professores.

O debate contemporâneo acerca da formação docente indica caminhos para uma reformulação de teorias e para a construção de um novo paradigma. Os principais temas circulam, prioritariamente, em torno do reconhecimento dos saberes docentes, do desenvolvimento de uma prática reflexiva, da promoção da autonomia intelectual, da formação contínua centrada no exercício profissional, da construção de uma nova identidade docente, em direção à profissionalização.

Desse modo, cabe uma defesa à necessidade de se visitar os modelos adotados pelos cursos de formação profissional na área de Licenciatura. Assim, o presente ensaio propõe o desafio da reformulação de programas de formação de professores a partir do prisma de uma visão de complexidade e do modelo sistêmico.

A concepção sistêmica e a formação de professores para a Educação Básica

O paradigma sistêmico passou a apresentar grande relevância para o tratamento de grandes temas da ciência, principalmente a partir da década de setenta, mais especificamente a partir dos trabalhos desenvolvidos por Bertalanffy (1977) sobre estudos desenvolvidos na área da Biologia nas décadas de trinta e quarenta. Em especial, os conceitos da teoria geral dos sistemas foram introduzidos por Ross Ashby no conceito da cibernética. Em linhas gerais o modelo sistêmico opunha-se ao reducio-



nismo científico prevalecente na ciência convencional. De acordo com os pressupostos de Bertalanffy (1977), um “sistema corresponderia a um conjunto de partes interagentes e interdependentes que, conjuntamente, formam um todo unitário com determinado objetivo e que efetuam determinada função”. Dentre os conceitos fundamentais que permeiam a teoria geral dos sistemas encontram-se:

- a. Entropia – a ideia de que todo sistema sofre deterioração.
- b. Entropia Negativa – a ideia de que, para que o sistema continue existindo, devem existir forças contrárias a ele. Essas forças implicariam na necessidade das partes criarem uma forma particular de organização, para fazer frente às perturbações, alcançando níveis superiores de complexidade.
- c. Homeostase – a ideia de que o sistema busca criar mecanismos de adaptação tendo em vista manter o seu estado de equilíbrio.

Reconhecidamente, dentre os conceitos da abordagem sistêmica, é possível que um dos mais importantes corresponda à premissa de que “o todo é maior que a soma das partes”, uma vez que possibilitou o entendimento das possíveis relações entre as partes e o seu papel na configuração do todo.

Em face de sua proposta abrangente, a teoria geral dos sistemas proporcionou contribuições não somente para as áreas da saúde (como, por exemplo, no entendimento dos processos saúde e doença e na relação entre o ser humano e o ambiente) e na cibernética (para a compreensão dos mecanismos do fluxo de informação e retroalimentação), mas também nas áreas da gestão e administração de empresas (para a compreensão dos mecanismos de transformação física envolvidos

na fabricação de produtos e prestação de serviços e para o entendimento dos processos envolvidos na comunicação entre os diferentes agentes e colaboradores engajados na produção e entrega dos produtos aos clientes).

As contribuições do paradigma sistêmico também ecoaram na área da educação, dentre outros fatores, para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano como, por exemplo, no modelo teórico de Jean Piaget que tinha também como formação a área da Biologia.

Em que pese a sua importância em vários ramos da ciência, vale destacar que os pressupostos da complexidade e da teoria geral dos sistemas parecem não ser utilizados em larga escala para a discussão de currículo e formação profissional na área da educação, o que, conforme previamente destacado, corresponde ao escopo do presente ensaio.

Antes da apresentação da proposta, caberiam duas ressalvas. A primeira corresponde à ideia de que ela não representa uma inovação absoluta no âmbito da educação, uma vez que a natureza da prática pedagógica há muito tempo tem sido alvo de debate nessa área (FELDENS e DUNCAN, 1988; LIBÂNEO, 1983). Além disso, proposições de origem similar já têm sido utilizadas em cursos de formação profissional na área da saúde (CUNHA *et al.*, 2006). A segunda corresponde à magnitude da proposta, uma vez que os níveis de influência iriam além da metodologia, porque permeariam as concepções e valores envolvidos na formação de Licenciados.

Diante das efetivas demandas identificadas pelos professores e tomando como base esta segunda ressalva, seriam destacados alguns pressupostos ancorados na abordagem sistêmica e que poderiam servir ao propósito de contribuir para a organização de currículos voltados para a



formação de professores, quais sejam:

a) Visão sistêmica do conhecimento

A compreensão do conhecimento a partir do prisma da teoria geral dos sistemas poderia contribuir na organização da proposta pedagógica. Uma das premissas deste modelo teórico é a de que o “todo” apresenta uma dimensão muito maior do que a soma das partes (BERTALANFFY, 1977). As concepções sobre Educação que levam em conta a complexidade, baseiam-se também em referenciais teóricos da teoria geral dos sistemas (DEMO, 2002).

O entendimento do currículo a partir dessa premissa poderia contribuir para a estruturação de matrizes curriculares que não se limitassem ao conjunto de disciplinas, mas que, de fato, refletissem uma preocupação com as efetivas relações que se estabelecem entre elas. A interação entre as disciplinas seria determinada pelas competências a serem desenvolvidas durante o percurso da formação profissional.

Quando o número de partes é muito grande, como acontece nos projetos disciplinares, a visão do todo pode ser obscurecida em favor de uma visão excessivamente analítica enfocada na parte.

A articulação entre os professores de graduação é condição *sine qua non* para projetos mais abrangentes e baseados em concepções interdisciplinares e entende-se que essa articulação possa ser facilitada quando ocorre a ruptura com o modelo fragmentado e disciplinar. Em termos práticos, é possível pressupor que são criadas condições favoráveis para a articulação entre os professores diante de uma estrutura curricular marcada por um número menor de disciplinas e identificada por componentes curriculares com uma carga horária maior. A troca intensificada entre os docentes envolvidos na formação de professores serviria ao propósito também de assegurar o desenvolvimento de um olhar mais abrangente por parte do licenciado e que vá além das dimensões fragmentadas típicas do modelo disciplinar.

b) Universalidade do conhecimento

Ao assumir a crítica em relação à universalidade do conhecimento, invariavelmente nos remetemos à contestação em relação às “verdades” da ciência e, até mesmo, à neutralidade do conhecimento científico (DUARTE, 2012). Quando essa concepção norteia uma proposta pedagógica, ocorre uma mudança no foco do projeto. Em última análise, esse foco deixa de se orientar ao conteúdo para estar relacionado às atitudes do aprendiz. Esse olhar remete à possibilidade de transferência entre o que é aprendido numa área para outras, bem como à necessidade de que cursos de graduação busquem identificar quais seriam as competências mais importantes a qualquer profissional. Quando se leva em consideração esse princípio assume-se que um dos focos principais do estudante de Licenciatura corresponderia ao desenvolvimento do comportamento de estudante. Dados divulgados pelo CIEE em 2012 sugerem que os estudantes de Licenciatura são os que argumentam que menos estudam durante o seu percurso de formação profissional. Ao mesmo tempo, esse mesmo órgão destaca um levantamento realizado junto a professores da educação básica que sugere que essa classe corresponde a um dos grupos que está menos envolvido em cursos de aprimoramento após a conclusão de seu curso de graduação. Independentemente da natureza dos problemas que contribuem para deflagrar essa realidade entre o corpo docente da Educação Básica brasileira, reconhece-se a necessidade de desenvolver hábitos pela leitura, de questionamento sobre a realidade brasileira e de reflexão sobre o efetivo papel da escola. Em face dessas constatações, evidencia-se a necessidade de que os cursos de Licenciatura direcionem o foco para o “aprender a aprender” por parte de seus estudantes (GIMNEZ, 2011). Para tanto, as metodologias de ensino devem ser suficientemente desafiadoras, para assegurar a ruptura com o modelo clássico em que o aluno assume o papel de um mero receptor de informações. Na direção contrária, esse licenciando deve ser desafiado a buscar a fundamentação para a compreensão dos diferentes fenômenos que permeiam a escola, o aluno, o docen-



te e a sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, ele deve buscar alternativas ou soluções para os problemas com os quais se depara.

c) Não linearidade do conhecimento

De modo geral, cursos de Licenciatura estão organizados de tal forma que reforçam a ideia de um percurso único para o aluno. Essa concepção seria percebida por meio da existência de pré-requisitos e pela serialização das disciplinas, como, por exemplo, “Didática I”; “Didática II”, etc. Contudo, ao se assumir o conhecimento por meio de uma concepção não linear, compreende-se a existência de inúmeros caminhos para a formação. Assim, para a compreensão da escola, é possível adotar como ponto de partida sua História, sua estrutura, o seu público ou, preferivelmente, todos esses elementos sinergicamente integrados. Vale ressaltar que esse princípio seria válido também para orientar as metodologias de ensino, pois ao se considerar o conhecimento sob um prisma não linear, entender-se-ia que a sua apropriação também ocorreria de forma não linear. Desse modo, seria possível pressupor que o uso de metodologias ativas seria mais coerente com essa concepção defendida.

Contudo, cabe a ressalva de que considerar a não linearidade na formação profissional não implica em descartar a organização salutar ao andamento do projeto pedagógico, mas sugere a necessidade de repensar a matriz de formação e as metodologias utilizadas em sala de aula.

d) Incompletude do conhecimento

Em meio a essa discussão vale destacar que o conhecimento passaria a desfrutar do status de “inacabado” ou “incompleto”. O questionamento sobre as verdades e/ou versões, uma vez consolidado e sistemático, impõe ao conhecimento uma dimensão temporal e espacial mais pontual. Em especial, a compreensão da temporalidade e espacialidade do conhecimento correspondem a uma dificuldade vivenciada por muitos professores, que se tornam reféns de sistemas de ensino, em algumas ocasiões apostilados, em detrimento de

desenvolver uma capacidade de mobilizar as competências dos seus alunos por meio de múltiplas estratégias. Uma das premissas é a de que o licenciando possa perceber na escola o seu importante papel na condução dos rumos da sociedade, sobretudo ao se reconhecer com um agente produtor de conhecimento no ambiente escolar. Vale destacar ainda que essa postura diante do conhecimento influenciaria a seleção de conteúdos a serem abordados, as estratégias de ensino e o sistema de avaliação utilizado pelos futuros professores durante a sua prática pedagógica no contexto escolar.

e) Indissociabilidade do conhecimento – teoria e prática

Finalmente, uma das consequências dessa visão sistêmica corresponderia ao entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Num sistema aberto, as constantes trocas entre energia e informação alteram substancialmente as configurações do sistema. Uma das implicações desse entendimento corresponderia à concepção da existência de uma relação de interdependência entre os saberes “fazer” e “conhecer”. Considerando mais especificamente taxonomias do conhecimento que proporcionam suporte teórico às metodologias ativas de ensino, a aplicação corresponderia a uma das dimensões mais sublimes do conhecimento, uma vez que implicaria na mobilização de muitas competências de compreensão (TISHMAN *et al.*, 1995), como apresentar raciocínio para análise e síntese.

Assim, vislumbra-se que cursos voltados para a formação de professores devam enfatizar propostas de trabalho que proporcionem possibilidade de transposição didática e a própria aplicação. Em especial, essas propostas seriam concretizadas por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e que impliquem na necessidade de envolvimento com as efetivas demandas da escola por parte dos alunos de Licenciatura.

A expansão do ensino superior nas últimas décadas colocou a questão da qualidade de ensino como um desafio essencial.



Assim, a formação de professores adquire uma centralidade, visto que está diretamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem. Portanto:

Formar profissionais capazes de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Sem dúvida esta é, ou deveria ser, a abordagem central da maior parte dos programas e dos dispositivos da formação inicial e continuada dos professores do maternal à Universidade. Tal visão do profissionalismo não significa [...] que os professores e os futuros professores poderiam limitar-se a adquirir truques, gestos estereotipados ou, em outros termos, reforçar a sua prática no domínio do ensino. (PERRENOUD, 2008), p. 11)

A formação docente e profissional exige muito mais do que “[...] a aplicação de um repertório de receitas” (PERRENOUD, 2008, p. 11). Para responder a essa nova demanda o papel desempenhado pelos professores deve evoluir. Contudo, essa ‘evolução’ deve ser caracterizada como um momento de desenvolvimento profissional em que os saberes construídos na ação pedagógica do docente possam emergir, reaproximando a relação teoria e prática, muitas vezes negligenciada na formação inicial desse profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão da escola e do currículo a partir do prisma de teorias da complexidade, como a própria abordagem sistêmica, contribuiria para orientar os rumos da formação de professores. Vale ressaltar que essa proposta permearia desde a concepção da formação de professores, passando pela matriz curricular, pelas metodologias

de ensino e de avaliação utilizadas. Ela seria determinante também na forma de interação que se estabelece entre o corpo docente para a formação de professores, uma vez que se entende que os modelos de currículo e suas respectivas metodologias de ensino baseadas em concepções mais tradicionais não atendem às expectativas de alunos de graduação em Licenciatura, nem dialogam com as efetivas demandas presentes nos complexos contextos de atuação profissional de professores da educação básica. Essencialmente, este consiste num desafio posto ao ensino superior na atualidade (LIMA *et al.*, 2000; MOISEICHYK e BIAZÚS, 2010), sobretudo ao se considerar o contexto de globalização, de inclusão digital e de mudanças substanciais na sociedade que interferem nas relações entre a família e as instituições de ensino.

A Licenciatura deve propiciar, ainda, ao futuro profissional um momento de reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional, pois essa carreira convive com inúmeros paradoxos. De um lado, discursos que glorificam a profissão, sempre bem representados no cinema. Em contrapartida, imagens depreciativas que apresentam o professor como o bode expiatório de todos os problemas educacionais. Esse excesso de missão, aliado às inúmeras desconfiças em relação ao trabalho do professor e às difíceis condições de trabalho docente, leva muitos professores a desenvolverem a doença profissional explicada acima. Isso exige do docente um momento de reflexão sobre o seu futuro profissional.



REFERÊNCIAS

BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*: São Paulo: Vozes. 1977.

BRASIL. O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> >. Acesso em: 02 fev. 2014.

CASTRO, N. A.; **GUIMARÃES**, I. B. Divisão sexual do trabalho, produção e reprodução. In: **CASTRO**, N. A. *Relações de trabalho, relações de poder*. Brasília: UnB, 1997.

CHAVES, S. Apagão docente. *Ensino Superior*, v. 16, n. 184, 2014.

CORREIA, W. Educação física escolar: entre o saber e o não saber docente. In: **GIMENEZ**, R.; **SOUZA**, M. T. *Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física*. Jundiaí, SP: Fontoura, 2011.

CUNHA, M. I., et al. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. *Unirevista*, v. 1, n. 2, p. 47-64, 2006.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*: São Paulo: Atlas. 2002.

DUARTE, C. G. Problematizando a neutralidade e universalidade do conhecimento matemático. *Revista Trajetória Multicultural*, v. 3, n. 7, p. 166-180, Agos. 2012. Disponível em: < http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/problematizando_a_neutralidade_e_universalidade_do_conhecimento_matematico.pdf >. Acesso em: 02 fev. 2014.

ESTEVES, J. M. O mal-estar docente: mudanças sociais e função docente. In: **NÓVOA**, A. *Profissão professor*. Porto: Porto 1992.

FELDENS, M. G. F.; **DUNCAN**, J. K. Schooling and teaching in Brazil: new perspectives on teacher education and modes of inquiry. In: **SHARPES**, D. *International perspectives on teacher education*. London: Routledge, 1988.

GIMNEZ, R. Século XXI: conquistas e perspectivas na formação de professores de Educação Física. In: **GIMENEZ**, R.; **SOUZA**, M. T. *Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física*. Jundiaí: Fontoura, 2011.

GUTIERRES, S. B. *Classe social e gênero: elementos para uma controvérsia*. 2001. 139f. (Dissertação). Campinas: Universidade de Campinas - Unicamp, 2001.

LAPO, F. R. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do Estado de São Paulo (1990-1995)*. 1999. (Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo - USP, 1999.

LAPO, F. R.; **BUENO**, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 65-88, Mar. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So100-15742003000100004&nrm=iso >. Acesso em: 02 fev. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. *Revista da Associação Nacional de Educação* v. 3, p. 11-19, 1983.



LIMA, P. G., et al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 10, n. 18, p. 8-27, Jul. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-863X2000000100002&nrm=iso >. Acesso em: 02 fev. 2014.

MOISEICHYK, A. E.; BIAZÚS, C. A. O papel da universidade diante do contexto atual: uma questão de responsabilidade social. Anais del II Colóquio de Gestion Universitária Del America del Sul. Santa Catarina: UFSC, 2010. p. 32-44.

MORAES, R. A. *A educação de professores de Ciências: uma investigação de trajetória de profissionalização de bons professores.* 1992. (Tese). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, 1992.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?* 2.ed. Porto Alegre, RS: Artmed. 2008.

SANTINI, J. Síndrome do esgotamento profissional: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. 227f. (Dissertação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, 2004.

TISHMAN, S., et al. *The Thinking Classroom: Learning and Teaching in a Culture of Thinking.* New York: Allyn and Bacon. 1995.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



GRAU DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL DE ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO: A REALIDADE DO COLÉGIO MARQUÊS DE OLINDA (GUARUJÁ- SP)

LEVEL OF ENVIRONMENTAL CONSCIENCE OF TECHNICAL SCHOOL STUDENTS: REALITY OF THE MARQUÊS DE OLINDA SCHOOL (GUARUJÁ-SP)

AMARO ARAÚJO LIMA NETO¹
amaroaln@gmail.com

JOSÉ ALBERTO CARVALHO DOS SANTOS CLARO²
albertoclaro@albertoclaro.pro.br

CAMILA PAPA LOPES³
camilapapa@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho identifica o grau de consciência ambiental e consumo ecológico nos alunos de cursos técnicos no Colégio Marquês de Olinda, no município de Guarujá, litoral do Estado de São Paulo, e traz reflexões sobre a inclusão social e a educação ambiental. Foi realizado *survey* com os alunos do colégio em análise e adotou-se o método de mensuração do Grau de Consciência Ambiental proposto por Possamai e Bertolini (2005), elaborado para identificar a conscientização ecológica dos consumidores e do consumidor ecologicamente correto. Os resultados obtidos mostraram que, mesmo tendo um grau de conscientização ambiental elevado, os alunos ainda não agem de forma ecologicamente correta.

Palavras-chave: Educação ambiental • Consciência ecológica • Consumo de recursos naturais • Inclusão Social.

ABSTRACT

This paper identifies the degree of environmental awareness and ecological consumption in students of technical courses in the College Marquis of Olinda, in the city of Guarujá, coast of São Paulo, and reflects on social inclusion and environmental education. Survey was conducted with students of the college in question and adopted the method of measuring the degree of environmental consciousness proposed by Possamai e Bertolini (2005) designed to identify the environmental awareness of consumers and consumer eco-friendly. The results showed that even with a high degree of environmental awareness, students still do not act in an ecologically correct way.

Key-words: Environmental Education • Ecological Awareness • Consumption of Natural Resources • Social Inclusion.

1 Mestre em Administração. Universidade Católica de Santos. Professor.

2 Doutor em Comunicação Social (UMSP). Professor Adjunto na UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo, Campus Baixada Santista, IMar - Instituto do Mar, Departamento de Ciências do Mar (DCMar) e no Programa de Pós-Graduação (Mestrado Profissional) em Gestão de Políticas e Organizações Públicas (UNIFESP-EPPEN-Escola Paulista de Política, Economia e Negócios-Campus Osasco).

3 Universidade Metropolitana de Santos.



INTRODUÇÃO

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza (BEZERRA e GONÇALVES, 2007). Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa, considerando-se seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. Trata-se de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas - seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil - de forma separada, independente ou autônoma. (CARVALHO, 2004).

A Educação Ambiental (EA) é um ramo da educação cujo desígnio é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de amparar a sua preservação e o emprego sustentável dos seus recursos. É um processo constante, no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e contraem conhecimentos, habilidades, experiências, valores e a determinação que os tornam adequados a agir, individual ou coletivamente, na procura de soluções para os problemas ambientais, presentes e futuros (UNESCO, 1997).

Desse modo, impera a necessidade de uma Educação Ambiental cada vez mais presente, como instrumento de viabilização de uma sociedade menos consumista e mais racional nas futuras gerações, priorizando as precisões coletivas em detrimento

do individualismo e do consumo compulsivo tão presente em nossas vidas.

O objetivo desta pesquisa é identificar o grau de consciência ambiental e consumo ecológico nos alunos de cursos técnicos no Colégio Marquês de Olinda, localizado na cidade de Guarujá, litoral do Estado de São Paulo. E tem como objetivos específicos:

- Ressaltar a importância da educação ambiental;
- Identificar o grau de consciência ambiental dos alunos;
- Salientar percepção sobre o consumo ecológico.
- Relacionar a Educação Ambiental e a Inclusão Social.

A escolha deste tema se justifica pelo fato de que a Educação Ambiental é necessária para se obter uma sociedade mais racional; a educação ambiental nas escolas é importante para se criar uma geração que tenha elevado grau de consciência ambiental e priorize o consumo ecológico. Verifica-se grande valorização da educação ambiental em cursos técnicos profissionalizantes no Colégio Marquês de Olinda, educação esta que se torna ainda mais importante tendo-se em vista que os alunos serão profissionais responsáveis pelo consumo de insumos hospitalares, muitas vezes escassos, podendo tal educação contribuir com a redução de consumo e de custos e, principalmente, podendo elevar o grau de consciência ambiental do cidadão. A escolha por esse colégio deve-se ao fato de um dos autores ser proprietário da instituição, o que facilitou o acesso para elaboração do trabalho e da pesquisa proposta.

Num contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do



seu ecossistema os educadores têm um papel estratégico e decisivo na inserção da educação ambiental no cotidiano escolar, qualificando os alunos para um posicionamento crítico face à crise socioambiental, tendo como horizonte a transformação de hábitos e práticas sociais e a formação de uma cidadania ambiental que os mobilize para a questão da sustentabilidade no seu significado mais abrangente.

Nessa perspectiva, são necessárias discussões sobre a educação ambiental, promovidas em todos os segmentos da sociedade, mas em especial na sala de aula – espaço privilegiado para o conhecimento sistematizado. Tal fato se deve em função de que se tem observado que, nos últimos séculos, um modelo de civilização se impôs, uma “ordem econômica mundial caracterizada pela produção e consumo sempre crescentes, o que esgota e contamina nossos recursos naturais, além de criar e perpetuar desigualdades gritantes entre as nações, bem como dentro delas”; em contrapartida, o que se observa é que a escola não vem se organizando para preparar os alunos perante essas transformações.

O instrumento metodológico proposto neste artigo consiste na avaliação do grau de consciência ambiental, do consumo ecológico e dos critérios utilizados no momento do consumo dos alunos dos quatro cursos técnicos do Colégio Marquês de Olinda: Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Nutrição.

Sua construção tomou como referência o modelo adaptado proposto por Possamai e Bertolini (2005), chamado Perfil da Qualidade e as Escalas de Likert. A elaboração deste instrumento fundamentou-se em levantamentos bibliográficos sobre conscientização ecológica e consumo ecológica-

mente correto. E tem por objetivo a busca de informações complementares que auxiliarão o pesquisador a avaliar a postura dos alunos em relação aos produtos ecologicamente corretos, e quão valiosa é, para eles, a abordagem deste tema, além de identificar a importância da educação ambiental em cursos técnicos profissionalizantes.

De acordo com Dias (1994), o artifício de avaliação dos níveis de consciência ambiental de uma sociedade é algo que apenas poderá ser avaliado através de uma pesquisa rígida e detalhada, e necessitará remover dos envolvidos uma ideia básica e outra elaborada sobre os conceitos e padrões de desenvolvimento ambientais para os dias de hoje, fazendo uma transação com o passado, ramificado no presente. Os autores notaram que, em todo processo avaliativo, será imprescindível lembrar que diferentes pessoas têm modos diferentes de pensar, de ver e de sentir os elementos da realidade em que estão colocadas e de reagir a eles.

Ressaltando ainda mais a importância de se criar novos patamares de consciência ambiental em nosso país, Medina (1998) alude que o nível de consciência ambiental de um povo pode ser medido no desenvolvimento de uma compreensão unificada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos físicos, biológicos, sociais, culturais, econômicos, científicos e também éticos.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Educação Ambiental

A Educação Ambiental surgiu como um processo educativo, de formação da cidadania, com princípios que rompem com a ideia de que as causas dos impactos ambientais residem apenas, entre outros fatores, na explosão demográfica, na agricul-



tura intensiva e na crescente urbanização e industrialização. É necessária uma mudança de postura, de hábitos e de costumes. É preciso conservar e preservar, mas, principalmente, educar. Dessa forma, ela vem se transformando, ao longo das últimas décadas, como proposta de educação para ajudar na resolução dos novos desafios colocados pelo próprio sistema capitalista vigente, que visa ao lucro a qualquer custo, em detrimento da qualidade dos recursos naturais (BEZERRA e GONÇALVES, 2007).

Nesse contexto, a Educação Ambiental se insere como um conjunto de práticas que envolvem não só a conscientização do indivíduo, mas também uma mudança de postura referente às questões ligadas ao meio ambiente. Todos os indivíduos devem ter acesso ao processo de educação ambiental, para que o mesmo possa mudar de atitudes e perceber que é importante para a melhoria da qualidade de vida a preservação do ambiente no qual está inserido (MANGUNJAYA, 2011).

Assim, a Educação Ambiental tenta despertar em todas as pessoas a consciência de que o ser humano é parte do Meio Ambiente, e mais, ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo, esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante.

Segundo Potter (2009), a Educação Ambiental tem os seguintes objetivos:

- Promover consciência e preocupação econômica, social, política e ecológica e a interdependência nas áreas urbanas e rurais.
- Proporcionar a cada pessoa a oportunidade de adquirir os conhecimentos, valores, atitudes, compromisso

e habilidades necessárias para proteger e melhorar o meio ambiente.

- Criar um novo padrão de comportamento entre os indivíduos e grupos em relação ao ambiente. (POTTER, 2009).

Grau de Consciência Ambiental

O meio ambiente na escola: o processo de reconstrução interna das pessoas ocorre a partir da interação com uma ação externa, neste caso a natureza, a reciclagem, o efeito estufa, o ecossistema, os recursos hídricos, o desmatamento, onde as pessoas são atuantes na prática de tornar interior os significados que são construídos e reelaborados no desenvolvimento de suas relações sociais. Essa educação, assim como outras, pode assumir uma parte ativa de um processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução das situações (MANGUNJAYA, 2011).

Trata-se de um aprendizado social, que tem como base o diálogo e a interação dinâmica no processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, que podem se originar do aprendizado na escola ou da experiência fora dela. Desse modo, a sala de aula pode transformar-se no espaço em que o estudante terá possibilidades favoráveis de sondar a natureza, em um contexto interativo entre práticas sociais, parte componente de uma realidade cujo entendimento é mais exigido e com várias faces. O desafio maior é evitar cair na simplificação de que a educação ambiental poderá superar uma relação pouco harmoniosa entre os indivíduos e o meio ambiente mediante práticas localizadas e pontuais, muitas vezes distantes da realidade social de cada aluno. Cabe sempre enfatizar a historicidade da concepção de natureza, o que possibilita a construção de uma visão mais



abrangente (geralmente complexa, como é o caso das questões ambientais) e que abra possibilidades para uma ação em busca de alternativas e soluções. (CARVALHO, 2001; VYGOTSKY, 1991).

Nesse contexto, a educação ambiental aponta para propostas pedagógicas voltadas à conscientização, à dinâmica de comportamento, ao desenvolvimento de competências, à capacidade de avaliação e participação dos educandos. A educação ambiental propicia ampliar conhecimentos, mudança de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (PÁDUA e TABANEZ, 1998). A relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes para apreender processos sociais que se tornam complexos e riscos ambientais que se intensificam. (REIGOTA, 1998).

Sendo assim, a dimensão ambiental representa a possibilidade de tratar conexões entre diferentes dimensões humanas, propiciando entrelaçamentos e múltiplos trânsitos entre múltiplos saberes. A escola participa, então, dessa rede como uma instituição movimentada em relação à capacidade de compreender e articular os processos cognitivos com os contextos da vida. A educação insere-se na própria teia da aprendizagem e assume um papel estratégico nesse processo:

[...]

a educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, jus-

tas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 08)

Partindo da realidade contemporânea, segundo Jesus *et al.* (2007), a escola necessita ter:

compromisso com o sistema de valores básicos para a vida e para a convivência. Isto é, a incorporação explícita dos valores éticos que favorecem e tornam possível uma vida mais humana em sociedade: valores capazes de dotar de sentido a existência e o projeto de vida pessoal dos alunos; valores que abram a possibilidade para construir, em seu presente e futuro, uma convivência mais feliz, harmônica e esperançosa (JESUS *et al.*, 2007), p. 04).

A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado e que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza (BORGES *et al.*, 2012). Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa, considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. Trata-se de construir uma cultura ecológica que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem mais ser pensadas - seja nas decisões governamentais, seja nas ações da sociedade civil - de forma separada, independente ou autônoma (CARVALHO, 2004).

Para tentar sanar ou tornar mínimos os problemas ambientais, a educação ambiental pode ser empregada, porque é o aprendizado para abranger, apreciar, saber lidar e manter os sistemas ambientais na sua totalidade (MEADOWS *et al.*, 1972). Contudo, a educação ambiental concorre com os apelos ao consumo adjudicados pelos meios de



comunicação de massa, nos quais impera o apelo ao consumismo, embora ainda veicullem campanhas ambientalistas. Por essa razão, é imprescindível distinguir como o estudante se posiciona enquanto consumidor diante dos desiguais discursos e o que leva em estima ao escolher apontado produto ou marca.

Serrano (2003) entende que as escolas não estão conseguindo consolidar as expectativas a fim de propiciar uma modificação de valores e atitudes, adequando-os ao consumerismo ambiental. Os alunos, em geral, não se comprometem com os desígnios comportamentais da educação ambiental, o que resulta em um consumo de produtos ambientalmente incorretos, confirmando a existência de um descompasso entre teoria e prática.

Já Brandalise (2008) indica o uso de ferramentas de educação ambiental nas políticas públicas para nortear as escolas brasileiras, convergindo na qualidade do processo de desenvolvimento, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, razão pela qual uma série de sistemas de indicadores vem sendo arquitetada, procurando mensurar o grau de sustentabilidade. Os fatores de pesquisa em voga são os de desenvolvimento sustentável apontando para as variáveis ambientais, sociais e econômicas. A conscientização ambiental, segundo Butzke *et al.* (2001), pode ser entendida como a mudança de comportamento, tanto de atividades quanto em aspectos da vida, dos indivíduos e da sociedade em relação ao meio ambiente. É essencialmente uma questão de educação. Possuir consciência ecológica é utilizar os recursos ambientais de forma sustentada, ou seja, consumir o que se pode produzir, sem prejudicar o ambiente para as gerações futuras.

Educação Ambiental e a Inclusão So-

cial

A inclusão social é um dos grandes desafios de nosso país que, por razões históricas, acumulou enorme conjunto de desigualdades sociais no tocante à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais e da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos (MACHADO e MULLER, 2011). “A educação é responsável por uma mudança de comportamentos e atitudes no que concerne aos problemas sociais e favorece a construção de uma realidade harmônica entre sociedade e natureza” (SANTOS, 2011).

A inclusão social pode ser entendida como a ação de proporcionar para populações social e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir desses bens (GOTTLIEB *et al.*, 2012). Em sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente (NASCIMENTO, 2011).

A incorporação da Educação Ambiental (EA) no sistema educativo veio centrar a atenção nas especificidades associadas ao seu ensino/aprendizagem, em particular na relevância do papel do professor e nas dificuldades com que este se confronta nessa área (BORGES *et al.*, 2012, p.187).

Um dos aspectos da inclusão social é possibilitar que cada brasileiro tenha a oportu-



nidade de adquirir conhecimento básico sobre a ciência e seu funcionamento e lhe dê condições de entender o seu entorno, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de atuar politicamente com conhecimento de causa. (MOREIRA, 2006).

A educação ambiental busca a sua comunhão com os princípios fundamentais de participação, cidadania, autonomia e sustentabilidade almejando uma educação que priorize, em suas bases epistemológicas e metodológicas, a formação de homens aptos a enfrentar os desafios sócio-ambientais que na maioria dos casos são produtos de sua própria ação (MACHADO e MULLER, 2011, p. 749).

Para atender demanda emergencial de um problema tão grave e que pode acabar com o planeta em até cinquenta anos, os governos apelaram para as instituições e passaram a transferir o problema, porém não podemos esquecer que, além de manter a sustentabilidade do planeta. Precisamos assegurar que as pessoas estejam inseridas no espaço sócio-geográfico de maneira digna e em condições adequadas de sobrevivência e aí, sim, estaremos falando de um crescimento considerável, ideal para as organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO.

METODOLOGIA

Após a identificação do problema a ser estudado, procedeu-se à coleta de dados que consistiu em buscar informações e relacioná-las às variáveis encontradas, a fim de achar a solução para o definido problema.

A coleta de dados foi realizada de forma direta, no colégio em estudo. Para adequar a metodologia utilizada na coleta de dados ao objeto da pesquisa, realizaram-se alterações no modelo proposto em Possamai e Bertolini (2005). Foi suprimida a 18ª ques-

tão, pois a amostra pesquisada constitui-se inteiramente de indivíduos que concluíram ou estão cursando o Ensino Médio. A 19ª questão foi adaptada de acordo com critério de classificação econômica da ABEP (2010), com a finalidade de identificar o perfil socioeconômico analisado na pesquisa.

Com a definição do questionário, foi realizado em 22 de novembro 2010 um pré-teste com 11 alunos, na tentativa de aperfeiçoar alguns pontos de dificuldade que pudessem existir. Entretanto, observou-se que a resposta do questionário ocorreu dentro do esperado, não sendo necessária nenhuma alteração no questionário proposto.

Atualmente, o Colégio Marquês de Olinda contabiliza 29 turmas ativas e 523 alunos matriculados. Para determinar a amostra aleatória simples, segundo Oliveira e Grácio (2005), iniciamos com a análise da situação em que não se pode determinar o tamanho da população (N). Sendo assim, o tamanho mínimo da amostra aleatória simples pode ser determinado através do cálculo de N_0 , considerado uma primeira aproximação para o cálculo do tamanho da amostra, dado por:

$N_0 = 1/(E_0)^2$, sendo E_0 o erro amostral tolerável.

Neste estudo, ficou definido que um erro amostral de 10% seria suficiente para os objetivos propostos. Portanto, o cálculo seria apresentado desta forma:

$$N_0 = 1/(0,10)^2 = 100 \text{ alunos.}$$

Ainda segundo Oliveira e Grácio (2005) “conhecendo-se o tamanho da população N, pode-se corrigir o cálculo de N_0 ”, com a seguinte expressão:

$$n = N * N_0 / (N + N_0).$$



Ao aplicar essa fórmula no caso proposto, temos:

$n = 100 \cdot 523 / (100 + 523) = 83,94$, ou seja, 84 alunos.

Após a adequação do modelo e a realização do pré-teste, em 26 de maio 2011, o questionário foi aplicado em todas as turmas dos quatro cursos oferecidos pelo colégio, sendo que foram selecionados 84 alunos aleatoriamente, totalizando a quantidade necessária de questionários respondidos, definidos pela amostra e utilizados para análise dos dados.

O método de mensuração do Grau de Consciência Ambiental proposto por Possamai e Bertolini (2005) foi elaborado para identificar e avaliar dois aspectos do consumidor: a conscientização ecológica dos consumidores e o consumidor ecologicamente correto.

O questionário foi dividido da seguinte maneira:

- Conscientização Ecológica dos Consumidores – questões 2 a 9.
- Consumidor Ecologicamente Correto – questões 10 a 17.

As questões 18 a 20 foram elaboradas buscando informações complementares dos entrevistados, o seu perfil, com a fi-

nalidade de dar maior suporte à avaliação. Depois que os entrevistados respondem o questionário, o pesquisador deve utilizar duas vezes o quadro da (Figura 1). A primeira, para calcular o grau de conscientização ecológica e, posteriormente, para estimar o grau de consumo ecologicamente correto.

Questionário – Consciência Ambiental

O questionário aplicado nesta pesquisa, adaptado do modelo proposto por Possamai e Bertolini (2005), é demonstrado a seguir:

1. Quando você vai comprar um produto, quais as características que você valoriza e que definem qual produto comprar? Coloque na coluna da direita a ponderação da importância, distribuindo 10 pontos entre as características.

Para a resposta das perguntas 2 a 17, foram adotadas as alternativas: a) todas as vezes, b) algumas vezes, c) pouquíssimas vezes, d) nunca.

2. Antes de jogar algo no lixo, você pensa em como poderia reutilizá-lo?

3. Você separa o lixo que pode ser reciclado, como papel, plástico, alumínio, vidro ou metais ferrosos?

4. Evita a queima de lixo doméstico (plás-

Figura 1 - Alocação de pesos e elaboração do cálculo dos graus de conscientização ecológica e de consumo ecologicamente correto.

(A) N.º RESPOSTAS	(B) PONTUAÇÃO	(A.X.B) RESULTADO
A	4	
B	3	
C	2	
D	1	
(c) Soma dos resultados		
(d) N.º de questões		
(e = c / d)		
Resultado		



ticos, isopor, restos orgânicos)?

5. Procura não deixar a torneira aberta ao escovar os dentes ou fazer a barba?

6. Apaga as luzes e a TV quando sai do ambiente?

7. Utiliza máquinas de lavar roupas ou louças apenas quando estiverem com capacidade máxima preenchida?

8. Você se preocupa em não jogar lixo na rua?

9. Você utiliza os dois lados dos papéis, ou reutiliza rascunhos?

10. Ao comprar, você tem a prática de procurar saber se o fabricante tem ações ambientais (leva em conta a postura ambiental do fabricante antes de comprar)?

11. Tem a prática de comprar produtos e embalagens fabricados com material reciclado ou que podem ser recicláveis?

12. Antes da compra, você tem a prática de verificar rótulos e embalagens para identificar um produto ambientalmente correto?

13. Você tem a prática de comprar produtos orgânicos?

14. Você tem a prática de comprar produtos de limpeza biodegradáveis?

15. Você tem a prática de comprar lâmpadas e eletrodomésticos que gastam menos energia?

16. Você tem a prática de pagar mais por um produto que não polui o meio ambiente?

17. Nas compras, ao encontrar um produto com rótulo que informa que ele foi fabricado de maneira ambientalmente correta, você fica motivado em comprá-lo?

18. Qual é a sua renda familiar?

a) até R\$ 403,00 b) até R\$ 618,00 c) até R\$ 933,00 d) até R\$ 1.391,00

e) até R\$ 2.327,00 f) até R\$ 4.558,00 g) até R\$ 8.099,00 h) até R\$ 14.366,00 ou mais.

19. Qual a sua idade?

a) até 24 anos b) de 25 a 34 anos c) de 35 a 49 anos d) acima dos 50 anos

20. Gênero (Sexo): masculino () feminino ()⁴

Cálculo do Grau de Consciência Ambiental e Consumo Ecologicamente Correto

Para as alternativas de resposta das perguntas 1 (um) a 16 contidas no questionário, é dado um peso diferente, baseado no modelo Escalas de Likert. A distribuição da pontuação das questões fica em A = 4 pontos, B = 3 pontos, C = 2 pontos e D = 1 ponto.

Para elaborar os cálculos e achar o grau de conscientização ambiental dos consumidores pesquisados, deve-se tabular as respostas das questões 1 a 8, multiplicando a quantidade de vezes de cada resposta (a) pelos respectivos pontos (b), somando todos os resultados (c) e, por último, dividindo o resultado obtido na operação passada pela quantidade de questões relacionadas à consciência ecológica (d). Obtém-se, com esses cálculos, um valor (e), que servirá para classificar os consumidores.

Se o resultado estiver entre 4 e 3,5, o entrevistado é considerado consciente em relação ao meio ambiente; se for de 3,5 a

4 Questionário adaptado de Possamai e Bertolini (2005).



Figura 2 - Grau de conscientização ambiental dos consumidores.

CLASSIFICAÇÃO DO CONSUMIDOR	PONTUAÇÃO
Consciente em relação ao meio ambiente	4 a 3,5
Potenciais traços de consciência ambiental	3,5 a 2,5
Poucos traços de consciência ambiental	2,5 a 1,5
Não possui consciência ambiental	1,5 a 1

Fonte: POSSAMAI, 2005

2,5, apresenta potenciais traços de consciência ambiental; entre 2,5 e 1,5 significa que ele possui poucos traços de consciência; e se for 1,5 a 1, considera-se o entrevistado como não possuidor de consciência ecológica. É necessário também para essa média encontrada calcular o desvio-padrão.

A obtenção do grau do consumo ecologicamente correto dos consumidores pesquisados exige do entrevistador calcular as respostas das questões 9 a 16, utilizando novamente a Figura 1. Multiplicando a quantidade de vezes de cada resposta (a) pelos respectivos pontos (b), somam-se todos os resultados (c) e, por último, divide-se o resultado obtido na operação passada pela quantidade de questões que buscam identificar o consumidor ecologicamente correto (d). Obtém-se, com esses cálculos, um valor (e), que servirá para classificar os consumidores (Figura 3).

Apresentação e Análise dos Resultados

Com a tabulação dos questionários, foram obtidos os resultados demonstrados a seguir. Os dados coletados mostram que 81% das pessoas que responderam às questões são do gênero feminino e 19% do gê-

nero masculino. A faixa etária da amostra apresenta 48% com idade até 24 anos, 38% com idade entre 25 a 34 anos e 14% com idade entre 35 a 49 anos.

Além disso, segundo o critério de classificação econômica da ABEP (2010), ao se analisar a variável Renda Média Familiar, observou-se que 80% da amostra encontram-se entre as classes sociais C2 e B2.

A Conscientização Ecológica dos Consumidores alcançou um grau de 3,17, mostrando que estes possuem potenciais traços de conscientização ambiental.

Com relação ao índice para Consumidor Ecologicamente Correto, o grau atingiu 2,51, considerado fraco para um consumidor ecologicamente correto.

No item grau de importância do critério de compras, mostra-se que 46% dos consumidores optam pela qualidade, 32% pelo preço, 15% pela marca 7% pelo prazo de validade.

Diante dos resultados obtidos, nota-se que mesmo aqueles que têm um grau de conscientização ambiental elevado ainda

Figura 3 - Grau do consumo ecologicamente correto dos consumidores.

CLASSIFICAÇÃO DO CONSUMIDOR	PONTUAÇÃO
Consumidor ecologicamente correto	4 a 3,5
Potencial consumidor ecologicamente correto	3,5 a 2,5
Fraco consumidor ecologicamente correto	2,5 a 1,5
Consumidor não ecológico	1,5 a 1

Fonte: POSSAMAI, 2005

**Tabela 1 - Cálculo para identificar o Grau de Conscientização Ecológica dos Consumidores**

Respostas	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6	Questão 7	Questão 8	Questão 9	Total	Peso	Total x Peso	Grau
A	8	12	61	55	54	41	57	32	320	4	1280	1,9
B	45	25	8	23	25	25	24	35	210	3	630	0,94
C	22	17	6	3	4	14	3	11	80	2	160	0,24
D	9	30	9	3	1	4	0	6	62	1	62	0,09
Grau												3,17

Fonte: Dados da Pesquisa

não agem de forma ecologicamente correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa concluiu-se que os entrevistados apresentam um maior nível de conscientização ambiental, a maioria deles reconhece a importância da consciência ambiental e do compromisso com a conservação do ambiente. Esse é um fator importante no comportamento de consumo, contudo não representa uma atitude ativa. Porém, quanto ao agir ecologicamente correto, apresentam um grau relativamente fraco.

Um dos propósitos da Educação Ambiental é mostrar, com toda clareza, as interdependências econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno e como as decisões e comportamentos de cada indivíduo podem ter consequências de alcance global, tendo-se em vista a sustentabilidade.

Podemos afirmar que a Educação Ambiental é uma das ferramentas para se atingir índices aceitáveis de sustentabilidade no todo, não há como separar o ideal de sustentabilidade de uma região do nível de consciência ambiental da mesma; quanto mais conscientes são os membros de uma comunidade, ainda maior é o seu índice de sustentabilidade.

Tabela 2 - Cálculo para identificar o Grau do Consumidor Ecologicamente Correto

Respostas	Questão 10	Questão 11	Questão 12	Questão 13	Questão 14	Questão 15	Questão 16	Questão 17	Total	Peso	Total x Peso	Grau
A	4	7	14	3	9	53	5	25	120	4	480	0,71
B	22	31	24	34	29	26	42	33	241	3	723	1,07
C	22	28	23	28	24	3	24	18	170	2	340	0,50
D	36	18	23	19	22	2	13	8	141	1	141	0,21
Grau												2,51

Fonte: Dados da Pesquisa



Através do exposto, considera-se que, para atingir índices maiores de consciência ambiental, além de sua praticabilidade no cotidiano dos indivíduos, o Colégio Marquês de Olinda deverá desenvolver projetos de Educação Ambiental, visando ampliar o conhecimento sobre as causas ambientais, além de exercitar na prática técnicas de proteção ao meio ambiente e consumo sustentável.

Porém, a pesquisa também comprova que o emprego, a autoestima do indivíduo e seu sustento de forma aceitável dentro dos padrões sociais, minimizando as diferenças econômicas, são motivadores dessa consciência. Não podemos apenas fazer por amostragem é necessário que as instituições coloquem em prática alternativas que façam com que a população entenda que é possível sobreviver dignamente através dos meios de produção, sem afetar seu desenvolvimento econômico. O que temos, atualmente, apesar de tantas tentativas de inserir uma cultura de preservação, é um ser humano que vê na devastação dos recursos naturais a única maneira de manter-se empregado e fazer parte de uma sociedade global, premiada pelo consumismo excessivo e pelo desperdício exagerado. Dados da UNESCO (1997) apontam o Brasil como o país que mais coloca no lixo alimentos; o que é visto como lixo, aqui, daria para alimentar países pobres do continente africano como Angola, por um mês, ou seja, não estamos ainda construindo uma educação coletiva de preservação.

O Colégio Marquês de Olinda faz parte

de uma estrutura pequena neste universo de aproximação do indivíduo de suas necessidades básicas, porém precisamos de apoio das instituições governamentais para ampliar projetos voltados para uma sustentabilidade de inclusão. Não temos como metas apenas ensinar conteúdos, desejamos passar para os alunos processos de formação educativa, de modo que cada um que sair da escola possa ser um agente de informação, interação com outros cidadãos e capaz de reproduzir modelos de gestão ambiental aptos a reverter o processo de degradação e ampliar a visão de sustentabilidade real.

Não queremos que esta seja mais uma das publicações da mídia que fazem com que os leitores vejam o título e não se interessem pela urgência dos assuntos; queremos criar fóruns locais de debates, já que cada região apresenta suas necessidades específicas quanto à preservação e, no litoral, a questão é muito mais ampla, porque conta com as reservas de sal e petróleo, já escasso, a poluição das águas oceânicas e conseqüentemente a mortandade das espécies marinhas e o principal foco, que é a sobrevivência que os pescadores da região têm retirado do mar, além dos inúmeros turistas que adentram a cidade, principalmente no verão, e que esgotam as reservas de água doce e, ainda, poluem de forma exagerada as praias, sem pensar para onde irá todo esse lixo. Outro problema da região é a ocupação desordenada que vem aumentando nos últimos vinte anos, colocando em risco a vegetação.



REFERÊNCIAS

- ABEP.** Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, Critério de Classificação Econômica Brasil. 2010. Disponível em: < <http://www.abep.org/new/> >.
- BEZERRA, T. M. O.; GONÇALVES, A. A. C.** Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE. 2007, v. 20, n. 3, p. 115-125, 2007. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/20679> >.
- BORGES, F., et al.** Percepções de professores portugueses do 1º ciclo do ensino básico sobre a abordagem da educação ambiental na escola. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 1, p. 187-202, 2012.
- BRANDALISE, L. T.** A percepção do consumidor na análise do ciclo de vida do produto: um modelo de apoio à gestão empresarial: Cascavel: Edunioeste. 2008.
- BUTZKE, I. C., et al.** Sugestão de indicadores para avaliação do desempenho das atividades educativas do sistema de gestão ambiental: SGA da Universidade Regional de Blumenau – FURB. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 13, Abr./Maio/Jun. 2001.
- CARVALHO, I.** *Invenção ecológica*: Porto Alegre: UFRGS. 2001.
- CARVALHO, I.** *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*: São Paulo: Cortez. 2004.
- DIAS, G. F.** *Atividades interdisciplinares de educação ambiental*: São Paulo: Global e Gaia. 1994.
- GOTTLIEB, D., et al.** Analyzing the ecological footprint at the institutional scale – The case of an Israeli high-school. *Ecological Indicators*, v. 18, p. 91-97, 2012. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1470160X11003517> >.
- JESUS, C. P., et al.** *Educação ambiental*: Manaus: UEA 2007.
- MACHADO, P. R. M.; MULLER, C.** Caminhada na natureza: prática alternativa de educação física escolar para fins de educação ambiental. *Machado & Muller: Monografias Ambientais*, v. 4, n. 4, p. 749-757, 2011.
- MANGUNJAYA, F. M.** Developing Environmental Awareness and Conservation Through Islamic Teaching. *Journal of Islamic Studies*, v. 22, n. 1, p. 36-49, January 2011. Disponível em: < <http://jis.oxfordjournals.org/content/22/1/36.abstract> >.
- MEADOWS, D. L., et al.** *Os limites do crescimento*: São Paulo: Perspectiva. 1972.
- MEDINA, N. M.** *Experiências em educação ambiental*: Rio Grande do Sul: Pallotti. 1998. v.1.
- MOREIRA, I. D. C.** A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social, Brasília*, v. 1, n. 2, p. 11-16, Abr./Set. 2006. Disponível em: < http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/05/pdf_902e1c4efd_0010235.pdf >.



NASCIMENTO, R. G. *A educação ambiental no ensino fundamental e médio das escolas brasileiras*. 2011. 21 f. Monografia, Brasília: Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás, 2011.

OLIVEIRA, E. F. T.; GRÁCIO, M. C. C. Análise a respeito do tamanho de amostras aleatórias simples: uma aplicação na área de Ciência da Informação. *Revista de Ciência da Informação*, v. 6, n. 3, Jun. 2005. Disponível em: < http://www.dg.org.br/ago05/Art_01.htm >.

PÁDUA, S.; TABANEZ, M. *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*: São Paulo: Ipê. 1998.

POSSAMAI, O.; BERTOLINI, G. R. F. Proposta de instrumento de mensuração do grau de consciência ambiental, do consumo ecológico e dos critérios de compra dos consumidores. *Revista de Ciência & Tecnologia*, v. 13, n. 25/26, p. 17-25, 2005. Disponível em: < <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/rct25arto2.pdf> >.

POTTER, G. Environmental education for the 21st century: where do we go now? *The Journal of Environmental Education*, v. 41, n. 1, p. 22-33, 2009/10/14 2009. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1080/00958960903209975> >. Acesso em: 2014/10/14.

REIGOTA, M. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998.

SANTOS, A. *Educação ambiental: um desafio na formação de novos cidadãos*. 2011. 23 f. Monografia, Brasília: Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília, Universidade Estadual de Goiás, 2011.

SERRANO, C. M. L. *Educação ambiental e consumerismo em unidades de ensino fundamental de Viçosa-MG*. 2003. 91f. (Dissertação). Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2003.

UNESCO. *Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision of concerted action*. International Conference. 8-12 December. Thessaloniki, 1997. p. Disponível em: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/modo1to5so1.html

VYGOTSKY, L. *A Formação social da mente*: São Paulo: Martins Fontes. 1991.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014

IMAGEM DE ESCOLA: UM ESTUDO PSICOSSOCIAL

SCHOOL IMAGE: A PSYCHOSOCIAL STUDY

SANDRA LÚCIA FERREIRA¹
o7sandraferreira@gmail.com

RESUMO

Este estudo procurou investigar as relações estabelecidas entre esses dois termos. “Representação”, entendida como aquela que designa uma ação, e “imagem”, como aquela que designa uma forma. Essa distinção é fundamental, pois implica associar à representação aspectos voltados a processo e a imagem a aspectos de produto. Essa compreensão, que envolve produto e processo, encontra-se sustentada nas análises dos múltiplos processos que organizam a dinâmica das representações como as cognições, objetivações e ancoragens, que constituem o conteúdo da representação. Moliner (1996), ao concordar com essa ideia, reafirma que as cognições são operadas para apreender e interpretar o ambiente social. As elaborações das imagens encontram-se atreladas aos resultados dessas interpretações.

Palavras-chave: Imagem • Representações sociais • Escola

ABSTRACT

This study sought to investigate the relations between two terms. “Representation” understood as that which designates an action, and “image” as one that designates a form. This distinction is critical for it links representation to aspects related to process, and image to aspects of product. This understanding, which involves product and process, is supported by the analysis of multiple processes that organize the dynamics of representations as cognitions, objectifications, and anchorages, which constitute the content of the representation. Moliner (1996), when agreeing with this idea, reaffirms that cognitions are operated to capture and interpret the social environment. The constructions of an image are linked to the results of these interpretations.

Key words: Image • Social representations • School

1 Drª. em Psicologia da Educação, UNICID e PUC-SP.



INTRODUÇÃO

O estudo de imagens envolve a compreensão de elementos estruturais multifacetados e transitórios que identificam espaços de relações onde o real e o imaginário se interpenetram, criando uma coerência que reconhece instituições sociais como espaços simbolizados. Para compreender, em particular a instituição social “escola”, foi preciso considerar as imagens que vem sendo construídas por seus atores como elementos flexíveis, que se encontram em movimentos ininterruptos, orientando atitudes e condutas diárias, imagens que são produto das representações sociais.

Não há novidade em associar a noção de imagem àquela de representação. Este parentesco estreito se explica pela aproximação semântica entre as duas palavras. A palavra “representação” pode ser definida como “ideia ou imagem que concebemos do mundo ou de alguma coisa” (*Dicionário Houaiss*, 2001), e “imagem”, como “representação da forma ou do aspecto de ser ou objeto por meios artísticos” (*Ibid*).

A novidade encontra-se na relação existente entre os dois termos. “representação” entendida como aquela que designa uma ação, e “imagem” como aquela que designa uma forma. Essa distinção é fundamental porque propõe que a representação seja processo e a imagem produto. Essa compreensão, que envolve produto e processo, encontra-se sustentada pelo conjunto de cognições, objetivações e ancoragens, que constituem o conteúdo da representação social. Moliner (1996) indica que as cognições são operadas para apreender e interpretar o ambiente social. As elaborações das imagens encontram-se atreladas aos resultados dessas interpretações.

O presente artigo se propõe a apresen-

tar, dentro da abordagem das representações sociais, as imagens da escola por parte de universitários da região central do Estado de São Paulo. A formalização dos dados tomou como referência a coleta diversificada de informações, narrativas desenhadas e escritas, possibilitando compreender um conjunto de pontos teóricos de aproximação entre representação social e imagem.

A imagem como estudo

Direcionamos a discussão sobre a imagem da escola levando em consideração o poder simbólico da imagem, capaz de criar o objeto representado, construindo uma realidade nova a partir da realidade que já existe. (JOVCHELOVITCH, 2000)

Ao propor o conceito de representação social, Moscovici (1978) buscou superar o conceito de representações coletivas de Durkheim, argumentando que este impunha limites à compreensão de fenômenos fora da ótica ideológica, mítica, religiosa ou primitiva. Segundo ele, o conceito de representação social, ao contrário, permite abarcar a plasticidade e a mobilidade características da vida moderna, definindo, com isso, um espaço psicossociológico próprio para sua teoria.

Esse conceito ampliou de forma reveladora a apreensão da realidade social e explorou a compreensão de estruturas de conhecimento que, de forma simultânea, constituem-se, por um lado, a partir do real – interpretação que os homens atribuem à realidade –, e por outro adquirem autonomia com relação a ele, orientando, assim, as atitudes e as condutas.

As representações sociais também foram reconhecidas como construtoras da criação de significações que tornam possível a expressão simbólica do real, refletida



a partir das ideias, dos signos e dos símbolos, capaz de transformar um objeto em imagem. Neste sentido, as imagens não são manifestações concretas nem passivas, mas elaborações constituintes do pensamento e, como tal, são construídas no universo mental, sobrepondo-se, alterando-se e transformando-se constantemente.

Também para Maffesoli (1995) podemos depreender que o estudo da imagem é fundamental para a compreensão do real. Para tanto, é proposto o investimento na tarefa de analisar *o mundo imaginal, contaminado por ideias coletivas, emoções comuns e imagens de todo o tipo*. (p. 110), no qual as diversas manifestações, do imaginário, do simbólico e da imagem, ocupam, em todos os domínios, um lugar de crescente primazia.

A imagem não é de maneira alguma uma duplicação da realidade, ela tampouco é o reflexo de uma infraestrutura à qual pertenceria toda a realidade. É antes um buraco sem fundo, um sol negro que pode cegar. (...) Porém, ao mesmo tempo, a imagem, diferentemente do mecanismo da razão, exprime bem a organicidade profunda de cada coisa. É o que chamei de holismo. É o que explica que seja, ao mesmo tempo, fator de desagregação: a do mecanismo e do racionalismo, próprios da modernidade; e fator de agregação: em torno dela reúne, comunga-se. (MAFFESOLI, 1995, p. 138).

Baczko (1985, p. 303) afirma que – sobretudo na segunda metade do século XIX – a psicologia, sociologia e antropologia declararam-se como correntes do pensamento favoráveis às manifestações do imaginário. Ofereceram postura científica às questões que tentavam desvendar o verdadeiro que se escondia nos comportamentos dos agentes sociais. O imaginário como conceito-chave tem a sua história e seus desdobramentos produzidos por diversos autores que o projetaram para além da ficção, da

vida material, resgatando-o como perceptível em todos os aspectos da vida social.

Durand (2002), uma das mais importantes referências aos estudos do imaginário, afirma que a separação entre razão e imaginação decorreu de um processo de monopolização da razão em detrimento da imaginação, considerada a *louca da casa*. Nesses termos, é falsa a separação entre razão e imaginação, pois o simbólico inscreve-se de maneira profunda na alma humana.

Ancorado numa lógica dialógica do inseparável, Durand (2002) entende que:

não há um corte separando o sujeito do objeto, o imaginário da razão, o sagrado do profano. Não porque um dos termos de nossos dualismos ancestrais se reduziria ao outro, mas porque são ambos significantes de um mesmo significado “*tertium datum*” que os estrutura aos dois. (p. 20).

As manifestações do simbólico são possíveis graças à condição de dar formas simbólicas ao universo, o que eleva a condição do *Homo sapiens* para a constituição do *Homo simbolicus*, ou seja, aquele capaz de gerar traduções mentais, imagens, de uma realidade exterior vivida dando significado ao mundo. Essas imagens podem ser construções e traduções, elaboradas pelos sujeitos, de uma realidade descrita (real) ou de como se gostaria que ela fosse (imaginário).

O limite entre o real e o imaginário revela-se variável, enquanto o território atravessado por esse limite permanece, ao contrário, sempre e por toda parte idêntico, já que nada mais é senão o campo inteiro da experiência humana, do mais coletivamente social ao mais intimamente pessoal. (PALLAGEAN, 2001, p. 291).

As manifestações da imagem são sempre produções do sujeito – literatura (escrita) e a iconografia (imagens) – que implicam



a revelação do objeto ao próprio sujeito. As produções são realizadas, de modo geral, a partir de uma decodificação de signos de determinada cultura e, ao mesmo tempo, da compreensão do sentido e da organização que são dados a estes. Tal qual compreende Gertz, (1989):

a **cultura** é melhor vista não como complexo ou padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos –, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros chamam de “programas”) – para governar o comportamento. A segunda ideia é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento. (p. 56).

Reafirmando, o sentido das manifestações da imagem vai ser dado ao sujeito por meio do contexto e da rede de informações que ele possui. Ao representar, entrelaçam-se um conjunto de conhecimentos advindos de informações do contexto socio-cultural em que a situação ocorreu. Esse conjunto de conhecimentos que o sujeito tem sobre o tema e suas inferências, para Geertz, (1989), trata-se do conceito de cultura.

Geertz (1998) concebe o conceito de **cultura** constituído de significados transmitidos ao longo do tempo, em forma de símbolos que são herdados, com os quais os homens comunicam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades durante a vida. O autor também estabelece uma relação entre a **cultura** pública e os seus símbolos, indicando a existência de:

um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, uns sistemas de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das

quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (1989, p. 103).

Especificamente sobre os símbolos, esse autor os define como referentes:

(...) às formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de idéias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças (...) Os atos culturais, a construção, apreensão e utilização de formas simbólicas, são acontecimentos sociais como quaisquer outros; são tão públicos como os casamentos e tão observáveis como a agricultura. (1989, p. 105-106).

As manifestações do imaginário, símbolos e imagens são possíveis de ser investigadas a partir de uma alternativa metodológica diferenciada. Maffesoli (1995) sugere, para o estudo da imagem, uma metodologia que valorize a união do rigor científico e a sensibilidade colhida na vivência do cotidiano, elaborando uma proposta de análise que considere a tomada de consciência da pluralidade do real e leve a sério o jogo das imagens, entendidas como uma perspectiva que nega a separação, em todos os domínios: as palavras e as coisas, a natureza e a cultura, o corpo e o espírito, e empenha-se em considerá-los em sua globalidade, em sua totalidade. (p. 95-96).

Imagens e Representações sociais

O conceito de imagem revela-se como abstrato e de difícil precisão. Do latim *imāgo*, *in* (semelhança, representação - Houaiss, 2001), uma imagem liga noções abstratas a objetos diretamente perceptíveis. Nesse sentido, quando buscamos saber sobre a imagem que estudantes de Pedagogia e de Medicina têm da escola, interessamo-nos, ao mesmo tempo, com base nas representações sociais, por aquilo que eles veem na escola e também pela maneira como interpretam essas percepções.



A conceituação de imagem compreendeu o estudo da face figurativa (objetivação) e da face simbólica, ou melhor, da rede de sentidos estruturada capaz de interligar elementos que se relacionam à escola (ancoragem). Em outras palavras, quando nos empenhamos em estudar a imagem, interessamo-nos pelo processo (ancoragem) de assimilação de novas informações a um conjunto cognitivo-emocional preexistente e pela transformação (objetivação) de um conceito abstrato em algo tangível.

Para Moscovici, essas duas faces – a face figurativa e a face simbólica – são tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel, fazendo-nos compreender que há uma relação entre elas: A toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. (1978, p. 65).

Nesse sentido, para a constituição da imagem, foi necessário o levantamento dos diversos pontos associados à objetivação e à ancoragem, capazes de revelar um quadro amplo de referência (informações, ideologias, normas, crenças, valores, atitudes, opiniões etc.). A imagem é um elemento significativo da representação social. E, assim como a imagem, a representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. (MOSCOVICI, 1978, p. 26).

Contudo, a representação social (face figurativa e face simbólica) não nos permite conhecer todas as possibilidades de compreensão do objeto escola. Trata-se de uma constatação cuidadosa que permite afirmar: a imagem da escola é mais que a soma dos elementos que a constituem. O todo é mais do que a soma de suas partes. (MORIN, 2002, p. 261)

Outro aspecto que precisou ser levado em consideração, com relação ao conceito de imagem, foi a compreensão de que al-

guns elementos, constituídos na face figurativa ou na rede simbólica, não possam ser expressos em sua plenitude, pois podem estar embaçados, bloqueados ou confusos, impedindo sua mais ampla compreensão. Assim, o todo deve ser também considerado menos que a soma de suas partes. (IBID, p. 261)

As reflexões referentes a todo e parte são propostas por Morin (2002) e seus estudos levaram-nos a associar a ideia de imagem de escola ao paradigma da complexidade. Nesse sentido, a conceituação de imagem buscou a superação da simplificação, que abrange o todo, simplesmente com base nas descrições das partes. A imagem da escola não pode ser compreendida como o somatório de partes, ou de facetas. Seus espaços, personagens e símbolos são complementares. Segundo Morin esse princípio

é bem explícito e, aliás, intuitivamente reconhecido em todos os níveis macroscópicos, visto que em seu nível surgem não só uma macrounidade, mas também emergências, que são qualidades/propriedades novas. (IBID, p.261).

A conceituação de imagem procurou, também, superar uma vertente totalizante – o holismo –, que é igualmente simplificada, ao reduzir o que tem natureza complexa, no caso a imagem, a uma única instância-chave (o todo). Segundo Morin (2002), o todo tem dupla identidade: a própria, que não é redutível ao todo porque é capaz de se autodesenvolver, e a comum, ligada à cidadania sistêmica, ou seja, comum, e que, portanto, recebe influência de suas diferentes partes.

O todo é menos do que a soma das partes porque elas, sob o efeito das coações resultantes da organização do todo, perdem ou veem inibirem-se algumas das suas qualidades ou propriedades.

A partir do conceito de imagem exposto e das considerações da Teoria das Representações Sociais, foi possível desenvolver estratégias para a construção tanto do quadro amplo de referências quanto do quadro analítico, que, juntos, procuraram responder às questões e aos objetivos propostos para esta investigação.

O encaminhamento metodológico implicou a utilização de uma diversidade de procedimentos aplicados a um conjunto de jovens estudantes de Pedagogia e Medicina. Tal encaminhamento foi respaldado pela perspectiva da complexidade de apreender as imagens da escola como um conjunto de fenômenos multifacetados, organizados em relações interdependentes, envolvendo vários personagens e suas relações com o espaço onde atuam, e os símbolos com os quais convivem. Portanto, optamos pela coleta, processamento e análise de dados que envolveram a narrativa desenhada (desenho) combinada às técnicas de narrativas escritas e entrevistas do tipo reflexiva.

Exploração e análise dos desenhos

Adaptado do método de análise de conteúdo de Bardin, (1977), este estudo organizou os dados considerando três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação, inferência ou discussão dos resultados.

Na pré-análise iniciamos os procedimentos pela leitura flutuante. Cada um dos desenhos foi submetido a esse processo que, segundo a autora, é um processo de: *leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de brainstorming individual.* (IBID, p.75).

Na descrição analítica, optamos pela *análise temática*, que é um tipo de análise de conteúdo. Três temas foram considerados por estarem articulados numa rede

complexa e dinâmica de noções relacionadas à escola. Sobre eles, podemos explicitar alguns aspectos relevantes:

- O espaço escolar e suas marcas – Este tema-chave foi desmembrado em dois pontos. No primeiro, foi levada em consideração a percepção do espaço físico da escola como uma dimensão material/físico/espacial. Ex: tipo de construção, descrição de ambientes e materiais, entre outros. No segundo, foi levada em consideração a percepção do espaço do currículo como um fator relevante no projeto pedagógico que se desenvolve na instituição. Ex: apresentação da escola, expectativas, ideal de escola, finalidades, entre outros.
- Os personagens – Com este tema-chave, buscou-se mapear os atores relacionados ao universo escolar: sua identificação e qualificação. Buscou-se também descrevê-los dentro de seu contexto, localizando sua posição na escola, sua ação e sua relação com os demais personagens.
- Os símbolos – Neste tema-chave, examinaram-se os tipos de símbolos e objetos que cercam as imagens da escola. Segundo Jovchelovitch (2002, p. 71), o símbolo “é uma representação de algo, produzida por alguém. A força de um símbolo reside em sua habilidade para produzir sentido”.

Os resultados temáticos da análise de conteúdo indicaram 14 categorias e 153 subcategorias que foram assim distribuídas: *Espaço da escola* (7 categorias e 72 subcategorias); *Personagens* (3 categorias e 44 subcategorias) e *Símbolos* (4 categorias e 37 subcategorias).

Finalmente, na interpretação inferencial, ou discussão dos resultados, procurou-se unificar as análises e organizar as informações buscando compreender qual imagem da escola era possível de ser compreendida com base nos desenhos. As diferenças e se-



melhanças entre as escolas desenhadas por estudantes de Pedagogia e de Medicina foram estudadas procurando sensibilizar nosso olhar quando da exploração e de outros grupos de dados, com o intuito de encontrar componentes que pudessem ajudar a formar a imagem da escola.

As análises dos desenhos realizadas revelaram dois conjuntos de elementos simbólicos preponderantes que poderiam ser compreendidos ou como composição de duas representações sociais diferenciadas sobre a imagem de escola ou como elementos diversificados de uma única representação social da escola para esse grupo investigado.

- O primeiro conjunto de elementos caracterizou-se pela materialidade. Essa tendência pode ser traduzida quanto aos aspectos que caracterizam o *espaço escolar*: constituído por uma área interna que tem a sala de aula como ambiente mais característico. Na área externa, encontraram-se o pátio, o jardim e a quadra de esportes. Os materiais didáticos mais mencionados foram: a lousa, o giz e o apagador. O mobiliário resumiu-se à mesa e à carteira.
- O segundo enfatizou o espaço de relação. A representação foi marcada por uma forte relação entre os *personagens* professor e aluno. A eles foram associados o interior do espaço escolar, os símbolos afetivos, as relações amorosas e os materiais didáticos. Observou-se, em particular, a questão da felicidade expressa nos desenhos elaborados. Tal questão foi contida numa dimensão estética associada à presença da sensibilidade, da afetividade e da amorosidade. Os desenhos representados com uma boca sorridente puderam sugerir um ambiente repleto de alegria. Segundo Rios & Lorieri (2004, p. 56): *Muitas vezes a alegria tem sido considerada um assunto fora da escola*. Esses autores afirmam ainda que a alegria tem a ver com a afetividade

e é considerada fundamental para o desenvolvimento do trabalho de professores, professoras, alunos e escola na sua totalidade. Essa é uma faceta da escola importante para o entendimento da imagem projetada por esses estudantes, que nos leva a questionar que a alegria, indicada nos desenhos, está realmente contida na representação da escola para esses universitários.

Na proposta moscoviciana, a reprodução de um objeto implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras. Assim, ao desenhar a escola, os sujeitos conferiram aos seus desenhos não um simples reflexo da realidade, mas um conjunto referencial de fatos, pessoas, coisas ou sentimentos que permaneceram na memória e no imaginário de cada um.

Ao analisar os dados coletados, de forma separada, fazendo um corte nas informações oferecidas por universitários de Pedagogia (40) e de Medicina (38), obtivemos dois conjuntos de elementos simbólicos distintos, passíveis de comparação. Estudantes de Pedagogia e de Medicina retomam e combinam os conceitos que gravitam no entorno da escola, sempre em consonância com a sua visão de universidade ou de formação, e com suas atitudes de jovens universitários.

A comparação revelou-nos que a diferença da imagem da escola pode ser creditada aos pontos de ancoragem de cada um dos grupos de sujeitos investigados, uma vez que os elementos da objetivação, os que correspondem à face figurativa, são comuns aos dois grupos investigados. Isso fica claro quando observamos a tabela de categorias, Matriz descritiva dos desenhos, (vide Anexo 1) e nela encontramos a distribuição de porcentagens, tanto para a



coluna que representa os estudantes de Pedagogia como para a que representa os de Medicina.

Nesse sentido, para os **estudantes de Pedagogia** a imagem da escola sugere um ambiente de ensino infantil ou fundamental, cuja função é a de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Um espaço fechado por muros e portões e envolto num clima harmonioso onde não há lugar para conflitos e lutas. As imagens parecem vir de uma vivência que já passou – imagens marcantes de uma infância ingênua e distante da escola em que vivem hoje como alunos.

Arroyo, (2004) apresenta em seus estudos uma questão importante com relação às imagens:

Do que acompanho nas escolas, insisto em que no espelho dos educandos nos descobrimos e formamos. Nós vemos como os vemos. Nós imaginamos como os imaginamos. As metáforas do magistério sempre foram construídas em correspondência às metáforas da infância. (2004, p.64).

Essa afirmação vem ao encontro das análises realizadas com desenhos. São representações que sugerem proteção, harmonia, afetividade e amorosidade. Um espaço projetado para o outro, ou melhor, para os alunos. Rico em materiais, cercado pela natureza e com a iluminação do sol. Associados a bem-estar e prazer, os lugares desenhados lembram ambientes fora da sala de aula. São jardins, pátios e quadras. Nesses espaços, os desenhos sugerem alunos em liberdade, prazer e movimento.

Para os **estudantes de Medicina**, a imagem da escola parece ser constituída por elementos que caracterizam a própria Faculdade de Ciências Médicas, onde eles mesmos são alunos. São exemplos: a estrutura física que sugere a construção de um prédio representado por vários andares,

o estetoscópio, os leitos, os pacientes em atendimento e o símbolo da universidade.

Uma oposição divide os estudantes de Medicina em dois grupos. Do primeiro, fazem parte aqueles que acreditam ser a escola um acontecimento que, por sua importância, marca as histórias pessoais que determinarão o futuro profissional. No segundo, assim como para os estudantes de Pedagogia, estão aqueles que acreditam que a escola tem a função de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Em ambos os grupos os pesquisados representam a escola como um resultado positivo da ponderação entre o esforço subjetivo (fazer um percurso educacional até chegar à faculdade, estudar até tarde, receber o diploma) e a realização de uma meta (formar-se, ser médico ou pedagogo).

Os desenhos da escola foram definidos como o primeiro conjunto de informações, constituído de características e propriedades, que o grupo de pesquisados atribuiu a essa instituição. No próximo conjunto de análise de dados, a seguir, as narrativas escritas produzidas a partir do que foi desenhado buscam aperfeiçoar os conjuntos de elementos simbólicos.

Narrativas escritas

A análise das narrativas escritas sobre os desenhos possibilitou outros olhares e novos significados ao conjunto de elementos simbólicos, já esboçado inicialmente. Avançamos no estudo investindo na identificação e na recuperação de outros elementos da imagem da escola que pudessem refletir a representação social da escola para esse grupo de universitários investigados. Para alcançar tais objetivos, empregamos, aos dados, uma análise da centralidade que buscou salientar os conteúdos, ou seja, os elementos organizados da representação



social. Foram analisados os dados coletados das 78 narrativas escritas sobre os desenhos. Procuramos interpretar o conteúdo manifesto após a leitura e releitura do material, classificando as convergências. Trabalhamos inicialmente com os mesmos temas-chave utilizados na fase anterior: espaço da escola, seus personagens e seus símbolos.

Posteriormente, para o tratamento analítico do material utilizou-se o programa Alceste. Esse programa faz uso do método de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que consiste em organizar as Unidades de Contexto Elementar (UCE) – pequenos recortes das narrativas escritas – em classes, manuseando o vocabulário que as compõe, de forma que se obtenha o maior valor possível numa prova de associação (*qui-quadrado*). O programa executa também outros cálculos complementares que possibilitam uma descrição mais detalhada de cada uma das classes encontradas por meio da aproximação de vocabulário semelhante.

Estudar a elaboração e o funcionamento de uma representação social implica também a compreensão da sua composição ou organização. Isso significa levar em consideração o que propôs Moscovici (1978). Para ele, existem três dimensões sob as quais os conteúdos de uma representação podem ser organizados: o campo da representação ou da imagem, o da informação e o da atitude.

A **dimensão do campo** remete-nos à estrutura interna dos conteúdos das proposições referentes à escola. A estrutura permite constatar que uma representação é sempre uma unidade de elementos *ordenada e hierarquizada*. Segundo Campos, (2003):

Essa concepção nos leva a perceber as representações como uma construção sociocognitiva, quer dizer, uma construção submetida a uma dupla lógica cognitiva e social, submetida à influência do contexto discursivo e do contexto social. (2003, p. 22).

Buscando a compreensão dessa lógica, cognitiva e social, as análises da dimensão do campo das representações sociais da escola foram esboçadas inicialmente pela exploração dos elementos dos desenhos e, posteriormente, ampliadas pela análise dos constituintes das narrativas escritas.

Os resultados indicaram quatro dimensões da imagem da escola para esse grupo de estudantes. Duas delas são mais fortemente compartilhadas: a primeira (valorativa) e a quarta (idealizada). A terceira, menos compartilhada, apresenta-se como extensão da quarta (idealizada), porque trata das mesmas noções só que estabelece um olhar da posição de aluno. A segunda (Escola dos médicos), apesar de pouco compartilhada, é muito significativa, pois revela a especificidade de um grupo de estudantes que têm como imagem da escola a representação social constituída por elementos que se encontram no entorno imediato de seus cotidianos: o Hospital das Clínicas e a Faculdade de Ciências Médicas.

A segunda dimensão, **a informação**, refere-se à qualidade de informações que o grupo conhece acerca do objeto da representação (MOSCOVICI, 1978). Os resultados indicam que:

- Os alunos de Pedagogia, principalmente aqueles que trabalham durante o dia e estudam no período noturno, elaboraram a imagem da escola como um espaço valoroso que tem como objetivo fazer crescer o outro, principalmente as crianças. A escola é uma extensão da família, que tem como meta a formação mais ampla dos alunos.



- Os estudantes de Medicina refletiram as características da escola na qual vivem como alunos, definindo, em muitos casos, as lutas e as conquistas vistas por uma ótica de caráter pessoal – estudar até tarde, ficar longe da família, manter-se na universidade, integrar-se à faculdade.
- Os alunos que estão fora do mercado de trabalho tendem a reconhecer os enfrentamentos dos problemas cotidianos numa perspectiva de escola idealizada. Colocam-se na posição de alunos, justificando sua incapacidade de ação. Declaram, por conhecerem o interior da escola, os pontos que precisam de investimentos – aspectos físicos, materiais, de relacionamento, de conteúdos, de “transmissão” –, mas não sabem como os fazer. Já os poucos alunos que se encontram dentro do mercado de trabalho reconhecem as lutas e conquistas voltadas para a formação de valores, cidadania e ética. Ambos os grupos, dos que trabalham ou dos que não estão no mercado de trabalho, reconhecem o direito à educação e relacionam suas lutas ao atendimento de necessidades levantadas no ambiente escolar.
- Para os estudantes de Medicina a boa escola está associada a experiências do cotidiano e de suas vivências escolares. Um ensino de período integral, cercado de amigos e que exige muito em termos de aprendizagem.

A terceira dimensão, **da atitude**, reflete o conjunto de disposições afetivas ou as orientações positivas ou negativas com relação ao objeto socialmente representado, seja uma atitude favorável, desfavorável ou neutra. A constituição da atitude refere-se às experiências subjetivas, fruto de processos comparativos decorrentes da interação social. Segundo Moscovici (1978), é por meio dela que o homem representa as orientações globais acerca de um objeto social. Assim ela [interação social] consegue incutir um sentido ao comportamen-

to, integrá-lo numa rede de relações que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais, uma das funções de uma representação é a de saber, compreender e explicar a realidade. Segundo Abric, (1998):

Essa função permite que sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com aquilo que já sabem e os valores aos quais eles aderem. (1998, p. 28-29).

A análise das facetas possibilitou uma constatação: os pontos positivos destacados pelos universitários sobre a escola atribuem-lhe um *status* de lugar de aprender.

Esse *status* pode, também, ser relacionado com outra função da representação social: a de identidade. Essa função tem por objetivos definir a identidade e especificidade dos grupos e assegurar um lugar primordial nos processos de comparação social. Abric (1998, p. 28-29) salienta que a representação do grupo se caracteriza sempre por uma superavaliação de seus aspectos considerados positivos: *Essa função tem um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um de seus membros e nos processos de socialização*.

A afirmação “controle social exercido pela coletividade” levou-nos a observar que a diferença entre os estudantes de Pedagogia ou de Medicina vai além do conjunto de seus currículos acadêmicos. Ser estudante de um determinado curso é também construir uma identidade a partir de representações e práticas que os sujeitos organizam em suas relações. Além de uma dimensão acadêmica, ser estudante de um determinado curso comporta uma ordem simbó-



lica, constituída por elementos da imaginação social que deve ser investigada em outras dimensões.

Para Bronislaw Baczko (1985), a imaginação social é um aspecto significativo da sociedade. É por meio dela que as sociedades se percebem, elaboram uma imagem de si próprias e atribuem identidades sociais do que venham a ser um estudante de Pedagogia e um de Medicina.

É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição de papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. (BACZKO, 1985, p. 409).

Diante do exposto, indagamo-nos: Qual a identidade revelada pelos estudantes de Pedagogia e Medicina? Os resultados do programa Alceste indicaram uma classe específica para os estudantes de Medicina. E uma outra constituída por um porcentual significativo de estudantes de Pedagogia (67%).

Assim, os dados sugerem que, na identidade dos estudantes de Medicina, podem estar impressos elementos que os identifiquem como um grupo:

- VITORIOSOS pela entrada na faculdade de Medicina. Sentem-se orgulhosos pela passagem no vestibular;
- POSITIVO pela expectativa com relação ao seu percurso de formação, estabelecendo um compromisso duradouro com a escola e seus amigos;
- CONVICTO por sua escolha pela área médica;

A identificação do grupo de estudantes de Pedagogia pode estar associada a um grupo:

- IDEALIZADOR por seu conjunto de ideias;
- MEDIADOR por suas denúncias de falta de integração.

Narrativa escrita: as palavras

As palavras foram coletadas por meio da *associação livre*. No presente estudo, a técnica foi operacionalizada pela associação do objeto indutor ao desenho. Foi solicitado aos estudantes de Pedagogia e Medicina que, ao término da realização do desenho, circulassem, no próprio desenho realizado, utilizando caneta vermelha, um único elemento que considerassem o mais importante. Em seguida, escolhessem mais três novos elementos desenhados que entendessem ser relevantes e os registrassem em ordem de importância.

Os resultados coletados possibilitaram a imersão em campos semânticos referentes a escola. As duas abordagens utilizadas – análise qualitativa e uso do programa Evoc² – permitiram-nos identificar mais elementos da imagem da escola para os dois grupos de estudantes investigados. Verificamos que, apesar de existirem pontos em comum, os estudantes de Pedagogia diferenciam-se dos de Medicina, confirmando mais uma característica da representação que não foi a reprodução rigorosa das qualidades do objeto, mas uma remodelagem concebida como não separada da atividade simbólica do sujeito, ele mesmo solidário de uma inserção no meio social (MOSCOVICI, 1978).

A análise das três dimensões da representação da escola – *a atitude, a informação e o campo* – focalizou a imagem inerente ao conceito de escola que nos permitiu desta-



car as semelhanças e diferenças predominantes nos dois grupos investigados.

A *atitude* positiva, expressa de modo geral e comum aos dois grupos, revelou-se predominantemente na associação entre “ambiente harmonioso” e o “relacionamento interpessoal amigável”. Podemos indicar, ainda, que o julgamento de valor da escola está associado à “solidez de uma boa instituição”, reconhecida, principalmente pelos, estudantes de Medicina. Articulou-se a este julgamento traços de sua formação pessoal, “dedicação” e “determinação” de quem estuda “em busca de um ideal”. Notamos que no caso dos alunos, principalmente os de Pedagogia, a imagem de “bom professor” também foi configurada por traços de uma formação pessoal – “formação profissional”, “interessado”, “disposto”, “vontade de dar aula” – que é, em grande parte, resultado do talento pessoal.

Salientar questões que envolvam esses dois personagens, professor e aluno, foi identificar aspectos diretamente ligados à representação social da escola para os dois grupos de estudantes investigados. Isso porque esses personagens foram associados ao núcleo central. Segundo Abric (1998), o núcleo central:

é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.” (ABRIC, 1998, p. 31).

Ainda, é no âmbito do núcleo central que as representações sociais concretizam as possibilidades de mudanças, a partir da vinculação de ideias, de mensagens de homogeneização corporificadas, as quais são mediadas pela realização de ações concretas.

Assim, por vivenciarem e internalizarem seus papéis de professores e alunos, os pesquisados declararam o conceito do que significa ser “bom”. Essa análise permitiu supor um processo de natureza ideológica, constitutiva na ideia do “esforço” individual e de qualidades pessoais que acompanham a cultura da escola. Os retrocessos dessa cultura foram denunciados, com maior veemência, nas décadas de 1980/90, por meio da literatura da pedagogia crítico/social. Essa abordagem concebe a escola como um local de sistematização do saber e propõe condições em que professores e alunos possam colaborar para fazer progredir essas trocas. Essa discussão sobre a natureza ideológica, que permeia a cultura da escola, será abordada mais adiante, quando tere-mos condições de entremear outras informações constituintes da imagem da escola.

Do ponto de vista da *informação*, as análises das palavras indicaram poucos conhecimentos específicos referentes à escola. Eles foram traduzidos a partir das categorias interpretativas que descreveram objetos e ações típicas referentes ao universo escolar – “universo pedagógico curricular” e “*material escolar*” – que corresponderam a porcentagens pouco significativas para os dois universos investigados (25% e 5% para os estudantes de Pedagogia e 31% e 4,4% para os estudantes de Medicina, respectivamente).

Os estudantes de Pedagogia descreveram a infraestrutura e seus ambientes típicos, principalmente a sala de aula. Não definiram com precisão quais são os materiais escolares, mas identificam o livro e a lousa como tais. Os estudantes de Medicina destacaram a área de recreação, a biblioteca e a sala de aula como ambientes significativos da escola e o livro como material escolar típico.



A análise do *campo de representação* considerou a organização e a hierarquização das palavras para o entendimento do esquema figurativo da escola que estrutura a representação social. Tais procedimentos metodológicos favoreceram ainda a presença de elementos típicos ou relevantes para cada um dos dois diferentes grupos de estudantes investigados, Pedagogia e Medicina, embora alguns desses elementos típicos tenham sido registrados anteriormente por meio da análise dos desenhos e das narrativas escritas.

Os dados indicaram que os **estudantes de Pedagogia** projetaram a imagem de uma escola constituída por elementos positivos. A presença da palavra “criança” indicou-nos que a grande maioria desses estudantes enalteceu características de uma escola que não é aquela em que estão hoje como alunos, visto que as palavras fizeram menção a aspectos de uma escola de educação infantil ou do ensino fundamental – “duas meninas de mãos dadas”, “brincadeira-jogo”, “cantinho da leitura”, “sala de prece”, “brincando no recreio”, entre outras.

Os **estudantes de Medicina** indicaram aspectos de um tipo de escola mais próxima ao da universidade que frequentam como alunos. Destacaram o “hospital”, a “saúde” e a “relação médico-paciente”. As referências à sua própria escola, em alguns casos, foram explícitas. A presença de amigos também foi um destaque para esses estudantes, associada às palavras de “amizade” e “companheirismo”.

Exploração e análise das entrevistas reflexivas

Para o aprofundamento da análise foi realizado um investimento na validação e identificação de outros elementos centrais da imagem da escola. Para tanto, aplicamos

um conjunto de *entrevistas reflexivas* que foram orientadas por um roteiro de perguntas constituído por quatro eixos. O primeiro, constituído por três questões, procurou aproximar pesquisado e pesquisador e iniciar a exploração do campo. O segundo desenvolveu-se por meio da narração, buscando respostas a oito itens centrais, que corresponderam aos interesses iniciais de validação dos dados já estudados nas fases anteriores. O terceiro eixo explorou duas questões que incentivaram a possibilidade de alteração do desenho. No quarto e último eixo, com o objetivo de ampliar nossos conhecimentos para a apreensão da imagem da escola, propusemo-nos explorar uma questão cujo conteúdo foi associado aos propósitos da pesquisa mais ampla³, que investigou a “escola brasileira”.

- Questões iniciais:

Pergunta 1: Foi você quem fez este desenho?

Pergunta 2: Você se lembra dele?

Pergunta 3: Você lembra do que foi solicitado?

- Questões centrais:

Pergunta 4: Você pode descrevê-lo quanto ao espaço da escola?

Pergunta 5: E os seus personagens? Fale um pouco sobre eles.

Pergunta 6: O que você entende por lutas?

Pergunta 7: Você as representou no seu desenho? Por quê?

Pergunta 8: O que você entende por conquistas?

Pergunta 9: Você as representou no seu desenho? Por quê?

Pergunta 10: Qual elemento desenhado você destacou no seu trabalho?

Pergunta 11: E o título? Por que você deu esse título ao seu desenho?

- Questões para o fechamento:



Pergunta 12: Depois de olhar e explorar seu desenho, você faria alguma modificação nele?

Pergunta 13: Para deixá-lo mais completo você acrescentaria alguma coisa?

- Questão para ampliação de conhecimento:

Pergunta 14: Esta seria uma escola brasileira? Por quê?

Para o desenvolvimento desta última fase, como procedemos nas anteriores, o tratamento das transcrições das entrevistas utilizou uma adaptação de método de análise de conteúdo e, dentro dessa perspectiva, as análises foram organizadas em três etapas: pré-análise, descrição analítica e discussão dos resultados.

O conjunto de tratamento de dados e análises realizadas dos dados da entrevista possibilitou níveis de validação e aprofundamento que favoreceram a identificação da imagem da escola, tanto pelo diálogo com o conjunto das análises já realizadas como também pelo conjunto de desvelamentos de algumas especificidades, como a noção de escola brasileira.

Dadas as características da *entrevista reflexiva*, a resposta à questão “Quem sabe e de onde sabe?” pode ser assim encaminhada: lidamos com a hipótese de que os elementos contidos nos desenhos fazem parte da representação social que os universitários têm da escola. Portanto, quando re-pensam, re-citam e re-apresentam as ideias e os sentidos destes elementos, os pesquisados estariam expressando verbalmente elementos específicos do campo representacional, atribuindo-lhes crenças, valores e afetos.

Sobre isso afirma Guareschi:

É nossa percepção que a dimensão valorativa, ética, jamais pode ser separada das

ações e, por isso, de uma maneira ou outra, ela está presente tanto no processo de construção das RS – representações sociais – como em sua estrutura. Perder a dimensão da não-neutralidade dos processos e representações é empobrecer e mistificar tanto a uns como outras. (GUARESCHI, 1982, p. 45).

Com relação à validação dos dados, constatamos que esta ficou acima de nossa expectativa. Ampliamos alguns sentidos, como já anunciamos anteriormente. De maneira inversa, a oportunidade oferecida aos pesquisados para alteração em seus desenhos ficou abaixo das expectativas. Poucas foram as modificações elaboradas.

Para a compreensão desses resultados, constatamos a necessidade de explorar o estudo da centralidade, o que nos permitiu aprofundar a Teoria das Representações Sociais. De acordo com o estudo, há uma hipótese de que a representação social é composta de elementos cognitivos centrais, uma parte resistente da representação, aos quais estão ordenados esquemas estáveis, também denominados periféricos, uma parte mais flexível da representação (ABRIC, 1998). Nas entrevistas reflexivas os entrevistados confirmaram o destaque dos elementos constitutivos da escola: alunos, professores e infraestrutura (sala de aula). Esses elementos foram repetidamente levantados nas fases anteriores.

Tratamos aqui de reconhecer que essas palavras como elementos significativos dos conteúdos de pensamento dos universitários não podem ficar apenas sob um efeito descritível. Avançamos na exploração de suas dimensões semânticas e o exame de cada uma delas fez-nos identificar componentes que as motivam e as fundamentam.

Explorar as representações sociais a partir desse conjunto de informações foi possí-



vel, pois elas são em todo lugar uma questão de compreensão das formas práticas de conhecimento e do conhecimento prático que cimentam nossas vidas sociais como existência comum. (MOSCOVICI, 2003, p. 217).

Associando conhecimentos práticos, experiências ou acontecimentos sustentados por indivíduos e partilhados, podemos dizer que as entrevistas reflexivas nos permitiram sistematizar as informações oferecidas pelos universitários. Listamos todas

as respostas obtidas com base nos itens do instrumento e que se relacionaram aos três elementos mais marcantes: aluno, professor e infraestrutura. Apresentamos, a seguir, no Quadro 1, alguns conteúdos mais frequentes⁴, relativos a cada elemento estudado.

Os conteúdos apresentados com base nas análises das *entrevistas reflexivas* validaram as análises realizadas nas fases anteriores. Também acrescentaram alguns detalhes para os personagens e ampliaram

Elementos significativos	Conteúdos (entrevistas)
Aluno	precisa de humanização, uma boa formação, tanto acadêmica como de personalidade procura na escola, principalmente quando não tem em casa, atenção, amor e carinho dos professores e dos colegas
Professor: aquele que	é o personagem fundamental da escola precisa ser bem formado e bem informado tem a responsabilidade de formar pessoas éticas, acima de tudo; que saibam conviver com outras pessoas, respeitar o diferente e estar sempre aberto ao novo reproduz e aceita muita coisa pronta deve dialogar com o aluno e não só passar conteúdo luta constantemente para poder aprender e passar aquilo pro aluno
Relacionamento professor/aluno: tem de haver	mais diálogo entre professor e aluno união tanto dos professores como dos alunos entendimento maior entre professor e aluno; um menor afastamento dessas duas figuras; um entrosamento maior e mais democrático
Infraestrutura	precisa ser mais aberta. Ter salas alternativas: de arte, de jogos e biblioteca é formada assim de carteiras, lousa, mesa e livros tem que ter um espaço aberto, livre e natural cercado por elementos da natureza: árvores, horta e borboletas
Escola brasileira	Nossa escola não prioriza o indivíduo, a gente ainda prioriza o conteúdo científico, o modelo Valoriza muito o conteúdo. Aquela história de transmissão mecanicista dos conteúdos, principalmente com o vestibular que tem A gente de fora sempre vê a escola particular como se fosse melhor do que a pública, mas nem sempre é Acho que as (escolas) particulares ainda têm uma condição de ter material, de ter as coisas, espaço mais organizado, as públicas não

Quadro1 – Conteúdos das entrevistas associados aos elementos significativos ligados à escola



uma das facetas da imagem da escola, a qual possibilitou a complementação do olhar com especificidade de informações sobre a escola brasileira.

Nossa segunda pergunta proposta para ser respondida na discussão de resultados – *O que e como se sabe?* – foi uma tarefa mais difícil de realizar. Isso porque os dados da entrevista foram insuficientes.

Investimos assim num somatório de esforços que associou a exploração e a análise das informações coletadas de forma diversificada – desenho, narrativas escritas e entrevista – com o movimento de reflexão sobre os significados encontrados. O resultado dessa associação possibilitou levantar dados importantes e organizá-los para a compreensão da complexidade dos processos que constituem ao mesmo tempo a composição e a formação da imagem da escola.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões da pesquisa procuraram atender aos objetivos que nortearam este trabalho, ou seja: explorar imagens e por elas compreender a representação social da escola de um grupo de universitários paulistas.

As representações sociais orientam e preservam a forma como universitários dos cursos de Pedagogia e Medicina conduzem os princípios normativos, as relações intersubjetivas e mesmo como reconhecem e elaboram os espaços da escola. Elas são os alicerces sobre os quais um grupo, num determinado tempo e espaço históricos, constrói sua vida. Essas representações são manifestadas por imagens pelas quais os homens constituem suas vivências, que perpassam caminhos de interesse diversi-

ficados, gerando o grande acervo de produções humanas – filosóficas, científicas, literárias ou artísticas –, das quais decorrem sentimentos que traduzem as necessidades e os anseios de um dado grupo.

Nesse sentido, a representação social da escola contém as imagens das diferentes visões dos universitários de Pedagogia e Medicina, mas também contém o que Moscovici (2003) chama de “imagens-conceito”:

“Todos os nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou “pré-concepções”. (p. 242).

Imagens de escola para os estudantes de Pedagogia

A constituição da imagem emerge de uma constituição simbólica, produzida por uma rede intersubjetiva, estruturada a partir de elementos de diferentes naturezas, como físicas, operacionais, midiáticas, psicológicas e sociais, em um processo histórico de uma dada realidade (MARCONDES, 2004).

Assim, em síntese, as imagens dos alunos de Pedagogia, de forma geral, compreendem a escola como um ambiente cuja função é de educar, instruir e socializar. É um espaço fechado, protegido, harmonioso e acolhedor, cujos conflitos e lutas anunciados se encontram fora dos seus contornos. As imagens evocam uma infância ingênua e distante. O ambiente escolar é visto de forma muito positiva: imerso em uma natureza moral e permeado por afeto, os quais, associados ao talento individual do professor, fazem da escola um ambiente para formação das crianças (Educação Infantil ou do Ensino Fundamental). A escola é valorizada como um espaço que irá fazer crescer e for-



mar os pequenos alunos, portanto é necessário o investimento na universalização do ensino. Para os estudantes de Pedagogia a imagem da escola não é a daquela na qual eles estão hoje, mas sim uma escola idealizada, sempre ligada a um passado melhor. A função central da escola é a aquisição de conhecimento, saber e informação. As lutas e as conquistas, sempre coletivas, envolvem a participação de todos, incluindo-se os pais e a comunidade que cerca a escola, e estão ligadas à melhoria do espaço físico da escola e das condições de ensino.

Imagens de escola para os estudantes de Medicina

As narrativas dos estudantes de Medicina mostraram a própria Faculdade de Ciências Médicas, da qual são alunos, e seus elementos constitutivos: estetoscópio, leitos, pacientes. etc. A escola ganha importância, marca as histórias pessoais deles, alunos, e abre o futuro profissional. Por sua importância, a escola precisa ser universalizada. Para os estudantes de Medicina, o valor da escola é dado pelas características daquela escola na qual estudam, a qual frequentam. A amizade e o relacionamento interpessoal estão sempre presentes e ajudam a compor esse valor.

Uma oposição divide os estudantes de Medicina em dois grupos. Do primeiro fazem parte aqueles que acreditam ser a escola um acontecimento que, por sua importância, marca as histórias pessoais que determinarão o futuro profissional. Para o segundo, assim como para os estudantes de Pedagogia, a escola tem a função de educar, oferecer formação instrutiva e socializar. Ambos os grupos representam a escola como um resultado positivo da ponderação entre o esforço subjetivo (fazer um percurso educacional até chegar à faculdade, estudar

até tarde, receber o diploma) e a realização de uma meta (formar-se, ser médico).

Há uma forte convicção quanto à escolha pela Medicina. A função da escola, de sua escola, parece indicar um investimento no crescimento e na formação dos indivíduos, ou seja, neles mesmos. O aluno é o personagem central, que, de forma solitária, enfrenta obstáculos cotidianos: entrar na faculdade, manter-se nela, tornar-se mais qualificado.

Representação social da escola para um grupo de universitários paulistas

Os resultados apresentados mostram que a representação social da escola converge para um conjunto de todas as imagens exploradas que demonstra coerência com a realidade social que os participantes do grupo investigado vivem.

Utilizam, em suas imagens, elementos sofisticados e sedutores que revelam suas crenças, valores, expectativas e comportamentos. Encenam toda uma constelação de significados e crenças, ora consumidos, ora produzidos pela escola. Nessa constelação foram destacados conceitos historicamente oriundos de movimentos sociais organizados, de conotação bastante positiva no imaginário social. São exemplos: cidadania, participação, qualidade do ensino, que se articulam em forma de imagens, questionadas na compreensão superficial de suas significações.

Aspectos da cidadania aparecem pouco associados aos direitos políticos e sociais conquistados pelos indivíduos. Seu reconhecimento humano e social pertence ao direito de entrar na escola ou, mais precisamente, na faculdade e de permanecer nela. Os resultados declaram uma preocupação com o mundo econômico e poucas foram



as manifestações que pudessem associar o universitário pesquisado a um sujeito político capaz de pôr em questão a lógica das relações sociais e o poder estabelecido. Assim, justifica-se a luta pela chegada à escola – “o vestibular, a lançadeira para a nossa vida profissional” – e pela permanência nela, pelo direito de ser uma “pessoa melhor”, ter um “futuro melhor”, visando a um campo profissional e a um diploma. Esses resultados apontam uma valorização no sentido da individualização do ser humano, que se opõe à coletividade, trazendo como consequência a procura do trabalho, diante da concorrência por salários e carreiras.

Como uma característica importante da cidadania, a participação quase não aparece em suas narrativas. Quando mencionada, tem seu significado utilizado em situação pouco definida, como “troca de ideias”. A imagem de cidadão admite o pensamento competitivo com os próprios colegas no alcance da eficiência necessária para sua formação. A cidadania, como expressão de uma prática sociopolítica e coletiva, é substituída pelo engajamento funcionalmente produtivo de indivíduos que precisam “superar a si mesmos” com força de vontade própria, decididos a suprir a ausência de uma política pública em detrimento de uma imagem de autonomia pessoal ou da escola – “estudar na melhor escola do Brasil”.

A escola, como é vista por esses alunos, isola o sujeito. Podemos dizer que, na medida em que ação escolar valoriza o individual, os personagens dessa instituição se debruçam sobre suas tarefas, isolam-se em suas atividades cotidianas. Eles não mais notam a presença dos colaboradores que trabalham a seu lado, na mesma obra, e não concebem a ideia dessa obra comum. À medida que há a perda da visão de conjunto, há o desbotar das normas que refletem

a solidariedade grupal. O enfraquecimento da interação impede o desenvolvimento de um sistema de regras comuns e de um consenso.

Outro conceito importante que merece destaque é o da “qualidade do ensino”. A distribuição da qualidade, discursiva e concreta, ocorre em consonância com os interesses que perpassam os muros da escola. A qualidade do ensino não foi associada à escola pública, referenciada pelos grupos investigados como escola do Ensino Infantil, Fundamental ou Médio. Essa inferência é possível de se verificar quando analisamos as referências sempre negativas associadas à escola pública: faltam recursos, falta inclusão, falta atendimento etc.

Vivemos constantemente bombardeados pela mídia, que dissemina a ideia de qualidade associada à de privatização. Não é só a escola que se encontra no centro dessa questão. Participam dela, por exemplo, os serviços de saúde pública. A privatização é apresentada à população, mediante campanha ostensiva, como a única possibilidade de excelência técnica e modernização nos serviços.

Com isso, a escola consolida-se na associação muito mais de uma habilidade técnica que de um “fenômeno social”, tornando-se, assim, mero sinônimo de instrução e formação profissional. Os objetivos da relação ensino/aprendizagem estão associados ao uso dos objetos e à aquisição de habilidades para sua vida profissional, orientados pelos interesses do mercado. A imagem de qualidade foi associada à gestação de inúmeros conceitos como: produtividade (determinação para a superação dos desafios), competitividade (entrar na faculdade), empregabilidade (ser um bom profissional), prazerosidade (amor e sabedoria), qualidade de vida (eu melhor) etc.



Estas palavras – cidadania, participação, qualidade do ensino – procuram explicar os bons e os maus resultados tanto da escola como dos sujeitos que nela convivem. A eficiência encontra-se no afastamento de uma dimensão política das discussões, uma motivação psicológica para a realização de tarefas (esforço pessoal) e uma consideração dos sujeitos como importantes agentes sociais e econômicos na sociedade (ter um diploma, conhecimento para a vida, uma profissão, estabilidade financeira).

A ausência declarada de compreensão da complexidade das relações sociais e da própria natureza do homem esconde uma opção, como diz Freire, (1979): “Toda neutralidade afirmada é uma opção escondida” (p. 57). Toda organização de um grupo é refletida num conjunto de imagens e, acima de tudo, todos os processos educativos não só refletem essas imagens, mas também têm por função preservá-las e ampliá-las. Logo, nenhuma imagem tem caráter revolucionário e transformador. Assim, no interior da representação da escola, nenhuma imagem tem força para transformá-la; a luta basicamente é reformadora. Uma imagem, portanto, não tem a ambição de modificar a representação social que a gerou, apenas realizá-la ou resgatá-la.

As características apontadas pelos resultados da pesquisa revelam que a representação social da escola para esse grupo de universitários está impregnada de conceitos que se opõem às perspectivas de formação universitária com objetivos de uma formação de sujeitos capazes de serem críticos, analíticos e de sistematizar e integrar conhecimentos da ciência e da cultura produzidas. As imagens da escola revelam modelos-padrão adotados e aceitos sem questionamento. Não há nada de novo. Apenas o conhecido. Apenas os elementos

da “região de fachada”. Elementos que contam o que a escola é.

As imagens existem em comunhão no interior da representação e tendem a ser assumidas, principalmente pelo que Rodrigues (2003) chama de *intérpretes autorizados – intelectuais (cientistas, filósofos, políticos, artistas) e, mais modernamente, planejadores, economistas, técnicos, assessores, engenheiros nas sociedades de racionalidade científica* (p. 65) –, personagens que oferecem a direção cultural e política para que outros membros do grupo a utilizem.

O reconhecimento social desses personagens resulta no domínio simbólico que eles exercem sobre os elementos que materializam as imagens. Nesta pesquisa os alunos não se consideraram “intérpretes autorizados”, ou seja, não se percebem como protagonistas capazes de decidir e intervir nos processos sociais e, em particular, na escola. Isso se justifica por meio das análises das respostas à questão de como os universitários pesquisados enfrentam as lutas da escola.

Foi possível concluir que as respostas, de caráter generalista e de fuga de responsabilização, oferecidas pelos pesquisados, para o encaminhamento das lutas que a escola enfrenta, estão associada a uma formação, oferecida pela escola, que os identifica como meros receptores passivos daquilo a que assistem.

Essa formação passiva foi possível de ser observada também nos elementos organizados de forma hierarquizada que possivelmente oferecem significado à representação. Estudos referentes à Teoria das Representações Sociais permitem explorar a estrutura de uma representação e definir a posição ocupada por diferentes atribu-



tos, verificando assim aqueles considerados mais resistentes a mudanças, estáveis e coerentes, exercendo a permanência da representação.

Nesta pesquisa, provavelmente, esses elementos estão associados às imagens: do professor, do "aluno", da "infraestrutura", da "sala de aula" e do "amigo". Estes podem ser considerados imagens que garantem o poder de representação da escola, o que é chamado por Moliner (1996) de "poder simbólico", funcionando como um modelo, de forma que, na inexistência de um desses elementos centrais, o objeto não é mais reconhecido.

É interessante notar que, no conjunto desses elementos, as imagens de "ensino", de "pesquisa" e de "extensão" não aparecem como elementos de "poder simbólico". Na representação social da escola para o grupo investigado, principalmente considerando-o constituído por universitários, não

há destaque para esses elementos primordiais da universidade.

Nesse sentido as faculdades investigadas se mostram intrigantes e, em algumas situações, decepcionantes quanto aos objetivos da educação universitária, ou seja, investimento em atividade de estudo, pesquisa e extensão, o que, na prática educativa, é o que torna valiosas as propostas na educação universitária.

Assim, podemos inferir que, apesar de diferentes na "fachada", as faculdades investigadas aproximam-se em semelhança quanto a suas "regiões de fundo", segundo Goffman, (2002), uma região onde as "ilusões" são abertamente construídas. O exame dessa região e de suas conotações simbólicas ultrapassa o âmbito do nosso estudo. Tal dimensão precisa de investimento e pesquisa, pois, numa época de carência de utopias como é a nossa, as ilusões são referenciais positivos e desafiantes.

NOTAS EXPLICATIVAS

- 2 O programa Evoc foi construído na França, nos anos de 1990, por Pierre Vergès e seus colaboradores. Sua denominação refere-se a um Conjunto de Programas que Permitem a Análise das Evocações
- 3 Esta pesquisa sobre a escola é um trabalho transversal a uma pesquisa nacional denominada "Imaginário e representação social de jovens universitários sobre o Brasil e a escola brasileira". Tal projeto, ainda em andamento, explora investigações que envolvem o imaginário de jovens universitários brasileiros sobre o Brasil e a escola com base na análise de suas representações sociais e de suas imagens. Ele, por sua vez, é parte de um programa de pesquisa mais amplo – Imaginários Latino-Americanos –, sediado pelo Laboratoire Européen de Psychologie Social (Leps) da Maison des Sciences de l'Homme (MSH) – França –, que conta com a participação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e de vários países.
- 4 Os conteúdos mais frequentes relativos a cada item foram enunciados de formas diferentes nas entrevistas. Eles foram colocados numa forma padronizada para aproximar idéias comuns.



ANEXO 1 - Matriz descritiva dos desenhos

Focos	Categorias	Subcategorias	Medicina	Pedagogia	Geral	
O espaço da escola	1-Não foi possível identificar		47%	40%	44%	
	Escola - tipo	Infantil/Fundamental	11%	53%	32%	
		2 – Não foi possível identificar	45%	0%	22%	
	Apresentação da escola	Símbolos afetivos, relações amorosas		11%	60%	36%
		Presença do professor e do aluno		26%	78%	53%
		Material escolar		34%	63%	49%
		Estrutura física		53%	85%	69%
		Movimento de transformação e mudança		18%	25%	22%
	3 - Não foi possível identificar		42%	8%	24%	
	Ideal de escola	Reflexão e conhecimento		13%	40%	27%
		Movimento – transformação		16%	28%	22%
		Investimento no aspecto físico		37%	30%	33%
	4 - Potencialidade da escola	Cultura/conhecimento, educar, instruir e socializar		21%	45%	33%
		Uma vida feliz		18%	33%	26%
		Vencer na vida/profissionalização		21%	8%	14%
		Transformação social		18%	13%	15%
	5- Construções	Sem construção		39%	15%	27%
		Casa		11%	35%	23%
		Prédio		55%	15%	35%
		Sem muro e sem portão		47%	45%	46%
		Sala de aula tradicional		21%	33%	27%
		Sem portão		58%	85%	72%
		Sem porta		21%	55%	38%
Porta fechada		26%	33%	29%		
Porta aberta		18%	15%	17%		
Sem indicação de entrada		89%	75%	82%		
6 – Materiais escolares	Didáticos	Lousa/giz/apagador	29%	45%	37%	
		Livro	16%	45%	31%	
	Mobiliário	Mesa	11%	33%	22%	
		Carteira	28%	18%	23%	
7 – Ambientes escolares	Dentro	Não identificado	50%	38%	44%	
		Sala de aula	34%	50%	42%	
		Espaço cultural –Sala de arte	24%	25%	24%	
	Fora	Quadra de esportes	16%	30%	23%	
		Jardim	24%	45%	35%	
		Pátio/campus	18%	28%	23%	
		Comunidade	21%	13%	17%	



Focos	Categorias	Subcategorias	Medicina	Pedagogia	Geral		
Os personagens	8 - Identificação dos atores	Não há nenhum personagem na cena		13%	8%	10%	
		Não identificado		47%	40%	44%	
		Sexo	Masculino	39%	75%	58%	
			Feminino	42%	83%	63%	
		Especificação	Sem identificação		53%	33%	42%
			Aluno	45%	75%	60%	
	Professor		26%	63%	45%		
	9 - Figura humana	Composição	Em grupo	63%	58%	60%	
			Corpo incompleto	84%	45%	64%	
		Esquema	Sem expressão	74%	58%	65%	
		Ação	Feliz	13%	60%	37%	
			Parado	76%	45%	60%	
			Movimento	Lecionando	21%	23%	22%
				Brincando	5%	30%	18%
				Estudando/ lendo	16%	15%	15%
	10 - Localização	Dentro – na sala de aula		29%	33%	31%	
Fora		Dos muros da escola	68%	28%	47%		
		No pátio	37%	30%	33%		
		Na quadra	32%	23%	27%		
		No jardim	24%	23%	23%		
Os símbolos	11 - Tipos de símbolos		Coração	3%	13%	8%	
	12 - Objetos; 13 - Animismo – nenhuma manifestação acima ou igual a 10%						
	14 - Natureza	Animal	Pássaro	11%	10%	10%	
			Vegetal	Folhagem/verduras	5%	15%	10%
			Gramma	21%	38%	29%	
			Árvore	37%	53%	44%	
Mineral		Céu	24%	23%	23%		
	Sol	18%	30%	24%			

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia & OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. São Paulo: AB, 1998.

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2004.



BACZKO, B. Imaginação Social. In: ANTHROPOS/HOMEM. Enciclopédia Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. v.5

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edição 70, 1977.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria & LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: UCG, 2003.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GUARESCHI, Pedrinho A. A. Representações e Ideologia. Revista de Ciências Humanas (Temas de Nosso Século), v.1, n.1, p.33-46 jan /1982, p. 33-46

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, 1989.

GOFFMAN, E. A representação do eu na vida cotidiana. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HOUAISS, A. & VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Re(des)co-brindo o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais In: ARRUDA, ANGELA. Representando a Alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MARCONDES, Anamérica Prado. A avaliação institucional do Ensino Superior. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004

MAFFESOLI Michel. A contemplação do mundo. Trad. Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MOLINER, Pascal. Images et représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de Grenoble, 1996.

MORIN Edgar. Ciência com consciência. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOSCOVICI, Serge. Psicologia social – Representações sociais - Investigações em psicologia social. Petrópolis - Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: GOFF, Jacques Le. A história nova. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIOS Terezinha Azerêdo & LORIERI Marcos Antônio. Filosofia na Escola. *O prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2004.

RODRIGUES, Neidson. Glórias e misé-rias da razão. Deuses e sábios na trajetória do mundo. São Paulo: Cortez, 2003.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



LA TEORÍA MOSCOVICIANA DE REPRESENTACIONES SOCIALES: NOCIONES, CONCEPTOS Y DEFINICIONES

THE MOSCOVICI'S THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS: NOTIONS, CONCEPTS AND DEFINITIONS

ANTONIO LOBATO JR.¹
alobatojr@hotmail.com

RESUMEN

El presente texto hace parte de la fundamentación teórica de la tesis doctoral "La investigación en las facultades de educación en Bogotá: representaciones sociales de los profesores". Su objetivo es establecer una mejor comprensión de la noción de representaciones sociales desarrollada por Serge Moscovici y la escuela que lo siguió en los últimos 50 años. Para ello, a través de la propuesta de cuadro de disección-construcción nocional, se trabaja con la hipótesis de una complejidad que, en lugar de entorpecer el camino, nos toma por la mano y, a pesar de la cantidad de elementos a considerar (y también precisamente por ello), nos aclara la visión de elementos que componen un "concepto" dinámico como lo es el de representaciones sociales. Se concluye que es posible tener una mejor noción de la idea de RS a partir de los trabajos conceptuales de algunos de los autores más expertos en el tema, sin intentar simplificar el debate y optando por su natural y, por ello, inevitable, complejidad.

Palabras clave: Representación social • Complejidad • Noción • Concepto • Definición.

ABSTRACT

This text is part of the theoretical foundation of the PhD. thesis: "Research in the faculties of education in Bogota: social representations of the professors". Its purpose is to establish a better understanding of the notion of social representations developed by Sergei Moscovici and the school developed after him during the last 50 years. To achieve this purpose, by developing and using the dissection-construction knowledge chart, the thesis works with a hypothesis that includes complexity, in such a way that instead of difficulting comprehension, takes us by hand, and despite of the large amount of elements to consider (and also precisely because of this), clarifies the vision of all the elements that compose a "dynamic" concept such as the concept of social representations. It concludes that it is possible to have a better notion of the idea of social representations (SR), reviewing the conceptual works of some of the most expert authors in the subject, without trying to simplify the debate and preferring its natural and, thus, unavoidable complexity.

Key-words: Social representation • Complexity • Notion • Concept • Definition.

1 Doctorando en Educación de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá, Colombia. Docente en la Escuela de Posgrado de la Policía Nacional de Colombia. Docente en la Universidad EAN, Bogotá, Colombia. Investigador del Grupo "Formación de Educadores", registrado en COLCIENCIAS, Colombia. Docente en la Universidad Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia.



INTRODUCCIÓN

En el trabajo matriz de Moscovici (1979, p.27) el autor afirma que a la facilidad para captar la realidad de las representaciones sociales corresponde la dificultad para captar su concepto; que dicha dificultad se da por razones históricas y no históricas y que estas últimas ahí están en razón de un cruce de conceptos sociológicos y psicológicos.

En Castorina y Barreiro (2006, p.7) encontramos que “la TRS se ha conformado en una encrucijada de disciplinas que van desde la historia, pasando por la sociología, hasta la antropología y la psicología del desarrollo. Este origen ha determinado el carácter algo borroso e impreciso del concepto, de modo tal que no se dispone de criterios consensuados para diferenciarlo de otros”.

Sá (2004, p.30), refiriéndose a la conceptualización de las RS's, afirma que “esa no ha sido una tarea de las más fáciles, para sus propios proponentes y promotores”.

Sin querer ignorar tal dificultad conceptual y, al contrario, asumiéndola de manera positiva, queremos proponer un camino de reconocimiento y construcción de la complejidad que la caracteriza para, desde ahí, tejer una visión más abarcadora de los varios elementos que componen dicho concepto (LOBATO JUNIOR, 2009, p.22). Obviamente no se tiene la pretensión de sacar la noción de las RS's del cruce de saberes en el cual se encuentra, puesto que, creemos, su complejidad hace parte intrínseca de su completitud (LOBATO JUNIOR, 2013, p.279). Lo que queremos es aportar algo de posibilidad de lectura interpretativa al trabajo de algunos autores con el fin de ayudar en el proceso de comprensión al cual todos nos dedicamos cuando busca-

mos aclarar el conocimiento sobre la teoría moscoviana de representaciones sociales (TMRS).

Para este trabajo el término “noción” tiene un carácter central en el proceso de comprensión de dicha teoría. Abric (1994, p.11) utilizó este término para afirmar que se referiría a la visión de Moscovici (1979) alrededor del tema. Jodelet (2008) también utiliza el término no sólo para referirse a la noción de representaciones como tal (p.45), sino a la noción de sujeto que se fue construyendo a lo largo de la historia del pensamiento occidental (p.35) y para el cual este pensar ha regresado también con el decisivo aporte de la teoría de las representaciones sociales (JODELET, 2008, p.60; LOBATO JUNIOR, 2013, p. 291). El mismo término se puede notar en el texto de las profesoras Penin y Silva (2009, p.53) cuando insisten en la necesidad de un examen más profundo de la noción de representaciones para que se eviten problemas investigativos. Mireles (2011, p.02), Lopes (2007, p.08), Rodríguez Salazar (2009, p.13) igualmente lo utilizan cuando se refieren a la importancia de las representaciones sociales en sus trabajos investigativos.

Para este trabajo el término “noción” es la base sobre la cual se apoyan las ideas de concepto y definición como partes estructurales del conocimiento sobre algo.

NOCIÓN → CONCEPTO+DEFINICIÓN

A partir de esta estructura empezaremos a diferenciar si los trabajos de conceptualización de los estudiosos de la TMRS a) tienden más a referirse al proceso utilizado para llegar al dato representacional; b) si se refieren a este mismo dato como constructo de dicho proceso; c) o si, en un carácter más bien ontológicamente anterior, hacen



referencia a la postura epistemológica (o gnoseológica) que se asumen frente al proceso y al dato como tal.

1. NOCIÓN-CONCEPTO-DEFINICIÓN

Pero, ¿qué es lo que buscamos aclarar? ¿qué es noción? ¿cuál la diferencia entre noción, concepto y definición?

a) La noción de noción: La palabra noción tiene su raíz griega en *gnose* y su correspondiente en latín en *cognoscere* (CASTELLO, 2007, p.119). En el griego la diversificación semántica dio lugar a verbos como *gígnomai* (*nascere*) y *gignósko* (*conocer*). *Gignósko* dio origen a numerosos derivados como 'diagnóstico', 'pronóstico', 'gnosticismo', 'agnóstico'. Desde la raíz latina (*cognoscere*) son ejemplos de derivados *nobilis* (*noble, conocido*), *nomen* (*nombre*) y *notio* (*noción o acto de tomar conocimiento*), que también han generado 'cognición', 'incógnita', 'ignorar' 'noticia', 'notificar'. La palabra noción puede referirse a actos de operación cognitiva genéricos o específicos sobre una determinada cosa (ABBAGNANO, 2000, p.713). Tener noción de algo puede significar popularmente conocer algo superficialmente y, no solamente desde sus raíces etimológicas, sino que también desde la gnoseología, puede referirse al conocimiento mismo de algo o de parte de este algo. Conocer algo "es pensar lo que es tal como es: el conocimiento es una cierta relación de adecuación entre el sujeto y el objeto, entre la mente y el mundo. (...) Puesto que es una relación, todo conocimiento es siempre relativo: supone un determinado punto de vista, algunos instrumentos (los sentidos, las herramientas, los conceptos...) y ciertos límites (los del sujeto que conoce)." (COMTE-SPONVILLE, 2005, p. 119).

Partiendo de esta comprensión de noción como relación de adecuación y no como superficialidad o generalidad y dando un paso más en el entendimiento que se quiere proponer para la TMRS, se aclararán los términos concepto y definición que, según este trabajo, le dan cuerpo y dinámica a la noción de noción.

Para ello, partamos de la idea diccionaria de algunos términos como "ventana", "teléfono" y "mesa". Dichas ideas nos dicen lo siguiente:

Ventana: abertura hecha por lo general de la parte media a la parte superior de una pared para dar luz y ventilación.

Teléfono: conjunto de aparatos e hilos conductores con los cuales se transmite a distancia la palabra y toda clase de sonidos por la acción de la electricidad.

Mesa: mueble, por lo común de madera, que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies, y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos.

Dichas ideas tienen evidentemente dos partes. En la primera en donde se construye una imagen de aquello que se quiere traer a la mente del lector: abertura en la pared; conjunto de aparatos; mueble de madera. En la segunda parte se indica la utilización de dicha imagen: para dar luz y ventilación; con los cuales se transmite a distancia; que sirve para comer, escribir.

Las dos partes conforman un todo que ofrece un conocimiento sobre este objeto o cosa. El conocimiento en estos casos está constituido pura y planamente por un lado por la imagen de algo que reproducimos en la mente y que "pré-conocemos" (*abertura, pared, conjunto, aparato, mueble, madera*) y por otro lado por el senti-



do que tenemos de uso. En otras palabras, este todo está constituido por el objeto mental que construimos a partir de nuestras experiencias anteriores y por el fin que le atribuimos a tal objeto. Más aún, está constituido por la concepción de la cosa y por su finalidad. O sea, por el concepto (estado, objeto mental, el “qué”) y por la definición (la relación práctica con nuestras vidas, la utilización, el fin, el “para qué”).

b) La noción de concepto: La estructura misma de la palabra concepto nos pone frente a un participio, o a un proceso verbal acabado, un estado, o también al acto de concebir. Concepto es derivado del verbo latino concipere “un compuesto de capio, ‘agarrar’, ‘tomar con la mano’, y, por extensión, ‘contener’, a partir de lo cual se desarrolla el sentido de ‘contener (algo) en la mente’ ” (CASTELLO, 2007, p.128), en este caso, un objeto o entidad mental, en el sentido de idea creada. Por ello, concepto tiene que ver con el sustantivo concepción, que, a su vez, también es tener algo dentro de sí, que puede ser tanto una idea sobre algo, como una nueva vida. La noción de concepto, por lo tanto, nos remite a un estado, a una imagen, a un objeto. En el término “concepto” encontramos la característica fundante de todo objeto, o sea, su imagen, lo que ahí está, frente al sujeto y en una relación recíproca y ontológicamente constitutiva.

c) La noción de definición: Según Abagnano (2000, p.237), en la modernidad el término es comprendido de acuerdo con el uso que “puede tener en dado campo de la investigación”. Definición tiene que ver con la indicación de un fin, de una utilización, de un objetivo. Es atribución de una finalidad o el acto de dar un fin a algo. En el acto de atribución de una finalidad, el término también nos remite a finitud, a fron-

tera, al límite, porque al indicar la finalidad, indica para donde se dirige y, por ende, para donde no se dirige. Al indicar un fin, nos remite hacia adónde va, nos remite al sentido, entendido como dirección y como significado. Se trata, por lo tanto, de la noción del sentido o destino, del fin o uso del objeto mental, se trata de la finalidad que se da a la idea creada, al concepto. Se trata también del “para qué” del concepto.

En este orden de ideas, ninguna “definición” nace de la nada. Las finalidades o el fin real de algo están relacionados intrínsecamente con su concepción, con su concepto, con una manera de concebir algo. A toda definición, por lo tanto, le precede una concepción, o un concepto, que a su vez le da fundamento y sustento ontológico y racional a la atribución de la finalidad que le sigue. Dicha racionalidad condiciona la dirección, el “destino-fin” o la definición de la cosa.

Lo que buscaremos en esta parte de nuestro trabajo es, a partir de la reflexión de algunos autores expertos en el tema de las RS’s, intentar proponer un camino que nos lleve a una “noción” un poco más completa de las representaciones sociales, utilizando para ello una lectura que busque separar el concepto y la definición de cada argumento.

2. CONCEPTO Y DEFINICIÓN COMO NÚCLEOS NOCIONALES

La diferencia presentada entre concepto y definición nos puede ayudar a encontrar las aclaraciones de autores que se dedican a destacar en ciertos momentos solamente el objeto mental presente en el argumento nocional, “el que”; o, en otros momentos, la definición, el fin, la finalidad del objeto estudiado. Esta diferenciación



nos puede ofrecer una posibilidad de lectura de la noción de RS que encontramos en la literatura disponible. Dicha lectura la podemos hacer a partir de un cuadro que funcionaría como una herramienta de ayuda a la interpretación de los trabajos de estos autores. Antes de presentar dicho cuadro en su totalidad, lo vamos a construir en sus varias partes.

En este cuadro nocional, concepto y definición son los núcleos a partir de los cuales vamos a seguir construyendo nuestra herramienta. Aprovechando la idea de "mesa" como ejemplo, su cuadro nocional se quedaría de la siguiente forma:

NOCIÓN DE MESA	
Núcleo nocional del Concepto (imagen, concepción, "el qué")	Núcleo nocional de la Definición (finalidad, objetivo, "el para qué")
"Mueble, por lo común de madera , que se compone de una o de varias tablas lisas sostenidas por uno o varios pies,	... y que sirve para comer, escribir, jugar u otros usos."

Cuadro 01: Ejemplo para la diferenciación entre concepto y definición

El cuadro 02, más abajo, nos trae la estructura nocional de la "definición" de RS encontrada en algunos fragmentos de Moscovici.

3. TENDENCIAS DISCURSIVAS

Aunque la composición básica de una noción puede estar conformada simplemente por un "qué" y por un "para qué", al momento de la elaboración de cada uno de estos núcleos, participan no solamente la percepción que se tiene de la cosa en si y de su finalidad, sino también las influencias culturales, históricas, psicológicas y experienciales que actúan al momento de se construir tal noción. En este sentido, y sobre todo cuando estamos observando temas hermenéuticamente complejos como aquellos del interior de las ciencias humanas², y objetos plurifacéticos como las RS, intervienen otros elementos dinámicos que son las intenciones investigativas del autor, sus influencias filosóficas e ideológicas, el contexto del debate de cada uno de ellos y la dinámica de los conocimientos

² Para profundizar tal temática consultar Packer (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Universidad de Los Andes.

NOCIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES		
	Núcleo nocional del Concepto (imagen, concepción, "el qué")	Núcleo nocional de la Definición (finalidad, objetivo, "el para qué")
01.	...proceso psíquico	...apto para volver familiar, situar y hacer presente en nuestro universo interno lo que se halla a cierta distancia de nosotros, lo que de alguna manera está ausente. (MOSCOVICI, 1979, p.42)
02.	...corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres	...hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (MOSCOVICI, 1979, p.18)
03.	...es, alternativamente el signo, el doble de un objeto valorizado socialmente. (MOSCOVICI, 1979, p.17)	
04.		...hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica. (MOSCOVICI, 1979, p.39)

Cuadro 02: Disección nocional de algunas ideas sobre representaciones sociales.



que se reconstruyen a cada nuevo aporte científico. Este fenómeno produce como resultado un mapa que se va ampliando y necesitando cada vez más de herramientas que ayuden a sus lectores y estudiosos del tema, a un mejor acercamiento al conocimiento de tal objeto. En otras palabras, el conocimiento o la noción de algo en las ciencias humanas no es una tarea de sencilla y de rápida composición, porque en este campo los debates, contradicciones, discusiones y variedad de posicionamientos hacen parte de su cotidianidad y hacen parte de la dinámica misma de cada saber. El elemento que más colabora en esta dinámica y saludable confrontación es, sin duda, lo que cada autor trae desde su experiencia de vida y de investigación, sus objetivos y sus aportes que, al fin y al cabo revelan, podemos así decir, sus tendencias discursivas.

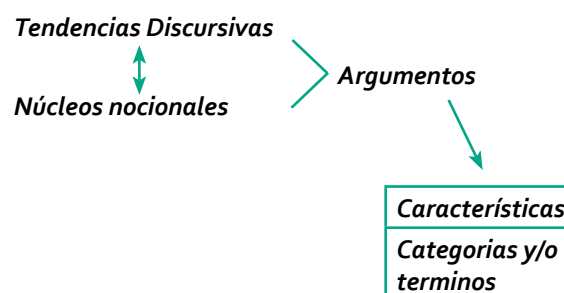
Lo que hemos encontrado en los textos de autores que estudian la TMRS y a cada momento se deparan con la necesidad de aclarar a sus lectores la noción de dicha teoría, fueron básicamente tres tendencias discursivas. Una primera es aquella más ligada al proceso de construcción o constitución de la representación social como tal. En ella aparecen preocupaciones metodológicas, consideraciones de acceso a la información buscada, posibilidad de conocimiento sobre determinado objeto, etc. Otra tendencia es la que desarrolla un discurso más relacionado al fenómeno representacional como tal, al dato de la representación social, o al constructo resultante del proceso metodológico.

Sin embargo, hay una tercera tendencia discursiva, implícita, y ontológicamente anterior a la visión de las representaciones sociales como proceso y como constructo, que se refiere al investigador mismo, al que afirma lo que afirma, al que construye y avanza en el camino de búsqueda, quien

se encuentra con el constructo representacional, lo analiza, lo conoce, lo divulga. Se trata de la tendencia que permite notar la postura epistemológica adoptada por el autor alrededor de la TMRS. Se trata del posicionamiento científico del investigador frente al proceso y al fenómeno representacional. Dicha tendencia discursiva no es indicada explícitamente por los autores, pero está presente en el mismo hecho de la producción de sus discursos sobre las representaciones. Reconocer la presencia de esta postura, nos lleva a formular ciertas características presentes en la manera de ver la representación social que poseen los investigadores de la escuela moscoviciana de RS, y casi que indicar algunas sensibilidades recurrentes que terminan por conformar un eje epistemológico característico de estos investigadores.

4. ARGUMENTOS, CARACTERÍSTICAS Y CATEGORÍAS (O TÉRMINOS)

Si relacionamos núcleos nocionales y tendencias discursivas encontramos argumentos que, apoyados en enunciados con sus categorías y términos, revelan características de dichos discursos.



Tal estructura amplía nuestro cuadro que, a su vez, trae a la vista tipos de argumentos relacionados a la noción de RS. Dichos argumentos, en razón de la relación establecida, pueden tener características epistemológicas, procesuales y de resul-



TENDENCIAS DISCURSIVA	NÚCLEOS NOCIONALES	
	Concepto (imagen, concepción, "el qué")	Definición (finalidad, objetivo, "el para qué")
Postura Epistemológica	Argumentos epistemológico-conceptuales	Argumentos epistemológico-finalístico
Proceso de Búsqueda	Argumentos proceso-conceptuales	Argumento proceso-finalístico
Constructo Resultante	Argumentos constructo-conceptuales	Argumento constructo-finalístico

Cuadro 03: Estructura simplificada del cuadro de disección-construcción nocional

tado (que llamamos constructo). Con este avance tenemos como panorama la estructura del cuadro 03.

Los argumentos epistemológico-conceptuales tienen una característica teórica muy fuerte en el sentido que aportan a nuestro cuadro un nivel de abstracción mucho más alto que argumentos con corte menos teóricos. Los argumentos epistemológico-finalísticos tienen características significacionales en el sentido que están preocupados en afirmar el carácter de atribución de significado que tienen las RS's. Los argumentos proceso-conceptuales se caracterizan por su preocupación con la forma a través de la cual se llega a algún resultado. Los argumentos proceso-finalísticos están más concentrados en los aspectos del contexto en donde se da el proceso de construcción de la representación social. Los argumentos constructo-conceptuales se caracterizan por su carácter objeto-resultante. Por último, los argumentos

constructo- finalísticos tienen sus características relacionadas a los aspectos concreto-prácticos de las acciones relacionadas a las RS.

Antes de seguir es necesario decir algo sobre la palabra 'argumento'. Ella viene del verbo latino *arguere* y significa dejar en claro, presentar aclaraciones. En un discurso como el del trabajo de construcción nocional de las RS's, por lo general, el argumento sirve no solamente para aclarar algo que se dijo, sino que sustenta una posición discursiva marcada por intereses investigativos y epistemológicos. Estos argumentos pueden ser clasificados en razón de las características de sus enunciados, resultantes de las similitudes encontradas en los términos o categorías que forman el texto argumentativo. Así que, a cada tipo de argumento corresponde una característica discursiva compuesta por un grupo de categorías o términos, como muestra el cuadro 04.

Argumento 1 de características X	Argumento 2 de características Y	Argumento 3 de características Z
Categoría a _{1x}	Categoría a _{2y}	Categoría a _{3z}
Categoría b _{1x}	Categoría b _{2y}	Categoría b _{3z}
Categoría c _{1x}	Categoría c _{2y}	Categoría c _{3z}

Cuadro 04: La relación argumento – características – categorías



Dichas agrupaciones hacen que los argumentos “ocupen” un determinado lugar en nuestro cuadro, como veremos más adelante.

En otras palabras, además de los núcleos nocionales, de las tendencias discursivas y de los argumentos, es necesario decir que estos últimos poseen algunos rasgos que nos permiten atribuir a cada celda en donde se ubican una característica común.

5. CUADRO DE DISECCIÓN- CONSTRUCCIÓN NOCIONAL PARA LA TMRS

Es importante decir que las nociones propuestas por los diversos investigadores en RS's varían su posición en este cuadro dependiendo de los puntos de donde parten y en donde quieren llegar con el texto que están escribiendo. Si observamos con cuidado el ejemplo del cuadro número 02 podemos ver que en la noción 01 Moscovici (1979) trabaja la representación social con un argumento epistemológico-conceptual muy breve y de corte psicológico (“proceso psíquico...”), dedicando más espacio a la finalidad de las RS, y ocupando con esta redacción un mayor espacio con argumento epistemológico-finalístico en nuestro cuadro. En la noción 02 el concepto está más desarrollado porque señala un argumento proceso-conceptual que añade datos relacionados a la idea de “corpus organizado”, y deja espacio para una finalidad de corte más social o proceso-finalística, en donde se destacan el grupo y la imaginación. En el ejemplo de la noción 03 el autor no trabaja el fin de la representación, sino que solamente con argumento proceso-conceptual añade aspectos sociales antes no mencionados. En el último ejemplo Moscovici (1979) se dedica a argumentar las RS's como un sujeto activo y por lo tanto

realizador de una acción concreta, en este caso de hacer y mostrar algo, todo concentrado en un argumento constructo-finalístico.

Este ejemplo nos dice que un mismo autor puede apoyarse en una tendencia más de proceso hacia el dato representacional y en el mismo texto puede dar señales más evidentes de su postura epistemológica o de sus concepciones teóricas. Los argumentos en nuestro cuadro, por lo tanto, por la versatilidad de sus enunciados, son dinámicos y variados, no se excluyen mutuamente, se pueden completar y/o estar presentes en varias tendencias discursivas. Esta sintonía con el conjunto de los argumentos les da a los autores una coherencia discursiva global y fecunda en la relación con la teoría. Por ello, con la propuesta de un cuadro de disección-construcción nocional para la TMRS, lo que más importa, no es tanto la posibilidad de “encajar” ahí los varios “conceptos” o “definiciones” que encontramos en los diversos autores, sino darnos cuenta de la unidad discursivo-argumentativa que caracteriza toda la noción de RS, con su diversidad, su complejidad y su transversalidad (JODELET, 2001, p.23).

En esta línea de ideas, con este cuadro de disección-construcción nocional lo que buscamos es ofrecer una herramienta de lectura que facilite al investigador ubicarse frente a la teoría moscoviana de RS, y las partes más importantes de la misma teoría. Con dicha intención lo que se quiere es mantener la perspectiva de Moscovici (1979) cuando hacía referencia a la dificultad de captar el concepto de RS, utilizando para ello la metáfora del *carrefour* o del cruce de saberes. De hecho ello nos ayuda a comprender que hay formas dinámicas de mirar un mismo objeto. Tener una he-



NÚCLEOS NOCIONALES

TENDENCIAS DISCURSIVA	Concepto (imagen, concepción, objeto, "el qué")	Definición (finalidad, relación, objetivo, "el para qué")
Postura Epistemológica	<p>Argumentos epistemológico-conceptuales (AEC): de características teórico-abstractas.</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> sustancia (simbólica), epistemología, gnoseología, postura investigativa, concepción de ciencia, de saberes, hermenéutica, saber del sentido común, diálogo, diálogo entre saberes ...</p>	<p>Argumentos epistemológico-finalísticos (AEF): de características atributiva-simbólicas</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> atribución de significado, organización significativa, configuración de la identidad social, (substancia) simbólica...</p>
Proceso Metodológico	<p>Argumentos proceso-conceptuales (APC): características formal-midiática</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> forma de conocimiento, medio de acceso, trabajo de llegar a los datos, construcción de objetos mentales, posibilidad de conocimiento de procesos cognitivos, pre-codificación de la construcción de la realidad...</p>	<p>Argumentos proceso-finalísticos (APF): de características contexto-culturales</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> organización social, desafíos sociales, sociedad, política, ideologías, historia, cultura...</p>
Constructo Fenomenológico	<p>Argumentos constructo-conceptuales (ACC): de características objeto-resultantes</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> corpus de conocimiento previo, fenómeno representacional, objeto de estudio, producción cultural, histórica, cognitiva-memoria, afectiva, religiosa...</p>	<p>Argumentos constructo-finalístico (ACF): de características concreto-prácticas.</p> <p><u>Algunas categorías o términos</u> comportamientos, actitudes, relaciones, prácticas, tomas de posiciones, resistencia ...</p>

Cuadro 05: Cuadro de disección-construcción nocional de la TMRS



herramienta de lectura de las varias nociones de RS no significa que la pluralidad de saberes que interviene en su interpretación o la complejidad de comprensiones de sus partes, están minimizadas y simplificadas. Al contrario, dicha herramienta de pronto nos ayude a ver de manera más amplia lo complejo de la noción y las posibilidades que posee de extenderse a otras interpretaciones y lecturas. En este sentido se espera que el cuadro de disección-construcción nocional (Cuadro 05) siga expandiéndose, reformulándose y corrigiéndose.

De esta manera lo que se presenta en el Cuadro 05 son características de los argumentos y las categorías encontradas en los discursos de algunos autores revisados, organizados de acuerdo a lo que se ha visto hasta ahora en términos de núcleos nocionales, tendencias discursivas y argumentos. La posición de dichas categorías en este cuadro, obviamente, va a depender de la clasificación que se dé a las palabras de los referidos discursos.

En nuestro cuadro de disección-construcción nocional (Cuadro 05), en el núcleo del concepto, que se refiere a la imagen del objeto, se pueden notar las siguientes tendencias discursivas:

- a) la postura epistemológica del investigador;
- b) el proceso metodológico para llegar al fenómeno representacional;
- c) el constructo encontrado al final del proceso de búsqueda como fenómeno a ser interpretado.

En el núcleo nocional de la definición, que se refiere a la finalidad de las representaciones sociales, encontramos tendencias discursivas que

- a) le dan a las RS finalidades de atribución de significado, con características atributivo-simbólicas;
- b) destacan su relación con el contexto en donde se establece el encuentro sujeto-objeto representacional;
- c) se concentran más en las acciones o actitudes con un corte más práctico.

Cada argumento está compuesto por categorías que poseen características comunes y se relacionan a temas específicos.

En otras palabras, la lectura de la noción de representación social desde un núcleo nocional de concepto, puede privilegiar la dimensión del posicionamiento epistemológico del autor, del proceso o aún del fenómeno. Por otro lado, si el autor necesita manejar ideas más relacionadas al uso de las RS, puede dedicarse a destacar la dimensión de atribución de significado, la relación con el contexto, o aún la acción de los individuos en el grupo.

Veamos un poco más a fondo cada tipo de argumento.

En el núcleo nocional del concepto de las RS, encontramos tres de ellos agrupados de la siguiente forma:

- a) **Argumentos epistemológico-conceptuales (AEC), de característica teórico-abstracta:** Con Páramo (2011, p.22) afirmamos que postura epistemológica se entiende como "el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que se valen los investigadores, la mayor parte de las veces de forma tácita, para aproximarse a la búsqueda del conocimiento. Igualmente hace parte de la postura epistemológica la noción que se comparte de realidad y de verdad, el papel que cumple el investigador en la búsqueda del conocimiento, al igual que la ma-



nera como se asume al sujeto estudiado". En estos argumentos los autores se posicionan más cercanos a los aspectos teórico-abstratos de las RS, insistiendo en el enfoque o en los atributos preexistentes al acercamiento de un posible fenómeno representacional. Es un discurso en donde encontramos revelado el posicionamiento del investigador ante un potencial objeto de RS y anterior al trabajo investigativo como tal. Así que en Moscovici encontramos la idea de "sustancia simbólica" (1979, p.27); "saber del sentido común" en Jodelet (2001, p.22); y el concepto de "sistema" en Abric (1994, p.13) cuando hace referencia a la interpretación de la realidad.

b) Argumentos proceso-conceptuales (APC), de característica formal-midiática:

Aquí el trabajo de conceptualización de las RS, sin eximirse del primer aspecto, prefiere resaltarlas como medio de acercamiento o de forma de acceso a un dato. Se destaca el camino o el medio a ser utilizado para que se llegue a los datos buscados, o el trabajo que debe desarrollar el investigador hacia el objeto de su interés. En este sentido encontramos en Moscovici (1979, p.18), la posibilidad de hacer "inteligible la realidad física y social", y que las representaciones sociales concurren "a la construcción de una realidad común a un conjunto social". En Jodelet (2001, p.22) las RS "posibilitan procesos cognitivos", y en Abric (1994, p.13) ellas se constituyen en un sistema de "pre-decodificación de la realidad puesto que determinan un conjunto de anticipaciones y expectativas".

c) Argumentos constructo-conceptuales (ACC), de característica objeto-resultantes: un tercer conjunto de argumentos relacionado al trabajo conceptual de las RS está dedicado al dato representacional como tal. A estos discursos les interesa las representaciones sociales como objeto resultante del camino recorrido o como fenó-

meno representacional y apoyan la mayor parte de su concepto en el resultado de la búsqueda realizada. En esta línea encontramos las representaciones sociales como "un objeto de estudio tan legítimo como éste (el científico)" (JODELET, 2001, p.22); "un conjunto de regularidades empíricas comprendiendo las ideas, los valores y las prácticas de comunidades humanas sobre objetos sociales específicos, así como sobre los procesos sociales y comunicativos que los producen y reproducen" (JOVCHELOVITCH, 2008, p.87); "una 'imagen': a)estructurada, b)cognitiva, afectiva, evaluativa y operativa, c)metafórica o icónica, de d)los fenómenos socialmente relevantes" (WAGNER *et al.*, 2011, p.69.)

Por otro lado, la estructura nocional de un objeto también posee un núcleo que aquí llamamos finalístico o de finalidad, un "para qué", una definición. En este sentido, la observación realizada sobre el trabajo nocional de algunos autores, nos ha llevado a encontrar conjuntos de argumentos que son:

a) Argumentos epistemológico-finalísticos (AEF), de característica atributiva-simbólica: El autor presenta las RS's con la capacidad de atribuir significado a las relaciones sociales, al entorno, al objeto relevante para el grupo. En este sentido aparece la afirmación de que "la representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización signifiante" (ABRIC, 1994, p.13); en la que se "suministran un conjunto de significaciones que delimitan las posiciones que adoptan los individuos, configurando su identidad social" (CASTORINA, 2007).

b) Argumentos proceso-finalísticos (APF), de característica contexto-cultural: Cuando el autor destaca en las RS's su relación con el contexto del sujeto que



responde, destacando de este entorno aspectos sociales, políticos, históricos. Aquí encontramos la idea de que las RS's dependen de factores de la situación misma como "contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales" (ABRIC, 1994, p.13); que "los aspectos cognitivos de las RS adquieren para los psicólogos un rasgo peculiar: incluyen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura" (CASTORINA, 2007, p.6).

c) **Argumentos constructo-finalísticos (ACF), de característica concreto-práctica:** En este conjunto de argumentos el investigador se dedica a aclarar la influencia ejercida por las RS's en las acciones y comportamientos de los individuos. En este orden de ideas tenemos en Moscovici (1979, p.18) la afirmación de que gracias a las RS "los hombres se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación". En Abric (1994, p.13) encontramos que las RS "rigen las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinarán sus comportamientos o sus prácticas". En Doise, citado en Sá (1998, p.74), vemos que las mismas son interpretadas como "principios generadores de tomas de posiciones".

Estos argumentos no se autoexcluyen. Al contrario. En la misma noción podemos encontrar, por ejemplo, aspectos ligados a una visión de las RS's como proceso y a la vez a una visión de las mismas como fenómeno, todo ello iluminado por una postura epistemológica de corte más teórico-abstracto. Obviamente, como ya lo dijimos, el mismo autor, en el desarrollo de sus discursos tiene momentos en los cuales necesita, por fuerza de la estructura argumental, destacar una característica u otra de las RS's. El tipo de

abordaje que un autor hace de la TMRS, por lo tanto, no está definido por un fragmento discursivo u otro. Para captar su abordaje completo es necesario mirar las afirmaciones introductorias del autor alrededor del tipo de investigación que desarrolla, sus objetivos, su metodología y su manera de trabajar el fenómeno representacional.

CONCLUSIONES:

a) La complejidad como camino

Los seis tipos de argumentos presentados en nuestro cuadro de disección-construcción nocional pueden ser leídos en diferentes secuencias, lo que ofrece una posibilidad variada de "entradas" al cuadro. Dicha variedad ayuda a explicar en parte la posición de algunos investigadores que consideran el "concepto" o "definición" de la TMRS poco precisa y "algo borroso" (CARRTERO y CASTORINA, 2010, p.133). En efecto, como se puede notar trazando líneas entre las varias celdas, las posibilidades de conexión y/o relación entre los argumentos pueden ser tantos cuantos sean los objetivos de las investigaciones basadas en dicha teoría, o cuantas sean las intenciones de los investigadores que la utilizan como punto de apoyo para sus estudios. Sin embargo, el hecho de que una noción se presente con una gran posibilidad de lecturas, o inmersa en un alto nivel de complejidad, no significa que le falte precisión o, menos, que carezca de rigor científico. Este último no está relacionado directamente a lo simple y/o a lo "no complejo". Su compromiso es con la comprensión rigurosa, lógica y objetiva, o sea, con el proceso de conocimiento en su expresión occidental y racionalista que nos llega desde la historia de la filosofía y de la ciencia. El complejo, por su carácter de composición de múltiples partes, puede requerir un proceso más largo de compren-



sión o “ensamble”, pero no es sinónimo de obscuridad o incompreensión. La construcción del conocimiento nunca ha sido un proyecto fácil o simple. Por el contrario, muchas veces, en la manera simple de presentar a algo, están presentes el engaño, la mentira, el simulacro y, por ello, la comprensión a medias o la incompreensión del objeto estudiado. Casi siempre el camino para el conocimiento es el distanciamiento de lo simple y la opción por la complejidad, con sus características de apertura, diálogo, amplitud, profundidad y fecundidad. La complejización, por lo tanto, no pocas veces, es el camino para la aclaración y para la comprensión del objeto que se nos presenta como tal. Ella no pretende ser suficiente y total, pues si así lo fuera tendría un punto final y se terminaría, tornándose simple. Por su propia constitutividad ontológica quiere mantenerse en lo complejo que la fundamenta y le da impulso, siguiendo en su búsqueda heurística al objeto que estudia. Por ello es fecunda y dinámica.

b) Las varias entradas al cuadro de disección-construcción nocional

En un plan horizontal, desde una perspectiva “clásica”, la lectura de nuestro cuadro puede partir de la imagen del objeto y construir el argumento hacia su finalidad; en un plan vertical, tomando solamente el concepto de las representaciones sociales, se puede dar mayor relevancia a sus argumentos teóricos, metodológicos o fenomenológicos; también en un plan vertical, tomando solamente sus propósitos de finalidad, se pueden destacar sus argumentos de atribución de significado, de contextualización o su relación con la acción; etc... A partir de estas líneas de lectura también es posible reunir datos que ayuden a interpretar la intención o preocupación del investigador con determinada afirmación. Por

ejemplo, las categorías teórico-abstractas en el núcleo nocional del concepto, y las atributivo-simbólicas en el núcleo de la definición sintetizan una postura del investigador frente a un posible objeto representacional. Lo mismo pasa en la relación entre las categorías formal-midiáticas y contexto-culturales, donde podemos encontrar una tendencia más por el aspecto del proceso o del medio. Y entre las categorías objeto-resultantes y concreto-prácticas en donde existe una tendencia a focalizar la dimensión de la relación entre RS y acción.

En otra perspectiva podemos hacer una lectura transversal del cuadro, encontrándonos, pues, con aproximaciones nocionales menos clásicas y más dinámicas. En este sentido una posibilidad sería una noción que parta de las características argumentativas más abstractas o teóricas (AEC) hacia las más prácticas (ACF). Tomemos como ejemplo un fragmento de Moscovici (1979, p.33):

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado.

Nuestro autor ‘salta’ de “conjuntos dinámicos” como imagen, a la afirmación de “producción de comportamientos y de relaciones”. El ejemplo nos pone en la perspectiva de la transversalidad de la noción de las representaciones sociales y nos sitúa en el debate sobre su dinámica, como nos muestra el cuadro 06.

Es necesario también decir que hay otras posibilidades de entradas al cuadro de disección-construcción nocional que se caracterizan por destacar temáticas de debate relacionadas a argumentos aislados o



TENDENCIAS DISCURSIVAS	NÚCLEOS NOCIONALES	
	Concepto	Definición
Postura Epistemológica	Argumentos epistemológico-conceptuales (AEC): de características teórico-abstractas	Argumentos epistemológico-finalísticos (AEF): de características atributiva-simbólicas
Proceso Metodológico	Argumentos proceso-conceptuales (APC): características formal-midiática	Argumentos proceso-finalísticos (APF): de características contexto-culturales
Constructo Fenomenológico	Argumentos constructo-conceptuales (ACC): de características objeto-resultantes	Argumentos constructo-finalísticos (ACF): de características concreto-prácticas.

Cuadro o6: Ejemplo de posibilidad de construcción transversal nocional

a conjuntos de argumentos, sin seguir una línea plana exclusiva y por ello pudiendo ser consideradas metalecturas nocionales. Un ejemplo es el debate que se puede construir alrededor de la anterioridad ontológico-nocional de RS entre las categorías/características dialógicas, preconizadas por Marková (2006) y las categorías/características de la resistencia profundizada por Bauer (1994, p.229-257) y Campos (2005, p.85-98).

Intentar solucionar la dificultad conceptual mencionada por Moscovici (1979, p.27) buscando una noción clara y precisa de RS sería una pretensión exagerada y fuera de lugar. Para ello no tendríamos condiciones y no fue nuestro objetivo en este trabajo. El camino de estudio de algunos autores que son referencias en este esfuerzo nos muestra la necesidad de seguir buscando tal concepto sin el objetivo de encerrarlo en una caja lógica, racionalista y fría (LOBATO JUNIOR, 2010, p.131-132). El objetivo del cuadro que aquí proponemos es el

de sintetizar dicha noción, no para simplificarla sino para complejizarla e intentar, a partir de sus varios elementos, mostrar sus posibilidades de construcción y lectura. De esta manera, no se quiere (y no se podría) llegar a una noción única, monolítica, estable de RS, sino que, permaneciendo en su encrucijada de saberes, dar sentido (significado y dirección) a los argumentos asumidos por el investigador dentro de la complejidad que caracteriza esta noción. En otras palabras, lo que buscamos no es eliminar las posibles sombras que existen alrededor de la noción de la TMRS, sino tornar estas sombras más evidentes, más distinguibles y, por ello, con sus límites más marcados. Dicha evidencia nos ayudará a dar sentido a la complejidad nocional de las representaciones sociales y reconocerlas de manera más rápida en las realidades en que nos encontramos. En efecto, no es la simplicidad que nos facilita la comprensión de la realidad, sino la mejor visión y conciencia de la complejidad que la caracteriza.



BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABRIC, J. C. *Práticas sociais y representaciones*. México: Coyoacán, 1994.

BAUER, M. A popularização da ciência como "imunização cultural": a função de resistência das representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 229-257.

CAMPOS, P. H. As representações sociais como forma de resistência ao conhecimento científico. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. *Representações sociais, uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 85-98.

CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CASTELLO, L. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTORINA, J. A. *Las "configuraciones" de los procesos civilizatorios, la "mentalidad histórica" y las "representaciones sociales"*: algunas convergencias y diferencias. Campinas, SP: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/J_A_CASTORINA.pdf>. Acesso em: 30 de Maio de 2009.

CASTORINA, J. A. *Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2007. Disponível em: <<http://www.uam.es/otros/eduhist/downloads/Castorina.madridversion%20final.pdf>>. Acesso em: 02 de Junho de 2009.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A. Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: una relación problemática. *Boletín de Psicología*, n.86, p.7-25, Marzo 2006. Disponível em: <<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>>. Acesso em: 31 de Maio de 2009.

COMTE-SPONVILLE, A. *Diccionario filosófico*. Barcelona: Paidós, 2005.

JODELET, D. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, v.3, n.5, p.32-63, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOBATO JUNIOR, A. Representación, representación colectica y representación social: diferencias conceptuales y dificultades investigativas. *Revista Ethos & Episteme: Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB*, n.10, p.21-30, Jul / Dic, 2009.



LOBATO JUNIOR, A. Representaciones Sociales de los docentes sobre la investigación en las facultades de educación: antecedentes, tendencias y ausencias. *Educación y Desarrollo Social*, v.4, n. 2, p.130-142, Jul / Dic, 2010.

LOBATO JUNIOR, A. Representaciones Sociales y Didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Revista: Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.5, n.11, 2013.

LOPES, A. La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Revista: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, v.11, n.3, 2007. Disponible em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>. Acceso em 24 de 3 de 2010.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MIRELES, O. Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, n.36, 2011. Disponible em: http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=512_representaciones_sociales_debates_y_atributos_para_el_estudio_de_la_educacion. Acceso em: 01 de 03 de 2014.

MOSCOVICI, S. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

PACKER, M. *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Los Andes, 2013.

PÁRAMO, P. La falsa dicotomía entre investigación cuantitativa y cualitativa. In: PÁRAMO, P. *La investigación en ciencias sociales: estrategia de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia, 2011. p.21-30.

PENIN, S.; SILVA, S. R. Lefebvre e Moscovici: algumas interfaces para o estudo das representações na área da educação. In: SOUSA, C. P.; PARDAL, L. A.; BÔAS, L. P. *Representações Sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009. p. 53-62.

RODRIGUEZ SALAZAR, Tania. Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y Sociedad*, n.11, p.11-36, 2009.

SÁ, C. (2004). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p.19-45.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

WAGNER, W.; HAYERS, N.; FLORES, F. *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. México: Anthropos, 2011.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

SOCIAL REPRESENTATION AND VIOLENCE IN SCHOOLS: POSSIBLE ARTICULATIONS

VIVIAN DA SILVA LOBATO¹
vivianlobato@yahoo.com.br

RESUMO

É objetivo geral deste trabalho de pesquisa desenvolver um estudo das Teorias das Representações Sociais de Moscovici (2009) como via de compreensão da formação das representações sociais dos professores sobre a violência em espaço escolar. Foi realizada pesquisa bibliográfica e análise do material selecionado. Foi possível constatar que Moscovici (2009) associa a formação das representações sociais à adaptação cognitiva dos sujeitos e a formas de pensamento característico de grupos nos quais os indivíduos se incluem. A violência tem sido representada pelos professores, predominantemente como de origem exterior à escola e amparada em causas socioeconômicas.

Palavras-chave: Representação social • Violência na escola • Professores.

ABSTRACT

The general objective of this research work is to develop a study of Moscovici's Theories of Social Representations (2009) as a way to understand the formation of social representations of teachers about violence in the school environment. This research carried out literature search and content analysis of selected material. It was found that Moscovici (2009) associates the formation of social cognitive adaptation subject to forms of thought characteristic of groups to which individuals include representations. The violence has been represented by teachers, predominantly as outside the school and supported by socio-economic root causes.

Key-words: Social representation • Violence in school • Teachers.

¹ É doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. É professora adjunta 2 da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Desenvolve pesquisas nas áreas de Violência nas Escolas, Bullying e Relações Interpessoais. Telefone: (91) 81573063; (91) 32221385. E-mail: vivianlobato@yahoo.com.br



INTRODUÇÃO

No processo ensino-aprendizagem, professores e alunos são sujeitos que trazem em si experiências adquiridas no transcorrer de suas histórias de vida. Tanto uns como outros têm na família o ponto inicial de sua inserção no mundo. Concebida no seio familiar, pela família, amparada e orientada em seus primeiros anos de vida, a criança é enviada à escola para nela encontrar o apoio necessário para seu desenvolvimento, para sua aprendizagem e sua relação com outros membros da sociedade. Trata-se de uma relação de base material, assim como afetiva, que se prolonga, devendo estabelecer uma parceria entre criança e escola que beneficie a formação integral da pessoa humana.

É sabido que, em ambiente escolar, conflitos sempre ocorreram. Porém, nos últimos anos, eles vêm se agravando e o número de ocorrências tornou-se frequente, envolvendo violência física e psicológica, fazendo reféns tanto entre alunos quanto entre professores e funcionários. Neste artigo, procura-se discutir os conflitos ocorridos no interior das comunidades escolares à luz da Teoria das Representações Sociais.

Partindo do princípio de que o indivíduo é um ser no mundo, optou-se por desenvolver o tema "Representações Sociais e Violência nas Escolas", tomando-se como objetivo geral estudar a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, como via de compreensão da formação das representações sociais desenvolvidas pelos professores sobre a violência no espaço escolar.

Serão considerados os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a Teoria das Representações de Moscovici, identificando seus princípios fundamentais; 2) contex-

tualizar a questão da violência nas escolas em seus traços contemporâneos; 3) confrontar os princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais com o atual contexto de violência nas escolas, buscando uma maior compreensão das representações desenvolvidas pelos professores.

A pesquisa busca respostas para o seguinte problema: como se formam as representações sociais dos professores sobre a violência em ambiente escolar, a partir da literatura pesquisada? Como resposta, foi testada a seguinte hipótese: a compreensão da violência em espaço escolar, desenvolvida pelos professores, é resultante do diálogo que se estabelece entre seu sistema de referência individual, os códigos de linguagem e as influências ideológicas presentes na sociedade, ocorrências da realidade cotidiana e processos imaginários.

Foi realizada pesquisa bibliográfica e análise do material selecionado. Primeiramente será apresentado um estudo da Teoria das Representações de Moscovici. Foram abordados aspectos conceituais e princípios fundamentais. Em seguida será apresentado um panorama da violência em espaço escolar. Por fim, procurar-se-á reconhecer, com base nos autores pesquisados, as representações dos professores sobre a violência escolar.

1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES

Em reação à vertente positivista, que entende como única via possível de construção do conhecimento a observação, excluindo, assim, o estudo da subjetividade, a Modernidade estabeleceu que a consciência não apenas capta a realidade, como age ativamente para sua constituição.

Essa abordagem orientou pesquisas baseadas no processo de assimilação de sím-



bolos consensualmente adotados em sistemas de linguagem, como via de formação das subjetividades (VIOTTO FILHO, 2014). Foi por essa via que seguiu Serge Moscovici (1928 -), psicólogo romeno, autor da Teoria das Representações Sociais que, segundo Santos (2010, p. 2), “contribui para a construção da perspectiva ‘europeia’ de psicologia, nas décadas de 1960 e 1970, ao integrar o social (até então visto como objeto da Sociologia) e o psicológico (objeto da Psicologia)”.

A escola construtivista estabeleceu que a realidade é engendrada intersubjetivamente, como teia de significados e valores construída pelos homens no mundo. Signos e significados formam sistemas de linguagem, fixando-se em códigos que, quando comunicados, envolvem indivíduos em interação (VIOTTO FILHO, 2014). Estes, juntos, criam o que se convencionou chamar de cultura, ou seja, um conjunto de modos de fazer, comportar-se e pensar, que influencia o sentir, as técnicas, os hábitos, os costumes, os valores, a moralidade, etc. Os indivíduos, sujeitos no mundo, desde seu nascimento, passam a assimilar símbolos, linguagem, códigos e cultura.

Tomando-se como base o que fora acima exposto, o desafio que se colocou, segundo Moscovici (2009), foi lançar as bases de uma teoria que tomasse como objetivo investigar o processo de construção da compreensão que os homens têm do mundo, ou, conforme sintetiza Alves-Mazzotti (2014, p. 32), “investigar justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”.

Ao procurar explicar o conceito de Moscovici (2009) para representações sociais,

Santos (2010) afirma que elas são:

(...) processos cognitivos e afetivos inacabados de apreensão do mundo e desempenham diferentes funções cognitivas e sociais. Nessa perspectiva, expressam temas comuns, “genéticos”, que nos ligam a outros seres numa espécie de intuição das ideias primárias, constitutivas do objeto a que nos referimos em nossa cultura. A comunicação e o pensamento só podem ser compreendidos como transformações de estruturas anteriores, relativizações culturais, materializações de sentido que ultrapassa a sociedade em que as RS se localizam social e historicamente. (SANTOS, 2010, 04).

Assim, entende-se que, ao processo de assimilação de códigos de linguagem, somam-se motivações individuais de caráter afetivo que formam o sistema de referências no qual o indivíduo se baseia ao procurar dar sentido a novos fatos e ocorrências da vivência cotidiana. Trata-se de um processo em que sentidos individuais – ao serem afetados pelas mensagens transmitidas por pessoas, coisas e objetos da realidade concreta –, transformam-se e, conseqüentemente, transmitem ao mundo concreto novos sentidos resultantes desse processo.

Menin *et al.* (2009) concordam com a abordagem de Santos (2010) e estudam a Teoria das Representações Sociais como metodologia de análise das representações de indivíduos e de grupos, que só pode ser utilizada quando compreendidas suas partes constituintes e sua dinâmica de funcionamento.

Moscovici (2009) desenvolve sua compreensão abordando as duas dimensões principais da Psicologia Social: o sistema cognitivo (âmbito psicológico); os processos responsáveis pela formação das representações sociais (âmbito social).



1.2 DINÂMICA E METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com Moscovici (2009), a Teoria das Representações Sociais se dá no âmbito das comunicações. Ao relacionarem-se entre si, os indivíduos criam sistemas de representação que assumem configurações linguísticas que possuem estrutura, códigos, conceitos e lógica interna, sendo influenciadas por valores estabelecidos e comportamentos esperados. Ao estabelecer as ideias compartilhadas por grupos, as representações sociais passam a reger condutas e constituir a realidade objetiva.

Explicando a natureza das representações, Moscovici (2009) afirma que a formação das representações sociais se estabelece em duas fases, sendo elas:

1) ancoragem: quando o objeto de representação é relacionado a uma rede de significados influenciados por valores e práticas sociais;

2) objetivação: quando uma ideia ou um conceito formado são entendidos como reflexos da realidade do objeto representado.

O processo de interpretação do real, que caminha da ancoragem para a objetivação, é constituído de momentos figurativos (imagem mental) e simbólicos. A cada figura corresponde um sentido.

Moscovici (2009) ressalta que as atividades figurativas formam uma imagem e, ao mesmo tempo, atribui-lhe um sentido. Tais atividades envolvem um processo psíquico que absorve objetos exteriores aos sujeitos e os aproxima de seu universo interno, à medida que os articula aos sentidos já conhecidos. Assim, sentidos pre-existentes, ao tomarem contato com um

novo objeto, emprestam-lhe suas propriedades, enquanto estas podem ser influenciadas pelo novo objeto.

Analisando a natureza social das representações, isto é, seus vínculos com relações que acontecem em espaço social, Moscovici (2009) ressalta que diferentes grupos sociais são caracterizados por diferentes universos de opinião, acolhendo diferentes proposições, reações e avaliações.

Considerando a estrutura do universo das opiniões, Moscovici (2009) destaca três dimensões inerentes a elas, sendo:

1) atitude: que diz respeito à orientação geral quanto ao objeto da representação, aos valores a ele atribuídos;

2) informação: que se refere ao modo como são organizados os conhecimentos de que os grupos dispõem sobre o objeto de representação;

3) campo de representação: que se refere à imagem e ao seu conteúdo, tomando como pressuposto seus elementos ordenados hierarquicamente.

Aceitando-se que as representações sociais possuem essas três dimensões, a análise das dimensões leva a reconhecer características que definem grupos distintos.

Para identificar a característica de um grupo, bem como o que o diferencia dos outros, conforme Moscovici (2009), deve-se questionar a função das representações. O autor entende que é função das representações sociais contribuir para o processo de formação de conduta dos membros do grupo e de orientação do próprio grupo.

Assim, Moscovici (2009) parte do pensamento natural, isto é, original, a partir do



qual são configuradas as representações. Entende que a principal característica do pensamento natural é a polifasia cognitiva que pode ser compreendida como uma imagem mental, e que possui diversos modos de pensamento em um mesmo indivíduo. Tal diversidade se explica pela estrutura do sistema cognitivo.

Considerando as situações em que são criadas as representações, Moscovici (2009) destaca três das condições principais:

1) dispersão das informações – a insuficiência ou excesso de dados sobre um determinado objeto gera incertezas com relação às questões envolvidas;

2) pressão para a inferência – impressões sobre um novo objeto possuem alto grau de incerteza enquanto indivíduos são pressionados a opinar sobre eles;

3) focalização sobre determinados aspectos ou perspectivas – o que acaba por influenciar o modo como o sujeito reflete sobre o objeto”.

O funcionamento cognitivo se dá sobre um fundo social marcado por essas três dimensões. Pressionado, o sujeito acaba por avaliar objetos e eventos sociais de maneira pouco aprofundada, fazendo uso de lugares comuns, fórmulas consagradas e aderindo a conclusões previamente estabelecidas.

A Teoria das Representações Sociais vem sendo usada em pesquisas em nível de mestrado e doutorado de programas brasileiros de pós-graduação, como método de compreensão das representações sociais de docentes. A violência escolar é uma das variáveis das representações dos docentes.

2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS PROFESSORES SOBRE A VIOLÊNCIA ESCOLAR

Para compreender as representações dos professores sobre a violência escolar, primeiramente importa conceituar o fenômeno violência, levando-se em conta suas principais características. Em seguida, será abordado como o grupo formado por professores tende a compreender a violência escolar.

2.1 A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

Apresentando o conceito de violência, a Organização Mundial de Saúde (OMS) se refere a ele como:

(...) uso intencional da força física ou poder, em forma de ameaça ou praticada contra si mesmo, contra outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que resulta ou tem uma grande possibilidade de ocasionar ferimentos, morte, consequências psicológicas negativas, mau desenvolvimento ou privação (OMS apud STELKO-PEREIRA e WILLIAMS, 2010, p. 46).

Os autores alertam para a diversidade de perspectivas envolvidas na definição do conceito. Oliveira (2002), por sua vez, lembra que “para conceituar o que seja violência deve-se observar tanto a polissemia do termo quanto a sua subjetividade que depende das normas e valores de cada sociedade, variando nos tempos históricos e no espaço”. Quanto ao conceito, cambem, portanto, estudos e permanentes discussões no âmbito da Antropologia, do Direito, da História, da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia, entre outros.

Abordando a violência pela caracterização dos atos violentos e suas consequências mais frequentes, Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 46) remetem novamente ao estudo desenvolvido pela OMS e suas



conclusões. Embora não sejam exclusivas ao contexto escolar, as características relacionadas pela organização são relevantes e envolvem a “violência física, psicológica, sexual e a negligência”.

Visando esclarecer os limites de cada um desses tipos de violência, os autores afirmam:

Pode-se entender como violência física atos buscando ferir a integridade física da pessoa (tais como tapas, empurrões, chutes, socos, beliscões, atirar objetos, etc.); como violência psicológica, ações que têm como provável consequência danos psicológicos ou emocionais a outros (tais como ameaças de uso de violência física contra a pessoa ou entes queridos, criar situações a fim de provocar medo, degradar verbalmente a personalidade, crenças e atitudes de pessoas, ridicularizar ou inferiorizar os esforços da pessoa); violência sexual, que se refere a atos contra a sexualidade do indivíduo (sem o consentimento do outro, acariciar, manipular genitália, mama ou ânus, atos pornográficos e exibicionismo, praticar ato sexual com ou sem penetração, com ou sem uso da força física); e negligência (que se refere à omissão diante das necessidades de outro indivíduo ou o fato de não evitar situações de perigo a outros). (OMS apud STELKO-PEREIRA e WILLIAMS, 2010, p. 51).

Os autores entendem a violência como ocorrida em uma localidade geográfica. No caso da violência escolar, entende-se que seus limites são difusos, pois ela pode ocorrer no interior das escolas, em suas proximidades ou mesmo em áreas distantes, onde alunos, professores e funcionários de escola sejam atingidos por violência em decorrência de fatos originados em espaço escolar. Assim, a Internet, espaço não-físico, também é área possível de violência, como no caso de *cyberbullying*.

O cotidiano da violência que defrontamos na escola vai desde o atentado contra o corpo físico até a permanente ameaça

na garantia dos direitos da cidadania, por exemplo, situações de humilhação, exclusão, ameaças, desrespeito, indiferença e omissão em relação ao outro (OLIVEIRA, 2013).

Conforme lembram esses autores, há outros tipos de classificação, como violência verbal e violência não verbal (como destruição de material, roubo); violência direta e violência indireta (ações com objetivo de atingir a vítima, como espalhar boatos que levam à sua exclusão de um grupo).

Stelko-Pereira e Williams (2010, p. 51) ressaltam que, além de localização, também a configuração em relação aos envolvidos é característica relevante da violência escolar. A violência escolar envolve dados, como “duração, motivos, espaço geográfico ocorrido, características das ações violentas, data e horário de ocorrência e desfecho”. À violência física, psicológica, sexual e à negligência, em ambiente escolar também se somam a venda e o uso de drogas, que envolvem alunos, funcionários e pessoas externas ao ambiente escolar.

2.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

Discorrendo sobre a compreensão dos professores, Alves-Mazzotti (2014), Menin *et al.*, (2009) afirmam que eles tendem a justificar o comportamento do aluno em ambiente escolar pelas condições socioeconômicas de suas famílias. Assim, eximem-se da responsabilidade.

Segundo essas autoras, as expectativas do professor com relação ao aluno variam de acordo com o nível socioeconômico deste. Quanto mais baixo o nível socioeconômico, mais baixas as expectativas. O comportamento diferenciado, por parte do professor, compromete o processo pedagógico e seus resultados.



Tal tendência indica a necessidade de ultrapassar a mera constatação da interpretação dos professores, desenvolvendo estudos que indiquem possibilidades de superação desse estado de coisas. Nos últimos anos, pesquisas envolvendo os parâmetros da Teoria das Representações Sociais se tornaram frequentes. Elas procuram compreender a dinâmica do sistema de significação social partilhado pelos professores.

Assim, cada vez mais se procura compreender como se forma e como funciona a dinâmica do sistema de referências utilizado pelos professores ao classificar pessoas, grupos, acontecimentos da realidade cotidiana, como é o caso da violência em espaço escolar.

Menin *et al.*, (2009) listam vinte e sete teses e dissertações de doutorado e mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que utilizam a teoria de Moscovici para analisar representações de ou sobre professores. As autoras ressaltam que, como critério de análise, os pesquisadores abordam:

(...) modos de descrição dos sujeitos da pesquisa e variáveis selecionadas nessa caracterização: descrição de objeto de estudo, sua contextualização e justificção como objeto de representação social; procedimento de coleta de dados, sua adequação e justificção; tratamento dos dados; procedimentos de análise; síntese dos resultados e sua contribuição para a educação (...). (MENIN, SHIMIZU e LIMA, 2009, p. 549-550).

As autoras acusam que a maior parte dos trabalhos utiliza métodos bastante simples de análise. Porém, alguns avançam na análise de conteúdos. Menin *et al.*, (2009) investigam as soluções metodológicas, as ferramentas de investigação e seus resultados.

Segundo esclarecimentos das autoras, os trabalhos que tomam por objetivo investigar processos pedagógicos e elementos influenciadores enfatizam que as representações sociais dos professores se refletem na maneira de apropriação de novos conteúdos e que podem direcionar suas práticas.

As pesquisas que têm como objeto de estudo as representações dos professores a respeito de seus alunos, ligadas a temas e contextos específicos, procuram identificar como essas representações podem estar ancoradas nas experiências cotidianas, em modelos sociais vigentes ou no conhecimento científico, e a possível influência dessas representações na relação do professor com seus alunos e na prática pedagógica (MENIN, SHIMIZU e LIMA, 2009, p. 566).

Concluem que a produção brasileira é de qualidade significativa, embora alguns trabalhos sofram de falta de profundidade. Destacam a participação das perspectivas pedagógicas, como o cognitivismo, o sociointeracionismo e o behaviorismo na construção das representações sociais dos professores e a relação destas com outras representações.

Estudando o tema e o contexto relativo à violência em espaço escolar, Maurício *et al.*, (2014) realizaram pesquisa de abordagem qualitativa, entrevistando professores, alunos e funcionários de quatro diferentes escolas públicas de ensino fundamental e médio, da cidade de Taubaté, São Paulo. Concluíram que os professores percebem as situações de violência na escola e as representam como “um fenômeno que se origina na sociedade e se reflete na escola; sua dinâmica é de fora para dentro”.

A impressão desses autores é que os professores encontram-se impotentes



diante da violência e que esta passa a ser vista como natural, comprometendo as funções da escola. No trabalho de Maurício *et al.*, (2014), as representações dos alunos estão em harmonia com as representações dos professores. Também os alunos entendem que as causas da violência encontram-se nas famílias que, nas representações deles, “se encontram conturbadas e sem autoridade para educar seus filhos” (MAURÍCIO *et al.*, 2014).

Por outro lado, Geronasso (2014), que estudou a violência em espaço escolar com ênfase no *bullying*, chama a atenção para o vácuo de estratégias de enfrentamento da violência com que os professores vêm se deparando. Essa autora realizou pesquisa de abordagem qualitativa, tendo entrevistado professores de uma escola municipal e de outra estadual de seis diferentes localidades da cidade de Curitiba, Paraná, sendo “Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Colombo, Pinhais e São José dos Pinhais”. Sempre em áreas consideradas pelo poder público como de vulnerabilidade social. Segundo essa autora, os professores sentem-se intimidados e desamparados, sem saber como agir.

(...) o professor parece se sentir intimidado na escola e desamparado para tratar sobre o assunto devido ao desconhecimento de como agir e à carência de políticas que promovam um suporte para essa ação e para todo o trabalho docente realizado na escola. O professor se sente só na tentativa de sanar os problemas de violência, sentindo-se cada vez mais desafiado no objetivo de prevenir a violência que se apresenta de diversas formas e tem aumento descontrolado, assustando a sociedade e fazendo com que as relações pedagógicas sejam afetadas de forma significativa (GERONASSO, 2014).

Também Gomes *et al.*, (2014) chamam a atenção para a falta de preparo dos pro-

fessores para agir contra a violência. Tendo realizado pesquisas com professores em fase de estágio, esse autor detectou que:

Em face dos sentimentos de impotência e incompetência profissionais, os jovens licenciandos, muitos possuídos pelo idealismo, não queriam desaguar no lugar-comum de culpar o aluno, de atirar à vítima do fracasso escolar a culpa pelo seu próprio drama (GOMES *et al.*, 2014).

Também Oliveira (2002), tendo estudado as representações sociais da violência escolar, concorda com esta linha de argumentos. Diz ela: “os sujeitos não reconhecem os motivos verdadeiros da violência e seguem o modelo da cultura da violência quando tendem à banalização da mesma”.

Essa autora também enfatiza a necessidade de pensar a dinâmica da violência que é gerada e ou alimentada pela própria escola e por suas normas disciplinares, que ignoram as particularidades dos sujeitos e os contextos de origem dos atos violentos.

A situação de violência das escolas públicas e estaduais é bem maior do que nas escolas particulares. Não porque o atendimento policial seja melhor, mas porque as opções e a liberdade de ação dos diretores destas instituições são maiores do que as de escolas públicas. Em muitas escolas particulares onde se atendem alunos de classe média e alta, várias medidas de segurança são tomadas (...) (OLIVEIRA, 2002).

Assim, as representações sociais que os professores têm da violência podem ser entendidas como baseadas em pré-concepções estabelecidas no grupo docente. Tais concepções, no entanto, encontram-se num momento de transição em que se percebe o anseio por reflexões mais aprofundadas. Assim, a polifasia cognitiva, conforme a denomina Moscovici (2009), pode ganhar espaço, contribuindo para o surgimento de novas representações.



CONCLUSÃO

Ao investigar como se formam as representações sociais dos professores sobre a violência em espaço escolar, verificou-se que, de acordo com a teoria de Moscovici (2009), elas se formam no diálogo que se estabelece entre sistemas de referência individuais que envolvem conhecimentos acadêmicos e experiências individuais, os códigos de linguagem e influências ideológicas presentes na sociedade e no grupo ao qual pertencem os docentes.

As representações são influenciadas por ocorrências da realidade cotidiana e processos cognitivos. A teoria de Moscovici (2009) detalha esse processo a partir de duas dimensões: a cognitiva, de ordem psicológica; a social, referente aos espaços em que os conteúdos estão dispostos e se associam em relações dinâmicas.

A dinâmica que se estabelece entre o psicológico e o social também envolve aspectos afetivos e pressões para o apropriação de conteúdos e tomada de posição quanto a seus significados.

Moscovici (2009) entende que a polifasia cognitiva é uma das principais características do pensamento natural. Assim, cada indivíduo possui a capacidade de pensar de diferentes formas e em diferentes níveis. Porém, tende a pensar de acordo com as estruturas do sistema de referências típico do seu grupo.

O grupo dos docentes, quanto à violência escolar, segundo pesquisas consultadas, tende a representar a violência como de origem exterior ao ambiente escolar e

vê as causas nas condições socioeconômicas dos alunos e de suas famílias.

Assim, os professores tendem a recusar a responsabilidade da escola e do automatismo de suas normas disciplinares como reprodutoras de violência. Porém, há consciência de que é necessário romper as barreiras das representações estabelecidas na busca de estratégias de enfrentamento e minimização da violência em benefício dos processos pedagógicos.

Também é de se fazer notar que a Teoria das Representações Sociais, ao se colocar como instrumento de análise do pensamento de grupos sociais, não se exime de estar, ela mesma, sujeita a representações sociais. Trata-se, portanto, de um conjunto de conhecimentos que se adapta às representações de quem dela se utiliza, estando, portanto, sempre em frente da necessidade de driblar preconceitos.

Por outro lado, embora o conceito de violência pareça óbvio, há controvérsia sobre a possibilidade de sua síntese, pois está sujeita a perspectivas diversas.

Enfim, a pesquisa esbarra em dificuldades interpretativas das mais diversas, sendo que o alerta de Moscovici (2009) para a questão da polifasia cognitiva é para as possibilidades de desvios dos padrões estabelecidos, o que se constitui tanto em possibilidade de inexatidão dos resultados das pesquisas quanto em possibilidade de superação do pensamento vigente, na busca por soluções mais adequadas à problemática da violência escolar no tempo presente.



REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v.14, n.61, p.60-78, jan/mar 1994.

GERONASSO, J. E. S. Políticas e representações sociais de professores da escola básica sobre o bullying. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/ganpedsul/paper/viewFile/1642/608>>. Acesso em: 16.04.2014.

GOMES, C. A.; LIRA, A.; CALDAS, D. B.; LIMA, D. C.; LOPES, R. B. Violência nas escolas: decifrai-me ou vos devoro. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.71, p. 39-59, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/edevanete/Downloads/2335-5846-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16.04.2013.

MAURÍCIO, A. G. C.; OLIVEIRA, L.; CHAMON, E. M. O. Violência na escola pública: análise da representação social de professores, gestores e alunos. Disponível em: <http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2009/anais/arquivos/o818_0534_01.pdf>. Acesso em: 16.04.2014.

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M.; LIMA, C. M. As Teorias das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p. 549-576, maio/ago, 2009.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Juliana Prudente de. Representação social da violência na escola. 2002. (Dissertação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2002. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=240>. Acesso em: 16.04.2013.

SANTOS, Neuza Batista dos. Representações sociais: investigações em psicologia social, de Serge Moscovici. *Revista Ciência & Ideias*. Maringá, v.1, n.2, abr/set, 2010.

STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*. v.18, n.1, p.45-55, 2010.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psicologia da Educação*, n.29, p.27-55, dez, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29ao3.pdf>>. Acesso em: 09.04.2014.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

INSTITUTIONAL EVALUATION AND SOCIAL REPRESENTATIONS

ANAMÉRICA PRADO MARCONDES¹
nicaname@uol.com.br

RESUMO

O texto trata da temática da avaliação institucional considerando as interações humanas como mediadoras das práticas avaliativas instaladas nos ambientes das instituições educacionais. **A análise dessa problemática é fundamentada na teoria das representações sociais, que permite compreender como sujeitos e grupos constroem** um sistema de saberes que lhes conferem uma identidade social e definem sua forma particular de se relacionar com os objetos que os cercam, como a avaliação institucional. É discutida a dimensão de conflitos trazida pela presença da avaliação, que implica em valores diferenciados de difícil compatibilização, levando à disputa de poder e de ideologias, além de trazer um forte componente emocional ligado medos e insegurança que gera resistência. Tais elementos conflituosos, em espaços de intersubjetividades que constroem sentidos da realidade, dificultam o alcance das mudanças buscadas pela avaliação.

Palavras-chave: Avaliação institucional • Instituições Educacionais • Representações Sociais • Conflitos.

ABSTRACT

This article covers the topic of institutional evaluation considering human interactions as mediators of assessment practices installed in environments of educational institutions. The analysis of this issue is based on the theory of social representations, which allows us to understand how individuals and groups construct a system of knowledge that provides them with a social identity and define their particular way of relating to the objects that surround them, as the institutional evaluation. It is discussed the dimension of conflicts brought by the presence of evaluation, which implies different values difficult to reconcile, leading to ideological and power struggles, besides bringing a strong emotional component connecting fears and insecurity that generates resistance. Such conflicting elements in spaces of intersubjectivities that make senses of reality, hinder the achievement of the changes sought by the evaluation.

Key words: Institutional evaluation • Educational institutions • Social representations • Conflicts.

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Cargo: Especialista Técnica em Avaliação Educacional atuando na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da PUC-SP.



AS INTERAÇÕES HUMANAS COMO MEDIADORAS DE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Constata-se hoje, na realidade brasileira, uma grande preocupação com a avaliação de sistemas educacionais e com a avaliação institucional. Essa ênfase acompanha um movimento encontrado em países de todo o mundo e é reforçada pela atual legislação educacional no Brasil que dá destaque à avaliação como condição essencial para o aperfeiçoamento e qualidade da educação. Nesse cenário observa-se especialmente a presença do poder público desencadeando processos de avaliação em todos os níveis, atrelados às discussões de qualidade e de políticas educacionais.

Acreditamos que a avaliação da instituição pode ser um organizador qualificado para se repensar e aperfeiçoar o projeto pedagógico institucional e se refletir sobre a qualidade da educação realizada, sendo desejável a instalação de uma cultura de avaliação de caráter participativo e emancipador. As situações vivenciadas nos espaços institucionais, entretanto, têm revelado um distanciamento entre processos de avaliação desencadeados e as práticas dos sujeitos, ocorrendo desencontros e lógicas conflitivas, impedindo o alcance das mudanças vislumbradas pela avaliação. De certa forma, se desconhece que os ambientes institucionais são compostos por homens em interação, que são os mediadores das práticas avaliativas.

A fim de analisar a questão da avaliação institucional, articulando a dinâmica das relações entre sujeitos sociais e suas condições objetivas, subjetivas e contextuais, fomos buscar a teoria das representações sociais. Ela permite o reconhecimento do papel do indivíduo, na sua singularidade

e subjetividade, como produto e também como produtor da realidade social, bem como o reconhecimento do senso comum como conhecimento legítimo, produzido no cotidiano das relações humanas.

É importante salientar alguns aspectos da teoria que se constituem como básicos para as análises que pretendemos empreender.

O conceito de representações sociais permite resgatar o papel do sujeito como produtor de sistemas simbólicos e sociais, explicitando como ele manifesta sua capacidade inventiva para se assenhorar do mundo. Segundo a teoria, a apropriação do mundo se dá por meio de conceitos, afirmações e explicações, que são originados no dia a dia, nas interações sociais, relacionados a qualquer objeto, social ou natural, para torná-lo familiar e garantir comunicação no interior do grupo e com outras pessoas e grupos.

Nessa perspectiva, as representações sociais se constituem num importante construto nascido na Psicologia Social pelas mãos de Serge Moscovici, que lhe deu vida e cores compondo a matriz conceitual, que vem se atualizando e refinando para cumprir o papel de ampliar a compreensão dos indivíduos em suas relações com o mundo. Situam-se as representações sociais no campo de uma psicologia social mais sociológica, como argumenta Farr (1994).

A teoria traz no seu bojo uma ênfase no papel do simbólico na orientação de condutas humanas, como têm salientado Aruda (2002) e Banchs (1999), entre outros, caminhando afinada com teorias que concebem o ser humano como construtor e construído pela realidade social, como a de Berger e Luckmann (1985) da nova sociolo-



gia do conhecimento. A ambição de abordá-la nessa direção é revelada pelo próprio Moscovici (1978) quando diz: "... Queria definir os problemas e os conceitos da Psicologia Social a partir desse fenômeno [representações sociais], insistindo sobre sua função simbólica e seu poder de construção do real" (p. 14). Essas condições dão à teoria possibilidades de interfaces com outros campos de estudo como memória, crenças, imaginário, o que vem contribuindo para o enriquecimento de análises.

O entendimento da representação social como processo de construção da realidade pressupõe uma relação de simbolização e de interpretação com o objeto. Jovchelovitch (1994) explica que os símbolos implicam a capacidade de renovar a presença, apesar da ausência. Eles criam o objeto representado, construindo uma nova realidade para a realidade que já está lá. Assim, a representação social não é um reflexo da realidade externa, mas uma construção mental do objeto, que acontece inseparavelmente da atividade simbólica do sujeito em uma reconstrução dentro de um contexto.

O fenômeno das representações sociais emerge, portanto, na interface do psicológico e do social, caracterizando-se como psicossocial, pressupondo espaços de intersubjetividades nos quais o sujeito constrói com seus pares teorias coletivas sobre o real, com lógica e linguagens particulares, baseadas em valores, crenças, conceitos. Essas teorias expressam os universos consensuais, produto das relações cotidianas diante da complexidade de objetos que nos afetam, e se constituem o conhecimento do senso comum que visa dar conta da complexidade do novo objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas.

Segundo Abric (1994a), a compreensão das representações sociais e do seu funcionamento supõe uma abordagem que qualifica de sociocognitiva, que integra o componente cognitivo e social. Essa característica torna sua análise difícil, pois são submetidas a duas lógicas que se relacionam produzindo regras próprias.

Explicitando esse processo, Jodelet (1986) considera que o campo de estudos das representações sociais reúne, portanto, dois debates importantes que se complementam. De um lado, as representações emergem como conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação; do outro, emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados. Como formas de conhecimento, as representações sociais são organizações cognitivo-afetivas, por isso não podem ser reduzidas ao seu conteúdo cognitivo. Também necessitam ser entendidas a partir do contexto que as engendram e de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

O conceito de representação é considerado complexo pelos estudiosos do assunto, inclusive por Moscovici, que sempre resistiu a apresentar uma definição, preocupado em comprometer o alcance conceitual. Na verdade, comenta Sá (1996), a representação social designa fenômenos de diferentes níveis de complexidade, abrangendo noções de origem sociológica, como cultura e ideologia, e noções de procedência psicológica, como imagem, emoção e pensamento. Estão presentes, na noção de representação social, as dimensões afetiva, cognitiva e social, sintetiza Jovchelovitch (1994).

Envolve a cognição, na medida em que a representação social diz respeito à



construção de saberes sociais, enquanto a dimensão dos afetos vem à tona pelo caráter simbólico e imaginativo desses saberes, pois quando os sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, sentimento e paixão. As bases da cognição e do afeto, por sua vez, estão na realidade social, no cotidiano dos sujeitos em interação, nas instituições, nos movimentos sociais e também são permeados pelos meios de comunicação.

Jodelet (1986), que tem se dedicado à investigação do conceito, sistematizou aspectos consensuais entre os estudiosos e definiu representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, que tem uma dimensão prática e que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 36).

Explicitando suas ideias, a autora mostra que a noção de representação refere-se à maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida cotidiana, as características do meio ambiente, as informações que circulam, as pessoas com as quais partilham. Identifica as representações como conhecimento do senso comum, um conhecimento espontâneo e ingênuo que se constitui a partir de nossas experiências, e também de informações, conhecimentos e modelos de pensamentos que recebemos e transmitimos por meio da comunicação social, da educação. Ela nos possibilita compreender e explicar fatos e ideias, atuar e situar em relação às pessoas.

O OLHAR PSICOSSOCIAL SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Os elementos teóricos apresentados já permitem perceber possibilidades de aná-

lise da questão da avaliação institucional.

Em primeiro lugar, estamos diante de um objeto relativamente novo para a vivência dos grupos, dado que sua ênfase ocorreu especialmente a partir da década de 90 no Brasil e que contempla um significado social importante, na medida em que está associado à qualidade da educação.

Como analisa Gilly (2001), a área educacional é um campo privilegiado para se observar o processo de construção, evolução e de transformação de representações sociais no interior de grupos sociais, e também para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação. No caso do presente estudo, o foco é o espaço da instituição, convivendo com o objeto da avaliação institucional, espaço em que são privilegiados o contato, a interação pessoal e a intercomunicação, em que integrantes do grupo desempenham papéis e têm entre si relações de compromisso. É nesse espaço escolar institucional, onde interagem variáveis de diferentes naturezas, como sociais, culturais, políticas, familiares, econômicas, permeado por relações de poder, que os sujeitos vão produzindo suas expressões simbólicas e representações constitutivas de suas práticas educacionais e se posicionando em relação à avaliação.

Assim, a avaliação institucional apresenta-se no espaço social da instituição e, por afetar diretamente seus atores, exige que se busque compreendê-la, procurando explicações nas conversações, nas informações veiculadas, fazendo julgamentos e tomando posições. Esses espaços de realidade intersubjetiva vão levando à construção ou reconstrução de representações, que por sua vez não ocorrem externas a esse espaço, elas também o constituem nas manifestações



dos indivíduos. Embora sejam consensuais, apresentam fortes diferenças individuais. Ao serem construídas/reconstruídas, são inseparáveis das especificidades culturais e também das histórias individuais que definem os sentidos, ações e falas dos sujeitos.

A dimensão funcional da representação, a que se refere Moscovici (1978), fica expressa nesse quadro na medida em que os conhecimentos consensuais permitem a comunicação entre os indivíduos e regem comportamentos. Ela vai definindo a natureza dos estímulos que envolvem e provocam os sujeitos e a significação das respostas a lhes dar. Ao mesmo tempo, os sistemas de saberes produzidos pelo grupo lhe conferem uma identidade social, definindo uma forma particular de enfrentar o cotidiano e se relacionar com os objetos que o rodeiam. Essa análise é complementada por Abric (1994a), que sistematiza a finalidade das representações sociais, especificando quatro funções essenciais: - *Função de saber*: permitem compreender e explicar a realidade, a troca social, a transmissão e a difusão do saber, colocando-se como condição para a comunicação social; - *Função identitária*: definem a identidade de um grupo, resguardando sua especificidade; desempenham papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros; - *Função de orientação*: situam-se como guia de comportamentos e práticas. São prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias, pois intervêm na finalidade de determinado tipo de relação. Produzem *a priori* um sistema de antecipação e de expectativas. Definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social; - *Função justificatória*: explicam e justificam as tomadas de posição e comportamentos.

Considerando essas funções das repre-

sentações sociais, pode-se analisar como os grupos vão constituindo um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações relativas à avaliação institucional como objeto social. Esse conjunto vai desenhando suas práticas e o sentido das mesmas e definindo características específicas para lidar com a avaliação, orientando-a e situando-a no contexto da instituição, dando-lhe direções particulares que podem implicar até mesmo sua rejeição.

É importante ressaltar que o reconhecimento de que as representações sociais são orientadoras de condutas é explicitado pela totalidade de teóricos da área, mas a literatura referente ao domínio de práticas sociais ainda é restrita, apesar do desafio de estudos por alguns grupos, como é o caso de pesquisadores da linha mais experimental, comenta Sá (1996). Em seu amplo estudo sobre práticas e representações, Abric (1994), a partir do resultado de pesquisas, situa como indiscutível a determinação das práticas e dos comportamentos pelo sistema de representação que permite explicar escolhas efetuadas pelos indivíduos, o tipo de relações que eles estabelecem com os parceiros e a natureza de seu engajamento em uma situação. Declara, entretanto, a dificuldade de comprovação empírica quanto ao papel das práticas nas representações.

Segundo Rouquette (1986), estudos sobre representações sociais têm apontado que existe influência das práticas nas representações e destas nas ações, evidenciando uma correlação entre elas, mas não necessariamente uma dependência causal. Conforme salienta o autor, "as representações definem as possíveis condições de ação, que, portanto, a constroem, mas não a ditam" (p. 43).



Assim, pode-se afirmar que o modo pelo qual indivíduos e grupos apreendem a realidade vai orientando as práticas sociais, mantendo-se entre representações e práticas uma relação dialética e indissociável, mas não se pode considerar um determinismo unilateral nem tampouco bidirecional, posto que as representações são plurideterminadas.

A plurideterminação é um aspecto importante a ser considerado no processo das práticas comunicativas de produção de sentido da avaliação educacional. Como comenta Madeira (2000, p. 248), a representação social de um determinado objeto pelo sujeito é “ratificada ou retificada pelas associações a outros objetos que, a partir da experiência, da vivência concreta, a vão definindo, se lhe articulando”.

As representações se dão em espaços e tempos determinados, no dinamismo do cotidiano em constante relação com representações de outros objetos e de outros sujeitos sociais que, por vezes, se chocam e competem e, às vezes, se interpenetram de maneira dialógica e produzem novas representações. A mobilidade de interações pode abrir novos sentidos, rompendo com tradições, nessa dinâmica particular de construção do objeto. Há adaptações conforme os níveis de realidade com os quais se confrontam os sujeitos e isso é possibilitado pelo caráter de funcionalidade das representações sociais.

Esse movimento, que depende do grau de reflexão e consciência de indivíduos e grupos que atuam no espaço, confirma dois aspectos importantes da representação, como lembra Jovchelovitch (2000), que são sua constância e a mudança, ou como expressa Madeira (2001), seu duplo papel, de enunciar o sentido existente e de

anunciar o espaço possível de sua transformação.

DIMENSÕES CONFLITUOSAS PRESENTES NA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Quando pensamos em representação de avaliação educacional, sabemos que é um objeto de diferentes significações a partir de valores diferenciados em diferentes tempos e espaços e vivências do grupo. Sabe-se que nos espaços de instituições educacionais a avaliação vem em geral muito atrelada à representação de avaliação da aprendizagem, que carrega um sentido quase hegemônico de classificação, verificação e manipulação de condutas. Além disso, há outras representações relativas à dinâmica e à história institucional que também se apresentam para compor o sentido, associadas às experiências vividas pelo grupo, relativas à avaliação institucional e ainda acompanhadas de forte componente emocional ligado ao medo de se expor, o que leva à insegurança. Esses elementos compõem representações que orientam manifestações facilitadoras ou dificultadoras para o encaminhamento da avaliação.

Mas a teoria também mostra possibilidades de novas relações entre elementos e de transformações de sentidos pelos sujeitos, o que é fundamental como perspectiva do trabalho educacional e, no caso específico, envolvendo a avaliação. Como chama a atenção Jovchelovitch (2000), é na pluralidade dos processos representacionais que reside a possibilidade de manter o objeto aberto a tentativas constantes de (re) significação que lhe são dirigidas. Dessa forma, a objetos já significados são propostas novas significações pelos sujeitos, na contínua relação sujeito-objeto-su-



jeito, e, nesse processo, sujeitos e realidade são transformados e constituídos.

Ao falarmos das raízes que explicam as relações entre componentes das representações sociais, estamos abordando suas condições de produção, o que é explicado por Moscovici (1978), por meio de dois processos que se complementam dialeticamente: a objetivação e a ancoragem. Alves-Mazzotti (1994) destaca que essa foi uma grande contribuição do autor explicando como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Os dois processos, objetivação e ancoragem, em suas relações articulam as funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais.

A compreensão das condições de produção das representações ajuda a aprofundar um pouco mais seus constituintes, a captar como se movimentam e se organizam para construir um jeito de olhar a realidade. O que vem das histórias de vida dos sujeitos e dos grupos? O que vem da ideologia? Como as representações de avaliação institucional se apresentam, como são construídas? Com quais representações convive ou se contrapõe? Como se inserem no espaço institucional regido por leis, normas e pautas que por sua vez objetivam valores?

A presença da avaliação na instituição, pela complexidade de elementos a ela associados, instala um espaço psicossocial conflituoso.

A base do conflito é a própria natureza da avaliação que vem acompanhada de um

conjunto de valores e implica juízos de valor dando sentidos à realidade.

Por sua vez, os juízos são construções intelectuais, culturais e sociais que implicam relações sociais nem sempre consensuais, levando à disputa de poder e de ideologias.

Há outras questões implícitas ao próprio processo de avaliação, dado que o avaliar nos coloca em ruptura com o campo das representações factuais, pois há uma intenção de mudança dirigida a um dever ser. Tal situação se explicita pela característica essencial da avaliação que implica, segundo Hadji (1994), uma relação entre uma realidade e um modelo ideal, na qual se atribui um valor a uma situação real à luz de uma situação desejada, confrontando, assim, o campo da realidade concreta com o das expectativas. Assim sendo, por um lado existe a necessidade da clareza da representação do idealmente desejado, e por outro se faz necessária a articulação da dinâmica da mudança desejável.

O conflito surge porque, de um lado ou de outro, o processo implica sempre a difícil compatibilização entre expectativas, condições de realidade e também a presença de valores que estão no âmago das propostas de mudanças que vão dar outros sentidos à realidade.

Além disso, os valores definem referentes (critérios e normas) e os referidos que são os indicadores base para análise da realidade, revelando um sentido particular. Dependendo de quem define esses critérios e indicadores ou diante da impossibilidade de consenso, ocorre o descrédito ou não aceitação dos resultados da avaliação pelo grupo.

Os valores, crenças, ideologias definem



os fins, ou seja, o para quê avaliar, aspecto de difícil consenso e orientador de todo o processo, desencadeando heterogeneidade de expectativas quanto ao encaminhamento do processo de avaliação.

Historicamente, as práticas avaliativas mantêm um universo simbólico, incorporando um papel autoritário e de controle exercido pela avaliação, ou revelando uma prática esvaziada. Num panorama de pou-

ca reflexão em espaços coletivos, as instituições têm respondido de forma a manter esse quadro.

Compreender a avaliação institucional nas instituições de ensino superior passa pela consideração desses elementos conflituosos em simbiose com intersubjetividades que constroem sentidos da realidade enquanto se constroem.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: _____. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61. jan/mar p. 60-78. 1994.

ARRUDA, Angela. As representações sociais: desafios de pesquisa. *Revista de Ciências Humanas*. nº especial, p.09-23, abr 2002.

BANCHS, Maria A. Representaciones Sociales y Subjetividad. In: *XVII Congreso Iberoamericano de Psicología*. Caracas-Venezuela. 1999.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes. 1985.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-59.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 321-337.

HADJI, Charles. *Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto, 1994.

JODELET, Denise. La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-494.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. (orgs). *Textos em Representações Sociais*, Petrópolis: Vozes, 1994. p. 63-85.

_____. *Representações sociais e esfera pública - a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil*. Petrópolis: Vozes. 2000.



MADEIRA, Margot. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia. S. P.; OLIVEIRA Denize C. (orgs). *Estudos interdisciplinares de representação social* . 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.239-250.

_____. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia S. P. (org.). *Representações Sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária, 2001. p.123-144.

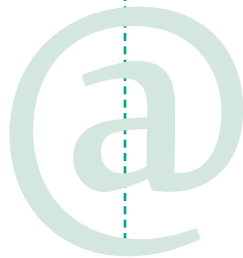
MOSCOVICI, Serge. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

ROUQUETTE, Michel Louis. La comunicación de masas. In: MOSCOVICI, Serge. *Psicología Social II, Pensamiento y vida social; Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, 1986. p. 627-648.

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

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014





AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES SOBRE SEU PAPEL NA ESCOLA PÚBLICA

SOCIAL REPRESENTATIONS OF MANAGERS ON THEIR ROLE IN PUBLIC SCHOOL

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN¹
sumenin@gmail.com

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE²
yoshie@fct.unesp.br

JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI³
juzechi@hotmail.com

PATRÍCIA CRALCEV AZEVEDO⁴
patricralcev@hotmail.com

RESUMO

Este artigo relata resultados de uma pesquisa realizada com 35 diretores de escola da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente – SP. Tem como objetivo analisar as representações sociais desses diretores sobre o que pensam ser o seu papel e sobre as maiores dificuldades que enfrentam no desempenho de sua função. Os dados coletados por meio de questionário indicam que os diretores se sentem sobrecarregados (cansado, desmotivado, desvalorizado) e que exercem o papel de *mediador de conflitos*. Dentre as principais dificuldades, foram citadas o mau preparo dos professores, suas faltas, a ausência dos pais, a desvalorização da escola, a indisciplina e o descaso dos alunos com o ensino. Esses problemas parecem ser de tal ordem que sobrecarregam o diretor e o deixam sem poder exercer a função que seria a ideal: líder e gestor democrático e participativo.

Palavras-chave: Representações sociais • Diretor escolar • Escola pública.

ABSTRACT

This paper reports part of a survey of 35 school principals of the Regional Board of Education of Presidente Prudente - SP. It aims to analyze the social representations of these directors on what they think is their role and about the biggest difficulties they face in performing their function. The data collected through the questionnaire indicate that the directors feel overwhelmed (tired, unmotivated, unappreciated) and that they play the role of mediator in conflicts. The main difficulties that were cited were: bad preparation of teachers, their absences, the absence of parents, the devaluation of the school, indiscipline and neglect of students to teaching. These problems seem to be such that overload the principals and make them unable to perform the function that would be ideal: leader and democratic and participative manager.

Key-words: Social representations • School principal • Public school.

- 1 Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP - Campus de Presidente Prudente. Professora Titular e Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação).
- 2 Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP - Campus de Presidente Prudente. Professora Adjunta e Pesquisadora Associada da Fundação Carlos Chagas, participando do CIERS-ed (Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação).
- 3 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Paranaíba. Professora Assistente. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP
- 4 Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP - Campus de Presidente Prudente. Mestranda em Educação.



INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino público no Brasil tem passado por mudanças significativas. Houve a transformação de uma escola excludente e elitizada em uma instituição democrática que se abriu a todos os setores da população, em especial às classes populares, cujo acesso à escola não era então comum. Segundo Beisiegel (2006), a democratização da escola pública foi uma consequência de reivindicações das “massas populares urbanas”. Em decorrência desses acontecimentos, o perfil do alunado também mudou, no entanto, essa mudança não foi acompanhada das adequações administrativas e pedagógicas necessárias para a organização dessa nova escola, condições essenciais para a conquista de um ensino de qualidade.

Considerando o contexto educacional complexo da atualidade, devido ao acúmulo de atribuições transferidas hoje à escola, podemos dizer que as mudanças necessárias só acontecerão se tivermos como ponto de partida uma boa formação dos profissionais que nela atuam, incluindo entre eles os gestores (diretores, vice-diretores e professores coordenadores).

Este artigo deriva de uma pesquisa maior sobre “Desenvolvimento Profissional do Gestor Escolar na Perspectiva da Pesquisa-Ação: das representações à reorganização escolar” que é associada ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação – CIERS-Ed - da Fundação Carlos Chagas (FCC/SP), juntamente com outras investigações no tema das Políticas Públicas e Formação do Professor. A pesquisa com os gestores se dá junto à Diretoria de Ensino de Presidente Prudente (DE/PP) e tem como objetivo geral aprimorar a formação dos mesmos no sentido

de uma gestão democrática da escola. Neste texto buscamos problematizar os dados levantados durante o estudo, refletindo sobre as representações sociais que esses diretores têm acerca do seu papel e das dificuldades encontradas em sua atuação.

Sabemos que a identidade e a atuação dos gestores são condições essenciais no âmbito dessa escola democratizada, complexa e necessária. Entendemos ser papel desses profissionais decidir sobre problemas e dilemas da organização escolar, integrando os membros da equipe escolar num processo de análise e reflexão, em busca de soluções para os desafios com que se deparam em seu trabalho cotidiano.

Há diferentes posições que se consolidaram historicamente sobre como deve ser a administração escolar. É possível sistematizá-las em dois grandes blocos: de um lado, a concepção de que a administração é um ato político e envolve a luta pelo direito à educação e à cidadania; de outro, a visão de que se trata de uma atividade técnica que, por isso, teria como aspecto central os conhecimentos específicos de sua prática. Essa discussão remonta à própria criação de uma área de estudo voltada à administração escolar, conforme destacado por Ribeiro (1968), ao aproximá-la da administração das organizações produtivas.

Silva Júnior (1990) destaca a pertinência desse debate que, embora se atualize constantemente, mantém a tensão original entre os polos opostos.

Como se pode perceber, a discussão sobre o trabalho do diretor de escola não privilegia seu aspecto essencial: a finalidade pedagógica de sua ação. O vínculo necessário ensino/administração é deixado de lado em ambos os pólos do debate. No pólo “**teórico-técnico**”, a busca da identidade própria da administração escolar tende a aproximá-



-la muito mais da “administração” do que do “escolar”, ou seja, o fato administrativo apresenta-se como substantivo e o fato pedagógico apenas como contingente. [...] No pólo “prático-político” o que se contempla é o postulado do “poder” do diretor e o que se busca é influenciar ou dominar o processo de investidura nesse poder. [...]. Em um e outro caso a qualidade do processo de ensino apenas se coloca como uma convenção subjacente. De um lado espera-se que ela aconteça como decorrência da tranquilidade assegurada por uma “administração competente”. De outro, imagina-se que ela acontecerá como fruto da “autonomia” de uma escola protegida das injunções político-partidárias. (SILVA JUNIOR, 1990, p. 65, grifos do autor).

Nesse contexto teórico, propomo-nos a apresentar quem são os diretores da DE/PP e analisar, pela voz dos próprios profissionais, as representações sociais que têm sobre o seu papel e as dificuldades por eles apontadas para o desempenho de sua função.

A Teoria das Representações Sociais, criada por Moscovici (1978), há décadas tem se mostrado útil em estudos sobre educação, pois, além de evidenciar como diferentes saberes podem interferir nas práticas pedagógicas e mesmo nas concepções sobre o ensino, mostra, também, como professores e demais agentes em educação organizam seus saberes na forma de representações, por vezes bastante homogêneas, de modo que suas ações podem ser previstas e até justificadas, e explica, igualmente, a resistência à substituição de práticas tradicionais por novas condutas apregoadas por cursos ou métodos de ensino (GILLY, 2001).

No presente estudo, buscamos compreender, com base nessa teoria, como as representações de diretores de escolas públicas da DE/PP se organizam e se isso acontece de modo homogêneo, constituindo representações *sociais*. Talvez, uma pri-

meira pergunta que se impõe no campo da investigação psicossocial, no qual se insere esta pesquisa, seja se o grupo de gestores de uma diretoria regional de ensino constitui, de fato, um conjunto que pode gerar representações comuns.

Além disso, a história da constituição da função de diretor e de suas atribuições, como vimos, tem produzido um debate do qual um dos componentes é o que Moscovici (1978) denomina pressão à inferência: referimo-nos à contradição não resolvida entre o aspecto técnico/administrativo e o político/educacional. Desse embate é possível que se produzam representações, as quais tenderiam a resolver dúvidas, a gerar acomodações, ancorando a função de diretor em conhecimentos sobre outras funções e papéis, como os de administrador de empresas, líder motivador e político. Daí a relevância de identificar as possíveis representações dos gestores escolares sobre o papel do diretor.

Ainda dentro da Teoria das representações sociais, podemos supor que o conhecimento sobre ser diretor, ou sobre o que deve constituir a direção de uma escola, ancorando-se em outras funções, constitui-se mais de saberes “ingênuos” ou de senso comum, como são as representações sociais, que de saberes técnicos obtidos em cursos de formação ou especialização. Esses saberes, no entanto, respondem a práticas imediatas e resistem à transformação ou substituição por conhecimentos mais especializados e de construção mais elaborada.

Para o estudo das representações dos diretores sobre a sua função e dificuldades encontradas fizemos uma análise estrutural das mesmas, apontando seus elementos centrais, e, também, os periféricos que apareceram como resposta às expressões indutoras como “escola pública de hoje”, “alu-



no de hoje”, “professor de hoje”, “diretor” e “gestão democrática” apresentadas aos participantes da pesquisa, embora neste texto mostraremos as associações apenas à palavra “diretor”.

A técnica de investigação por associações a termos indutores tem sido bastante usada em representação social, principalmente pela escola de Aix-en-Provence, a partir de estudos de Abric (1994, 2000), Flament (2001) e outros que, utilizando o *software* EVOC Vergès, (2000), descrevem a estrutura interna das representações. Consideramos que essa análise é adequada para esta investigação uma vez que é preciso caracterizar o que é comum ao grupo de diretores sobre a sua função, além do que é mais resistente - central - ou permeável à mudança – periférico - em suas representações.

METODOLOGIA

A pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, e utiliza como procedimentos para a coleta de dados a investigação documental Lüdke e André; (1986) e a aplicação de questionário. O questionário envolveu, além de perguntas sobre o perfil dos respondentes, questões abertas sobre o papel do diretor e as dificuldades a ele inerentes, bem como itens de associação livre já citados. Para este texto, estaremos descrevendo somente as associações à palavra “diretor”.

A técnica de análise de conteúdo Franco, (2008) foi utilizada para a categorização e análise das questões abertas, enquanto o *software* SPSS foi a ferramenta para a apreciação das questões fechadas e o EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations*, Vergès, (2000), para a categorização das associações livre.

Os respondentes se constituíram de 35 diretores da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente-SP, que representa 65% do total da população pesquisada. São predominantemente mulheres (86%). Atuam, em sua maioria (72%), em instituições escolares que oferecem o Ensino Fundamental (ciclo II) e o Ensino Médio, 14% trabalham em escolas que, além desses níveis, oferecem também a Educação de Jovens e Adultos, 6%, em escolas que mantêm o Ciclo II do Ensino Fundamental e outros 6% apenas o Ensino Médio.

Quanto à formação dos respondentes, o primeiro curso concluído, em sua maioria, não foi o de Pedagogia, pois a soma das diversas licenciaturas atinge 88,6% e a Pedagogia, apenas 11,4%. Na segunda graduação apontada pelos gestores, essa situação se inverte, com um índice de 71,4% dos que cursaram Pedagogia e de 14,3% dos que frequentaram outros cursos (8,6%, Geografia; 2,9%, Filosofia; 2,9%, Matemática); e 14,3% não fizeram e/ou não relataram uma segunda licenciatura, o que nos leva a deduzir que não buscaram uma segunda formação aqueles diretores que frequentaram a Pedagogia como primeira graduação.

Portanto, neste texto, discorreremos sobre parte dos resultados referentes às associações livres a partir do termo indutor “diretor” e a duas questões abertas sobre o papel e as dificuldades da função de direção escolar.

Associações dos gestores sobre o termo indutor “diretor”

Nosso objetivo, nessa etapa do estudo, foi identificar as representações dos diretores, verificando se elas indicariam especificidades bem definidas e homogêneas para a função ou, ao contrário, mostrariam os reflexos do debate, em voga, entre as funções



técnico/administrativa e político/educativa.

As associações com o termo “diretor” produziram, entre os 35 respondentes, 137 palavras, das quais, 83 foram diferentes. Com o programa *Rangmot* do EVOC, constatamos que 60% das palavras ditas (82) tiveram uma frequência mínima menor que três e, por isso, não foram consideradas para a análise da composição do Núcleo Central (NC) e dos elementos periféricos. Para essa composição, consideramos apenas as palavras que tiveram frequência maior que três e intermediária de seis. A ordem de evocação das palavras também é computada no EVOC. Dessa forma, para o termo DIRETOR, foram consideradas como representações do núcleo central as palavras com frequência maior que três e intermediária de seis, a ordem de posição das evocações foi de 2,5, como pode ser visto no Quadro 1.

Apenas duas expressões compuseram o núcleo central de “diretor”: sobrecarregado e mediador de conflitos. A primeira refere-se claramente a um sentimento negativo em relação à profissão, devido ao excesso de atribuições diferentes que lhe cabem, e se destaca pela frequência com que compareceu. Acreditamos ser possível estabelecer uma ligação entre os dois termos, pois a sobrecarga pode estar relacionada à demanda

desse profissional também como mediador dos conflitos que surgem nas escolas.

O segundo quadrante aparece vazio, o que revela o número pequeno de palavras repetidas e frequência insuficiente para compor os elementos centrais e periféricos das representações do termo indutor “diretor”. Esse dado pode ilustrar a fragilidade da constituição das representações, isto é, a falta de clareza que demonstrou esse grupo de diretores, provavelmente pouco homogêneo, para definir o seu papel.

No terceiro quadrante, aparecem palavras que denotam, de um lado, a natureza técnica da função (burocracia) e, de outro, um sentimento de desvalorização (desvalorizado) percebido pelo profissional, que se encontra cansado e desmotivado. Surge aqui novamente o termo mediador, que pode estar ligado ao mediador de conflitos do primeiro quadrante. Agrupando as expressões evocadas, podemos dizer, como hipótese, que elas sugerem estar o diretor sobrecarregado, cansado, desmotivado e desvalorizado, por desempenhar funções meramente burocráticas ou, principalmente, o papel de mediador de conflitos.

Finalmente, no último quadrante apresentam-se termos ligados à qualidade ou

Quadro 1- Frequência e ordem de evocação das associações à palavra DIRETOR

<i>Cas ou la Fréquence</i> ≥ 6 et le RangMoyen < 2,5			<i>Cas ou la Fréquence</i> < 6 et le RangMoyen ≥ 2,5		
<i>sobrecarregado</i>	17	1,647			
<i>mediador-conflitos</i>	6	2,000			
<i>Cas ou la Fréquence</i> ≥ 6 et le RangMoyen ≥ 2,5			<i>Cas ou la Fréquence</i> < 6 et le RangMoyen ≥ 2,5		
<i>burocracia</i>	5	1,800	<i>comprometido</i>	5	2,600
<i>desvalorizado</i>	5	2,000	<i>líder</i>	4	3,000
<i>cansado</i>	4	1,250	<i>administrador</i>	3	3,333
<i>desmotivado</i>	3	2,000			
<i>mediador</i>	3	2,000			

Fonte: Pesquisa realizada 2012.



característica necessárias para o desempenho dessa profissão: comprometido, líder e administrador. É significativo observarmos que essas palavras apareçam entre os elementos considerados periféricos das representações, muito pouco frequentes, ou seja, fragilmente citadas pelo grupo de gestores questionados. E seus sentidos também precisam ser mais investigados, para verificarmos quanto de conotação positiva ou negativa elas carregam. O termo administrador, por exemplo, pode ligar-se a burocrático, confirmando a tendência em considerar a função de direção um trabalho técnico e cansativo. Já a expressão líder poderia relacionar-se a comprometido e abrir espaço para novas funções do diretor, mais valorizadas. Flament (2001) ressalta que na periferia estão os elementos das representações que protegem os elementos centrais de mudança, mas que, ao mesmo tempo, anunciam as influências externas e possibilidades de transformações. É intrigante que apenas no último quadrante do EVOC tenhamos obtido um termo claramente positivo ligado à função de diretor: comprometido. Seria isso o prenúncio de uma mudança sobre a visão do seu papel na escola? Ou um elemento normativo que, juntamente com o termo líder, indicaria o que deva

ser esse profissional?

O que pensam os diretores sobre seu papel

Na atual estrutura organizativa das escolas da rede estadual de São Paulo, existe um diretor, um vice-diretor e um coordenador pedagógico, que juntos compõem o denominado "trio gestor" ou "equipe gestora". Esse quadro pode ser ampliado, em função do tamanho e do perfil da escola, sendo comum a presença de mais de um coordenador pedagógico. O diretor de escola, especificamente, é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação na escola, tendo como principal função "gerenciar" todo o processo educativo.

Indagados sobre o papel que desempenham, os diretores envolvidos na pesquisa apresentaram 54 respostas, uma vez que cada sujeito poderia mencionar mais de uma ideia. Os dados coletados foram categorizados e dispostos na Tabela 1.

A fala de um dos entrevistados ilustra a compreensão do papel do diretor como o "mediador de conflitos" no contexto escolar, apontada em 18,5% das respostas: "Hoje vejo meu papel como mediador, de-

Tabela 1 – Compreensão dos diretores sobre seu papel

CATEGORIAS	FREQ.	%
Mediador de conflitos	10	18,5
Orientador da equipe e das ações da escola	9	16,6
Papel de muita responsabilidade e importância na escola	9	16,6
Administrador da escola	8	14,8
Líder	4	7,5
Sobrecarregado	2	3,8
Outros	11	20,3
Não respondeu	1	1,9
TOTAL	54	100

Fonte: Pesquisa realizada 2012.



vido às diversidades. Todos os dias temos conflitos entre alunos, professores e funcionários.” (sujeito 25). Esse dado confirma o que parece ser o núcleo central das representações sociais que os diretores têm sobre si mesmos – mediadores de conflitos - coincidindo com o que pensam ser o seu papel.

Logo em seguida, com 16,6% das respostas aparece a categoria “orientador da equipe escolar e das ações na escola”. Conforme o sujeito 10: “O diretor hoje é alguém que procura com bom senso e paciência orientar todos os segmentos da escola ficando por último o pedagógico, que se ele não estiver junto do professor coordenador também pouco é produzido.” Também com 16,6%, as respostas que compõem a categoria “papel de muita responsabilidade e importância na escola” revelam que os diretores compreendem o encargo de sua função como “Papel de grande responsabilidade para quem dirige a instituição...” (sujeito 7).

O papel de “administrador da escola” é citado por quase o mesmo número de diretores (14,8%), como confirmam os discursos dos entrevistados: “Ao diretor cabe administrar a escola da forma mais democrática possível, mediando os objetivos e conflitos de todos, buscando o bem comum” (sujeito 13); “[...] estamos administrando uma empresa pública e participando da vida, de sonhos da individualidade de seres humanos” (sujeito 31). Estas duas respostas sugerem um conflito em relação à concepção que o diretor tem sobre seu papel de administrador expresso, na primeira fala, por um viés democrático e, na segunda, por uma visão mais produtivista e tradicional.

Complementando a Tabela 1, temos as categorias “líder” (7% das respostas) e “so-

brecarregados” (3,7%), as quais são assim exemplificadas pelos sujeitos 11 e 3, respectivamente: “Como líder democrático de uma gestão participativa em que cada um tenha voz e vez”; “Costumo gerenciar a escola com todas as dificuldades que ela tem, mas acabo sobrecarregada, exercendo funções que não são pertinentes ao meu cargo.” Reafirmando a questão da sobrecarga de trabalho, a segunda fala demonstra que o diretor não realiza apenas as tarefas da sua competência, pois acaba tendo que resolver os diferentes problemas que surgem no dia a dia.

Por fim, agrupadas na categoria “outros”, estão as respostas que foram citadas apenas uma vez, atribuindo à função de diretor papéis como de “psicólogo e médico”, “prestador de contas”, etc.

De acordo com a Resolução SE nº 70, de 26/10/2010, que normatiza o perfil desejado para os profissionais da educação, as atribuições gerais para os diretores escolares devem ser:

[...] em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição, por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros. (SÃO PAULO, 2010).

Podemos perceber que, apesar de o texto da Resolução contemplar preocupações com os aspectos administrativos e com “resultados educacionais do ensino e da aprendizagem”, os diretores pesquisados demonstraram ter visões bastante heterogêneas sobre sua função. Sem uma percepção clara e definida de seu papel, suas concepções parecem transitar entre a ideia de liderança democrática e participativa, de um lado e, de outro, a percepção de si



mesmo como um administrador responsável pela escola, uma visão mais técnica e burocrática de sua atuação, passando pelo viés fortemente indicado de mediador de conflitos.

Apesar dessa questão necessitar de maior aprofundamento, entendemos que esse movimento pode representar tanto um processo de resistência às mudanças como também falta de compreensão, por parte dos diretores, acerca de seu papel, bem como a falta de clareza da própria SEE/SP sobre a expectativa que tem acerca do trabalho do diretor ou, ainda, a complexidade e os problemas que hoje caracterizam o cotidiano da realidade escolar.

As dificuldades enfrentadas pelos diretores no desempenho da sua ação

Para melhor compreender a realidade dos diretores, buscamos investigar também quais são as maiores dificuldades que eles encontram no desempenho da sua ação na escola pública. As 64 respostas que obtivemos foram categorizadas conforme o disposto na Tabela 2.

Apresentados como a maior dificuldade enfrentada pelos diretores, o “despreparo e a má formação dos professores e profissionais da escola” foram apontados em 25% das respostas. Em seguida, com 18,7% das respostas, foi apontada a “sobrecarga de trabalho”, como relata o sujeito 11: “A complexidade das funções e as cobranças acumuladas pelos diversos setores e órgãos que não trabalham com um planejamento estratégico e o trabalho coletivo, sobrecarregando o papel do diretor.” Esses dados confirmam as representações sociais que os diretores têm sobre o seu papel, já analisados anteriormente. Praticamente com o mesmo índice, aparece a categoria “pais/famílias ausentes no âmbito escolar”, com 17,1% das respostas, indicando a falta de participação e envolvimento da família na vida escolar dos seus filhos, como explicita o sujeito 3: “Os principais obstáculos que encontramos são: (...) pouca participação dos pais.”

Numa faixa de menor frequência, surgem as categorias “políticas públicas e legislação” (9,3 % de respostas) e “ausência/

Tabela 2 - Dificuldades no desempenho de seu papel como diretor

CATEGORIAS	FREQ.	%
Despreparo e má formação dos professores e profissionais da escola	16	25
Sobrecarga de trabalho	12	18,7
Pais/famílias ausentes no âmbito escolar	11	17,1
Políticas públicas e a legislação	6	9,3
Ausência/faltas de professores e funcionários	5	8,2
Indisciplina e desinteresse por parte dos alunos	4	7,8
Necessidade de estimular todos na escola	3	4,6
Aprendizagem dos alunos	2	3,1
Rotatividade dos professores	2	3,1
Pouco espaço físico	1	1,5
Ausência do aluno ideal	1	1,5
TOTAL	64	100

Fonte: Pesquisa realizada 2012.



faltas de professores e funcionários" (8,2%). As seguintes falas ilustram respectivamente essas respostas: "Falta de políticas públicas que valorizem o diretor, lhe atribuindo mais respeito perante a comunidade (pais) respeito este que coloque a escola no centro das atenções no nosso país e no grau de importância que ela merece" (sujeito 4); "Dificuldades com os professores e funcionários, no sentido de muitas faltas (ausências) e do problema em conseguir um professor substituto" (sujeito 14).

Outras dificuldades apontadas pelos diretores se referem aos alunos, destacando sua "indisciplina e desinteresse" (7,8% das respostas), a "aprendizagem dos alunos" (3,1%), e "ausência do aluno ideal" (1,5%).

Três respostas (4,6%) reportaram à "necessidade de estimular todos na escola", como relata o sujeito 23: "*Conquistar as pessoas para atingirem e trabalharem para um mesmo ideal.*" Ligada a esta, pode estar a dificuldade representada pela "rotatividade dos professores", com 3,1% das respostas. No que se refere à estrutura da escola, enfim, aparece em 1,5 % a categoria "pouco espaço físico".

Em suma, podemos afirmar que, dentre as dificuldades enfrentadas no exercício da direção escolar, sobressaem o despreparo e a má formação dos docentes, a predominância da sobrecarga de trabalho e a ausência dos pais e da família. Todos esses fatores, presentes na fala dos diretores investigados, já foram observados por outras pesquisas, tais como Garcia e Corrêa (2009) e Paro (2003 e 2007), que abordam a questão da participação dos pais no processo de tomada de decisões no interior da escola, para concretizar a gestão democrática e participativa da instituição. As dificuldades em torno da formação inicial de professores

foram ressaltados e denunciados em outros estudos, como os realizados por Gatti; Barreto (2009); Gatti; Barreto; André (2011) dentre outros, que apontam a necessidade de uma formação mais adequada a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da escola pública.

O enfrentamento de algumas dessas dificuldades, no entanto, como a "ausência/faltas de professores e funcionários", foge do âmbito de ação do diretor, pois trata-se de uma questão que vem ocorrendo com frequência no âmbito educacional em nível nacional, devido a fatores que se relacionam, por sua vez, com outra dificuldade apontada pelos diretores, a "desvalorização profissional", como mostra estudo de Freitas (2012).

Portanto, acreditamos, que seja qual for o caminho que a educação siga, é preciso ter como horizonte "uma administração e uma direção escolar que levem em conta a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política" (PARO, 2010, p. 777).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez, uma primeira pergunta que poderíamos fazer no campo da investigação psicossocial, no qual se insere a pesquisa em representações sociais, é se os gestores numa diretoria regional de ensino são de fato um grupo que pode gerar representações comuns sobre a sua função. Ou melhor, o que os une como grupo? Os respondentes são predominantemente mulheres, que não cursaram Pedagogia como primeira licenciatura, mas como segunda formação, e em instituições privadas, que eram professoras graduadas em diferentes cursos de licenciatura e passaram a ser di-



retoras em função de um concurso. Ora, é muito interessante – e esse é um fenômeno tipicamente psicossocial Doise, (1999) – ver como pessoas, que antes eram professoras de diferentes disciplinas, passam a enxergar essa mesma função de outra posição: como diretoras daquelas professoras, naquelas escolas, daqueles alunos.

Os dados do EVOC não mostraram, ao contrário do esperado, uma polarização entre as funções técnica/administrativa e político/educativa. Como um pequeno conjunto de elementos centrais, surgiu a constituição de uma representação, pouco definida ainda para o grupo investigado, da figura de um diretor sobrecarregado (cansado, desmotivado, desvalorizado) que exerce, sobretudo, o papel de mediador de conflitos. Além disso, por vezes, tem tarefas burocráticas. Os elementos da periferia nos permitem levantar a hipótese de que parece surgir uma representação normativa de que o diretor deveria ser um administrador, líder, comprometido.

As questões abertas parecem mostrar que os conflitos a que os diretores se referem quando se colocam como mediadores são relativos às dificuldades provocadas pelo mau preparo dos professores, suas faltas e desmotivação, a ausência dos pais, a desvalorização da escola, a indisciplina e o descaso dos alunos com o ensino. Esses problemas parecem ser de tal ordem que sobrecarregam o diretor e o deixam sem poder exercer a função que seria a ideal: líder e gestor democrático e participativo. Ressaltamos que essas funções aparecem de forma frágil, como que emergindo ago-

ra, a partir de um novo discurso, correto ou necessário. Talvez esta última representação, ainda não suficientemente forte, é que uniria o grupo de diretores dando-lhes homogeneidade ou identidade na função.

Concordamos, como prevê a Resolução SE 70, de 2010, que o diretor de escola é o profissional que se ocupa da direção, administração, supervisão e coordenação da educação, tendo como principal função o gerenciamento de todo o processo educativo na escola. No entanto, é necessário que o diretor supere a concepção conservadora de gestão educacional, baseado em métodos e princípios aplicados na administração empresarial capitalista, e assuma uma concepção de gestão progressista, que se baseie numa relação democrática, entendida como convivência pacífica e livre entre os profissionais que atuam na instituição escolar e a comunidade em torno (PARO, 2010).

Por fim, concordamos com Paro (2001) que o papel do diretor deva ser o de coordenar o trabalho humano coletivo que se desenvolve em todas as esferas da escola. No entanto, para que esse trabalho não se realize numa práxis meramente burocrática, é preciso que tanto as atividades-meio quanto as atividades-fim estejam a serviço dos fins educativos que se buscam com a ação escolar. O diretor escolar deve cuidar para que, no desempenho de suas atribuições, as ações se realizem da forma mais eficaz possível, tendo presentes às condições objetivas, bem como os indivíduos e grupos mediante os quais, e em benefício dos quais, se realiza a educação.



REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.** L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. Structures et transformations des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé. 1994. p. 73-83.
- ABRIC, J. C.** A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.
- BEISIEGEL, C. R.** A qualidade do ensino a escola pública. Brasília: Líber Livro, 2006.
- DOISE, W.** Representações sociais sobre a identidade pessoal. Em Beauvois, J-L; Dubois, N.; Doise, W.; La construction sociale de la personne. Saint-Martin-d'Hères (Isère). Presses Universitaires de Grenoble, 1999.
- FLAMENT, C.** Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org). As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro EdUERJ, 2001, p.173-186.
- FRANCO, M. L. P.** Análise de conteúdo. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREITAS, Luís Carlos.** Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Livro1, 2012, Campinas. Anais: Junqueira&Marin Editores, 2012. p. 52-65.
- GARCIA, T. de O.; CORREA, B. C.** Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 04, p. 225-237, jan./jun. 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.** (co-ord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A.** Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GILLY, M.** As representações sociais no campo da educação. In: JODELE, D. (Org). As representações sociais. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro EdUERJ, 2001, p.17-44.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.** Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MOSCOVICI, S.** A representação social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PARO, V. H.** Educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
- PARO, V. H.** Qualidade do ensino: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã. 2007.
- PARO, V. H.** Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.
- PARO, Vitor Henrique.** Gestão democrática na escola pública. São Paulo: Ática, 2001.
- RIBEIRO, J. Q.** Introdução à administração escolar. In: TEIXEIRA, A. S.; RIBEIRO, J. Q.; BREJON. M.; MASCARO, C. C. Administração escolar. Salvador: ANPAE, 1968.



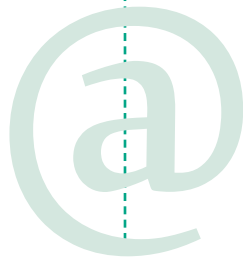
SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 70/2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM>. Acesso em: 10 fev. 2013.

SILVA JUNIOR, C. A. da. A escola pública como local de trabalho. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

VERGÈS, P. Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations. Manuel. EVOG 2000. Version 15 octobre 2003. Aix-en-Provence, France.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014





REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FUTUROS PROFESSORES SOBRE MÚSICA A PARTIR DA ESCUTA MUSICAL

SOCIAL REPRESENTATION OF FUTURE TEACHERS ABOUT MUSIC FROM MUSIC LISTENING

LEILA YURI SUGAHARA¹
leila@rededuc.com

RESUMO

O presente artigo discute o potencial formativo da música, apresentando um recorte de um estudo² realizado como tese de doutorado, sobre as representações sociais que estudantes de licenciatura em música e em pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior da cidade de São Paulo, têm sobre música e música na escola a partir da escuta de três gêneros musicais: pop, jazz e world music. As justificativas das respostas dos estudantes à escuta das músicas, com a utilização da técnica de associação livre, foram categorizadas e permitiram identificar cinco eixos temáticos constituintes das representações sociais dos estudantes sobre música: afetividade, movimento, comunicação, contexto e formação. As representações sociais de música revelaram que os cinco eixos temáticos estavam presentes em todos os grupos e para todos os gêneros de música apresentados na pesquisa, variando quanto ao nível de informação que cada grupo possuía sobre música, sendo que os eixos da afetividade e do contexto se mostraram fundamentais para a compreensão do papel humanizador da música na educação.

Palavras-chave: Música • Representação social.

ABSTRACT

This paper discusses the educational strength of music, showing a study done as PhD thesis about social representations of undergraduate students in music licensure and pedagogy degree - of an Institution of Superior Education in the city of São Paulo - have about music as well as music at school from the listening of three different sorts of music: pop, jazz, and world music. The reasons for the students' answers in regards to the musical listening with the use of free association technique were established and allowed us to identify five thematic axles as part of social representations of undergraduates about music: affectivity, movement, communication, context, and education. The social representations of music revealed that the five thematic axles were present in all the groups and for all sorts of music presented during the survey, varying according to the group information level on music, having the axles of affectivity and context as fundamentals for the comprehension of the humanizing role of music in education.

Key-words: Music • Social representations.

1 Doutora em Educação: Psicologia da Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Música das Faculdades Cantareira (FIC) e do Centro Universitário Sant'Anna (UniSant'Anna).

2 Estudo foi realizado como Tese de Doutorado defendida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a orientação da Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa.



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir o potencial formativo da música a partir das representações sociais sobre música dos estudantes de licenciatura em pedagogia e de licenciatura em música, tendo em vista que são esses estudantes, futuros professores, que atuarão no ensino de música na Educação Básica. Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394 de 1996, os alunos da Educação Básica, no Brasil, foram privados durante trinta anos do ensino de música na escola. Durante esse período, o ensino de arte ficou restrito, na maioria das vezes, às técnicas de produção das artes visuais.

A música na escola é especialmente importante porque trabalha simultaneamente todas as dimensões: afetiva, motora, cognitiva e social que compõem o ser humano. Mas a escola ainda privilegia somente a dimensão cognitiva do desenvolvimento, criando uma dicotomização na formação humana. Existe uma supervalorização do conhecimento de caráter lógico-matemático e linguístico, baseado na transmissão de conhecimento e processos avaliativos que exigem do aluno apenas a mera reprodução. Mesmo quando a música está presente na escola, ela é vista apenas como fator auxiliar dentro dessa concepção de educação. Nessa direção, a educação musical deve ter como foco a apreciação musical, no sentido de desenvolver no aluno uma escuta atenta e crítica e não somente a formação específica de um músico instrumentista. O interesse em aprender a tocar um instrumento musical seria, portanto, uma consequência desse processo de apropriação da linguagem musical.

O conhecimento que se tem da música

pode determinar as escolhas quanto ao que se quer ou gosta de ouvir, cantar ou tocar. Esse conhecimento não é adquirido apenas quando se estuda música formalmente. A escuta musical é um processo que não ocorre igualmente para todas as pessoas. Para alguns, a música é apenas “pano de fundo” para outras atividades. Nesse nível de escuta, o corpo reage às vibrações produzidas pela música, induzindo ao movimento ou relaxamento. Em um nível de escuta mais atenta, é possível destacar os elementos que compõem a música, como, por exemplo, a melodia ou a forma, permitindo sua reprodução através do canto. Um nível de escuta mais profundo requer o desenvolvimento da capacidade de escuta atenta, que leve a uma apreciação consciente, a partir de uma prática reflexiva, permitindo que se façam livremente as escolhas do que se quer escutar.

A escola deve ser o espaço privilegiado para a democratização do acesso a todo o patrimônio musical que se encontra também fora da mídia de massa, através do desenvolvimento de uma escuta mais crítica e emancipada da música, que leve à realização do potencial humanizador da música. Segundo Paulo Freire (2002, p. 78), é papel da escola promover a reflexão que possibilite uma prática transformadora. Para Freire (1982), o processo de humanização ocorre a partir da expressão do mundo e da comunicação entre os homens. Se a música permite uma forma de expressão diferente da verbal, também pode possibilitar, a partir de seu “fazer”, tanto como ouvinte quanto como produtor dessa música, uma forma de participação colaborativa na constituição de um mundo mais humanizado. Ou seja, se a música pode expressar também o não dizível, pode ter um papel importante no encontro das consciências a que se refere Freire



(1982) e contribuir para a construção de uma práxis libertadora e transformadora.

A música ainda não é trabalhada nas escolas de forma abrangente, isto é, permitindo que a pessoa aprecie a arte em toda a sua dimensão humanizadora e que possibilite uma experiência ao mesmo tempo estética, crítica e subjetiva, restringindo-se, muitas vezes, ao ensino dos aspectos mais técnicos da arte ou a práticas artísticas reprodutoras. Conhecer a visão dos futuros professores que atuarão no ensino de música nas escolas pode oferecer uma possibilidade de atuar no sentido de apontar perspectivas de mudanças dessas práticas. Nesse sentido, buscou-se investigar o perfil de formação do futuro professor de música das escolas de Educação Básica. Para tanto, recorre-se aos fundamentos oferecidos pela Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978, 1984, 2007, 2012) que possibilita uma análise multidimensional, pois considera o pensamento construído em um contexto de relações, isto é, na tensão entre o indivíduo e a sociedade. Foi observado que um estudo sobre representações sociais a partir da escuta musical ainda não tinha sido realizado, portanto, optou-se por uma abordagem metodológica de apreensão das representações dos licenciandos de pedagogia e de música, futuros professores, a partir da escuta musical.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL A PARTIR DA ESCUTA MUSICAL

Moscovici (1978) afirma que as representações sociais são sempre de alguém e de alguma coisa e, sendo assim, uma representação social de “música” só pode ser apreendida a partir do contexto em que essa música ocorre e de quem “fala” sobre essa música. Para um estudo sobre repre-

sentação social de música a partir da escuta musical, torna-se necessário apreender como as representações se constituem em grupos específicos (no caso, estudantes de pedagogia e música) a partir dessa escuta, foco do presente trabalho.

Estudar as representações sociais a partir de sons requer a compreensão de como ocorre esse processo. Partindo das dimensões constitutivas das representações sociais propostas por Moscovici (1978), informação, campo de representação ou imagem e atitude, pode-se dizer que o nível de informação sobre determinada música depende da disponibilidade dessa música no meio social e cultural em que a pessoa se insere e do grau de aproximação e identificação dessa pessoa com a música ou com o gênero musical, o que liga a dimensão informacional à dimensão atitudinal. A dimensão da atitude é que determina a proximidade ou afastamento da pessoa com relação a uma determinada música ou a um gênero musical que, por sua vez, pode determinar o nível de informação que essa pessoa tem a respeito dessa música ou desse gênero musical. No campo de representação ou imagem, a questão é como sons podem gerar imagens.

Duarte e Mazzotti (2006) apontam o processo de representação a partir de sons como um processo metafórico pela qual uma informação sonora é selecionada parcialmente, de acordo com os condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações) e critérios normativos (sistema de valores do grupo), para gerar uma imagem sonora coerente e reconhecível do objeto perceptivo, dando valor e significado aos elementos selecionados na recontextualização. Esse produto estruturado e organizado de forma hierárquica, resultado



do processo de percepção ou criação desenvolvido pelo sujeito, constitui-se como uma metáfora que, "por suas características, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isso, considerada uma analogia condensada" (DUARTE e MAZZOTTI, 2006, p. 1287) e, por conseguinte, ao ser naturalizada, torna-se reflexo do real.

Sem desconsiderar esse aspecto metafórico da construção de uma representação de música, torna-se necessário acrescentar no processo de significação da música, além do processo de seleção, classificação e recontextualização da informação sonora, de acordo com o seu arcabouço cultural e critérios normativos ou grau de identificação com a música, a ativação dos mecanismos de emoção, memória, imaginação e atenção, presentes nesse processo.

A emoção é o primeiro nível perceptivo de uma informação sonora, pois é pela emoção, pelo modo como o sujeito é afetado pelo som que é desencadeado o processo de significação dessa informação sonora. Ao nomear e classificar a emoção provocada pelo som, uma reação física passa a ser representada, tendo em vista o processo cognitivo envolvido no ato de classificar e nomear essa emoção. Mas nem toda música é passível de representação, porque a reação à escuta de uma música pode se apresentar apenas em um nível físico, além disso, uma mesma emoção ou reação física a uma escuta musical pode ser interpretada de diferentes formas pelos sujeitos, dependendo do arcabouço cultural que possuem, dos critérios normativos do grupo a que pertencem, das suas experiências musicais anteriores, das suas condições no momento da escuta e do contexto em que ocorre essa escuta. Essa emoção pode ser considerada no âm-

bito social, quando é concebida como uma emoção compartilhada socialmente, a exemplo das músicas rituais (RIMÉ, 2005; WALLON, 2005).

A memória é social na medida em que é a partir da lembrança das sensações e situações vividas que se elabora uma representação, e esta experiência subjetiva é social, pois não ocorre num vácuo, está sempre inserida dentro de um contexto social e cultural. A música já carrega uma série de significações pessoais, históricas e sociais, que serão ressignificadas pelo sujeito no momento da escuta, dependendo do conhecimento que possui sobre a música, do contexto vivido e trazido à lembrança pela música, das relações que estabelece com a lembrança que essa música produz. Por exemplo, as músicas de protesto podem ser representativas como música de contestação para um grupo que viveu a época da ditadura no Brasil, e ser apenas uma música de entretenimento para um grupo de jovens dos dias atuais. Ou ainda, um determinado gênero musical pode trazer à lembrança uma situação específica, como um relacionamento romântico e ser representado pelo sujeito como uma música romântica, por associação e generalização, imagem esta que, por sua vez, pode ser representativa de um determinado grupo social.

Para explicar o papel da imaginação no processo de constituição de uma representação social, será necessário recorrer ao processo de objetivação descrito por Jodelet (1990), pelo qual ocorrem as seguintes interferências nos conteúdos da representação, que a autora chama de decalagem: distorção, suplementação e desfalque. Na distorção, os atributos da música são acentuados ou minimizados dependendo da ênfase que se dá aos ele-



mentos que compõem uma determinada música, como a letra ou os aspectos mais sonoros propriamente ditos: timbre, altura, intensidade, duração dos sons e a forma como se organizam dentro da música. A imaginação a partir de uma escuta musical interfere na maneira como uma pessoa acentua ou minimiza esses atributos na música. Na suplementação, são atribuídas características que não pertencem ao objeto e, novamente, é pela imaginação que uma pessoa pode atribuir características não pertencentes ao objeto. No desfalque, a imaginação não tem qualquer papel no processo, já que os atributos do objeto são suprimidos, e está relacionado ao foco de atenção. Um exemplo relacionado ao objeto musical, de desfalque, seria quando uma pessoa focaliza só a letra da música ou só a música, durante uma escuta musical.

A atenção é responsável pela formação da imagem a partir da escuta de uma música, dependendo do aspecto que a pessoa focaliza na música. O foco de atenção pode se concentrar mais no som ou mais na letra. Uma pessoa pode focalizar mais a música como conjunto de sons musicais, organizados melodicamente, em seus atributos e na forma como se estruturam ou focalizar mais o conteúdo da letra da música.

No entanto, essas interferências, que ocorrem nos conteúdos das representações no processo de objetivação, não são exclusividade do processo imaginativo ou da atenção e dependem também do grau de conhecimento, de experiência ou de identificação que o ouvinte tem com a música (memória afetiva). Esses processos garantem que uma informação sonora se constitua como imagem, como campo de representação, quando uma emoção é expressa por seu componente representacio-

nal, como sentimento; e a memória social, a imaginação e a atenção, possibilitam a categorização e classificação da informação sonora de maneira que possam ser nomeadas e significadas.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, desenvolvida como tese de doutorado³, foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior particular da cidade de São Paulo. Participaram da pesquisa 81 estudantes de licenciatura em pedagogia, sendo 33 ingressantes e 48 concluintes; e 163 estudantes de licenciatura em música, dos quais, 123 ingressantes e 38 concluintes. Foram aplicados dois questionários: um de perfil e outro contendo uma questão de associação livre a partir da escuta de três músicas de gêneros diferentes, questões abertas e fechadas e uma questão de classificação de imagens/fotografias. Os dados foram sistematizados e analisados com o auxílio do software EVOG - Ensemble de Programmes Permettant L'Analyse des Evocations - e com a utilização da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009; BAUER, 2004; FRANCO, 2005). Neste artigo, serão apresentados apenas os resultados da questão de associação livre a partir da escuta musical.

Para a pesquisa foram escolhidos três gêneros musicais que possuíssem elementos da cultura ocidental, sendo que a música *pop* é globalmente conhecida, o *jazz* é menos veiculado pelos meios de comunicação de massa e a *world music* é um gênero musical híbrido que, embora menos conhecido, também é produto da indústria

3 SUGAHARA, Leila Yuri. Música e música na escola: um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical. Tese de doutorado, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.



cultural. Para que o foco se mantivesse nos aspectos mais musicais propriamente ditos durante a escuta musical, e não na letra da canção, não foram escolhidas músicas com letra em português.

De acordo com Abric (1994), o caráter espontâneo da técnica de associação livre, por meio da evocação de palavras a partir de um estímulo, permite o levantamento dos elementos constitutivos do conteúdo de uma representação, mostrando-se adequada ao estudo das representações sociais. Essa técnica foi adaptada para contemplar os objetivos da presente pesquisa, utilizando-se um estímulo musical ao invés de uma palavra indutora. Sendo assim, foi solicitado ao participante que escrevesse três palavras que viessem à sua mente ao escutar uma música e, nesse momento, a música foi tocada na íntegra num aparelho de som. Esse mesmo procedimento foi repetido três vezes, uma para cada música escolhida para a pesquisa: "*Rolling in the deep*" (pop); "*My favorite things*" (jazz) e "*Imidiwan ma tennam*" (world music).

Foram analisados os resultados das evocações a partir da escuta das três músicas e as justificativas para a escolha da palavra que foi considerada como sendo a mais importante dentre as três palavras evocadas a partir de cada música, visando apreender a centralidade das representações sobre música dos estudantes de pedagogia e de música.

As palavras evocadas pelos grupos de estudantes de licenciatura em pedagogia e de licenciatura em música, a partir de cada uma das três músicas, foram transcritas e processadas no software EVOC. O processamento dos dados pelo software resultou nos seis conjuntos de relatórios analisados. Neste trabalho, buscou-se compreender a

dinâmica das relações que podem ser estabelecidas entre as palavras evocadas pelos participantes, de acordo com o nível e a frequência de ocorrência dessas palavras a partir de cada escuta musical. O EVOC é composto por vários programas, dentre os quais serão descritos apenas os utilizados nesta análise: o programa *RANGFRQ* gera uma figura contendo a organização das palavras de acordo com a frequência e a ordem de evocação dessas palavras e o relatório *LISTVOC* fornece a lista das palavras evocadas em seu contexto original.

Para a análise das justificativas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) e Franco (2005). Todas as justificativas dadas pelos participantes desta pesquisa para as palavras de maior centralidade foram transcritas em uma *Planilha Excel* e, a seguir, foi realizada uma leitura de cada uma dessas justificativas, buscando apreender as suas significações. As significações dizem respeito ao modo como as músicas foram descritas nas justificativas. Essas significações foram categorizadas segundo seus usos e funções. Portanto, a categorização foi feita *a posteriori* e organizadas em quadros contendo as justificativas, as significações e as categorias descritas para cada gênero musical (*pop, jazz e world music*) e para cada grupo (estudantes de pedagogia e estudantes de música)⁴.

A análise das significações atribuídas a cada uma das justificativas possibilitou a definição de 13 categorias iniciais, que depois foram agrupadas em 5 Eixos Temáticos. As categorias iniciais são:

1. *Função de expressão emocional* – a música é descrita como veículo de expressão das emoções e como sendo capaz de trazer à lembrança coisas, pessoas ou situações (função mnemônica);



2. *Função catártica* – a música é descrita como capaz de provocar uma catarse;

3. *Valorativa* – a música é descrita como um valor ou como uma atitude;

4. *Reação física* – a música é descrita como provocadora de reações físicas;

⁴ A categorização foi feita a partir do estudo dos usos e funções da música desenvolvido inicialmente por MERRIAN (1964) e, posteriormente, por HARGREAVES e NORTH (1999).

5. *Função de comunicação* – a música é descrita como tendo a função de comunicar algo (fala sobre);

6. *Descritiva contextual* – esta categoria reúne as justificativas que apresentam uma descrição das condições pela qual a música emerge de acordo com o gosto ou desgosto, ou pela influência dos meios de comunicação de massa;

7. *Descritiva reflexiva* – a música é descrita como capaz de suscitar questionamentos;

8. *Função socializadora* - a música é descrita como tendo uma função de agregar as pessoas;

9. *Função de entretenimento* – a música tem a função de entreter as pessoas, funcionando como “pano de fundo” para outras atividades ou como música ambiente;

10. *Cultura do outro* – a música é descrita como pertencente a outra cultura que não a sua;

11. *Função pedagógica* – a música é descrita como tendo uma função pedagógica;

12. *Saberes específicos* – ao descrever a música, mobiliza saberes específicos da área de música;

13. *Nível de escuta diferenciado* – respostas que descrevem a música com vocabulário específico musical e também sentimentos e valor estético.

As categorias descritas anteriormente foram agrupadas em 5 (cinco) Eixos Temáticos que nortearam a análise:

- Eixo da Afetividade - reúne as categorias de: Função de expressão emocional, Função catártica e Valorativa;
- Eixo do Movimento - diz respeito à categoria de Reação Física;
- Eixo da Comunicação - discute a Função de comunicação;
- Eixo do Contexto - agrupa as categorias: Descritiva contextual, Descritiva reflexiva, Função socializadora, Função de entretenimento e Cultura do outro;
- Eixo da Formação - discute as categorias de: Função pedagógica, Nível de escuta diferenciado e Saberes específicos.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.

Música pop

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à questão de associação livre foi submetida ao software EVOC, que organizou as palavras de acordo com a frequência e a ordem média de evocações. As palavras mais frequentemente citadas e com maior prontidão e que, portanto, se revelaram mais centrais, a partir da escuta da música *pop*, pelas estudantes de pedagogia, foram: *alegria, amor, dançar, festa, letra e sucesso*. A leitura do relatório LISTVOC, fornecido pelo software EVOC,



permitiu uma melhor compreensão da dinâmica das relações existentes entre as palavras evocadas pelas estudantes de pedagogia e parecem indicar que essas estudantes têm uma atitude positiva com relação à música *pop*. No entanto, ao analisar as palavras que se revelaram como sendo as mais centrais no contexto original de sua evocação, foi possível perceber que a palavra *juventude*, que foi evocada com menor frequência, mas também com maior prontidão, mostrou-se significativa. A palavra *juventude* também apareceu ligada às palavras *descontração*, *revolta*, *droga* e *liberdade* indicando que a música *pop* é vista como uma música para jovens. E a imagem de música para a juventude está associada às ideias de descontração, revolta, droga e liberdade.

A análise das justificativas para a escuta da música *pop* revelou que, no *Eixo da afetividade*, o grupo de estudantes de pedagogia atribuiu à música uma *função de expressão emocional*, pela qual a música poderia “mostrar um sentimento” ou “fazer lembrar” de alguém ou de alguma situação; uma *função catártica*, ao afirmarem que a música pode fazer mudar o humor “repentinamente”, fazendo esquecer coisas ruins ou trazendo uma sensação de “libertação”; uma *função valorativa*, ao nomearem a música como alegria ou amor e descrevê-la como valores ou atitudes relacionadas à vida, expressas como “*amor ao próximo*” ou “*viver com alegria*”, além de descreverem valores transcendentais, ao dizerem que “*alegria faz bem para o espírito*”. O *Eixo do movimento* indica que o foco da escuta se volta aos aspectos rítmicos da música, e a descrição revela a reação física à escuta: “*o som, o toque te faz mexer; o tom e as batidas da música faz o corpo dançar automaticamente; um ritmo que nos leva ao movimento, contagiante; batidas fortes que faz dançar*”.

No *Eixo da comunicação*, uma música só é capaz de comunicar algo ou transmitir conceitos, na medida em que uma mensagem pode ser identificada pelo ouvinte. Quando a música tem uma letra, como no caso desta música *pop*, mas seu idioma não é totalmente compreendido (“*A música é em inglês, eu não entendo*”), pode ocorrer uma mudança no foco de atenção do ouvinte. Não encontrando elementos que possam dar sentido ao que se escuta, como uma letra inteligível, o ouvinte pode passar a focar a sua atenção aos aspectos mais musicais propriamente ditos, como pode ser observado na categoria de reação física: “*música para dançar*”. Ou, ainda, não encontrar nenhum sentido e simplesmente, repetir o que escutou: “*Baby (garota) é o que repete na música*”. Ao justificarem que as músicas podem “*transmitir romantismo*”, observa-se que uma escuta leva o ouvinte a buscar em suas experiências musicais anteriores, referências para dar sentido ao que escuta, para depois nomeá-la. O sentido dado aos sons depende da cultura: o que é romântico em uma cultura pode não ser em outra, podendo variar entre pessoas diferentes de um mesmo grupo, de acordo com as experiências vividas por cada um.

No *Eixo do contexto*, o gênero *pop* padrão, como produto da indústria cultural, é concebido para criar uma identificação com o público consumidor. É produzido para ser facilmente aceito pelo maior público possível, pois tem como objetivo ser uma música consumível, vendável. Para que isso ocorra, a música é trabalhada e padronizada com o objetivo de ser facilmente reproduzida e reconhecida, com melodias fáceis de serem cantadas ou acompanhadas. Com relação à letra, a temática também é pensada de forma a criar essa empatia com o público a quem se destina a



música, o que facilitaria posteriormente o seu consumo. Para as estudantes de pedagogia, “a música é popular e faz sucesso porque todo mundo gosta”. Esta justificativa (*categoria descritiva contextual*) é um exemplo de como a música *pop* é vista pelas estudantes, descrita como uma música “fácil”. A justificativa para a escolha da palavra “mídia”, questionando: “como a mídia pode influenciar e contaminar a massa em pouco tempo?”, revela certo grau de consciência crítica (*categoria descritiva reflexiva*) pelo grupo de estudantes de pedagogia. Uma *função socializadora* foi atribuída à música *pop* pelas estudantes de pedagogia, revelada pelas seguintes justificativas “É música de confraternização; de balada; para dançar junto”. A música *pop* foi descrita também como *alegria* que, por sua vez, foi justificada como sendo a amálgama das relações ou um fator de interação social.

Música jazz

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à associação livre, submetidas ao EVOG, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música *jazz* pelas estudantes de pedagogia foram: *ambiente, paz e tranquilidade*. O *jazz* foi descrito como expressão de *paz e tranquilidade*, associado à palavra *ambiente*. Para a palavra *ambiente* foram encontradas as seguintes associações a partir da leitura dos resultados em contexto: *clássico, cultura, antiga, sofisticação, tranquilidade e filme*. Essas associações indicam que os sentidos que as estudantes de pedagogia atribuem à função de entretenimento, para o *jazz* e para o *pop*, são diferentes. Enquanto a música *pop* padrão é vista como uma música para ser dançada, o *jazz* é descrito como uma música *sofisticada, clássica, culta e tranquila*. A palavra *filme* pode ter sido mencio-

nada porque esse *jazz* apresenta um tema muito conhecido de um filme feito para cinema.

A análise das justificativas para a música *jazz* revelou que o grupo de estudantes de pedagogia parece associar a música instrumental ao sentimento de *bem-estar*, por trazer *paz e tranquilidade*. O grupo atribui as seguintes qualidades à música: *é suave, agradável e relaxante*. O *jazz* também teria o poder de trazer *paz interior* e promover a reflexão. As estudantes de pedagogia também atribuíram um valor transcendental ao *jazz*, justificando que a música traz *paz de espírito* e utilizando termos religiosos como *espírito santo*. As justificativas confirmam os resultados do EVOG para o *jazz* que foi descrito como música ambiente pelas estudantes de pedagogia. A música ambiente não é uma música feita para ser apreciada, mas para funcionar como distração.

World music

A análise das respostas das estudantes de pedagogia à associação livre, submetidas ao EVOG, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da *world music* foram: *dançar, cultura, chata, dadada e tribal*. As palavras *dançar, cultura e tribal* encontram-se associadas, bem como algumas palavras do quadrante inferior esquerdo, como: *batidas, filme, áfrica e árabe*. A palavra *cultura* pode estar associada à sonoridade reconhecida como sendo de outra cultura, como a *africana* ou *árabe*, a partir de imagens formadas pelos filmes. *Da, da, da* são as onomatopeias utilizadas pelas estudantes para o som que escutaram e, portanto, não têm um significado, mas foi possível verificar o sentido dessas onomatopeias a partir das justificativas apresentadas para a sua escolha. Ao



se analisar o relatório LISTVOC, verificou-se que a palavra *chata* foi evocada juntamente com *esquisita, estranha e enjoativa*. A dificuldade em reconhecer a *world music* pode ter levado as estudantes de pedagogia a rejeitarem essa música, descrevendo-a como *chata*.

No *Eixo do movimento*, a *world music* foi descrita pelas estudantes de pedagogia como uma música que serve para dançar e é sensual. O ritmo foi o elemento identificado pelas estudantes como provocador do movimento. A dificuldade na compreensão da letra levou à rejeição da música. Essa falta de compreensão da letra gera uma interferência na comunicação da mensagem. *Dadada* ou *telelele* revelam uma dificuldade em nomear a música, pois faltam elementos que permitam o seu reconhecimento. No *Eixo do Contexto*, a música *world music* é vista como estranha, exótica e diferente pelas estudantes de pedagogia e descrita como uma música que pertence à cultura do outro, serve para dançar e lembra rituais tribais: *"a imaginação vai até as tribos indígenas nas rodas de dança"*.

Cambria (2008), ao discutir a relação entre música e alteridade, afirma que no caso da *world music*, de um lado, a alteridade é desejada, criada ou inventada e, de outro, é globalizada, homogeneizada, causando a dissolução dessa alteridade. Essa perspectiva traz de um lado, o *world music* como uma música pertencente a um "outro" estranho e exótico, e por outro lado, uma música reconhecida como parte integrante de sua própria cultura. Essa característica do gênero *world music* está presente nas seguintes justificativas das estudantes de pedagogia: *"é uma música de cultura diferente do Brasil, exótica, calma, gostosa de ouvir; o ritmo é contagiante, pode tranquilamente fazer parte do repertório*

de músicas brasileiras".

O *world music* é uma música pouco veiculada nos meios de comunicação de massa no Brasil e, sendo assim, não faz parte do cotidiano das estudantes de pedagogia. Quando esse gênero de música é veiculado, é como tema musical de alguma novela televisiva, o que se pode observar na seguinte justificativa: *"dança do ventre, dançava muito esse tipo de música em uma novela"*. A *world music* também foi descrita como uma música que permite fazer reflexões sobre a cultura de massa, o repertório e a pluralidade cultural: *"é uma música diferente da que somos apresentados pela cultura de massa; é uma música que me faz pensar na pluralidade cultural, nas diferenças"*. Ao perceberem a música como sendo contagiante fizeram associações como a *"música brasileira tem um ritmo contagiante"*, aproximando-a do seu universo cultural.

A música como *função pedagógica* só foi descrita para esse gênero musical pelas estudantes de pedagogia. A música serviria para desenvolver a coordenação motora, porque provoca movimento e também como meio para ensinar outros conteúdos. Esse resultado pode indicar que o curso de pedagogia, do qual essas estudantes fazem parte, aborda a música apenas como fator de desenvolvimento e como meio para o ensino do conteúdo de outras disciplinas e não como conteúdo próprio e específico.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DO GRUPO DE ESTUDANTES DE MÚSICA

Música pop

As palavras mais centrais para os estudantes de música foram: *sucesso, ritmo,*



voz, festa e alegria. Com base no relatório LISTVOC, observa-se que todas as cinco palavras encontram-se relacionadas umas às outras. Com relação à palavra *voz*, o LISTVOC permitiu observar que está relacionada ao *ritmo*, à *emoção* e à *personalidade*, enquanto a palavra *ritmo* se relaciona com *dançar, festa, alegria, amor, solidão*. Estes dois elementos: *voz e ritmo*, parecem se destacar dentre as palavras evocadas, pelo seu caráter especificamente musical. *Voz* se refere ao timbre e, nesse caso, é atribuída ao timbre uma função afetiva no contexto da *música pop*, enquanto o *ritmo* está relacionado ao movimento. *Sucesso* encontra-se relacionado às palavras: *história, letra, internacional, animação, agradável, alegria, amor, diversão, morte, depressão*. Não é possível saber se as palavras evocadas dizem respeito à letra da música ou à intérprete e sua história de vida. Os estudantes de música parecem associar o sucesso ao estilo de vida das cantoras do *gênero pop*.

No *Eixo da Afetividade*, foi identificada apenas a *função de expressão emocional* nas respostas dos estudantes de música ao *pop*. A música *pop* foi descrita por eles como capaz de provocar "*alegria porque dá vontade de pular*". O ritmo presente na música *pop* foi indicada como provocadora da vontade de se movimentar, e essa vontade foi representada pelos estudantes como sentimento de alegria. Eles também descreveram os sentimentos e as lembranças que a música suscitou no momento da escuta: "*Alegria é a fase que estou vivendo no momento; Amor porque fala sobre restaurar o amor, essa música faz parte de mim*". No *Eixo do movimento*, a reação física à música *pop* foi descrita pelos estudantes de música como *festa, balada e curtidão*. O ritmo da música provocou a sensação de movimento, e esse movimento foi representa-

do como festa.

O *Eixo da comunicação* revelou uma tendência dos estudantes de música a considerarem a mensagem transmitida por uma música, não só pela letra contida na canção, mas também por outros elementos sonoros que compõem uma música. Ao descreverem a música *pop* como *sucesso*, no *Eixo do contexto*, os estudantes de música fizeram referência aos meios de comunicação como responsáveis pela propagação e divulgação da música, se reconhecendo como músicos e parte desse processo. Como justifica um estudante de música: "*porque é o hit do momento, tenho feito muito esta música em meus trabalhos, a ponto de não gostar mais dela*". Esses estudantes se reconhecem tanto como produtores dessa música quanto como ouvintes. Demonstraram ter uma visão mais crítica da música *pop*, reconhecendo-a como produto da indústria cultural. Essa visão pode ser observada nas seguintes afirmações: "*ela (a música) pode nem ser boa, mas de tanto tocar, fica gravado e acaba sendo aceita pela maioria das pessoas; sucesso da mídia, pois ela determina muito os gostos e valores da sociedade*".

O *Eixo do contexto* revelou que os estudantes de música, ao justificarem a escolha pelas palavras *ritmo* e *voz*, demonstraram possuir saberes específicos da área de música, descrevendo os elementos que compõem a música e as suas características, sendo capazes de nomearem e classificarem a música por seu estilo ou gênero. Interpretaram também esses elementos como dando um sentido estético à música, como, por exemplo: "*a voz marcante, a interpretação repleta de emoção característica da música soul; a segunda parte da música quando fica mais forte me traz alegria*".



Música jazz

A análise das respostas dos estudantes de música à associação livre, submetidas ao EVOC, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música jazz foram: *jazz, ambiente, tranquilidade, sofisticação e sax*.

No *Eixo da afetividade*, estão presentes as categorias: função de expressão emocional e valorativa, a partir das respostas dos estudantes de música para a escuta do jazz. Quando os estudantes identificam um instrumento que sabem tocar na música que escutam, se reconhecem como intérpretes e afirmam que isso traz um sentimento bom, como pode ser observado na justificativa a seguir: *"sax, pois como saxofonista admiro o som produzido por este instrumento, o que me traz sentimentos bons"*. Um valor transcendente foi atribuído à escuta do jazz: *"porque ao ouvir conseguimos ser levados a outros horizontes"*. Também consideram o jazz uma música sofisticada, justificando a escolha do termo sofisticado dizendo que *"uma música culta é importante porque passa algo bom que está escondido, que não é visto nem ouvido normalmente"*.

No *Eixo do contexto*, as respostas dos estudantes de música para o jazz foram categorizadas como função de entretenimento. O *Eixo da formação* abarca as funções de: saberes específicos e nível de escuta diferenciado. O conhecimento específico que os estudantes de música possuem permitiu a identificação de alguns elementos musicais que caracterizam o jazz, como a improvisação e o ritmo sincopado. Os estudantes de música também demonstraram possuir um nível de escuta diferenciado para o jazz, ao indicarem que podem identificar e interpretar os elemen-

tos musicais dando um sentido estético à música, nas seguintes afirmações: *"formação característica do estilo jazzista, bela improvisação do instrumento solista, me fez ficar feliz; é o solo que dá expressão à música, um sentimento de beleza"*.

World music

A análise das respostas dos estudantes de música à associação livre, submetidas ao EVOC, indicou que as palavras evocadas mais prontamente e com maior frequência a partir da música jazz pelos estudantes de música foram: *cultura, oriente, regionalidade, dançar e tribal*.

No *Eixo da afetividade*, a *world music* foi descrita pelos estudantes de música como dança que provoca alegria. O movimento, neste caso, está ligado ao fator afetivo. O *Eixo do movimento* está presente na descrição da música como capaz de levar a imaginar uma dança. O *Eixo da comunicação* revela a palavra *cultura* como sinônimo de idioma não compreendido, indica uma tendência dos estudantes de música em nomearem como *cultura* qualquer aspecto de uma cultura desconhecida ou pouco conhecida.

O *Eixo do contexto* se revela como o mais significativo para os estudantes de música, sendo descrito como *cultura do outro*. As justificativas ao termo *regionalidade* indicam que o *world music* despertou o imaginário dos estudantes de música para o contexto ao qual esse gênero poderia "pertencer". Essas representações aparecem nas seguintes justificativas: *"a canção me dá a sensação de raiz, de raça, de rito; a música me remete à imagens rurais dos EUA; me parece uma boa música para exemplificar o som típico ou folclórico de uma determinada região"*. A *world music* foi descrita também como uma música que possibilita



o exercício da alteridade, através do conhecimento da “cultura do outro”: “*pela música dá para conhecer a cultura de outros países e nos torna consciente sobre o mundo*”. Referem-se à *world music* como uma “*música que pode transmitir o folclore*” ou “*como elemento fundamental para a identidade de um povo*”. A *world music* não é um gênero musical que possa ser considerado genuinamente uma manifestação musical local ou de tradição oral. É um gênero criado pela indústria cultural, a partir das músicas da cultura popular, mas hibridizadas com gêneros e elementos da música moderna. E, nesse sentido, promove a dissolução da identidade cultural e não permite a estabilidade da cultura. Um estudante de música nomeou esse gênero musical como *world music* e descreveu uma de suas características, a de ser um gênero híbrido: “*Essa música me remeteu ao oriente e apesar de ser uma música ‘mais moderna’, ela me traz a estranheza de não fazer parte da minha cultura, pode ser um world music*”. A justificativa a seguir mostra que a escuta da *world music* permitiu fazer uma reflexão sobre a cultura do outro: “*para nós, ocidentais, essas músicas são tão características que nos faz pensar mais na região do que nos sentimentos que possam passar, o que é importante para conhecer a cultura do outro*”.

O *Eixo da formação* indicou os saberes específicos presentes nas justificativas dos estudantes de música. Para os estudantes de música, a sonoridade da música é o principal elemento que permite o seu reconhecimento como uma música advinda de uma cultura diferente da sua, como pode ser observado nas seguintes frases: “*ao ouvir essa música parece que a cultura oriental invade minha mente e me leva para lá; essa música nos leva a querer conhecer outras culturas já que vem usando percus-*

sividade não muito usada; música típica de um determinado país, isso a torna única e expressiva”.

Representações sociais de estudantes de pedagogia e de música sobre música

A *Afetividade* mostrou-se constitutiva da representação social sobre música dos dois grupos, nos três gêneros: *pop*, *jazz* e *world music*. O grupo de estudantes de pedagogia apresentou uma tendência a respostas mais afetivas ao *pop* do que o grupo de estudantes de música. O *jazz* foi descrito pelas estudantes de pedagogia como expressão de *tranquilidade* e *paz*. A ausência de letra, no *jazz* apresentado nesta pesquisa, leva à focalização da atenção nos elementos sonoros musicais, que se revelam em respostas de predominância afetiva. O grupo de estudantes de música também descreveu o *jazz* como *tranquilidade*, no entanto, como esses estudantes possuem informações e experiências específicas da área musical, outros elementos das representações passam a “interferir” na constituição dessa representação, como por exemplo: “*sax, pois como saxofonista admiro o som produzido por este instrumento, o que me traz sentimentos bons*”. Nesse eixo da afetividade, a centralidade das respostas do grupo de estudantes de pedagogia à escuta da *world music* se apresentou apenas como um adjetivo: *chata*. Essas estudantes justificaram a resposta, dizendo que não conseguiram “*sentir a música*” ou que “*a música não alegrava o ambiente*”. O aspecto afetivo para a escuta da *world music*, na representação do grupo de música se apresentou como *alegria*, por provocar a *vontade de dançar*, revelando como esse aspecto afetivo se liga ao do movimento.

O *Movimento* é uma característica presente na representação social sobre mú-



sica, tanto das estudantes de pedagogia quanto dos estudantes de música. Os dois grupos indicaram o aspecto rítmico como fator de movimento, na descrição tanto do *pop* quanto da *world music*. Apesar dos dois gêneros terem sido descritos como *música para dançar*, o grupo de estudantes de música ressaltou também o aspecto *timbrístico*, percebido no modo de cantar da intérprete da música *pop*.

A *Comunicação* é constituinte da representação social sobre música dos dois grupos, e está presente na escuta de dois gêneros: *pop* e *world music*. As respostas onomatopaicas das estudantes de pedagogia indicaram como a falta de informação impede a objetivação da música. Para Moscovici (1978), as três dimensões que configuram as representações sociais: atitude, informação e campo da representação ou imagem, fornecem a visão global do conteúdo e do sentido das representações. A falta de informação altera a atitude e a imagem que os licenciandos têm da música. Por exemplo: as estudantes de pedagogia que responderam “dá, dá, dá”, isto é, apenas reproduziram o que ouviram, não tinham informação suficiente que possibilitasse o reconhecimento da música *world music* apresentada, fazendo com que essas estudantes rejeitassem a música. Essa atitude de rejeição restringe o repertório musical a ser trabalhado no contexto da escola. A centralidade das respostas dos estudantes de música indicou que o conhecimento específico, que possuem sobre música (informação), possibilita a objetivação a partir de outros elementos além da letra da canção. Sendo assim, mesmo que uma letra não seja compreensível, existe a possibilidade de acesso a uma mensagem musical.

O Eixo Temático *Contexto* revela que as

estudantes de pedagogia entendem que o gosto por determinada música é formado a partir do que é veiculado pela mídia, mas não sabem como isso ocorre. Já os estudantes de música demonstraram possuir uma visão mais crítica da música, bem como a consciência do papel da indústria cultural na produção e disseminação da música. A música *pop* padrão foi vista pelas estudantes de pedagogia como uma música para ser dançada e o *jazz* como uma música para relaxar e ser ouvida, às quais foi atribuída uma função socializadora, como amálgama das relações sociais ou como fator de interação social. A *world music* foi vista pelas estudantes de pedagogia como cultura do “outro”, reconhecível a partir de referências midiáticas, tais como: filmes e novelas televisivas; pelas quais a dança e a religião foram as imagens mais descritas. Os estudantes de música descreveram as escutas musicais a partir de termos específicos da área de música, como: improvisação e ritmo sincopado para a escuta do *jazz*; e som contínuo e percussivo para a *world music*, apontando para uma das características da música do *mundo modal*. Também demonstraram reconhecer a *world music* como um gênero híbrido, criado pela indústria cultural a partir das músicas da cultura popular. Para os estudantes de música, a sonoridade da música é o principal elemento que permite o reconhecimento dessa música como advinda de uma cultura diferente da sua.

A *Formação* é constitutiva da representação social sobre música de estudantes de pedagogia e de música, mas se apresentaram de forma diferenciada nos dois grupos. Na representação social sobre música das estudantes de pedagogia, o Eixo da formação só se apresenta no gênero *world music*; e dos estudantes de música,



nos três gêneros: *pop*, *jazz* e *world music*. As estudantes de pedagogia indicaram a possibilidade de se utilizar a música como um meio para o desenvolvimento de atividades que envolvam o movimento e para ensinar outros conteúdos disciplinares. Os saberes específicos da área musical, que os estudantes de música possuem, permitiram a identificação dos elementos que compõem uma música e as suas características, o que, por sua vez, permitiu que esses estudantes pudessem nomear e classificar uma música por seu estilo ou gênero, além de apresentarem um nível de escuta diferenciado. A escuta da música de gênero *world music* poderia possibilitar uma abertura para reflexões sobre: a escolha do repertório, a cultura de massa e a pluralidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu observar que as representações sociais de música estão presentes em todos os grupos, para todos os gêneros de música apresentados na pesquisa. O que varia é o nível de informação que cada grupo possui sobre música. O acesso a um repertório variado, além do que é veiculado na mídia, poderia contribuir para a ampliação da escuta musical e, conseqüentemente, dos saberes necessá-

rios para o desenvolvimento de uma escuta mais crítica e emancipada. Os elementos constituintes das representações de música dos estudantes indicam os limites e as possibilidades que a música oferece para a educação ou da educação musical que será desenvolvida na escola. A falta de informações sobre determinados gêneros musicais ou a falta de conhecimentos específicos de música dificultam o acesso a uma escuta plena e consciente, o que limita a escolha do repertório a ser trabalhado pelos futuros professores no âmbito do Ensino Básico.

Tanto estudantes de pedagogia quanto os de música indicaram que a música oferece a possibilidade do desenvolvimento da dimensão afetiva, tendo em vista que tal dimensão se mostrou presente nas representações desses dois grupos de estudantes, nos três gêneros musicais apresentados nesta pesquisa. No entanto, para que essa dimensão afetiva da música possa contribuir de forma efetiva no processo formativo dos alunos da Educação Básica, a formação dos estudantes das licenciaturas, futuros professores de música, precisa contemplar os aspectos emancipadores e reflexivos da educação pela música e para a música.



REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*: Paris: PUF, 1994.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Lisboa: Edições 70, 2009.

BAUER, W. M. *Análise de ruído e música como dados sociais* In:___ **BAUER, W. M., GASKELL, G.** *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMBRIA, V. *Música e alteridade* In:___ **ARAÚJO, S., et al.** *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p.65-83.

DUARTE, M. D. A., MAZZOTTI, T. B. *Representações sociais da música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música?* *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set/dez 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi1-73302006000400010&nrm=iso >. Acesso em: 10 dezembro 2011.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*: Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*: São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HARGREAVES, D. J., NORTH, A. C. *The functions of music in everyday life: re-defining the social in music psychology.* *Psychology of Music*, v. 27, n. 1, p. 71-83, April 1999.

JODELET, D. *Représentation sociale: phénomène, concept et théorie* In:___ **MOSCOVICI, S.** *Psychologie sociale*. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

MERRIAN, A. P. *The anthropology of music*: Evaston: Northwestern University Press, 1964.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Introduction: le domaine de la psychologie sociale.* *Psychologie Sociale*: Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*: Petrópolis: Vozes, 2007.

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

RIMÉ, B. *Le partage social des émotions*: Paris: PUF, 2005.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*: Lisboa: Edições 70, 2005.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014

LA TOMA UNIVERSITARIA EN TUCUMÁN-ARGENTINA: REPRESENTACIONES, VOCES Y RETRATOS ESTUDIANTILES

THE UNIVERSITY TAKEOVER IN TUCUMÁN-ARGENTINA: REPRESENTATION, VOICES AND STUDENTS' PORTRAITS

CYNTHIA MARÍA TORRES STÖCKL
cynthiatorresstockl@hotmail.com

MARÍA PAULA CARRERAS
paulacarreras@hotmail.com

"Antigua es la lucha, joven es la fuerza"

"Podrán cortar las flores pero no detendrán la primavera"

"Si una universidad no le abre las puertas al pueblo, el pueblo las derribará"

(Estudiantes de la Toma UNT)

RESUMEN

Desde principios del siglo XX, el movimiento estudiantil universitario argentino ha representado una de las fuerzas más dinámicas de América Latina, siendo los ejes fundamentales de sus acciones, la defensa del derecho a la educación - como un principio inalienable de su existencia - y, por extensión, la búsqueda de un proyecto de sociedad más equitativo, inclusivo e igualitario, deviniendo por esto en un actor protagónico privilegiado ante coyunturas y procesos políticos que ponen sistemáticamente en cuestionamiento la garantía y cumplimiento efectivo de sus principales intereses. Considerando a la Universidad Nacional de Tucumán - UNT - como campo de análisis, el objetivo de esta investigación es efectuar una aproximación al fenómeno de la Toma universitaria ocurrida durante el año 2013, a partir de una muestra de 236 estudiantes de 18 a 43 años ($X=24.36$, $DE=4.12$) pertenecientes a la Facultad de Psicología de la misma casa de estudios. A tal fin se tomaron en cuenta los aportes de la Teoría de las representaciones sociales inaugurada por Moscovici (1961/1979), así como las contribuciones correspondientes a la Teoría del núcleo central promovida por Abric (1976, 1987, 1993, 1994/2001), rescatando la utilidad de ambas para estudio del saber de sentido común elaborado en torno a problemáticas sociales actuales. Para el relevamiento de los datos se utilizó un test de evocación jerarquizada (ABRIC, 2003; VERGÉS, 1992), auto-aplicado grupalmente y para el análisis se realizaron cálculos estadísticos - mediante el auxilio de los programas EVOC-2000 y SPSS 17 -, así como un examen del sentido del contenido representacional. Los principales resultados obtenidos indican la existencia de puntos de tensión entre los elementos más significativos de las representaciones sociales - núcleo central y adyacencias -, debido a que la "Toma de la UNT" implica para el grupo consultado dos dimensiones categoriales contrapuestas en la dirección mencionada. Por un lado emerge una faceta valorable representada a través de nociones que la describen como: una medida destinada a buscar la garantía de aquellos derechos que como estudiantes y miembros de la sociedad les competen, - en esencia el derecho a la educación -, una forma de lucha - basada en el debate, la organización, la unión y la participación -, encauzada hacia al logro de reivindicaciones y condiciones necesarias para la comunidad estudiantil, al igual que una vía para canalizar demandas históricas del movimiento



- comedores y boleto - las que requieren de pronta atención y resolución y finalmente una modalidad de expresión activa emprendida frente a la falta de respuesta de las autoridades universitarias y provinciales en relación a las problemáticas padecidas y denunciadas por el estudiantado. Por otro lado se prefigura una faceta desdeñable detallada por medio de valoraciones que la explican cómo: una acción desvirtuada por la injerencia de intereses políticos de las agrupaciones intervinientes en búsqueda del beneficio propio, al mismo tiempo que un acontecimiento que deriva en una afección destacada de las actividades académicas, sobrevalorada en términos de pérdidas (de tiempo, clases, exámenes) respecto a los logros obtenidos efectivamente.

Palabras claves: Toma • Universidad • Representaciones • Voces • Retratos

ABSTRACT

From the early 20th Century, the Argentine university student movement has represented one of the most dynamic forces in Latin America, the fundamental cores of their actions being the defence of the right to education, as an unarguable principle of their existence, and, from that standing point, the pursuit of a more inclusive, fair and equal society project, thus playing a crucial role in political situations and processes which systematically question the guaranties and effective observance of the student interests. Taking into account that the National University of Tucuman is a proper field for analysis, the purpose of this investigation is to provide insights into the university takeover that took place in 2013, using a sample of 236 students from 18 to 43 years of age ($X= 24.36$, $DE=4.12$) belonging to the Faculty of Psychology of the same house of studies. To that purpose, we used the theory of social representations created by Moscovici (1961/1979), and the central core Theory investigated by Abric (1976, 1987, 1994/2001) since both are considered of utmost importance to study common sense thinking involved in current social issues. A self applied hierarchical evocation test (Vergés, 1992, 1994, 1995, Abric, 2003) was used for data collection. Analysis was carried out through statistic calculations, with the support of the softwares EVOC-2000 and SPSS 17. An examination of the meaning of the representational content was also undertaken. The main results found indicate the existence of stress points between the most significant elements of the core social representations and its surroundings because the UNT takeover implies for the consulted group two opposing categorical dimensions in the sense above mentioned. On the one hand, a positive side emerges as is represented by the notions which describe the takeover as: a measure designed to guarantee the student rights belonging to them as students and society members, essentially the right to education; a form of fight based on debate, organization, union, and participation, directed to the achievement of necessary concessions and conditions for the student community. It was also considered as a means to channel some of the historical demands of the movement, such as dinning room, bus ticket, all of which are issues which require soon attention and resolution; and finally, it was also judged as a means of active expression undertaken in view of the lack of response by the university and local authorities regarding the demands of the students. On the other hand, we can identify a more negligible side in representations that explain the takeover as an action which is distorted by the influence of the political interests of the groups involved in pursuit of self benefit, as well as an event that has a significant impact on the academic activities, overvalued in terms of loses (of time, classes, exams) when compared with the actual benefits obtained.

Key words: Takeover • University • Representations • Voices - Portraits.



INTRODUCCIÓN

En el marco del cual Proyecto denominado: "*Identidad, prácticas y representaciones. Los jóvenes ante las transformaciones en el espacio local*", financiado por el Consejo de investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán (CIUNT)- Argentina, así como en anteriores proyectos, se ha planteado, el estudio del impacto transformacional del fenómeno globalizador-mundializador en instituciones típicamente modernas como el trabajo, la educación y la política, las cuales que tienen una incidencia significativa en el proceso de construcción de la identidad de los actores locales, entre ellos, la juventud, -concebida como una categoría no unívoca ni ajena a estos últimos cambios sociales-, propiciando la emergencia de nuevas representaciones que permiten explicar y legitimar nuevas prácticas sociales.

Tomando como terreno de indagación, al sistema educativo y dentro de él a la Universidad y a los jóvenes que en ella cursan sus estudios superiores, en esta ocasión se intentará tener acceso al contenido, estructura y sentido de las representaciones sociales elaboradas por alumnos de la Facultad de Psicología de la UNT respecto a uno de los últimos acontecimientos protagonizados por el movimiento estudiantil, la Toma Universitaria acaecida en el año 2013, a los fines de dar cuenta del particular posicionamiento de este colectivo ante un evento que revirtió de manera inesperada y significativa la historia contemporánea y el curso de la institución, así como la implicación de la comunidad educativa en general y de este grupo en particular, en problemáticas que aquejan e interpelan a la misma, como parte de un contexto social más amplio.

DESARROLLO

1 - El Movimiento estudiantil en la Universidad Argentina: dos antecedentes sobresalientes

- La Reforma Universitaria de 1918

Las primeras Universidades Latinoamericanas fueron herederas de un modelo europeo trasplantado – de manera temprana y unilateral- durante los siglos XVI y XVIII (KROTSCH, 2008). Fundada en 1613 por los jesuitas - una orden religiosa de la iglesia católica - la Universidad de Córdoba fue una de las primeras en la región y la única por más de dos siglos en Argentina, iniciándose con ella la historia de la educación superior en el país. Desde sus inicios esta institución portó rasgos tradicionales y endogámicos dedicándose a instruir a grupos dominantes (personas que en el futuro desempeñarían cargos de índole política o religiosa), bajo una orientación teológico- filosófica. En ese entonces los requisitos para formar parte de la misma consistían en: el pago de aranceles por matrícula, prueba de cursos, exámenes, certificaciones y grados, la presentación del estatuto de limpieza de sangre, ausencia de nota de mulato y la inclinación a la religión católica (VERA DE FLACHS, 2006a; VERA DE FLACHS, 2009)2006a; VERA DE FLACHS, 2009. Con el correr del tiempo al pasar a depender del Gobierno Provincial (1820) y a posteriori del Nacional (1856)¹, esta casa de estudios adoptó el cariz de una Universidad profesionalizante, con una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista al decir de Scherz García (1968), dedicada en esencia a la formación de Médicos y Abogados, es decir de profesionales liberales y funcionarios estatales que la nascente república requería para su gestión y administración.



Paulatinamente estas características institucionales comenzaron a contrastar con un contexto de cambios. A nivel internacional fenómenos como guerra europea de 1914 y la revolución rusa de 1917, impulsaron un giro en la mirada hacia el interior del Continente Americano. A nivel nacional, se sucedieron acontecimientos relacionados con la generalización de la democracia, tales como sanción de la ley electoral Sáenz Peña (1912) que garantizaba el sufragio (masculino) "universal, secreto y obligatorio" y el advenimiento del primer gobierno liderado por el presidente *Hipólito Yrigoyen* de la *Unión Cívica Radical* (1916), el cual se caracterizó por ser de corte nacionalista y popular, representando la voluntad de cambio de los sectores medios y bajos que luchaban por su legitimación política y por ocupar un lugar en el entramado social oponiéndose desde principios de siglo a la conducción de la vieja dirigencia oligarca. En consonancia con estos hechos y frente a una Universidad poseedora de una estructura académico colonial perimida que la llevaba a permanecer detenida en el tiempo - con programas de estudios anacrónicos, falta de renovación cuerpo docente y directivo e ingreso vedado a amplios sectores de la población- siendo el refugio y espacio de poder de una elite conservadora², en junio de 1918 la juventud universitaria cordobesa³, inició una corriente político, intelectual y cultural de protesta, luchando en pos de una genuina democratización de las formas de enseñanza vigentes, tanto como de las estructuras sociales y políticas de la provincia, del país y de la región⁴. En palabras de González (1923) "No podrá separarse nunca la Reforma Universitaria de la Reforma Social, porque ambas fueron emprendidas simultáneamente y nacieron, por lo tanto, unidas...." (DEL MAZO, 1942: 55).

En este escenario los reformistas instrumentaron una serie de prácticas transitando estas formas de expresión los caminos de las denuncias y reclamos formales a autoridades de la Universidad, la formulación de cargos en tono perentorio, los pedidos de intervención del establecimiento universitario, las huelgas estudiantiles con inasistencia masiva a clase, las ocupaciones de dependencias académicas, las manifestaciones callejeras y los actos públicos acompañados por miles de personas. De este modo, "el estudiante resulta así en América Latina, no ya un transeúnte de la Universidad o un aprendiz de técnica, ciencia o humanidad, sino ante todo un beligerante de la lucha política y social" (SÁNCHEZ, 1969: 68). Es por eso que autores como Funes (1997) (FUNES, 1997) reconocen a "la pasión, la juventud y la revolución" como los tres motores constitutivos o impulsores de este movimiento.

A partir de la intercesión del Poder Ejecutivo⁵, el cual convalidó -a través de numerosos decretos-, los principales postulados sostenidos por este grupo estudiantil, se sentaron las bases para la primera legislación orientada a la efectiva modernización y democratización de las Universitarias Nacionales y Americanas. Los efectos de este evento se propagaron en otras instituciones como la Universidad de Buenos Aires, La Plata y Tucumán en Argentina, así como en países tales como Perú, Chile, Uruguay, Colombia, Paraguay, Cuba, Puerto Rico, Ecuador, México, Venezuela, Guatemala y Brasil, de modo que "esta gesta heroica...fue recorriendo las Américas como un torbellino de libertad, justicia y compromiso con la igualdad" (GENTILI, 2008)

Entre las principales conquistas obtenidas diversos autores (BENJAMIN, 1965;



DE VENANZI, 1968; FEBRES CORDERO, 1958; RIBEIRO, 1971; SALAZAR BONDY, 1968; SÁNCHEZ, 1969) destacan una serie de principios que contribuyeron sin dudas a configurar el derecho a la educación superior⁶: autonomía universitaria en sus aspectos político, docente, administrativo y económico, cogobierno de la institución constituido por todos los tres claustros o estamentos (docentes, graduados y estudiantil), ingreso irrestricto, gratuidad de la enseñanza superior⁷, libertad de asistencia a clases, acceso de los docentes a sus cargos por concursos públicos de antecedentes y oposición y renovación periódica de los mismos, libre ejercicio de la docencia, implantación de cátedra libre e impartición de cursos paralelos a los oficiales entre los cuales optar, vinculación de docencia e investigación, extensión de la actividad universitaria a la sociedad, solidaridad entre países y universidades de Latinoamérica, unidad entre el movimiento estudiantil y el obrero, entre otros⁸.

1.2 - La Reforma de Educación Superior de 1995

Durante la década de los 90, las Universidades Argentinas, sufrieron una serie de modificaciones producto de una serie de políticas implementadas en el marco del neoliberalismo, de la mundialización y de la globalización modernizante.

En esta época marcada por el régimen neoliberal, el contrato social entre el Estado Nacional la Sociedad Civil y la Educación se modificó⁹, desnaturalizando los saberes académicos para convertirlos en conocimientos mercantilizados. Así, "las instituciones universitarias públicas alteraron su identidad como instituciones de saberes y se orientaron hacia la construcción de una nueva identidad que las asemeja al "super-

mercado", donde el estudiante es consumidor, los saberes una mercancía y el profesor un asalariado enseñante" (MOLLIS, 2006: 87). Es en este momento, donde agentes externos: países denominados del primer mundo y organismos multilaterales de crédito - efectúan un diagnóstico indicando una severa crisis - centrada en la calidad y en la eficiencia educativa¹⁰-, sugiriendo una serie de medidas tendientes a paliarla.

En este contexto, Argentina fue repetidamente presentada como el paradigma de las reformas de libre mercado en las naciones emergentes, cumpliendo eficientemente con los pasos propuestos por la "nueva agenda de la modernización"¹¹. A partir de 1991, - durante el gobierno de Carlos Menem-, se inician una serie de transformaciones, plasmándose el contenido de las mismas en varias leyes sucesivas¹², entre ellas, la Ley de Educación Superior (LES) 24.521 (1995) -solidaria a los lineamientos del Banco Mundial -, la cual contemplaba como normativas generales, la asignación selectiva de recursos, el control ministerial, la instauración de mecanismos de evaluación y acreditación universitaria, la posibilidad de cobro de un aranceles a los estudiantes y la implementación de medidas restrictivas de ingreso de la institución, como las mejores soluciones posibles a los diversos problemas que afrontaba el sector. Retomando los propuestas principales de esta ley, Bonavena y Millán, (2012) aclaran que la LES apuntaba - y aún lo hacen porque está vigente -, a una reestructuración del conjunto de la educación superior, entre la que se incluía la universitaria. Sus puntos principales estaban orientados hacia la descentralización de la educación superior respecto de las universidades, la diversificación y fragmentación de la educación posterior



al ciclo secundario, la limitación de la autonomía constituyendo un organismo de evaluación externo como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)¹³ y mediante fondos asignados por el gobierno con fines determinados por el Poder Ejecutivo Nacional como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA)¹⁴, la reducción de la gratuidad reglamentando los posgrados pagos, permitiendo aranceles voluntarios, generación de "recursos propios", etc., y hacia la disolución del vínculo, concebido como indisoluble entre docencia e investigación científica.

Estas disposiciones fueron interpretadas desde un inicio como cambios sustantivos respecto a principios históricos - gratuidad de la enseñanza superior, ingreso irrestricto, autonomía y gobierno universi-

tario -, heredados del proyecto reformista de 1918¹⁵, generando una fuerte resistencia en distintas instituciones, - Universidad de La Plata, Buenos Aires y Tucumán - y algunos sectores de la sociedad, los cuales se organizaron rápidamente para enfrentar el efecto privatizador que provenía del gobierno y evitar que los aspectos más resistentes de la ley se aplicaran en medio de permanentes amenazas de recortes presupuestarios por parte del Poder Ejecutivo Nacional. De este modo, se emprendieron durante varios meses acciones de protesta masivas en las que los estudiantes y docentes ocuparon un rol protagónico como marchas, ocupaciones de edificios, clases públicas, asambleas, comisiones de trabajo, ollas populares, etc. a los fines de impedir el tratamiento del proyecto en el Congreso. Cabe destacar que, en esta ocasión, el reclamo no se limitó sólo a las dificulta-

Figura 2. Representaciones sociales de la "TOMA" portadas por los alumnos interrogados

Rang Frec	Rang < 2,5 (Rango importancia)						Rang = 0 > 2,5 (Rango importancia)								
	f = 0 > 16 (Frecuencia de evocación)	NUCLEO CENTRAL						PRIMERA PERIFERIA							
PALABRA			F	Rang		PALABRA			F	Rang					
derechos_estudiantiles			36	1,833		protesta			20	2,550					
lucha			78	2,308											
pérdida_clases_tiempo_exámenes			56	2,250											
política			27	2,222											
reclamo			16	2,063											
f < 16 (Frecuencia de evocación)	ZONA DE CONTRASTE						SEGUNDA PERIFERIA								
	PALABRA		F	Rang		PALABRA		F	Rang		PALABRA		F	Rang	
	asamblea		7	2,286		justicia		14	2,286		antidemocrático		7	2,857	
	conflictos		13	2,308		medida		6	1,833		autoritarismo		7	3,429	
	crisis institucional		6	1,833		necesidad		6	1,500		desorganización		7	2,857	
	desorden		6	2,167		participación		6	2,167		estudiantes		10	3,200	
	extrema		11	2,182		perjudicial		14	2,286		fuerza		9	3,000	
	ideales		8	1,875		problemas		15	1,600		innecesaria		6	3,167	
	impotencia		9	1,556		rebelión		8	2,250		intereses		8	3,375	
	injusticia		10	2,300		violencia género		9	2,000		movimiento estudiantil		7	3,143	
											ocupación		9	2,667	
										organización		8	2,625		
										peleas		6	3,000		
										reivindicación		7	3,571		
										revolución		13	2,615		
										unión		12	2,833		
										vagancia		8	3,000		
										violenta		6	3,000		

Fuente: elaboración propia



des del ámbito universitario - posibilidad del arancelamiento y restricción del acceso - sino que el mismo trascendió a una demanda por un modelo de país contrapuesto al promovido por el Estado Neoliberal. A pesar de las medidas emprendidas, la ley fue sancionada en julio de 1995 con algunas modificaciones, no obstante, todos los cambios pretendidos- ejemplo cobro explícito de arancel- no lograron aplicarse por completo dentro de los ámbitos académicos

Reflexionando a luz de este acontecimiento, Gentili, (2008) comenta que las Universidades preservan el sentido conservador de las prácticas y un modelo de poder y autoridad profundamente discriminador y excluyente como en sus orígenes, siendo estas dimensiones las que gobiernos neoliberales profundizaron, bajo la excusa de estar construyendo las “nuevas” bases de estas instituciones llamadas a ser los pilares de un proceso de modernización basado en el progreso económico y la ampliación ilimitada de las relaciones de mercado a todas las esferas de la vida social. En consecuencia, reformar las universidades pasó a ser identificada como una práctica destinada a privatizar instituciones y a imponer la ley del más fuerte, marginando a los más débiles y a los desprotegidos. Haciendo referencia a este proceso reformista más reciente Peixoto Batista (2008) concluye por lo tanto que la situación actual del derecho a la educación superior en la región es compleja y su análisis deja más preguntas que respuestas. Casi un siglo después de la reforma universitaria del 18', el derecho humano a la educación superior, fundamental para la realización de otros derechos humanos, viene sufriendo amenazas que comprometen el desarrollo del individuo y de la sociedad.

Los dos hitos anteriormente descritos, evidencian de que manera diferentes gobiernos dentro y fuera de la Universidad, así como las políticas por ellos implementadas en distintas épocas y coyunturas¹⁶, han puesto en cuestionamiento a la educación superior de carácter público, laico y gratuito, por lo que esta se ha transformado en el estandarte de los jóvenes universitarios, quienes han apoyado su razón de ser en esta dimensión política apelando a distintas medidas para bregar por ella, así como por un prototipo societal a esta vinculado. Dando cuenta de este aspecto, Argüello (2006) afirma que las formas de dominación hasta aquí expuestas - que generaron las reacciones de principios de siglo y fin de siglo - son de tipo políticas y están asociadas a la adquisición o no de derechos propios de la ciudadanía¹⁷, en tanto se refieren al acceso y vigencia de derechos educativos. Sin embargo, las prácticas explícitas y visibles desarrolladas por el movimiento estudiantil ante dichos tipos de dominio han mutado y adoptado formas variadas, estando generalmente determinadas, o al menos condicionadas, por el momento histórico y la capacidad o fortaleza interna de este sector, involucrando procesos de conformación de actores colectivos, con recursos y capacidades organizativas y de lucha, donde emerge el reconocimiento mutuo, la utilización de un espacio “público” y la política como ámbito de expresión.

En el seno de la Universidad Nacional de Tucumán – como un campo institucional donde se dirimen relaciones de fuerza y recursos antagónicos (BOURDIEU, 1993), la fuerza del estudiantado ha desplegado su vigor de manera recurrente e inagotable constituyendo un fenómeno singular frente al cual los científicos sociales no pueden mantenerse indiferentes, en tanto los de-



safía a transitar un camino de reflexión y crítica de la institución en sí misma y de los actores que en ella se despliegan.

2-La Toma de la Universidad Nacional de Tucumán en el 2013: un recorte del conflicto

El 27 de agosto del año 2013, a partir de dos casos de abuso sexual padecidos por estudiantes universitarias a metros del centro universitario Julio Prebisch con una diferencia de escasos días y ante la indiferencia de las autoridades competentes, alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT, luego de una asamblea general, decidieron manifestar su repudio adoptando una medida denominada comúnmente "Toma", procediendo de este modo a ocupar por tiempo indeterminado las instalaciones edilicias de sus unidades académicas¹⁸. A esta medida extrema de fuerza días después se pliegan otras cuatro Facultades: Psicología, Bellas Artes, Educación Física y Ciencias Naturales¹⁹.

Originalmente el reclamo dirigido a los representantes de la casa de estudios superiores y el gobierno de la provincia de Tucumán, consistió en el pedido de esclarecimiento y justicia, encabezado por estudiantes independientes o no afiliados políticamente, así como por militantes de agrupaciones políticas estudiantiles²⁰, frente al delito de abuso perpetrado contra las compañeras, así como en la declaración de la ley de emergencia de violencia sexual, doméstica y de género y en la puesta en vigencia de las leyes nacionales 26.150 de Educación Sexual Integral, 26.485 de Prevención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres y ley provincial 8.336 en especial adhesión a esta última²¹.

La primera respuesta de los funcionarios interpelados residió en un plan integral

de seguridad, consistente en la incorporación de mayor fuerza policial en la zona, el cual fue rechazado por el movimiento estudiantil como única solución, entendiendo que la violencia de género no constituye una problemática circunscripta esencialmente a la inseguridad, sino que la misma requiere políticas de Estado orientadas a emprender soluciones de base, acusando asimismo a la policía de ser una de las principales cómplices de las redes de trata de personas y al gobierno, el responsable por la corrupción e impunidad reinantes en el lugar.

Ante esta situación y a pesar de los cuestionamientos encontrados²², los jóvenes involucrados activamente en esta instancia decidieron apelar a pautas preventivas, incorporando a sus pedidos, la solicitud de reapertura de comedores (que garantizarían la permanencia de los alumnos en la institución educativa) y la concesión del boleto educativo universal y gratuito para el transporte urbano, sub-urbano e interurbano (que permitiría el traslado seguro de aquellos hasta los espacios de estudio, sin exponerse situaciones de peligro por carecer de recursos en muchos casos). Estos reclamos fueron entendidos no solo como reivindicaciones históricas acalladas durante de la dictadura militar de la década del 70' sino también como medidas sociales inclusivas, que permitirían el ingreso y mantenimiento en el sistema educativo de miles de personas que por cuestiones económicas no pueden estudiar en él, reafirmando de este modo el deseo de sustanciar el proyecto de una Universidad verdaderamente pública e inclusiva, es decir de una real gratuidad y equidad de la educación. Asimismo, estos manifestantes agregaron al pliego - en carácter complementario - otras peticiones como el aumento del presupuesto, el rechazo de cualquier



tipo de arancel (nivel medio y superior), la mejora de condiciones edilicias, mayor representatividad estudiantil en los órganos de gobierno, regularización de carreras de grado y la implementación y regularización de la carrera docente frente a la precarización laboral padecida por los mismos hace tiempo.

La organización interna de la Toma - catalogada por sus propios protagonistas como una "micro-sociedad"- incluyó la división y el funcionamiento constante de diversas comisiones: Finanzas, Comedor/Cocina, Mantenimiento y Limpieza, Seguridad, Cultura y Educación Popular, Prensa y Difusión, así como de otras comisiones especialmente encargadas de trabajar en las áreas de los reclamos proclamados, con el objetivo de lograr su viabilización. Estos grupos estuvieron destinados en sí mismos a garantizar la permanencia de la medida, ocupándose cotidianamente de un sinnúmero de actividades: restricción de la entrada a los edificios, administración del fondo común producto de las donaciones; limpieza de pasillos, baños y jardines, organización de talleres temáticos pertinentes, charlas, cátedras abiertas, grupos de estudio; debates, ciclos de cine; y difusión periódica de la información en medios de comunicación: redes sociales²³, prensa escrita, televisión, etc.

En este contexto, el órgano máximo de resolución en cuanto las decisiones fue la Asamblea la cual se desarrolló bajo distintas modalidades: por carrera, facultad e inter-facultad, pudiendo asistir a ella todos los alumnos, en condiciones de igualdad; a los fines de que todas las mociones propuestas fueran escuchadas antes de proceder a la votación correspondiente, la cual determinaría los pasos a seguir. Esta instancia de procedimiento fundamental

contó con la elección de voceros, cuya función se basó en transmitir las decisiones consensuadas y participar en las negociaciones con las autoridades. Igualmente en el marco del fenómeno analizado pudieron visibilizarse otras herramientas de expresión colectiva sobresalientes como las clases públicas, los cortes de calles, la firma de petitorios, las intervenciones artísticas, la asistencia a sesiones de Consejo Directivo - órgano de gobierno de cada unidad académica - y marchas a dependencias claves como el Rectorado, Casa de Gobierno y Poder Legislativo.

Luego de un total de más de 50 días de conflicto, la medida contemplada²⁴ se levantó entre el 15 y 21 de octubre de manera casi simultánea en todos los establecimientos involucrados, una vez que el Consejo Superior de la UNT - máximo órgano de gobierno a nivel institucional - y dentro de él, el Rector Juan Cerisola, así como los Decanos de las facultades, asumieron el compromiso de gestionar soluciones a las problemáticas planteadas en lo referente a su competencia y frente a los funcionarios de la provincia y del municipio. Los compromisos asumidos consistieron básicamente en: la reprogramación del calendario académico 2013, la no persecución política ni académica de los protagonistas del proceso, la construcción de cuatro comedores universitarios ubicados en el Centro-universitario Prebisch, Centro Herrera, Instituto Lillo y sede céntrica, la gestión y provisión de recursos y condiciones materiales necesarias para el funcionamiento de los mismos, la creación de planes de seguridad y sistemas de monitoreo a instalarse en el Centro universitario Herrera y finca El Manantial, la concreción de un proyecto de extensión y posterior habilitación de un servicio de formación, atención y prevención de violencia de género, a



funcionar en el actual Centro Universitario de Atención Psicológica (CUAPs) perteneciente a la Facultad de Psicología, el impulso de las leyes de Violencia de género mencionadas, así como su correcta aplicación y finalmente la solicitud de información y seguimiento del estado parlamentario o no de los proyectos presentados acerca del boleto educativo.

Como logros más inmediatos productos del accionar del estudiantado se registran: la realización del I Primer Encuentro Provincial de Mujeres y LGTBI (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales e intersexuales) gestionado por la comisión de género, la creación y puesta en funcionamiento de una comisión integrada por miembros del gabinete del Rectorado y representantes del movimiento para evaluar y gestionar los proyectos de comedores ante organismos nacionales - específicamente Secretaría de políticas universitarias (SPU) del Ministerio de Educación -, a los fines de obtener el presupuesto necesario²⁵ y discutir los presupuestos destinados a comedores transitorios, la inauguración oficial de un comedor provisorio y auto-gestionado, bautizado "27 de agosto los hijos del Tucumanazo" a cargo de los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras²⁶, la creación de un proyecto de Ley de boleto educativo gratuito universal y un proyecto de comedor definitivo²⁷, ambos elaborados en comisiones y Asambleas inter-estudiantiles durante la Toma²⁸.

En la actualidad estudiantes independientes y militantes continúan actuando, para lograr la concreción de las promesas y planes pendientes²⁹, desarrollando plenarios, vigiliadas, ollas populares, concentraciones y marchas a dependencias universitarias - Rectorado - y no universitarias - Casa de Gobierno -, asistencia a sesiones

órganos de gobierno dentro de la Universidad- Consejos Directivos y Superior-, realización de campañas de donaciones para el comedor auto-gestionado, solidarización con la situación de los docentes, entre otros. Por último, la difusión recurrente de información a través de redes sociales, el trabajo permanente de las comisiones creadas en el escenario y la ejecución de Asambleas, se suman a las acciones vigentes, revelando la trascendencia de la lucha emprendida.

Contemplando la magnitud del suceso expuesto, el cual irrumpió en la cotidianidad de la vida académica insistiendo de alguna manera hasta hoy, resulta fundamental indagar las construcciones simbólicas del colectivo estudiantil, para revelar sus nociones y actitudes específicas respecto a los avatares que atraviesa la casa de estudios superiores de la que forman parte, la cual indefectiblemente se inscribe y refleja especularmente una serie de condiciones sociales de mayor complejidad.

3 - Representaciones y problemáticas sociales contemporáneas

Después de haber sido uno de los conceptos más destacados en el ámbito de las Ciencias Sociales francesas la noción de representaciones colectivas, introducida por Durkheim (1898) (DURKHEIM, 1898), resultó inutilizada y olvidada por un largo tiempo. Es recién en la década del 60', donde este constructo es rescatado y reformulado por Moscovici en su estudio sobre Psicoanálisis, definiéndolas de manera general como "elaboraciones de un objeto social por parte de una comunidad con el fin de facilitar el comportamiento y comunicación" (MOSCOVICI, 1963: 251).

En contraposición a una perspectiva Durkheimiana reduccionista, que centraba



su mirada en la superioridad y predominio de la sociedad sobre los individuos, la mirada Moscoviciana más amplia, reconsideró asimismo el papel de éstos, como el de sus interrelaciones en la construcción y reconstrucción de la realidad que los circunda.

Haciendo referencia a estos posicionamientos diferenciales, el propio autor Moscovici (1981) expresa: "... Durkheim veía las representaciones de una manera más bien estática... (asumiendo) la función de concentrar y estabilizar masas de palabras o ideas, como si él estuviese tratando con capas estancadas de aire en la atmósfera de la sociedad, ... en nuestra época lo que impresiona al observador es su carácter móvil y circulante, en pocas palabras, la plasticidad de esta masa de palabras e ideas.... Cuando me refiero a las representaciones sociales... no tengo en mente a las de las sociedades primitivas o remotas... pienso en las representaciones sociales de nuestra sociedad actual... donde el tiempo es demasiado corto para permitir la sedimentación apropiada y crear tradiciones inmutables". (p. 184, 185).

A la noción de representaciones colectivas³⁰ inmóvil, supra-individual, trans-generacional, salida de una conciencia colectiva y característica de sociedades en esencia conservadoras, estáticas y homogéneas, se opone la idea de representaciones sociales, más flexibles, dinámicas y contextualizadas, que activamente se originan, comparten y transforman en el curso de intercambios y comunicaciones interindividuales cotidianas, propios de sociedades complejas y multifacéticas.

"...lo que deseamos enfatizar al abandonar la palabra colectiva, era esa pluralidad de representaciones y su diversidad al interior de un grupo.... En efecto, lo que

teníamos en mente eran representaciones que están siempre en el proceso de devenir (haciéndose) en el contexto de interrelaciones y acciones, que están, también haciéndose Era mi intención entender la innovación más que la tradición, una vida social en construcción, más que la cosa preestablecida... a través del lenguaje en la interacción con otros, de lo que designamos como objetos... Teníamos que repensar las representaciones como una red de imágenes y conceptos interactivos, cuyos contenidos evolucionan continuamente en el tiempo y el espacio" (MOSCOVICI, 1981: 219, 220).

Contemplando al universo representacional "como una forma natural de conocimiento propia del hombre en sociedad, mediado por la comunicación social y adaptada a la sociedad y cultura actuales" (Moscovici, 1961/1979: 43), el psicólogo social mencionado, asumió el desafío de construir una herramienta que permitiera el abordaje de configuraciones sociales modernas, caracterizadas por rasgos como los incesantes cambios sociales, la intensidad y la fluidez de los intercambios y comunicaciones, el desarrollo de la ciencia, la pluralidad y la movilidad social (JODELET, 1989a), sustanciando en consecuencia un proyecto de notable compromiso socio-político, centrado en el interés por dar cuenta de aquellas propiedades, dinámica y disposición que asume el pensamiento colectivo y desde allí, contribuir al análisis, comprensión y solución de problemas sociales vigentes en los que éste se halla indefectiblemente involucrado. Haciendo alusión a este proyecto y valorando la concepción moscoviciana de una antropología de la vida moderna, Banchs (2006) concluye: "de lo que se trata es de construir un conocimiento prudente para una vida decente, en tanto valioso princi-



pio de orientación ética (p. 207).

Desde su formulación inicial, la teoría de las representaciones sociales ha dado lugar a un número importante de desarrollos teóricos y proposiciones metodológicas. En este marco, la escuela de Aix en Provence, - inaugurada a mediados de los 70' - y dentro de ella la teoría del núcleo central (Abric, 1976, 1987, 1994/2001), constituye una de las vertientes más sólidas y destacadas en el área, aportando al estudio de los mecanismos cognitivos que permiten la organización o estructuración de contenidos representacionales en torno a dos sistemas de elementos cualitativamente diferentes: un núcleo central y una periferia.

El sistema nuclear central está compuesto por uno o unos pocos elementos cognitivos que son responsables de la estabilidad, rigidez y el carácter consensual de la representación. Son innegociables. Estos elementos - que pueden ser creencias, opiniones, actitudes - se encuentran ligados a la memoria colectiva y a la historia del grupo y son por ende resistentes a los cambios y pocos sensibles a la modificación del contexto social inmediato. Entre las funciones propias de este sistema se destacan específicamente la generación del sentido global de la representación y la organización de toda su estructura (ABRIC, 1993; ABRIC, 1994/2001).

El sistema periférico está compuesto por todos los otros elementos de la representación, los cuales son responsables de la movilidad, flexibilidad y diferencias entre individuos. Permite la integración de las experiencias individuales y se apoya en la evolución, las contradicciones y la heterogeneidad del grupo. A diferencia del sistema central, este sistema es más sensible

al contexto inmediato. Entre las funciones propias de este sistema se destacan específicamente la adaptación del contenido representacional a situaciones concretas, la regulación del mismo en base a las evoluciones del contexto, así como la defensa de la matriz nuclear - a modo de un "paragolpes" (FLAMENT, 1987) -, integrando información nueva y contradictoria proveniente del entorno social (ABRIC, 1993, 1994/ 2001).

En base a la hipótesis de una "polifasia cognitiva" formulada por Moscovici e Marková (2003) la escuela estructural al proponer la existencia de este doble sistema, devela la complejidad que atraviesa a las representaciones sociales, haciéndolas al mismo tiempo, estables y movibles, rígidas, y flexibles, es decir un "fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo" (BANCHS, 1999: 3).

Pocas teorías en las ciencias sociales han tenido un desarrollo tan amplio y largo como la aquí expuesta. En el caso de América latina, los investigadores insertos en el área, han encontrado en esta corriente una forma de pensamiento creativa, reflexiva y crítica adecuada para abordar el cambio y las crisis políticas, económicas y sociales propias de sus territorios (RATEAU e LO MONACO, 2013; RATEAU *et al.*, 2011). Asimismo Marková, (2003) subraya que la teoría trata con las realidades sociales en las que las personas viven y quizá por ello, se ha desarrollado con mayor fuerza en las sociedades democráticas y en las que se encuentran en vías de desarrollo en donde las cuestiones relacionadas con la mejora de la calidad de vida humana adquieren gran relevancia. Siguiendo a Jodelet (1989b), es posible decir que este corpus ha alcanzado su madurez científica, mostrándose fecundo para el tratamiento de los proble-



mas psicológicos y sociales de la sociedad. A lo que más tarde la misma autora agrega (2000) "es por esto que constituye un aparato teórico heurístico para profundizar el conocimiento de la realidad social cotidiana, así también para ofrecer los medios de intervención sobre esta última" (p. 9).

Estimando que esta teoría se ha propagado ampliamente en la región permitiendo comprender la naturaleza del saber de sentido común que personas y grupos elaboran en torno fenómenos y objetos relevantes, se considera el caso del movimiento estudiantil, pretendiéndose identificar y describir el contenido, la estructura y sentido de las representaciones sociales acerca de la TOMA universitaria, a partir de una pesquisa realizada con estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) - Argentina.

4 - MÉTODO:

4.1. Tipo de estudio y diseño: exploratorio-descriptivo, transversal, no experimental.

4.2. Muestra: intencional no probabilística. N=236 estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNT. Las edades de los participantes oscilaron entre 18 y 43 años, siendo 24 años la edad promedio (DE=4,12). El 80,4% eran mujeres y el 19,6% varones. El 7,0% cursaban el primer año de su carrera, el 18,7% el segundo, el 3,9% el tercero, el 7,0% el cuarto y el 63,5% el quinto.

4.3. Técnica de recolección de datos: Cuestionario autoadministrable, compuesto por la siguiente técnica y por preguntas sobre aspectos socio-demográficos y psicosociales.

4.3.1. Test de evocación jerarquizada

con justificaciones

Difundido por Vergés (1992) y Abric (2003) este test está destinado a obtener por un lado los elementos que pueden constituir el núcleo de la representación y por otro las diferentes periferias y su naturaleza. En tanto elaboraciones subjetivas e inter-subjetivas, las representaciones sociales son generadas en el proceso de comunicación y expresadas a través del lenguaje, siendo posible conocerlas en estudios empíricos a través de producciones verbales o materiales discursivos, es decir de formas de interacción hablada formal e informal, así como todo tipo de textos escritos, dotados de sentido o significado personal y grupal.

Apoyada en manifestaciones verbales -que se pretenden más naturales, libres y por eso más auténticas-, esta técnica reduce las dificultades o limitaciones de la expresión discursiva. Consiste, a partir de un o una serie de inductores, -vinculados de manera la representación social se quiere identificar-, en pedir a los sujetos que produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu.

El carácter espontáneo - por lo tanto, menos controlado - y la dimensión proyectiva de la producción, permiten así el acceso - mucho más fácil y rápidamente que una entrevista -, a los elementos que constituyen el universo semántico del término u objeto estudiado. En efecto, la asociación libre permite actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas (ABRIC, 1994/2001; ABRIC, 2003).

Ciertos autores como De Rosa (1988) (DE ROSA, 1988) van más lejos, al afirmar que además del hecho de que hacen "aparecer las dimensiones latentes



que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas... las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de las mismas. Son por esto, más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, mientras que técnicas más estructuradas, como el cuestionario, permitirían destacar las dimensiones más periféricas... (p. 31, 32).

Dicho instrumento se aplicó en tres fases:

- Fase I: donde se solicita la emisión de las primeras palabras o expresiones que se asocian a un término inductor específico afín a los intereses de la investigación. En este caso se pidió a los encuestados la producción de las cuatro primeras palabras que se le ocurriesen cuando se pronunciaba la expresión "TOMA UNT", destinada a analizar el pensamiento social referido al fenómeno anteriormente descripto.

- Fase II: donde se solicita la ubicación de las palabras o expresiones mencionadas, en un orden de importancia para definir al objeto en cuestión, contemplando un rango de mayor a menor en el que las mismas deben ser colocadas. En esta oportunidad se requirió el ordenamiento de la producción en un rango de 1 - representado por la máxima importancia, - a 4 - representado por la menor importancia.

- Fase III: donde se solicita la aclaración del sentido de las palabras reseñadas y jerarquizadas con anterioridad a través de una pequeña justificación o texto. A la versión original del test se agregó esta fase, con el objetivo de lograr la producción de material que permitiera captar las significaciones de las evocaciones producidas.

4.4 - Técnica de análisis de datos:

Para el tratamiento de los datos recolectados se realizó un "análisis prototípico y categorial" (VERGÉS, 1992, ABRIC 2003) mediante el auxilio del software EVOC versión 2000. A partir de la lista de las palabras logradas se procedió a efectuar un examen de prototipicidad, destinado a identificar los elementos de la esfera representacional, así como su organización, cruzando dos indicadores:

a) Frecuencia media de evocación (saliencia): entendida como la media aritmética calculada a partir de la sumatoria de las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión colectiva ya que propicia la detección de términos fuertemente consensuales (PEREIRA DE SÁ, 1996a; PEREIRA DE SÁ, 1996b).

b) Media de los rangos medios de importancia: entendida como la media ponderada calculada mediante la suma de los rangos medios de importancia inherentes a cada una de las categorías- producto de la atribución de órdenes diferenciados-, dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión individual o subjetiva ya que se trata de una medida estadística obtenida en base a un orden o jerarquía de importancia establecida por cada uno de los individuos (Pereira de Sá, 1996a, 1996b).

A partir de la intersección de la frecuencia media de mención con el promedio de los rangos medios de importancia se identifica un "Cuadro de cuatro casas" (VERGÉS, 1992, ABRIC, 2003) en base a las cuales se confiere diferentes grados de centralidad a los componentes representacionales, agrupándolos en un torno a un núcleo, zona de contraste, primera y se-



gunda periferia (Figura 1).

Figura 1 - Análisis de las evocaciones jerarquizadas según el modelo prototípico y categorial

Rango Bajo	Rango elevado	
Frecuencia Elevada	NÚCLEO CENTRAL Casa 1	PRIMERA PERIFERIA Casa 2
Frecuencia Baja	ZONA DE CONTRASTE Casa 3	SEGUNDA PERIFERIA Casa 4

(Vergés, 1992, Abric, 2003)

Casa 1

El cuadrante superior izquierdo corresponde al “núcleo central o figurativo” de las representaciones sociales, en tanto está compuesto por elementos más frecuentes y más importantes. En esta área se encuentran los términos superiores a la frecuencia media de evocación e inferiores a la media de los rangos medios de importancia calculada. Estos componentes nucleares “están eventualmente acompañados de elementos sin gran valor significativo, es decir los sinónimos o los prototipos asociados al objeto de la representación.” (ABRIC, 2003: 64).

Casa 2

El cuadrante superior derecho corresponde a la “primera periferia o periferia próxima al núcleo”, en tanto está compuesto por elementos más frecuentes y menos importantes. En esta zona se ubican los términos superiores a la frecuencia media de evocación y superiores a la media de los rangos medios de importancia estimada. Estos elementos periféricos son los más importantes de la representación y al igual que la zona de contraste, resultan adyacentes y complementarios del núcleo figu-

rativo, representando una zona fluctuante, ambigua, potencialmente desequilibrante o posible fuente de cambio por cuanto se compone de elementos en tránsito que con el tiempo pueden pasar a constituir la matriz nuclear o a reforzar el sistema periférico (BONARDI e ROUSSIAU, 1999; OLIVEIRA *et al.*, 2005; VERGÉS, 1992).

Casa 3

El cuadrante inferior izquierdo corresponde a los “elementos de contraste”, en tanto está compuesto por los elementos menos frecuentes pero que al mismo tiempo muy importantes. En esta área se encuentran términos inferiores a la frecuencia media de evocación e inferiores a la media de los rangos medios de importancia calculada. Esta configuración puede revelar “la existencia de subgrupos minoritarios portadores de una representación diferente...” (Abric, 2003: 64), podría considerarse a esta zona como la estructura nuclear de la representación social de una minoría, encontrándose también aquí, un complemento de la “primera periferia” (GRACA *et al.*, 2004; OLIVEIRA *et al.*, 2005).

Casa 4

El cuadrante inferior derecho corresponde a la “segunda periferia”, en tanto está compuesto por elementos menos frecuentes y menos importantes. En esta zona se ubican los términos inferiores a la frecuencia media de evocación y superiores a la media de los rangos medios de importancia estimada. Estos componentes son complementarios de la “primera periferia” y están relacionados con el entorno social más próximo de los sujetos bajo estudio (ABRIC, 2003; OLIVEIRA *et al.*, 2005).

4.5 - Procedimiento: La participación



de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue colectiva.

5-RESULTADOS:

5.1 - La Toma UNT: representaciones estudiantiles

A partir del término inductor "Toma UNT" se obtuvieron un total de 937 evocaciones de las cuales 298 resultaron diferentes. Se estableció una frecuencia mínima de evocación de 6, una frecuencia media de evocación de 16 y un orden de mención de 2,5, cuyo cruzamiento permitió detectar que el núcleo de la representación social examinada incluía como categorías más significativas a: "*derechos estudiantiles*" (porque es una medida destinada a buscar la garantía de aquellos derechos que como estudiantes y miembros de la sociedad les competen, principalmente el derecho a la educación), "*lucha*" (debido a que es una forma de lucha -basada en el debate, la organización, la unión y la participación-, encauzada hacia al logro de reivindicaciones y condiciones necesarias para la comunidad estudiantil), "*pérdida (de clases, tiempo, exámenes)*" (porque es significada como un acontecimiento que deriva en una afección destacada de las actividades académicas sobrevaloradas en términos de pérdidas respecto a los logros obtenidos efectivamente) "*política*" (debido a que es una acción considerada desvirtuada por la injerencia de intereses políticos de las agrupaciones intervinientes en búsqueda del beneficio propio) y "*reclamo*" (porque que representa una vía para canalizar demandas históricas del movimiento - como la seguridad, el comedor, el boleto - las que por lo tanto, requieren de pronta atención y resolución). Asimismo resulta fundamental subrayar a la categoría "*protesta*" per-

teneciente a la primera periferia en términos de principal complemento de la matriz representacional puesta en consideración (debido a que corresponde a una modalidad de expresión activa emprendida frente a la falta de respuesta de las autoridades universitarias y provinciales en relación a las problemáticas padecidas y denunciadas por el estudiantado) (Figura 2).

Fuente: Elaboración propia

5.2 - La Toma UNT: voces estudiantiles

Tomando en cuenta las significaciones otorgadas por los estudiantes consultados a cada uno de las palabras asociadas previamente, considerando las categorías más sobresalientes - núcleo y primera periferia -, se construyó un relato síntesis que permitió revelar el contenido y el sentido de los principales componentes de las representaciones sociales bajo estudio. El fragmento resultante es el siguiente:

...La toma fue una reacción a la falta de respeto al derecho de las mujeres...derechos que no se están respetando y que exigen ser revalorizados...reclamaban seguridad en toda la Universidad y después también exigían boleto y comedor estudiantil ...derechos que nos pertenecen como estudiantes y como ciudadanos...deben garantizarlos las autoridades y no mirar para otro lado...los derechos fueron uno de los pilares de todas las luchas durante años, derecho de los estudiantes a una Universidad para todos no para un determinado sector ...una medida de fuerza como una toma es llevada a cabo...a raíz de un acontecimiento grave donde se ven afectados todos los derechos ...estaba claro cuál era el objetivo de la lucha, seguridad, comedor, boleto que posibilitarían mejores condiciones en la educación que es un derecho.../...toda lucha requiere sus mé-



todos, la toma es uno...la lucha en nuestro caso se dio en base a los abusos a las compañeras y la inoperancia institucional y gubernamental para solucionarlo ...la toma fue un proceso de lucha en defensa de los ideales y en reclamo de condiciones de seguridad ... todas las acciones dentro de la toma como manifestaciones, charlas, debates, proyectos y pedidos son una forma de luchar por algo bueno para nosotros y para la sociedad...fue un movimiento que más allá de las consecuencias, generó movilización y la voz de los estudiantes se hizo escuchar ... despertarse, ponerse en acción por las cosas que queremos cambiar y que nos afectan socialmente ...oponer resistencia, cuestionar, negociar, hacer ruido en lo silencioso ...lucha por el derecho que tenemos no solo como estudiantes sino como personas.../...la toma significó una pérdida de mucho tiempo de clases, sobre-todo por la indiferencia del gobierno ...a partir de la toma los estudiantes perdimos... días claves y fundamentales ... fue mucho lio para no obtener nada, solo malestar y enojo en las otras personas ... pérdida de clases tras el conflicto, la facultad se toma como medida extrema de reclamo, vulnerando derechos del resto de los estudiantes ...hay distintas maneras de reclamar por los derechos, no hace falta perjudicar a quienes queremos estudiar .../...la toma empezó con un objetivo y se desvirtuó hacia intereses políticos que solo afectaron a los estudiantes...esta palabra hace referencia a los partidos que estaban detrás de la toma, la cual se suponía era apolítica ...la toma de la facultad fue un acontecimiento motivado por intereses políticos únicamente sin tener en real cuenta el perjuicio real que se ocasionó a los estudiantes ...en un principio la toma se realizó por los actos de inseguridad y violencia de género ocurridos, eso se pasó a convertir en acuerdos entre agrupaciones políticas que solo reaccionaban en base a lo

que se le decía desde arriba ...lo que en un principio fue lucha, con los días se convirtió en una movida política, cada agrupación resguardando sus intereses.../...la toma se generó a partir de abusos a mujeres y esto fue pivote para reclamar diferentes cosas... si no se reclama a alguien, a alguna autoridad no se obtiene nada ...la toma se realiza porque se está pidiendo algo que no se logra mediante el diálogo...de acuerdo a los hechos sucedidos se solicita un cambio ...una toma...es una medida de reclamo...alude a pedir que la situación ocurrida en la facultad sobre abusos y tipos de violencia se solucionen ...hace referencia a la búsqueda de derechos, ya que los estudiantes se sienten vulnerados y en por ello sienten que tienen la obligación de reclamar...es una medida a partir de la cual se quiere reclamar algo que se considera necesario...reclamos de mayor seguridad pero también un comedor estudiantil, boleto estudiantil, etc./...se protesta en la toma de las facultades, exigiendo que se cumplan ciertos derechos u obligaciones... hay cosas en la facultad que no funcionaban bien y eso lleva a los compañeros a que protesten para que todos tengamos mejores condiciones de estudio...medida a la que se llega frente a reclamos ante los cuales no hay respuesta...alzar la voz y hacerse notar exponiendo, lo que molesta. ...es una forma de poner de manifiesto el malestar...protesta por los derechos como estudiantes de la Universidad...la toma fue un tipo de protesta contra las autoridades máximas...

6 - CONCLUSIONES

Los movimientos sociales, en general, implican formas de acción colectiva, producto de una construcción social e histórica. En particular, el movimiento estudiantil universitario se ha constituido como un emergente de lo social y de lo político; resultado de la intervención de protagonis-



tas concretas (ARGÜELLO, 2006). En este sentido, según Moncayo (2008), la juventud universitaria ha desempeñado un papel relevante cualquiera que sea la sociedad de que se trate y el momento histórico que se analice. Esta circunstancia explica de manera permanente, como estos sujetos, experimentan y reaccionan frente a los rasgos propios del sistema educativo los que, además, están interconectados de manera compleja con las cambiantes características de la organización societaria correspondientes a una época determinada. La institución universitaria, es parte de una configuración que contemporáneamente produce y reproduce el sistema de organización capitalista, por lo que está sujeta a las transformaciones y particularidades de los regímenes políticos. Bajo esta situación, los colectivos del sistema educativo universitario son actores de ese devenir, adoptando acentos y sentidos en cada caso diferentes, por lo que su inevitable presencia, se vuelve continua aunque cambiante

Así, los estudiantes protagonistas de la Reforma del 18 basaron su reclamo en el reconocimiento del derecho a una educación superior gratuita, laica y democrática, el cual había sido obturado por el Estado liberal oligárquico de principios de siglo, emprendiendo una lucha precursora en esta dirección. En la década de los 90', la implementación de la Ley de Educación Superior, - en el marco de políticas neoliberales -, introduce cambios sustantivos en lo que respecta a la autonomía universitaria, el financiamiento, el gobierno universitario, el ingreso irrestricto y la gratuidad de la enseñanza, llevando a un incisivo cuestionamiento de los principios del anterior movimiento reformista, reactivándose, por esto el accionar estudiantil en defensa de la posibilidad de acceder libremente a

los estudios superiores.

En un contexto actual, donde la integración social y la ciudadanía se encuentran en constante amenaza al decir de Levín (1997), el reconocimiento y la vigencia de los derechos, en especial el educativo, se ha convertido en una problemática difícil y controvertida. En el año 2013, la Universidad Nacional de Tucumán deviene nuevamente en un escenario de demanda del estudiantado, materializándose la misma a través de una medida de fuerza denominada Toma. Consistente en la ocupación del espacio público - en este caso el universitario -, esta medida aparece como una constante que Natanson (2013) remarca propia de las movilizaciones juveniles del Siglo XXI, las cuales hoy demuestran una energía de cambio y una capacidad de movilización impensadas. Precisamente la práctica de apropiación del espacio, forma parte de un repertorio de acción ampliado -donde caben también las asambleas, las clases públicas y las marchas -, resultando potenciada por la utilización masiva de las nuevas tecnologías, a partir de las cuales se informa, se opina se debate sobre sucesos sociales, adquiriendo los jóvenes visibilidad como actores políticos.

Los principales resultados obtenidos durante la investigación llevada a cabo en esta oportunidad, indican la existencia de puntos de tensión entre los elementos más significativos de las representaciones sociales -núcleo central y adyacencias- de los alumnos de la Facultad de Psicología, debido a que la Toma de la UNT implica para ellos, dos dimensiones categoriales contrapuestas en la dirección mencionada. Por un lado emerge una faceta valorada representada a través de nociones que la describen como: una medida destinada a buscar la garantía de aquellos derechos



que como estudiantes y miembros de la sociedad les competen, -principalmente el derecho a la educación -, una forma de lucha - basada en el debate, la organización, la unión y la participación-, encauzada hacia al logro de reivindicaciones y condiciones necesarias para la comunidad estudiantil, al igual que una vía para canalizar demandas históricas del movimiento - como la seguridad, el comedor, el boleto - las que requieren de pronta atención y resolución y, finalmente una modalidad de expresión activa emprendida frente a la falta de respuesta de las autoridades universitarias y provinciales en relación a las problemáticas padecidas y denunciadas por el estudiantado. Por otro lado se prefigura una faceta desdeñable detallada por medio de valoraciones que la explican cómo: una acción desvirtuada por la injerencia de intereses políticos de las agrupaciones intervinientes en búsqueda del beneficio propio, al mismo tiempo que un acontecimiento que deriva en una afección destacada de las actividades académicas, sobrevaloradas en términos de pérdidas (de tiempo, clases, exámenes) respecto a los logros obtenidos efectivamente.

A pesar de los contrastes encontrados, los hallazgos permiten rescatar la esencia del movimiento estudiantil analizado, el cual bajo la bandera de la justicia e igualdad, emergió de forma espontánea frente a problemáticas sociales como la violencia de género y la impunidad, las cuales viabilizaron el resurgimiento fervoroso de pedidos antiguos, denotando su carácter de asuntos pendientes por parte de las autoridades, así como la naturaleza prioritaria de reforzar un proyecto de Universidad pública, e inclusiva cumpliendo de esta forma con su máxima función: "estar al servicio del pueblo".

Por la institución universitaria cruzan una variedad de problemas y contradicciones sociales, por lo que esta debe comprometerse con los cambios que se vienen escenificando en esta época histórica y aportar soluciones como una de sus tareas más fundamentales. Al respecto, Leher (2010) comenta que "el ideal será que se constituyan Universidades proactivas en la construcción de políticas, que tiendan a combatir la desigualdad social y las diferentes formas de discriminación...La estrategia para la reforma radical de la Universidad pasa por cambios vinculados con la problemática de la educación pública en general. Promover el análisis ideológico de la idea de bien e interés público es una tarea ineludible teniendo en cuenta que actualmente están resignificadas como nociones que borran las fronteras entre el interés público y privado en beneficio de la esfera mercantil" (p. 373, 374). Mollis (2003) justamente explica que "...la misión de la Universidad, como institución formativa, es la producir no sólo conocimientos técnicos y científicos para el desarrollo del país y el crecimiento de la sociedad, sino también producir saberes necesarios para una construcción democrática, más justa y equitativa..." (p. 212)

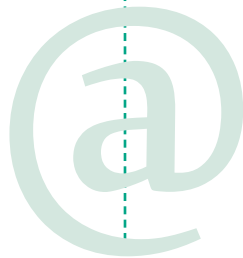
En respuesta a este objetivo, Gentili (2008) expresa que es posible recuperar el valor que han perdido nuestras instituciones de educación superior en una era donde las desigualdades y la explotación se volvieron datos supuestamente irrelevantes. La Universidad podrá contribuir a pensar una sociedad diferente si ella asume el desafío político de cambiarse a sí misma, por ello es imprescindible revolucionarlas para contribuir de este modo a la transformación de las sociedades contemporáneas, teniendo en este proceso los estudiantes bajo su responsabilidad la lucha activa



por las reivindicaciones históricas. Coincidiendo con la reflexión sostenida por este autor, en que América Latina experimenta aires de renovación, frente a una coyuntura política pos-neoliberal, en la que se expresan voluntades, luchas, movilizaciones populares, Aboites (2008) aclara que estas experiencias paulatinamente van materializando nada más ni nada menos que nuevos puntos de referencia capaces de inspirar una transformación institucional siendo los jóvenes universitarios unos de los actores que deben asumir estos desafíos políticos, a los fines de continuar en la misma senda abierta por sus predecesores.

Ha quedado demostrado, que el movimiento estudiantil de este fin de siglo

expresa la conciencia de una situación de vulnerabilidad social y educativa frente a lo coyuntural político. La toma de la Universidad representa, en consecuencia, una forma de denuncia frente a esta situación de malestar, tanto como una apropiación de un espacio de acción sociopolítica disruptiva y contra-hegemónica (Molinari, 2006) por parte de los estudiantes los cuales, apelando a distintas prácticas - algunas de larga data otras más novedosas - no dejan de insistir en el reconocimiento de los derechos educativos al mismo tiempo que en su acceso efectivo, en tanto aspectos fundamentales en torno a los cuales se resuelve ineludiblemente el espectro de la ciudadanía social.





ANEXO

La Toma UNT: retratos estudiantiles³¹



Grupo estudiantil en la puerta de la Facultad de Filosofía y Letras preste a marchar



Alumno reclamando frente a dependencias del Rectorado



Joven encabezando una movilización desde el Centro universitario Prebisch



Estudiantes manifestando los pedidos en microcentro



Alumno expresando uno de los lemas del movimiento



Universitarios portando uno de los slogans oficiales de la toma UNT



Edificio de la Facultad de Filosofía y Letras cerrado



Bancos vacíos en las cercanías de la Facultad de Ciencias Naturales



Alumnos protestando frente a la policía en Casa de Gobierno



Dependencias ocupadas de la Facultad de Bellas Artes



Masiva movilización de jóvenes avanzando por las calles



Concentración y sentada estudiantil en hall principal de Rectorado



Panfleto convocando a asamblea entre Facultades de Psicología y Filosofía y Letras



Afiche invitando a movilización a Plaza Independencia en el centro de la ciudad



Cartel comunicando sobre asambleas y actividades desarrolladas en el marco de la toma UNT



Panfleto informando sobre el funcionamiento del comedor provisorio "Los hijos del Tucumanozo"



Afiche difundiendo las principales demandas proclamadas por el cuerpo estudiantil



Cartel promoviendo marcha a Casa de Gobierno



NOTAS EXPLICATIVAS

- 1 Hacia finales del siglo XIX las universidades tradicionales latinoamericanas constituyen el referente empírico de lo que STEGER, H. A. Las universidades en el desarrollo social de América Latina: México: FCE, 1974. denomina Universidad de los abogados. Esta institución de fuerte impronta napoleónica, es creada desde un Estado que preveía para ella una misión central en el futuro desarrollo de la Nación, siendo una experiencia cuyo modelo se siguió con mayor o menor éxito en este territorio. Hasta 1900, el Estado, tuvo un rol preponderante en materia educativa, lo cual se reflejaba en la vigencia en la Ley Avellaneda nº 1597 sobre estatutos universitarios, sancionada en 1885, donde se preveía una fuerte intervención del poder Ejecutivo en la designación de los profesores de las universidades, así como un gobierno totalmente centralizado en una elite académica dirigente. Es posible hablar entonces de un Estado liberal oligárquico que había tomado la iniciativa de formular políticas educativas para este sector con fines estrictamente políticos (Argüello, 2006). De acuerdo a MOLLIS, M. Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas. Cátedra Manuel Ancízar. Educación Superior: Debates y desafíos, 1º semestre 2012. , la Universidad mantuvo en aquel tiempo una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoció fueros y derechos y las financió, convirtiéndose hacia fines del siglo XIX en el "Estado-docente", encargado de ejercer el rol de administrador e inspector de todo el sistema educativo, deviniendo por esto en soberano exclusivo de las cuestiones relativas a esta materia.
- 2 Todavía las universidades eran consideradas en la Argentina y en otros países del mundo como instituciones a las que sólo podía acceder una pequeña élite que provenía de las clases altas de la sociedad y de algunos sectores de las clases medias BUCHBINDER, P. La universidad: breve introducción a su evolución histórica: Argentina: Universidad Nacional del Litoral., 2012.
- 3 Este proceso se fue gestando lenta y paulatinamente, ya que desde principios de 1900 los estudiantes comenzaron a organizarse de forma casi embrionaria en los primeros centros y federaciones. Sin embargo, recién con los acontecimientos de Córdoba, el movimiento cobra con mayor fuerza y organización a partir de la unión de los centros de estudiantes de las distintas carreras para hacer frente común a una política universitaria decadente, logrando en consecuencia formalizarse e institucionalizarse dentro de este espacio VERA DE FLACHS, M. C. Movimientos estudiantiles en América y Europa: Córdoba: Báez Ediciones, 2006b.
- 4 Las principales ideas y propuestas se plasmaron en un escrito denominado "Manifiesto Liminar". A través de éste (como así también de otros documentos y declaraciones que circularon en esos días) se fue construyendo una identidad colectiva: la del estudiante universitario en tanto actor político "intra y extramuros". El discurso inscripto en él identifica un enemigo común (la iglesia, los profesores "viejos", una institución anquilosada) y un sujeto político que se muestra como homogéneo, combativo, joven, moderno y democrático. KANDEL, V., MOLLIS, M. De la universidad reformista a la universidad reformada. pensamiento y política: S.l.: CLACSO, 2008. Según Gentili (2008) este documento constituye, uno de los más bellos y poderosos documentos políticos del siglo XX. Una fuente de inspiración intelectual y de energía militante que acompañó a cada una de las generaciones que, desde entonces, asumieron que la lucha por la Universidad pública y la lucha por la justicia social son indivisibles, inevitables e impostergables
- 5 El presidente Yrigoyen mostró especial simpatía por este movimiento ya que en su base se encontraban estudiantes pertenecientes a familias de la clase media, producto de una gran ola de inmigrantes europeos que llegaron a Argentina a finales del siglo XIX y principios del siglo XX *ibid.* (Kandel y Mollis, 2008)
- 6 Los principales tratados y declaraciones Internacionales de los Derechos Humanos, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de la Organización de los Estados Americanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, contemplan el derecho a la educación superior como un derecho humano fundamental y un deber del Estado (Peixoto Batista, 2008)
- 7 La gratuidad de la enseñanza superior, -incluida en este programa-, es hasta hoy un rasgo predominante de la Universidad Nacional Latinoamericana TUNNERMANN BERNHEIM, C. Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008): Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- 8 A nivel mundial pueden señalarse movimientos universitarios similares al expuesto, algunos más remotos como los de EEUU en década del 60' y 70 y de Francia en 1968, así como otros más contemporáneos como los desarrollados en Francia a fines de 2005, en España 2012, en México en 1999-2000, en Chile en el 2006 y 2011, en Colombia en 2011, entre otros.
- 9 El Estado benefactor con su ideología liberal como promotor, garante y proveedor de la educación pública, se desdibuja, por lo que el Estado neoliberal- bajo la forma de un cuasi Estado Malhechor al decir de CANO, D. Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor In: __ FRIGERIO, M. P., GIANNONI, M. Políticas, Instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997. p.99-128. - comenzará a orientarse por el libre juego de la oferta y la demanda, liberando de esta forma a la educación superior pública a las fuerzas todopoderosas del mercado MOLLIS, M. Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas. Cátedra Manuel Ancízar. Educación Superior: Debates y desafíos, 1º semestre 2012. La descripción particular que define la transición de un tipo de modelo a otro, se caracteriza por el difundido slogan: del Estado al mercado. El poder económico del norte se expresa en la supremacía de un modelo de educación superior orientado a la satisfacción del mercado laboral global MOLLIS, M. Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina In: __ SADER, P. G., ABOITES, H. La



- reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después. Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.86-103.
- 10 Según BUCHBINDER, P. Historia de las Universidades Argentinas: Buenos Aires: Sudamericana, 2005. se fue configurando una nueva agenda de problemas universitarios, vinculados con la administración y gestión del presupuesto, las políticas de admisión de los estudiantes, las formas de remuneración del personal docente y no docente, el lugar de la investigación en la universidad y la conformación de la oferta curricular, entre otros. En este momento, la legitimidad del sistema universitario abierto, con ingreso irrestricto y gratuidad comienza a ser puesto en cuestión, mientras los análisis empiezan a no enfocarse tanto en el crecimiento del sistema o en la planificación de su expansión sino en la cuestión de la calidad y su correlato, la evaluación.
 - 11 Entre las estrategias que promovió esta agenda BRUNNER, J. J. Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato In:___ BALÁN, J. Políticas comparadas de educación superior en América Latina. Chile: FLACSO, 1993. p.45-86. , LEVY, D. The new pluralist agenda for Latin American higher education: honey I shrunk the state? In:___ Seminario sobre educación superior en América Latina. Colombia: Universidad De Los Andes., 1993. para conquistar la racionalización financiera se encuentran: la desregulación y desburocratización administrativa, las privatizaciones, y la reducción de la responsabilidad del Estado central en la prestación de los servicios públicos.
 - 12 Entre otras se destacan la Ley de transferencia 24.049 (1992), en base a la cual que se traspasa el sistema de educación inicial, primaria, media y terciaria de la órbita nacional hacia las jurisdicciones provinciales y la Ley Federal de Educación 24.195 (1993), a partir de la cual se crea la nueva estructura organizativa para la educación, además de introducirse modificaciones en el financiamiento, el rol del Estado y los currículums, entre otros puntos y finalmente
 - 13 Organismo público *argentino* dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del *Ministerio de Educación*, encargado de la evaluación de las *universidades públicas y privadas* y la acreditación de sus respectivas carreras de grado y posgrado y de sus correspondientes *títulos*.
 - 14 Fondo constituido originalmente con créditos del Banco Mundial y destinado a financiar proyectos de mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Entre sus beneficios se encuentran: mejoramiento y modernización de bibliotecas, incorporación de equipamientos e instalación de laboratorios, capacitación de los docentes y ayuda mediante becas para realizar estudios doctorales y generación de reformas académicas, curriculares y de planes de estudio
 - 15 Mollis, (2003, 2006, 2008, 2012) recalca que la identidad universitaria reformista fue y estuvo en el centro del debate, como objeto de la transformación buscada.
 - 16 Los cambios en la educación no surgen ex nihilo como dice Durkheim, (1976), siempre están atados a la organización social para la cual derivan respuestas a sus necesidades.
 - 17 La ciudadanía constituye una categoría histórica que evoluciona en el mundo de la vida cotidiana y que en el transcurso del tiempo va asumiendo distintos contenidos. Los derechos sociales constituyen el ingrediente fundamental en la construcción y desarrollo de la misma, en la medida que les asigna contenido y forma. Estos derechos se presentan por lo tanto, como producto de relaciones sociales cambiantes que se construyen en la interacción entre participación social e intervención del Estado LEVÍN, S. La ciudadanía social Argentina en los umbrales del siglo XXI In:___ II JORNADAS INTERNACIONALES ESTADO Y SOCIEDAD. Las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI. Argentina: Universidad de Buenos Aires, 1997.
 - 18 Fenómenos de la envergadura y duración como el de este se presentaron en la UNT en los años 1995, 1996, 1998, 2003 y 2005, suscitados por el rechazo a los aranceles y exámenes de ingreso sugeridos por la Ley de Educación Superior LES sancionada en la década del 90', el pedido de apertura inmediata de los libros de la UNT para tomar conocimiento sobre la situación financiera y económica de la institución, la solicitud de mejoras edilicias, la actualización de bibliotecas, el aumento de presupuesto y becas, el requerimiento de comedores y boleto estudiantil, el apoyo a la protesta docente por incremento salarial, etc. De igual modo, luchas idénticas se emprendieron simultáneamente en esa época en las provincias de Córdoba, Rosario, Salta y Jujuy.
 - 19 También apoyaron al movimiento -mediante actividades alternativas-, las Facultades de Ciencias Exactas, Biotecnología, Derecho, Medicina, Bioquímica, Química y Farmacia, Agronomía, Zootecnia y Veterinaria, Cine, Video y Televisión y Arquitectura. Dentro de las escuelas de nivel medio pertenecientes a la UNT se unieron el Gymnasium, la Escuela Sarmiento, la Escuela de Agricultura y Sacarotecnia y la Escuela de Bellas Artes y Música. Además se hicieron presente adhesiones de diferentes entidades, organizaciones y asociaciones, esencialmente el gremio de docentes e investigadores universitarios ADIUNT, el cual organizó una serie de paros.
 - 20 Ambos grupos acordaron un proceder conjunto a condición de una serie de reglas: no uso de remeras, pancartas, carteles tanto como entrega de panfletos o comunicados partidarios en ningunos de los eventos. Solo dos representantes militantes podían hacer uso de la palabra en asambleas para impedir su monopolización y dar lugar a la mayoría. De esta los jóvenes independientes consiguieron asumir un lugar a la vida política universitaria, marcando el final de una etapa en la que las posiciones solo estaban representadas por los segundos.
 - 21 La intención fue ubicar el problema de la violencia contra las mujeres como prioritario en la agenda pública y en la formación de los futuros profesionales. Esta implicó, una demanda a la provincia de presupuesto destinado a la prevención y asistencia a víctimas de este flagelo, además de la capacitación y reconocimiento del mismo en el currículo académico como en el debate político.

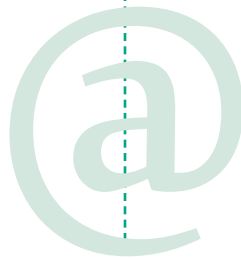


- 22 A pesar de la numerosa conformidad expresada por el alumnado, tanto como por algunos egresados, docentes, no-docentes, y alumnos de secundario, ciertos grupos manifestaron una clara oposición a la decisión emprendida juzgándola de anti-democrática, ilegal y anti-ética. Una de las expresiones más destacadas de este desacuerdo fue la representada por alumnos de las carreras de Filosofía y Letras y Psicología, quienes, decidieron crear una página virtual denominada "No a la Toma UNT", desde donde difundieron información y actividades, desestimando a la misma, cuestionando su partidización política-principalmente de izquierda-, así como a sus posibles beneficios. Si bien estos estudiantes expresaban un claro respeto por las razones que condujeron a la situación, no acordaban con la práctica desarrollada ya que esta afectaba el derecho al cursado de la carrera, a la educación e incluso al ingreso al establecimiento. En esta dirección, este colectivo –aún activo virtualmente-decidió promover una participación pacífica (ejemplo asistencia a reuniones de consejo para elevar propuestas y firma de petitorios), con el objetivo de resguardar el dictado normal de clases, sosteniendo los lemas: "luchar, pero con las aulas abiertas y llenas", "la lucha noble y leal de las ideas es la que asegura el progreso", "defender el derecho de una minoría, perjudicando a una mayoría no es y nunca será legítimo".
- 23 Para cumplir con este objetivo –principalmente los cursantes de la carrera de ciencias de comunicación- emplearon como modo de intervención política clave a las redes sociales. Estos crearon el facebook denominado "La Toma UNT" y un blog con el mismo nombre, además de ofrecer entrevistas y conferencias de prensa a medios locales y nacionales, siendo la cobertura de los primeros, ampliamente cuestionada por ellos, en cuanto a la veracidad de las informaciones difundidas. En este sentido los alumnos se rebelaron contra medios de comunicación hegemónicos generando un espacio de organización, difusión y convocatoria propio.
- 24 Circunstancias semejantes tuvieron lugar el mismo año-2013- de manera paralela en las provincias de Jujuy, La Rioja, Salta y La Plata- Buenos Aires, revelando, en general, el estado de fragilidad de la institución universitaria pública en el país. Los motivos giraron en torno a problemas estructurales: recorte y falta de presupuesto educativo, falta de transparencia y de difusión de partidas presupuestarias, necesidad de reforma del estatuto de la Universidad para propiciar mayor representación estudiantil, mejora de situación laboral del claustro docente y no-docente, peticiones de comedores, becas, boleto estudiantil gratuito, derogación de Ley de Educación superior LES, y CONEAU, eliminación de aranceles (grado y postgrado), cupos y exámenes de ingreso, incorporación de carreras, compra de material de estudio, concreción de refacciones y ampliaciones edilicias, etc.
- 25 A partir de la creación de dicha comisión las propuestas de algunos comedores se realizaron en el contexto de un pedido de partida extrapresupuestaria a dicha Secretaría, mientras que otras fueron enviadas a concurso en el marco del "Programa infraestructura básica para comedores universitarios", lanzado en octubre del 2013 por la misma.
- 26 El comedor estuvo en un principio destinado a ofrecer un plato de comida diariamente a más de 200 personas a un precio mínimo de \$5 pesos argentinos el menú, cubriendo comida, bebida y limpieza. El proyecto se sostuvo en condiciones materiales muy precarias producto de la donación y aportes de ciudadanos y estudiantes, por un total de 4 meses, hasta que a principios del 2014 comenzaron a realizarse las obras –reparación y ampliación- correspondientes a uno solo de los comedores solicitados, cuyo presupuesto fue aprobado a finales del 2013. Actualmente el comedor transitorio al quedar sin espacio físico solo ofrece ollas estudiantiles de carácter semanal.
- 27 Entre las normativas del proyecto generado sobresalen: la construcción de las 4 sedes reseñadas y la instalación de los equipamientos necesarios, la garantía del funcionamiento de comedores transitorios mediante el otorgamiento de fondos para refacciones, equipamiento local y contratación de personal no-docente, la responsabilidad de la Universidad de otorgar un subsidio extraordinario para cubrir los insumos necesarios durante los primeros días de iniciada la actividad, pagar al personal y los servicios de cada sede de los comedores definitivos, el ofrecimiento del servicio a todos los miembros de la comunidad universitaria (docentes, no docentes y estudiantes), el otorgamiento de becas de almuerzo, la administración a cargo de una Comisión Organizadora general y Comisiones Organizadoras por sede, compuestas en su mayoría por estudiantes y una minoría de trabajadores, electas mediante asamblea estudiantil, entre otros.
- 28 Este proyecto fue transmitido al Poder Ejecutivo y Municipios de la provincia para por su intermedio elevarlo a la Honorable Legislatura de Tucumán. El mismo incluye como entre las normativas más significativas las siguientes:
- Artículo 2. Serán beneficiarios estudiantes, docentes y trabajadores no-docentes pertenecientes a instituciones públicas de gestión estatal y de gestión privada con o sin el aporte estatal que integran el sistema educativo de la provincia, en los niveles primario, secundario, técnico, terciario, especial y superior y todos los estudiantes, docentes y trabajadores no-docentes pertenecientes a facultades, centros, escuelas, colegios, dependientes de las universidades públicas y privadas que funcionan en la provincia de Tucumán.
- Artículo 4. El financiamiento del boleto correrá por cuenta y cargo de las empresas de transporte. Las mismas no podrán por causa o motivo de dicho financiamiento, bajo ninguna circunstancia, incrementar la tarifa del servicio, afectar el salario ni las horas de sus trabajadores, ni recibir mayores subsidios estatales.
- Desde finales del 2013, los estudiantes gestionan encuentros con encargados de las Comisiones de Obras, Servicios Públicos, Vivienda y Transporte y de Educación y Cultura de la Honorable Legislatura, audiencias con el Gobernador y Secretario de seguridad ciudadana para tratar aspectos inherentes al proyecto de boleto estudiantil gratuito para todos los niveles de educación, no registrándose avances al respecto. En Abril del 2014 el boleto de transporte público de pasajeros ascendió (3\$ a 3,90\$), a pesar de que los jóvenes marcharon al Concejo deliberante de la Provincia para impedir el aumento de la tarifa, evidenciando esto un profundo desentendimiento de las



autoridades respecto al reclamo.

- 29 La falta de respuestas sobre la totalidad de comedores planificados, así como sobre el boleto son resaltados por los opositores de la Toma en los medios de comunicación, quienes además señalan la inexistencia del plan de seguridad, la reiteración de los hechos de inseguridad en la zona, y la lenta construcción de uno de los comedores -proyecto anteriormente elaborado por miembros del gabinete de Rectorado y reflotado a partir del conflicto- para de este modo reafirmar lo infructuosa e ineficaz que resultó la medida emprendida.
- 30 DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico y otros escritos de las Ciencias Sociales: México: Alianza, 1901/1989. empleó precisamente este término para hacer referencias a un amplio rango de pensamientos, sentimientos y formas intelectuales compartidas, entre los que sobresalen las creencias religiosas y morales, los mitos, las lenguas, los rituales, las costumbres, el conocimiento científico, las costumbres, la magia y afines.
- 31 Las fotos incluidas en este artículo fueron cedidas por el grupo de estudiantes analizado en esta ocasión.





REFERENCIAS

- ABOITES, H.** Presentación libro In:___ TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008.** Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- ABRIC, J. C.** **Jeux, Conflits et représentations sociales:** Aix-en-Provence: Université de Provence, 1976.
- ABRIC, J. C.** **Coopération, Compétition et représentations sociales:** Cousset: Del Val, 1987.
- ABRIC, J. C.** Central system, Peripheral system. Their functions and roles in dynamics of social representations" Papers on social representations. Textes sur les représentations sociales. . **Peer Reviewed Online Journals**, n. 2, p. 75-78, 1993.
- ABRIC, J. C.** **Prácticas sociales y representaciones:** México: Coyoacán, 1994/2001.
- ABRIC, J. C.** La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales In:___ ABRIC, J. C. **Méthodes d' étude des Représentations Sociales.** París: Eres, 2003. p.59-80.
- ARGÜELLO, S. B.** Movimiento estudiantil, política de educación superior y exclusión educativa: Student movement, politics of superior education and educational exclusion. **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy**, n. 30, p. 301-315, juy./jul. 2006. Disponible em: < http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042006000100001&nrm=iso >.
- BANCHS, M.** **Representaciones sociales, memoria social e identidad de género** Simposio "El género renovando a la Psicología". XVII Congreso Iberoamericano de Psicología. Caracas- Venezuela 1999.
- BANCHS, M.** Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades In:___ VALENCIA ABUNDIZ, S. **Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales.** Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006. p.201-228.
- BENJAMIN, H. R. W.** **Higher education in the American Republics** New York: Mac Graw-Hill Book Company, 1965.
- BONARDI, C., ROUSSIAU, N.** **Les représentations sociales:** Paris: Dunod, 1999.
- BONAVENA, P., MILLÁN, M.** El movimiento estudiantil en la actualidad argentina: una aproximación sociohistórica. **OSAL Observatorio Social de América Latina**, v. 13, n. 31, p. 105-122, 2012.
- BOURDIEU, P.** **Cosas dichas:** Barcelona: Gedisa, 1993.
- BRUNNER, J. J.** Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: bases para un nuevo contrato In:___ BALÁN, J. **Políticas comparadas de educación superior en América Latina.** Chile: FLACSO, 1993. p.45-86.
- BUCHBINDER, P.** **Historia de las Universidades Argentinas:** Buenos Aires: Sudamericana, 2005.
- BUCHBINDER, P.** **La universidad: breve introducción a su evolución histórica:** Argentina: Universidad Nacional del Litoral., 2012.



CANO, D. Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor In:___ FRIGERIO, M. P., GIANNONI, M. **Políticas, Instituciones y actores en educación.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1997. p.99-128.

DE ROSA, A. S. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. **Connexions**, n. 51, p. 27-50, 1988.

DE VENANZI, F. A los cincuenta años del movimiento de Córdoba. **Revista Actual** v. 2, n. 1, p. 10-25, 1968.

DEL MAZO, G. **La reforma universitaria:** Argentina: Universidad de La Plata, 1942.

DURKHEIM, E. Représentations individuelles et représentations collectives. **Revue de Métapsyque et de Morale**, n. 6, p. 274-302, 1898.

DURKHEIM, E. **Las reglas del método sociológico y otros escritos de las Ciencias Sociales:** México: Alianza, 1901/1989.

FEBRES CORDERO, F. **Reforma Universitaria:** Caracas: Universitaria Universidad Central de Venezuela, 1958.

FLAMENT, C. Pratiques et représentations sociales In:___ BEAUVOIS, J. L., *et al.* **Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs.** Cousset: DelVal, 1987. p.143-150.

FUNES, P. Más allá de las aulas: la reforma universitaria en América Latina. **Pensamiento Universitario**, v. 5, n. 6, p. 64-68, 1997.

GENTILI, P. Una vergüenza menos, una libertad más. La Reforma Universitaria en clave de futuro In:___ GENTILI, P., ABOITES, H. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.36-51.

GRACA, M., ET AL. Representações sobre a matemática, seu ensino e aprendizagem: um estudo exploratório **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v. 9, n. 1, 2004. Disponível em: < http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID110/v9_n1_a2004.pdf >.

JODELET, D. **Les représentations sociales:** Paris: PUF, 1989a.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion In:___ JODELET, D. **Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989b. p.31-61.

KANDEL, V., MOLLIS, M. **De la universidad reformista a la universidad reformada. pensamiento y política:** S.l.: CLACSO, 2008.

KROTSCH, P. Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina In:___ GUADILLA, G. **ensadores y forjadores de la universidad latinoamericana, UNESCO IESALC, CENDES.** Venezuela: Bid &CO, 2008. p.103-138.

LEHER, R. **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas:** Rosario: Homo Sapiens, 2010.

LEVÍN, S. La ciudadanía social Argentina en los umbrales del siglo XXI In:___ II JORNADAS INTERNACIONALES ESTADO Y SOCIEDAD. **Las políticas sociales en los umbrales del Siglo XXI.** Argentina: Universidad de Buenos Aires, 1997.



LEVY, D. The new pluralist agenda for Latin American higher education: honey I shrunk the state? In: __. **Seminario sobre educación superior en América Latina.** Colombia: Universidad De Los Andes., 1993.

MOLINARI, V. Juventudes argentinas, una forma de mirar el mundo: entre la voluntad de los 70 y la reflexividad estética de los 90. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud**, v. 4, n. 1, p. 61-84, Enero-Junio 2006.

MOLLIS, M. Un breve diagnóstico de las universidades argentinas: Identidades alteradas In: __ MOLLIS, M. **Mollis Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero.** Buenos Aires: CLACSO,, 2003. p.203-216.

MOLLIS, M. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas In: __ VASSURI, H. **Universidad e investigación científica.** Buenos Aires: CLACSO, 2006. p.85-101.

MOLLIS, M. Las huellas de la reforma en la crisis universitaria argentina In: __ SADER, P. G., ABOITES, H. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.86-103.

MOLLIS, M. Las máscaras del saber en las Universidades Latinoamericanas. **Cátedra Manuel Ancízar. Educación Superior: Debates y desafíos**, 1º semestre 2012.

MONCAYO, V. M. Permanencia, continuidad y cambio del movimiento universitario. (Reflexiones a propósito de la Reforma de Córdoba) In: __ SADER, E., et al. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.20-29.

MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público:** Buenos Aires: Huemul, 1961/1979.

MOSCOVICI, S. Attitudes and opinions. **Annual Review of Psychology**, n. 14, p. 231-260, 1963.

MOSCOVICI, S. On social representations In: __ FORGAS, J. P. **Social cognition perspectives on everyday knowledge.** London: Academic Press, 1981. p.181-209.

MOSCOVICI, S., MARKOVÁ. La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici In: __ CAS-TORINA, J. A. **Las representaciones sociales. problemas teóricos y conocimientos infantiles.** Barcelona: Gedisa, 2003. p.111-152.

NATANSON, J. El retorno de la juventud: movimientos de repolitización juvenil en nuevos contextos urbanos. **Nueva Sociedad**, n. 243, p. 92-103, 2013.

OLIVEIRA, D. C., ET AL. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais In: __ MOREIRA, A. S. P., et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB, 2005. p.573-603.

PEIXOTO BATISTA, J. Argentina y Brasil, noventa años después de la Reforma de Córdoba: algunos hallazgos sobre el derecho In: __ SADER, E., et al. **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.** Buenos Aires: CLACSO, 2008. p.132-135.

PEREIRA DE SÁ, C. **Núcleo central de las representaciones sociales:** Petrópolis: Vozes, 1996a.



PEREIRA DE SÁ, C. **The central nucleus approach to social representations:** Río de Janeiro: UERJ, 1996b.

RATEAU, P., LO MONACO, G. La teoría de las representaciones sociales. orientaciones conceptuales, campos de aplicación y métodos. **Revista CES, Psicología**, v. 6, n. 1, p. 22-42, 2013.

RATEAU, P., ET AL. Social representation theory In: __ VAN LANGE, P. A. M., *et al.* **The handbook of theories of social psychology.** Thousand Oaks: Sage, 2011. p.478-497.

RIBEIRO, D. **La universidad latinoamericana:** Chile: Editorial Universitaria, 1971.

SALAZAR BONDY, A. **Reflexiones sobre la reforma universitaria. La Reforma Universitaria 1918-1958:** Buenos Aires: FUBA, 1968.

SÁNCHEZ, L. A. **La universidad actual y la rebelión juvenil:** Buenos Aires: Losada, 1969.

SCHERZ GARCÍA, L. **El camino de la revolución universitaria:** Chile: Editorial Del Pacífico, 1968.

STEGER, H. A. **Las universidades en el desarrollo social de América Latina:** México: FCE, 1974.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. **Noventa años de la reforma Universitaria de Córdoba (1918-2008):** Buenos Aires: CLACSO, 2008.

VERA DE FLACHS, M. C. Notas para la historia de la Universidad en Argentina. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, n. 8, p. 65-112, 2006a.

VERA DE FLACHS, M. C. **Movimientos estudiantiles en América y Europa:** Córdoba: Báez Ediciones, 2006b.

VERA DE FLACHS, M. C. Enseñar y catequizar. el mandato de los profesores jesuitas de la Córdoba del Tucumán en el XVII. **Revista Rhela**, v. 13, p. 189-212, 2009.

VERGÉS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de psychologie**, n. 405, 1992.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



O PAPEL DO PROFESSOR DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DOS CONTEÚDOS GEOMÉTRICOS

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE 5TH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE TEACHING OF GEOMETRIC CONTENT

KARINA ALVES BIASOLI STANICH¹
karinabiasoli@yahoo.com.br

CLARILZA PRADO DE SOUSA²
clarilza.prado@uol.com.br

[...] ser professor passa, necessariamente, por saber ensinar e saber ensinar implica um agir e um interagir específico.

José Matias Alves

RESUMO

Historicamente, a Geometria constituiu-se um conteúdo disciplinar cindido em duas instâncias distintas (uma prática, de caráter não obrigatório, e outra abstrata, considerada ramo da disciplina Matemática), direcionadas para públicos também distintos (a prática direcionada à grande massa e a abstrata considerada apenas para a elite), que atingindo as escolhas didáticas do grupo dos professores deixou marcas na autoimagem que esses profissionais construíram ao longo do exercício da atividade docente. O presente estudo tem por objetivo trazer uma melhor compreensão sobre o papel que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental atribuem a si próprios a partir da relação que estabelecem com os conteúdos geométricos. Desenvolvido a partir dos dados coletados em estudo mais amplo, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas junto a 24 professores, de dezoito unidades escolares do Estado de São Paulo/Brasil, que foram analisadas por meio da análise de conteúdo e sob o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais. Os resultados evidenciaram a ausência de um repertório mínimo de conhecimento construído por esse grupo sobre os conceitos e conteúdos geométricos que se revelou, negativamente, na autoimagem dos professores participantes, na medida em que diziam não se sentirem suficientemente preparados para o exercício pleno da sua função de ensinar.

Palavras-chave: Representação Social • Ensino Fundamental • Geometria

1 PUC/SP. Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação. Auxiliar de pesquisa na Fundação Carlos Chagas.

2 PUC/SP. Professora titular no Programa Educação: Psicologia da Educação. Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas.



ABSTRACT

Historically, the Geometry was established as disciplinary content and split into two separate bodies - the practice, not being mandatory and the abstract, considered a branch of Mathematics discipline. Both focused on different audiences - the practice towards the great mass and the abstract towards the elite, which reaching the didactic choices of this group of teachers left marks on their self-image that had been built over the teaching practice. The present study aims to bring a better understanding of the 5th grade elementary school teachers' role towards their own credits from the relationship they have established with the geometric content. Developed from data collected in broader study, through semi-structured interviews carried out at those 24 teachers from eighteen school units of the State of São Paulo / Brazil, which were evaluated using content analysis and under the theoretical framework of the Theory of Social Representations. The results showed the absence of a minimum repertoire of knowledge built by this group on the concepts and geometric content, which has proved negatively towards their self-image, as they have mentioned that they were not sufficiently prepared for the full exercise of their teaching role.

Key-words: Social Representation • Elementary School • Geometry

INTRODUÇÃO

Historicamente, a Geometria constituiu-se como conteúdo disciplinar cindido em duas instâncias distintas (uma prática, de caráter não obrigatório, e outra abstrata, considerada ramo da disciplina Matemática), direcionadas para públicos também distintos (a prática direcionada à grande massa e a abstrata considerada apenas para a elite) (ZUIN 2001), que, atingindo as escolhas didáticas do grupo dos professores, deixou marcas na autoimagem que esses profissionais construíram ao longo do exercício da atividade docente. Dentre os conteúdos matemáticos, o ensino da Geometria foi aquele que mais sofreu transformações e cortes ao longo das políticas educacionais, passando por períodos de extrema valorização e outros marcados por seu completo abandono.

Se por um lado o ensino da Geometria passou por transformações estruturais e vários cortes, historicamente a formação do professor polivalente também passou por mudanças em sua estrutura que culminaram com a redução da carga horária das disciplinas voltadas às metodologias e práticas.

Em relação à formação inicial do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Gatti e Barreto (2009), Gatti, Barreto e André (2011) e Nacarato (2000) apontam que grande parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores tem deixado à margem de seus programas o aprofundamento necessário sobre os conhecimentos específicos das disciplinas que compõem o campo de atuação do professor.

Estudos realizados por Gatti e Barreto (2009) elucidam as situações dos contextos de formação inicial nos cursos de Pedagogia, dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando que em relação à carga horária dos cursos destinados à formação profissional apenas um percentual reduzido de horas é destinado à formação profissional específica, que abrange o conhecimento: do currículo que deve ser desenvolvido; das didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino; e dos saberes relacionados à tecnologia aplicada aos contextos educacionais.

Ainda no tocante à formação inicial de



professores Gatti, Barreto e André (2011) apontam que se somam-se às dificuldades de formação condições outras que têm marcado, negativamente, a educação no Brasil: a falta de atratividade da carreira docente em relação à remuneração e às condições de trabalho; o aligeiramento dos cursos de formação inicial; a expansão desordenada dos cursos de Educação à Distância que, na rede privada, correspondem a 70% dos cursos de Pedagogia atualmente oferecidos.

Em relação ao trabalho docente, mais especificamente ao ensino da Matemática, resultados apontados por Nacarato (2000) remetem à presença de uma dificuldade dos professores polivalentes na realização daquilo que Chevallard, Bosch e Gascón (2001) denominaram de “transposição didática”. Segundo Pais (2010, p. 17), a transposição didática significa um trabalho de intensa reconstrução das obras matemáticas originais de modo a torná-las aptas a serem estudadas dentro do contexto escolar. Tal trabalho decorre de três tipos de saberes: “[...] o *saber científico*, associado à vida acadêmica, mas que não se encontra diretamente vinculado ao ensino médio e fundamental [...]”; o “[...] *saber ensinar* [...]”, que corresponde a uma forma didática de apresentação do conteúdo aos alunos, compreendendo tanto os materiais pedagógicos quanto os livros didáticos e os programas educacionais relacionados ao trabalho do professor; e o “[...] *saber ensinado* [...]”, que é aquele constante do plano de aula do professor, que compõe o que efetivamente é trabalhado e que nem sempre está relacionado com o previsto no “[...] saber a ensinar [...]”. De tal sorte que os problemas decorrentes da ausência do “*saber científico*” e do “*saber ensinar*” acabam, invariavelmente, ocasionando um distanciamento entre aquilo que os profes-

sores tinham por objetivo ensinar e o que de fato foi trabalhado.

Essa situação, segundo os estudos realizados pela Educação Matemática, tem se mostrado negativamente na atividade docente, haja vista que uma formação inicial e continuada inadequada se traduz, na maior parte das vezes, em dificuldades tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que os professores, ao se depararem com a realidade das salas de aula, com as perguntas dos seus alunos e não dispor de respostas que seriam possíveis a partir do conhecimento do conteúdo e do currículo, acabam recorrendo aos conhecimentos oriundos de suas próprias vivências anteriores como estudantes.

Ou, então, apoiam-se exclusivamente nas prescrições dos livros didáticos, a fim de preencherem as lacunas decorrentes de sua precária formação, repetindo, desse modo, antigos modelos de ensinar que nem sempre se mostram eficazes para a ampliação dos conhecimentos dos seus alunos, tampouco para a superação das suas dificuldades.

Nesse sentido, esclarecem Ens, Gisi e Eyng (2012) que as políticas públicas para a Educação Básica, embora tivessem como foco a formação docente (inicial e continuada), pouco acrescentaram tanto em termos dos insumos quanto em relação a uma formação que atendesse às novas exigências atribuídas ao papel do professor.

Nota-se a partir desse cenário que o próprio papel do professor como mediador das relações que devem ser estabelecidas entre seus alunos e os bens culturais acaba, muitas vezes, reduzido à simples validação dos conhecimentos que tanto os professores quanto os alunos trazem de suas vivências cotidianas, ficando, na maioria das



vezes, muito aquém daquilo que se tinha por objetivo ensinar e aprender.

Em estudo desenvolvido por Becker (2012, p. 28) a respeito dos conhecimentos que os professores do Ensino Fundamental apresentavam especificamente sobre a área da Matemática, restou constatada uma grande variedade de concepções presentes no discurso desses professores sobre a definição do que é Matemática, de como deveria ser ensinada, e ainda sobre o modo como esses professores achavam que seus alunos aprendiam os diferentes conteúdos dessa área de conhecimento.

Em relação às crenças que os professores possuem a respeito da Geometria, os estudos realizados por Curi (2004), Pais (2010, p. 20) e Roldão (2010) trazem uma melhor compreensão sobre o modo como são reveladas nas *escolhas didáticas* (atividades, técnicas, sequências) que realizam no cotidiano da sala de aula, frequentemente marcadas por incompreensões justamente por não contemplarem os conhecimentos sobre a disciplina que lecionam e sobre a finalidade do seu ensino. De modo que, ao longo do tempo, essas crenças tendem a se tornar rígidas, resultando em um olhar quase pessoal sobre a ciência que ensinam.

Daí decorre a ideia proposta por Curi (2004) de situar a Matemática como uma área de conhecimento que comporta especificidades e que implica o desenvolvimento de ações que tenham por objetivo aprofundar os conhecimentos “de e sobre” a disciplina que o professor leciona. Conhecimento esse considerado como “[...] um saber que se revela na ação e se situa num dado contexto [...]”, e que se constitui a partir das experiências que tiveram em sua vivência “[...] pré-profissional [...]”, abrangendo a escolarização básica, os contextos

sociais e culturais e aqueles próprios de sua formação profissional.

Ainda em relação às crenças dos professores a respeito da Matemática e considerando as escolhas didáticas delas decorrentes, Kobashigawa (2006, p. 97) esclarece que a visão do professor reduzida às possibilidades de aplicação prática dos conteúdos que ensina poderia “[...] conduzir a um empobrecimento de outros aspectos do conhecimento, por não serem automaticamente usados no dia a dia dos alunos [...]”. Do mesmo modo, ressaltam Broitman e Itzcovich (2006, p. 174-175) que a motivação principal do ensino da Geometria não deveria, portanto, ser apenas a sua “utilidade prática”, mas o desafio intelectual que ela mesma encerra.

Aspecto este também apontado por Maia (2000), que percebeu que a *funcionalidade* buscada pelos professores brasileiros em relação aos conteúdos matemáticos se dirigia, quase que exclusivamente, para a utilização da Matemática na *resolução de problemas da vida quotidiana*, ao contrário do que se observava no trabalho com a álgebra, por exemplo, considerada pelos professores a partir do seu caráter abstrato. Razão pela qual Panizza (2006, p. 25) propõe que se considere a necessidade de rever algumas tradições escolares em virtude das consequências que comportam para a aprendizagem ao estarem ancoradas em visões mais reduzidas sobre as funções da linguagem e das representações simbólicas, sobretudo no ensino da Geometria.

No tocante às consequências de escolhas didáticas reduzidas à validação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre o elementos do cotidiano, Brousseau (1996, p. 62) alerta que tais atividades



ou técnicas empreendidas pelo professor não ajudam na superação das dificuldades, tampouco possibilitam novas aprendizagens e que, portanto, os problemas de aprendizagem dos alunos “são também, e às vezes principalmente, problemas de didática [...]”, razão pela qual surge a necessidade de estudos que se aprofundem sobre as condições nas quais se dá o ensino da Matemática, sob pena de se “[...] pagar caro pelos erros que consistem em exigir ao voluntarismo e à ideologia o que depende do conhecimento [...]”.

Nesse sentido, a partir da ideia trazida por Moscovici considerando que as representações sociais são “as bases de toda e qualquer ação e, em nosso caso, fundamentam as ações dos docentes, as quais não se constroem apenas nos espaços formativos, mas também nas atividades e nos discursos cotidianos” (PIMENTA e DIAS, 2012, p. 116), justifica-se a relevância do presente estudo, à luz da Teoria das Representações Sociais, posto que as questões que compõem a temática exigem um aprofundamento que permita tratá-las de forma que se articulem os elementos afetivos, mentais, sociais, integrando a cognição, a linguagem e a comunicação às relações sociais (SPINK, 2012, p. 98).

METODOLOGIA

Em se tratando da análise de dados já coletados por Sousa *et al* (2012) e parte de um projeto mais amplo (STANICH, 2013), No presente estudo foram analisados os questionários de perfil dos professores entrevistados e procedeu-se à leitura e posterior análise de conteúdo das entrevistas, sendo selecionadas apenas as falas que diziam respeito à relação estabelecida entre os professores do 5º ano do Ensino Fundamental e o ensino dos conteúdos ge-

ométricos, a partir das práticas que diziam desenvolver com o objetivo de solucionar as dificuldades dos seus alunos.

Por meio da análise de conteúdo foi possível identificar quatro categorias: uma que dizia respeito à formação inicial e continuada, consideradas insuficientes em relação à necessária preparação para o exercício docente; outra que indicava a ausência de tempo para estudo e preparação das atividades dos alunos; outra na qual atribuíam os problemas relacionados ao ensino às dificuldades dos alunos, considerados imaturos; e uma última relacionada à percepção da Geometria como conteúdo abstrato e, portanto, difícil de ser ensinado e aprendido.

RESULTADOS

Pela análise realizada a partir das questões que diziam respeito exclusivamente aos conteúdos geométricos, não foi possível identificar, nas falas dos professores, qualquer relação entre os comentários que teciam e os conteúdos/objetivos de ensino da Geometria, a partir das práticas que diziam desenvolver com o objetivo de solucionar as dificuldades dos seus alunos.

Havia um vazio, um silêncio, que eram quebrado por justificativas que remetiam à precariedade da formação inicial e continuada que receberam, às condições de trabalho (sobretudo relacionadas ao tempo, que diziam ser sempre insuficiente para a preparação das aulas, para o estudo e para o ensino), e que se mostraram relevantes por fazerem parte do conjunto de condições que definem a própria identidade do professor. De tal forma, voltar ao perfil desses professores e aos estudos já realizados sobre a formação docente mostrou-se profícuo para compreender a maciça



ausência de conhecimento desse grupo acerca dos conteúdos e objetivos relacionados ao campo geométrico, nas discussões entabuladas.

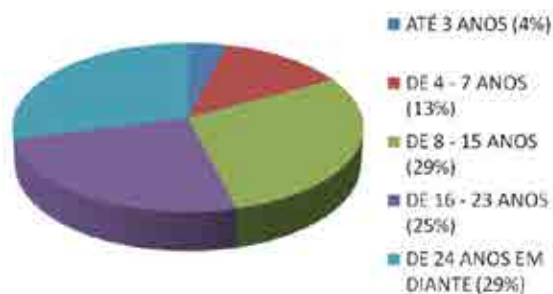


Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes em relação ao tempo de magistério

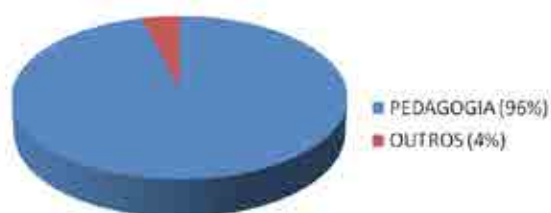


Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes em relação ao curso de formação superior



Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes quanto a ter cursado ou não especialização

Em relação ao tempo de docência, notou-se que 83% dos participantes possuía mais de oito anos de experiência; 96% tinha formação superior em Pedagogia; 62% possuía alguma especialização na área da Educação, conforme se depreende dos Gráficos 1, 2 e 3.

Tais dados, embora revelassem ser o grupo composto por uma maioria experiente na docência, com formação inicial em

Pedagogia e cursos de especialização na área da Educação, não se mostraram como variáveis capazes de alterar a visão reduzida que possuíam sobre a Geometria e o seu processo de ensino e aprendizagem.

Da formação inicial e continuada

Os dados coletados, a partir das falas dos professores participantes, indicaram problemas relacionados à qualidade da formação inicial e continuada que receberam ao longo de suas trajetórias, que se refletiam não só no trabalho que diziam desenvolver em sala de aula, mas sobretudo na constituição de sua própria identidade, que parecia ameaçada diante das dificuldades recorrentes de seus alunos e ensejava a transferência de suas próprias dificuldades para os alunos (considerados, pelo grupo de professores, incapazes para aprender, visualizar e lidar com conteúdos abstratos).

Sendo assim, observando aquilo que o grupo silenciou, foi possível perceber que na medida em que o conhecimento que possuíam sobre os conteúdos, os fundamentos e as teorias que deveriam orientar o trabalho não eram suficientes para que houvesse uma compreensão maior acerca dos objetivos do seu ensino, só lhes restava a reprodução indiscriminada de atividades e técnicas que se mostravam aleatórias e sobrepostas umas às outras, ocupando o lugar do próprio objeto de ensino, conforme a fala dos participantes 11, 22, 12, 2 e 18:

[...] na verdade, você sabe tudo e não sabe nada. Ao mesmo tempo, quer dizer, o aprofundamento das disciplinas, por exemplo: história geografia ciências, que você poderia, talvez, dar uma aula melhor tendo uma formação melhor, né? Seria bem mais aproveitável do que a gente que sabe o básico, né? Então, a dificuldade que eu sinto é isso, às vezes eu gostaria de



saber, de ter um conhecimento mais aprofundado, que a gente não teve, para poder é... acrescentar mais coisas e enfim dar uma aula melhor para aquele aluno para aquela sala (Suj. 11).

[...] existem para cada ano, existem algumas competências, né? Que a gente usa, a gente tem que cumprir algumas expectativas para abranger essas competências e habilidades [...] quando eu entrei aqui, eu sofri... tive muita dificuldade, por causa disso mesmo. Você poderia escolher qualquer expectativa. Se você quisesse começar, por exemplo, por essa de porcentagem no começo do ano, no quarto ano, você poderia, né? [...] isso me confundiu muito, isso me deixou perdida (Suj. 11).

Olha tenho sim, identificar características de figuras bidimensionais. Eu tenho dificuldade na compreensão, eu não sei trabalhar no concreto com essas figuras, você transpor a figura que está na apostila para a casa, o cilindro, o poste, mas como eu enxergaria se é bidimensional. (Suj. 22).

Tudo a gente vai experimentando! Para tentar chegar em algum lugar. Que o objetivo, que o lugar é o aluno desenvolver as atividades da sala de aula, da escola, sentar num Saesp, num Simeb, numa Prova Brasil com segurança, não ficar olhando para a cara da pessoa que está aqui na frente, assim, para ficar pensando: o que que eu vou fazer agora? (Suj. 12)

Figuras bidimensionais com algum tipo de contorno que as delimita. Aqui significa o quê? Perímetro? Tipo de contorno, deve ficar a característica de figuras... Bidimensionais como um tipo de contorno que as delimita... (Suj. 2).

Este daqui eu não entendi: identificar figuras bidimensionais? Porque tridimensional é fora, bidimensional é dentro do papel? (Suj. 18).

Do tempo

Quando os professores falavam sobre a ausência de um "tempo" para estudo, preparação das aulas, se referiam também à falta de espaço e valorização de uma par-

cela de sua identidade polivalente. O não reconhecimento dessas atividades que dão suporte e garantem um ensino de qualidade, porque ajustado às necessidades dos alunos e dos próprios professores, implica o não reconhecimento daquilo que compõe o fazer docente e a própria identidade desse profissional.

Os professores diziam que precisavam lidar com a incoerência de trabalhar com o conhecimento, de ensinar procedimentos de estudo, de planejamento e de pesquisa com seus alunos, sem, no entanto, poderem eles próprios viverem e fazerem o que ensinavam. Falavam sobre o trabalho invisível que avançava, deliberadamente, sobre os seus períodos de descanso e de lazer, de um tempo profissional que invadia os tempos que seriam destinados às outras vivências particulares.

Se eu tivesse mais tempo para estudar, pesquisar, talvez tivesse menos dificuldade para dar as aulas, para aprimorar o trabalho. (Suj. 2).

Sim, sim, principalmente de madrugada, a gente acorda. Como que eu vou ensinar isso novamente mais de uma outra forma? (Suj. 19).

Então, é aqui mesmo, na hora do recreio ou então quando sai mesmo... vai na casa de uma ou outra que precisa, às vezes, um churrasco, alguma festa, acaba se falando nisso né? A gente vive escola! São nesses momentos assim que a gente consegue desabafar e, às vezes, tentar: por que você não faz assim? Vamos tentar fazer assado, né? [...] E não tem um horário assim, onde se possa se reunir com o professor [...] é no entremeio das aulas ou então você ficar talvez um pouquinho mais tarde ali para pedir um auxílio... mas não existe um momento aonde você pode sentar, que foi feito pra isso... você sentar e falar: olha, estou com dificuldade! O que que você me fala? Como que você me auxilia? O que que eu faço? Não tem (Suj. 11).



Da imaturidade dos alunos

No entanto, quando se deparavam com as dificuldades que extrapolavam os limites daquilo que já era conhecido por seus alunos e deixavam expostas suas próprias limitações em relação ao conhecimento que deveriam ter sobre os conteúdos geométricos, os participantes colocavam-se fora da situação, deixavam de analisar/questionar as práticas de ensino e passavam a justificar as experiências de ensino mal sucedidas a partir de uma suposta incapacidade dos alunos para aprender.

Nesse momento, apresentavam-se destituídos do seu papel de mediador, uma vez que não lhes parecia possível aliar conhecimentos e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem. Colocavam-se de forma passiva diante das dificuldades observadas, como expectadores de uma fatalidade, sobre a qual imaginavam haver muito pouco a ser feito.

[...] eu acho essa turma mais infantil. Eles são mais infantis, imaturos. As outras turmas que eu tive eram avançados. Porque é assim, nós ficamos no ciclo, quartos e quintos anos. Para mim eles seriam o quarto ano e não o quinto ano. Na verdade se você for analisar eles estão na idade certa. Os outros eram avançados para idade, em termos gerais, de despertar. [...] a maturidade é própria da idade (Suj. 10).

[...] eles amadurecem também. A cabeça vai ficando pronta para algumas situações que, no momento anterior, não estava. Eles amadurecem e conseguem desenvolver (Suj. 12).

[...] o quinto ano eles são um pouco mais imaturos eles têm um pouco mais de dificuldade em raciocínio lógico em abstrair ou mesmo de trabalhar no concreto, até de trabalhar no concreto (Suj. 19).

Da abstração da Geometria

Diante do panorama apresentado,

somava-se ao discurso dos participantes uma ideia de “concretude” das atividades e técnicas utilizadas no ensino da Geometria que decorria da apropriação reduzida de teorias apoiadas nas estruturas cognitivas de uma epistemologia genética, sobretudo em relação à crença de que os alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental só aprenderiam os conteúdos geométricos manipulando material pedagógico, justamente por serem considerados “egocêntricos” e “imaturos”.

A ausência de um repertório mínimo de conhecimento construído, por esse grupo de professores, sobre os conceitos e conteúdos geométricos (o não familiar) favoreceu a categorização negativa da Geometria, que passou a ser considerada abstrata/difícil/pouco acessível aos alunos (familiar) e deu o chão necessário para justificar um ensino essencialmente prático, desconectado dos conceitos e conteúdos geométricos, marcado pela redução do objetivo do ensino da Geometria às situações de identificação e nomeação dos elementos figurais e sua aplicação prática, em contextos também reduzidos.

Desse modo, a abstração da Geometria deixou de ser a meta a ser atingida, para tornar-se um emblema negativo que, segundo esses professores, necessitava ser combatido.

É o que eu falo. Tudo o que está no abstrato eles não aprendem (Suj. 24).

[...] acredito que não tem como você trabalhar esse conteúdo sem trabalhar aí concretamente [...] difícil imaginar as faces que a gente não está vendo (Suj. 1).

As figuras bidimensionais, ao meu ver como professora, nós temos que trabalhar no concreto. Você tem trazer isso para o aluno visualizar (Suj. 9).

Porque os alunos trazem os materiais de



casa e, para contextualizar, é pedido para que vejam em revistas, ou tragam de casa figuras que parecem com uma pirâmide, com um cilindro e aí a gente conversa (Suj. 14).

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do presente estudo foi possível compreender o modo como as relações estabelecidas entre os professores do 5º ano do Ensino Fundamental e os conteúdos geométricos se davam marcadas por tensões e dificuldades, que passaram a orientar suas escolhas didáticas.

A não familiaridade com os conteúdos e conceitos geométricos foi expressa justamente a partir daquilo que silenciavam, que restou confirmado por meio do apontamento de dificuldades que extrapolavam as situações do cotidiano e a livre manipulação de material pedagógico por parte dos alunos, e que dependiam exclusivamente de ensino sistemático.

A partir da fala dos professores, foi possível identificar o ponto de tensão entre esse grupo e o ensino da geometria, haja vista que as relações que diziam estabelecer com os conteúdos geométricos assemelhavam-se a uma espécie de jogo, em que eram obrigados a participar, mas não dispoem das regras e tampouco dos objetivos, só lhes restava a repetição de atividades e técnicas fossilizadas por processos históricos, pautadas na tentativa e erro, e que, conforme demonstraram os resultados das avaliações em larga escala como SARESP e PISA, não têm favorecido a aprendizagem dos alunos.

Nesse cenário, os professores foram assim destituídos, pouco a pouco, do seu papel ativo e reflexivo e passaram a assumir o papel de meros executores de fórmulas prescritas não só nos cursos de formação continuada, mas, sobretudo, no que se refere aos materiais fechados, prontos e acabados. Embora dispusessem de materiais pedagógicos e de uma matriz de habilidades preparadas pelo sistema de ensino, queixavam-se das raras oportunidades de reflexão sobre tais materiais e o seu próprio trabalho.

Daí a importância de se verificar, dentro do calendário escolar, o que nele foi e continua sendo priorizado, pois é a partir dessas decisões e escolhas que irão se configurar o que a unidade escolar pensa sobre o trabalho docente, sobre o seu projeto pedagógico, implicando uma definição bastante própria e específica sobre o seu papel e sua função (TEIXEIRA, 1999, s.p.).

De tal sorte que entender o modo como esses professores identificavam e representavam a relação estabelecida entre os conteúdos geométricos e as dificuldades dos seus alunos, bem como as informações e opiniões que orientavam suas escolhas didáticas, permitiu compreender não apenas uma parte dos processos pelos quais esse conhecimento foi gerado, transformado e projetado no mundo social, mas sobretudo chegar à sua característica não familiar (composta pelo conjunto dos conceitos e conteúdos geométricos) que, conforme explica Moscovici (2010, p. 59), motivou a representação da Geometria como ramo da Matemática, considerada pelo grupo como abstrata/difícil/pouco acessível e que esta absorveu.



REFERÊNCIAS

BECKER, F. *Epistemologia do professor de Matemática*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BROITMAN, C.; ITZCOVICH, H. Geometria nas séries iniciais do ensino fundamental: problemas de seu ensino, problemas para seu ensino. In: PANIZZA, M. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análises e propostas*. Tradução de Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 169-188.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C.; SAIZ, I. *Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 48-72.

CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. *Estudar matemáticas: o elo perdido entre o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURI, E. *Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ENS, R.T.; GISI, M. L.; EYNG, A. M. Políticas de formação de professores e representações sociais de estudantes de licenciaturas: aproximações e implicações para políticas de mudança. In: SOUSA, C. P. D.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Org.) *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 33-66.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

———; BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

———; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

KOBASHIGAWA, M. K. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Fundamental: das prescrições ao currículo praticado pelos professores*. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MAIA, L. O ensino da geometria – analisando diferentes representações. *Educação Matemática em Revista*, ano 7, n. 8, p. 24-32, 2000.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. Versão inglesa de Gerard Duveen.

NACARATO, Adair M. *Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professores ao aprender ensinando geometria*. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2000.

PAIS, L. C. Transposição didática. In: MACHADO, S. D. A. (Org.). *Educação Matemática: uma (nova) introdução*. 3. ed. rev. São Paulo: Educ, 2010. p. 11-48.

PANIZZA, M. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análises e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.



PIMENTA, S.D.A.; DIAS, A.A. Profissionalização docente: expectativas em direção à profissionalidade. In: SOUSA, C. P. D.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; ENS, R. T. (Org.) *Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 111-132.

ROLDÃO, M. C. *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. 2. ed. Portugal: Fundação Manuel Leão, 2010.

SOUSA, C. P.; OLIVEIRA, T. J.; ROCHA, M. C.; SÁ, I. R.; SANTOS, S. M.; SILVA, S. O. A.; SUGAHARA, L. Y.; STANICH, K. A. B.; TAVARES, A. V. Dificuldades recorrentes dos alunos do 5.º ano do Ensino Fundamental em matemática. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 198-221, set-dez 2012.

STANICH, K. A. B. *O processo de ensino e aprendizagem da Geometria: Representações Sociais de professores do 5º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em representações sociais*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 95-118.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul-dez 1999.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. *Da régua e do compasso: as construções geométricas como um saber escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



GEOGRAFIAS AUTÔNOMAS EM DUBLIN: INOVAÇÕES EM SUSTENTABILIDADE, APRENDIZAGEM SOCIAL E ESTILOS DE VIDA SUSTENTÁVEIS EM TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA

LAURA MARTINS DE CARVALHO¹

Innovate Ballymun, Dublin City University, Dublin, Ireland

Email: laura.carvalho@dcu.ie

RESUMO

Nos últimos anos é crescente o interesse em ações comunitárias, com foco em inovações em sustentabilidade e na promoção de estilos de vida sustentáveis. **No entanto, existem poucas** pesquisas que se dedicam a analisar as relações entre geografias autônomas, inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis. O presente artigo analisa dados sobre um Centro Social Autônomo, com sede em Dublin, denominado 'Seomra Spraoi'. Esta pesquisa procura identificar se o referido Centro é um espaço fértil para inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e se estimula – ou não – estilos de vida sustentáveis. Um método misto de coleta de dados foi utilizado para a investigação: um questionário semi-estruturado para realizar entrevistas qualitativas com ativistas envolvidos na gestão do Centro e com voluntários que trabalham ali (9 participantes) a fim de estabelecer como as inovações em sustentabilidade e a aprendizagem social acontecem no local, e um questionário quantitativo enviado para os 'fãs da página do Facebook' (287 participantes), para verificar o nível de conhecimento dos participantes acerca de questões ambientais e verificar se eles se empenham em um estilo de vida sustentável. Os resultados revelam que o 'Seomra Spraoi' é um espaço onde a inovação, a sustentabilidade e a aprendizagem social, ocorrem *de fato* no projeto da 'Oficina de Bicicleta' e, *em certa medida*, no 'Seomra Café'.

Os resultados também revelam que as atitudes dos fãs da página do Centro no Facebook são mais sustentáveis no que se refere aos alimentos que consomem e ao tipo de transporte que utilizam. Nesse sentido, os participantes indicam ter preocupação ambiental em grau mais elevado quando comparado com o resto da população irlandesa. Por fim, a pesquisa conclui que geografias autônomas podem propor e implementar **ações inovadoras em** sustentabilidade, aprendizagem social e promover estilos de vida sustentáveis em um contexto de desenvolvimento sustentável de base.

Palavras-chaves: Geografias autônomas na Irlanda • inovações em sustentabilidade de base • aprendizagem social • estilos de vida sustentáveis.

1 Laura Martins de Carvalho é pesquisadora no Innovate Ballymun, Dublin, Irlanda (<http://www.innovateballymun.org/>).



ABSTRACT

In recent years, there has been an increased interest in grassroots and community-based actions focusing in sustainability innovation and the promotion of sustainable lifestyles. However, there are few researches linking autonomous geographies with sustainability innovation, social learning and sustainable lifestyles. In this research I analyse one autonomous social centre based in Dublin, Seomra Spraoi, to find if the Centre is a fruitful space for sustainability innovation, social learning and if it promotes sustainable lifestyles. A mixed method of data collection was used: semi-structured qualitative interviews with the people involved in managing the centre and long-term volunteers (9 participants) to establish how sustainability innovation and social learning take place in the Centre and a quantitative survey with the centre's Facebook page supporters (287 participants) to verify their level of environmental awareness and if they engage in a sustainable lifestyle. The findings reveal that Seomra Spraoi is a space where sustainability innovation and social learning de facto occurs in the project of The Bicycle Workshop and to some extent in the Seomra Café.

The findings also reveal that the attitudes of the Centre's Facebook page supporters towards food and transport use are more sustainable and the overall environmental concern is higher when compared to the rest of the Irish population. Finally, this research concludes with the contributions autonomous geographies can provide in terms of sustainability innovations, social learning and the promotion of sustainable lifestyles in a grassroots sustainable development context.

Keywords: *Autonomous geographies in Ireland • grassroots sustainability innovation • social learning • sustainable lifestyles.*

AGRADECIMENTOS

Laura Martins de Carvalho recebeu uma bolsa de estudo do exinto Comitês de Formação Profissional (órgão de educação local oficial da República da Irlanda) para estudar o Mestrado em Ciência em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Trinity College Dublin (2011-2012). Esta publicação é uma adaptação do projeto de dissertação final para o mestrado. A autora também gostaria de agradecer as professoras Anna Davies e Clionadh Raleigh por sua supervisão acadêmica e sugestões metodológicas, e Grainne Griffin e Miren Malein do Seomra Spraoi, que ofereceram apoio ilimitado para a realização da pesquisa no Centro.

INTRODUÇÃO

O conceito 'geografias autônomas' foi utilizado durante a revisão bibliográfica de um estudo intitulado 'De Ação de base

para Empreendimentos Sustentáveis: inovação no nível mais baixo'. As 'Ações de Base' – ou empreendimentos sustentáveis de base – são considerados espaços democráticos altamente proveitosos para o desenvolvimento de práticas baseadas na aprendizagem social e na experimentação (Seyfang e Smith, 2007). Geografias autônomas partilham muitas semelhanças com empreendimentos sustentáveis de base, tais como: a) fazem parte da economia social; b) são ideologicamente concebidos c) atendem uma necessidade social. No entanto, geografias autônomas são claramente ideológicas em termos de princípios – principalmente libertários – e promovem um questionamento radical do contexto político e social. Muitas geografias autônomas oferecem espaços estratégicos para outras ações de base ou grupos de ativistas para se encontrarem e realizarem suas atividades.



De acordo com Pickerill e Chatterton (2008, p.12), esses espaços, “onde se exercem questionamentos de leis e normas sociais, além de um desejo de criar formas não-capitalistas de convivência”, são terrenos férteis para ações de base autônomas, para criação de técnicas participativas e de conhecimento social fora das esferas públicas ou privadas. Nesse sentido, geografias autônomas podem potencialmente prover espaço para o exercício da aprendizagem social, para o desenvolvimento de inovações em sustentabilidade, assim como para a promoção de estilos de vida sustentáveis. Além disso, geografias autônomas podem ser encontradas em países desenvolvidos e/ou em desenvolvimento, e em diferentes graus e formas, ao longo da história da humanidade. O que as torna tão atraentes é o fato de que eles encarnam o próprio espírito da autonomia e resiliência, atemporais e universais (Castoriadis, 1991).

No Reino Unido e em muitos outros países, esses espaços são abundantes e uma vasta literatura acadêmica aborda o tema (Holm e Kuhn, 2011; Hodkinson e Chatterton, 2006; Montagna, 2006; Pickerill e Chatterton, 2006; Wall, 2005; Chatterton, 2004). Entretanto, na Irlanda há poucas geografias autônomas e até o presente momento, pouco reconhecimento acadêmico. Contudo, o Centro Autônomo de Dublin, Seomra Spraoi, vem sendo discutido, em parte, na literatura acadêmica que aborda temas como movimentos anti-capitalismo e movimentos sociais (Cox e Curry, 2010; Cox, 2007).

Esses espaços autônomos são auto-financiados e não recebem qualquer tipo de apoio financeiro, seja de instituições públicas e/ou do setor privado. Nesta pesquisa, observou-se como as redes de ativistas e voluntários envolvidos no referido

Centro geram soluções para responder às necessidades da comunidade ativista, seus interesses e valores. Analisou-se também, como esses valores, que dependem de tipos específicos de habilidades e recursos, são traduzidos em ações onde a inovação em pequena escala, a aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis florescem longe de mercados mais amplos e da política convencional.

Geografias Autônomas: um breve quadro histórico e teórico

Centros Sociais Autônomos, espaços autônomos ou Centros Sociais Ocupados são amplamente encontrados em países como Itália, Alemanha, Espanha, Reino Unido, Holanda, Polônia, Grécia, França e contam com uma vasta literatura acadêmica que discute sua história, composição, ações e objetivos. Muitos deles possuem uma ligação com movimentos da classe trabalhadora (Holm e Kuhn, 2011; Cox, 2007; Hodkinson e Chatterton, 2006; Montagna, 2006; Pickerill e Chatterton, 2006; Wall, 2005; Chatterton, 2004). No entanto, o contexto histórico, social e político de cada país condiciona a maneira como a ocupação desses espaços ocorreu e como se deu a prática de autonomia.

A Itália tem uma longa história de ocupação de edifícios abandonados e de retomada de **espaços condenados para** o uso comum, do ponto de vista político e social, intimamente ligados à tradição socialista-marxista do país (Mudu, 2004; Wright, 2002; Klein, 2001). Na Espanha, as ações dos movimentos autônomos (Autonomistas) e movimentos anarquistas rurais relacionados ao Movimento Camponês Anarquista e ao Movimento Urbano anarco-sindicalista, levaram à consolidação da CNT (Confederación Nacional del Trabajo),



e à noção generalizada do uso político e social de espaços abandonados ou condenados, que hoje são encontrados nas formas de edifícios (e construções) ocupadas, seja para habitação ou para atividades sociais (Martinez, 2011; Woodcock, 1962).

O Movimento Urbano na Alemanha, particularmente na cidade de Berlim, teve um papel fundamental na criação de políticas de habitação urbana, sendo protagonista na transição para uma renovação urbana cautelosa durante a década de 1980 (Holm e Kuhn, 2011). Na Holanda, as ocupações tornaram-se uma demanda popular a partir da década de 1960 devido à falta de habitação em áreas urbanas junto com numerosas propriedades abandonadas. Este movimento levou à criação de uma lei chamada 'paz doméstica' que sinaliza que qualquer pessoa tem o direito de viver em uma casa ou edifício, mesmo que ocupados ilegalmente (Poldervaart, 2001).

O que todos os países mencionados acima têm em comum é o fato de que os Movimentos de Ocupação, Centros Sociais Autônomos, espaços autônomos ou Centros Sociais Ocupados estão conectados a um forte ativismo político de esquerda e movimentos socialistas presentes na história do continente (no século XIX e na primeira metade do século XX). Do ponto de vista histórico, o Reino Unido e a Irlanda não tiveram realmente um movimento de esquerda generalizado, nem possuem uma tradição política socialista institucionalizada em partidos, tampouco grandes movimentos sociais de cunho socialista (Cox e Curry de 2010; Cox, 2007; Hodkinson e Chatterton, 2006).

No entanto, no Reino Unido, os centros sociais e as experiências de autonomia em áreas urbanas aconteceram nas formas de movimentos anarquistas, punk e da

cena DIY² durante a década de 1970, que evoluiu para a mobilização social contra a tributação e em muitas outras formas de protestos sociais. Devido à ação desses movimentos populares, os movimentos de ocupação foram considerados legítimos durante a década de 1990 no Reino Unido (Hodkinson e Chatterton, 2006). Independentemente do país, todos esses movimentos e experiências sociais reivindicaram autonomia social e política.

O termo 'autônomo' deriva do conceito grego de auto-nomos e significa auto-governo ou auto-gestão. Em um cenário contemporâneo, ou seja, a partir da década de 1990, o termo autonomia foi reapropriado por movimentos anti-globalização, que reivindicavam mais solidariedade entre as pessoas e entre os países. Na década de 1990, viu-se o advento da transnacionalização desses movimentos, especialmente no Reino Unido e nos EUA, na forma de protestos contra as instituições de Bretton Woods e contra as grandes corporações **multinacionais que buscam** lucro a um alto custo humano e ambiental (Pellow de 2007; Wall, 2005).

Na Irlanda, de acordo com Cox e Curry (2010, p.89), durante as décadas de 1970 e 1980, os movimentos sociais irlandeses foram moldados por 'parcerias sociais', que significa que somente através de parcerias com órgãos ou instituições governamentais, eles teriam suas necessidades atendidas. Os movimentos que foram contestados, tais como "o movimento pela paz em oposição ao apoio crescente da Irlanda com a estratégia militar dos EUA e da Europa (...); sindicalistas que rejeitam o neo-liberalismo; ecologistas da UE que se opõem à política do estado de 'desen-

2 Do It Yourself



volvimento a qualquer custo' e feministas e anti-racistas que vêem o Estado como parte do problema ao invés de uma ferramenta para a sensibilização", compuseram o movimento que organizou os protestos irlandeses de anti-globalização, juntamente com os "elementos da esquerda não-institucional e comunidades pobres que foram marginalizadas pelo Estado".

A partir da década de 1990, a luta anti-globalização pôde ser identificada em toda a sua diversidade, tendências ideológicas e valores transnacionais (Hodkinson e Chatterton, 2006; Wall, 2005). Por exemplo, na América Latina, muitos movimentos ambientais indígenas já desenvolviam práticas de sustentabilidade e conservação muito antes da Cúpula da Terra, de 1992, ter lançado os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (Hernandez, 2010). Muitos ativistas de comunidades afro-americanas nos EUA organizaram um movimento de justiça ambiental, a fim de impedir que as autoridades locais construíssem um incinerador em suas áreas (Pellow, 2007); no Reino Unido, grupos de ação direta como *Earth First!*, *Dissident!* e *People's Global Action* começaram como uma network que existe hoje em vários países (Rootes, 1999).

Estas e muitas outras redes de movimentos anti-globalização podem ser encontradas em todo o mundo e em diversas formas. Essas networks são em sua maioria completamente informais; operam em diferentes escalas (local, nacional e global) e possuem preocupações de natureza diversa. É esta natureza nômade e de rede que compõe um movimento anti-globalização. Eles não procuram escritórios ou representação oficial e normalmente têm sua base em grandes organizações de base ou em movimentos de base (Hernandez, 2010; Hodkinson e Chatterton, 2006;

Rootes, 1999). Assim, embora este estudo tenha como foco geografias autônomas, não se poderia deixar de abordar parte da literatura que discute movimentos sociais e ambientais, pois estes possuem um relacionamento intrínseco uns com os outros. Enquanto um movimento é uma rede de pessoas unidas por uma única ou por múltiplas causas – o que traz em si o potencial para ser a massa crítica necessária para a formação de um espaço autônomo – as geografias autônomas são o espaço físico onde esses grupos e redes articulam suas atividades (Pellow, 2007; Pickerill e Chatterton, 2006; Wall, 2005).

Geografias autônomas são compostas por indivíduos comprometidos, ou seja, ativistas que se dedicam a essas atividades, motivados por sentimentos de indignação, esperança, paixão, solidariedade, entre outras emoções que se relacionam à necessidade dos ativistas de ações coletivas solidárias e relações sociais pós-capitalistas (Chatterton e Pickerill, 2010; Brown e Pickerill, 2009). Em termos de seus aspectos físicos, geografias autônomas "são lugares que podem ser ocupados, alugados ou cooperativamente apropriados, e que incluem elementos tais como livrarias, cafés e bares, cooperativas de alimentos, lojas livres, espaço para reuniões, eventos culturais/políticos e atividades educacionais. O que os diferencia de centros comunitários estabelecidos é o desejo de serem autônomos e auto-geridos, utilizando formas de democracia direta" (Pickerill e Chatterton, 2006, p. 3).

Geografias autônomas em Dublin: Seomra Spraoi

Cox e Curry (2010, p. 90) identificaram na Irlanda a expressão formal dos movimentos anti-globalização durante o final



dos anos 1990 e início da década de 2000, nas formas do Fórum Social irlandês (Irish Social Forum), People Before Profit, Another Europe is Possible, Anti-War Movement, a na rede de esquerda libertária Grassroots Gathering e mais recentemente, “no desenvolvimento do Centro Social Seomra Spraoi em Dublin e projetos aliados em outros lugares”. Os autores afirmam (2010, p. 90) que o Grassroots Gathering “ênfatizam estratégias de organização de baixo para cima e não de cima para baixo, com vistas a rejeitar abordagens centradas no Estado. As reuniões ocorrem semestralmente com ativistas envolvidos em diferentes movimentos e campanhas, e não focam apenas na tomada de decisão, mas em discussões e workshops que visam partilhar experiências e competências”.

Ethos semelhantes são encontrados nos valores operantes do Centro ‘Seomra Spraoi’ e em seu ambiente organizacional, que se manifestam nos ‘Objetivos e Princípios’ do espaço, que fornecem as bases para as atividades que acontecem ali, bem como esclarece que tipo de comportamento não é tolerado. Sen (2010, p. 1000) identificou os valores baseados na autonomia e auto-gestão, transparência, inclusão e organização horizontal como ‘Política Aberta’ (Open Politics) argumentando que “é uma forma de organização e estrutura que permite uma nova forma de política com base nos princípios de auto-organização, sem fronteiras, na indeterminação e aprendizagem orgânica e reprodução”.

Nesta pesquisa, verificou-se se esta horizontalidade, inclusão, solidariedade e cooperação existente no centro social autônomo Seomra Spraoi, oferece (ou não) um terreno fértil para idéias políticas, sociais e ambientais, assim como práticas que ajudam a gerar inovações em sustentabilidade,

de, aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis.

MÉTODOS

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi dividida em três etapas: análise de conteúdo do website do Seomra Spraoi; um questionário semi-estruturado para realização de entrevistas qualitativas com ativistas envolvidos na gestão do Centro (n=4) e voluntários (n = 5); e um questionário quantitativo sobre estilo de vida sustentável enviado através do Facebook. Em relação às entrevistas qualitativas, quatro delas foram realizadas no Centro, de 16 de maio até o dia 31 de julho de 2012, com pleno consentimento dos participantes. As outras cinco entrevistas foram respondidas por e-mail. A confidencialidade da identidade dos entrevistados foi garantida, assim como a do conteúdo do que eles disseram, portanto os nomes que identificam as citações das pessoas que foram entrevistadas são pseudônimos. De 15 possíveis candidatos para a entrevista qualitativa, 9 aceitaram participar. Para a última etapa, estruturei um questionário sobre estilo de vida sustentável por meio do *Survey Monkey*³. Este questionário foi adaptado a partir do *All-Island Lifestyle Survey*⁴ (Estilo de Vida Irlandês), conduzido em 2011 em toda ilha da Irlanda, cujo uso foi autorizado pela professora Anna Davies.

Usando o recurso de contato de mensagem do Facebook, entrei em contato com 298 usuários que curtem a página ‘Seomra Bike’ e com 1.013 usuários que curtem a página ‘Seomra Spraoi’ no Facebook. A quantidade total de pessoas contactadas em ambas as páginas é 1.311, das quais 287 terminaram de responder o questionário

3 <https://www.surveymonkey.com/>

4 <http://www.consensus.ie/lifestyle-survey/>



completamente.

Inovações em Sustentabilidade em Geografias Autônomas

No cenário internacional, os esforços para um futuro sustentável foram definidos pelo documento 'O Relatório Bruntland' (ONU, 1987). O documento sublinha os riscos do uso excessivo dos recursos naturais sem considerar a capacidade de suporte dos ecossistemas. O relatório aponta para a incompatibilidade entre o atual modelo de desenvolvimento e padrões sustentáveis de produção e consumo, afirmando que a pobreza nos países em desenvolvimento e o consumismo extremo de países industrializados são as causas do desenvolvimento insustentável e crises ambientais (ONU, 2012). Em uma tentativa de aprofundar os métodos para alcançar um desenvolvimento sustentável, as Nações Unidas lançaram a Agenda 21 durante a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, realizada no Rio de Janeiro em 1992. A Agenda 21 procurou estabelecer um novo paradigma que exige uma reinterpretação do conceito de desenvolvimento e progresso, contemplando maior equilíbrio holístico entre o todo e as partes, promovendo qualidade entre as relações sociais e ambientais, e não apenas o crescimento econômico. A fim de atingir este objetivo, o documento estabeleceu a importância do compromisso de cada país e de seu povo para refletir globalmente e localmente, sobre a forma pela qual governos, empresas, organizações não-governamentais e todos os setores da sociedade podem cooperar a fim de encontrar soluções para os problemas socioambientais que a humanidade enfrenta.

No entanto, Seyfang e Smith (2007) chamam a nossa atenção para o fato de

que esferas nacionais, regionais e locais estão comprometidas com o desenvolvimento sustentável até certo ponto, e cada uma dessas esferas, alinhadas com seus próprios interesses. Os autores afirmam que há uma diferença qualitativa na forma como governos, empresas e organizações da sociedade civil agem em direção ao desenvolvimento sustentável. Os autores também apontam como políticas públicas podem ajudar, dificultar ou nutrir as ações da sociedade civil.

No âmbito da sociedade civil é possível encontrar inovações realizadas por grupos comprometidos de indivíduos ou comunidades que procuram adotar práticas com foco no meio ambiente, seja por tomar parte em redes sociais ou por desenvolverem novas tecnologias na área da chamada 'economia social'. Nesse âmbito não há interesses com fins lucrativos corporativos, nem obstáculos sócio-técnicos com vistas a reproduzir as experiências alternativas, o que então possibilita abordagens criativas e vivenciais em direção à sustentabilidade (Seyfang and Haxeltine, 2012; Tang et al., 2011; Pickerill e Chatterton, 2008; Seyfang e Smith, 2007).

Os indivíduos que pensam e realizam inovações de base são "redes de ativistas e grupos da comunidade, gerando novas soluções de baixo para cima para o desenvolvimento sustentável e que normalmente respondem à situação local, aos interesses e aos valores da comunidade envolvida" (Seyfang et al. 2010, p. 67). Estas iniciativas podem ser identificadas em esquemas de agricultura, organizações de reciclagem, sistemas de carona, co-habituação e energias renováveis (Tang et al 2011; Lang, 2010; Davies, 2007; Seyfang e Smith, 2007).



Geografias autônomas não se encaixam estritamente no conceito de empreendimentos sustentáveis de base devido às suas origens. Esses espaços não são resultado do esforço de uma Agenda 21 local, nem de uma empreitada de sustentabilidade ou iniciativa com foco ambiental. Como foi demonstrado anteriormente, geografias autônomas são a evolução de tradições de esquerda e de movimentos anti-capitalistas que condenam muitos aspectos insustentáveis do sistema capitalista, tais como o consumismo excessivo, dependência do petróleo, colapsos ecológicos, entre outros, oferecendo alternativas viáveis para o efeito tóxico e corrosivo das crises sociais e ambientais na vida humana e em seus meios de subsistência (Chatterton, 2008). Neste sentido, devido ao fato de que geografias autônomas possuem uma alta preocupação ambiental, elas são espaços que podem potencialmente gerar práticas sustentáveis inovadoras. Na literatura acadêmica sobre sustentabilidade em espaços autônomos, pode-se encontrar vários exemplos que revelam práticas atuais em sustentabilidade de base, tais como os explicitados a seguir.

Chatterton e Pickerill (2008, p.4) identificam um projeto de desenvolvimento de baixo impacto para uma vida sustentável e autônoma chamado *Lammas Projeto de Assentamento de Baixo Impacto*, que é “uma forma de viver, onde as casas são construídas a partir de produtos reciclados, locais e naturais, e os meios de subsistência são feitos de forma sustentável da terra. (...) As iniciativas são, muitas vezes, de pequena escala - a criação de uma ligação direta entre seus ocupantes, suas necessidades e seus resíduos. (...) Elas são autônomas no sentido de que muitas vezes estão localizadas longe das redes de fornecimento de água, electricidade ou esgoto”.

O *Movimento Zapatista* em Chiapas, no México, tem melhorado a vida de indígenas pobres e marginalizados de áreas rurais, dando-lhes um espaço positivo de resistência longe da exclusão social. Os esforços do movimento não dependem do governo, partidos políticos ou de representação legal, mas de um desejo contínuo de transformar a sociedade (Stahler-Sholk, 2010). Paré et al.(2002, p.2) investigaram como essa configuração organizacional abre terreno para inovações em sustentabilidade: “Este grupo indígena tem apoiado cada vez mais os seus meios de subsistência e sua luta pela sobrevivência através do uso de novos processos e tecnologias em sua vida cotidiana, para fazer da inovação uma capacidade organizacional. O uso da tecnologia tem sido um fator chave para o aperfeiçoamento do bem-estar e da performance ambiental e econômica da comunidade”.

O *Movimento dos Trabalhadores Desempregados* na Argentina foi organizado por trabalhadores que foram despedidos durante a privatização de empresas nacionais na Argentina, na época de Carlos Menem. A eles se juntaram, posteriormente, trabalhadores das empresas privatizadas que entraram em colapso devido à crise econômica causada pela política econômica de imposto de câmbio fixo, o que provocou uma grande recessão que levou à queda do governo de Fernando de la Rúa. O Movimento dos Trabalhadores Desempregados conseguiu provocar uma mudança real para muitas pessoas desempregadas, por meio de uma rede de economia social solidária e empoderamento político através de práticas cotidianas de cooperação coletiva. Essas práticas incluíram a agricultura comunitária e oficinas de troca de habilidades (Chatterton, 2004).



Gilmartins (2009) reconstruiu a história do *Acampamento de Solidariedade em Rossport*, criado em Erris, na República da Irlanda. Originalmente, o acampamento foi criado para apoiar a luta da comunidade local contra a construção de um gasoduto que atravessa o terreno dos residentes locais pela empresa petrolífera Shell. O movimento atraiu a atenção e o apoio nacional e internacional de ativistas políticos e ambientais, da comunidade acadêmica e de cidadãos comuns. Hoje em dia o acampamento inclui sustentabilidade ambiental como um de seus objetivos.

Resultados de Inovações em Sustentabilidade em Seomra Spraoi

A primeira inovação em sustentabilidade que esta pesquisa analisou é a 'Oficina de Bicicleta' no Seomra Spraoi. A Oficina de Bicicleta é coordenada pelos ativistas do Seomra Spraoi envolvidos na gestão do espaço e auxiliada por vários voluntários. A coordenação de um projeto em um contexto de geografias autônomas não significa que as pessoas que o coordenam estejam em uma posição hierarquicamente superior, significa que elas estão envolvidas no projeto por mais tempo, tem um forte conhecimento de mecânica de bicicleta ou são profissionais deste campo. Quem se interessa em participar como voluntário na oficina, não precisa necessariamente ter conhecimento prático de mecânica de bicicleta. Os principais resultados revelam que a oficina de bicicleta somente reutiliza e recicla peças de bicicletas abandonadas ou doadas. A oficina também conta com a participação de voluntários profissionais envolvidos em outros projetos de bicicletas.

"Nós (recolhemos bicicletas) que definitivamente não pertencem a ninguém ou que estão bastante destruídas. Nós também

coletamos bicicletas de lugares como estacionamento de escritórios, parques empresariais ou campus universitário, onde a empresa vai cortar a correia após um certo tempo, se as bicicletas continuam estacionadas lá. Recebemos algumas bikes assim ocasionalmente. Recebemos bikes quando as pessoas se mudam." (Bart, ativista). "Eu ainda recolho peças do meu empregador anterior e eu tento pedir doações nas lojas de bicicletas, alguns deles são ok com a idéia, mas outros preferem simplesmente colocar tudo no lixo." (Matteo, voluntário).

A segunda inovação em sustentabilidade analisada nesta pesquisa é o 'Seomra Café', que atrai a comunidade, ativistas e pessoas que consomem comida vegana. O alimento utilizado no café é inteiramente comprado por um grupo chamado 'Food Action' que também utiliza o espaço para realizar suas reuniões. O grupo é uma cooperativa não-oficial que fornece os meios para pessoas comprarem alimentos integrais e éticos a preços razoáveis, agrupando pessoas interessadas para comprar a preços de atacado. O grupo Food Action é aberto a qualquer pessoa disposta a participar em suas reuniões. Se um participante interessa-se em comprar alimentos através do grupo, ele ou ela tem que contribuir com 120 euros para uma compra mensal de uma variedade de produtos alimentares, cosméticos, limpeza, lavanderia e escritório, de acordo com as necessidades do grupo. Os produtos são comprados através do 'Independent Irish Health Foods Ltd.', um atacadista independente de produtos naturais e veganos (Calaido, 2008).

Os resultados demonstram a importância dada aos meios de compra de alimentos para o Seomra Café através do Food Action, sobretudo no que se refere ao esforço coletivo de auto-organização. Além



disso, também é demonstrada a importância da compra de alimentos que não têm impacto negativo sobre o meio ambiente; de conhecer a proveniência dos mesmos; seu preço real, bem como a compra de produtos éticos, como explicitado a seguir:

“O Seomra Sprai definitivamente incentiva uma dieta livre de animais e eles compram alimentos através do Food Action, que é uma espécie de cooperativa, eles compram produtos éticos por atacado” (Pablo, voluntário).

No entanto, um entrevistado destacou que nem todos os produtos comprados através do Food Action são éticos:

“(Nós compramos) através do Food Action, mas há alguns problemas com eles que alguns ativistas não gostariam de revelar. Há um tempo atrás, em uma reunião da cozinha, foi feita uma proposta para parar de comprar soja produzida nos EUA. Há direitos humanos, políticos e razões éticas para isso, mas é centrado principalmente no fato de que é praticamente impossível encontrar soja que não seja transgênica na América do Norte há dez anos. E concordamos com isso. No entanto, a própria marca que era problemática (transgênica) foi comprada no seguinte pedido de alimentos do café.” (Patrick, ativista)

O veganismo é abertamente promovido no Centro. É uma filosofia de vida motivada por convicções éticas baseadas nos direitos dos animais, que procura evitar exploração ou abuso animal, através do boicote de produtos derivados de animais e/ou que empregam o uso de animais. Alguns ramos do veganismo também condenam o uso de animais por suas consequências ambientais danosas e insustentáveis (Zamir, 2004; McGrath, 2000). Os entrevistados demonstraram a importância da alimentação vegana como sendo menos

prejudicial para o meio ambiente do que a dieta comum, como explicitado a seguir:

“A comida que servimos é vegana, que por princípio tem menos impacto negativo sobre o meio ambiente do que uma dieta de origem animal.” (Paul, ativista).

“O café só compra comida vegana. (...) Sim, mas eu acredito que a comida fala por si, uma outra maneira é possível, uma vida vegana é uma alternativa viável e mais amigável a terra.” (Edriac, voluntário).

Os resultados revelam um nível de crítica em relação à divulgação do estilo de vida vegano. Um dos entrevistados acredita que o centro articula uma mensagem política somente através da cozinha vegana, mas ele acha que o centro não tenta educar as pessoas diretamente sobre o sistema alimentar através do Seomra Café. Outro entrevistado fez severas críticas afirmando que existem conflitos não resolvidos e tensões internas, porque existem produtos de origem animal sendo utilizados no preparo da comida.

Resultados de Aprendizagem Social em Seomra Sprai

O segundo aspecto que a pesquisa verificou é se as geografias autônomas são espaços onde a aprendizagem social ocorre. Essa aprendizagem acontece de maneira informal, orgânica e experimental, ao invés de uma forma estruturada ou pré-definida. Os resultados foram obtidos através da análise da dinâmica social e da interação entre as pessoas nos projetos da Oficina de Bicicleta e do Seomra Café.

Os resultados da Oficina de Bicicleta confirmam a hipótese desta pesquisa, pois o projeto recebeu somente avaliações positivas de 6 entrevistados quando questionados se acreditam que a oficina é um



lugar onde as pessoas possam co-criar, colaborar, aprender e compartilhar habilidades. O principal foco da Oficina de Bicicletas é ensinar a habilidade de consertar uma bicicleta, e para isso, eles têm uma equipe de profissionais e de não-profissionais de mecânicos de bicicleta para apoiar os usuários no processo de aprendizagem para consertar uma bicicleta ou para construir uma bicicleta por si mesmos. Esse processo pode inicialmente causar uma confusão por causa da dinâmica inerente ao processo: é uma transferência de competências, não é um serviço o qual se paga.

Você pode ver as pessoas passarem por esse tipo de confusão quando elas vêm aqui. É fascinante observar (...) Você está falando com alguém, como funciona a oficina e elas falam, você sabe... 'Bem, quanto custa isso?' Bem, o quanto você precisa disso? Se você precisar muito, então você pode tê-lo! O foco está nas necessidades e isso muda o tipo de dinâmica entre um cliente e um fornecedor de serviços, nas quais a troca é apenas monetária realmente. Mas às vezes as pessoas vêm aqui e você pode ver que elas estão presas a uma mentalidade de ser cliente e usuário do serviço. E às vezes você tem que ser muito explícito com as pessoas e dizer: 'Eu não estou aqui para fazer isso por você, eu estou aqui para ajudá-lo a fazer por si mesmo ou para mostrar-lhe como fazer.' (Bart, ativista)

A idéia de transferência de habilidades é que você aprenda para que passe para outras pessoas, de modo que a habilidade e a aprendizagem se mantenham em circulação, beneficiando toda a comunidade envolvida no processo. Os resultados do Seomra Café e do Food Action mostram que há opiniões divergentes em relação à aprendizagem e à partilha de competências. Um entrevistado disse que o Food Action faz campanhas de sensibilização

e oficinas sobre o sistema alimentar. Dois entrevistados acreditam que o fato deles servirem comida vegana é uma maneira de incentivar as pessoas a pensarem criticamente sobre o que comem. No entanto, a partilha de habilidades não acontece em todo o seu potencial e não incita visitantes ou usuários a se envolverem na cozinha devido à falta de organização e a conflitos internos não resolvidos. Seguindo essa linha, os resultados também revelam um desequilíbrio de poder dentro do grupo que organiza a cozinha, o que impede processos mais colaborativos.

Em várias conversas informais que tive com usuários regulares (n= 5) do Seomra Café, eles disseram que a razão pela qual frequentam o café é mais para socializar do que pela comida em si. A comida funciona como um meio de aproximar pessoas, mas não necessariamente porque elas são veganas. Em outras conversas com usuários (n= 3) do Seomra Café, eles afirmaram que vêm para apoiar o Centro, comer pratos que correspondam à sua ética alimentar e conhecer outras pessoas veganas.

Resultados do questionário Estilo de Vida Sustentável

Este questionário foi aplicado em um contexto de geografias autônomas, onde muitos participantes consideram-se anti-capitalistas, afirmando que a causa da crise ambiental e humana é o próprio capitalismo. Essa postura foi confirmada nesta pesquisa, na pergunta sobre qual o problema mais importante que o mundo enfrenta hoje. A palavra mais mencionada foi 'capitalismo'. Este posicionamento anti-capitalista é traduzido em várias práticas anti-consumistas, como 'bin-diving' para alimentos; reduzindo deliberadamente (ou não consumindo) qualquer tipo de



produto derivado de animais; uso de bicicleta como meio de transporte e muitas outras práticas que constituem um estilo de vida que, direta ou indiretamente, têm menos impacto sobre o meio ambiente, especialmente em relação à alimentação e ao transporte, do que a de um consumidor comum. Pode-se encontrar elementos dessas atitudes ao longo desta pesquisa. É fundamental ressaltar, porém, que alguns dos participantes não são necessariamente voluntários, ativistas ou não estão envolvidos ou nunca visitaram o Centro (n= 42), mas em geral, são pessoas que mostram interesse em Centros Sociais Autônomos.

O perfil dos participantes mostra que 52,8% são do sexo masculino e 47,2% são do sexo feminino. Os participantes têm entre 25 e 34 anos de idade (48%) e são pessoas altamente instruídas, com muitas possuindo títulos de mestrado e doutorado (78%). Elas / eles têm alto nível de preocupação com questões ambientais (65%) e as suas principais opções de transporte são bicicleta (35%) e caminhada (23%).

Comparando os resultados desta pesquisa com os da pesquisa sobre o Estilo de Vida Irlandês, onde 63% dos entrevistados se sentem *um pouco* preocupados e 23% sentem-se *muito* preocupados com o meio ambiente (Lavelle & Fahy, 2012), 65% dos apoiadores do Seomra Spraoi se sentem *muito* preocupados e 33% sentem-se *um pouco* preocupados com o meio ambiente. Os resultados mostram que o nível de preocupação ambiental entre os participantes é 42% maior do que o da população irlandesa. No total, 73% acreditam que Seomra Spraoi incentiva, direta ou indiretamente, um estilo de vida sustentável. Esta pesquisa também descobriu que 94% dos participantes reciclam seu lixo e 52% deles fazem compostagem.

De acordo com Lavelle & Fahy, 2012, na pesquisa sobre o estilo de vida da população irlandesa, os “níveis de preocupação ambiental foram ligeiramente maior entre os entrevistados que tinham atingido o ensino superior (89%)”. O nível de escolaridade entre os apoiadores do Seomra Spraoi é consideravelmente elevado: 78% dos respondentes completaram o ensino superior, o que poderia ser um fator de influência na consciência ambiental de uma pessoa. Os participantes foram convidados a dar a sua opinião sobre qual é o problema mais importante que o mundo enfrenta hoje. As palavras mais mencionadas foram: ‘capitalismo’ (n=40), ‘superpopulação’ (n=18), ‘alterações climáticas’ (n=17), ‘ganância’ (n=16) e ‘desigualdade’ (n=15).

Em relação ao uso de transportes, houve um forte contraste com os resultados da pesquisa na Irlanda, onde 73% dos entrevistados dependem de carro para ir para o trabalho, faculdade ou escola (Lavelle, Rau, Heisserer & Hynes, 2012). Os apoiadores do Seomra Spraoi usam principalmente a bicicleta ou caminhada como meio de transporte para os mesmos destinos (58%). Resultados semelhantes foram encontrados para os meios de transporte para fazer compras (31%) e recreação / lazer (33%). Quando questionados sobre os benefícios de andar de bicicleta, as opções mais mencionadas foram, respectivamente, o ‘exercício físico’ (19%) e a ‘proteção do meio ambiente’ (31%). Na pergunta sobre os obstáculos para o ciclismo, as principais escolhas foram ‘distância a percorrer’ (27%) e a ‘falta de ciclovias’ (22%).

Em relação aos principais locais para a compra de alimentos, apesar de considerável quantidade de respondentes destacarem o principal método de aquisição de alimentos como ‘vegetais cultivados



em casa' (n=8) e outros métodos (n=12), o principal local para a compra de alimentos entre os os participantes é o supermercado (46%).

Quando questionados sobre auto-conhecimento e mudança de comportamento motivados por razões ambientais, 44% dos participantes afirmam que 'seu próprio comportamento de consumo pessoal pode trazer um impacto positivo no meio ambiente'; 45% afirmam que podem 'mudar seu comportamento de consumo facilmente se quisessem', e 44% estariam dispostos a 'aceitar cortes nos seus padrões de vida para ajudar a proteger o meio ambiente'. Quando questionados sobre quais ações eles haviam tomado para beneficiar o meio ambiente, 66% dos participantes disseram que assinaram uma petição sobre uma questão ambiental nos últimos cinco anos. Os resultados para os mesmos temas na pesquisa irlandesa mostrou resultados com 20 a 25% menos concordância com as frases citadas acima. Estes resultados corroboram a hipótese de que o nível de preocupação ambiental entre os apoiadores do Seomra Sprai é maior do que o da população irlandesa.

CONCLUSÃO

O cenário em que as geografias autônomas operam – horizontalidade, inclusão e cooperação, combinado com alta conscientização ambiental – faz desses espaços terreno fértil para a aprendizagem social, inovações em sustentabilidade e promoção de estilos de vida sustentáveis. Essas questões ressoam com desafios do desenvolvimento sustentável, nacionais e mundiais, tais como uso de transporte e de alimentos, que no caso do Seomra Sprai, é **abordado** no incentivo ao uso de bicicletas e no consumo de alimentos veganos.

Os projetos do Seomra Sprai que procuram reduzir o impacto ambiental e fomentar a aprendizagem social são *de fato* a Oficina de Bicicleta e *em certa medida*, o Seomra Café. O Centro promove, portanto, uma cultura onde se compartilha o aprendizado, embasado em conscientização ambiental. Nesse sentido, geografias autônomas contribuem para a inovação e a participação inclusiva porque operam dentro de uma estrutura que permite que a inovação floresça através das pessoas envolvidas, e para as pessoas envolvidas. Como esses espaços operam normalmente fora de canais formais de inovação (universidades e institutos de tecnologia), o desafio que enfrentam agora é criar mecanismos de comunicação com uma comunidade maior e com outras esferas da sociedade civil, a fim de aumentar o número de participantes. No entanto, o perfil das pessoas que o centro atrai é de ativistas altamente qualificados e pessoas ambientalmente conscientes, o que pode ser um fator de inibição para grupos mais amplos que não desejam adotar as identidades oferecidas pela participação.

Através do desenvolvimento de um quadro teórico que verifique quais contribuições as geografias autônomas podem oferecer para o desenvolvimento sustentável local, podemos entender em profundidade como a sociedade civil se articula e como as comunidades de ativistas e espaços autônomos se organizam em direção à sustentabilidade. Para finalizar, esta pesquisa explorou o potencial de inovações em sustentabilidade; o escopo dos processos de aprendizagem social e da promoção de estilos de vida sustentáveis existentes em um centro social autônomo de Dublin, Seomra Sprai, lançando luz sobre as possibilidades, assim como limites, da sustentabilidade em geografias autônomas. Esta



pesquisa também abordou os maiores desafios enfrentados por espaços dessa natureza e particularmente no caso do Seomra Spraoi, que se referem à resolução de conflitos internos – por meio de dinâmicas de

grupo que permitam o aperfeiçoamento das relações entre as pessoas – e à atração de um maior número de pessoas.

REFERÊNCIAS

AUTIO, M., Heiskanen, E. and Heinenon, V. (2009) Narratives of 'green' consumers — the antihero, the environmental hero and the anarchist. *Journal of Consumer Behaviour*. Vol. 8, pp. 40-53

BLACK, I. and Cherrier, H. (2010) Anti-consumption as part of living a sustainable lifestyle: daily practices, contextual motivations and subjective values. *Journal of Consumer Behaviour*. Vol. 9. Pp. 437-453.

BROWN, G. and Pickerill, J. (2009) Space for emotion in the spaces of activism. *Emotion, Space and Society*. Vol. 1, No. 12.

CASTORIADIS, C. (1991) *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*. Oxford, Oxford University Press.

CALAIIDO (2008) About Us. Retrieved from: <http://www.iihealthfoods.com/index.php?t=2>

CHATTERTON, P. (2004) Making autonomous geographies: Argentina's popular uprising and the Movimiento de Trabajadores Desocupados (Unemployed Workers Movement). *Geoforum*. Vol. 2.

_____ (2006) Using Geography to Teach Freedom and Defiance: Lessons in Social Change from 'Autonomous Geographies'. *Journal of Geography in Higher Education*. Vol. 32, No. 3, 419-440.

CHATTERTON, P. and Pickerill, J. (2008) *Autonomous Geographies: Activism and everyday life in the city*. Final Report to ESRC. Retrieved from: http://www.autonomousgeographies.org/files/Chatterton_Pickerill_RES_0002309.pdf

_____ (2010) *Everyday activism and transitions towards post-capitalisms worlds*. Transactions of the Institute of British Geographers. Royal Geographical Society.

COX, L. (2007) Building utopia here and now? Left and working-class utopias in Ireland. *Ecopolitics Online Journal* Volume. Vol. 1 No. 1

COX, L. and Curry, L. (2010) Revolution in the air: images of winning in the Irish anti-capitalist movement. *Irish Journal of Sociology*. Vol. 18.2, pp. 86-105.

DAVIES, A. R. and Mullin, S. J. (2009) Creating a sustainable economy: examining the impact of environmentally-focused social economy enterprises on sustainable development within the 'New Economy' of Ireland. Retrieved from: <http://sustainabilityenterprise.net/LitReview.html>

GILMARTIN, M. (2009) Border thinking: Rossport, Shell and the political geographies of a gas pipeline. *Political Geography*. Vol. 28, pp. 274-282.



HERNANDEZ, J. G. (2010) A short Study of Indigenous Social Movements and the Political Ecology in Mexico and Latin America. *Journal of Management Research*. Vol. 2, No. 2: E5

HODKINSON, S. and Chatterton, P. (2006) Autonomy in the city? Reflections on the social centres movement in the UK. *CITY*, VOL. 10, NO. 3

HOLM, A. and Kuhn, A. (2011) Squatting and Urban Renewal: The Interaction of Squatter Movements and Strategies of Urban Restructuring in Berlin. *International Journal of Urban and Regional Research*. Volume 35.3, pp. 644-58.

KLEIN, N. (2001) Italy's social centres. *The Guardian*, 8 June, p. 12.

LANG, K. (2010) The Changing Face of Community-Supported Agriculture. *Culture & Agriculture*. Vol. 32, Issue 1, pp. 17-26.

LAVELLE & Fahy (2012) Background and Methodology. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/CONSENSUS-lifestyle-survey-background-methodology.pdf>

LAVELLE & Fahy (2012) Environmental Concern. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Environmental-Concern-survey-results.pdf>

LAVELLE, Rau, Heisserer & Hynes (2012). Transport. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Transport-behaviour-survey-results.pdf>

LAVELLE, Carroll & Fahy (2012) Food Consumption. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Food-consumption-survey-results.pdf>

LAVELLE, Carroll & Fahy (2012) Foodwaste. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Food-waste-survey-results.pdf>

LOCAL Agenda 21 (2007) Department of Environment, Community and Local Governance. Retrieved from: <http://www.environ.ie/en/Environment/LocalAgenda21/>

MONTAGNA, N. (2006) The de-commodification of urban space and the occupied social centres in Italy. *CITY*, Vol. 10, No. 3.

MUDU, P. (2004) 'Resisting and challenging neoliberalism: the development of Italian Social Centres'. *Antipode*. pp. 917-941.

PELLOW, D. N. (2007) Resisting Global Toxics: Transnational Movements for Environmental Justice. The MIT Press, London, England.

PICKERILL, J. and Chatterton, P. (2006) Notes towards autonomous geographies: creation, resistance and self-management as survival tactics. *Progress in Human Geography*. Vol. 30, No. 6, pp. 730-746.

POLDERVAART, S. (2001) Utopian Aspects of Social Movements in Postmodern Times: Some Examples of DIY Politics in the Netherlands. *Utopian Studies*. Vol. 12, No. 2, pp. 143-163.

SEN, J. (2010) On Open Space: Explorations Towards a Vocabulary of a More Open Politics. *Antipode*. Vol. 42, No. 4



SEYFANG, G. and Haxeltine, A. (2012) Growing grassroots innovations: exploring the role of community-based initiatives in governing sustainable energy transitions. *Environment and Planning C: Government and Policy*. Vol. 30, pp. 381 – 400.

SEYFANG, G. and Smith, A. (2007) Grassroots Innovation for Sustainable Development: Towards a New Research and Policy Agenda. *Environmental Politics*. Vol. 16, No. 4, p. 584-603

SEYFANG, G. and Smith, A. (2010) Grassroots Innovations – Research Briefing. Summer 2010. Page 1 – 2.

STAHLER-SHOLK, R. (2010) The Zapatista Social Movement: Innovation and Sustainability. *Alternatives*. Vol. 35, pp. 269-290.

ROOTES, C. (1999) Environmental Movements: From the local to the Global. *Journal of Environmental Politics*. Vol. 8. No. 1. Pp. 1-12.

TANG, T., Karhu, K. and Hamalainen, M. (2011) Community Innovation in Sustainable Development: A Cross Case Study. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. Vol. 73, p. 396-403

ONU Documents (1987). The Bruntland Report. Retrieved from: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf

ONU Documents (2012). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Retrieved from: <http://www.un-documents.net/ocf-01.htm>

WALL, D. (2005) *Babylon and Beyond: The Economics of Anti-Capitalist, Anti-Globalist and Radical Green Movement*. Pluto Press, London, England.

WOODCOCK, G. (1962) Anarchism in Spain. *History Today*. Vol. 12. Issue 1, p22-32, 11p.

WRIGHT, S. (2002) *Storming Heaven: Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*. London and Sterling. VA: Pluto.

ZAMIR, T. (2004) Veganism. *Journal of Social Philosophy*. Vol. 35, No. 3, pp. 367–379.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014



AUTONOMOUS GEOGRAPHIES IN DUBLIN: SUSTAINABILITY INNOVATION, SOCIAL LEARNING AND SUSTAINABLE LIFESTYLES IN RESISTANCE TRAJECTORIES

Laura Martins de Carvalho¹

Innovate Ballymun, Dublin City University, Dublin, Ireland

Email: laura.carvalho@dcu.ie

RESUMO

Nos últimos anos é crescente o interesse em ações comunitárias, com foco em inovações em sustentabilidade e na promoção de estilos de vida sustentáveis. No entanto, existem poucas pesquisas que se dedicam a analisar as relações entre geografias autônomas, inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e estilos de vida sustentáveis. O presente artigo analisa dados sobre um Centro Social Autônomo, com sede em Dublin, denominado 'Seomra Spraoi'. Esta pesquisa procura identificar se o referido Centro é um espaço fértil para inovações em sustentabilidade, aprendizagem social e se estimula – ou não – estilos de vida sustentáveis. Um método misto de coleta de dados foi utilizado para a investigação: um questionário semi-estruturado para realizar entrevistas qualitativas com ativas envolvidos na gestão do Centro e com voluntários que trabalham ali (9 participantes) a fim de estabelecer como as inovações em sustentabilidade e a aprendizagem social acontecem no local, e um questionário quantitativo enviado para os 'fãs da página do Facebook' (287 participantes), para verificar o nível de conhecimento dos participantes acerca de questões ambientais e verificar se eles se empenham em um estilo de vida sustentável. Os resultados revelam que o 'Seomra Spraoi' é um espaço onde a inovação, a sustentabilidade e a aprendizagem social, ocorrem *de fato* no projeto da 'Oficina de Bicicleta' e, *em certa medida*, no 'Seomra Café' e no Centro em si.

Os resultados também revelam que as atitudes dos fãs da página do Centro no Facebook são mais sustentáveis no que se refere aos alimentos que consomem e ao tipo de transporte que utilizam. Nesse sentido, os participantes indicam ter preocupação ambiental em grau mais elevado quando comparado com o resto da população irlandesa. Por fim, a pesquisa conclui que geografias autônomas podem propor e implementar ações inovadoras em técnicas participativas, sustentabilidade, aprendizagem social e promover estilos de vida sustentáveis em um contexto de desenvolvimento sustentável de base.

Palavras-chaves: geografias autônomas na Irlanda; inovações em sustentabilidade de base; aprendizagem social; estilos de vida sustentáveis; técnicas participativas.

¹ Laura Martins de Carvalho is a researcher at Innovate Ballymun, Dublin, Ireland (<http://www.innovateballymun.org/>).



ABSTRACT

In recent years, there has been an increased interest in grassroots and community-based actions focusing in sustainability innovation and in the promotion of sustainable lifestyles. However, there are few researches linking autonomous geographies with sustainability innovation, social learning and sustainable lifestyles. This research analyses one autonomous social centre based in Dublin, Seomra Spraoi, to find if the centre is a fruitful space for sustainability innovation, social learning and if it promotes sustainable lifestyles. A mixed method of data collection was used: semi-structured qualitative interviews with the activists involved in managing the Centre and long-term volunteers (9 participants) to find out how sustainability innovation and social learning take place in the space; and a quantitative survey with the Centre's Facebook page supporters (287 participants) to verify their level of environmental awareness and if they engage in a sustainable lifestyle. The findings reveal that Seomra Spraoi is a space where sustainability innovation and social learning de facto occurs in the project of 'The Bicycle Workshop' and to some extent in the 'Seomra Café' and in the Centre itself.

The findings also reveal that the attitudes of the Centre's Facebook page supporters towards food and transport use are more sustainable and the overall environmental concern is higher when compared to the rest of the Irish population. Finally, this research concludes with the contributions autonomous geographies can provide in terms of participatory techniques, sustainability innovations, social learning and the promotion of sustainable lifestyles in a grassroots sustainable development context.

Keywords: *Autonomous geographies in Ireland; grassroots sustainability innovation; social learning; sustainable lifestyles; participatory techniques.*

ACKNOWLEDGEMENTS

Laura Martins de Carvalho received a grant from the extinct Vocational Education Committees (statutory local education body in the Republic of Ireland) to pursue her M.Sc. in Environment and Development at Trinity College Dublin (2011-2012). This paper is adapted from the final dissertation project for the M.Sc. The author would like to thank Prof. Anna Davies and Prof. Clionadh Raleigh for their academic supervision and methodological suggestions, and Grainne Griffin and Miren Malein from Seomra Spraoi, who offered unlimited support for her research at the Centre.

INTRODUCTION

The concept of autonomous geographies was cited during a literature review for a case study entitled 'From Grassroots

action to Sustainable Enterprise: innovation at the bottom level'. The 'Grassroots Sustainable Enterprises' are considered highly democratic and fruitful spaces for the development of practices based in social learning and experimentation (Seyfang and Smith, 2007). Autonomous geographies share many similarities with the grassroots sustainable enterprise, such as: a) being part of the social economy; b) being ideologically conceived c) attending a social need. However, autonomous geographies are blatantly ideological about their principles (mainly libertarian) and promote radical questioning of political and social mainstream stands. Many autonomous geographies offer strategic space for other grassroots enterprises and activists' groups to meet up and organise their activities.

According to Chatterton and Pickerill (2008, p.12), these spaces, "where there



is a questioning of laws and social norms, and a desire to create non-capitalist, collective forms of politics, identity and citizenship”, are fertile ground for grassroots forms of autonomous action, participatory techniques, creation of useful social knowledge and technological experimentation completely outside of private or public spheres. In this sense, grassroots sustainable enterprises and autonomous geographies can be a space for the exercise of social learning, for the development of grassroots sustainability innovation, and for the promotion of sustainable lifestyles. Furthermore, autonomous geographies can also be found in both developing and developed countries and in varying degrees and forms, throughout human history. Autonomous geographies are attractive because they embody the spirits of autonomy and resilience which are timeless and universal (CASTORIADIS, 1991).

Whereas in the UK and in many other countries this type of space abound and one can find extensive academic literature on the subject (see HOLM and KUHN, 2011; HODKINSON and CHATTERTON, 2006; MONTAGNA, 2006; PICKERILL and CHATTERTON, 2006; WALL, 2005; CHATTERTON, 2004), in Ireland there are just few autonomous spaces and hitherto have little academic acknowledgement. However, Dublin’s autonomous centre, Seomra Spraoi, is found in the academic literature on anti-capitalism and social movements in Ireland (COX and CURRY, 2010; COX, 2007).

These spaces are self-funded and do not receive any type of financial support from public or private institutions. This research looked into how the networks of activists and volunteers involved in the management of one autonomous social centre in

Dublin, Seomra Spraoi, generate solutions that respond to the activists’ community needs and the knowledge, interests and values of the people involved. This research also looked into how the translation of these values into actions relies on specific skills and resources, and where small scale innovation, social learning and sustainable lifestyle are allowed to flourish – away from wider markets and from mainstream politics. Finally, this research discusses the implication of autonomous geographies’ organisational setting for the development of grassroots sustainability innovation, social learning and the promotion of sustainable lifestyle, and concludes with a reflection on the contributions autonomous geographies can offer to the grassroots sustainable development field.

Autonomous Geographies: a historical and theoretical overview

Autonomous Social Centres, Autonomous Spaces or Occupied Social Centres are abundantly found in Italy, Germany, Spain, UK, Netherlands, Poland, Greece and France and have vast academic acknowledgement on their history, composition, actions and aims. Many of these spaces would have a connection with the squatting movements and working class movements (see HOLM and KUHN, 2011; COX, 2007; HODKINSON and CHATTERTON, 2006; MONTAGNA, 2006; PICKERILL and CHATTERTON, 2006; WALL, 2005; CHATTERTON, 2004). However, the historical, social and political context of each country shaped the outcome of the occupation of these spaces and its practice of autonomy.

Italy has a long and politicised history of occupation of abandoned buildings and the reclaiming of condemned spaces for communal, political and social use that



is intimately connected to the Socialist-Marxist tradition present in the country (KLEIN, 2001; MUDU, 2004; WRIGHT, 2002). In Spain, the actions of the Autonomous Movements (Autonomistas) and rural anarchist movements, such as the Anarchist Peasant Movement and the Urban Anarcho-syndicalism Movement, led to the consolidation of the C.N.T (Confederación Nacional del Trabajo) and to the widespread notion of the political and social use of abandoned or condemned spaces, which nowadays are found in the likes of squatted buildings for housing and social activities (MARTINEZ, 2011; WOODCOCK, 1962). The Urban Housing Movement in Germany, particularly in the city of Berlin, had a fundamental role in the development of urban housing policies during the transition to a cautious urban renewal in the 1980s (HOLM and KUHN, 2011). In Netherlands, squatting became a popular demand from the 1960s onwards due to lack of housing in urban areas combined with a high number of abandoned properties. This movement prompted the development of a law called 'domestic peace', which entailed that any person has the right to live in a house or building even if it was occupied illegally (POLDERVAART, 2001).

The common factor among all the countries mentioned above is that the Squatting Movement, Autonomous Social Centres, Autonomous Spaces or Occupied Social Centres are all connected to the left-wing political activism and socialist movements present in the European continent's history, particularly during the XIX century and the first half of the XX century. From a historical standpoint, the UK and Ireland did not really have a widespread left-wing, or a strong socialist political tradition that reached mainstream politics, or large social movements of socialist foundations (COX

and CURRY, 2010; COX, 2007; HODKINSON and CHATTERTON, 2006). However, in the UK, social centres and autonomous experiences in urban areas took form in the likes of the anarchist, punk and DIY² scene during the 1970s, which eventually evolved into social mobilization against taxation and many other forms of pro-people protests. Due to the action of these grassroots movements, squatting activities received legal status in the UK during the 1990s (HODKINSON and CHATTERTON, 2006). To summarize, regardless of the country and of the way it happened, all these movements and experiences claimed social and political autonomy.

The term 'autonomous' stems from the classical Greek concept of auto-nomos and it means self-government or self-management. On a contemporary scenario (from the 1990s onwards), the term 'autonomy' was claimed back by many anti-globalisation or alter-globalisation movements. These movements had a highly critical stand on the neoliberal globalised economy and called for solidarity amongst people and countries. The 1990s saw the advent and the trans-nationalisation of these movements, especially in the UK and in the USA, in the protests against the Bretton Woods institutions and large multinational corporations seeking profit at a high human and environmental cost (PELLOW, 2007; WALL, 2005). In Ireland, according to Cox and Curry (2010, p.89), during the 1970s and the 1980s, the Irish social movements were shaped by 'social partnerships', which implied that seeking legal office was the only way forward to have their needs met. The movements that were contested by the mainstream, such as "the peace movement opposed

2 Do It Yourself



to Ireland's increasing support for US and European military strategy (...); trade unionists who reject the EU's neo-liberalism, ecologists opposed to the state's policy of 'development at any cost' and feminists and anti-racists who see the state as part of the problem rather than a tool for 'raising awareness"', were the movements that created the basis of the Irish alter-globalisation protests, alongside with "elements of the non-institutional left and poor communities which have been failed by the state".

From the 1990s onwards, the alter-globalisation struggle can be identified throughout its diversity, ideological tendencies and transnational values (HODKINSON and CHATTERTON, 2006; WALL, 2005). For instance, in Latin America, many indigenous environmental movements were already engaged in grassroots sustainability and conservation practices long before the 1992's Earth Summit launched the sustainable development goals (HERNANDEZ, 2010). During the 1990s, activists from African-American communities in the US organised an environmental justice movement in order to stop local authorities to install an incinerator in their areas (PELLOW, 2007). In the UK, groups of direct action like *Earth First!*, *Dissident!* and *People's Global Action* established networks that are still active in several countries (ROOTES, 1999).

These and many other alter-globalisation networks can be found all over the world, in multiple forms. These networks are mostly informal, operate at various scales, from local to global and are very diverse in their concerns. It is this nomadic and networked nature that composes an alter-globalization movement. They do not seek legal offices or official representation

and they normally have their basis in large grassroots organisations or movements (HERNANDEZ, 2010; HODKINSON and CHATTERTON, 2006; ROOTES, 1999).

The focus of this research is on the physical spaces termed autonomous geographies rather than the social or environmental movements. However, autonomous geographies and environmental movements are strongly interrelated. While a movement is a network of people united for a single or multiple causes and has in itself the potential to create the critical mass necessary for the formation of an autonomous space, the autonomous geographies are the actual physical space where these groups and networks articulate their activities (PELLOW, 2007; PICKERILL and CHATTERTON, 2006, WALL, 2005).

Autonomous geographies are composed by committed individuals, namely activists, that engage in social and political activities motivated by feelings of indignation, hope, passion, solidarity and many other emotions that relate to the activists' needs for solidary collective action and post-capitalist social relations (BROWN and PICKERILL, 2009; CHATTERTON and PICKERILL, 2010). In terms of its physical aspects, autonomous geographies "are places which can be squatted, rented or co-operatively owned, and they include elements such as book shops, affordable café and bars, food co-operatives, free shops, space for meetings, cultural/political events and educational activities. What sets them apart from established community centres is a desire to be autonomous and self-managed using direct forms of democracy" (PICKERILL and CHATTERTON, 2006, p. 3).

Autonomous Geographies in Dublin:



Seomra Spraoi

Cox and Curry (2010, p. 90) have identified in Ireland the alter-globalisation movements, during the late 1990s and beginning of 2000s, in the likes of the Irish Social Forum, People Before Profit, Another Europe is Possible, Anti-War Movement, the left-libertarian wing Grassroots Gathering network, “and more recently in the development of the Seomra Spraoi social centre in Dublin and allied projects elsewhere”. The authors affirm (2010, p. 90) that the Grassroots Gathering “were based on the Grassroots Principles, demanding the abolition rather than reform of bodies such as the World Bank and World Trade Organisation as part of a broader challenge to power and inequality, stressing self-controlled workplaces and communities along with environmental and social sustainability. The principles emphasise bottom-up organising strategies and reject top-down and state-centred approaches. Gatherings have been typically twice-yearly meetings of activists involved in different movements and campaigns, focused not on decision-making but on plenary discussions and workshops aimed at sharing skills and reflecting on strategies”.

Similar ethos is found in Seomra Spraoi’s working values and organisational setting, which are manifested in the Aims and Principles of the space and in the Safer Space Policy. The Aims and Principles provide the working values for the activities that take place in the Centre and clarify what type of behaviour is not tolerated. Sen (2010, p. 1000) identified working values based on autonomy, self-management, openness, inclusion and horizontal organising as ‘Open Politics’, arguing that “it is a form of organisation and structure that allows a new form of politics based on the prin-

ciples of self-organisation, open-endedness, indeterminacy and organic learning and reproduction”. This research verified how this horizontality, inclusiveness, solidarity and cooperation of the autonomous social centre Seomra Spraoi, provides (or not) fertile ground for political, social and environmental ideas and practices that help beget sustainability innovation, social learning and sustainable lifestyles.

METHODS

The methodology used for data collection is divided in three pillars: Seomra Spraoi website’s content analysis; semi-structured qualitative interviews with the activists involved on the management of the Centre (n=4) and with long-term volunteers (n=5); and a quantitative Sustainable Lifestyle survey sent out through a Facebook account.

Four qualitative interviews were carried out in the facilities of the Centre from the 16th of May to the 31st of July with full consent of the participants. The other five qualitative interviews were answered by e-mail. I reassured the confidentiality of the interviewees’ identity and of the content of what they said. Therefore, the names that identify the quotes of the interviewees in the results sections are pseudonyms. Of 15 possible candidates for the qualitative interviews, 9 of them agreed to participate in the research.

For the third pillar, I designed a Sustainable Lifestyle survey through *SurveyMonkey*³ website. This survey was adapted from the *All-Island Lifestyle Survey*⁴ that was carried out in 2011 and its use was authorised by Professor Anna Davies. By

3 <https://www.surveymonkey.com>

4 <http://www.consensus.ie/lifestyle-survey/>



using the message contact feature of a Facebook account, 298 users that 'like' Seomra Bike Facebook page and 1,013 users that 'like' Seomra Spraoi Facebook page were contacted. In total, 1,311 people were contacted and 287 respondents completed the survey. The survey was sent out from the 28th of May to the 31st of July 2012.

During the months of June and July 2012, I went every Wednesday to the Seomra Cafe tasting (n=8), to the Bike Workshop (n=4); to volunteer (n=1); to attend their General Meeting (n=2); to a movie screening (n=1) and finally, to interview the activists (n=4). During my visits to the centre, especially during the Seomra Café tasting, I engaged in informal conversations with several visitors (n=17), users (n=9) and workers (n=10). These conversations provided fruitful and insightful ideas about their perception of the centre (visitors) and of the operability of the centre (activists and long-term volunteers). As soon as I started a conversation with someone, I explained that I was conducting research about the Centre, with the intention of being there as an overt researcher at all times.

Sustainability Innovation in Autonomous Geographies

In the international arena, efforts towards a sustainable future were set out by the milestone document The Brundtland Report (UN, 1987). This document stresses the risks of natural resources overuse without considering the carrying capacity of ecosystems. This report points out the incompatibility between the current model of economic development and sustainable patterns of production and consumption, stating that poverty in developing countries and extreme consumerism of the in-

dustrialized nations are the root causes of unsustainable development and environmental crises (UN, 2012). In an attempt to deepen the methods for achieving sustainable development, The United Nations launched Agenda 21 during the *United Nations Conference on Environment and Development*, held in Rio de Janeiro in 1992. The Agenda 21 sought to establish a new paradigm that requires a reinterpretation of the concept of economic development and progress by contemplating greater holistic balance between the whole and the parts, thus promoting more quality in social and environmental relationships, coupled with economic growth.

To reach this objective, the document established the importance of the commitment of each country and its people to reflect globally and locally, about the way in which governments, businesses, nongovernmental organizations and all sectors of society could cooperate to find solutions for the socio-environmental problems that mankind faces.

However, Seyfang and Smith (2007) critically call our attention to the fact that international, national, regional and local spheres are committed to sustainable development at a certain degree and each of them with their own agendas. The authors state that there is a qualitative difference in the way governments, business and civil society organizations are moving towards sustainable development and how policies designed by governments help to hinder or nourish civil society's actions.

In the civil society realm, especially at the grassroots level, it is possible to find innovations carried out by a committed group of individuals or communities seeking to adopt environmentally focused



practices by participating in social networks or developing new technologies in the social economy arena. In the grassroots realm there are neither corporate profit-driven interests nor social-technical hindrances of society's functioning institutions based on technical reproducibility, which potentially opens ground for creative and experiential approaches towards sustainability (SEYFANG and HAXELTINE, 2012; TANG et al., 2011; CHATTERTON AND PICKERILL, 2008; SEYFANG and SMITH, 2007).

The individuals thinking and carrying out the grassroots innovations are mainly "networks of activists and community groups generating novel, bottom-up solutions for sustainable development and that typically respond to local situation and the interest and values of the community involved" (SEYFANG and SMITH, 2010, p.1). This type of initiative can be identified in the likes of community-based or supported gardens, box schemes, recycling organisations, car-pooling; co-housing, renewable energy, etc. (TANG et al., 2011; LANG, 2010; DAVIES, 2009; SEYFANG and SMITH, 2007).

Autonomous geographies do not strictly fit in the concept of 'grassroots sustainable enterprise' due to their origins. These spaces are neither the effort of a Local Agenda 21, nor a sustainability or environmental focused initiative (SEYFANG and SMITH, 2007). As discussed in the previous chapter, autonomous geographies are the evolvment of left-wing traditions and alter-capitalist movements that condemn unsustainable aspects of capitalist such as excessive consumerism, fossil fuel dependence, ecological collapse, etc., providing workable alternatives to the toxic and corrosive effects of social and environmental

crises in human life and livelihoods (CHATTERTON, 2006). In this sense autonomous geographies are spaces that can potentially beget innovative sustainable practices due to the fact that they carry a high environmental concern.

In the academic literature on grassroots sustainability, one can find several examples in the autonomous geography context that reveal current practices and the potential for sustainability innovations in a radical grassroots and political activism realm. Few examples are listed below:

Lammas Low Impact Settlement Project in England – Chatterton and Pickerill (2008, p.4) identified a project of low impact development for sustainable and autonomous living, which is "a form of living where houses are built from recycled, local, and natural products, and livelihoods are made in sustainable ways from the land. (...) They are often small scale – creating a direct link between their occupants, their needs, and their waste. (...) They are autonomous in the sense that they often located at distance from mains supplies of water, electricity or sewage".

Zapatistas in Mexico - The Zapatistas Movement in Chiapas, Mexico, have improved the lives of many rural poor, marginalised and indigenous people in Mexico, giving them a space of positive resistance away from social exclusion. The efforts of such movement do not depend on the government, political parties or legal representation, but in a continuous desire to transform society (STAHLER-SHOLK, 2010). Paré et al. (2002, p.2) investigated how this type of organisational setting opens ground to innovations in sustainability: "This indigenous group has increasingly supported their livelihoods and their



struggle for survival by adopting new processes and technologies in their everyday life, as the result of making innovation a capability in their organisation. The adoption of technology has been one key factor for having improved the wellbeing, the environmental and economic performance of the community”.

Unemployed Workers Movement in Argentina – It was a social movement organised by workers that were made redundant during the privatization of national companies in Argentina commanded by Carlos Menen. They were joined afterwards by the workers of the then privatized companies that collapsed due to the economic crisis caused by the economic policy of fixed exchange rates, sparking a major recession that would lead to the downfall of the government of Fernando de la Rúa. The Unemployed Workers Movement managed to bring real change to many unemployed people through a network of solidary social economy and political empowerment through collective daily practices of cooperation. These practices included community farming and workshops for exchanging skills (CHETTERTON, 2004).

Rosspport Solidarity Camp in Ireland – Gilmartin (2009) reconstructs the story of the Rosspport Solidarity Camp organised in Erris, Co. Mayo by the ‘Shell to Sea Campaign’. Originally the camp was set up to support the struggle of the local community against the construction of a gas pipeline that cuts through the local resident’s land by the oil company Shell. The Shell to Sea campaign and the Rosspport Solidarity camp attracted attention and support from national and international political and environmental activists; the academic community; local DPs and common people

with no political or ideological background at all. Nowadays the camp includes environmental sustainability to its aims.

Results of Sustainability Innovations in Seomra Spraoi

The first hypothesis this research verified is if autonomous geographies are spaces where sustainability innovation takes place. The results diverge according to projects. The project *Bicycle Workshop* is coordinated by few Seomra Spraoi’s activists involved in managing the space and helped by several volunteers. The coordination of a project in an autonomous geography context does not mean they are in a hierarchically superior position, it means that they have been involved in the project for longer, are experts on bike mechanics or are professional of this field. Whoever decides to become a volunteer in the bike workshop does not necessarily need to have a working knowledge of bike mechanics, but just willingness to learn how to fix a bike.

The main findings of this section reveal that the bike workshop only reuses and recycles parts of collected or donated bicycles and they count on professional volunteers involved in other bicycle projects, as outlined below:

“We (collect bicycles) that definitely don’t belong to people or the ones that are pretty wrecked. We also get from places like office parks or business parks or college campus where they will cut locks after a certain amount of time if they are parked there. We get some bikes from those occasionally. We get bikes from house clearances.” (Bart, activist).

“I still collect parts from my previous employer and I try to go around bike shops and ask for donations, some of them are quite ok with the idea, but others simply



prefer to put everything in the bin.” (Matteo, long-term volunteer).

The other project analysed in this research, the *Seomra Café*, attracts the vegan community, animal rights activists and people willing to taste vegan food. The food used in the café is entirely bought by a group called 'Food Action' that also avails of the facilities of the Centre for their meetings. The group is a non-official cooperative that claims to offer means for people willing to buy ethical wholefoods at an affordable price by buying collectively at wholesale prices. Food Action is open to anyone willing to participate in their meetings. If a participant becomes interested in purchasing ethical food through the group, the person has to contribute with 120 euros on a monthly purchase of a range of food, cosmetic, cleaning, laundry and paper products, according to the needs of the group. The products are bought with the Independent Irish Health Foods Ltd., an independent wholesaler of healthy and vegan products (CALAIDO, 2008).

The findings of this section reveal the importance of the means of buying food for the *Seomra Café* through the Food Action Group – for the participants of the group as well as a collective effort of people's self-organisation. The findings also show the importance of buying food that does not have a detrimental impact on the environment; the importance of knowing the provenance of the food as well as the price and the ethics involved in the food production, as outlined below:

“They definitely encourage animal-free diet and they buy food through Food Action, which is kind of a cooperative, they buy wholesale from them, ethical products” (Pablo, long-term volunteer).

However, one interviewee highlighted that not all products they purchase throu-

gh Food Action are ethical:

“(We buy) Through the Food Action Group, but there are some issues with them that some might not like to disclose. Some time ago at a kitchen meeting a proposal was made to stop purchasing soy made in the US. There are political, human rights and ethical reason for this, but it centred mostly on the fact that it's virtually impossible to find non GMO soy in North America since ten years ago. This was agreed. Yet the very brand that was problematic (GMO) was purchased the very next whole food order for the cafe” (Patrick, activist).

Veganism is openly promoted at the Centre. It is a philosophy of life motivated by ethical convictions based on animal rights, which seeks to avoid animal exploitation or abuse, through the boycott of products and activities derivate from animals and / or that use animals. Some braches of veganism also condemn the use of animal for its damaging environmental and unsustainable outcomes (ZAMIR, 2004; MCGRATH, 2000). The interviewees claimed the importance of vegan food for being less detrimental to the environment than the mainstream diet, as outlined below:

“The food we serve is vegan, which by principle has less negative impact on the environment than an animal-based diet.” (Paul, activist).

“The café only buys vegan food. / Yes but I believe the food speaks for itself, another way is possible, vegan living is a viable and more earth friendly alternative” (Edriac, long-term volunteer).

Results also show levels of criticism regarding the outreach of the vegan lifestyle. One interviewee believes that the Centre tries to articulate a political message only through the offer of vegan food. He also thinks the Centre does not try to educate people directly about the food system through *Seomra Café*. Another interviewee made severe critics to the fact



that there are unresolved conflicts and tensions within the kitchen group because he claims that animal products are used to prepare the food.

Results of Social Learning in Seomra Spraoi

The second hypothesis this research verified is if autonomous geographies are spaces where social learning takes place. The results are positive and reveal that this education happens in an informal, organic and experimental setting rather than in a structured or pre-defined way. Results were obtained through the analysis of the social dynamics and people's interaction in the Bicycle Workshop; in the Seomra Café; in the consensus decision making process and in the Bottom-up participation model.

In an autonomous geography context, social learning definitions are conceived through the lens of social change, sustainability, personal transformation and critical/libertarian pedagogy. Autonomous geographies are not neutral spaces; they call empowered individuals with solidary aims, to critically re-read society, aiming to transform it (CHATTERTON and PICKERILL, 2008).

Pickerill and Chatterton (2006, p. 736) affirm that "autonomous geographies are part of a web of stories and lessons shared across the world and other periods of history, inspiring people to act for themselves in their locality. Participants are active in extra-local networks through solidarity with globally distributed groups through actions, fund-raising, awareness-raising, information-sharing and skill-sharing, or through virtual organizing networks, which facilitate extra-local communication". Seomra Spraoi's Aims and Principles follow the same lines: "Co-operation and mutual

aid – In a world dominated by competition and conflict, we believe that working together, sharing knowledge, skills and resources, and helping each other out builds strong communities and networks of support and friendship."

The results for the Bicycle Workshop confirm the second hypothesis of this research, as it received only positive appraisals from 6 interviewees when asked if they believe the bike workshop is a place where people can co-create, collaborate, learn and share skills. The Bicycle Workshop team teach or transfer the skill of fixing a bike. They have a team of professional and non-professional bike mechanics to support the users in the process of learning how to fix a bike or in helping users to build a bike by themselves. This interaction might initially cause confusion because of the dynamic inherent to the process: it is a skill transfer, it is not a service one pay for, as outlined below:

"You can see people going through that kind of confusion when they first come here. It's fascinating to watch, (...) You're talking to someone how the workshop functions and they're like, you know... "Well, how much is this?" Well, how much do you need it? If you need it a lot then you can have it"! It's basically focusing on needs. It changes the kind of dynamic between a customer and a service provider, where that exchange is just monetary really. But people sometimes come here and you can see that they are stuck in that mentality of being a customer and a service user. And you have sometimes to be really explicit with people and say: "I'm not here to do this for you, I'm here to help you do it for yourself or to show you how to do it" (Bart – activist).

Another idea involved in the process of skill transfer is that you learn it so you can pass it on, so that the skill and the learning keep circulating. Therefore, it benefits the



whole community involved in the process. Two activists corroborate this idea, as outlined below:

"(...) the whole spirit of the bike workshop is that you learn how to fix your bike so you can show somebody else. And it all brings a benefit to the centre where all bicycles of the community are rescued and are fixed up and they are community bicycles. We have a community bike service that people can borrow bikes or bikes can be fixed and sold and the money comes back to the centre. It is rewarding for everybody to participate in it. People give value to the person that is showing them how to fix it because you're passing on a skill and there is the social contact and the enjoyment that comes from sharing something with somebody." (Ailbhe, activist).

"I think our whole model of how we would go about doing things is about skill sharing, and it's about making... it's kind of a deco-modifying skills. (...) Like, I know how to fix a bicycle and you need to fix a bicycle so... I'm going to tell you or help you to fix that bicycle, and you learn in that process. Now, to me that seems natural and obvious, but in doing that I think we are directly confronting how people in general in society just get things done" (Bart, activist).

Two interviewees believe the Centre directly encourages a bicycle lifestyle and the learning and sharing of skills:

"Definitely. The place is full of bikes! We encourage people to cycle, teach the fixing skill and if they want to teach it to someone else, great!" (Matteo, long-term volunteer).

"For sure the place encourages the use of bikes, both explicitly and implicitly. In addition to running a bike workshop, and supporting campaigns against oil companies, the majority of the attending Seomra naturally use bikes as the mode of transport... it is a bike culture.. (...) No one ever talks about cars or other modes of transport, it's not like you are excluded if you have a car or drive. I've never heard people

ask such things. But what does happen is a common appreciation and support for bikes is shared." (Sinead, long-term volunteer).

The results of the Seomra Café and the Food Action show that there are mixed opinions regarding the learning and sharing of skills. One interviewee said the Food Action does awareness raising campaigns and workshops about the food system:

"The Food Action, they do raising awareness campaign and from time to time you see workshops with related topics. A group that organises the film screening did a film screening about the industry behind fruits and vegetables sold in supermarkets and the use of pesticides." (Mabel, long-term volunteer).

"So through materials and documentaries, presentations and discussions articles we are offering that and through the use of space by groups like raising awareness about people's food supply." (Paul, activist).

Two interviewees believe that the fact that Seomra Café serves only vegan food is a way of encouraging people to think critically about the food they eat:

"The café is an education itself because a lot of people have never tasted vegan food and they might have assumptions when they hear about vegan; what does it mean to be a vegan; why to be a vegan and (then come to Seomra Spraoi) taste and experience the food." (Paul, activist).

"Yes it demonstrates that vegetarian/vegan food can be tasty and enjoyable. You don't need to eat animal products to be happy, healthy and well nourished. / Sharing, cooperation and collaboration were evident in my experience. / When I volunteered in the kitchen, it had a good social system in place, non-hierarchical, cooperative and supportive. I felt they were receptive and supportive." (Edrian, long-term volunteer).

However, the skill sharing does not ha-



ppen at its full potential and does not incite visitors or users to engage in the kitchen due to lack of organisation and unsolved internal conflicts. Following this line, the results also revealed an imbalance of power within the group that organises the kitchen, which hinders collaborative processes.

In several informal conversations I had with regular users (n=5) of the Seomra Café, they said that the reason they come for the café is to socialize rather than for the food itself. In this sense, the food also works as means of bringing people together, but not necessarily because they are vegan. In other conversations with vegan users of the café (n=3), they said they come to support the Centre, to eat dishes that are in consonance with their beliefs and to meet other vegan people.

Consensus-decision making process

Consensus-decision making process is a key element to understand the method of managing an autonomous space. Horizontality, direct democracy and equal participation might sound as noble aims, especially when mainstream and corporate politics operates in a hierarchical setting. However, in practice, consensus decision-making is an on-going process of overcoming challenges and individual differences to work towards a solution that benefits the collective, even if personally, one does not completely agree with the final decisions.

The results show the need of refreshing consensus decision-making process skills and the need to improve mechanisms to deal with individual differences, as outlined below:

"It's all based on direct democracy, and we would try to get consensus on every

decision that we make. If we can't get that then we vote. (...) Because it is organised non-hierarchically there's no board of directors, there's no chairperson, there's no manager, there's no one with a veto or say that overrides anyone else's. Because everyone has their own say and we try to make decisions collectively. By large it works pretty well. / (...) I don't think that organising the way that we do it is a luxury... I think it is a necessity." (Bart, activist).

"We meet in a circle and we try to use consensus decision making processes to reach consensus on issues and implement those decisions. (...) There is a need to refresh your skills and maybe retrain in the process of consensus decision making, we haven't had one of those re-skilling in a while and yeah, the meetings can be clear, concise or messy." (Paul, activist).

I participated twice in the General Meeting of Seomra Spraoi as an overt researcher. At the first time, I explained my objectives. Nobody expressed refusal, then I left the meeting. On a second occasion, I invited more people to participate in the research and handed in a paper with the questions. The objective of participating in the General Meeting was to understand how the consensus decision-making process works in Seomra Spraoi. The process is as follows: one person acts as a neutral facilitator of the group, then he or she writes the agenda on a white board, takes the minutes of the meeting and organises the sequence of speakers. When a topic is discussed, the participants use hand signs to impart agreement or disagreement with a point made, so no one interferes verbally when someone is speaking. The hand signs used are: a) raise hands if one wants to talk b) shake hands in the air if one agrees with a point made c) make the hand sign of the horns if one thinks a great point was made d) make a sign of block with the arm if one does not agree with what was said.



In the first part, the meeting was concise. They discussed issues such as finances, rent, project proposals, etc. Then one of the participants raised a topic that clearly brought up tension to the group. At that moment, the facilitator asked me to be the facilitator of the meeting so she could actively voice her opinions. I noticed then how they discuss quarrelsome topics, and how clearly divided opinions co-exist. At all times, they discussed the topic in a non-personal way, clearly exposing their arguments forward or against the issue. At the end of the meeting, consensus was reached.

Bottom-Up Participation

Seomra Spraoi provides space for any group that would like to carry out their activities, workshops or events at the Centre, once they agree and respect the aims and principles of the space. The 'Events Group' is responsible for deciding which groups can use the space. According to results, it is very unlikely that groups or individuals' projects will have their requests denied. All activities happening at the Centre are bottom-up conceived, as outlined below:

"It's not something that they come up with, is something that people come up with and tell them that they'd like to implement that activity in the space. The Spanish classes for example, they didn't asked me to do it, I offered to do it. It's more about individuals who put their names forward rather than the group deciding which activities will take place. It comes from below really. You are not being told what to do." (Mabel, long-term volunteer).

One activist highlighted that groups or individuals can contact the Centre directly. The Centre also contacts groups or individuals to use their facilities:

"It happens in both ways. Some people

hear about us and they contact us, sometimes we'll know somebody and we'll suggest something. A lot of people, who contact us, haven't heard about the space." (Ailbhe – activist).

Results show that the setting in which the Centre operates allows groups, individuals and anyone who wishes to participate in the Centre to expose their ideas. This organisational form creates channels for the development of social technology and innovation to flourish from the people and for the people.

Results of Sustainable Lifestyle Survey

The third hypothesis this research verified is if Seomra Spraoi's Facebook page supporters engage in a more sustainable lifestyle in terms of transport use, food purchase and environmental awareness than the rest of the Irish population. The results of this survey are compared to the results of the *All-Island Lifestyle Survey* carried out in 2011 in the Republic of Ireland.

This survey was carried out in an autonomous geography context, where many participants would consider themselves anti-capitalists and affirm that the main cause of environmental and human crisis is capitalism itself. This positioning is confirmed in this survey, particularly on the question regarding the most important problem facing the world today. The most frequently mentioned word was 'Capitalism' (n=40), followed by 'Overpopulation' (n=18) and 'Climate Change' (n=17). This anti-capitalism positioning is translated into several anti-consumerist practices such as bin-diving for food, deliberately reducing or not consuming any type of product derivative from animals, the use of bicycles instead of cars for transport, and many other practices that constitute a



lifestyle that, directly or indirectly, has less impact on the environment (AUTIO et al., 2009; BLACK and CHERRIER, 2010). One can find elements of this attitude throughout the results of this survey. It is fundamental to highlight, though, that some of the respondents are not necessarily volunteers, activists or have never been involved or visited the Centre (n=42), but in general, they show interest in autonomous social centres.

Results show that 52.8% of the respondents are male and 47.2% are female. The participants are aged between 25 and 34 years old (48%). They are people with third level education (78%), with 52% displaying Master or PhD titles who live in rented spaces (64%), with housemates or family (46% and 36%). They have high level of concern for environmental issues (65%) and their top choices for transport are bicycle (35%) and walking (23%).

When compared with the results of the Irish Lifestyle survey, which displays 63% of respondents feeling *somewhat* concerned and only 23% feeling *very* concerned about the environment (LAVELLE & FAHY, 2012), 65% of Seomra Spraoi's supporters feel *very* concerned and 33% feel *somewhat* concerned about the environment. Results show that the level of environmental concern of the respondents is 42% higher than the Irish population. In total, 73% believe that Seomra Spraoi encourages, directly or indirectly, a sustainable lifestyle. 94% of the respondents recycle their rubbish and 52% do composting. In the Irish Lifestyle survey, the "levels of environmental concern were slightly higher among respondents who had attained third level education (89%)" (LAVELLE & FAHY, 2012). The level of education of Seomra Spraoi's supporters is considerably high, with up

to 78% of them having achieved third level education, which could be a factor of influence on their level of environmental awareness.

A stark contrast emerged on the topic of transport use. In the Irish survey, 73% of respondents are dependent on car to travel to work, college or school (LAVELLE, RAU, HEISSERER & HYNES, 2012), whereas 58% of Seomra Spraoi's supporters use mostly bicycle or walk as means of transport to the same destinations. Similar results were found on the means of transport for shopping (31%) and recreation/leisure (33%). When respondents were asked about the benefits of cycling, the top choices were 'protecting the environment' (31%) and 'physical exercise' (19%). When asked about the obstacles against cycling, the top choices were 'distance to travel' (27%) and 'lack of bicycle lane' (22%).

On the topic of food, despite considerable amount of respondents highlighting their main method of acquiring food as 'growing their own' (n=8) and other methods (n=12), the main place for purchasing food among Seomra Spraoi's supporters is the supermarket (46%). They were asked to rank their top three considerations when making food purchase decisions. The top words of choice were 'price' (53%), 'quality' (28%) and 'where and how the food is produced' (26%). The fact that 'where and how the food is produced' emerged as the third most chosen option could be associated to the activities and awareness campaigns of the Food Action group. The same option emerged in fourth place in the Irish survey (LAVELLE, CARROLL & FAHY, 2012). In a question about the meaning of local food, 57% of Seomra Spraoi's supporters consider local food what is produced locally or regionally, whe-



rears 44% of respondents of the Irish survey consider local food what is produced nationally (LAVELLE, CARROLL & FAHY, 2012). The discrepancy between surveys' results can also be associated to the food awareness promoted in the Centre.

When asked about self-awareness and behavioural change for environmental reasons, 44% of Seomra Spraoi's supporters agree that their own personal consumption behaviour can bring about positive environmental change; 45% agree that they can change their consumption behaviour quite easily if they wanted to, and 44% would be willing to accept cuts in their standards of living to help protect the environment. When asked which actions they had taken that benefited the environment, 66% of the participants said they signed a petition about an environmental issue in the past 5 years. The results for the same topics on the Irish survey showed 20 to 25% less agreement with the sentences posed above. These results corroborate the hypothesis that the level of environmental concern amongst Seomra Spraoi's supporters is higher than that of the Irish population.

Discussion: a call for autonomous geographies in Ireland.

Autonomous geographies or autonomous social centres are not usually found in Irish urban landscapes nor are widely known by the Irish public. However, this research found a growing number of autonomous social centres in Dublin (2 - Seomra Spraoi and The Exchange, in Temple Bar); a project for an autonomous social centre in Galway (1), Cork (1) and an autonomous camp (Rosspport Solidarity Camp) in Erris, Co. Mayo (1). Although the motivations of these initiatives are diverse, they indicate

a growing effort, in civil society, towards political autonomy and reveal a disposition for grassroots space development. In other words, these autonomous projects show a desire for consolidation of spaces where people can work together without the interference of mainstream politics or market constrains. In Ireland, autonomous geographies initially aimed to provide support and space for class-based struggle and resource centre for activism. However, these spaces have incorporated environmental sustainability to its practices. In Seomra Spraoi this is explicitly found in its Aims and Principles and the same 'greening' process can also be found in the Rosspport Solidarity Camp and many others.

The setting in which autonomous geographies operates – horizontality, inclusiveness and cooperation – does open ground for social learning and sustainability innovation, proving to be a fruitful space for innovative ideas for local sustainable development that resonates with national and global sustainable development challenges such as transport and food use. The high environmental awareness coupled with horizontal organising provides fertile configuration for innovation in participatory techniques, sustainability, organic learning and promotion of sustainable lifestyles.

Autonomous geographies' organisational setting is in itself an on-going process and source of experiential knowledge in horizontal politics and inclusive participation. Having said this, in global spheres of discussion about the challenges facing sustainable development, there is a growing recognition of the political need of inclusiveness alongside environmental sustainability if any sustainable future is to be achieved.



The contributions in innovation autonomous geographies can offer are numerous and of course cannot be entirely captured in this research. However, it makes suggestions for further empirical research questions. The current challenges autonomous geographies face relates to how to network outside their space to attract a larger number of participants and how to communicate these experiences to a larger audience. These challenges are acknowledged by Seomra Spraoi activists who recognise the need of involvement of a larger or a local community that might not be necessarily connected to activism, as outlined below:

“So we see ourselves as a community of activists, people who want to change the world and linking with our aims and principles, but we would really like also to be involved with the local community We are trying to become more outgoing in terms of finding people that we agree with what they are doing and contact them. (...) We are just after making a leaflet explaining to people what we are, so we can go and find them. We have an outreach going on, we're only starting and we are trying to bring more people in and groups in.” (Ailbhe – Seomra Spraoi's worker).

This research also found that the one of the hindrances for the development of autonomous sites is the lack of official acknowledgement of autonomous geographies as legitimate spaces aiming at social transformation and environmental sustainability. This current configuration stems from historical factors surrounding land use and property ownership in Ireland that hindered the development of spaces operated by people and consequently the development of more flexible property use policies in the country. The progressive demands of community-based initiatives and local social movements in Ireland during the 1980s and 1990s were never widespread enough to form a social movement

with large appeal (outside the circles of activism), let alone having its demands reaching mainstream politics.

Another challenge that arose in Seomra Spraoi is the need of more training on consensus decision-making process and facilitation skills to overcome challenges such as internal tensions and conflicts. Sen (2010) indicates that the openness and looseness of the inclusive participation might lead, in some cases, to procrastination and inefficient conflict resolution. Seomra Spraoi does have some level of tensions, especially in the Seomra Café, but it is nothing that up to now has eroded the aims and principles in which they operate. However, that does not exclude the need to have these conflicts adequately addressed.

CONCLUSION

Autonomous Geographies denounce many social-environmental unsustainable aspects of capitalism and therefore carry an intrinsic environmental concern. This high environmental concern coupled with horizontal setting configures a framework for grassroots innovation in participatory politics, sustainability and social learning. These topics resonate with national and global challenges for achieving a sustainable development, such as the use of transport and food, in which Seomra Spraoi approaches by encouraging the use of bicycles and the consumption of vegan food. Autonomous geographies can also provide a multitude of participatory techniques for space management and project development.

Seomra Spraoi's projects that aim to reduce environmental impact and foster social learning are *de facto* the Bicycle Workshop and *to some extent* the Seomra Café. Therefore, the centre does foster a



culture of skill sharing and environmental awareness. In addition, autonomous geographies contribute to grassroots innovation and inclusive participation because it operates within a structure that allows innovation to flourish through the people involved and for the people involved. However, as inclusive participation is a method of decision making that enables all participants to express their views and opinions, differences are prone to arise.

As these spaces operate outside mainstream channels of innovation (universities and technology institutes), the challenge they face now is to create mechanisms of communication with a wider community and other spheres of civil society to increase the number of participants. However, as found in this research, the profile of the people that the centre attracts is that of activists; highly educated and environmentally aware people, which can inhibit

the participation of wider groups who do not wish to be identified as an activist.

By developing a theoretical framework that ascertains the contributions autonomous geographies can offer for a sustainable development, we can better understand how civil society articulates environmentally-focused initiatives and how the communities of activists and autonomous spaces are organising activities with sustainability aims. Finally, this research explored the potential and the current working projects for sustainability innovation; the scope of social learning processes; the wealth of participatory techniques and the promotion of sustainable lifestyles present in one autonomous social centre in Dublin, Seomra Spraoi. This research also found the challenges Seomra Spraoi faces, such as solving internal conflicts and attracting a larger number of stakeholders.



REFERENCES

AUTIO, M., Heiskanen, E. and Heino-
nen, V. Narratives of 'green' consumers
— the antihero, the environmental hero
and the anarchist. *Journal of Consumer
Behaviour*. v. 8, p. 40-53, 2009.

BLACK, I. and Cherrier, H. Anti-con-
sumption as part of living a sustainable
lifestyle: daily practices, contextual mo-
tivations and subjective values. *Journal
of Consumer Behaviour*. v. 9. p. 437-453,
2010.

BROWN, G. and Pickerill, J. Space for
emotion in the spaces of activism. *Emo-
tion, Space and Society*. v 1, n. 12, 2009.

CASTORIADIS, C. *Philosophy, politics,
autonomy: essays in political philosophy*.
Oxford, Oxford University Press, 1991

CHATTERTON, P. *Making autonomous
geographies: Argentina's popular upri-
sing and the Movimiento de Trabajado-
res Desocupados (Unemployed Workers
Movement)*. Geoforum. 2004 v. 2.

_____ Using Geography to Teach
Freedom and Defiance: Lessons in So-
cial Change from 'Autonomous Geogra-
phies'. *Journal of Geography in Higher
Education*. v. 32, n. 3, 419-440, 2006.

CHATTERTON, P. and Pickerill, J. Au-
tonomous Geographies: Activism and
everyday life in the city. Final Report to
ESRC. 2008 Retrieved from:

[HTTP://WWW.AUTONOMOUSGEOGRA-
PHIES.ORG/FILES/CHATTERTON_PICKE-
RILL_RES_0002309.PDF](http://www.autonomousgeographies.org/files/chatterton_pickerill_res_0002309.pdf)

_____ Everyday activism and
transitions towards post-capitalisms
worlds. Transactions of the Institute of
British Geographers. Royal Geographical
Society, 2010.

COX, L. Building utopia here and now?
Left and working-class utopias in Ireland.
Ecopolitics Online Journal v. 1, n. 1, 2007.

COX, L. and Curry, L. Revolution in the
air: images of winning in the Irish anti-
-capitalist movement. *Irish. Journal of
Sociology*. v.18, n.2, p. 86-105, 2010.

DAVIES, A. R. and Mullin, S. J. Creating a
sustainable economy: examining the im-
pact of environmentally-focused social
economy enterprises on sustainable de-
velopment within the 'New Economy' of
Ireland. 2009. Retrieved from: [http://sus-
tainabilityenterprise.net/LitReview.html](http://sustainabilityenterprise.net/LitReview.html)

GILMARTIN, M. Border thinking: Ross-
port, Shell and the political geographies
of a gas pipeline. *Political Geography*.
v.28, p. 274-282, 2009.

HERNANDEZ, J. G. A short Study of In-
digenous Social Movements and the Po-
litical Ecology in Mexico and Latin Ame-
rica. *Journal of Management Research*. v.
2, n 2: E5, 2010

HODKINSON, S. and Chatterton, P. Au-
tonomy in the city? Reflections on the so-
cial centres movement in the UK. *CITY*, v.
10, n.3, 2006

HOLM, A. and Kuhn, A. Squatting and
Urban Renewal: The Interaction of Squat-
ter Movements and Strategies of Urban
Restructuring in Berlin. *International
Journal of Urban and Regional Research*.
v.35.n.3, p. 644-58, 2011.

KLEIN, N. Italy's social centres. *The
Guardian*, 8 June, p. 12, 2001.

LANG, K. The Changing Face of Com-
munity-Supported Agriculture. *Culture &
Agriculture*. v.32, n.1, p. 17-26, 2010.



LAVELLE & Fahy. Background and Methodology. 2012. Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/CONSENSUS-lifestyle-survey-background-methodology.pdf>

LAVELLE & Fahy. Environmental Concern. 2012 Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Environmental-Concern-survey-results.pdf>

LAVELLE, Rau, Heisserer & Hynes. Transport. 2012 Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Transport-behaviour-survey-results.pdf>

LAVELLE, Carroll & Fahy. Food Consumption. 2012 Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Food-consumption-survey-results.pdf>

LAVELLE, Carroll & Fahy. Foodwaste. 2012 Retrieved from: <http://www.consensus.ie/wp/wp-content/uploads/2013/10/Food-waste-survey-results.pdf>

LOCAL Agenda 21. Department of Environment, Community and Local Governance. 2007. Retrieved from: <http://www.environ.ie/en/Environment/LocalAgenda21/>

MONTAGNA, N. The de-commodification of urban space and the occupied social centres in Italy. *CITY*, v.10, n. 3, 2006.

MUDU, P. 'Resisting and challenging neoliberalism: the development of Italian Social Centres'. *Antipode*. p. 917-941, 2004.

PELLOW, D. N *Resisting Global Toxics: Transnational Movements for Environmental Justice*. The MIT Press, London, England, 2007.

PICKERILL, J. and Chatterton, P. Notes

towards autonomous geographies: creation, resistance and self-management as survival tactics. *Progress in Human Geography*. v.30, n. 6, p. 730-746, 2006.

POLDERVAART, S. Utopian Aspects of Social Movements in Postmodern Times: Some Examples of DIY Politics in the Netherlands. *Utopian Studies*. v.12, n.2, p. 143-163, 2001.

SEN, J. On Open Space: Explorations Towards a Vocabulary of a More Open Politics. *Antipode*. v.42, n.4, 2010.

SEYFANG, G. and Haxeltine, A. Growing grassroots innovations: exploring the role of community-based initiatives in governing sustainable energy transitions. *Environment and Planning C: Government and Policy*. v.30, p. 381-400, 2012.

SEYFANG, G. and Smith, A. Grassroots Innovation for Sustainable Development: Towards a New Research and Policy Agenda. *Environmental Politics*. v.16, n.4, p.584-603, 2007

SEYFANG, G. and Smith, A. Grassroots Innovations – Research Briefing. Summer 2010. p 1 – 2.

STAHLER-SHOLK, R. The Zapatista Social Movement: Innovation and Sustainability. *Alternatives*. v. 35, p. 269-290, 2010.

ROOTES, C. Environmental Movements: From the local to the Global. *Journal of Environmental Politics*. v. 8. n. 1. p. 1-12, 1999.

TANG, T., Karhu, K. and Hamalainen, M. Community Innovation in Sustainable Development: A Cross Case Study. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. v.73, p. 396-403, 2011.

UN Documents. The Bruntland Report.



1987. Retrieved from: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf -

UN Documents. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. 2012. Retrieved from: <http://www.un-documents.net/ocf-01.htm>

WALL, D. *Babylon and Beyond: The Economics of Anti-Capitalist, Anti-Globalist and Radical Green Movement*. Pluto Press, London, England, 2005.

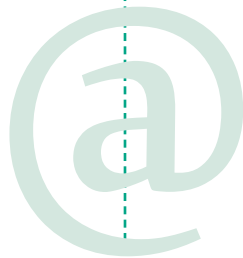
WOODCOCK, G. Anarchism in Spain. *HistoryToday*. v. 12. n.1, p 22-32, 1962.

WRIGHT, S. *Storming Heaven: Class Composition and Struggle in Italian Autonomist Marxism*. London and Sterling, VA: Pluto, 2002.

ZAMIR, T. Veganism. *Journal of Social Philosophy*. v.35, n.3, p. 367-379, 2004.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014





ENTREVISTA ATRATIVIDADE DOCENTE

ENTREVISTA COM CLARILZA PRADO DE SOUSA.

A entrevista foi motivada pelas comemorações promovidas pela UNESCO para o Teacher's Day, sendo possível ouvi-la por meio do link: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/ciers/Entrevistas.html>. Tendo sido realizada para a participação da Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente nas comemorações, a entrevista foi concedida à então assistente de pesquisa da referida Cátedra, Leila Sugahara, cedida à Revista @mbienteeducação e transcrita pela estudante do Programa de Mestrado de Educação da Universidade de São Paulo, Cláudia Terra.

Clarilza Prado de Sousa possui graduação em Psicologia, mestrado em Educação: Psicologia da Educação e doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estudos pós-doutorais na École des hautes études en sciences sociales e na Harvard University. Atualmente é Coordenadora da Área de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Soma-se às suas atividades a atuação junto ao Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Dada sua experiência em diversos cenários da educação, como analisa a atratividade da carreira docente no atual cenário brasileiro?

CLARILZA PRADO: Muito se tem falado sobre a atratividade da carreira docente. As discussões e as análises que têm sido feitas – considerando as condições de trabalho – têm sido pensadas em termos do salário que está achatado. Então, sob esse ponto de vista, eu diria que a carreira docente é pouco atrativa, mas ela carrega em si um sonho. A possibilidade da transformação, da formação do outro, da formação do ser humano. E, nesse sentido, ela tem atraído muitos professores, muitos jovens que buscam uma forma de ter um compromisso social, uma participação social mais forte. A atratividade não pode ser analisada considerando-se apenas as condições de salário, já que é bem baixo mesmo.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Além da possibilidade de transformação social e da formação de si e do outro, o que tem levado à escolha dos cursos de pedagogia e de licenciatura?

CLARILZA PRADO: Quando se pergunta o que tem levado à escolha dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, é menos uma escolha de profissão – já que é a única que permite isso – e mais uma escolha de chegar ao curso superior. Entendo que o que leva à escolha do curso de Pedagogia, em primeiro lugar, é pretender ser educador, ser professor. Em segundo lugar, cursar o ensino superior, é buscar realizar uma universidade. Principalmente os professores de pedagogia, os alunos de pedagogia, são hoje a primeira geração da família que chega à universidade. Quer dizer, a família mais empobrecida está chegando à universidade, o que é positivo, o que é bom. E eles escolhem, em grande parte, aqueles



curso que têm maior oferta, dão possibilidade de emprego, como é o curso de pedagogia.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Além da atratividade da qual você fala, quais outros fatores contribuem para a manutenção dos professores na profissão?

CLARILZA PRADO: Isso os faz, também, ingressar com maior facilidade na profissão de professor. Profissão de professor quase que tem pleno emprego. É a única profissão que tem pleno emprego. Está inclusive faltando professor. Agora, permanecer nela, já acho que é um compromisso. O professor pode entrar e depois sair, porque não é bem o que ele esperava, o que ele pretendia, mas quando ele se mantém na profissão, ele busca, sem dúvida, um compromisso social. Nas nossas pesquisas, isso fica mais claro com os professores mais antigos do que com os professores mais jovens. Os cursos de Pedagogia não estão reforçando esse aspecto do compromisso social como deveriam, mas é o que mantém o professor na profissão, com todo o amargor que muitos têm em função do salário.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Como você analisa a formação que os alunos vêm recebendo, quanto ao currículo e às condições que ele exige?

CLARILZA PRADO: Quando se pergunta sobre a formação que os alunos vêm recebendo, eu diria – tanto o currículo quanto as condições que ele exige – que, no momento, o curso de formação de professores, o curso de Pedagogia e as licenciaturas necessitam imediatamente de uma revisão. Não só nos conteúdos a serem trabalhados, mas no tipo de habilitação a ser oferecida, sob o ponto de vista legal e sob o ponto de vista da formação

do sujeito. Eu explico melhor: um curso de formação de professores deve habilitar esses profissionais para entrar em classe, manejar o conteúdo, manejar a classe, ter domínio de uma classe, identificar suas dificuldades e aprender a se relacionar com os seus alunos. Eu gosto de dizer que um professor só é professor porque tem aluno. Então, qual aluno? Se ele não enxerga seu aluno, não sabe lidar com o seu aluno, não se prepara como sujeito para esse processo, se o curso não o prepara para isso, não está preparando bem. Pode até saber muita matemática, mas não sabe dar aula, não sabe como lidar com os alunos, não pode ser um bom professor. Nesse sentido, a formação tem que aprender a desenvolver a subjetividade do professor.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Há claramente uma relação estabelecida entre bons professores e bons resultados do ensino. Como você vê tal fenômeno?

CLARILZA PRADO: Quando se fala na relação entre bons professores e bons resultados de ensino, eu diria que, evidentemente, essa variável é importante, ela é a maior. Os dados a mostram maior nos anos iniciais do que no ensino médio, quando o aluno tem mais facilidade de ter outros elementos que concorram para melhorar o seu desempenho, mas ela não é a única. O material didático, as condições de ensino, a supervisão de uma escola, o número de alunos por classe, o apoio que o professor recebe da secretaria, das secretarias ou da instituição de ensino também contam e são muito importantes. Então, o professor é importante, mas não é absoluto, na área da educação. Ele tem muita importância e tal importância vai diminuir um pouco à medida que houver uma exigência de maior autonomia do próprio aluno em buscar outros elementos para sua formação.



REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Quais são os desafios atuais que o professor das séries iniciais enfrenta?

CLARILZA PRADO: O principal desafio do professor das séries iniciais, e de todas, é compreender que ele está recebendo uma população que é mais pobre, que está empobrecida sob o ponto de vista cultural, que chega à escola hoje exigindo uma atuação diferenciada. Eu não posso imaginar uma aula com professores que considerem apenas o conteúdo e que seja a mesma aula de dez, vinte anos atrás. A escola mudou, os alunos mudaram, as exigências desta geração são outras e é fundamental que o professor considere isto: o desafio de compreender uma geração que quer outros aspectos da escola. Tem dificuldade de atenção, trabalha com várias coisas ao mesmo tempo, está acostumada com computador, com televisão, que estuda vendo televisão, tudo ao mesmo tempo. E se é necessário, para uma tarefa escolar, desligar todo esse material e se concentrar em outro aspecto, o professor tem que se preparar para saber fazer isso. Não se pode desconsiderar o aluno de hoje.

REVISTA @MBIENTEEDUCAÇÃO: Quais são as ações que a CAPES tem feito para contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade? E o que é para você uma educação de qualidade?

CLARILZA PRADO: A CAPES, que sempre se dedicou ao ensino superior, à pós-graduação, tem hoje uma diretoria de educação básica presencial e à distância, voltada para a formação de professores, licenciatura e reforçando todo um papel que o MEC [Ministério da Educação] deve ter nesse sentido pelo Brasil afora. E, ao mesmo tempo, a CAPES tem uma série de programas na área da educação básica que reforçam a própria formação de professores nas universidades. Além disso, ampliou, na área da educação, o mestrado profissional que pretende atender, primeiramente, aos professores da educação básica. Esse mestrado profissional pretende fazer uma relação, uma articulação, entre as teorias desenvolvidas pelas pesquisas educacionais, que são muito importantes, com a prática pedagógica do professor. Então, esse é o grande desafio da pós-graduação brasileira hoje.



RESENHA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FRONTEIRAS, INTERFACES E CONCEITOS

RICARDO ALEXANDRE MARANGONI
Doutorando em Educação da UEMESP

ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs). **Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos**. Champagnat (Curitiba)/Fundação Carlos Chagas FCC (São Paulo), 2013.

Na obra *Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos*, os autores, fundamentados na Teoria das Representações Sociais (TRS), discutem importantes temáticas educacionais. Os trabalhos apresentados são oriundos de diferentes grupos e instituições associados ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed) e à Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente. As aproximações, fronteiras, interfaces e contextos da TRS com outros referenciais teórico-metodológicos possibilitam novos olhares sobre as questões, capazes de auxiliar outros pesquisadores na exploração de diversos objetos em diferentes contextos. Por esse motivo, a obra apresenta um grande potencial aos interessados na área.

O livro está organizado em oito capítulos, sendo: 1- *A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici*; 2 - *A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa*; 3 - *Teoria das representações sociais e história das mentalidades: a transversalidade do conceito de representação*; 4 - *Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin*; 5 - *Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici*; 6 - *Representações sociais e representações do sujeito: dialogando com Moscovici e Lefebvre*; 7 - *Teoria*

das representações sociais e teoria do núcleo central: contexto e interfaces; 8 - *O banquete: fronteiras de afetos entre Moscovici, Freud e Lacan*.

O capítulo inicial "*A compreensão de subjetividade na obra de Moscovici*", elaborado por Clarilza Prado de Sousa e Adelina de Oliveira Novaes apresenta-nos uma reflexão sobre a compreensão de subjetividade por meio da contribuição de Moscovici. As autoras destacam que no desenvolvimento da TRS, ele distancia-se do *modus pensandi* da ciência moderna, o qual não superava dualismos. Nos estudos realizados, elas reforçam a importância de considerarmos as subjetividades no contexto educacional, bem como nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores.

José Antônio Castorina, no capítulo intitulado "*A teoria das representações sociais e a psicologia de Vygotsky: o significado de uma análise comparativa*", discute as relações entre a TRS, de Moscovici, e a Psicologia do Desenvolvimento, de Vygotsky. Moscovici (2003) considerou que as teorias piagetiana e vygotskyana ampliaram o pensamento de Durkheim e Lévy-Bruhl, o que permitiu a formulação de sua teoria.

No capítulo "*Teoria das representações sociais e história das mentalidades: a transversalidade do conceito de representação*", Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas e Orlando



Villas Bôas Filho discorrem sobre a reapropriação do conceito de “representações coletivas”, de Durkheim, pela Psicologia Social, através da TRS e, pela História, através da História das Mentalidades. Embora com objetos de investigação distintos, as duas perspectivas, ancoradas no pensamento durkheimiano, revestem-se de críticas semelhantes, as quais são apontadas e discutidas pelos autores. Para estes, a similaridade de tais críticas fundamenta-se na existência de uma mesma base epistêmica.

Por sua vez, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens, em “*Representações sociais e visão complexa: interfaces e fronteiras entre as proposições de Serge Moscovici e Edgar Morin*” articulam a TRS de Moscovici e a Teoria da Complexidade de Morin. O primeiro, sob a perspectiva psicossocial, trata a representação social como uma forma de conhecimento e define-a como um fenômeno individual ou grupal e não como uma abstração ou conceito. Vinculada à realidade, a representação de indivíduos e grupos expressa a compreensão e os sentidos sobre o que já sabem articulando senso comum e ciência. Em sua teoria expõe uma nova percepção do senso comum e as interferências deste sobre as produções científicas. Por meio da Teoria da Complexidade, Morin propõe um paradigma que supere a visão racional e objetiva do conhecimento difundida pelo pensamento newtoniano-cartesiano. As duas teorias aproximam-se na defesa de um novo paradigma da ciência e da educação, ao advogarem uma visão complexa e integradora. Apesar de Moscovici, em sua teoria, não mencionar a complexidade, seus argumentos indicam a superação da fragmentação das áreas de conhecimento e dos dualismos.

Maria de Fátima Barbosa Abdala, no capítulo intitulado “*Representações sociais: aproximações/fronteiras entre Bourdieu e Moscovici*” realiza aproximações entre a Teoria da Ação de Bourdieu e a TRS de Moscovici. Nas formulações de Bourdieu, os princípios/noções estão ancorados na razão prática e na gênese dos conceitos de *habitus*, de campo e de capital, salientando que o entendimento das representações sociais pode provocar mudanças na realidade. Em Moscovici, a autora reforça a compreensão do conceito de representação social, assim como dos processos de sua formação: a objetivação e a ancoragem. A partir do quadro conceitual, ela levanta questões que desencadeiam novas reflexões e posicionamentos.

No capítulo “*Representações sociais e representações do sujeito: dialogando com Moscovici e Lefebvre*”, Sonia Teresinha de Sousa Penin e Sheila Roberti evidenciam que as formulações de Moscovici (TRS) são fruto de uma história do termo representação, que, até o século XVI, pautava-se na construção do conhecimento em que a relação sujeito/objeto insere-se numa perspectiva ontológica. A relação sujeito/objeto complexifica-se quando o sujeito também passa a ser objeto de conhecimento, sendo necessário examinar as representações do sujeito sobre o objeto, numa situação concreta. A pesquisa encontra-se em andamento e refere-se às representações de estudantes e egressos de cursos de licenciatura de uma universidade pública sobre aspectos da docência. Os dois autores confrontados indicaram algumas aproximações conceituais, bem como o método genealógico de Lefebvre e a formulação de Moscovici, quanto à gênese de uma representação. Apesar dos resultados preliminares, as autoras refletem sobre o currículo, as representações e a história da



docência, a partir dos sujeitos envolvidos e das teorias interseccionadas.

As autoras Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin e Romilda Teodora Ens, em "*Teoria das representações sociais e teoria do núcleo central: contexto e interfaces*" situam a proposta de Jean-Claude Abric nas produções pós-TRS. Documentando a união da Teoria do Núcleo Central à TRS, elas realizam um aprofundamento teórico dessa abordagem. Analisam as três ideias principais, a saber: (1) "as representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados"; (2) "esta estrutura específica é constituída por dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico"; (3) "o conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la" (SÁ, 1996). Abric afirma ser essencial a identificação dos elementos centrais (núcleo central) que dão significação à representação, porque são eles que determinam a união entre si dos elementos do conteúdo e regem suas metamorfoses.

No capítulo final "*O banquete: fronteiras de afetos entre Moscovici, Freud e Lacan*", Maria de Lourdes Soares Ornellas, Carla Verônica Albuquerque Almeida e Márcia Tereza Fonseca Almeida relacionam Moscovici, Freud e Lacan por meio de alguns construtos, que ora se aproximam, ora se afastam da teoria moscoviciano. O afeto, a subjetividade e a escuta são analisadas nas três concepções, ampliando as possibilidades de compreensão das representações sociais. Desse modo, as autoras convidam o leitor a se servir de um banquete intelectual.

Finalmente, trata-se de um livro resultante de esforços investigativos de uma rede de pesquisadores especialistas em educação que podem ser desdobrados em lições de pesquisa. Um livro para quem é da área de educação e para quem se interessa pela pesquisa em ciências humanas e sociais, tendo as representações sociais como perspectiva teórica.



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

ENVIO DE COLABORAÇÕES

As colaborações devem ser encaminhadas pelo correio eletrônico

ambiente.educacao@unicid.edu.br.

As colaborações deverão ser encaminhadas em duas formas: com a identificação e a não identificação do autor.

O documento identificado a ser anexado deverá conter:

1. Título do trabalho – deve ser digitado em negrito, alinhamento centralizado;
2. Nome do autor – deve ser digitado em negrito, alinhado à direita;
3. E-mail do(s) autor (es);
4. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos;
5. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
6. Nota de Rodapé: nome da instituição em que foi feito o estudo, título universitário, cargo do(s) autor(es);
7. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, glossário, notas explicativas, referências;
8. Dados pessoais e acadêmicos do autor ou autores (nome, endereço, telefone, instituição de vinculação, mais alta titulação acadêmica e e-mail) na ordem a figurar na publicação.

Os documentos não identificados a serem anexados deverão conter:

1. Título do trabalho;
2. Resumo de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 palavras chave, formadas por expressões de no máximo 3 termos ;
3. Abstract de 5 a 10 (dez) linhas e 3 a 5 keywords com a formatação estabelecida;
4. Texto, incluindo introdução, desenvolvimento: subtítulos, tabelas e gráficos (se utilizados), conclusões, notas, referências.

Não serão aceitas colaborações que não atendam às normas fixadas.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

1. A Revista @mbienteeducação do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) tem como objetivo a publicação de artigos, entrevistas, resenhas acadêmico-científicas inéditas, produzidos no âmbito da área Educação, com a colaboração de autores brasileiros e estrangeiros.
2. Aceita-se a colaboração de artigos, entrevistas e resenhas. São admitidas colaborações de textos em português, inglês, espanhol, francês e italiano.
3. O envio espontâneo das colaborações implica automaticamente na cessação dos direitos autorais à Revista.
4. A publicação de artigos não é remunerada e sua reprodução total ou parcial é permitida, desde que

citada a fonte.

5. Os artigos, entrevistas, resenhas e demais colaborações enviadas serão de responsabilidade exclusiva de seus autores, e não refletirão a opinião da Revista.

ANÁLISE E SELEÇÃO DAS COLABORAÇÕES

1. As colaborações serão analisadas pelo Conselho Editorial, que poderá encaminhá-las a pareceristas ad hoc. Nesses casos, não haverá identificação do(s) autor(es).
2. Os autores serão comunicados a respeito do recebimento dos trabalhos e do resultado dos pareceres.
3. Os artigos poderão sofrer ajustes, por recomendação do Conselho Editorial. Nestes casos, somente serão publicados após as incorporações solicitadas, com a devida concordância dos autores.
4. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar trabalhos que não estejam de acordo com as normas estabelecidas. E não caberá nenhum tipo de recurso sobre as decisões do Conselho.

FORMATAÇÃO

1. As colaborações podem ser gravadas em Word. Os artigos, resenhas, entrevistas devem ser digitados em fonte Times News Roman, corpo 12, espaço 1,5 e ter entre 25.000 e 70.000 caracteres, incluídos os espaços e consideradas as referências, citações ou notas, quadros gráficos, mapas etc. O Título do trabalho deve ser

digitado em negrito e centralizado. O Nome do autor deve estar em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa, com o endereço eletrônico em itálico.

2. As resenhas devem obedecer ao limite de 10.000 caracteres. O Título do trabalho deve estar em negrito, alinhamento centralizado e o nome do autor deve estar em negrito e alinhado à direita, com endereço eletrônico em itálico.
3. Os quadros, gráficos, mapas e imagens devem ser apresentados em arquivos separados do texto, indicando-se no corpo do texto os locais em que devem ser inseridos. Devem, também, ser numerados e titulados e apresentar indicação das fontes que lhes correspondem.
4. As citações até 3 linhas devem constar no corpo do texto e vir entre aspas, seguidas do sobrenome do autor da citação, ano e número de página. As citações que ultrapassam 4 linhas devem vir com recuo de 4cm e a letra tamanho 10. As palavras estrangeiras devem ser citadas em itálico.
5. As notas explicativas não devem vir no rodapé das páginas, mas deverão ser numeradas e aparecer antes das referências bibliográficas.
6. Se houver a necessidade de apresentar um Glossário, deve vir antes das notas explicativas.
7. As referências devem conter exclusivamente os autores e textos

citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética.

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS

- Livros

1. Livro com um autor

SILVA, J. M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas: Papirus, 2004. 136p.

2. Livro ou capítulo com dois ou três autores: os autores são separados por ponto e vírgula

PEREIRA, P. A. ; WATANABE, O.K.; TFAUNI, F. A importância da ciência para a formação do aluno. In: MENESES, J.G.C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p.46-59.

3. Mais de três autores: indica-se apenas o primeiro, acrescentando-se a expressão *et al.*

HAAS, C. M. et al. Reflexões interdisciplinares sobre avaliação da aprendizagem. In: MENESES, J.G. C., BATISTA, S. H. S.S., (Coord.) Revisitando a prática docente: interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. p. 101-31.

4. Capítulo de Livro

MACHADO, E. V. Desenvolvimento da criança e políticas públicas de inclusão. In: MOTA, M. G. B. (Coord.) Orientação e Mobilidade. Conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília: MEC/SEE, 2003: p. 22-34.

- Artigo de periódicos

FURLANETTO, E. C. Formação contí-

nua de professores; aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*, n.19, p. 39-53, 20 sem. 2004.

- Artigo e/ou matéria de periódico em meio eletrônico

ZACHARIAS, V. L. C. F. Vygotski e a educação. Disponível em: <[http:// www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html](http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html)>. Acesso em: 04 mar. 2006.

- Tese/Dissertação

ALMEIDA, J. C. A intervenção impossível no cotidiano de uma escola: relato do trajeto de um diretor de escola na rede pública municipal. São Paulo, 2003. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

IMAGENS

1. Imagens fotográficas devem ser submetidas na forma de slides (cromos) ou negativos, estes últimos sempre acompanhados de fotografias em papel.

2. Câmaras digitais caseiras ou semi-profissionais ("Mavica" etc.) não são recomendáveis para produzir imagens visando à reprodução em gráfica, devendo-se dar preferência a máquinas fotográficas convencionais (que utilizam filme: cromo ou negativo).

3. Não serão aceitas imagens inseridas em aplicativos de texto (Word for Windows etc.) ou de apresentação (Power Point etc.). Imagens em Power Point podem ser enviadas apenas para servir de indicação para o posicionamento de sobreposições (setas, asteriscos, letras etc.), desde que sempre acompanhadas das imagens origi-

nais inalteradas, em slide ou negativo/foto em papel.

4. Na impossibilidade de apresentar imagens na forma de slides ou negativos, somente serão aceitas imagens em arquivo digital se estiverem em formato TIFF e tiverem a dimensão mínima de 10x15 cm e resolução de 300 dpi.
5. Não serão aceitas imagens fora de foco.
6. Montagens e aplicação de setas, asteriscos e letras, cortes etc. não devem ser realizadas pelos próprios autores. Devem ser solicitadas por meio de esquema indicativo para que a produção da Revista possa executá-las usando as imagens originais inalteradas.
7. Todos os tipos de imagens devem

estar devidamente identificados e numerados, seguindo-se sua ordem de citação no texto.

TABELAS

Devem ser numeradas, consecutivamente, em algarismos arábicos e encabeçadas pelo respectivo título, que deve indicar claramente o seu conteúdo. No texto, a referência a elas deverá ser feita por algarismos arábicos. Os dados apresentados em tabela não devem ser repetidos em gráficos, a não ser em casos especiais. Não traçar linhas internas horizontais ou verticais. Colocar em notas de rodapé de cada tabela as abreviaturas não padronizadas. Na montagem das tabelas seguir as "Normas de apresentação tabular e gráfica", estabelecidas pelo Departamento Estadual de Estatística da Secretaria de Planejamento do Estado, Paraná, 1983.

