

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
ARIANA BATISTA DA SILVA
(ORGANIZADORES)

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora



Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5

Diagramação: Camila Alves de Cremo

Correção: Yaiddy Paola Martinez

Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga

Revisão: Os autores

Organizadores: Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação enquanto fenômeno social: avanços, limites e contradições 5 / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Ariana Batista da Silva. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0157-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.575222604>

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. Silva, Ariana Batista da (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Neste livro, intitulado de **“Educação enquanto Fenômeno Social: avanços, limites e contradições”**, reúnem-se estudos dos mais diversos campos do conhecimento, que se complementam e articulam, constituindo-se enquanto discussões que buscam respostas e ampliado olhar acerca dos diversos problemas que circundam o processo educacional na contemporaneidade, ainda em um cenário de desafios demandados pela Pandemia.

Sabemos que o período pandêmico, como asseverou Cara (2020), escancarou e asseverou desigualdades. Nesse movimento de retomada do processo de ensino e aprendizagem presencial, pelas redes de ensino, o papel de “agente social” desempenhado ao longo do tempo pela Educação passa a ser primordial para o entendimento e enfrentamentos dessa nova realidade, vivenciada na atualidade. Dessa forma, não se pode resumir a função da Educação apenas a transmissão dos “conhecimentos estruturados e acumulados no tempo”. Para além do “ler e escrever, interpretar, contar e ter noção de grandeza” é papel desta, assim como, da escola, enquanto instituição, atentar-se as inquietudes e desafios postos a sociedade, mediante as incontáveis mudanças sociais e culturais (GATTI, 2016, p. 37).

Diante disso, a Educação se consolida como parte importante das sociedades, ao tempo que o “ato de ensinar”, constitui-se num processo de contínuo aperfeiçoamento e transformações, além de ser espaço de resistência, de um contínuo movimento de indignação e esperançar, como sinalizou Freire (2018). No atual contexto educacional, a Educação assume esse lugar “central”, ao transformar-se na mais importante ferramenta para a formação crítica e humana das pessoas, como lugar real de possibilidade de transformação da sociedade.

Destarte, os artigos que compõem essa obra são oriundos das vivências dos autores(as), estudantes, professores(as), pesquisadores(as), especialistas, mestres(as) e/ou doutores(as), e que ao longo de suas práticas pedagógicas, num olhar atento para as problemáticas observadas no contexto educacional, buscam apontar caminhos, possibilidades e/ou soluções para esses entraves. Partindo do aqui exposto, desejamos a todos e a todas uma boa, provocativa e lúdica leitura!

Américo Junior Nunes da Silva
Ariana Batista da Silva

REFERÊNCIAS

CARA, Daniel. **Palestra online promovida pela Universidade Federal da Bahia, na mesa de abertura intitulada “Educação: desafios do nosso tempo” do evento Congresso Virtual UFBA 2020**. Disponível em: link: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0vELx0EvE>. Acesso em abril 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: Marli André (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. 1ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016, p. 35-48.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

QUESTÕES EDUCACIONAIS: UMA REALIDADE EM ANGOLA E NO BRASIL

Gabriel Rodrigues Serrano

Damião de Almeida Manuel

Niembo Maria Daniel

Elijane dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226041>

CAPÍTULO 2..... 20

OS DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM O ENSINO REMOTO

Ilze Maria C. Machado

Katia Mosconi Mendes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226042>

CAPÍTULO 3..... 30

ESTÁGIO DOCENTE SUPERIOR E O CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE GENÉTICA

Ariana Batista da Silva

Américo Junior Nunes da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226043>

CAPÍTULO 4..... 43

AS LEIS 10639/2008 E 11645/2008 E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Antônio Carlos Freire Sampaio

Rosana de Ávila Melo Silveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226044>

CAPÍTULO 5..... 51

MERCOSUL EDUCACIONAL E PROCESSO DE BOLONHA: A INTEGRAÇÃO DOS SISTEMAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM QUESTÃO

Tatiana Carence Martins

Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226045>

CAPÍTULO 6..... 61

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Plínia de Carvalho Bezerra

João Paulo Lira Martins

Prucina de Carvalho Bezerra

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226046>

CAPÍTULO 7	73
A BIOÉTICA E AS CIÊNCIAS NATURAIS - 1975 A 2019	
Sérgio Olim Gomes de Mendonça	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226047	
CAPÍTULO 8	92
CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO- ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Olga Mara Bueno	
Vanessa Bernardi	
José Carlos Winkler	
Rita de Cássia da Silva Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226048	
CAPÍTULO 9	106
ENCRUZILHADAS VIRTUAIS E ANTIRRACISMOS CONTEMPORÂNEOS	
João José do Nascimento Souza	
Rogério Luís da Rocha Seixas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.5752226049	
CAPÍTULO 10	119
FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO E A VIOLÊNCIA	
Rebecca de Castro Teixeira	
Florença Cruz da Rocha Ebeling	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260410	
CAPÍTULO 11	128
ADOLESCENTES MARCADOS: VIOLÊNCIA E EMANCIPAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	
Carolina Cunha Seidel	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260411	
CAPÍTULO 12	140
REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS DINÂMICAS EDUCATIVAS, CULTURAIS E TRADICIONAIS COM CRIANÇAS E JOVENS: UM ESTUDO DE CASO	
Paulo César Bulhões	
Isabel Cabrita Condessa	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260412	
CAPÍTULO 13	155
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE	
Regina Aparecida de Moraes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260413	

CAPÍTULO 14.....	174
COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: INOVAR, INTERAGIR E INTEGRAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Sueli Perazzoli Trindade	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260414	
CAPÍTULO 15.....	184
ESTILOS DE LIDERAZGO Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LOS DIRECTIVOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN PUNO DEL PERÚ	
Demetrio Flavio Machaca Huancollo	
Leopoldo Wenceslao Condori Cari	
Edy Larico Mamani	
Jenner Volney Sanchez Arapa	
Proto Washington Caira Centeno	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260415	
CAPÍTULO 16.....	195
FACTORES PARA LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL EN ORGANIZACIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. CASO UNAD-COLOMBIA	
Diana Marcela Cardona Román	
Hugo Alberto Martínez Jaramillo	
María Crisalia Gallo Araque	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260416	
CAPÍTULO 17.....	227
GESTÃO E CURRÍCULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UM MUNICÍPIO DO SUL CATARINENSE	
Gisele da Silva Milanez	
Antonio Serafim Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260417	
CAPÍTULO 18.....	242
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EQUIDADE DE GÊNERO	
Thayse Melo Borges	
Mareli Eliane Graupe	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.57522260418	
CAPÍTULO 19.....	249
EDUCACIÓN CONTINUA, COMO ALTERNATIVA PARA AMPLIAR LA OFERTA EDUCATIVA EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE TEPEXI DE RODRÍGUEZ	
Behetzaida Martínez Regules	
Socorro Pacheco Pérez	
Edgardo Roldán Y Tovar	
Heriberto Vázquez Guevara	

SOBRE OS ORGANIZADORES	256
ÍNDICE REMISSIVO.....	257

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A PREFIGURAÇÃO DO AGIR DOCENTE

Data de aceite: 01/04/2022

Regina Aparecida de Moraes

Universidade Estadual de Minas Gerais
Cláudio — Minas Gerais — Brasil

RESUMO: Este artigo objetiva socializar resultado de uma pesquisa sobre como as representações docentes se relacionam com o desenvolvimento das práticas letradas na educação básica. Trata-se de seus reflexos sobre tarefas, ações e atividades que compõem o trabalho docente. Suas bases teóricas são: interação social (VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2003), elementos socio-históricos e culturais para o desenvolvimento das pessoas (VIGOTSKY, 1987; BRONCK4RT, 2006, 2014), o trabalho docente (MACHADO; ABREUTARDELLI, 2005), Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCW, 2000), gênero textual (KLEIMAN,• CECINEROS,• TINOCO, 2013; DOLZ,• NOVERRAZ,• SCHNEUWLY, 2004) e de Letramentos (KLEIMAN, 2007). Relata aspectos de um estudo de caso/ etnográfico, desenvolvido em instituições públicas. Os dados — advindos de entrevistas, questionários, Projeto Político-Pedagógico de cada escola e diário de campo da pesquisadora - foram examinados sob a ótica da Análise do Discurso (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) e da Semântica Argumentativa (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). Revelam que as RS que interferem no agir docente refletindo sobre o trabalho coletivo, o planejamento cotidiano e recaí sobre as práticas

didáticas desenvolvidas no interior da escola. Tais interferências expressam, concomitantemente, um movimento de manutenção e de mudança sobre as próprias representações e sobre as práticas profissionais. Os docentes veem-se interpelados pelas injunções e negociações que restringem as próprias ações. Essas restrições manifestam-se nos processos de planejamentos coletivos e individuais e expressam contradições diante dos objetivos enfim, os professores encontram possibilidades para agir na direção de mudanças e/ou transformações marcadas pelos posicionamentos.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais. Agir docente. Planejamento.

SOCIAL REPRESENTATIONS AND THE PREFIGURATION OF THE TEACHING ACT

ABSTRACT: This article aims to socialize the result of research on how teaching representations are related to the development of literate practices in basic education. It is about their reflections on tasks, actions and activities that make up the teaching work. Its theoretical bases are: social interaction (VOLOCHINOV, 2004; BAKHTIN, 2003), socio-historical and cultural elements for the development of people (VIGOTSKY, 1987; BRONCKART, 2006, 2014), teaching work (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2005), Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2007; PY, 2004; GUARESCHI, 2000), textual genre (KLEIMAN,• CECINEROS,• TINOCO, 2013; DOLZ,• NOVERRAZ,• SCHNEUWLY, 2004) and Letramentos (KLEIMAN, 2007). It reports aspects of a case / ethnographic study, developed

in public institutions. The data - from interviews, questionnaires, the Political-Pedagogical Project of each school and the researcher's field diary - were examined from the perspective of Discourse Analysis (ORLANDI, 1996, 2011, 2003; AUTHIER-REVUZ, 1990) and from Semantics Argumentative (DUCROT, 1987; KOCH, 1996). They reveal that the SR that interfere in the teaching act reflecting on the collective work, the daily planning and falls on the didactic practices developed inside the school. Such interferences concomitantly express a movement of maintenance and change over their own representations and professional practices. Teachers are challenged by injunctions and negotiations that restrict their own actions. These restrictions are manifested in the collective and individual planning processes and express contradictions regarding the objectives. Finally, teachers find possibilities to act in the direction of changes and / or transformations marked by the positions.

KEYWORDS: Social representations. Acting teacher. Planning.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre um recorte da pesquisa acerca do agir docente na Educação Básica. Realizada, em Divinópolis (MG), entre 2015 e 2019, seu objetivo era examinar a força das representações docentes na construção das ações e atividades que compõem o trabalho do professor como agente no processo de letramento escolar. Neste artigo, optamos por refletir sobre as relações entre algumas representações sociais selecionadas a partir do resultado dessa pesquisa e os processos de planificação do trabalho de ensino da língua. Essas reflexões explicam sobre como o trabalho a ser prefigurado na Unidade Escolar se faz contraditório nas vozes dos professores. Para tanto, a partir de três gêneros discursivos materializados no processo de coleta de dados (entrevista, questionário e diário reflexivo) foi possível chegar a resultados interessantes sobre elementos significativos no tocante a ação docente. Nossas colaboradoras, professoras da Educação Básica, nos cederam individualmente uma entrevista, responderam um questionário e permitiram 15 horas de observação de seu trabalho em sala de aula e uma cópia de trecho PPP (Projeto Político Pedagógico), os quais não trouxeram para a análise, pois o trecho apenas contextualiza a instituição. Para analisá-los, trabalhei com alguns elementos da Análise do discurso, representada por Ducrot (1987), KOCH (1996, 2002, 2003) e Authier-Revuz (1990). Trazemos alguns recortes de sua fala que se fazem significativos para o tema enfocado neste artigo. Ao final do trabalho conclui-se que as RS orientam o agir dos professores entrevistados o silenciamento das práticas de planejamento, visto que em suas representações o livro didático e o conhecimento tácito são elementos fundamentais no planejamento do trabalho escolar. Apresentamos alguns quadros que permitem sintetizar alguns conteúdos da pesquisa original. Para uma visão panorâmica, trataremos do tema, perseguindo os seguintes subtítulos: representações sociais: lentes pelas quais as pessoas enxergam o mundo; representações Sociais e prefiguração do trabalho docente, capacidades letradas, a prefiguração do trabalho na voz das professoras.

21 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: LENTES PELAS QUAIS AS PESSOAS ENXERGAM O MUNDO

O conceito de representação social consiste em uma microteoria aplicável no estudo de temas sociais, humanitários e discursivos. Para sua compreensão, foram visitados autores como Moscovici (2007), Py (2004), Guareschi (2000, 2003) e Oliveira (2017) numa interface com a abordagem habermasiana sobre os mundos representados: mundos objetivo, social e subjetivo. Embasam ainda a pesquisa os estudos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo. Essas abordagens permitem compreender como as RS interferem nos processos educacionais, especificamente nos estudos das práticas letradas na Educação Básica. Foram explorados autores que contribuem para refinar a definição de estratégias metodológicas que permitiram identificar e selecionar as RS emergentes das entrevistas e dos questionários por meio dos quais os professores contribuíram com esta pesquisa.

No diálogo entre interface entre Agir Comunicativo (HABERMAS, 1990) e Interacionismo Sociodiscursivo, Bronckart (1999) compreendeu que os signos são resultados de negociação, logo revelam o caráter coletivo. Assim os estudos sobre o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social, apontam as representações como construções individuais e coletivas e a partir da compreensão e da nossa percepção de mundo dos sujeitos, bem como daquilo que acreditamos e dos juízos que fazemos das coisas.

Nesse sentido, essa teoria possibilitou o entendimento de como os professores se posicionam e como suas ações são modificadas a partir das representações, uma vez que possibilitam a interpretação do mundo e orientam as experiências individuais e coletivas em ações sobre a vida cotidiana, as instituições (mundo objetivo), as convenções, regras e leis sociais (mundo subjetivo) e sobre si, seus valores, seus sentimentos, seus desafios e suas potencialidades (mundo subjetivo), conforme afirma Morais (2019). A interação entre os mundos representados modifica o agir estratégico (planejamentos e projeções) e pelo agir comunicativo (ação linguageira utilizada na construção de um consenso). Associar os mundos representados ao conceito de Representações Sociais propiciam o diálogo entre Moscovici (2007), para quem as representações se interligam a convenção e a prescrição e Machado (2005), que exploram a ideia de trabalho prescrito e trabalho real — idealização e realização de trabalhos docente.

O trabalho prescrito se monta a partir de um processo de representação que se faz coletivo, marcado por experiências vividas, por injunções sociais e políticas, no caso, um exemplo dos documentos oficiais de parametrização educacional. Segundo Oliveira (2017), Durkheim trabalha com o conceito de representações coletivas, ou seja, processamentos mentais capazes de representar o pensamento das pessoas sobre si e sobre o mundo. As representações coletivas se referem às formas de conhecimento e podem orientar - guiar as ações de uma pessoa ou de um grupo. “Todas as interações humanas, surjam elas entre

duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2007, p. 40). Estas não são criadas por alguém, individualmente, mas na interação e na cooperação entre sujeitos. A partir das contribuições de Durkheim, Moscovici criou o conceito de ‘representações sociais’. Para ele não há como separar o social e o individual, porque eles se ligam de maneira dialética. Ele afirma que essas representações se dão por meio da comunicação, o que evoca a estreita relação entre discurso e a teoria das representações sociais.

Ao se falar em discurso, faz-se interessante trazer à cena os estudos de Oliveira (2017) e de Bernardo Py(2004). A partir do referido autor, destacamos três traços que marcam a noção de representações sociais:

- Referem-se a uma teoria aplicável a fenômenos determinados, tomados como aparentes;
- são captadas no discurso, por meio do qual os sujeitos podem identificá-las, distanciarse delas, a fim de revê-las e modificá-las;
- são difundidas num grupo social, mas isso não significa unanimidade da adesão a uma representação social determinada (PY, 2004).

Esses traços revelam como as RS objetivam - expressam mais concretude - elementos aparentes de uma realidade, facilitando a sua conservação ou a sua modificação. Num movimento dialético, as mudanças que podem instaurar-se sobre concepções diversas, sobre projeto, sobre instituições, bem como sobre as próprias RS e sobre os discursos individuais e coletivos.

2.1 Representações Sociais e prefiguração do trabalho docente

Diante disso, a pesquisa realizada origina de inquietações sobre como o processo de mudanças na realidade escolar. Embora venha se efetivando, de forma significativa nas últimas décadas, um processo de ensino significativo, que rompe com práticas estruturalistas, dissociadas das esferas discursivas, que circundam o mundo de leitura de alunos e professores, muitas críticas recaem sobre o ensino da língua na escola quando atuamos em cursos que propiciam ao aluno o estágio supervisionado relacionado ao ensino da língua materna. Desde a década de 80, os estudiosos e pesquisadores, de diferentes abordagens, têm focado seus trabalhos rumo a uma educação progressista, em que se fortalecem concepções de língua, de aprendizagem e de ensino, e, sobretudo rumo à valorização de práticas didáticas cuja participação do aluno no processo é fundamental assim como a capacidade de interação com os sujeitos, com a comunidade, com os objetos de conhecimento e a diversidade textual que possibilita sua inserção e comunicação com a sociedade.

O fato é que antes de iniciarmos, o processo de pesquisa, a realidade escolar era representada por numa visão dual: uma escola conservadora X uma escola transformadora. Foi necessária uma leitura dialética da realidade, capaz de perceber o fazer decente de

uma maneira mais orgânica, num cenário com diferentes representações que tornam o espaço um espaço conforme aponta Saviani (1999) espaço de contradições e de disputa de projetos de sociedade e de educação. O ensino da língua é uma dimensão da educação escolar e ela se constrói na complexidade do contexto socio-histórico que envolve a educação, portanto ele se faz de acordo com as escolhas e atuação dos docentes, sobretudo, atravessado conforme aponta Foucault (2008), pelas vozes que expressam a prefiguração oriunda do sistema educacional, do sistema de ensino e pelas suas injunções, assim como pelas injunções sociais marcadas por saberes científicos ou empíricos. O fato é que a realidade educacional traz em si uma complexidade interessante.

Segundo Cordeiro (2017), a BNCC toma os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem a serviço do desenvolvimento de habilidades. Comparando suas constatações com as de Gontijo (2018), encontramos convergências, pois ambas identificam no discurso o entendimento de língua como interação, mas consideram as propostas distanciadas da perspectiva sociointeracionista na medida em que, na BNCC, se afirma que “a preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna” (GONTIJO, 2015, p.187). Segundo Cordeiro, a BNCC apresenta pressupostos estruturalistas, apesar da busca de consonância com a concepção sociointeracionista de língua/linguagem, pois considera as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam e explora a noção de gêneros do discurso como objeto de estudo (MORAIS, 2019, p.37)

A BNCC se, mostra assim preocupada com o letramento, o que é compreendido como práticas sociais de linguagem, as quais envolvem de alguma maneira tecnologias de comunicação como a escrita, que a cada dia mais se insere num contexto de multimodalidade. Nessa circunstância, o termo é considerado em sua funcionalidade, logo se ressalta a importância da exploração dos gêneros discursivos considerados como constitutivos das referidas práticas desses elementos são observados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fortalecem-se no CBC, na BNCC e nos referenciais curriculares de Minas Gerais.

Gontijo (2018) fala sobre como o contexto situacional de produção da BNCC propicia aparente contradição marcada pela presença de vozes estruturalistas e vozes interacionista predominantemente no texto. Essa dissonância pode ser observada como diferentes vozes que expressam diferentes posicionamentos, assim como diferentes afiliações teóricas. Em meio a Essas vozes podem ser detectadas algumas representações sociais, alguns construtos teóricos, dentre injunções de ordem oficial.

2.2 As representações sociais dos professores sobre as práticas letradas e alguns protótipos que contribuem para o desenvolvimento das práticas letradas

Haverá uma convergência entre o discurso do professor de língua portuguesa e o discurso dos sistemas educacionais e de ensino representado pelos documentos

parametrizadores que orientam essa área? Partimos então da concepção de língua que desde a década de 80 se fortalece ao subsidiar a ação desse professor ao organizar seus currículos e preparar seus materiais didáticos, assim como ação das editoras na publicação de livros didáticos e paradidáticos.

Neste, caso, a língua como, interação verbal (VOLOCHINOV E BAKHTIN, 2004), os estudos de Bonckart (1999, 2004a, 2004b, 2006) Schenewly, Dolz e Rojo (2004) Schenewly e Dolz (2004) representante do Sócio-Interacionismo discursivo que orienta o ensino da língua, a partir da didatização dos gêneros discursivos e o ensino da língua como uma atividade social. Por gêneros discursivos, entendemos “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Por meio deles se desenvolvem as práticas de linguagem na instituição escolar e na sociedade, o que amplia as capacidades de fala, de escuta, de leitura e de escrita. De fato, essas práticas são ensinadas e apreendidas fora da escola, mas cabe à escola, investir no desenvolvimento da fala, da escuta, da escrita e da leitura — sobretudo, cabe a ela do desenvolvimento das capacidades letradas. Hoje, sua tarefa se amplia e requer novas práticas didáticas, visto que as tecnologias têm ampliados os processos interativos envolvendo diferentes gêneros discursivos, alguns privilegiados pelas multissemoses.

Assim, para além da linguagem verbal, a multimodalidade também se apresenta como um objeto de estudo no ambiente escolar, visto que os processos internacionais se inserem não somente nos suportes como livros, revistas, jornais, em predominam a escrita. Os avanços das novas tecnologias modificaram a comunicação entre pessoas estabelecendo redes, redes sociais que propiciam multissemoses que garantem múltiplas interações. A tecnologia aparece nos discursos docentes (entrevistas) como algo positivo quando se fala na exibição de filmes, principalmente sobre as presenças de retextualização de obras literárias escritas em textos fílmicos. Ela aparece também contraditoriamente como uma vilã que “rouba o espaço da leitura” (fala de uma das entrevistadas). Essa metáfora apresentada de forma forte no seu discurso revela uma RS dessa professora, o que sugere que a leitura estaria presa aos livros.

Ao conversar com as professoras sobre as práticas didáticas, sobre o papel da escola numa sociedade letrada, pelos seus discursos captamos a ideia de que é papel da escola ir além da escola, o que pode significar que o ensino da língua deve extrapolar o ambiente escolar, ou seja, ensinar língua requer considerar para além da escola, os contextos sociais em que ocorrem práticas de linguagens em suas situações comunicativas. A utilização do operador argumentativo além nos sugere a compreensão da língua numa perspectiva social, ou seja, estudar a língua requer mais do que os conteúdos estritamente escolares, pois precisa se relacionar às práticas sociais. Entretanto, observa-se pelos registros no diário reflexivo que as tarefas desenvolvidas não são planejadas com bases em situações concretas. Por outro lado, no mesmo diário, há relatos de atividades didáticas como o uso da biblioteca e a realização de debates, que demonstram a tentativa de desenvolver

o ensino da leitura e o desenvolvimento da oralidade pautado em situações concretas de comunicação.

Tanto o debate quanto a atividade de leitura se configuram como uma prática didática que lidam com práticas sociais de linguagem a partir de gêneros que circulam socialmente. As aulas de leitura tinham como suporte o livro literário e o debate se dava a partir dos filmes, produções em DVD, produções midiáticas, que circulam socialmente. Outra representação social identificada por meio das entrevistas consiste em compreender que a escola ainda precisa investir mais enquanto agente de letramento, quando uma das professoras traz uma nova metáfora: é papel da escola ampliar horizontes.

Eu penso que o papel da escola, mesmo, é ampliar a mente, é ampliar o horizonte deles, mostrar, sair mesmo dessa roda viva que eles vivem.

Outra metáfora que nos mostra uma RS trata-se da associação do crescimento da utilização das tecnologias de informação em relação à utilização de livros como suporte de leitura a ideia de um roubo (roubo do espaço).

Essa representação nos sugere também a voz de outrem que não se mostra, mas constitui os dizeres de que expressam que já algo errado com a utilização da tecnologia nos tempos modernos significa algo injusto e negativo posto que o livro ocupa um espaço que está sendo roubado. Todo roubo é condenado.

O ser humano compreende a realidade a partir de representações que orientam análises do mundo objetivo, sua inserção no mundo social e suas vivências no mundo subjetivo. Essas crenças e representações que são construídas nas dimensões individuais e coletivas são frutos dessa interação com os mundos acima apresentados. A expressão mundo nos remete não a ideia de um mundo coisificado, mas constituídos de seres em ação e em transformação.

Essas construções se dão ao longo da história como parte do processo sociocultural, que se mobiliza pelas práticas sociais permeadas pela linguagem. Considerando-se que vivemos numa Sociedade grafocêntrica, o desenvolvimento das capacidades letradas é inerente ao desenvolvimento humano, por isso se constitui como objeto de trabalho da área de língua Portuguesa no interior das escolas que compõem o sistema educacional brasileiro.

Optando por explorar o conceito de representações sociais para entender a relação do professor com o mundo social e sua ação no interior da escola, necessariamente exploramos os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ao cruzá-los com os documentos oficiais, percebemos um contraste entre como os estudos científicos apontam para inovações e revisões nos processos de ensino aprendizagem, como ocorre por exemplo com os protótipos de ensino da língua portuguesa (ISD, Pedagogia de Projetos, PDG, Projeto de Letramentos), sobre os objetos (conteúdos) de trabalho como os gêneros do discurso, como uma abordagem reflexiva sobre os estudos gramaticais. O agir docente

traz em si aspectos teóricos, práticos, valorativos (crenças e valores) que possibilitam avanços cotidianos em meio às práticas cristalizadas.

Essas práticas “cristalizadas” nos evocam os estudos sobre os processos de estabilização que compõem o cerne das representações sociais juntamente com os processos de mudanças, que oportuniza, inclusive, modificações nas próprias representações sociais.

2.3 O que se entende por capacidades letradas neste contexto?

As Representações sociais estudadas neste artigo foram captadas do discurso das três professoras. Para identificá-las foram analisadas metáforas, como exemplificamos acima, por meio de marcas da heterogeneidade discursiva, categoria selecionada relacionada à pluralidade de vozes que entrelaçam num mesmo discurso (categorias relativas à metodologia da AD Análise do Discurso). Que vozes atravessaram os discursos dos professores colaboradores? (Entre essas vozes, destacamos algumas injunções sociais, marcadas pela voz do Sistema Educacional representado por gestores e documentos de parametrização), pela voz dos cidadãos em geral que compreendem que cidadania, emancipação/ascensão social corresponde à aprovação no vestibular, nas provas do Enem ou daqueles políticos e/ou educadores apontam as avaliações sistêmicas e seus resultados como referência de qualidade da educação.

Em contraposição aos elementos colocados acima, o ensino da língua se relaciona ao desenvolvimento das capacidades letradas, que se apresentam a partir dos estudos de Rojo (2004). Nesses termos, o quadro abaixo apresenta a partir de Rojo (2004), algumas das capacidades letradas que se configuram como objetos de ensino da língua. Seu trabalho expõe essas capacidades com base em diferentes abordagens assim como nas unidades escolares também se fazem presentes diferentes metodologias e posições dos professores quanto ao ensino da língua.

Capacidades focadas na teoria da decodificação	Capacidades focadas na teoria da compreensão (cognitiva e metacognitiva)	Capacidades focadas na teoria da interação entre o leitor e autor
Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas.	Ativação de conhecimentos de mundo.	Recuperação do contexto de produção do texto.
Dominar as convenções gráficas.	Antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades do texto.	Definição de finalidades e metas das atividades de leitura.
Conhecer o alfabeto.	Levantamento de hipóteses.	Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático).
Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita.	Checagem de hipóteses.	Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo).
Dominar as relações entre grafemas e fonemas.	Localização e cópia de informações.	Percepção de outras linguagens como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linha verbal em verbal
		escrita.
Saber decodificar palavras e textos escritos.	Comparação de informações.	
Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.	Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc. após análise de informações pertinentes).	
Ampliar a sacada ¹ do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura.	Produção de inferências locais e globais.	

Quadro 1 - Capacidades letradas sob o viés de Rojo (2004)

Fonte: MORAIS, 2019.

Focamos neste trabalho nas capacidades apresentadas com base na visão interacionista, no entanto, entendemos que nos processos educativos dentro e fora do ambiente escolar todas as capacidades destacadas por ROJO devem ser consideradas. Relacionando-as à discussão sobre o trabalho docente, torna-se válida sua associação à prefiguração do trabalho docente aqui representada pela BNCC. Ao abordar o desenvolvimento dessas capacidades, a BNCC (2018) orienta o seu desenvolvimento explorando como habilidades e direitos de aprendizagem, apresentando para toda a educação básica eixos de aprendizagem relacionados a essas capacidades.

Em relação à base, os gêneros discursivos e multimodalidade se tornam objetos de

¹ Segundo Kleiman (2002), a leitura é um movimento sacádico, ou seja, ela não é feita palavra por palavra de forma linear. De fato, o leitor proficiente movimenta os olhos, fixando-os em uma determinada parte do texto para depois pular um trecho e fixar-se em outro ponto mais distante. A autora denomina como sacada esse movimento dos olhos em que o leitor pula de uma parte a outra.

estudos que envolvem capacidades relativas aos eixos de leitura e produção referente a produções orais, em áudio ou vídeo. Tais capacidades se relacionam também aos gêneros midiáticos (vlog, jingles, por exemplo). Dentre eles, destacamos o texto dramático, os textos em verso, cordel, repente, embolada, notícias, carta ao leitor, entrevista, reportagem, resenha crítica, crônicas, fotorreportagem, comentário, debate, noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. Mas esses gêneros apareceram como objetos de estudos na sala de aula ou nos registros do diário reflexivo.

3 | NA POLIFONIA DAS VOZES ENTRECruzADAS, A PRESCRIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA VOZ DO PROFESSOR

Os docentes apontam a necessidade de superação do trabalho realizado, representados por modelos idealizados de ação pedagógica pelo sonho/utopia de uma nova dinâmica escolar (sistema de ensino) no que diz respeito ao mundo físico (a instituição escola: aspectos físicos e estruturais), o diz respeito ao mundo social, quando criticam os documentos oficiais e ao mundo subjetivo quando abordam a valorização e a confiança dos alunos, o respeito, por exemplo, ao trabalho do professor.

Enquanto apresenta fragmentos/imagens de um trabalho sonhado/ desejado dialoga de forma (flutuante) com o trabalho prescrito, apresenta também sua insatisfação: CBC precisa ser mudado, a BNCC já está ultrapassada”. Observamos, entretanto, que há uma convergência entre os processos de prescrição e de realização. Os professores discursam sobre os gêneros/textos como objeto de estudo da língua. Entretanto, no seu dizer os conteúdos são apresentados de forma simples envolvendo as RS.

O CBC está totalmente ultrapassado, ele é antiquíssimo... já assim ele atualmente... deixa muito a desejar... portanto, quando você pega o CBC, você vê que vai ter que completar com as pesquisas extras, né, com o suporte literário que não... Que o CBC ali só. Não BASTA por exemplo CBC nos fala de filmes literários, documentários... E ... A gente tem que buscar [...] através do filme uma interpretação de uma obra literária e depois ele vai produzir aquilo[...] ou você vai ler o livro, né (parte) do filme né... e acho que o CBC deveria ser atualizado.

Entrevistadora. [...] houve todo um movimento de discussão das bases curriculares... Suiu aquele documento... Você chegou a ter acesso a esses cadernos de referência... De novas referências curriculares. O que você achou? Você achou que ele consegue suprir ou não...

Entrevistada. Ah, teve sim umas sugestões de mudanças muito pequena,

Ao se referir ao CBC, a professora dá ao adjetivo antiquíssimo uma força significativa que aponta a ideia de defasagem. Quanto à BNCC, afirma que a mudança por ela representada é insignificante. Neste caso ocorre uma simplificação, construída com base nos qualificadores antiquíssimo muito pequena que gera a ideia de incompletude.

Por meio desses elementos captamos a RS de que os documentos oficiais não contribuem com o trabalho do professor. Já em relação, à BNCC, a professora deixa revelar a RS, no momento da entrevista, de que ela não traz mudanças para a educação.

Não argumenta, apenas afirma. Não retoma dos documentos citados as prescrições didático-metodológicas: definição de conteúdos, habilidades/competências/capacidades, orientações pedagógicas e por fim uma referência de tempo de trabalho. Ao apresentar suas prescrições o documento se baseia em dados científicos, bem como nos processos de participação num nível pouco democrático, mas que a cada um permite a participação de mais entidades e pessoas como ocorreu no movimento pela BNCC. Dessa forma, o documento apresenta algo além do conteúdo relatado, que se refere a aspectos mais teóricos ou de saberes técnicos oriundos de diversas participações que representam sujeitos envolvidos no processo de discussão que representam professores com suas experiências também.

Nesse movimento de negação, ocorreu um processo de ancoragem em que a professora se mantém resistente a partir da força de algumas crenças, mas por outro lado se há interação, certamente haverá aspectos que se referem à mudança. Conforme aponta Ribeiro

(2017) mudanças são possíveis às representações sociais. Entendemos que a memória coletiva, as experiências e crenças comuns associada à leitura rígida da realidade possibilitam maior conservação de ideias e práticas cotidianas, bem como das próprias representações. Todavia, apesar de parecer fechadas a RS são sim passíveis de mudanças, pois as experiências vividas exigem flexibilidade e interferem em pensamentos e ações.

Essa associação contribui muito para a compreensão das relações de mudança e conservação das RS, o que recai sobre o agir docente. Além disso, Py (2004) amplia os estudos das RS por estudar os aspectos linguísticos relacionados às RS. Para Py (2004), essas representações se dividem também em dois eixos identificados com o discurso das pessoas com relação às RS. Ele, segundo esse eixo, as organiza em dois grupos de representações: representações de referências (RR) e representações de uso (RU) (MORAIS, 2019, P., 102).

Para melhor compreensão da dialeidade entre o conservadorismo, as mudanças e às inovações na prática docente, trago abaixo um quadro que demonstra o dinamismo da realidade vivida pelo ser humano ao se tratar de como ele representa seu mundo e suas vivências, o que pode ser trazido para a leitura do trabalho docente. Bernard PY (2004) explora os conceitos de representação de referência e representação de uso, esses conceitos podem ser compreendidos na dualidade expressa no quadro abaixo:

REPRESENTAÇÕES DE REFERÊNCIA (RR)	REPRESENTAÇÕES DE USO (RU).
Julamento de dados de forma anônima - sem	Contexto rático-discursivo concreto ela
avaliações mais aprofundadas.	necessidade de uma ação particular.
Discurso direcionado a enunciações anônimas.	Enunciados explícitos ou implícitos.
Clichês e máximas.	Explicação de um hábito.
Fundadas em provérbios, estereotípi.	Relaciona os contextos discursivos aos contextos práticos.
Desconexão de ideias.	Resultados expressos em atividades e reflexões em vez de práticas.

Quadro 2 - Representações de Referência e Representações de uso

Fonte: MORAIS (2019).

Na coluna das RR, observam-se verbalizações que fortalecem a estabilização, das crenças e conseqüentemente de comportamentos, uma vez que os tópicos se constroem a partir de experiências advindas dos dizeres, julgamentos que balizam representações e ações. Por outro lado, na coluna das RU exprimem-se as ideias de mudanças, que balizam representações e ações a partir de contextos práticos, da busca de atividades e reflexões e de ações particulares vivenciadas. As contribuições de Py (2004) são importantes, pois enfocam como essas representações se manifestam no discurso, o que facilita ao analista captar seus significados. Esse quadro explicitamente associado aos discursos das professoras colaboradoras fez com que refizéssemos a leitura de que o discurso das entrevistadas revelasse apenas estaticidade.

Por meio das representações sociais percebemos que movimentos de estabilização e de mudanças existem e se relacionam à fluidez entre RR e RU.

Associar essa fluidez à busca de compreensão do mundo objetivo que não se esgota na esfera escolar, visto que nenhuma escola e nenhum professor estão ilhados nos possibilitou compreender melhor o papel da linguagem na sua representação. Retomando o foco no desenvolvimento das práticas letradas, defende-se que num movimento dialógico, entre os eventos de linguagem no interior da escola, mediados pela ação docente e os eventos de linguagem movidos pelo agir dos discentes nos mundos representados, as capacidades humanas que a envolvem são desenvolvidas cotidianamente.

O agir docente ao mediar os processos de aprendizagem parte não somente das experiências trazidas pelos alunos a partir de suas avaliações diagnósticas, mas, sobretudo das RS que construídas por ele e seu grupo sobre o que representam: a língua e a linguagem, o papel e a importância das práticas letradas, e sua inserção nos estudos da língua portuguesa ao se considerar a suas experiências no trabalho com o currículo de língua Portuguesa, inclusive com os documentos curriculares oficiais, a acolhida para as

transformações no mundo cultural (hábitos e valores dos jovens, atualizações tecnológicas e criação de novos ambientes de linguagem e interação).

Essas crenças interferem na seleção dos conteúdos e metodologias de trabalho e organização dos processos escolares como planejamento e avaliação, na mediação dos trabalhos com gêneros discursivos, bem como seleção dos gêneros. Diante disso, o quadro abaixo ilustra essa interferência, a partir de três representações identificadas ao longo da pesquisa, embora a análise que apresenta a terceira RS, não fora exposta nesse artigo, mas se faz interessante deixá-la para que se compreenda bem a reflexão nele solicitada.

Representações sociais identificadas	Entrelaçamento entre as RS emergentes no discurso docente.	Relação dessas representações sociais com as ações docentes no interior da escola.		
		Relação com o trabalho individual	Relação com o trabalho coletivo	Ponto de desestabilização
A escola tenta desempenhar seu papel como agente de letramento	A escola precisa mais do que atuar no ensino e na aprendizagem, precisa possibilitar ao aluno a compreensão do conceito de mundo. Cabe à escola e ao docente ampliar a mente dos estudantes, o que pode ser compreendido como ampliar os conhecimentos, desenvolver capacidades e, ainda, como desenvolvimento integral do estudante.	Ver um filme relacionado a uma obra literária pode motivar o gosto pela leitura.	A escola se apresenta como agente de letramento quando tem uma biblioteca com um acervo suficiente.	A realização de leitura na biblioteca, semanalmente, de forma não diretiva, centrada na Interação do aluno com o livro.
A tecnologia roubou o espaço do livro	A mídia (vídeo) pode incentivar a leitura porque ela retextualiza os livros literários. A presença de filmes como material didático presente na sala de aula. Exemplo: Capitães de areia.	Leitura de revistas (Professora Madalena) na biblioteca. Leitura de livros em obras em geral (Clarissa e Cecília). Aulas por meio de filmes exibidos na sala de aula.	Não há a utilização das salas de informática nas aulas de Língua Portuguesa. A utilização semanal do espaço da biblioteca. Poucos empréstimos de textos literários na biblioteca se unido o discurso da professora.	Acesso à diversidade textual ao se considerara riqueza do acervo da biblioteca. Contradição relativa à proibição do uso do celular. Contatos pessoais da professora nas redes sociais seguidos de comentários nas aulas sobre o Desempenho linguístico, observado nas mensagens do face book.
As pessoas que leem têm bom vocabulário e escrevem bem.	Os textos de revistas e jornais são mais objetivos. Quem não lê não escreve.	A professora Madalena utiliza as aulas de leitura na biblioteca para a leitura de revistas.	A presença do referido material na biblioteca e o possível acesso.	

Quadro 3 - Relações entre RS e agir docente

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Tais interferências refletem toda a ação docente, mas não pode ser generalizada visto que na dimensão social/ coletiva os posicionamentos representam o grupo, mas os sujeitos trazem posicionamentos, escolas e são atravessados por experiências peculiares a sua história como professor e como ser humano, o que não permitem tais generalizações. Nesse sentido, a ideia de planejamento coletivo e individual conforme proposta por MACHADO chamou nossa atenção para o fato de que os planejamentos, coletivos ou individuais se vêm complicados no processo, pois a orientação do trabalho é feita pelo conhecimento tácito ou pelo livro didático, embora se fale em planejamento coletivo.

Não... os planejamentos eram feitos de acordo com a sequência do livro de didático... Então... assim, a gente pegava, discutia o que ia ser trabalhado... porque como os outros professores já atuavam há mais tempo, como eles tinham mais , experiência NE?... Eu simplesmente dava algum palpite e acabava.

CI-E

Essa professora aborda elemento que demonstram algumas RS sobre o trabalho docente, sua colega fala sobre a importância do planejamento e da avaliação para os processos de ensino e aprendizagem, deixa clara sua preocupação com o desenvolvimento de capacidades letradas, mas se contradiz quando afirma que o saber e a experiência cotidiana na profissão comandam a ação docente. Em outros momentos uma das colaboradoras (M-e) afirma que as atividades do livro didático não conseguem orientar todo o seu trabalho, mas que “O plano de curso no início do ano... Ele é feito em cima do livro didático, ele é embasado () em cima do livro didático... Só que não dá... né? Ele não é tão amplo... tão completo assim... Aí você tem que buscar... “. A questão do planejamento do trabalho docente parece-nos então um lugar que merece estudos sobre as representações docentes sobre ele e as sua consequência nos processos didáticos. Trata-se de uma instância do trabalho que pode representar as possibilidades de responder demandas cotidianas ou apenas a associar-se às crenças tornando infrutíferas as possíveis leituras da realidade, repetidas as práticas realizadas, bem como os processos de avaliação diagnóstica

CI: É... o planejamento é importante, porque não tem como você trabalhar sem você ter um planejamento e exercícios. Você tem que ter para desenvolver com aluno, avaliar. A gente tem que avaliar no dia a dia os ditados, eu acho que é importante a gente ter que trabalhar, apesar de que o ditado, os alunos têm pavor do ditado, o debate em sala de aula, eu acho que é importante. Tanto é que pra você levantar o conhecimento prévio do aluno, a interpretação textual é necessária, porque não tem como você trabalhar com um aluno sem interpretação de texto, porque igual à matemática, você trabalha com a interpretação.

Eu trabalho já tem 21 anos. É um bom tempo. Então, assim a gente já tem a dinâmica, já é uma dinâmica fácil, uma dinâmica simples. Já tem uma visão, vamos falar assim. Então, a partir daquilo que a gente já sabe que vai trabalhar o ano todo, então não vamos começar do grande. Do ano todo a gente já tem

um planejamento, eu já sei o que eu trabalho no nono ano, não é a primeira vez que eu trabalho no nono ano.

Veja como o discurso se faz suavemente contraditório, é preciso identificar o conhecimento prévio do aluno, mas essas verbalizações representam muito sobre o ato de planejar, conseqüentemente sobre o fazer e sobre o avaliar na escola. A partir de alguns estudos pode-se compreender o planejamento com o um espaço de formação continuada, quando a perspectiva do trabalho consegue desconfigurar algumas crenças. Ao falar do trabalho com a Língua Portuguesa, ao se considerar os documentos parametrizadores ancorados na ideia de defasagem e incompletude (Me), despreza-se materiais que abordam do ponto de vista, técnico, ético, político e científico questões importantes sobre o Ensino da Linguagem. Retomá-los nos trabalhos coletivos ou individuais de planejamento podem configurar como um espaço de construção de saberes para o professor, um saber aliado à sua prática, capaz de gerar outros tipos de representações sociais. Neste caso as Representações de referência se confrontam com as referências de uso, neste movimento as práticas pedagógicas são experiências de tensão entre as possibilidades de estabilidade e de mudanças.

Observamos, por exemplo, conhecer protótipos de planejamento e orientação para a didatização dos gêneros, como a sequência didática ou projetos de letramentos, se faz bastante salutar. Em momento algum os professores fazem menção a qualquer protótipo de trabalho, mesmo a abordagem sobre gêneros revela um silenciamento quanto às práticas didáticas que a envolvem. Também no diário reflexivo, observamos que alguns gêneros são objetos de estudo, mas por meio de atividades recorrentes na história do ensino da língua que desconsideram esse conceito.

Compreendemos que PA,ra didatização do trabalho com gêneros é significativa a realização de estudos sobre a transposição didática desse conteúdo. O discurso do Interacionismo Sóciodiscursivo permeia os documentos de parametrização, dessa forma também os dizeres dos professores se marcam por essa perspectiva, mas não demonstram um posicionamento sociointeracionista. Mas alguns elementos desse discurso atravessam suas narrativas, apontam preocupações com sua prática, falam em educação tradicional como algo que precisa ser substituído por outra prática. Mais uma vez no dito ou no interdito, temos a polarização entre estabilidade e mudança, esse movimento se equilibra a partir da prefiguração do trabalho docente, que se orientam pelos objetivos.

As atividades humanas se marcam por intenções, elas são assim motivadas, dessa forma por diferentes fatores. Mas é importante que os professores se orientem criticamente pelos documentos parametrizadores, por estudos realizados pelos pesquisadores sobre docência e práticas didáticas. São portas que podem colocar em diálogo a experiência do professor com referências que possam organizar motivações, intenções e métodos que viabilizassem o agir comunicativo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos discursos das professoras e registros do diário reflexivo, observamos a interferência da RS no trabalho docente quanto aos documentos parametrizadores e o discurso de uma das professoras nos sugere a partir de uma crítica resistência a eles (mundo social). Por outro lado, quanto aos planejamentos feitos pelos professores não foram apresentados documentos que os expressem, foram registradas pouquíssimas situações de uso do livro didático nas muitas aulas observadas, mas falou-se nele ancorando-o a reuniões, experiência docente de 21 anos e sua vinculação com o referido livro. Nesses termos o planejamento aparece vinculado mais efetivamente à representação de referência que à representação de uso. Em meu entendimento, a visão de planejamento das professoras se relacionam mais a ideia de estabilização do que de mudança, embora no cotidiano da escola, movidas pelo contexto concreto, mudanças ocorrem como narradas e observadas as aulas de biblioteca buscam criar um contexto mais próximo das situações enunciativas de leitura de livros literários e revista, a presença de filmes com temáticas da literatura brasileira, assim como a realização de debates apontam para as Representações de Uso, gerando mudanças em relação ao ensino da linguagem. Mudam-se as representações, mudam-se as práticas. Neste contexto, a prescrição do trabalho, individualmente ou coletivamente, contribui para as mudanças no mundo objetivo e quiçá no mundo subjetivo, pois no alcance dos objetivos reside muitas vezes a eliminação da angústia que aparece implícita ou explicitamente na voz das professoras colaboradoras.

Podemos dizer que o planejamento existe? Embora haja pouca sistematização, há planejamento (a partir do livro ou dos saberes do professor). Ele não se configura conforme aponta Bronckart como uma atividade, mas como um acontecimento. O mesmo ocorre com relação ao ensino de Língua não há um protótipo que represente triângulo: professor, ensino e aluno no trabalho com a língua enquanto interação, embora aconteçam algumas experiências nesse sentido.

Enfim, em primeiro lugar, reconhecer ou refutar as orientações de documentos oficiais de parametrização requer estudá-los, requer considerá-los para o planejamento docente, requer reconhecer as motivações (desafios, demandas, resultados de processos avaliativos), traçar objetivos, adaptar uma metodologia de trabalho ou sistematizar sua própria metodologia. Em segundo lugar, assim como os planejamentos coletivos e individuais sua ausência se marca pelo atravessamento de diferentes concepções de ensino, pela interpelação dos documentos oficiais, o que se dá por atravessadas pelos diferentes discursos — mídias, materiais didáticos, profissionais da educação - pelas representações sociais coletivas e por meio de coerções sociais. Em terceiro lugar, entendemos que o planejamento didático é muito importante e precisa esvaziar-se da condição de uma resposta para os processos burocráticos relativos à gestão do Sistema Educacional e do Sistema de Ensino.

Por meio do processo de planejamento e avaliação, o sujeito move-se, garantindo o direcionamento de suas ações para seus objetivos. Nesse caso, o planejamento enquanto processo e seu registro em gêneros discursivo — o texto- faz a mediação do processo de ensino aprendizagem envolvendo os sujeitos. Da mesma forma podem mediar os processos de estabilidade e de mudança na realidade vivida. Dessa forma, encerramos na certeza de que a realidade educacional não está estática, ela se modifica cotidianamente num movimento entre as representações sociais e as ações cotidianas do professor como sujeito de sua ação e que suas ações precisam fazer parte de atividades orientadas por objetivos comuns a um coletivo.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, Unicamp/IEL, n. 19, jun./dez. 1990.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Visão de conjunto. In: BRONCKART, Jean-Paul Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ., 1999. P. 113-135; 157-181.

BRONCKART, Jean-Paul*, MACHADO, A. R. Bronckart. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: BRONCKART. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. P. 131 – 163.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Ana Rachel Machado. Delta, Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada, Campinas (SP), v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem como agir e a análise do discurso. In: BRONCKART, Jean-Paul. O agir nos discursos — das concepções

CORDEIRO. Gláís Rocha. Gêneros textuais, modelização didática e participação social no cenário educacional brasileiro atual. IX SIGET, 2017.

DUCROT, Oswald. O dizer e o dito. Campinas (SP): Pontes, 1987.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. P. 236

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base Nacional Curricular Comum (BNCC): comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória (ES), VI, n2, p. 174-190, julho/dez, 2018

GUARECHI, Pedrinho; JOVCHOLOVITCHI, Sandra. Textos em representações sociais e (org.) Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

HABERMAS, J. Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida. In: HABERMAS J. Pensamentos pós-metafísicos. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro 1990. P. 65—95.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1—25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Projetos dentro de projetos: ensino—aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. Scripta, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 17—30, I. Sem., 2009.

KLEIMAN, Angela CENICEROS, Rosana Cunha; TINOCO, Glícia Azevedo. Projetos de letramentos no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 60—83.

KOCH, Ingedore G Villaça. Argumentação e linguagem. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? Signum: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 8/1, p. 11—24, jun. 2005.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 184.

MORAIS, Regina Aparecida de. Agir Docente, representações sociais e capacidades letradas: estabilidades e mudanças. Mauritius, Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: vozes, 2003. P. 29-89.

PY, Bernard. Pour une approche linguistique des representations sociales. In: Langages, Larousse: Paris, n. 154, 38. année, 2004.

ROJO, Roxane. Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Redes do Saber, CENP-SEE- SP, 2004 (Texto de Circulação restrita).

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista brasileira de educação, v. 1 , p. 5-16, 2004. (b)

VYGOSKI. L. S., LÚRIA. A.R., LEONTIEV. A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: ícone, 2010.P.228

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, Marxismo e filosofia da linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescentes 21, 96, 98, 113, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 138, 139

Agir docente 155, 156, 161, 165, 166, 167, 172

Alfabetização 97, 172, 256

Angola 1, 2, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 18

Antirracismo 49, 106, 107, 113

Aprendizagem 5, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 45, 63, 64, 69, 83, 84, 97, 101, 105, 107, 108, 110, 116, 117, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 158, 159, 161, 163, 166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 183, 229, 230, 233, 234, 235

B

Bioética 73, 74, 75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89

Brasil 1, 2, 3, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 26, 29, 31, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 92, 93, 96, 97, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 131, 139, 155, 171, 177, 229, 231, 236, 240, 245, 246, 247

Brincadeiras 140, 146, 148, 151, 242, 243, 244, 246, 247, 248

C

Cidadania 27, 43, 44, 67, 74, 78, 110, 114, 123, 128, 129, 150, 151, 162, 172, 230, 231, 232, 239, 245

Ciências 1, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 29, 30, 33, 34, 36, 41, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 103, 128, 140, 152, 153, 154, 227, 232, 256

Complexidade 23, 31, 36, 39, 94, 159, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 182, 183

Conhecimento 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 15, 19, 23, 27, 28, 29, 34, 35, 36, 39, 44, 48, 52, 53, 55, 58, 69, 73, 74, 75, 94, 96, 98, 102, 113, 114, 115, 138, 140, 147, 148, 156, 157, 158, 168, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 230, 231, 236, 238, 246, 247

Conscientização 97, 100, 101, 126, 182

Crianças e jovens 25, 140, 142, 143, 144, 146, 148, 151, 245

Cultura 5, 6, 10, 15, 16, 18, 19, 30, 32, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 63, 66, 71, 89, 96, 100, 104, 105, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 195, 204, 207, 210, 211, 217, 218, 219, 223, 228, 229, 230, 238, 246, 247, 255, 256

Currículo 4, 12, 43, 44, 48, 49, 66, 71, 73, 76, 78, 79, 83, 84, 89, 102, 107, 108, 153, 166, 176, 181, 182, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 241

D

Dinâmicas culturais 144, 148, 151

Dinâmicas educativas 140, 144, 145, 151

Direito 9, 15, 54, 66, 93, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 112, 113, 121, 122, 125, 132, 134, 244, 245

Diversidade 1, 2, 5, 8, 31, 44, 46, 49, 53, 59, 73, 80, 81, 88, 89, 92, 94, 100, 110, 114, 115, 142, 152, 153, 158, 167, 231, 248

Docência no ensino superior 30

Dualidade 61, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 165, 243

E

Educação de jovens e adultos 67, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 105

Educação infantil 1, 3, 27, 66, 154, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Educação superior 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 68, 69

Educación 59, 184, 185, 186, 190, 194, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación continua 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255

Educación superior 59, 186, 195, 196, 197, 201, 206, 210, 217, 218, 219, 220, 223, 224, 225, 226, 249, 250, 253, 255

Egresados 193, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 249, 251, 252, 253, 254

Ensino de ciências biológicas 30

Ensino profissional 61, 72

Equidade de gênero 242, 243, 244, 245, 246, 247

Escola pública 18, 70, 93, 94, 104, 109

Estágio docente 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41

F

Filosofia 1, 18, 73, 89, 103, 106, 107, 115, 116, 128, 173, 256

Formação integral 61, 74

Foucault 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 159, 172

G

Gênero 1, 2, 4, 5, 16, 100, 123, 125, 155, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248

Gestão 15, 16, 18, 19, 27, 45, 50, 59, 74, 78, 89, 130, 134, 170, 185, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240

Gestión académica 195

Gestão administrativa 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 212, 217

Gestão tecnológica 195, 208

I

Identidade docente 30, 33, 36

Inclusão 3, 9, 67, 69, 70, 71, 75, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 113, 148, 172

Instituição de ensino 2, 8

Integração 45, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 68, 69, 70, 78, 96, 104, 182, 233, 234

Internacionalização 51, 57

L

Lei 10639/2003 43

Lei 11645/2008 43

Liderazgo 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 198, 204

M

Mercosul educacional 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58

O

Oferta acadêmica 197, 206, 208, 209, 212, 214, 221, 249, 253

Organización 185, 186, 187, 188, 193, 195, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 212, 213, 216, 217, 218, 219, 220, 222

P

Pandemia 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 41, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115

Perspectiva freiriana 92, 93, 100, 102, 103

Planejamento 33, 37, 39, 40, 45, 50, 56, 155, 156, 167, 168, 169, 170, 171, 176, 185, 233, 234, 237

Planificación 185, 187, 188, 197, 204, 205, 206, 212

Práticas pedagógicas 33, 37, 68, 95, 100, 115, 169, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 244, 245

Privação de liberdade 128, 129, 133, 138

Processo de Bolonha 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59

Professoras 25, 156, 160, 161, 162, 166, 170, 227, 228, 232, 233, 234, 235, 236, 238

R

Racismo 43, 44, 46, 49, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118

Representações sociais 95, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 227, 228, 231, 232, 239, 240

S

Sociedade 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 21, 26, 34, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 55, 56, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 86, 87, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 110, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 137, 139, 140, 142, 144, 146, 151, 152, 158, 159, 160, 161, 175, 177, 231, 240, 243, 244, 245, 246, 247

Subjetividade 128, 138

T

Transdisciplinaridade 174, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183

Transformación digital 195, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 205, 207, 208, 211, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 225, 226

V

Violência 21, 47, 99, 107, 108, 110, 111, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 133, 135, 136, 138, 139

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES

5

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br