

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Lidiany Nunes de Carvalho

**CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DESAMPARO DOCENTE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

**SÃO PAULO
2020**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP

Lidiany Nunes de Carvalho

**CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DESAMPARO DOCENTE**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

**SÃO PAULO
2020**

Lidiany Nunes de Carvalho

**CONSTRUÇÃO DE UMA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ESTUDO DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O DESAMPARO DOCENTE**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa.

Aprovado em: __/__/__

Dra. Clarilza Prado de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
(Orientadora)

Dra. Anna Carolina Salgado Jardim
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
(IFSP)

Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

*Aos meus pais, Felisberto e Helena,
que dedicaram a vida à educação
moral e escolar de seus filhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa por acreditar que este trabalho seria possível, além do carinho e seriedade com que sempre me orientou.

Ao companheiro de vida, José Carlos, por todo o carinho, dedicação, compreensão e incentivo desde meu ingresso na vida acadêmica até a conclusão deste trabalho. Essa pesquisa tem, também, a marca da nossa entrega.

Ao meu filho, Lucas, por sua beleza, sinceridade e doçura – e pelas “mordiscadas” que me dava sempre que tudo parecia difícil.

Ao meu irmão, Nordson, pelo amor dedicado a mim ao longo de toda a vida.

À Katarine, por todas as vezes que cuidou do meu filho para que eu pudesse me dedicar à escrita deste trabalho.

À inseparável amiga, Regiane, pois sem ela esse sonho não seria possível.

À amiga Ana Lúcia pela cumplicidade e carinho de todos os dias.

À Profa. Dra. Anna Carolina Salgado Jardim e ao Prof. Dr. Nelson Antônio Simão Gimenes, pelas críticas e sugestões que possibilitaram o crescimento da pesquisa.

À psicanalista Lya Regina, que fez surgir a coragem de me colocar à prova.

Ao Humberto que, sempre disponível, atencioso e paciente, me orientou em todos os momentos em que precisei, não importando se estava ou não em seu horário de trabalho.

Às amigas Adriana, Daniela, Gislaine, Karina e Sandra, que ao longo destes dois anos se mostraram companheiras para a vida.

À Tânia, por me adotar e estar ao meu lado sempre que precisei, dando apoio, conselhos e broncas que só me fizeram crescer.

Ao André, por me ensinar a escrita acadêmica e iluminar os caminhos quando estes pareciam obscuros.

À Rosana Rocha, por me estender a mão com o maior carinho do mundo.

À Belinha, pelas correções e por me mostrar que a juventude resiste.

*Cristóvão carregava Cristo; Cristo
carregava o mundo inteiro; onde,
então, Cristóvão apoiava o pé?*

(FREUD, 1921, p.77)

CARVALHO, Lidiany Nunes de. **Construção de uma Matriz de Referência para o Estudo das Representações Sociais sobre o Desamparo Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar o desamparo docente a partir do aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1961). Iniciamos a pesquisa com a contextualização da escola pública de massa na contemporaneidade, dando ênfase às políticas internacionais que, por vezes, delimitam a educação que será oferecida à classe trabalhadora nos países subdesenvolvidos (LIBÂNEO, 2012; OLIVEIRA, 2004). Evidenciamos como tais políticas, articuladas ao discurso normativo do *superprofessor* (FORMOSINHO, 2009), corroboram para o sentimento de desamparo revelado pelos professores. Em seguida, expomos as contribuições da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961) para o desvelamento e compreensão da subjetividade docente (ALVES-MAZOTTI, 1994; Villas BÔAS e SOUSA, 2011). A trajetória metodológica tem início com a análise das representações sociais das antinomias (MARKOVÁ, 2006) *amparo e desamparo* em dicionários de uso corrente (LAHLOU, 2003). Os dados coletados foram processados com o auxílio do *software* IRAMUTEQ, versão R – 3.1.2. Em seguida, recorreremos à plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses para inventariar pesquisas correlatas que possibilitassem a aproximação com a temática através da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977). Aliamos as representações sociais angariadas nos dicionários às pesquisas correlatas, o que culminou no desvelamento de quatro dimensões nas quais o desamparo docente se evidencia: formação; condições de trabalho; políticas públicas e âmbito psicossocial. Assim, elaboramos uma Matriz de Referência com cinco descritores para cada uma das dimensões apresentadas. Em estudos futuros, a Matriz de Referência deve ser submetida à avaliação do grupo de “prestígio” (Stake *apud* Lima 2007) para elaboração da versão final e aplicação junto à professores da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Representações Sociais; Desamparo; Docente.

ABSTRACT

This research paper aims to investigate the abandonment of the teachers based on the theoretical and methodological perspective of Moscovici's Social Representation Theory (1961). This investigation has been proven to be currently relevant once it enlightens the subjective elements that compound our faculties. We started our research paper contextualizing the public school in the contemporaneity, focusing on the international policies that sometimes limit which kind of education will be offered to the working class in under-developed countries (LIBÂNEO, 2012; OLIVEIRA, 2004). We tried to emphasize how such policies, together with the normative speech of the "super-teacher" (FORMOSINHO, 2009), contribute to the abandonment of the professionals who face the classroom every single day. After, we showed the contributions of the Social Representation Theory (MOSCOVICI, 1961) for the exposure and understanding of the subjectivity of our faculties (ALVES-MAZOTTI, 1994; Villas BÔAS e SOUSA, 2011). The methodological trajectory has begun with the analysis, in social representation (MARKOVÁ, 2006) of the antonyms *support* and *abandonment* in popular dictionaries, following the methodology proposed by Lahou (2003). The data collected were processed through the software IRAMUTEQ, version R – 3.1.2. and revealed that the social representations of *abandonment* in dictionaries relate to the Freudian psychology. Then, we resorted to the Brazilian Digital Library of Dissertation and Thesis (BTDT, in Portuguese) to inventory co-related research that could be associated with the thematic of the abandonment. The analysis of these works culminated in the division of the abandonment of the teachers in four main aspects: professional qualification; work conditions; public policies; and psychosocial features. This way we elaborated a blueprint with five items for each of the main aspects mentioned. Due to the short length of the Professional MA course, our research paper might be evaluated, in future studies, by a "prestige" group (Stake *apud* Lima 2007) for the elaboration of its final version and to be applied to the teachers at some Brazilian public schools.

Keywords: Social representations; abandonment; faculty.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esferas de Pertença das Representações Sociais.....	49
Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente.....	57
Figura 3 – As dimensões do Desamparo Docente.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das dimensões que evidenciam o desamparo docente....	70
Quadro 2 – Primeira dimensão: Formação Inicial e Continuada.....	73
Quadro 3 – Segunda dimensão: Condições de Trabalho.....	74
Quadro 4 – Terceira dimensão: Políticas Públicas.....	75
Quadro 5 – Quarta dimensão: Âmbito Psicossocial.....	76
Quadro 6 – Matriz de Referência.....	77
Quadro 7 – Sugestões.....	80

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEAGESP	Companhia de Entrepósitos e Armazéns de São Paulo
CEU	Centro Educacional Unificado
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CID	Código Internacional de Doenças
CE	Constituição Federal
CT	Conselho Tutelar
EE	Educação Especial
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TRS	Teoria das Representações Sociais
UE	Unidade Escolar
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. A ESCOLA PÚBLICA DE MASSA: DO DISCURSO NORMATIVO DO SUPERPROFESSOR AO DESAMPARO DOCENTE	20
1.1. A escola e a sociedade.....	20
1.2. A influência das políticas internacionais na democratização do ensino no Brasil.....	23
1.3. O discurso normativo do <i>superprofessor</i>	29
1.4. O desamparo docente.....	35
CAPÍTULO 2. AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS PARA A COMPREENSÃO DO DESAMPARO DOCENTE	41
2.1. As contribuições da teoria das representações sociais para a compreensão do desamparo docente.....	41
CAPÍTULO 3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	52
3.1. Procedimento de coleta e produção de dados.....	52
3.1.1. Fase 1 – Procedimento de coleta e organização dos verbetes amparo e desamparo nos dicionários.....	54
3.1.2. Fase 2: Revisão Bibliográfica no Banco Digital de Teses e Dissertações.....	54
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	56
4.1. Resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	56
4.2. Resultados da Análise de conteúdo.....	60
CAPÍTULO 5. ELABORAÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA A SER VALIDADA PELO GRUPO DE PRESTÍGIO	68
5.1. Elaboração da primeira versão da matriz de referência a ser validada no grupo de “prestígio”.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A socialização do conhecimento foi a estratégia humana que possibilitou a continuidade da história. Se os seres humanos não tivessem logrado a criação de recursos e métodos para que as novas gerações tivessem acesso ao conhecimento já produzido, todo o arcabouço cultural de um determinado grupo morreria junto com seus membros.

As diferentes organizações sociais conservam modos, por vezes distintos, de transmitir aos mais novos integrantes os conhecimentos que já foram construídos por seu povo. Percebemos que nas comunidades em que não se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual, a oralidade é a estratégia privilegiada para a difusão dos saberes, sendo que os idosos possuem destaque nesta função, uma vez que possuem mais tempo de vida, mais experiência acumulada e, conseqüentemente, maior conhecimento sobre o mundo.

Já nas sociedades que organizam os meios de produção tomando como base a segmentação entre o trabalho material e intelectual – como é o caso das sociedades capitalistas, local em que se encontra o nosso objeto de análise – parece ter havido uma institucionalização do saber; isto é, enquanto em outras comunidades a aprendizagem ocorre em rodas de conversa ou nos momentos de organização do trabalho coletivo, na sociedade capitalista criou-se uma instituição específica para a transmissão e produção de conhecimento: a escola.

É certo que a compreensão de mundo e a produção do conhecimento não estão restritos aos muros escolares, mas queremos chamar a atenção para o fato de que na sociedade atual parece haver uma relação bastante estreita entre conhecimento e escolarização, de maneira que quanto maior o nível de escolarização de um sujeito, maiores serão as suas possibilidades de ocupar cargos valorizados socialmente.

No Brasil, 73,5% dos estudantes estão matriculados nas escolas públicas de educação básica¹, marcadas pela heterogeneidade (étnica, de classes e contextos sociais de todos que dela fazem parte), que comportam muitos estudantes por agrupamento, com condições materiais, por vezes, precárias, que impossibilitam a

¹ Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>. Acesso em 25/03/2020 às 17h11.

permanência de professores e estudantes após as aulas – o que as tornam, também, locais de passagem. São as chamadas escolas públicas de massa (FORMOSINHO, 1997; GOMES, 2001).

É no contexto desta escola que emerge nosso interesse em investigar a temática do *Desamparo Docente*. Ao longo destes quase quinze anos de docência na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, testemunhei colegas de trabalho que, muitas vezes, se dedicavam incansavelmente à docência adoecerem no exercício da profissão.

Alguns professores buscaram a readaptação e deixaram a sala de aula para trabalhar em outras funções dentro da própria escola, como recepcionar os pais na secretaria, por exemplo. Outros, voltaram aos bancos das Instituições de Ensino Superior em busca de novas profissões. Houve também aqueles que tiveram sua energia minada ao longo dos anos e todo o empenho que se via no início da carreira foi paulatinamente sendo transformado em apatia e comodismo. É certo que há aqueles que sofrem com todas as mazelas que assolam as escolas públicas de massa brasileiras, mas encontram de alguma forma forças para permanecer esperançando².

Ao longo de minha trajetória na rede pública de ensino, sempre me intrigou as colegas que, ao olharem o meu entusiasmo pela docência, sorriam e diziam: *“Isso é porque você está chegando agora.... daqui há cinco anos a gente conversa!”* Eu confesso que esse discurso sempre me angustiou, não por medo de um dia parar de esperar, mas por saber que muitos destes professores chegaram entusiasmados e acabaram desmotivados e esmorecidos.

Provavelmente, a maior parte dos professores que ao terminarem o curso de Licenciatura se candidatam à uma vaga de professor, não intenciona fazer um trabalho ruim, ao contrário, ousa dizer que os professores adentram as escolas cheios de ideias e repletos do desejo de que todos os estudantes aprendam e desenvolvam todo o seu potencial, de maneira que somos levados a pensar que algo acontece com este profissional durante o seu percurso profissional que o faz desanimar e, por vezes, desistir.

² O termo esperar foi utilizado por Paulo Freire para se referir à importância de não se conformar diante das situações que nos indignam. Esperar não se refere a esperar, mas sim a lutar para que ocorra uma transformação, tendo em vista que um futuro melhor é possível por meio da intervenção humana.

A fim de exemplificar o desamparo docente, optamos por um relato verídico, vivenciado por mim e que muito influenciou na decisão em pesquisar o tema que agora nos propusemos a estudar. No ano de 2011 eu lecionava em um dos CEU (Centro de Ensino Unificado) na rede municipal de ensino na cidade de São Paulo. Na ocasião, chegou uma mãe, com um documento em mãos que obrigava à escola a matricular seu filho e, caso não houvesse vaga naquela Unidade de Ensino, a direção deveria entrar em contato com a Diretoria Regional de Educação para que uma vaga fosse criada.

A mãe foi convidada a conversar com a equipe gestora, para que a escola pudesse entender o que estava acontecendo e se organizar da melhor forma possível para receber o estudante. A mãe nos contou que era a nona escola na qual matriculava seu filho, pois ele havia tentado incendiar oito comunidades pelas quais eles passaram e que sempre que isso acontecia ela era obrigada a mudar de endereço, pois os vizinhos os ameaçavam. Assim, como A³ era acompanhado regularmente pelo Conselho Tutelar, no momento em que o oitavo acidente ocorreu, o conselheiro organizou a retirada da família para um local considerado seguro e “A” foi encaminhado ao CEU no qual eu lecionava.

Em uma breve anamnese, a mãe relatou que não sabia o que tinha acontecido com o filho nos dois primeiros anos de vida, e não se lembrava do nascimento de “A”, pois ela era dependente química e estava em situação de rua, mais precisamente no local que hoje é conhecida como “cracolândia”.

Ela se lembrava, apenas, que um dia alguém (também desconhecido por ela) chegou com uma criança de dois anos e lhe apresentou, dizendo que era seu filho. A partir daí, a mãe decidiu procurar apoio na saúde pública e recomeçar a vida com “A” ao seu lado.

A mãe começou a trabalhar coletando latinhas de metal e caixas de papelão nas ruas a fim de garantir o sustento dela e do filho. No entanto, a convivência com o filho sempre foi algo difícil para ela, pois “A” sofria com sérias questões de ordem psíquica com as quais tanto a mãe quanto os próprios profissionais da saúde tinham dificuldades em lidar. A lista de CID (Código Internacional de Doenças) de “A” era bastante grande e havia dificuldade por parte dos dois (mãe e filho) em manter a

³ Para preservar a identidade do estudante aqui citado optamos como chamá-lo pela primeira letra do alfabeto.

medicação. Assim, eram muitas as vezes em que “A” saía de casa sem que sua mãe soubesse onde estava, voltando cerca de três ou quatro dias depois sem saber explicar direito o que lhe acontecera.

Aos doze anos de idade a mãe soube que, nestas saídas, “A” frequentava o CEAGESP (Companhia de Entrepósitos e Armazéns Gerais de São Paulo) e era abusado sexualmente por caminhoneiros. Soube também que os abusadores lhe davam dinheiro, mas este dinheiro não chegava até a casa.

Eu o conheci por volta dos 14 ou 15 anos de idade – não sei precisar. A condição emocional de “A” era bastante instável e aos poucos percebemos que ele estava passando por um processo de descoberta de gênero e parecia não mais se identificar com o gênero masculino.

Dessa forma, algumas vezes “A” chegava à escola trajando um sutiã por baixo da camiseta no qual escrevia o nome de garotos da turma – fato que desestabilizava a aula, pois os meninos que tinham seu nome escrito tornavam-se motivo de chacota para os outros garotos e, nestas ocasiões, era muito difícil para a equipe escolar manter a integridade física dos estudantes. Assim, pedir o apoio da Guarda Civil Municipal se tornou uma rotina para a equipe gestora.

Em um dos dias mais difíceis, “A” estava com um canivete e, após chegar à escola com uma peruca, decidiu que acertaria as contas com alguns dos estudantes que o satirizavam. “A” foi até a secretaria, entrou no recinto e mostrou o canivete aos secretários da escola. Na impossibilidade de acalmar o estudante, os funcionários se trancaram na secretaria e ligaram para a Guarda Civil. Ao chegar, os policiais informaram que não poderiam usar a força física para conter o estudante, pois ele era menor de idade, além disso, sofria de transtornos psíquicos, de forma que seria necessário chamar alguém da área da saúde.

A equipe gestora tentou o contato com o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial), no entanto, nestes centros não há profissionais para fazer o trabalho itinerante, de forma que a escola solicitou uma ambulância (que não chegou) para que o estudante fosse conduzido ao CAPS a fim de ser atendido.

Neste momento a escola toda estava em pânico, os professores trancaram as salas de aula e restava somente “A” dentro da escola, andando com seu canivete, disposto a se vingar dos meninos que o ofenderam com piadas homofóbicas.

A Guarda Civil permaneceu na escola, mas sem tocar ou se aproximar do estudante. A ambulância não chegava. A mãe de “A” não atendia o celular. Por fim, a professora de educação física, com quem “A” tinha mais afinidade, conseguiu acalmá-lo e fazer com que ele lhe entregasse o canivete.

Esse relato nos conta um pouco do desamparo vivido por muitos profissionais da educação na rede regular de ensino, uma vez que, conforme discutiremos no decorrer do trabalho, a escola possui pouco ou nenhum recurso para lidar com a heterogeneidade que, muitas vezes, exige uma rede de apoio (educação, saúde, serviço social e políticas públicas) que se mostra ineficiente, causando-nos a impressão de que nas periferias a ausência do Estado tem sido suprida (dentro de suas mínimas possibilidades) pela escola.

Cenas como estas não são raras, ao contrário, eu poderia contar mais tantas outras histórias nas quais os professores tiveram que improvisar estratégias para solucionar situações que nada tem a ver com a prática pedagógica. São situações para as quais os professores não possuem formação, mas aparecem no cotidiano escolar, talvez por esse motivo, nos últimos anos observamos o aumento do número de pesquisas dedicadas a estudar o que Zaragoza (1999 *apud* Stobaus *et al.* 2017) chamou de *mal-estar docente*, bem como as condições – materiais, psicológicas etc. – que implicam diretamente nas condições físicas e psíquicas do professor.

Pesquisas efetuadas no Brasil (LIMA, 2019; RODRIGUES 2013; BARROS, 2016; CIRÍACO, 2016 E MENEZES, 2017), revelam que a palavra *desamparo* está presente no discurso de um número significativo dos professores, o que indica a necessidade de ouvir os professores e compreender as dimensões nas quais este profissional precisa ser amparado.

Assim, aliando o desconforto trazido pela vivência escolar ao acesso aos trabalhos que destacam a situação de *desamparo* provenientes dos discursos docentes, formulamos a pergunta que norteia esta pesquisa: “*Os professores se sentem amparados para desempenhar sua função?*”

Entendemos que tal questionamento pode ser respondido se dermos aos envolvidos neste processo o poder da fala. Escutar os professores, saber quem são esses sujeitos, como representam sua profissão, quais conhecimentos possuem, quais dúvidas carregam, como aprendem, ensinam e significam o contexto escolar,

pode se constituir como estratégia para que os docentes sejam atendidos em suas reais necessidades.

Deste modo, cientes do curto tempo de duração do Mestrado Profissional e imbuídos do interesse de dar continuidade a esta pesquisa em estudos futuros, apresentamos como problema de pesquisa: *Confeccionar uma Matriz de Referência que subsidie a pesquisa empírica sobre o Desamparo Docente, tendo como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais.*

O objetivo geral do trabalho consiste em elaborar uma matriz de referência que subsidie a pesquisa empírica sobre o Desamparo Docente, tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1961).

Os objetivos específicos, de acordo com o objetivo geral, são:

- Fornecer bases para a elaboração da *Matriz de Referência*, tendo como aporte teórico o método de estudo das Representações Sociais a partir da pesquisa em Dicionários apresentado por Lahlou (2003);
- Identificar as dimensões nas quais o desamparo docente se desvela;
- Construir uma *Matriz de Referência* sobre a temática Desamparo Docente.

Desta forma, organizamos o trabalho em cinco capítulos.

No Capítulo 1 realizamos a contextualização da escola pública de massa, ressaltando nossa opção teórica pelo uso deste termo. Destacamos a relação dialética que a escola estabelece com a sociedade, além da complexidade das relações sociais no contexto contemporâneo, onde imaginário e realidade se fundem.

Realizamos uma breve análise sobre a influência das políticas internacionais na educação pública de massa nos países subdesenvolvidos e como estas políticas, aliadas ao discurso normativo do *superprofessor*, influenciaram na produção material, legislativa e psicossocial do *desamparo docente*.

Iniciamos o capítulo 2 com uma breve análise da influência da teoria durkheimiana na construção da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Moscovici (1961).

Argumentamos sobre a importância da TRS como aporte teórico e metodológico capaz de fornecer ao pesquisador o suporte necessário para o estudo da construção coletiva de significados e apresentamos, de forma breve, as quatro correntes teóricas (Moliner e Guimelli, 2015 *apud* JARDIM, 2018) que surgiram como desdobramentos da teoria proposta por Moscovici (1961).

Apresentamos os estudos de Denise Jodelet (2009) que versam sobre as esferas de pertença das representações sociais e tomamos o referido estudo como ponto de partida para localizar o sujeito que nos interessa estudar: o professor.

Por fim, comungamos com Villas Boas e Sousa (2011) sobre a relevância da TRS para a área educacional e reafirmamos nossa adesão a esta teoria.

No capítulo 3 apresentamos a trajetória metodológica, iniciada com a pesquisa das antinomias *amparo* e *desamparo* nos dicionários.

A opção teórica por trabalhar com antinomias está pautada nos estudos realizados por Marková (2006) sobre a dialogicidade das representações sociais. A autora argumenta que a antinomia contém, invariavelmente, a reminiscência da sua palavra de origem, daí justificamos a importância do estudo da antinomia *amparo* como estratégia para a compreensão do termo que nos interessa desvelar: o *desamparo*.

Já o uso de dicionários encontra subsídio teórico em Lahlou (2003). De acordo com o autor, embora tal método não substitua a pesquisa com indivíduos, é uma técnica bastante interessante de conhecer as representações de um determinado grupo, uma vez que um dicionário contém a consolidação de um saber social (*idem*, p. 42). Assim, os dados coletados nos dicionários foram processados pelo *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) e culminou em um dendrograma com três classes, dispostas em torno de dois grandes eixos.

No capítulo 4 apresentamos os resultados da análise dos dados processados pelo *software*. e expusemos a “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977) dos trabalhos inventariados que nos desvelam o desamparo docente em quatro grandes dimensões: condições de trabalho; formação; políticas públicas e âmbito psicossocial.

Iniciamos o capítulo 5 apresentando a figura elaborada uma figura e, em seguida, apresentamos uma síntese de cada uma das dimensões desveladas a partir das análises dos dados.

Em seguida, apresentamos a Matriz de Referência a ser validada, em estudos futuros, pelo grupo de “prestígio”. De acordo com Stake (1982 *apud* SANTOS, 2017, p.149) e Vianna (2005 *apud* SANTOS, 2017, p.149), o uso do grupo de “prestígio” é bastante comum no campo da avaliação educacional e consiste na submissão de um documento (no nosso caso, um instrumento de pesquisa) a um grupo com

comprovado conhecimento na área. Este grupo deve fazer a análise crítica do material, apontando se concorda ou discorda do item proposto, além de propor sugestões para o aprimoramento do material.

Para cada dimensão elaboramos cinco descritores, respaldados tanto pela literatura quanto pela legislação que estabelece as diretrizes para a educação escolar brasileira. Por fim, apresentamos o material que, em estudo futuro, deve ser encaminhado para avaliação do grupo de “prestígio”.

Finalizamos o trabalho com algumas considerações sobre os achados e possibilidades decorrentes da pesquisa.

CAPÍTULO 1. A ESCOLA PÚBLICA DE MASSA⁴: DO DISCURSO NORMATIVO DO *SUPERPROFESSOR* AO DESAMPARO DOCENTE

1.1. A escola e a sociedade

A escola estabelece uma relação dialética com a sociedade, influenciando e sendo influenciada diretamente pelo meio que a circunda. Desta forma, não nos caberia um estudo que não privilegiasse a escola como local em permanente construção, composto por sujeitos que a significam e ressignificam constantemente, e que é continuamente atravessada pelas subjetividades desses indivíduos, seus desejos, aspirações e possibilidades contextuais e materiais.

Nesta perspectiva, a escola é parte de uma estrutura social bastante complexa que influi e delimita sua função. Sendo assim, no intuito de compreender um pouco mais sobre a sociedade atual – *locus* do nosso objeto de estudo –, buscaremos elementos que desvelam tanto a produção da cultura de massa, quanto a influência desta cultura nas instituições escolares brasileiras que ofertam educação escolar às classes menos abastadas.

De acordo com Edgard Morin (1962), a cultura de massa surge por volta dos anos 30 nos Estados Unidos da América, mas ganha força e vigor após a Segunda Guerra Mundial. Na ocasião, o maquinário disponível havia viabilizado a redução do tempo destinado ao trabalho, o que permitiu que tanto a população urbana quanto

⁴ A opção teórica pelo termo *escola pública de massas* é decorrente da atual conjuntura brasileira, na qual não há homogeneidade nos sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados. Na educação básica, por exemplo, encontramos estruturas massificadas tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas – especialmente aquelas que se destinam a fornecer educação escolar aos estudantes oriundos da classe trabalhadora. São salas com grande número de estudantes por agrupamento, além de estruturas prediais que não preveem a permanência de professores e estudantes após as aulas obrigatórias para que se dediquem a outros estudos de seu interesse. Desta forma, a escola se torna um lugar de passagem, cabendo a ressalva de que, por conta da remuneração, muitos professores precisam passar por mais de uma escola por semana para complementar a renda – o que prejudica o tempo de dedicação ao planejamento pedagógico. Somente as escolas particulares destinadas à elite conseguem escapar à estrutura massificada do ensino. É interessante observar que no ensino superior acontece o contrário, as estruturas públicas parecem privilegiar a produção do conhecimento científico, no entanto, elas não são voltadas à educação escolar da massa, ao contrário, são majoritariamente ocupadas pelos estudantes oriundos das escolas particulares. Dessa forma, somente o termo “escola pública” não seria suficiente para situar nosso campo de estudo, pois englobaria as ETECs, por exemplo; ao mesmo tempo que escola de massa poderia facilmente acolher as escolas particulares situadas nas periferias.

parte da população rural passassem a contemplar o ócio – prática que, até aquele momento, era restrita à burguesia.

Ao mesmo tempo, as transformações sociais ocorridas (que posteriormente seriam conhecidas como estado de bem estar social) elevaram o poder aquisitivo da população, de maneira que classe trabalhadora passou a ter possibilidade de consumo de bens para além daqueles essenciais à sobrevivência.

Além disso, o tempo de permanência nas fábricas diminuiu e o proletariado pode experimentar o ócio. Dessa forma, a possibilidade de consumo, aliada ao aumento do tempo livre, fez surgir na vida da população assalariada problemas de realização social que, até então, eram exclusivos da burguesia. É neste contexto que a cultura de massa se constitui prioritariamente como estratégia para atender as novas necessidades individuais, isto é, preencher o tempo ocioso e direcionar o consumo do proletariado.

Neste cenário, rompendo com a tradição milenar e universal da tragédia o cinema de massa introduz a figura do herói e o final feliz. Em contraposição ao herói trágico dos clássicos literários, o herói estadunidense é o sujeito simpático e “se converte no núcleo essencial das novas formas de imaginação.”⁵ (MORIN,1962, p.115, tradução nossa)

É interessante observar que, ao contrário dos protagonistas que aparecem nos clássicos, o herói da cultura de massa se apresenta mais próximo da realidade do cidadão comum e traz consigo questões que muito se assemelham aos problemas existenciais e cotidianos da população que quer captar. A ideia subjacente é que o espectador possa projetar no herói suas angústias e desejos e, ao vê-lo sair vitorioso, tenha a prova de que ser feliz é possível.

Concomitantemente, a ciência se mostra gradativamente como conhecimento capaz de explicar fenômenos e doenças que antes eram atribuídos a fatores sobrenaturais. O conhecimento científico se firma cada vez mais como saber capaz de substituir o dogmatismo religioso e a cultura de massa se aproveita deste cenário para, através do cinema, apresentar o herói que substituiria a salvação religiosa.

Dessa forma, os veículos de informação (jornal, rádio, televisão) passaram a ceder espaço ao imaginário e os mecanismos de projeção e identificação passam a ser utilizados como estratégia para o fornecimento de informações. Assim, se

⁵ Cf. original “se convierte en el núcleo esencial de las nuevas formas de imaginación.”

estabelece um imaginário mais realista, ao mesmo tempo em que a informação se torna mais adaptada aos anseios da massa.

Tal composição favorece a entrada da vida das celebridades no cotidiano das pessoas comuns ocupando o espaço dos assuntos civis que passam a interessar cada vez menos a população. A política também não escapa à cultura de massa:

A batalha eleitoral toma cada vez mais a forma de uma competição televisiva na qual as qualidades simpáticas do candidato, seu rosto, seu sorriso ou a beleza de sua esposa se transformam em importantes truques políticos. (MORIN, 1962, p.122 – 123, tradução nossa)⁶

É neste contexto, no qual imaginário e realidade se fundem e ocupam os mais variados espaços, que se encontra pautada a escola que nos interessa estudar.

Cabe ressaltar que “toda a nossa atuação no mundo é influenciada, quer saibamos disso ou não, por ideias” (SOUZA, 2019, p.26), pois são as ideias que nos fornecem subsídios para a compreensão e significado de nossas próprias vidas.

Assim, é possível inferir que os veículos de informação, que majoritariamente fornecem às massas subsídios para a criação, rompimento ou perpetuação de ideias, determinam de maneira intencional a cultura a ser construída como estratégia para manutenção ou rompimento com um certo modo de ser e estar no mundo. É importante lembrar que aqueles que controlam a produção de ideias controlam o mundo, de forma que a cultura de massa é majoritariamente determinada por aqueles que detêm os meios de produção.

A fim de situar a escola pública de massa no cenário supracitado, convém observar a influência que a “Teoria do Capital Humano”, elaborada por Theodore W. Schultz, exerceu na organização da escola pública brasileira, trazendo o ideário de que o trabalho humano, se capacitado através da escola, seria um dos mais relevantes meios para a ampliação da produtividade econômica.

Almeida e Pereira (2000) ressaltam que esta teoria busca atrelar os investimentos em educação aos critérios de mercado, reduzindo o papel da escola à formação de mão-de-obra-qualificada e descolando problemas da esfera social (como o desemprego, por exemplo) para o âmbito individual.

É interessante observar a relação existente entre o surgimento da escola pública de massa na Revolução Industrial Inglesa (1760) e a abertura das escolas

⁶ Cf. original: “La batalla electoral adopta cada vez más la forma de una competición televisada, en la cual cualidades simpáticas del candidato, su rostro y la sonrisa o la belleza de su mujer se convierten en importante bazas políticas.”

públicas à classe trabalhadora no Brasil, também no momento de expansão industrial e consolidação do sistema capitalista.

De maneira análoga ao ocorrido na Inglaterra, a escola pública brasileira também já existia, mas atendia somente às crianças e jovens provenientes das classes mais abastadas.

Com a proibição do trabalho infantil e o desemprego decorrente desta, os filhos dos trabalhadores passam a ocupar o seu tempo ocioso brincando nas ruas. Desta forma, as crianças que antes eram socialmente vistas como “produtivas”, passam a ser entendidas como um perigo em potencial, uma vez que seus pais e mães estão nas fábricas e não há quem cuide da educação moral destas crianças.

Assim, o Estado foi convocado pela elite dirigente para oferecer à sociedade um local onde as crianças oriundas das classes populares pudessem permanecer durante o período em que suas mães estivessem nas fábricas. É importante ressaltar que, neste momento, não há por parte do Estado políticas claras de democratização do ensino como forma de justiça social.

Enfim, é neste contexto de produção cultural massificada e sob a influência do ideário produzido pela *Teoria do Capital Humano* de que uma força de trabalho instruída impulsionaria o crescimento da economia, que a classe trabalhadora passa a ter acesso à escola pública.

1.2. A influência das políticas internacionais na democratização do ensino no Brasil.

No Brasil, a década de 90 é marcada pelo alinhamento do país com as políticas internacionais de democratização do ensino (OLIVEIRA, 2004; LIBÂNEO, 2012).

A partir desta data, toda a documentação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja no âmbito público ou privado, pauta-se nas diretrizes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (JOMTIEN, 1990) e nas conferências que surgiriam posteriormente como desdobramentos desta.

Libâneo (2012) nos chama a atenção para o fato de que tais conferências foram convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial, possivelmente como estratégia para delimitar a educação ofertada às classes populares nos países em

desenvolvimento. Nesse sentido, é interessante observar o enfoque sociológico dado por José Martins sobre a emergência do discurso da inclusão:

As políticas econômicas atuais, no Brasil e em outros países, que seguem o que está sendo chamado de modelo neoliberal, implicam a proposital *inclusão precária, instável e marginal*. Não são propriamente políticas de exclusão. São políticas de inclusão de pessoas no processo econômico, na produção e circulação de bens e serviços, estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário à mais eficiente (e barata) reprodução do capital. E também ao funcionamento da ordem política em favor dos que dominam. Este é um meio que claramente atenua a conflitividade social, de classe, politicamente perigosa para as classes dominantes. (MARTINS, 1997, p. 18-19 – grifos do autor)

À vista disso, o Brasil passou a implementar mudanças no ensino público de educação básica a fim de atender aos protocolos estabelecidos nessas conferências internacionais.

É neste contexto que a escola pública passa a assumir uma série de funções que estão para além da formação exigida para que se ocupe o cargo de professor:

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 *apud* OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Por conseguinte, as mudanças anunciadas nas referidas conferências como condição para a construção de uma educação de qualidade para todos, trouxeram a precarização do trabalho docente e culminaram no dualismo perverso revelado por Libâneo (2012), no qual as escolas públicas passam a ocupar o lugar do acolhimento social, enquanto a produção do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade fica restrito a escolas particulares as quais somente uma elite privilegiada possui acesso. Patto (2008) também aponta o profundo fosso que se cindiu entre as escolas para ricos e para pobres.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.91) afirmam que “embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor, a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas.”

Nesse sentido, ao refletir sobre as condições de trabalho ofertadas aos docentes, Souza e Leite (2011) nos oferecem um panorama detalhado da literatura contemporânea sobre o assunto:

No que se refere aos problemas relacionados às condições de trabalho, para os quais existe certo consenso na bibliografia, destacam-se os baixos salários, as precárias condições de trabalho, especialmente no que concerne à temperatura, ruído e superlotação das salas, o cansaço físico pela longa jornada, a dupla jornada das professoras (doméstica e profissional), a falta

de tempo para si, a angústia gerada pelas exigências sociais da atividade (Zacchi, 2004); a complexidade das tarefas desenvolvidas e a falta de recursos materiais; os problemas sócio-familiares dos alunos; os ritmos de trabalho, a multiplicidade de tarefas diferenciadas e simultâneas, o uso elevado da voz, as posturas desconfortáveis, a pouca frequência de pausas, as cargas psíquicas acumuladas, a falta de valorização do trabalho realizado, o estado psicológico dos alunos, a burocratização e rotinização das atividades educativas, a prescrição do trabalho, as dificuldades nas relações com as famílias dos alunos (que tendem a encarar os profissionais como responsáveis pelo sucesso ou insucesso de seus filhos), a falta de diálogo com a administração; a violência na escola (brigas entre alunos, roubos, ameaças dos alunos, depredação do espaço), a necessidade de o professor fazer outras atividades como forma de aumentar a renda; o trajeto frequentemente longo entre casa e local de trabalho (Carneiro, 2001); o trabalho em mais de uma escola, a necessidade de realização de parte do trabalho no universo doméstico (preparação de aulas, correção de provas), a dificuldade de participação em cursos de aperfeiçoamento (Oliveira, 2001); a expansão dos contratos de trabalho para horistas e as políticas educacionais autoritárias (Pereira, 2000); a inserção do voluntariado e da participação comunitária na escola (provocando descentralização das decisões e atribuindo à escola, ao professor e à comunidade a responsabilidade pela educação básica), a inadequação do espaço físico, expressa nas carteiras baixas e no reduzido tamanho das salas (Noronha, 2001); a perda de autonomia e a divisão do trabalho, os movimentos repetitivos, o aumento das exigências cognitivas, as más condições das cantinas, a má higiene e limpeza escolar, a insegurança quanto à demissão (Lima, 2000); a falta de água, a insuficiência de carteiras, o comprometimento da rede elétrica, além de ocorrências frequentes relacionadas a agressões, salários em atraso, falta de concursos públicos para provisão de cargos e o consequente crescimento da contratação temporária (Mascarello, 2004); o uso de horas extras (que deveriam ser destinadas a suprir licenças de outros professores) para preencher vagas reais, tendo em vista que o número de servidores nomeados é insuficiente para atender à demanda das escolas (Suzin, 2005); a perda da identidade (Vieira, 2004); a ausência de mesas para o professor nas salas de aula (Amado, 2000); a necessidade de permanecer em pé durante toda a aula, escrever na lousa, corrigir caderno na carteira do aluno na posição em pé com inclinação do tronco, apagar a lousa, entregar livros, cadernos e outros materiais didáticos aos alunos ou levá-los para casa, retirar e carregar grandes quantidades de materiais do armário, passar atividades no mimeógrafo, segurar livro ou caderno em uma mão, enquanto escreve na lousa com a outra (Panzieri, 2004); a imagem errônea da opinião pública sobre o professor e a cooptação de professores pela administração (Santos, 2004); as novas exigências de qualificação, como polivalência, qualificação técnica, participação criadora, mobilização da subjetividade, capacidade de diagnosticar e de decidir (Gasparini, 2005); o sentimento de culpa por não dar conta satisfatoriamente de todas as atividades, a dificuldade de se estabelecerem espaços de intercâmbio de ideias, principalmente pela falta de tempo, a insuficiência de laços de cooperação, a falta de comunicação, a forma como vem sendo implantada a avaliação continuada (entendida como obrigação de aprovar alunos), a padronização do currículo e dos métodos de ensino, a falta de acompanhamento técnico (Neves, 1999); a inclusão de alunos especiais e o assédio moral (Lima, 2002); o fato de que estar na escola significa não apenas dar aulas, mas também atender pais e alunos, inclusive em horários de pausa e alimentação, os deslocamentos entre os locais de trabalho são também fonte de desgaste e esgotamento, dadas as condições de transporte da cidade (Gomes, 2002). (SOUZA e LEITE, 2011, p. 1111-1112)

Realizamos uma longa transcrição do texto, pois consideramos ser imprescindível para a compreensão do que a literatura contemporânea entende por condições de trabalho para os docentes, além de nos provocar a reflexão sobre o quanto ainda é necessário avançar para que as escolas públicas de massa possam oferecer aos professores que nela atuam condições de trabalho que favoreçam o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p.191) pontuam, ainda, que na ausência de tais condições para o desenvolvimento do trabalho:

Os professores são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem em aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (TEIXEIRA, 2001; BARRETO e LEHER, 2003; OLIVEIRA, 2003).

Nesta conjuntura de ausência de condições para o desenvolvimento do trabalho docente, Formosinho (2009) ressalta que a escola de massa se torna, simultaneamente, uma escola para todos e uma escola para cada um, isto é, trata-se de uma instituição que todos podem acessar e que, portanto, é marcada pela heterogeneidade dos corpos docente e discente, bem como pela diversidade dos contextos comunitários.

Desse modo, afirmar que a escola pública de massa é uma instituição que abriga um grupo heterogêneo de estudantes significa dizer que neste espaço educacional coexistem crianças, adolescentes e adultos⁷ de diferentes origens étnicas e sociais, com variados ritmos (e, por vezes, dificuldades) de aprendizagem, que possuem distintas concepções sobre a função social da escola.

Assim, no mesmo espaço escolar encontramos: aqueles que visam a certificação, pois a compreendem como uma ferramenta que pode propiciar a mobilidade social e possibilitar o acesso a outros graus de ensino; os que compreendem a escola como espaço de convivência social no qual podem conhecer pessoas com interesses diversos e comuns e, assim, fazer amizades; aqueles que encontram neste ambiente um lugar seguro onde, por um determinado espaço de tempo, é possível apartar-se da violência vivida em casa ou nas ruas; crianças, adolescentes e adultos que veem na escola uma possibilidade de conseguir alimentar-

⁷ Os adultos aqui referidos são aqueles que não tiveram garantido o seu direito de acesso e permanência à educação escolar na idade considerada adequada e retornam à escola na idade adulta na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

se; pessoas que desejam ter acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Enfim, a escola de massa depara-se com uma diversidade jamais encontrada na escola restrita à elite, no entanto, suas estratégias de ensino não se adequaram ao novo alunado, ao contrário, a escola parece conservar as mesmas metodologias de ensino e rigidez curricular de quando foram criadas.

Como consequência, os estudantes não responderam as expectativas postas pela educação escolar – o que traz um sentimento de frustração para o estudante que não aprende, para o professor que não conseguiu ensinar, para a família que, por vezes, deposita na escola a confiança na possibilidade de mobilidade social e para a sociedade em geral, que acredita cada vez menos na eficiência do Estado.

É importante ressaltar que em momento algum questionamos a escola enquanto local heterogêneo, pois entendemos que a diversidade contribui e enriquece o aprendizado de todos que compõem o cenário educacional. No entanto, a forma como ocorreu a construção do discurso da educação para todos no país, parece ter contribuído muito pouco para a efetivação do direito à aprendizagem.

A diversidade da escola pública de massa já havia sido apontada por Gomes (1987) em estudo detalhando a composição de grupos de estudantes que não correspondem ao aluno idealizado pelos professores, uma vez que trazem para o ambiente escolar culturas que, muitas vezes, não coincidem com a cultura erudita – historicamente valorizada no ambiente escolar. Além disso, muitos estudantes trazem para dentro da escola a violência sofrida fora dela, acrescido de expressões linguísticas, comportamentos, conceitos e valores que, em muitas situações, a escola ignora ou repudia.

É interessante observar que as expectativas dos professores podem variar conforme os estudantes se aproximam ou se distanciam das características sociais e culturais valorizadas pelos docentes. Becker (1977 *apud* GOMES, 1987), afirma que quando questionados sobre as possíveis causas do fracasso escolar, os professores “justificam tais resultados com base na suposta inadequação escolar de certos grupos de estudantes”. (*idem*, p.39)

A pesquisa de Becker demonstrou haver, por parte dos professores, discriminação dos estudantes que não condiziam com o grupo de pertença dos docentes. Desta maneira, além de subestimar as aptidões dos alunos os docentes

não procuravam estratégias para ensiná-los, nem mesmo esperavam que estes alunos lhe fornecessem respostas de qualidade (GOMES, 1987).

É interessante o relato de uma das professoras entrevistadas ao referir-se as crianças pobres:

Eles não têm o tipo certo de hábitos de estudo. Claro que a culpa não é deles. Eles não foram bem educados. Além disso, os pais *numa área como esta* não estão realmente interessados... Mas, tal como eu digo, estas crianças não aprendem muito depressa. Muitas delas não parecem estar realmente interessadas em ter uma educação. Eu penso que elas não estão. É difícil fazer alguma coisa com crianças como estas. Elas simplesmente não correspondem. (BECKER, 1977 *apud* GOMES, 1987, p. 38)

Esta professora, ao ser indagada sobre o ensino de crianças provenientes das classes mais abastadas, afirma “Tu podes fazer mais com material como este”. Becker (1977 *apud* Gomes, 1987, p. 38)

No Brasil, no intuito de compreender o que denominou como *produção do fracasso escolar*, Patto (2010) conclui que a maior parte dos estudantes que não atingem o mínimo de escolaridade previsto em lei pertencem às classes menos favorecidas economicamente.

Passados 26 anos da referida pesquisa, o jornal Folha de São Paulo⁸ publicou dados do IBGE que revelam o quanto a universalização da educação básica está distante de grande parte dos jovens pobres, uma vez que um terço das pessoas entre 19 e 24 anos no Brasil não concluíram o ensino médio. O cenário é ainda mais preocupante quando é feito um recorte de raça e gênero: 44,2% dos jovens negros não concluíram o ensino médio, enquanto o índice entre homens brancos é de 29,6%; entre as mulheres negras o índice fica em 33, 3% enquanto entre as mulheres brancas é de 18,8%.

Em sua pesquisa, Patto (2010) explicita a existência do discurso de naturalização do não aprendizado dos conteúdos escolares por parte das crianças pobres e o quanto este discurso favorece, também, a naturalização da divisão de classes e demais injustiças que marcam as sociedades que se organizam sob modo de produção capitalista.

A autora também destaca a importância da escola pública enquanto local de resistência e com potencial para que o estudante construa uma auto imagem positiva, no entanto, para que tal objetivo seja alcançado, é preciso superar a culpabilização

⁸ Informação disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml>. Acesso em 23/04/2020 às 14h44.

isolada do aluno pobre pelo fracasso escolar e analisar os contextos sociais, políticos e econômicos nos quais este fracasso foi produzido.

Patto (2010) pontua, ainda, que a escola pública parece ter se tornado um local inadequado para o aprendizado das crianças pobres, mas é possível construir uma escola na qual a diversidade não se configure como premissa para a naturalização do não aprendizado. Um caminho possível apontado pela pesquisadora seria o reconhecimento do erro como indicativo para a intervenção pedagógica – e não como fator de exclusão simbólica, além de rompimento definitivo da visão patologizante aos quais os estudantes pobres estão frequentemente submetidos.

Corroborando com a proposta apresentada pela autora, não nos interessa a culpabilização dos estudantes pobres pela queda na qualidade da educação pública, tanto quanto não nos parece justo responsabilizar o professor pela produção do fracasso escolar. Nosso interesse concentra-se em desvelar os processos históricos e sociais que culminaram na produção da escola pública de massa, identificando esta instituição como espaço potente para a construção das subjetividades, propagação e produção de conhecimento.

1.3. O discurso normativo do *superprofessor*

Conforme já ressaltado, a diversidade da escola pública não está restrita ao alunado, por isso, em concordância com Formosinho (2009), entendemos ser necessário analisar, também, as singularidades daqueles e daquelas que compõem o corpo docente.

O autor relata o processo de expansão escolar em Portugal, no qual a necessidade de contratação de um número grande de docentes acarretou o rebaixamento nos requisitos acadêmicos para lecionar – o que culminou na diminuição da imagem social do professor, que perde o *status* social de intelectual. Além disso, este cenário possibilitou a coexistência de professores com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma escola.

No Brasil a pesquisa realizada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 189) aponta que “de acordo com Souza et al. (2003), até os anos de 1960, a maior parte dos trabalhadores do ensino gozavam de uma relativa segurança material, de emprego estável e de um certo prestígio social.” Assim, de maneira análoga ao

ocorrido em Portugal, é possível afirmar que no Brasil o processo histórico que culminou na expansão das escolas públicas, além de possibilitar o acesso de docentes sem a qualificação necessária, acarretou a diminuição da imagem do professor perante a sociedade. Esta nova percepção social impactou profundamente a autoimagem dos docentes.

A ampliação do número de escolas também culminou em um outro fenômeno: o professor ministra aulas em uma comunidade geográfica a qual, muitas vezes, não pertence, uma vez que ao ingressar na docência o professor é encaminhado para as escolas que tenham vagas – independentemente da proximidade com a sua residência. Dessa forma, o número de docentes inscritos no processo de remoção ao final de cada ano é bastante grande.

Este fato traz consequências tanto para os professores, quanto para a relação que a escola estabelece com a comunidade (FORMOSINHO, 2009), uma vez que pode dificultar a criação de vínculos longínquos com o corpo docente, além de interferir na construção de uma identidade para a escola, uma vez que o corpo docente está constantemente mudando.

Neste ponto é interessante observar o estudo pautado nos microdados da Prova Brasil 2011, realizado por Pereira Junior e Oliveira (2016, p. 315) no qual foi constatado que: “Os diretores escolares apontam a rotatividade dos professores como um dos problemas enfrentados, o que ocorre em cerca de um terço dos estabelecimentos de educação (32,6%)”.

Nas escolas públicas de educação básica brasileiras, os profissionais de educação podem solicitar a remoção do cargo de uma unidade escolar para outra ao final do ano letivo.

É certo que a alternância dos professores nas escolas pode ocorrer por diversos fatores, dentre eles, a localização geográfica e este parece ser um item de grande relevância para a permanência destes profissionais nas unidades, de forma que estados (São Paulo, Rio Grande do Sul, Piauí, Bahia entre outros) e cidades (São Paulo, Manaus, Campo Grande entre outras) oferecem gratificação financeira aos profissionais de educação que atuam em regiões consideradas de difícil acesso.

Um ponto que pode ser digno de atenção é a possibilidade de um professor que esteja geograficamente mais próximo aos estudantes, participando da mesma comunidade, pode apresentar maior compreensão sobre os costumes, valores

identitários e códigos linguísticos deste grupo – conhecimento que pode ser utilizado como estratégia para aproximação entre escola e alunos.

De forma similar ao ocorrido em Portugal, os dados extraídos do Censo Escolar⁹ 2018 demonstram que ainda colhemos os frutos do processo de ampliação das escolas públicas brasileiras. No que tange à formação docente, por exemplo, a pesquisa revela que *pelo menos uma em cada três disciplinas nas escolas do Brasil é ministrada por professores sem formação específica*¹⁰.

Isto posto, é notório que houve uma mudança significativa no corpo docente e discente que ocupam as escolas públicas contemporâneas, sendo esperado uma mudança radical no ambiente escolar para que fosse possível atender a tantas e tão diversas necessidades, no entanto, ao que nos parece, a escola mantém, majoritariamente, a mesma estrutura elaborada para atender aos estudantes pertencentes à elite que dela faziam parte em sua criação.

De acordo com Formosinho (1997), a escola pública de massa pauta-se em um currículo rígido e uniforme “pronto a vestir um tamanho único”, desconsiderando que desigualdades sociais implicam em diferentes necessidades educacionais.

No Brasil este currículo não tem se mostrado eficaz – situação evidenciada nas avaliações nacionais e internacionais. Este fracasso escolar acarreta frustração não somente para os estudantes, mas para todos os envolvidos no processo educativo: pais, professores, comunidade educativa e social em geral.

É importante ressaltar que o quadro de insucesso na aprendizagem é, muitas vezes, atribuído ao trabalho docente, como se o professor isoladamente fosse capaz de dar conta de todas as mazelas sociais que não são criadas pela escola, mas se mostram com força nesta instituição.

Entretanto, a inadequação da estrutura massificada do ensino – escolas com salas superlotadas e prédios ocupados quase unicamente por salas de aula, banheiro e refeitório, eventualmente uma pequena biblioteca, mas sem espaço para que os estudantes permaneçam na escola além do horário das aulas e sem profissionais que possam acompanhá-los no contraturno escolar – raramente são discutidas e o *discurso normativo do superprofessor* ganha força na contemporaneidade:

⁹ Levantamento de dados estatísticos-educacionais realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEQ)

¹⁰ Informação disponível na Agência Brasileira de Notícias: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-01/uma-em-cada-3-disciplinas-e-dada-por-professor-sem-formacao-especifica>. Acesso em 02/04/2020.

O professor da escola de massa deve ser um novo professor, uma pessoa psicologicamente madura e pedagogicamente formada, capaz de ser o instrutor e facilitador da aprendizagem, o expositor e individualizador do ensino, o dinamizador de grupos e o avaliador de performances, o animador e controlador, o catalisador empático das relações humanas e o investigador, o que domina os conteúdos e o modo de transmitir, o que ensina para se aprender e ensina a aprender a aprender. (FORMOSINHO, 2009, p. 50-51)

É certo que alcançamos objetivos importantes, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino, a ampliação do acesso à educação básica e a criação de estratégias que visam a permanência dos estudantes na escola, a ampliação do tempo de permanência no ambiente escolar, a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, ainda há muito a se fazer para que o acesso e a permanência se constituam efetivamente na aquisição dos conteúdos acadêmicos e construção de novos saberes.

No que se refere à ampliação de tarefas que o professor é convocado a desempenhar, Lelis (2012) nos chama a atenção para a ampliação no número de horas trabalhadas bem como para a diversidade de afazeres que são atribuídos ao docente.

A autora ressalta que os conteúdos trabalhados em sala e a autonomia do professor tem sofrido influência das avaliações externas que, aliadas a políticas de responsabilização, tem causado tensões entre as propostas oficiais e as concepções pessoais dos docentes.

Dessa forma, o docente, antes reconhecido socialmente como intelectual, muitas vezes vê seu trabalho reduzido à aplicação de apostilas que reservam pouco ou nenhum espaço para a inserção das concepções de ensino que este profissional traz consigo.

É interessante perceber que a proposta de ensino por meio de manuais didáticos não é recente, ao contrário, data do século XVII e foi elaborada por Comenius (1592-1670) em sua obra *Didática Magna*.

Para este autor, a escola deveria cumprir a função de uma oficina de homens, tomando como parâmetro as artes, mais especificamente a manufatura que implica na divisão do trabalho para elevação da produtividade e se contrapõe ao artesanato, que consiste em uma única pessoa realizar o trabalho, desde o planejamento até a materialização.

Assim, tomando por base a ideia de divisão do trabalho na manufatura Comenius propôs a divisão do conhecimento em áreas e a organização do ensino em

níveis. Dessa forma, as obras clássicas tornaram-se dispensáveis, pois eram demasiadamente caras e não estavam de acordo com a proposta do autor, que pressupunha a síntese do conhecimento humano de forma que os jovens e as crianças pudessem aprender mais facilmente todo o conhecimento acumulado pela humanidade até aquele momento:

Portanto, quando a escola se propôs a atender a todos, precisou desvencilhar-se desse mestre sábio. Daí o introito de Didáctica Magna firmar, textualmente, a necessidade de “investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos” (ALVES, 2006, p. 78-79).

É notória a importância da obra de Comenius para a organização do modelo de escola que conhecemos e reproduzimos na contemporaneidade, tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares, como por exemplo, a organização em série, níveis e áreas do conhecimento. No entanto, nos parece que o conhecimento produzido nas escolas de massa é bastante distinto daquele produzido nas escolas destinadas aos estudantes que possuem elevado poder aquisitivo e valorizam o conhecimento erudito, conforme apontou Libâneo (2012).

De acordo com a revista Forbes¹¹, publicada no ano de 2019, há escolas no Brasil cuja mensalidade ultrapassa o valor de oito salários-mínimos; há também, uma escola específica (*Graded – The American School of São Paulo*) cuja matrícula custa ao estudante, caso seja brasileiro, o valor de R\$ 45.000,00 sendo que o valor sobe para R\$ 90.000,00 caso o estudante seja estrangeiro.

A estrutura material da escola supracitada abrange: laboratórios diversos (para estudos de criação e inovação tecnológica; ciências; informática e robótica); biblioteca com espaço para estudos individuais ou em grupos; centro esportivo que contempla a prática de diferentes modalidades: pista para corrida, campo com gramado (um para jovens e outro, com tamanho diferente, adequado para crianças), quadra poliesportiva em madeira (uma para jovens e outra adequada para a estatura das crianças), quadra de tênis, piscina e quadra de areia para a prática de vôlei na modalidade praia, sendo que cada um destes espaços contempla vestiários amplos, com chuveiro e armários; sala com torneiras, pias e diferentes materiais para a produção artística; sala para a produção e estudo de artes cênicas; sala para a produção musical, com piano e

¹¹ Informação disponível em: <https://forbes.com.br/listas/2019/12/quanto-custa-estudar-em-19-das-escolas-mais-caras-do-brasil-em-2020/>. Acesso em 12/04/2020 às 17h00.

demais instrumentos musicais; laboratório de música com computadores para a mixagem e gravação; sala específica para o coral, com lousa que contempla as linhas para a escrita das partituras musicais a serem lidas pelo grupo; laboratório para a confecção de peças em cerâmica; laboratório para fotografia com sala para revelação das fotos; espaço para que os estudantes possam reunir-se em amplos jardins; auditório; três parques com diferentes brinquedos (incluindo trilha para arborismo), banheiro e bebedouros cercado por área verde; salas de aula amplas, com aparatos eletrônicos, pias, torneiras e diferentes materiais para o trabalho pedagógico¹².

De acordo com o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO)¹³, no ano de 2015 o salário de um professor que atuava na Educação Infantil, ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II era de R\$ 9.351,00 – não há informação disponível sobre o salário dos professores que atuam no Ensino Médio. Há que se considerar que este valor foi atualizado há cinco anos e, com certeza, sofreu alterações em decorrência dos dissídios anuais.

É certo que a estrutura material e a valorização do trabalho desenvolvido não é garantia de amparo para os docentes, no entanto, tomamos por base estes dados para corroborar com os escritos de Alves (2006) acerca da produção da escola pública contemporânea, para quem somente os filhos de uma elite privilegiada, que valoriza o conhecimento erudito e não encontra dificuldades com o valor do serviço prestado por pouquíssimas escolas, consegue escapar da vulgarização do conhecimento.

Outro ponto que merece atenção é a complexidade do trabalho desenvolvido: quanto mais complexo o trabalho a ser realizado, maior é a remuneração exigida, de forma que se a atividade docente for realizada por um sujeito mediano com suas apostilas ao invés de um intelectual com os livros clássicos, o ensino se torna mais barato. De acordo com o jornal Estadão, no ano de 2011 dos 644 municípios do estado de São Paulo, 282 municípios (44%) preferiam apostilas produzidas pela iniciativa privada em detrimento dos livros sugeridos pelo Ministério da Educação.¹⁴

Enfim, as escolas públicas de massa tornaram-se espaços heterogêneos, sendo garantido aos estudantes o direito de acesso e permanência, no entanto, os

¹² Informações disponíveis no site da instituição: <https://www.graded.br/> Acesso em 30/12/2020 às 15h52.

¹³ Informação disponível em: <http://ranking.sinprosp.org.br/ranking.php?nivel=2> Acesso em 30/12/2020 às 16h04.

¹⁴ Informação disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,quase-metade-das-cidades-paulistas-usa-apostila-nas-escolas-municipais-imp-,747606> Acesso em 30/12/2020.

prédios são pouco acolhedores, com salas de aula superlotadas e pouco (ou nenhum) espaço para a permanência dos docentes e estudantes após os horários obrigatórios. A escola torna-se, assim, um local de passagem para a coexistência de professores (exaustos, desmotivados e, por vezes, mal preparados) e estudantes com diferentes expectativas.

Em resposta a este cenário de crise o Estado investe na formação generalizada dos profissionais de educação, muitas vezes desconsiderando o contexto específico de cada unidade escolar e promovendo o discurso normativo do *superprofessor*.

1.4. O desamparo docente

No intuito de nos aproximarmos da temática do *desamparo*, recorreremos ao campo científico que deu origem ao termo: a Psicologia.

Laplanche & Pontalis (2010) apontam que na literatura freudiana o *desamparo* é definido como:

Estado do lactente que, dependendo inteiramente de **outrem para a satisfação das suas necessidades (sede, fome), é impotente para realizar a ação específica para pôr fim à tensão interna. Para o adulto, o estado de desamparo é o protótipo da situação traumática, geradora de angústia.**
(grifos dos autores)

É interessante verificar como o *senso comum* se apropria dos termos cunhados pela ciência atribuindo-lhes novo significado e tornando possível que esses assuntos façam parte do cotidiano das pessoas comuns, pois quando procuramos nos dicionários¹⁵ o significado para a palavra desamparo encontramos, entre outras palavras, os termos: estado ou situação de abandono, falta de auxílio, falta de proteção. Dito de outra forma, é o universo reificado sendo significado e ganhando utilidade prática no universo consensual (MOSCOVICI, 2000).

Nas análises do filósofo Vladimir P. Safatle (2015) encontramos uma investigação minuciosa acerca do desamparo na acepção freudiana. Para chegar à concepção de *desamparo* realizada por Freud, o autor retorna à Thomas Hobbes (1588-1979), filósofo inglês, para quem o medo é o afeto que impede os sujeitos de violar as leis sociais.

¹⁵ Faremos análise detalhada acerca das representações sociais dos verbetes contidos.

Do ponto de vista da teoria hobbesiana, a compreensão da sociedade só é possível mediante o desvelamento dos modos de gestão do medo (SAFATLE, 2015, p. 10).

Para Hobbes, uma das estratégias utilizadas para gerir o medo foi a criação do conceito de indivíduo, ou seja, algo que se distancia do coletivo e que pertence somente ao eu. No entanto, o conceito de indivíduo por si só não basta, mas se faz necessário que o indivíduo seja constantemente exposto ao risco, pois só assim se submete às regras e contribui para a manutenção da coesão social. Dito de outra forma, o que faz o homem viver em paz é o medo da morte.

Safatle (2015) encontra pontos de convergência entre as produções de Hobbes e Freud, principalmente no que tange às reflexões dos dois pensadores sobre a natureza humana e o controle do círculo de afeto como estratégia de manutenção da coesão social. Porém, para Freud, tal harmonia não era extraída do medo, mas sim no desamparo. Desse modo:

Freud prefere compreender a forma como indivíduos produzem crenças, desejos e interesses a partir de certos circuitos de afetos quando justificam, para si mesmos, a necessidade de aquiescer à norma, adotando tipos de comportamentos e recusando repetidamente outros. (SAFATLE, 2015, p. 39)

Significativamente, para Freud medo e desamparo são afetos distintos, sendo o primeiro a projeção futura de uma representação ruim enquanto o segundo implica em um estado de paralisia ou extrema vulnerabilidade.

No desamparo, o sujeito fica inteiramente dependente de um Outro – e não há certezas que o Outro lhe responda. Tal situação o remete ao estado de lactente e faz com que não seja possível responder de maneira adequada às excitações pulsionais internas.

Safatle (2015, p. 54) afirma que esta é uma situação traumática na qual o sujeito não consegue projetar expectativas felizes que o permitam romper com o estado de *desamparo*.

Freud fala do desamparo como experiência de uma “dor que não cessa”, de um “acúmulo de necessidades que não obtém satisfação”, isso para sublinhar o caráter de desabamento das reações possíveis. Pois estar desamparado é estar sem ajuda, sem recursos diante de um acontecimento que não é a atualização de meus possíveis. Por isso, ele provoca a suspensão, mesmo que momentânea, da minha capacidade de ação, representação e previsão. (SAFATLE, 2015, p.56)

Isto posto, concluímos que o estado/situação de *desamparo* para a psicanálise freudiana se inicia com a exposição do sujeito a algo ainda não vivido.

Essa falta de vivências anteriores impede que o sujeito projete no horizonte “finais felizes” para esta situação e o deixa em estado de impotência, totalmente dependente de um Outro que o retire dessa posição, no entanto, não há garantias de que este Outro o fará.

Nesse sentido, é interessante pensar nas mudanças ocorridas na profissão docente e o quanto o professor se depara cotidianamente com situações novas, diante das quais não consegue imaginar um desfecho favorável.

A violência (física, verbal e psíquica) parece ser um destes acontecimentos nos quais a imprevisibilidade de um desfecho favorável acarreta a sensação de desamparo. De acordo com o *site* da BBC¹⁶:

Segundo os dados mais recentes, de 2013, o Brasil lidera o ranking de violência escolar: 12,5% dos docentes brasileiros relataram ser vítimas de ameaças, xingamentos ou agressões ao menos uma vez por semana. A média mundial da organização que reúne 34 países é de 3,4%.

A matéria escrita pelo jornalista André Bernardo traz relatos de diferentes docentes sobre as situações de violência vivenciadas no contexto escolar. Os professores relatam, além do medo, a falta de perspectiva de melhora e a incerteza de que as cenas de violência não vão mais se repetir. Esse contexto acarreta um sentimento de impotência e solidão que, aliada a falta de condições de trabalho tem dificultado que professores imaginem finais felizes para as situações advindas do cotidiano escolar. Assim,

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais. (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p. 192)

No ano de 2019 o jornal Folha de São Paulo¹⁷ publicou uma matéria na qual afirmou que, ao longo do ano de 2018, 22 mil professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo foram afastados das salas de aula por transtornos mentais – o que equivale a uma média geral de 62 professores afastados por dia. É um número bastante significativo e que não pode ser ignorado.

¹⁶ BBC News Brasil: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49301295>, acesso em 08/11/2020.

¹⁷ Informação disponível em: <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>, publicado em 10.06.2019. Acesso em 08/11/2020.

Embora não tenhamos encontrado na literatura uma definição para o termo *desamparo docente*, percebemos que os pesquisadores que se dedicam a estudar o *mal-estar docente*¹⁸ encontram este termo no discurso proferido pelos professores para descrever a situação/estado/sentimento relacionados a prática pedagógica (AGUIAR E ALMEIDA, 2006; TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS, 2010; VIEIRA, 2013).

Os trabalhos supracitados apresentam relatos de professores que afirmam não saber o que fazer diante das demandas contemporâneas da educação pública, principalmente no que se refere à chegada dos estudantes público-alvo da educação especial.

Os docentes revelam não ter recebido formação específica para o trabalho com estudantes oriundos da Educação Especial¹⁹ e que por falta de experiências anteriores ficam, por vezes, inertes diante das demandas trazidas por este alunado.

Dessa forma, os professores não conseguem olhar para o futuro e contemplar no horizonte qualquer perspectiva de mudança para a situação vivida e várias foram as falas que remetem à falta condições de trabalho, de políticas públicas, de formação e de amparo psicossocial. Os relatos desvelam uma conjuntura de desamparo docente, onde o professor, por estar diante de situações nunca vivenciadas, parece não saber como agir.

É interessante observar que os trabalhos que trazem o relato do desamparo intencionam, na verdade, compreender um outro fenômeno que também tem a sua origem na obra freudiana: o *mal estar docente*.

O termo mal estar docente foi descrito por José M. Esteve Zaragoza (1999 *apud* Stobaus et al. 2007, p. 263-264), em estudo realizado sobre a saúde dos professores na Espanha. De acordo com o autor, o *mal-estar docente* está ligado a fatores, denominados por ele, de primeira e segunda ordem:

- Fatores de segunda ordem: aparecem diretamente ligados às mudanças ocorridas na profissão docente que acarretaram a diminuição do prestígio e

¹⁸ É interessante que na obra “*O mal estar na civilização*” [1929]/(2011) Freud realiza uma leitura da sociedade moderna e explicita como a substituição dos deuses pela racionalização científica – a descoberta de que aquilo que se atribuía antes aos deuses pode ser explicado pela ciência – culminou no *desamparo do sujeito* e instaurou o *mal-estar na modernidade*.

¹⁹ De acordo com o Portal do MEC: “A partir da nova política, os alunos considerados **público-alvo da educação** especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159#:~:text=A%20partir%20da%20nova%20pol%C3%ADtica,e%20com%20altas%20habilidades%2Fsuperdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 17/11/20.

imagem deste profissional perante a sociedade; a modificação do (ou falta de) apoio do contexto social, a alteração nos objetivos do ensino e o avanço dos conhecimentos também aparecem como causas do *mal-estar docente*;

- Fatores de primeira ordem: aqueles que advém da vivência em sala de aula, por exemplo, a falta de recursos materiais e psicológicos para lidar com a complexidade da escola contemporânea e a heterogeneidade dos estudantes ou as violências (físicas e psíquicas) às quais o professor é constantemente submetido; a multiplicidade de funções que este profissional se vê obrigado a desempenhar sem que tenha condições/formação para tal também está atrelado aos fatores de primeira ordem.

É pertinente ressaltar que os fatores elencados nos remetem a um contexto de *desamparo* que englobam as dimensões: psicossocial; formativa; políticas públicas; condições de trabalho – situação evidenciada também nas pesquisas brasileiras.

Se faz necessário pontuar que não é nossa intenção o estudo do *desamparo* exclusivamente pelo viés da psicologia, no entanto, não encontramos nas áreas da Filosofia, Sociologia, História e Ciências Sociais Aplicadas (exclusivamente na área do Direito), pesquisas que objetivassem a compreensão do desamparo em seu campo de estudo.

Nenhuma das pesquisas por nós obtidas se dedicou à definição ou estudo exclusivo deste termo, não obstante tragam à baila referida temática.

Desta forma, cientes da necessidade de estudar o desamparo docente, buscamos aproximação com o campo da psicologia.

Conforme ressaltado por Sousa (2002) o acercamento entre a psicologia e a educação não é um fato novo, uma vez que é possível constatar já antes da década de 60 relevante aproximação entre estas áreas. No entanto, tratava-se de uma psicologia a-histórica, que consistia “em oferecer modelos que pretendiam explicar as causas e efeitos do comportamento humano” (*idem*, p.285). Dessa forma, sem disponibilizar subsídios teóricos para a compreensão dos processos ocorridos nas escolas, a psicologia pouco contribuía para o pensamento educacional.

É somente entre as décadas de 80 e 90 com a TRS (MOSCOVICI, 1961) que a psicologia volta a fornecer subsídios para a compreensão do universo escolar, uma

vez que coloca em destaque a relevância da subjetividade de um sujeito que não pode mais ser compreendido ou dissociado do seu tempo histórico e meio social.

Assim, com a certeza de que o campo da psicologia é capaz de trazer contribuições significativas para que possamos pensar a educação e comungando com Sousa (2002) sobre das possibilidades – teóricas e metodológicas – oferecidas pela TRS para o desvelamento dos discursos e das práticas compartilhadas pelos docentes, passamos a tratar da fundamentação teórica deste trabalho.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. As contribuições da teoria das representações sociais para a compreensão do desamparo docente

O conceito de representação social foi apresentado por Serge Moscovici em sua tese de doutorado, no final da década de 50. O trabalho, intitulado *La Psicanalyse: Son image et son public*, foi publicado em 1961 e teve como principal objetivo compreender de que maneira conceitos próprios da psicanálise passaram a integrar o cotidiano dos franceses e a compor a realidade desta população. Em outras palavras, interessava a Moscovici compreender de que maneira as pessoas se apropriam do conhecimento científico e o interpretam de forma que seja possível utilizá-lo nas situações do dia a dia e trazê-lo para a sua realidade.

Segundo Gerard Duveen:

O ponto de partida para essa jornada intelectual, contudo, foi a insistência de Moscovici no reconhecimento da existência de representações sociais como uma forma característica de conhecimento em nossa era, ou, como ele coloca, uma insistência em considerar “como um *fenômeno*, o que era antes considerado como um *conceito*” (capítulo 1). (DUVEEN, 2000, p. 10)

O conceito de representação coletiva foi introduzido por Émile Durkheim (1858-1917), considerado por muitos, fundador das ciências sociais e responsável por consolidar a sociologia como ciência.

O contexto histórico no qual Durkheim escreveu sua obra, marcava a substituição dos vínculos sociais e religiosos por novas instituições reguladoras do comportamento individual e social. Essa conjuntura possibilitou que o sociólogo voltasse sua atenção para a compreensão das estruturas que atuavam na conservação da sociedade como um todo – fato que atribuiu às representações coletivas.

Neste sentido, as representações coletivas teriam a capacidade de manter e conservar a sociedade, preservando-a contra qualquer fragmentação ou desintegração. Assim, o conceito adquire um caráter estático, uma espécie de variável explicativa capaz de revelar as estruturas de preservação social (DUVEEN, 2000, p. 13-14).

A teoria durkheimiana distinguia as representações individuais das representações coletivas, uma vez que o teórico defendia que a lei que explicava os dois fenômenos não poderia ser a mesma.

Desta maneira, sob a argumentação de que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais, Durkheim separa a sociologia e a psicologia, sendo a primeira designada para o estudo das representações coletivas enquanto à segunda caberia o estudo das representações individuais (FAAR, 1994). Assim, o sociólogo evidencia a dicotomia que estabelece entre o indivíduo e o coletivo.

Em um contexto bastante diferente do supracitado viveu Serge Moscovici (1925-2014). A virada do século XX para o século XXI foi marcado pela produção da cultura de massa e pela modernidade imediata, mais dinâmica, líquida e fluida do que a modernidade sólida²⁰ vivida por Durkheim.

O avanço tecnológico impulsionado, em grande parte, pela Segunda Guerra Mundial, ocasionou o surgimento e popularização de novas formas de comunicação, além de abrir um novo espaço para a circulação de ideias e produção da cultura de massa. Além disso, a migração impulsionada majoritariamente pela busca de melhores condições de vida, possibilitou que diferentes povos pudessem conviver e influenciar na produção cultural uns dos outros.

Segundo Faar (1994), a sociedade moderna se constitui como um espaço em que mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem cada vez mais rápido:

É aqui que surge a noção de representação social de Moscovici. Ele também julga mais adequado, num contexto moderno, estudar representações sociais do que estudar representações coletivas. O segundo conceito era um objeto de estudo mais apropriado num contexto de sociedade menos complexas, que eram o interesse de Durkheim. Há, nos dias de hoje, poucas representações que são verdadeiramente coletivas. (FAAR, 1994, p. 39)

Dessa maneira, ao contestar a proposta durkheimiana de representação coletiva, Moscovici propõe uma representação contextualizada, isto é, uma representação construída pelo indivíduo na interação com outros indivíduos, de forma dinâmica. Assim, a representação contextualizada permite ao sujeito social se adaptar a uma realidade contemporânea e serve ela mesma para definir os grupos que a elaboram.

²⁰ BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Desta forma, se distanciando novamente da perspectiva sociológica, Moscovici afirma o papel dos sujeitos na produção cultural de seus grupos e a dialética desta formação cultural.

Além disso, apresenta uma nova concepção do que é cultura e propõe que as sociedades modernas se constituem a partir do pluralismo cultural, isto é, sujeitos de diferentes culturas convivem em um mesmo contexto e influenciam-se mutuamente. No Brasil, por exemplo, coexistem pessoas brancas, negras, indígenas, asiáticas, dentre outras etnias/nacionalidades, cada grupo com sua cultura, seus saberes, sua linguagem e formas específicas de comunicação e construção da realidade comum. No entanto, esse emaranhado de culturas, ora se repele, ora se funde, e é possível, por exemplo, encontrar fragmentos de apropriação de linguagens e costumes de um grupo em outro.

Embora Moscovici busque o conceito de representação coletiva para o desenvolvimento da TRS:

Moscovici pensou com Durkheim e contra ele, dando-se conta de que na sociologia durkheimiana havia o perigo implícito de esquecer que a força do que é coletivo (Durkheim sugeriu o termo representações coletivas) encontra a sua mobilidade na dinâmica social, que é consensual, é reificado, mas abre-se permanentemente para os esforços de sujeitos sociais que o desafiam e, se necessário, o transformam. (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1994, p. 19)

Fica evidente que Moscovici concebe que a relação que o indivíduo estabelece com o meio social é uma relação dialética, de maneira que o sujeito interfere na sociedade e a constitui ao mesmo tempo em que sofre sua influência e é por ela constituído.

Essa relação baseia-se na tensão entre o sujeito e o meio social e é exatamente neste ponto que a TRS “centra o seu olhar na relação entre os dois e ao fazer isso ela recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio.” (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1994, p. 19). Assim, as representações sociais se constituem enquanto fenômenos capazes de mediar a relação indivíduo e sociedade.

Como o próprio nome sugere, tais representações são construídas na esfera pública, onde os diferentes sujeitos sociais interagem a fim de desenvolver e sustentar saberes que são próprios da própria comunidade (estes diferentes sujeitos interagem para produzir cultura através do diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção) que se engendram as representações sociais. A alteridade é condição

necessária tanto para a constituição da subjetividade quanto para a constituição do EU. (JOVCHELOVITCH, 1994)

Sendo assim, não se trata de uma série de representações individuais que em algum momento são agrupadas, mas uma construção coletiva e social, de forma que as sociedades que se estruturam sob a égide da exclusão social, como é o caso da sociedade brasileira “alguns grupos, e não outros, têm acesso privilegiado a imposição de suas construções.” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1994, p. 22)

Desse modo, as representações sociais se constituem como uma forma de saber que possui um objetivo prático de possibilitar que o indivíduo interprete o mundo que o cerca e, a partir desta interpretação, possa orientar seu comportamento. Dito de outra forma, o comportamento é uma consequência do saber acumulado no cotidiano, na realidade que Moscovici (2000) denominou consensual.

Com o objetivo de compreender o lugar que as representações sociais ocupam na contemporaneidade, Moscovici (2000) divide a realidade coletiva em dois mundos que, *a priori*, são apresentados separados: universos reificados (onde ocorre a produção científica) e universos consensuais (onde são construídas as representações sociais). De acordo com o autor:

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física em duas. É facilmente constatável que a ciência são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam do universo consensual. (MOSCOVICI, 2000, p. 52)

É interessante observar que Moscovici, embora distinga os dois universos, não os estuda isoladamente, pois a ele interessava examinar de que maneira os sujeitos se apropriam do conhecimento científico a fim de que estes possam ser utilizados no dia a dia como estratégia para significar e transformar a realidade que o cerca. Dito de outra forma, interessava compreender como os saberes produzidos nos universos reificados são propagados e modificados para que se tornem acessíveis e parte do universo consensual de um determinado grupo.

Como se trata de um estudo que considera o sujeito em seu contexto, é possível inferir que diferentes grupos vão produzir diferentes representações sociais sobre um mesmo conhecimento, uma vez que a realidade não é homogênea e sim permeada por questões sociais, étnicas, de gênero, de classe, de poder entre outras. Desta forma:

Seria quase óbvio dizer que diferentes condições sociais, existentes em diferentes grupos e sociedades, trariam como consequência diferentes representações sociais, que são, por sua vez, o resultado de necessidades de grupos ou sociedades ao lidar com novos fenômenos e novos problemas. (WAGNER, 1994, p. 119)

De toda forma, a finalidade das representações sociais é sempre a mesma: “tornar familiar algo não familiar.” (MOSCOVICI, 2000, p. 60).

Desta maneira, as representações sociais se configuram como criações coletivas que possibilitam que os sujeitos de um determinado grupo possam significar e atuar na realidade. Trata-se de uma construção conjunta, que ocorre nos encontros informais dos sujeitos, nos quais estes podem falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou nas situações nas quais os sujeitos são expostos às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1994, p. 20).

Assim, ao mesmo tempo que criam uma situação de pertencimento entre os membros do grupo, as representações sociais mobilizam as dimensões cognitivas, afetivas e sociais que, posteriormente, nortearão as opiniões e atitudes destes sujeitos.

De acordo com Sá (1998) três correntes teóricas complementares surgem a partir da TRS proposta por Moscovici (2000): uma corrente mais próxima à proposta original que tem como principal representante a francesa Denise Jodelet; outra vertente que, liderada pelo suíço Willen Doise, procura enfatizar os aspectos sociológicos da já referida teoria e, por fim, a linha liderada pelo francês Jean-Claude Abric, que ressalta a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais. Dessa forma, temos três grandes escolas: estrutural, antropológica e sociológica.

A chamada escola estrutural tem como seu principal representante Jean-Claude Abric. De acordo com o referido pesquisador, toda relação é de caráter social, sendo possível definir a representação como uma visão funcional do mundo que possibilita que tanto um indivíduo quanto um determinado grupo atribuam sentido às suas condutas. A representação é, assim, o produto da atividade cognitiva pela qual um indivíduo ou um grupo reconstrói e atribui um sentido específico à realidade (ABRIC, 2001).

Isto posto, a representação não é o reflexo da realidade, mas sim uma organização cognitiva, com um significado específico, que depende de diferentes fatores, tais como: as circunstâncias nas quais a representação emerge; a finalidade

de tal representação; o contexto social, histórico e ideológico dos sujeitos que possuem determinada representação; a posição que o indivíduo ocupa no grupo e a história do indivíduo e do próprio grupo (ABRIC, 2001, p. 12-13). Assim,

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu entorno físico e social, uma vez que determina seus comportamentos e suas práticas. É um *guia para a ação*, orienta as ações e as relações sociais. É um sistema de pré-decodificação da realidade posto que determina um conjunto de *antecipações* e *expectativas*. (ABRIC, 2001, p. 13 – *grifos do autor*).

Já a perspectiva trazida à baila por Willen Doise, principal representante da chamada escola sociológica, privilegia as condições nas quais as representações sociais são produzidas e circulam dentro de um determinado grupo. De acordo com o autor:

As representações sociais podem assim ser consideradas como uma espécie de mapa mental comum do qual se servem os membros de um grupo, isto pode decorrer do fato de que eles se referem aos sistemas de significação institucionalizados.²¹ (DOISE, 2001, p.66, tradução nossa)

Nessa concepção, que enfatiza as marcas do condicionamento social no processo de formação do sistema cognitivo (SÁ, 1998, p. 76), Doise dá especial atenção aos “princípios geradores” que, mesmo sendo compartilhado pelos membros de um determinado grupo, podem conduzir a tomadas de decisões individuais distintas.

Passando à perspectiva teórica de Denise Jodelet, considerada mais fiel à teoria elaborada por Moscovici (1961), a autora define representações sociais “como formas de saber com o objetivo prático de interpretação do mundo, da vida, de orientação das condutas e das comunicações.” (JODELET, 2015, p. 59)

Principal representante da escola antropológica, Jodelet enfatiza que as representações sociais são veiculadas no cotidiano dos sujeitos através de suportes, isto é, discursos, comportamentos e práticas sociais nas quais as representações se manifestam (SÁ, 1998).

Nesta perspectiva, a presente vertente de estudo aborda, ainda, a comunicação de massa como estratégia para a transmissão de representações sociais sobre um determinado objeto.

²¹Cf. original: “les représentations sociales peuvent ainsi être considérées comme une sorte de carte mentale commune utilisée par les membres d’un groupe, cela peut être dû au fait qu’elles renvoient à des systèmes de signification institutionnalisés.”

É interessante observar que as mídias televisivas e, contemporaneamente, a *internet* ganham cada vez mais espaço no cotidiano do sujeito comum. Portanto, as interpretações que os sujeitos recebem dos meios de comunicação de massa retroalimentam suas representações e podem contribuir tanto para a sua manutenção quanto para a transformação.

Assim, é notória a importância de Denise Jodelet para a abordagem antropológica das representações sociais, uma vez que a pesquisadora traz à tona toda a complexidade decorrente de sua posição teórica de validar a teoria a partir do fato, quando o comum no âmbito científico é realizar exatamente o caminho inverso.

Não poderíamos deixar de mencionar que Moliner e Guimelli (2015 *apud* Jardim 2018, p. 78) acrescentam mais uma corrente que aparece como desdobramento da proposta de Moscovici (1961) e complementa as correntes anunciadas por Sá (1998). Trata-se da “abordagem dialógica, que focaliza o papel da linguagem e da comunicação na elaboração das representações sociais e tem sido desenvolvida por Ivana Marková (2006)”.

De acordo com Marková (2006), fazer distinções é uma capacidade presente em todo organismo vivo, sem a qual a sobrevivência não seria possível. Distinguir os alimentos que podem ser ingeridos daqueles que são venenosos; o que representa perigo daquilo que é seguro; quem sou eu e quem é o outro; enfim, fazer distinções é uma capacidade imprescindível que garante a sobrevivência. A autora afirma que:

Nós podemos esperar que se o ato de fazer distinções, o pensamento em antinomias e as polaridades são características tão fundamentais para a mente humana, então, certamente constituíram as características básicas das teorias do conhecimento, como também das teorias do pensamento científico. (MARKOVÁ, 2006, p. 61)

Marková (2006, p. 80) se pauta na dialética hegeliana para desenvolver uma teoria de conhecimento social baseada no conceito de mudança. Desta forma, as antinomias não se configuram como dois elementos distintos e independentes, mas estão condicionadas entre si, de maneira que uma palavra que denota alguma coisa contém simultaneamente a reminiscência de seu termo oposto, uma vez que os dois significados coexistem.

Consideramos, neste momento, ser de grande relevância abordar o estudo realizado por Denise Jodelet (2009) intitulado “O movimento de retorno ao sujeito e o estudo das representações sociais”, uma vez que nos interessa jogar luz sobre o

sujeito docente a fim de compreender as dimensões nas quais este sujeito se encontra amparado/desamparado.

A noção de sujeito foi por certo tempo rejeitada em decorrência de correntes teóricas que, ao valorizar as condições sociais, materiais e históricas, recusavam a ideia do sujeito como indivíduo psicológico e mental.

Assim, a autora aponta que a inauguração do campo de estudos das representações sociais traz um novo olhar para este sujeito que não pode mais ser entendido de forma individualizada, mas sim como “um sujeito que interioriza, se apropria das representações ao mesmo tempo em que intervém em sua construção.” (JODELET, 2009, p. 683)

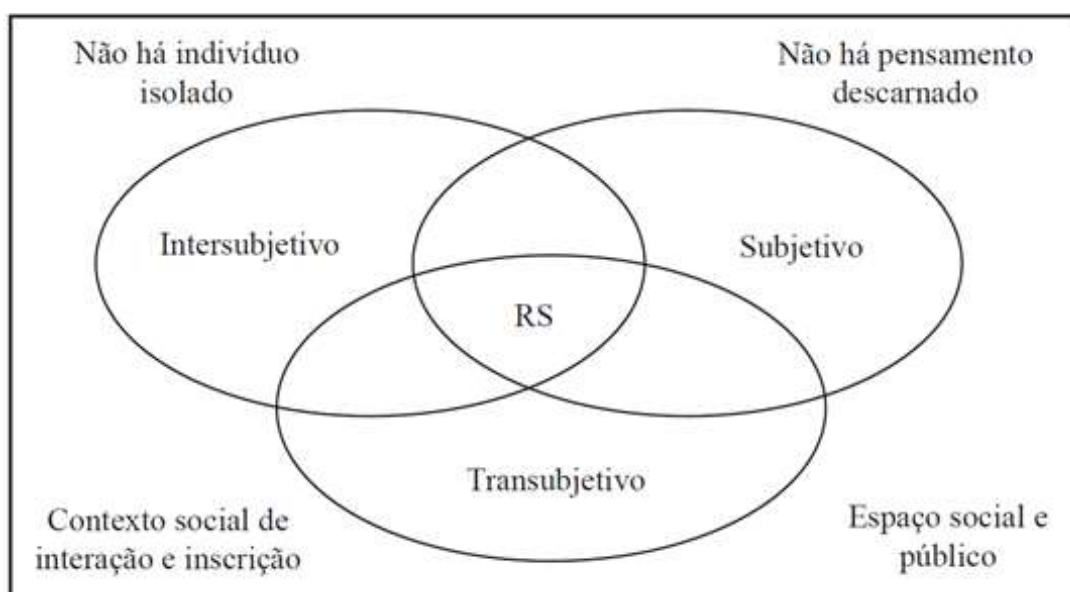
Desse modo, ao compreender que a representação social é uma forma de conhecimento prático que liga um sujeito e um objeto, Jodelet (2009, p. 691) afirma a potencialidade humana em intervir nas situações sociais, tomar decisões, agir e refletir sobre sua ação no mundo: “Sobre o plano coletivo, isto levou a considerar o papel dos sujeitos tidos por ‘pensantes e que agem’ e a reconhecer a importância das reivindicações identitárias nas lutas pela dominação e reconhecimento social.”

Isto posto, o conceito aqui apresentado reconhece os limites que, por vezes, são impostos em decorrência do tempo histórico e do meio histórico/material/cultural no qual o sujeito está inserido, no entanto, ainda assim concebe o sujeito como capaz (e desejoso) de reconhecer-se e de ser reconhecido pelos outros. Assim:

O estudo dessas lutas [pela dominação e reconhecimento social] que envolvem a estruturação do social acentua as “estratégias simbólicas que determinam posições e relações e constroem, para cada classe, grupo ou meio, uma percepção de si constitutiva da sua identidade” (Chartier, 1989). Tais afirmações apresentam uma singular aproximação com a ótica psicossocial, já que ela desloca o centro de gravidade do indivíduo que manifesta sua pertença grupal para a afirmação identitária de uma coletividade por meio de processos simbólicos que regem as relações sociais. (JODELET, 2009, p. 691)

Para analisar as representações sociais, Jodelet (2009) propõe a delimitação do que chamou de *esferas de pertença das representações sociais*, conforme disposto na figura a seguir:

Figura 1: esferas de pertença das representações sociais



Fonte: elaborada por Denise Jodelet.

É interessante observar que a pesquisadora compreende que o sujeito participa no mundo através do seu corpo, uma vez que não há pensamento descarnado. Contudo, esse corpo, participante do espaço público, está inscrito em um contexto social e histórico com o qual interage de forma dialética. Assim, ao mesmo tempo que é atravessado pelo espaço social e público o sujeito molda sua identidade a partir destas pertenças e recusas (JODELET, 2009, p. 696-697).

Desse modo:

Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo. (JODELET, 2009, p. 697)

A autora pontua que a subjetividade, isto é, os processos que ocorrem no nível individual pelos quais o sujeito se apropria e constrói as suas representações, é um processo que envolve as emoções e o cognitivo do indivíduo, bem como as estratégias de sujeição e resistência desenvolvidos ao longo da vida.

Desta forma, Jodelet (2009) distingue dois tipos de representações: aquelas que foram elaboradas pelo sujeito de forma ativa e as que o sujeito adquire por força da influência social ou da tradição.

No que tange a *intersubjetividade*, Jodelet (2009) aponta que esta esfera se remete diretamente ao social, isto é, às situações que, de alguma forma,

possibilitaram a construção de representações sociais. A troca dialógica entre os sujeitos que comunicam informações, incitam debates, questionamentos e constroem saberes sobre temas de interesse comum na vida das pessoas é que o torna possível que estes sujeitos signifiquem e ressignifiquem consensos. (JODELET, 2009, p. 697)

Já a *transsubjetividade* se refere ao pensamento que é comum aos membros de um determinado grupo. É através desta esfera que os sujeitos conseguem identificar a realidade, partilhando significados e códigos que criam a sensação de pertença e permite que os membros do grupo se compreendam, garantindo o laço social e a identidade coletiva.

É certo que tal construção não ocorre de forma linear, mas depende, entre outras coisas, por exemplo, da classe social a qual o sujeito pertence e as condições materiais as quais tem – ou não – acesso. Conforme já evidenciado por Morin (1962), é evidente que existe uma classe social que produz a cultura a ser consumida.

Sendo assim, estamos tratando, necessariamente, de relações de poder e, neste sentido, é interessante observar que “o poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ele que nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído.” (SOUZA, 2019, p. 12)

Desta forma, após apresentar brevemente os principais desdobramentos da teoria proposta por Moscovici (1961), consideramos relevante pontuar a importância da TRS como estratégia teórica e metodológica para compreender a complexidade do contexto educacional brasileiro.

Neste sentido, Alves-Mazzotti (1994) aponta a necessidade de estudar as representações sociais e sua interferência no campo educativo, haja vista que essas representações estabelecem relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social, orientando a conduta individuais e de grupo:

O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos, na medida em que investiga, 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. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Idem, p. 20-21).

Assim, ao mesmo tempo que criam uma situação de pertencimento entre os membros do grupo, as representações sociais mobilizam as dimensões cognitivas,

afetivas e sociais que, posteriormente, nortearão as opiniões e atitudes destes sujeitos.

Gilly (1986, p. 364, tradução nossa) aponta que a educação se constitui como local “privilegiado para verificar como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio dos grupos sociais e esclarecer sobre o papel dessas construções, nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.”²²

No intuito de evidenciar o papel da psicologia social para a compreensão das relações que ocorrem no contexto escolar bem como dos sujeitos que compõem esta instituição, Villas Bôas e Sousa (2011, p. 273) afirmam que a TRS se configura como aporte teórico “potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo”.

Assim, tendo em vista as argumentações até agora expostas, entendemos que analisar as representações de professores sobre o desamparo à luz da TRS é uma forma de conhecer os discursos proferidos pelos docentes, além de desvelar como estes profissionais elaboram suas comunicações, orientam seus comportamentos e constituem sua realidade.

Compartilhando do mesmo pensamento das autoras supracitadas e cientes da importância de proporcionar estudos que versem sobre o estado/sentimento de desamparo presente na fala dos docentes, passamos a apresentar a trajetória metodológica deste trabalho.

²² Cf. original: “Privilegiado de verificar cómo se construyen, evolucionan y transforman las representaciones sociales dentro de los grupos sociales y aclarar sobre el papel de estas construcciones, en las relaciones de estos grupos con el objeto de su representación.”

CAPÍTULO 3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. Procedimento de coleta/produção de dados

Dicionários monolíngues²³ consistem em compilações de palavras/termos/expressões/vocábulos/assuntos de uma determinada língua com o seu respectivo significado. Não se trata de uma obra estática, mas sim de um compêndio que é constantemente reelaborado a fim de abarcar os diferentes sentidos que as palavras adquirem a depender do contexto histórico e cultural.

De acordo com Lahlou (2003), os dicionários constituem uma alternativa para a análise das representações sociais, uma vez que abrangem o conhecimento social consolidado e expresso de forma explícita, pedagógica e passível de análise textual por instrumentos. O autor acrescenta:

Em resumo: é na língua que nós vamos procurar os objetos do mundo, considerando que a língua é uma memória social e que na sua rede semântica ela sedimentou as visões de mundo produzidas pela cultura. As ligações entre palavras representam nessa rede as conexões entre ideias. (LAHLOU, 2003, p. 41 – grifos do autor, tradução nossa)²⁴

Lahlou (2003, p. 42) pontua que os catálogos linguísticos dos objetos comuns (dicionários, enciclopédias etc.) contêm a consolidação do saber social sobre o mundo, é a cultura humana retratada no discurso e, embora o dicionário não abarque tudo o que existe no mundo real, a existência de um nome em um catálogo como este é provavelmente uma das condições necessárias à existência de uma representação social.

Dessa forma, uma palavra contida no dicionário está, certamente, articulada a um contexto e pode fornecer ao pesquisador dados relevantes sobre a representação social do objeto pesquisado.

Ademais, Lahlou (2003) chama a atenção para o fato de que seu método não intenciona substituir a coleta de dados com sujeitos, mas sim fornecer ao pesquisador em TRS mais elementos para que se possa pensar a subjetividade.

²³ No dicionário bilíngue obtém-se o sentido de uma palavra/termo/expressões/vocábulo/assunto de uma língua para outra, além disso, no presente trabalho utilizamos somente dicionários monolíngues.

²⁴ Cf. original: “Pour résumer : c'est dans la langue que nous allons chercher les objets du monde, en considérant que la langue est une mémoire sociale, et que dans son réseau sémantique elle a sédimenté les visions du monde produites par la culture. Les liens entre mots y représentent les connexions entre idées.”

O autor salienta, ainda, que somente nos momentos de investigação com indivíduos (como em entrevistas, questionários etc.) é possível desvelar sentidos atribuídos pelo sujeito ao objeto pesquisado – a análise restrita aos documentos não é capaz de fazê-lo.

Isto posto, é interessante pontuar que o dicionário se apresenta como uma espécie de instrumento ao qual os diferentes indivíduos recorrem quando intentam tornar algo não familiar em algo familiar – o que, segundo Moscovici (2000, p.54) é a finalidade de todas as representações sociais.

Embora o tema central de nossa pesquisa seja o desamparo docente, fizemos a opção teórica por pesquisar, também, sua antinomia. Tal inclinação encontra subsídio teórico na corrente dialógica, apresentada por Marková como desdobramento da TRS proposta por Moscovici (1961).

Marková (2006) argumenta que o pensamento em antinomias, embora não seja característica exclusiva da espécie humana, foi essencial para que a espécie sobrevivesse. Além disso, tal habilidade foi necessária para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação, uma vez que: “processos como: perceber, pensar, saber, sentir e expressar significados, têm seu ponto inicial na capacidade de fazer distinções.” (*idem*, p. 55)

A autora enfatiza que o pensamento em antinomias não é a única forma de pensamento existente: “Por exemplo, alguns tipos de pensamentos são analógicos; existe o pensamento indutivo e dedutivo; existem pensamentos científicos, artísticos e do tipo de senso comum; existem também pensamentos práticos e teóricos.” (MARKOVÁ, 2006, p. 94)

Neste cenário, por ser a TRS uma teoria que investiga o conhecimento produzido no âmbito social, o pesquisador deve considerar a existência dessa multiplicidade de pensamentos, sem impor qualquer hierarquia entre eles, uma vez que: “Diferentes problemas requerem tipos diferentes de pensamentos.” (*idem*, p. 94)

Tomando como base a dialética hegeliana, na qual há um “conceito sistematicamente desenvolvido da interdependência das antinomias em tensão, como base do movimento dialético” (MARKOVÁ, 2006, p. 17), a autora propõe que a dialogicidade deve ser incorporada às pesquisas em TRS.

Assim, entendemos que mesmo não sendo o objetivo de nossa inventariação a compreensão do termo *amparo* pode nos oferecer subsídios para a compreensão de nosso objeto de interesse: o desamparo.

3.1.1. Fase 1 – Procedimento de coleta e organização dos verbetes amparo e desamparo nos dicionários.

Os verbetes *amparo* e *desamparo* foram pesquisados em sete dicionários de língua portuguesa:

- Dicionário Analógico:
 - Dicionário Analógico da Língua Portuguesa (AZEVEDO, 2018)
- Dicionário Etimológico:
 - Dicionário etimológico da língua portuguesa (CUNHA, 2013)
- Dicionário de Psicanálise
 - Vocabulário da Psicanálise (LAPLANCHE, J; PONTALIS, J. B. 2000)
- Dicionário de Sinônimos
 - Dicionário de sinônimos (NASCENTES, 2019)
 - Dicionário HOUAISS de língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009)
 - Dicionário Aurélio de língua portuguesa (AURÉLIO, 2010)
 - Dicionário Aulete (AULETE; VALENTE, 2020)

É oportuno destacar que pesquisamos os verbetes *amparo* e *desamparo* também em dicionários jurídicos, de filosofia, de sociologia e de política, no entanto, os referidos verbetes não aparecem nestas obras.

Dados os devidos esclarecimentos, passamos à revisão bibliográfica a fim de conhecer as investigações que já foram realizadas sobre a temática que nos dispomos a estudar.

3.1.2. Fase 2: Revisão Bibliográfica no Banco Digital de Teses e Dissertações.

Na intenção de conhecer o que já foi pesquisado sobre o desamparo docente, iniciamos a pesquisa por trabalhos correlatos com a definição primeira das palavras-chave. O critério para a seleção das palavras está pautado na proximidade com o

tema que nos dispusemos a estudar, de forma que elencamos “*desamparo*”, “*docente*” e “*escola*” como os termos que norteariam nosso levantamento.

Para a coleta de dados utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a BDTD foi criada em 2002 com o objetivo de dar visibilidade às dissertações e teses produzidas no Brasil e é, hoje, considerada uma das maiores iniciativas mundiais para propagação destas modalidades de estudo. A opção por esta base de dados se deu pela comodidade de encontrar neste portal uma forma única de busca e acesso a estes documentos.

Iniciamos a pesquisa²⁵ utilizando as palavras supracitadas, sem filtros ou pré-requisitos de busca. Deparamo-nos com 11 produções entre os anos de 2009 e 2017. Em seguida, mantivemos os termos utilizados na inventariação inicial, no entanto, restringimos todas as palavras ao campo de busca “assunto”, o que resultou no encontro de zero trabalhos.

Por fim, optamos por trabalhar com a inventariação inicial e elencamos alguns critérios que definiram a seleção dos trabalhos, a saber:

- estudos que abordassem a temática do desamparo docente;
- trabalhos cujo foco fossem a subjetividade docente;
- pesquisas realizadas com profissionais que atuam na educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio, excluindo as pesquisas realizadas no ensino superior.

²⁵ O levantamento bibliográfico ocorreu no dia 27/09/2020.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE (CHD)

Com o objetivo de realizar uma análise dos dados encontrados nos verbetes *amparo* e *desamparo* nos dicionários, os dados coletados foram processados pelo *software* IRAMUTEQ²⁶.

Trabalharemos especificamente com o método de CDH, embora o *software* ofereça, também, outras opções, como nuvens de palavras e análise de similitude.

A CHD é uma das análises mais importantes do IRAMUTEQ e consiste no agrupamento dos segmentos dos textos e os vocabulários relacionando-os por conteúdo/semelhança em um esquema hierárquico de classes. Isso permite que o pesquisador, apoiado na compreensão teórica acerca da temática pesquisada, possa nomear as classes a partir do conteúdo que emerge em cada agrupamento. Desta forma, entendemos que CHD possui os subsídios metodológicos necessários para o presente trabalho.

O IRAMUTEQ também fornece outra forma de apresentação dos resultados, por meio de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD (Análise Pós-Fatorial) que representa num plano cartesiano as diferentes palavras e variáveis associadas a cada uma das classes da CHD. A interface possibilita que se recuperem, no *corpus* original, os segmentos de texto associados a cada classe, momento em que se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados. (CAMARGO e JUSTO, 2013, p. 516)

Isso posto, entendemos que a CHD é um instrumento metodológico capaz de fornecer os dados necessários para que possamos desvelar a representação social dos termos *amparo* e *desamparo*.

²⁶ O IRAMUTEQ é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no *software* R (www.r-project.org) e na linguagem Python (www.python.org). (CAMARGO & JUSTO, 2013, p. 1)

Por fim, uma informação técnica nos parece imprescindível neste momento: após realizarmos, sem sucesso, três tentativas de processamento de dados por meio do *software* supracitado, optamos por ampliar o nível de relevância do material analisado através da duplicação do *corpus* de dados. Santos (2017) ao adotar o mesmo procedimento em sua dissertação de mestrado relata que:

Tal procedimento técnico é reconhecido e orientado para específicas ocasiões no processo de pesquisa pelos elaboradores do programa, posto que não compromete a fidedignidade dos dados produzidos, nem aumenta o nível de relevância do material processado. (SANTOS, 2017, p. 156)

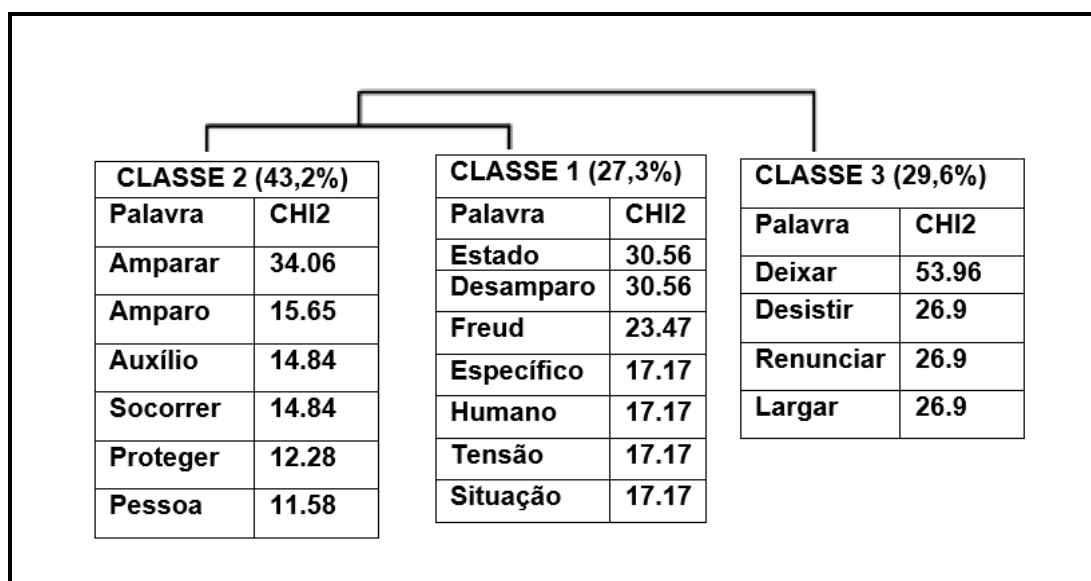
A análise a partir do processamento do *software* IRAMUTEQ, se obteve um nível de aproveitamento textual de 81,48% do material – resultado considerado bastante satisfatório, uma vez que o aproveitamento mínimo deve ser de 70% do *corpus* textual.

Os dados processados pelo programa foram agrupados em três classes, dispostas em torno de dois grandes eixos, apresentados pelo dendrograma.

Inicialmente o *corpus* foi dividido em dois, sendo que há uma separação da Classe 3 (29,6%) das Classes 2 (43,2%) e 1 (27,3%).

Para análise dos estudos dos verbetes *amparo* e *desamparo*, tomaremos os vocabulários constantes nas três classes.

Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente
(CHD) Dendrograma de Classes Estáveis



Fonte: dados da pesquisa

Classe 3 (29,6%): Delimitação de *Desamparo*. Nesta classe, os verbetes presentes nos dicionários intencionam delimitar o termo desamparo, evidentes através das palavras *deixar* (*chi2* 53.96), *desistir* (*chi2* 26.9), *renunciar* (*chi2* 26.9) e *largar* (*chi2* 26.9).

Nesse sentido, parece interessante observar que as representações sociais de desamparo estão atreladas tanto ao *abandono* (expresso por meio das palavras *deixar*, *desistir*, *largar*) quanto à *rejeição* (identificável através do termo *rejeitar*).

Ao analisar o contexto no qual as palavras desta classe emergem, foi possível constatar a sua proximidade com os substantivos *abandono*, *descuido*, *omissão* e *ausência*.

De forma interessante, verificamos que os substantivos são classes variáveis com as quais é possível nomear tudo o que é de conhecimento humano, seja no campo material ou imaterial.

Tais delimitações podem ser compreendidas a partir da definição de representações sociais proposta por Moscovici (1996 *apud* Duveen, 2010, p. 21)

Um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem em que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Em síntese, foi possível identificar que as representações sociais acerca do *desamparo*, registradas nos dicionários e explicitadas nesta classe, objetivam circunscrever o conhecimento social sobre este termo.

Classe 1 (27,3%): Aspectos psicológicos do *Desamparo*. Pode-se dizer que a classe agrupa discursos que apontam o interesse no estudo dos aspectos psicológicos do desamparo, evidenciado nas palavras *estado* (*chi2* 30.56), *desamparo* (30.56), *Freud* (23.47), *específico* (*chi2* 17.17), *humano* (*chi2* 17.17), *tensão* (*chi2* 17.17), *situação* (*chi2* 17.17).

É interessante observar que nesta classe o *desamparo* aparece associado a uma conjuntura, sendo este evidenciado pelos termos *estado* e *situação*.

A classe salienta o interesse de Sigmund Freud (1856-1939) sobre a temática do desamparo – conforme já havia sido salientado por Safatle (2015) e Laplanche & Pontalis (2010).

É interessante observar que Freud apresenta mudanças no decorrer de sua obra sobre sua concepção do que é o *desamparo*, sendo que a evolução do

pensamento do autor pode ser observada ao longo de suas obras e trajetória histórica, conforme organizado por Macêdo (2012):

1. *Projeto para uma psicologia científica (1895)* – estar desamparado é estar à mercê;
2. *A interpretação dos sonhos (1900)* – o desamparo é associado a falta de vivência de satisfação;
3. *Inibições, sintomas e angústias (1926)* – o desamparo está relacionado a noção de angústia ligada ao medo da perda do amor; desamparo do ser que ocupa a função de protetor;
4. *O futuro de uma ilusão (1927)* – o desamparo é apresentado como uma condição que acompanha o sujeito por toda a sua existência;
5. *O mal-estar na civilização (1930)* – o desamparo é relacionado com a questão da renúncia pulsal/desamparo no campo social (p. 102-103)

Nesse sentido, parece interessante observar que as representações sociais de desamparo, especificamente na psicanálise, aparecem relacionadas exclusivamente a condição humana, bem como ao sofrimento, tensão, abandono entre outras conotações sempre de cunho negativo.

Por fim, nos parece relevante apontar que a maior parte da produção científica sobre o *desamparo* está concentrada na psicologia, *pari passu*, não encontramos em outras áreas do conhecimento trabalhos que abordem a temática do desamparo, nem mesmo na educação.

Classe 2 (43,2%): Delimitação de Amparo. Pode-se dizer que a classe agrupa discursos que intencionam delimitar o termo *amparo*, evidenciado nas palavras *amparar* (*chi2* 34.06), *amparo* (*chi2* 15.65), *auxílio* (*chi2* 14.84), *socorrer* (*chi2* 14.84), *proteger* (*chi2* 12.28), *pessoa* (*chi2* 11.58).

É interessante observar que esta classe concentra a maior parte dos conteúdos analisados (*chi2* 43, 2%), possivelmente porque o termo *desamparo* deriva da palavra *amparo* sendo acrescido apenas de um prefixo de negação. Desta forma, é comum encontrar definições que remetem ao *desamparo* como negação do *amparo*. Neste sentido, respaldados por Freud (1910 *apud* MARKOVÁ, 2006, p. 90) é possível inferir que a palavra *desamparo* contém simultaneamente a reminiscência de *amparo*, pois estes dois significados coexistem.

Por fim, nos parece relevante observar que, em contraposição ao que foi apresentado na classe 3, as representações sociais contidas nos dicionários acerca da palavra *amparo* são acrescidas de uma conotação positiva, no entanto, bem como na perspectiva psicanalítica sobre o *desamparo*, fica evidente que a conjuntura do *amparo* exige mais de um componente, isto é, algo/alguém é *amparado* por algo/alguém.

De posse da consolidação dos saberes sociais sobre o amparo e o desamparo constantes nos dicionários, passamos à análise das pesquisas desenvolvidas nas áreas da Educação/Psicologia sobre a temática do desamparo docente.

4.2. Resultados da Análise de conteúdo

Para a seleção do material que seria utilizado tomamos como referencial teórico a técnica intitulada “análise de conteúdo” desenvolvida por Bardin (1977). De acordo com a autora:

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Nossa opção por trabalhar com tal aporte reside no entendimento de que esta modalidade de tratamento de dados é a prática articulada mais comum de pesquisa e “quase o ‘romeu e julieta’ das representações sociais” (SÁ, 1998, p. 86).

De fato, esta combinação entre a coleta de textos escritos e a análise de seu conteúdo, embora menos explorada do que a análise de entrevistas, constitui um recurso metodológico importante na pesquisa das representações sociais. (CELSO SÁ, 1998, p. 87)

Assim, após leitura criteriosa dos resumos, encontramos nos trabalhos realizados por Lima (2019), Rodrigues (2013), Barros (2016), Ciríaco (2016) e Menezes (2017) maior proximidade com a temática do *desamparo docente*.

Objetivando mapear as informações gerais de cada trabalho, realizamos a leitura flutuante (BARDIN, 1977) do material selecionado.

Constatamos que o maior interesse na pesquisa por temáticas ligadas ao desamparo docente, de um modo geral, provém das universidades públicas, uma vez que os estudos por nós inventariados são provenientes das seguintes universidades: Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Maranhão (UFMA),

Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFS) e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – todas elas, públicas.

Trata-se de pesquisas que aliam o referencial bibliográfico ao trabalho de campo, fato que pode ser atribuído a intencionalidade dos pesquisadores em compreender as concepções educacionais dos professores, conhecer o pensamento destes profissionais, desvelar o sentimento dos docentes com relação ao trabalho em sala de aula, além de proporcionar espaços de escuta e reflexão.

Desse modo, fica evidente o esforço empreendido pelos pesquisadores em compreender a subjetividade docente, provavelmente norteados pela hipótese de que, uma vez conhecidas as necessidades/anseios/desejos/concepções/saberes dos docentes, é possível propor formações e políticas públicas mais assertivas, que atendam as reais necessidades dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

É interessante observar que 4 dos 5 trabalhos selecionados apresentam o desamparo dos professores frente aos estudantes público-alvo da educação especial. Tal constatação pode estar relacionada ao fato de que as políticas públicas que versam sobre o direito dos estudantes público-alvo da educação especial à escola regular são historicamente recentes.

A intensa luta das pessoas com deficiência e/ou TEA²⁷ (Transtorno do Espectro do Autismo) de seus familiares para que lhes fosse dado o direito de acesso à educação escolar em ambientes não segregados culminou no inciso III, do artigo 208, da Constituição Federal, o qual determina que o atendimento educacional especializado deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Aliado ao cenário brasileiro, temos os documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, em especial a Declaração de Salamanca (1994) que apregoam a importância de uma escola inclusiva para a efetivação da democracia e equidade.

É interessante ressaltar que tais conferências não reivindicavam apenas o direito à educação, mas sim o direito de participação social. Nesta perspectiva, os movimentos sociais demandavam uma sociedade acessível a todos e não somente aos sujeitos que atendem um determinado padrão físico/sensorial.

É pertinente esclarecer que a concepção de deficiência construída a partir dos documentos internacionais desloca a barreira do sujeito para o ambiente, isto é, se o

²⁷ Embora a legislação brasileira utilize a terminologia TGD, fizemos a opção teórica pelo uso do termo TEA, dada a atualidade do termo.

sujeito não consegue acessar um determinado espaço, a barreira não está no indivíduo e sim no espaço. Por exemplo, se uma pessoa surda chega a um hospital e neste local há uma intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) não haverá empecilho para o seu atendimento, no entanto, se esta mesma pessoa chega ao hospital e não encontra o referido profissional, a situação terá um desfecho bastante diferente.

Este exemplo mostra que uma sociedade, para ser considerada inclusiva, deve ser capaz de fornecer igualdade de oportunidades de acesso a todos e todas que dela fazem parte, respeitando e valorizando a diversidade humana, sem que haja segregação de qualquer cidadão em virtude de sua raça/etnia/orientação sexual/gênero/condição física ou sensorial.

E é imbuído desse desejo, de uma sociedade na qual todos possam conviver em condições equitativas, que a escola pública se abre aos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, conforme já explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, o contexto histórico e social havia culminado na produção da escola pública de massa, com condições materiais que, por vezes, não permitiam que a pessoa com deficiência sequer acessasse o prédio escolar.

A este respeito, cabe pontuar que os prédios escolares não haviam sido pensados a partir do *Design Universal*²⁸, por isso contavam com degraus e/ou andares que dificultavam a entrada de pessoas usuárias de cadeiras de rodas e impossibilitava que essa entrada ocorresse de maneira autônoma (conforme prerrogativa da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência). O excessivo número de estudantes por agrupamento também inviabilizava a permanência destes estudantes, uma vez que a cadeira de rodas ocupa um espaço maior do que o previsto por estudante.²⁹

²⁸ O conceito de Desenho Universal foi desenvolvido por profissionais da arquitetura na Universidade da Carolina do Norte. O objetivo era apresentar projetos de ambientes que fossem acessíveis a todos, sem a necessidade de fazer adaptações para contemplar pessoas com deficiência. Estudiosos do campo da educação se apropriaram desta ideia para criar o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), que consiste em atividades acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

²⁹ A Resolução SE 2, de 8-1-2016 estabelece o mínimo de 1 metro quadrado por estudante. A saber: Artigo 5º - Quando a metragem da sala de aula não possibilitar o atendimento dos referenciais indicados nos incisos I a IV do artigo 1º, deverá ser considerado o índice de metragem de 1,20 m² por aluno, em carteira individual, de acordo com o estabelecido no Decreto 12.342/1978, correspondendo, no mínimo, a 1,00 m², por aluno, conforme o previsto pela Resolução da Secretaria da Saúde 493/1994.

Quanto aos educandos cegos, a falta de piso tátil, máquinas braile e especialistas que pudessem alfabetizar e ensinar o método braile de leitura e escrita também dificultava a permanência destes estudantes na escola regular.

No que se refere aos estudantes com deficiência intelectual (que necessariamente implica em estratégias diferenciadas para o aprendizado, além de maior tempo para que o mesmo aconteça), é notório que a presença destes estudantes trouxe um novo desafio ao professor, que muitas vezes, teve uma formação inicial que não privilegiava o ensino de pessoas com dificuldades de aprendizagem.

Com relação aos estudantes com TEA os desafios variavam de acordo com a gravidade do espectro, alternando desde estratégias para que o grupo acolhesse este estudante em suas singularidades até a dificuldade de conseguir que o estudante permanecesse junto ao agrupamento sem que fosse colocado em risco sua integridade física.

Podemos citar outros tantos desafios, como a comunicação com estudantes com deficiência múltipla que chegam à escola sem a definição de um canal de comunicação ou estudantes com transtornos mentais que, por vezes, encontram dificuldades em compreender e seguir as regras estabelecidas pelo ambiente escolar.

Diante de tantos empecilhos para o acesso e permanência dos estudantes oriundos da Educação Especial, nos interessa nesse momento evidenciar que ao acessar a escola regular o estudante público-alvo da educação especial encontra uma estrutura educacional massificada, com professores sem formação específica para o trabalho com este novo alunado, que, conseqüentemente, não propicia as oportunidades adequadas de aprendizagem.

Nesse sentido, é interessante observar a colocação de Bueno (2008):

Por isso, parece ser ingênuo o espanto de muitos profissionais, estudantes e acadêmicos da educação especial frente aos resultados escolares extremamente baixos alcançados por alunos deficientes, em particular aqueles oriundos das camadas populares, inseridos ou não em classes regulares, como se eles refletissem situação muito diferente de seus pares não-deficientes. (BUENO, 2008, p. 47)

Dessa forma, Bueno (2008) busca evidenciar que grande parte dos estudantes que compõem a escola pública de massa conclui a educação básica (quando a conclui) sem a aquisição dos conhecimentos previstos para o grau de ensino que alcançou, conforme apontam Oliveira e Araujo (2005).

Neste contexto, emergem pesquisas (LIMA, 2019; RODRIGUES, 2013; BARROS, 2016; CIRÍACO, 2016; MENEZES, 2017) que revelam o sentimento de desamparo apresentado pelos professores e professoras frente as demandas que surgem após a chegada dos estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino.

Lima (2019) acompanhou professoras de educação infantil de uma escola pública do Distrito Federal com a finalidade de compreender a concepção de educação presente no discurso destas profissionais, além de analisar como as docentes organizam a prática pedagógica diante dos desafios postos a escola pública.

A fala das professoras ressalta a falta de conhecimento específico para o trabalho com estudantes público-alvo da educação especial, uma vez que a formação ofertada nas Instituições de Ensino Superior não contempla a diversidade encontrada na escola pública.

As professoras criticam a forma como a secretaria da educação conduz a política de educação especial e desaprovavam as formações oferecidas pela secretaria, pois privilegiam o conhecimento teórico em detrimento de ações práticas.

Os sentimentos apresentados relatam solidão, desvalorização do trabalho docente, falta de diálogo com a secretaria da educação, perda da autoridade em sala de aula e falta de espaço para acolhimento emocional.

Diante de tal conjuntura, as professoras buscam elaborar soluções, mas ao não conseguir estabelecer as parcerias necessárias, se sentem atacadas, deslegitimadas e impotentes. Narram o sentimento de reprodução passiva da legislação e a promoção de uma inclusão de faz de conta. Desta forma, as falas das professoras evidenciavam o desamparo nas seguintes dimensões: políticas públicas, formação (inicial e continuada), condições de trabalho e aspectos psicossociais.

Na pesquisa realizada por Rodrigues (2013) a temática da formação continuada foi recorrente, ao que a pesquisadora aponta:

Contudo, o modo como a formação vem acontecendo (treinamento, cursos, palestras etc.) só estimula ainda mais a heteronomia do professor, que, ao invés de caminhar em direção a autonomia, conforma-se com “receitas prontas”. (RODRIGUES, p. 13)

Rodrigues (2013) pesquisou professoras que atuam na educação pública da cidade de São Luís – Maranhão. Ao analisar os discursos docentes, foi evidenciado

que as formações ofertadas pela secretaria municipal de educação (SEMED) não são suficientes para subsidiar a prática docente.

O contexto desvelado pela pesquisadora consiste em uma escola com poucos materiais para a realização do trabalho pedagógico, além do elevado número de estudantes por agrupamento e a descrença dos docentes de que a inclusão de pessoas com deficiência possa culminar no aprendizado escolar destes estudantes.

Ademais, as docentes relatam sentimentos de paralisia e impotência diante da diversidade e da heterogeneidade do alunado, além do desejo por espaços para a reflexão e compartilhamento de práticas e experiências, uma vez que a lacuna deixada pela formação inicial quanto nos cursos oferecidos pela SEMED causa a sensação de que teoria e prática são processos dissociados.

Dessa maneira, é possível apontar que o desamparo docente se desvela, nesta pesquisa, nas seguintes dimensões: psicossocial; formação (inicial e continuada); condições de trabalho e políticas públicas.

Já no trabalho realizado por Barros (2016) ficou manifesto o que o autor chamou de relação complicada e complexa entre as professoras e as políticas públicas para a educação na cidade de São Paulo.

Como não são consultadas na ocasião da promulgação da legislação educacional, as docentes se sentem agentes passivos, que tentam cumprir o que lhe é determinado. No entanto, diante das condições materiais e pedagógicas que não possibilitam a realização do trabalho, o docente se sente impotente e incapaz.

De acordo com o pesquisador:

A identificação das professoras com a política pública educacional de uma forma geral, e com a inclusão em particular, não acontece. A política é algo distante da realidade das profissionais, mas as afeta diretamente. Gera angústia, sensação de incapacidade, de estar em segundo plano, de futuro incerto, dá nojo! (BARROS, 2016, p. 175)

À vista disso, as políticas públicas não se configuram como um instrumento de amparo para o processo de ensino-aprendizagem, mas sim um empecilho, pois acarreta a piora das condições de trabalho. O depoimento de uma das professoras participantes evidencia o desamparo docente:

Hoje eu to mais assim, lutando na verdade... quando você fala assim no dia-a-dia, às vezes eu deito e fico assim pensando: hoje eu não fiz nada! Será que isso é válido? Será que isso é legal? Onde estou errando, onde estão errando? Isso no ensino público, que eu conheço a história, não conheço do lado do ensino particular, que talvez tenha, né, uma coisa diferente. Tem também as minhas angústias relacionadas à minha prática e a essa

imposição mesmo, né... da inclusão. A inclusão hoje está como marco, talvez até como moda, precisa ficar uma coisa assim mais clara... o educador está sempre em segundo plano. Em primeiro deve ser o aluno, eu até entendo, mas... será que esse profissional está realmente capacitado para estar trabalhando?... são essas coisas, minha história, minhas perspectivas, minhas concepções, minhas práticas... fico pensando se realmente vai mudar alguma coisa, fico me sentindo apenas mais uma educadora. (BARROS, 2016, p. 173)

É interessante que neste trabalho a representação social que os professores possuem sobre a docência é de desvalorização social. Tal situação, aliada as condições materiais, a baixa remuneração e a formação (elencada pelos docentes como não suficiente para atender a todas as demandas da escola pública de massa) culminam na sensação de abandono. Dessa forma, o desamparo de desvela nas dimensões: políticas públicas, condições de trabalho, formação (inicial e continuada) e aspectos psicossociais.

Diferente dos demais trabalhos apresentados, que colheram os relatos de professoras nas escolas onde atuavam, o trabalho apresentado por Ciríaco (2016) é fruto das falas emergentes em um grupo criado para que os docentes iniciantes pudessem trocar experiências sobre o ensino da Matemática, pautados na reflexão sobre a ação e na prática da vivência colaborativa.

A pesquisa foi realizada com professores egressos dos cursos de licenciatura em pedagogia e matemática, que iniciavam a docência na rede pública de ensino. O mote é a formação de professores e a lacuna deixada pela licenciatura na formação inicial, conforme manifesto na fala da professora Bianca:

O que ensino hoje não tem muita relação com o que aprendi na universidade. Muita coisa que aprendi no curso de matemática, me parece que serão úteis se quisesse ir para a área da pesquisa, mas estou no ensino. Sinto dificuldades em relacionar isso: o que eu sei, com o que eu preciso para ensinar Matemática. (CIRÍACO, 2016, p. 188)

Além disso, o estudo chama a atenção para a falta de espaço na escola para trocas entre professores iniciantes e aqueles mais experientes - fato que foi indicado como possibilidade de amenizar as dificuldades encontradas na chegada à escola.

Assim, é possível afirmar que a investigação de Ciríaco (2016) evidencia o desamparo docente na sua dimensão formativa (formação inicial e continuada).

Por fim, trazemos à baila a investigação realizada por Menezes (2017), no qual foi constatado o desamparo no que se refere a formação (inicial e continuada) para o desenvolvimento de atividades pedagógicas voltadas especificamente aos estudantes

público-alvo da educação especial. O trabalho foi desenvolvido com professoras que atuam na rede pública de ensino.

Menezes (2017) aponta que o trabalho docente tem causado aos professores uma sensação de impotência e insegurança. No que se refere as políticas públicas para a educação nacional:

As concepções a respeito das contribuições das políticas públicas se apresentam na inquietude dos pesquisados que demonstram que estas têm provocado reflexão na prática pedagógica devido às novas exigências de estratégias de ensino para saber lidar com as diferenças, mesmo quando não se compreendem em seus fundamentos e se nega ao atendimento de forma adequada a realidade imposta. (MENEZES, 2017, p. 78-79)

Menezes (2017) assinala, ainda, que o discurso dos professores está bastante pautado na legalidade e obrigatoriedade trazido pela legislação vigente, *pari passu*, os docentes reclamam das condições de trabalho (ou falta de) presentes no cotidiano escolar que não privilegia a realização de um trabalho que culmine no aprendizado dos conteúdos constantes no currículo. Assim, o desamparo docente se desvela nas seguintes dimensões: políticas públicas; formação (inicial de continuada); condições de trabalho.

Em síntese, apresentamos, de forma breve, cinco trabalhos provenientes de três regiões do país, a saber: Nordeste (Sergipe e Maranhão), Centro-Oeste (Distrito Federal) e Sudeste (São Paulo). Trata-se de pesquisas realizadas por universidades públicas, em escolas públicas de educação básica, que intencionavam compreender as crenças e valores educacionais e as singularidades que marcam os professores que atuam nas escolas públicas de massa.

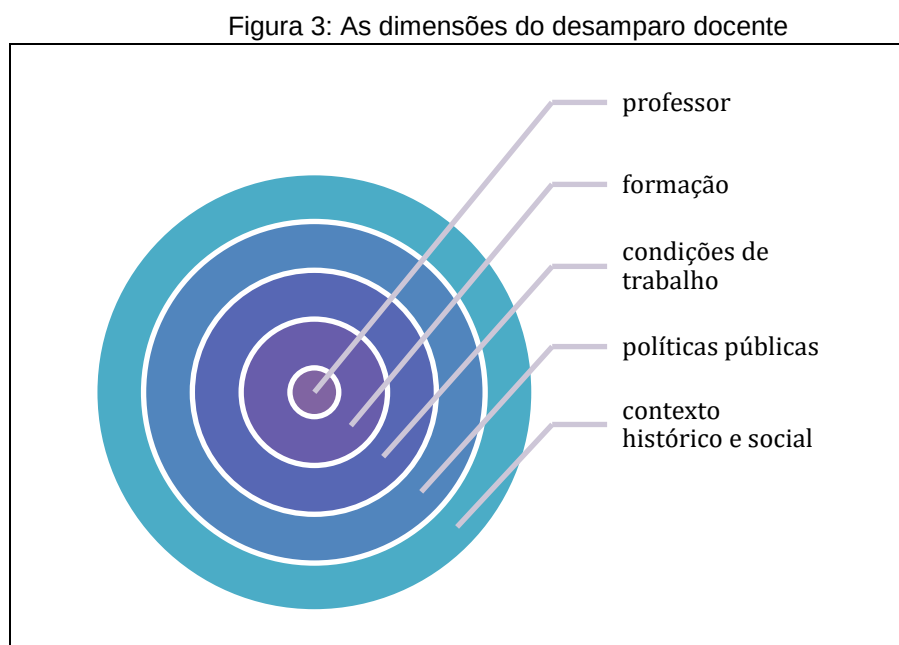
É interessante perceber que, embora tenhamos trabalhos de diferentes regiões do país, as pesquisas convergem no que se refere às dimensões nas quais os docentes revelam sentir-se desamparados: condições de trabalho; políticas públicas; formação (inicial e continuada); aspectos psicossociais.

Aliando as pesquisas realizadas nos dicionários sobre a representação social de amparo e desamparo aos estudos angariados, elaboramos a primeira versão da matriz de referência para o estudo do desamparo docente, que apresentamos a seguir.

CAPÍTULO 5. ELABORAÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA A SER VALIDADA PELO GRUPO DE “PRESTÍGIO”

De acordo com as pesquisas correlatas (analisadas de maneira detalhada capítulo anterior), é possível afirmar que o desamparo docente está presente no discurso dos professores em quatro grandes dimensões, estruturadas como: condições de trabalho, políticas públicas, formação (inicial e continuada) e aspectos psicossociais.

Destarte, na intenção de proporcionar uma visão geral das dimensões desveladas, propomos o seguinte esquema:



Fonte: Produzido a partir das reflexões da autora

É importante ressaltar que não se trata de dimensões estanques e separadas, tampouco existe uma ordem de ocorrência ou hierarquia entre as dimensões. O que intencionamos colocar em evidência através desta figura é a complexidade que circunda e atravessa o universo docente, compondo sua subjetividade.

Também se faz necessário enfatizar que o **professor** não é compreendido como um sujeito passivo que é atravessado por todas estas esferas, ao contrário, as pesquisas (LIMA, 2019; RODRIGUES, 2013; BARROS, 2016; CIRÍACO, 2016; MENEZES, 2017) apresentam um profissional ciente e crítico das condições que

interferem em seu trabalho que procura tanto quanto lhe parece possível, lidar com as condições que lhe são impostas.

No que se refere a **formação** inicial, é interessante observar que, diferente de outros profissionais que iniciam a formação para o exercício da profissão em cursos profissionalizantes ou nas Instituições de Ensino Superior, o professor inicia sua formação na infância, assim que adentra o espaço escolar.

Assim, ao longo de toda a sua trajetória educacional, o docente é exposto a modelos de comportamento (ora seguidos ora rejeitados) e estratégias de ensino que, certamente, exercerão influência em sua formação profissional (TARDIF, 2000).

No entanto, no que tange a formação universitária e continuada, parece haver uma lacuna entre a formação acadêmica e o que é necessário para a atuação profissional, conforme explanação da professora da rede pública de ensino do Distrito Federal, em pesquisa realizada por LIMA (2016, p. 40):

Estou conhecendo coisas que antes eu não sabia, e preciso de um respaldo não é teórico, é prático. Eu quero é ver, eu acho que a gente tá precisando disso, é vivenciar um local que a gente veja as professoras agindo. Como que a gente tem que agir? Como me posicionar? Como chegar nele? É isso que tá faltando. A gente aprende muito com o próximo, com as professoras que já passaram por essa experiência. O curso é válido, muito bom. Mas a gente tem que vivenciar isso mais. Sair daqui e ir lá pros centros de ensino. A gente tem que ir lá e ver o que realmente acontece.

Com relação as **condições de trabalho**, isto é: “as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar” (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO; 2005, p. 192), parece haver um consenso na literatura de que as escolas públicas de massa não oferecem os requisitos adequados para a realização satisfatória do processo de ensino-aprendizagem.

Consequente, as condições de trabalho – ou a falta delas - parecem estar intimamente ligadas com as **políticas públicas**, conforme salientado por uma professora da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, em pesquisa realizada por Barros (2016):

Eu fico até preocupada, porque hoje com o aumento de alunos, por número...é impossível, você não consegue ajudar... você tem que retomar tudo... a minha questão é essa: meu Deus o que é que eu vou fazer pra poder melhorar isso, porque também, você não pode ficar vivendo em conflito, direto né... porque senão você não vai dar aula nunca... o professor está precisando de terapia porque hoje a gente vê tanta gente assim, tomando remédio, procurando alternativas... ontem eu até li uma matéria que falava que hoje as pessoas estão plastificando suas vidas, as pessoas não estão mais sonhando... isso que me assusta... e passa também pela nossa prática. Nossa prática também vai por água abaixo... então é isso, mas a minha

perspectiva não sei se vai melhorar... eu penso em ser otimista, né, sempre falo: não, vai melhorar... não sei se o governo atual pode fazer isso. (BARROS, 2016, p. 173)

Por sua vez, estas questões estão situadas em um determinado contexto social que, certamente, exerce influência na construção da subjetividade dos docentes, em suas concepções acerca do que é a educação escolar, nas interações que este sujeito estabelece e na relação ensino-aprendizagem.

Dessa forma, visando subsidiar e desenvolver bases para estudos empíricos sobre a temática do desamparo docente, sintetizamos as dimensões a serem por nós pesquisadas no quadro a seguir.

QUADRO 1: DESCRIÇÕES DAS DIMENSÕES QUE EVIDENCIAM O DESAMPARO DOCENTE

QUADRO 1 – DESCRIÇÃO DAS DIMENSÕES QUE EVIDENCIAM O DESAMPARO DOCENTE		
DESAMPARO DOCENTE	DIMENSÃO	SÍNTESE
	1. Formação (inicial e continuada)	Refere-se tanto à formação que a legislação estabelece como pré-requisito para o exercício da profissão docente quanto à formação continuada realizada nas Unidades de Ensino ou demais estabelecimentos de ensino aos quais os docentes recorrem ao longo da trajetória profissional.
	2. Condições de Trabalho	Remete às questões materiais e estruturais da escola, além das relações interpessoais estabelecidas pelo docente no contexto escolar (professor/equipe gestora; professor-professor; professor-estudante; professor-família/comunidade).
	3. Políticas Públicas	Diz respeito às leis que regulamentam e instituem a educação na rede pública de ensino. Intenciona desvelar se o docente se sente respaldado pela legislação em vigor ou se vê nas leis a burocracia que impede ou dificulta o trabalho com os estudantes.
	4. Âmbito psicossocial	Está relacionado aos efeitos do trabalho na vida e na saúde dos docentes. Tem por finalidade compreender se o trabalho é visto pelos docentes como fonte de satisfação e apoio para a construção de uma imagem positiva de si.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Isto posto, nos parece relevante ressaltar que a proposta de elaboração de uma Matriz de Referência objetiva subsidiar a criação (em trabalho futuro) de um

instrumento de pesquisa para ser aplicado junto a docentes que atuam na escola pública de massas.

A versão que apresentaremos a seguir, deve ser submetida a análise de um grupo de “prestígio” para que, através da diversidade de olhares o material possa ser aprimorado e os descritores que agora propomos possam configurar-se como indicadores do desamparo docente.

Cabe pontuar que, além do questionário, pretendemos realizar entrevistas (individuais e com o grupo de professores participantes) e acompanhar o trabalho dos docentes envolvidos a fim de analisar como os discursos se efetivam na prática e de que maneira os conhecimentos produzidos pelos professores nos ambientes coletivos interferem na prática pedagógica.

Após a construção e sistematização das dimensões que nortearão a pesquisa futura sobre o *desamparo docente*, passamos a tratar da produção dos descritores que compõem a Matriz de Referência.

5.1. Elaboração da primeira versão da matriz de referência a ser validada no grupo de “prestígio”

Na construção da primeira versão da Matriz de Referência elencamos cinco itens para cada dimensão a ser analisada: condições de trabalho; políticas públicas; formação (inicial e continuada) e âmbito psicossocial.

A referida Matriz será apresentada ao grupo de “prestígio” a fim de que os profissionais com comprovado conhecimento no campo da Educação/Psicologia possam mostrar os pontos de concordância e/ou divergência, além de apresentar sugestões e/ou referência bibliográficas que, certamente, vão colaborar para o aprimoramento de nosso instrumento de pesquisa.

De acordo com Stake (1982 *apud* LIMA, 2007, p. 94), a validação de instrumentos através de grupos de “prestígio”, consiste em um dos nove métodos mais utilizados pelos avaliadores (citando, por exemplo, James Conant, Clark Kerr e David Henry).

Fundamenta-se em reunir um grupo de personalidades eminentes, isto é, pessoas com comprovado saber em um determinado campo do conhecimento, que ao examinar um documento (no nosso caso, a matriz de referência que subsidiará a

pesquisa sobre o desamparo docente) emite julgamentos e esclarecimentos que possibilitam ao pesquisador realizar ajustes e construir um instrumento de pesquisa que tenha maiores condições de atender ao seu propósito. A diversidade de olhares trazida pelo grupo de “prestígio” é um dos pontos de destaque deste método de avaliação (LIMA, 2007; SANTOS, 2017).

Por conseguinte, cabe ressaltar que no momento da qualificação, a Banca Examinadora nos propôs as seguintes questões: “Será que o grupo de pesquisa tem que ter só esta característica? Será que não tem que ter no grupo de prestígio, também os professores que vivenciam o desamparo? Será que não teria que ter os técnicos da secretaria que vivenciam de outra maneira o desamparo? Será que o prestígio é dado somente a quem possui o título de Doutor?”.

Tais questionamentos nos trouxeram inquietação e passamos a refletir com maior afinco sobre o significado da palavra “prestígio”. Seguindo a proposta teórica de Lahlou (2003), buscamos no Dicionário da língua portuguesa a definição da palavra em questão e encontramos o seguinte:

Pres.tí.gio *s.m.* 1 valor positivo atribuído a algo ou alguém (*ele não tem mais o p. de antes*) 2 reconhecimento das qualidades de algo ou alguém (*marca de grande p.*) ~ **prestigioso** *adj.* (HOUAISS, A.; VILLAR, M de S., 2001, p.602).

Desta forma, compreendemos a necessidade de ir além do grupo restrito proposto pela literatura supracitada e reconhecer a necessidade de incluir no grupo de “prestígio” aqueles e aquelas que sofrem com o desamparo e configuram o público-alvo da presente pesquisa: os docentes.

Assim, cientes da importância de reconhecer o docente enquanto produtor e detentor de saberes e conhecimentos, dotado de qualidades que o referenciam enquanto profissional, entendemos ser necessário compor um grupo com características de prestígio diferentes, unindo pesquisadores do campo da Educação e docentes que experienciam o desamparo nas escolas públicas de massa.

Isto posto, para a elaboração dos descritores que intencionam aferir o desamparo docente, tomamos como referencial tanto a legislação em vigor (mais especificamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.394/96) como a produção teórica no campo da Educação.

Nesse sentido, a análise de pesquisas correlatas e o levantamento bibliográfico sobre os desafios e avanços da educação brasileira nos foi de grande valia, uma vez que tais trabalhos apontam elementos que contribuem para a construção de uma

educação de qualidade, ao mesmo tempo em que indicam itens que dificultam (ou até mesmo, impossibilitam) a realização do processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, passamos a apresentar a Matriz de Referência por nós elaborada.

QUADRO 2: PRIMEIRA DIMENSÃO

DESAMPARO DOCENTE	1. FORMAÇÃO – INICIAL E CONTINUADA	
	DESCRITORES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
	1.1. A formação inicial, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, prepara o estudante para os desafios que ele pode encontrar quando assumir a docência.	No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, sem que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000. GATTI, 2014, p.36
	1.2. As Instituições de Ensino Superior conhecem as necessidades do professor contemporâneo e usam esse conhecimento para subsidiar a elaboração do currículo dos cursos de licenciatura.	Nossas faculdades não sabem formar professores. (Bernadete Gatti em entrevista à revista Época na edição de novembro de 2016. Disponível em: https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html)
	1.3. As formações ocorridas na Unidade Escolar são pensadas a partir das necessidades elencadas pelos docentes nos horários destinados ao trabalho coletivo.	Seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta. GATTI, 2014, p.39
	1.4. O tempo destinado à formação dos professores nas Unidades Escolares é suficiente para subsidiar a prática pedagógica.	Art. 67. Os sistemas de ensino proverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: § 5º período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. <u>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</u>
	1.5. As formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação e pela Secretaria Municipal da Educação colaboram para a realização do trabalho pedagógico.	Art. 62. A formação docente para atuar na educação básica: § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. <u>LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.</u>

Fonte: produzido a partir das reflexões da autora, 2020

QUADRO 3: SEGUNDA DIMENSÃO

DESAMPARO DOCENTE	2. CONDIÇÕES DE TRABALHO	
	DESCRITORES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
	2.1. A escola possui as condições materiais necessárias para que o professor desempenhe seu trabalho.	Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. (LDB – Lei nº 9394/96)
	2.2. O quadro docente trabalha sob a perspectiva da cooperação.	Branco e Valsiner (1997) apresentam o conceito de interação social como um processo em que todos os participantes estão constantemente estabelecendo, afirmando e modificando suas “orientações para objetivos”. (RAPOSO, M. MACIEL, D. A., 2005, p.310)
	2.3. O professor recebe apoio e orientação da equipe gestora para a realização do trabalho pedagógico.	A gestão escolar é responsável pela organização da escola, pelo desenvolvimento dos processos pedagógicos e financeiros, pela articulação e mobilização das pessoas e também pela formação de professores. (GARCIA e MIRANDA 2017, p. 2210)
	2.4. A relação com os estudantes e suas famílias está pautada no respeito e apoio mútuo.	“de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família”. (MONTANDON E PERRENOUD (1987:7 <i>apud</i> FARIA FILHO, 2000, p.44)
	2.5. A escola recebe apoio da diretoria regional de educação.	<i>“E nem se preocupam muitas vezes em supri-las, assim como a secretaria da educação muitas vezes têm profissionais de educação que também já passaram pela sala de aula, mas não se preocupa com as questões de quem está em sala de aula, então essa falta de conversa, de empatia mesmo para saber o que a gente precisa.”</i> (Fala da professora Tarsila, relatada na pesquisa de LIMA, 2016, p.4).

Fonte: produzido a partir das reflexões da autora, 2020.

Quadro 4: Terceira dimensão

DESAMPARO DOCENTE	3. POLÍTICAS PÚBLICAS	
	DESCRIPTORIOS	REFERENCIAIS TEÓRICOS
	3.1. A legislação educacional ampara o trabalho docente.	A identificação das professoras com a política pública educacional de uma forma geral, e com a inclusão em particular, não acontece. A política é algo distante da realidade das profissionais, mas as afeta diretamente. Gera angústia, sensação de incapacidade, de estar em segundo plano, de futuro incerto, dá nojo! (BARROS, 2016, p.175)
	3.2. As mudanças ocorridas na legislação educacional colaboraram para a melhoria do ensino público.	“Antes a lei estava focada no ensino, aí passou para os resultados de aprendizagem” Francisco Aparecido Cordão (membro da Câmara de Educação Básica entre 1998 e 2006) ³⁰
	3.3. A legislação educacional viabiliza o trabalho docente.	As concepções a respeito das contribuições das políticas públicas se apresentam na inquietude dos pesquisados que demonstram que estas têm provocado reflexão na prática pedagógica devido às novas exigências de estratégias de ensino para saber lidar com as diferenças, mesmo quando não se compreendem em seus fundamentos e se nega ao atendimento de forma adequada a realidade imposta. (MENEZES, 2017, p. 78-79)
	3.4. A legislação educacional beneficia igualmente todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.	Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal)
	3.5. A legislação instituiu a gestão democrática que hoje é parte de toda a escola pública.	Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. LDB 9394/96

Fonte: Produzido a partir das reflexões da autora, 2020.

³⁰ Entrevista concedida à revista Educação em 14 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2016/12/14/vinte-anos-depois-ldb-permanece-espera-de-ser-totalmente-implementada/>. Acesso em 02/10/2020.

Quadro 5: Quarta dimensão

DESAMPARO DOCENTE	4. ÂMBITO PSICOSSOCIAL	
	DESCRITORES	REFERENCIAIS TEÓRICOS
	4.1. O professor se sente realizado no exercício de sua profissão.	O sentimento de autorrealização, não apenas na sua dimensão de produto, mas, principalmente enquanto processo, isto é, de que o professor se sente permanentemente construindo a si próprio em seu processo de subjetivação, é afetado pelo mal-estar que se experimenta hoje em nosso mundo. TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS; MOSQUERA; STOBBAUS et al. (2010, p.872)
	4.2. O trabalho da sala de aula, frequentemente, ultrapassa os muros da escola e consome, inclusive, o tempo que o professor teria para ficar com a família e/ou amigos.	Muitas vezes um professor sente que o seu desempenho familiar ou pessoal é afetado por seu 'lado profissional' (não dar a atenção suficiente às pessoas de seu convívio, estar sempre 'pré-ocupado' com tarefas do trabalho justamente nos dias de descanso e que deveriam ser reservados para o seu lazer e o daqueles que com ele repartem a existência). (TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS, et al., 2000, p.873).
	4.3. Se houvesse a possibilidade de atuar em outra profissão sem que isso acarretasse perda financeira, o professor permaneceria na docência.	Muitos professores afirmam terem feito uso dos abandonos temporários e especiais para concluírem a pós-graduação, para se dedicarem a um outro trabalho mais prazeroso ou, apenas, para pensarem melhor na decisão que estavam prestes a tomar. No entanto, há um limite para tais abandonos, e quando ele é atingido, ocorre o abandono definitivo. (LAPO e BUENO, 2003, p.77)
	4.4. Quando um aluno não aprende, o professor sente que, independente das condições estruturais e contextuais, não se esforçou o suficiente para possibilitar o aprendizado.	Muitos docentes aumentam seu mal-estar porque cobram-se, muitas vezes inconscientemente, pelo fato de não estarem conseguindo um bom desempenho em seu trabalho, por algo que imaginam ser de natureza privada ou pessoal e que esteja supostamente interferindo em seu desempenho. (TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS et al. 2000, p. 873)
	4.5. O professor investe constantemente em sua formação, pois percebe a implicação dos estudos teóricos na sua prática cotidiana.	Mesmo que se sinta à deriva, navegando num mundo 'líquido', em que a pergunta derradeira pela ética, pela segurança e estabilidade nas relações humanas fique aparentemente sem respostas convincentes a dar-lhe rumo, é preciso que 'o professor, como pessoa', dito por Mosquera, L. (1978), não desista de cuidar de si. TIMM; MOSQUERA; STOBBAUS et al. (2010, p.874)

Fonte: Produzido a partir das reflexões da autora, 2020.

Após a construção da primeira versão da Matriz de Referência, elaboramos um instrumento de pesquisa para ser encaminhado e avaliado pelo grupo de “prestígio”.

Na ocasião, o avaliador preencherá as colunas “julgamento” e “sugestão”, apontando com a letra C (caso concorde com o DESCRITOR) ou a letra D (em caso de discordância). Nas duas situações, o avaliador poderá apresentar sugestões, apontando com a letra S (abreviação para sim) em caso afirmativo ou com a letra N (abreviatura para não), caso não tenha interesse em apresentar sugestões.

Abaixo, segue a tabela a ser encaminhada ao grupo de “prestígio”.

Quadro 6: Matriz de Referência

MATRIZ DE REFERÊNCIA						
	DIMENSÕES	DESCRIPTORES	JULGAMENTO		SUGESTÃO	
			C	D	S	N
DESAMPARO DOCENTE	1. FORMAÇÃO	1.1. A formação inicial, ofertada pelas Instituições de Ensino Superior, prepara o estudante do curso de licenciatura para os desafios que ele pode encontrar quando assumir a docência.				
		1.2. As Instituições de Ensino Superior conhecem as necessidades do professor contemporâneo e usam esse conhecimento para subsidiar a elaboração do currículo dos cursos de licenciatura.				
		1.3. As formações ocorridas na Unidade Escolar são pensadas a partir das necessidades elencadas pelos docentes.				
		1.4. O tempo destinado à formação dos professores nas Unidades Escolares é suficiente para subsidiar a prática pedagógica.				
		1.5. As formações oferecidas pela Diretoria Regional de Educação e pela Secretaria Municipal da Educação colaboram para a realização do trabalho pedagógico.				
	2. CONDIÇÕES DE TRABALHO	2.1. A escola possui as condições materiais necessárias para que o professor desempenhe seu trabalho.				
		2.2. O quadro docente trabalha sob a perspectiva da cooperação.				

		2.3. O professor recebe apoio e orientação da equipe gestora para a realização do trabalho pedagógico.		
		2.4. A relação com os estudantes e suas famílias está pautada no respeito e apoio mútuo.		
		2.5. A escola recebe apoio da diretoria regional de educação.		
DESAMPARO DOCENTE	3. POLÍTICAS PÚBLICAS	3.1. A legislação educacional ampara o trabalho docente.		
		3.2. As mudanças ocorridas na legislação educacional colaboraram para a melhoria do ensino público.		
		3.3. A legislação educacional viabiliza o trabalho docente.		
		3.4. A legislação educacional beneficia igualmente todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.		
		3.5. A legislação instituiu a gestão democrática que hoje é parte de toda a escola pública.		
DESAMPARO DOCENTE	4. ÂMBITO PSICOSSOCIAL	4.1. O professor se sente realizado no exercício de sua profissão.		
		4.2. O trabalho da sala de aula, frequentemente, ultrapassa os muros da escola e consome, inclusive, o tempo que o professor teria para ficar com a família e/ou amigos.		
		4.3. Mesmo se houvesse a possibilidade de atuar em outra profissão sem que isso acarretasse perda financeira, o professor permaneceria na docência.		
		4.4. Quando um aluno não aprende, o professor sente que, independentemente das condições estruturais e contextuais, não se esforçou o suficiente para possibilitar o aprendizado.		
		4.5. O professor investe constantemente em sua formação, pois percebe a implicação dos estudos teóricos na sua prática cotidiana.		

Siglas: C – concordo; D – discordo; S – sim; N – não

Fonte: Produzido a partir das reflexões da autora, 2020

Junto com a matriz será encaminhada uma tabela para que o avaliador, caso sinta a necessidade, possa fazer sugestões e apontamentos.

Quadro 7: Sugestões

Número do descriptor	Sugestões

Por fim, elencamos dois critérios para o envio da carta-convite e composição do grupo de prestígio: ter realizado o Doutorado na área da Educação e atuar como professor universitário e/ou pesquisador na área da Educação ou da Psicologia.

Reiteramos que, dado o exíguo tempo para a realização do Mestrado Profissional aliado ao nosso desejo de dar continuidade aos estudos, a validação da Matriz de Referência bem como a aplicação da mesma junto a professores e professoras da rede pública de ensino ocorrerá em estudos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a conclusão de nossa pesquisa, cujo objetivo consistiu em *Elaborar uma Matriz de Referência para estudos futuros sobre as Representações Sociais (1961) do Desamparo Docente*, alguns aspectos se tornaram evidentes.

Ficou manifesto que não seria possível compreender a escola pública de massa contemporânea sem entender o processo de construção desta instituição.

Neste sentido, foi possível perceber que, se por um lado houve uma pressão social para que a classe trabalhadora tivesse acesso à educação escolar, por outro as políticas internacionais contribuíram para a transformação da reivindicação da classe trabalhadora por “acesso ao conhecimento historicamente produzido” em “satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”.

É inegável que houve avanços significativos: a ampliação do número de vagas nas escolas; a obrigatoriedade da educação escolar; o investimento público na Educação de Jovens e Adultos para garantir educação escolar àqueles e aquelas que tiveram o seu direito a educação, na idade considerada correta, negado; a abertura da escola para os estudantes público-alvo da E.E.; a promulgação da Lei n. 10.639/2003 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira; a promulgação da Lei n. 11.738/2008 que institui o piso nacional para o magistério e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Contudo, nos parece que a manutenção destes direitos tem sido ameaçada pelas propostas do Governo Federal, por exemplo, a Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241, aprovada em 10 de outubro de 2016, que congelou os gastos com educação e saúde por 20 anos e o Decreto nº10.520, de 30 de setembro de 2020, que possibilita que a educação escolar dos estudantes da E.E. seja feita em ambientes segregados. Dessa forma, a atual conjuntura nos indica a necessidade de vigilância permanente para não haja retrocessos, conforme ressalta em sua última carta o Professor Paulo Freire:

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência

com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente nossa opção³¹. (FREIRE, 1997)

De forma complementar, ao focalizarmos no desempenho dos estudantes oriundos da escola pública de massa, fica evidente que, além de investir no acesso e permanência de todos na escola, é necessário que a educação ofertada nestas instituições seja de qualidade.

É certo que não há no Brasil um parâmetro para medir a qualidade do ensino ofertado (OLIVEIRA & ARAUJO, 2004), mas parece haver um consenso entre os pesquisadores de que a educação básica ofertada pela rede pública de ensino não propicia que os estudantes se apropriem do conhecimento desejado para cada faixa etária, em nenhuma das séries da educação básica.

Ainda no que se refere aos estudantes público-alvo da E. E., percebemos que a fala dos professores está pautada na falta de estrutura material e formativa para o atendimento adequado destes estudantes. É importante salientar que nenhuma pesquisa aponta o desejo dos professores de segregação dos estudantes com deficiência ou TEA, ao contrário, os docentes verbalizam a necessidade de formação adequada e de uma rede de apoio que propicie uma inclusão efetiva e de qualidade.

Nesse contexto, os estudos inventariados apontam o sentimento de desamparo e frustração dos docentes diante do grande número de estudantes por agrupamento; espaços precarizados que remetem muito mais à presídios do que a ambientes educacionais; com estudantes que, por vezes, são submetidos a violência social e reproduzem esta violência na escola; com uma jornada de trabalho exaustiva que, por vezes, submete este profissional ao trabalho em mais de uma escola para completar a renda mensal, com pouco (ou nenhum) espaço para estudo remunerado.

Neste complexo cenário, emerge o discurso normativo do *superprofessor* (FORMOSINHO, 2009), sendo esperado que este profissional, a revelia de todas as mazelas que assolam a escola pública de massa e a sociedade brasileira de forma geral, forneça uma educação de qualidade aos estudantes.

Outro aspecto que salta aos olhos é a falta de identificação dos docentes com as políticas públicas educacionais, retratadas pelos professores como algo distante e sem relação com a realidade escolar.

³¹ Trecho extraído da última carta escrita pelo educador Paulo Freire, publicada pelo jornal Folha de São Paulo em 11/05/1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/11/cotidiano/6.html> Acesso em 02/01/2021.

A reflexão deste cenário à luz da TRS possibilitou a constatação de que o *desamparo docente* emerge em quatro dimensões complementares e sem qualquer hierarquia entre elas, a saber:

1. formação inicial e continuada
2. condições de trabalho
3. políticas públicas
4. âmbito psicossocial.

Por meio desta delimitação, elaboramos a *Matriz de Referência para estudos futuros sobre as Representações Sociais (1961) do Desamparo Docente*, sendo que para cada dimensão foram formulados cinco descritores.

Contudo, dado o exíguo tempo do Mestrado Profissional, não foi possível submetê-la à avaliação do grupo de “prestígio” (STAKE *apud* LIMA, 2007). Intencionamos fazê-lo em estudos futuros a fim de construir uma versão final do instrumento a fim de aplicá-la com docentes da rede pública de ensino.

Diante do exposto, reafirmamos a importância de estudos que versem sobre a representação social do desamparo, haja vista que somente através do desvelamento da subjetividade docente será possível construir formações e políticas públicas que subsidiem a prática docente e possibilitem a democratização do conhecimento.

Referências

- ABRIC, JC. **Práticas Sociais y Representaciones**. Coyoacán, México: Ediciones Coyoacán, 2001.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação**. In: PSICANÁLISE, EDUCACAO E TRANSMISSAO, 6., 2006, São Paulo.
- ALMEIDA, E. P. de; PEREIRA, R. S. **Críticas à teoria do capital humano: uma contribuição à análise de políticas públicas em educação**. Revista de Educação, v. 9, n. 15, 2000.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional**. v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013. Educ. Pesqui.
- ALVES-MAZZOTTI, S. J. **Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua**. In Tecendo Saberes. Rio de Janeiro, Diadorim – UFRJ/CFCH, 1994.
- ARAUJO, H. C. **Precocidade e “retórica” na construção da escola de massas em Portugal**. Educação, Sociedade e Culturas, Porto, n.5, p. 161 – 174, 1996.
- AULETE, C.; VALENTE, A. L. dos S. **iDicionário Aulete**. Disponível em: http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=creditos
- AZEVEDO, F. F. dos S. **Thesaurus essencial: dicionário analógico**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- BARROS, C. C. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. 2009. 206f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977
- BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de abril de 1988.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9.393, de 23 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- _____. MINISTÉRIO PÚBLICO DA UNIÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de abril de 1988.
- BOAVENTURA, S. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BUENO, J. G. S. Políticas de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A. dos. Orgs. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CIRÍACO, K. T. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DOISE, W. **Droits de l’homme et forces des idées**. Paris: PUF, 2001.

DUVEEN, G. Introdução. In **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FAAR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), **Textos em representações sociais** (pp. 31-59). Petrópolis: Vozes, 1994.

FARIA FILHO, L. M. de. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14, n. 2, p. 44-50, jun 2000.

FORMOSINHO, J. **A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores**. Saber educar, v. 3, p. 7-20, 1997
_____. Ser professor na escola de massa. In: Formosinho, J. (Org.) **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora Ltda, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREUD, S. (1980). **Psicologia de grupo e análise do ego**. In: S. Freud (Ed.), *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. (Vol. 18). Rio de Janeiro: Imago Editora. (Original publicado em 1921).

GARCIA, P. S.; MIRANDA, N. A. DE GOMES, C. A. **A interação seletiva na escola de massas**. Sociologia, problemas e práticas, Minho, n.3, p. 35-48, 1987.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, Aug. 2005.

GATTI, B. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas.** Revista USP, São Paulo, n.100, p.33-46, Dec. Jan. Feb. 2013-2014.

GILLY, M. **Psicosociología de la educación.** In Moscovici, S. et all. Psicología Social: psicología social y problemas sociales. 4ed. Barcelona, Paídos (Cognición y Desarrollo Humano), 1986.

GOMES, C. A. **A interação selectiva na escola de massas.** Sociologia, Problemas e Práticas, Minho, v.3, p.35-50, 1987.

GOMES, R. M. **A globalização da escola de massas: Perspectivas institucionais e genealógicas.** Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n.61, Dez. 2001.

GUARESCHI, P.; S. JOVCHELOVITCH (orgs.), **Textos em representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 5ed. São Paulo: Positivo, 2010.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S. **Dicionário da língua portuguesa.** 3ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JARDIM, Anna Carolina Salgado. **Representações Sociais de professores e gestores sobre “ser professor” no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2018. 279 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

JODELET, D. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais.** Soc. estado., Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, dez., 2009.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjectividade, espaço público e Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), **Textos em representações sociais** (pp. 53-72). Petrópolis : Vozes, 1994.

LAHLOU, S. L’exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In Abric, J.-C. (Dir). **Méthodes d’étude des représentations sociales.** Ramonville SaintAgne: Éres, 2003. P.31-58.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LELIS, I. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas.** Sociologias, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 152-174, abril 2012.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.

LIMA, A. C. **O sistema de avaliação da educação básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado.** 262f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2007.

LIMA, A. L. F. **Concepções de professoras da educação infantil sobre a inclusão escolar:** um estudo de práticas pedagógicas. 72f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

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.

MACÊDO, C. B. **O desamparo do indivíduo na modernidade.** Revista Ecos-Estudos contemporâneos da subjetividade, Campos dos Goytacazes, v.2, n.1, p. 96-107, 2012.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e Representações sociais:** as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade.** São Paulo: Paulus, 1997.

MENEZES, U. de S. **Os desafios dos professores de química na perspectiva da educação inclusiva:** entraves ante (des) preparo pedagógico. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências e matemática, Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, 2017.

MORIN, E. **El espíritu del tempo: ensayo sobre la cultura de masas.** Madrid: Taurus, 1966.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social.** Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NASCENTES, A. **Dicionário de Sinônimos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2019.

NASCIMENTO, R. G. **Formação e autonomia docente:** desafios á inclusão na educação infantil. 139f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

NOVAES, A. **Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade".** Cad. Pesqui., São Paulo, v. 45, n. 156, p. 328-343, jun. 2015.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, Apr. 2005.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R.A. dos. Orgs. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

_____. **A Produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e Rebeldia**. 3ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA JUNIOR, A.; OLIVEIRA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 312-332, junho 2016.

RAPOSO, M; MACIEL, D. A. **As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola**. Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, Dec. 2005

RODRIGUES, G. N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. 2013, 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 1998.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Autêntica, 2015.

SOUSA, C. P. **Estudos de representação social e educação**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 14/15, p.285-324, 1º e 2º semestre de 2002.

_____. **Estudos de representações sociais em educação**. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, [S.l.], n. 14-15, Mar. 2017.

SOUZA, A. N. de; LEITE, M. de P. **Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 117, p. 1105-1121, Dec. 2011.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019

SANTOS, A. F. C. **Construção e validação de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre educação para a paz-tolerância**. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, D. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p.291-312, 2008.

STOBÄUS, C.; MOSQUERA, J., SANTOS, B. dos. **Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 30, n. esp., p. 259-272, 2007.

TIMM; MOSQUERA; STOBAS, E. Z.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBAS, C. D. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Rev. Mal-Estar Subj.** Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010

VIEIRA, M. de L. **Mal-estar docente e sofrimento psíquico: portas de entrada para o adoecimento.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 112-127, 2013.

VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. **A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede.** Revista **Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 33, p. 271-286, jul. 2011.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das Representações Sociais. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.), **Textos em representações sociais** (pp. 119-152). Petrópolis: Vozes, 1994.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.