



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONFIGURADAS NA SUBJETIVIDADE
SOCIAL E SUAS EXPRESSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA

Brasília - DF

2019

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONFIGURADAS NA SUBJETIVIDADE SOCIAL E
SUAS EXPRESSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot
Madeira Coelho**

Brasília – DF

2019

ANDREIA DOS SANTOS GOMES VIEIRA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dos Santos Gomes Vieira , Andreia
dr Representações sociais configuradas na subjetividade
social e suas expressões no trabalho pedagógico / Andreia
dos Santos Gomes Vieira ; orientador Cristina Massot
Madeira Coelho . -- Brasília, 2019.
211 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Subjetividade social . 2. Representações sociais .
3.Trabalho pedagógico. 4. Educação Infantil . I. Massot
Madeira Coelho , Cristina , orient. II. Título.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONFIGURADAS NA SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUAS EXPRESSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Brasília, agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
Orientadora

Prof. Dr. Daniel Magalhães Goulart
Faculdade de Psicologia – Centro Universitário de Brasília– UniCEUB
(Membro Externo)

Prof. Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB
(Membro Interno)

Prof. Dra. Kátia Rosa Azevedo
Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF
(Suplente)

"Milagres acontecem quando a gente vai à luta. "

Sérgio Vaz

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que contribuíram para a sua elaboração, cuja participação foi fundamental. Em especial a minha família Patrício, Camila, Patrício Luca, Nalú, Joaquina, Rose e Francisco. Amo vocês.

Agradecimentos

Minha gratidão meu Deus. Sem Ti nada sou, nada tenho.

Minha gratidão ao Jardim e a todos os seus profissionais. Agradeço o acolhimento e a disponibilidade. Quantas aprendizagens. Gratidão à direção, coordenação, professores, alunos e familiares. Minha gratidão a diretora Borboleta.

Minha gratidão especial à minha querida Prof. Dra Cristina Massot Madeira Coelho, a Profe, por ter me oportunizado chegar até aqui, por partilhar comigo seus conhecimentos, pelas experiências de aprendizado.

Minha gratidão a minha família: Patrício, Camila, Patrício Luca. Meus pais Nalú e Francisco, minha avó Joaquina e meus irmãos Rose e Darlan. Meus agradecimentos pela parceria, apoio, paciência nas ausências, pelo amor incondicional.

Minha gratidão Prof. Dr. Daniel Goulart, Prof. Dra. Carmen Tacca e Prof. Dra Katia Azevedo pela generosidade.

Minha gratidão e minha saudade a querida Prof. Dra Teresa Cristina.

Minha gratidão aos nossos maestros Dr. Fernando González Rey e Dra Albertina Mitjás Martínez pelo conhecimento produzido, por nos apontar caminhos.

Gratidão aos Professores da Universidade de Brasília, em especial, Patrícia Pederiva, Elizabeth Tunes, Maristela Rossato, Wilsa Ramos, e aos servidores na Unb. Meus agradecimentos ao pessoal da Xerox, sempre muito atenciosos, e da lanchonete de seu Hildebrando.

Minha gratidão às minhas amigas da linha de pesquisa Ildete, Katia, Sandra, Ivete, Bárbara, Lucinete, Marluce, vocês foram força e motivação. Um agradecimento especial a minha amiga Valdívia da qual tenho admiração. Obrigada pelos muitos anos de incentivo e apoio.

Minha gratidão as todos os colegas que se tornaram especiais pela convivência, pessoas incríveis que tive a oportunidade de conhecer fazendo o caminho.

Minha Gratidão a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília pela oportunidade.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo geral compreender representações sociais configuradas na subjetividade social de uma escola do Distrito Federal relativas ao trabalho pedagógico. Para tanto, o aporte teórico encontra-se na perspectiva cultural-histórica da subjetividade de González Rey (2015, 2017), conjuntamente com Moscovici (2003) e Jodelet (2017), que nos respaldam nos estudos acerca das representações sociais, e Villas Boas (2004) e Sousa (2014), que corroboram nossa abordagem do trabalho pedagógico. O percurso epistemológico/metodológico eleito se fundamenta na Metodologia Construtivo-interpretativa decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey. A pesquisa ocorreu entre os anos de 2018 e 2019, em uma instituição da rede pública de ensino, localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal, que atende crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Por tratar do trabalho pedagógico realizado pela instituição como um todo, foram colaboradores desta pesquisa diferentes representantes dos segmentos da comunidade escolar. A produção das informações ocorreu por meio de instrumentos variados com o intuito de criar espaços dialógicos favorecedores da expressão do outro, com destaque para as dinâmicas conversacionais. As representações sociais foram compreendidas como produções subjetivas, configurações subjetivas complexas, que integraram elementos subjetivos gerados pelos agentes escolares, protagonistas na produção de representações sociais que caracterizam o trabalho pedagógico da escola. O modelo teórico da pesquisa foi construído a partir de quatro eixos de inteligibilidade: a) A coletividade e o senso de comunidade; b) *UBUNTU*, Eu sou, porque nós somos: A cultura de pertencimento; c) *YU, U NOBUNTU*: O sujeito gestor, tensionador da Subjetividade Social; d) *UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU*: A construção relacional da cultura do brincar. As hipóteses produzidas nos permitiram compreender movimentos singulares presentes na subjetividade social da escola que se expressavam na organização do trabalho pedagógico. A coletividade como um aspecto preponderante da subjetividade social se mostrou favorecedora da produção de configurações subjetivas sociais. As diferentes relações e experiências singulares resultaram em diferentes respostas simbólico-emocionais ao vivido no espaço de convivência comum, que era a escola. O modelo teórico visou integrar ao estudo de representações sociais: fatos individuais e sociais, entendidos como um sistema único e recursivo; bem como processos afetivos e simbólicos em uma unidade, compreendidos como definição ontológica de sentidos subjetivos. Por fim, buscamos transcender a associação entre representações sociais e objetos como descrições simples de atributos compartilhados.

Palavras-chave: Subjetividade Social. Representações Sociais. Trabalho Pedagógico. Educação Infantil.

Abstract

This study aims at understanding social representations – related to pedagogical work – framed in the social subjectivity of a school located in the Federal District, Brazil. To achieve such aim, the theoretical basis of this study lay on the cultural-historical approach of subjectivity developed by González Rey (2015, 2017), jointly with Moscovici (2003) and Jodelet (2017), who endorse our studies about social representations, and with Villas Boas (2004) and Sousa (2014), who corroborate our approach of pedagogical work. The epistemological/methodological path chosen for this research was founded on the Constructive-interpretative Methodology, based on González Rey's Qualitative Epistemology. The research was conducted between 2018 and 2019, with children of 4 and 5 years old from an early childhood education public school, located in an administrative region of the Federal District. Once the study concerned the whole of the pedagogical work of the institution, representatives of different strata of the school community collaborated with this research. The data production process required different instruments to achieve its aim of creating dialogic environments capable of stimulating the expression of otherness. Conversational dynamics were especially utilized. Social representations were seen as subjective productions – complex subjective configurations – which integrated subjective elements created by school agents – protagonists in the production of social representations – that characterize the pedagogical work of the school. The theoretical framework of the study was built on four axes of intelligibility: a) collectivity and sense of community; b) *UBUNTU*, I am, because we are: The culture of belonging; c) *YU, U NOBUNTU*: The managing subject, strainer of social subjectivity; d) *UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU*: The relational construction of a culture of play. The produced hypotheses allowed us to understand singular movements present in school social subjectivity that affected the organization of pedagogical work. Collectivity seen as a major aspect of social subjectivity fostered the production of social subjective configurations. This corroborated the construction of a theoretical model that intended to integrate the following to the study of social representations: individual and social facts, understood as a unique and recursive system; as well as, affective and symbolic processes in a unity, as the ontological definition of subjective senses. Finally, we sought to transcend the association between social representations and objects as simple descriptions of shared attributes.

Key-words: Social subjectivity. Social representations. Pedagogical work. Early childhood education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
OBJETIVO GERAL.....	19
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	19
CAPÍTULO 1 - O ESTADO DA ARTE.....	21
1.1 PESQUISA NO REPOSITÓRIO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	21
1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	22
1.3 SUBJETIVIDADE SOCIAL ESCOLAR.....	28
1.4 PESQUISAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	30
CAPÍTULO 2: PARA COMEÇAR A CONVERSA: O QUE DIZ CADA TEORIA.....	34
2.1 PROJETANDO UM NOVO CAMINHO.....	34
2.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	35
2.3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE.....	46
CAPÍTULO 3: RETORNO OU DESAFIO? A NOÇÃO DE SUJEITO E DE SUA SUBJETIVIDADE NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	54
CAPÍTULO 4: O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A SUBJETIVIDADE SOCIAL.....	67
CAPÍTULO 5 – PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO.....	74
5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa.....	74
5.2 Retomando os objetivos da pesquisa.....	77
5.3 Cenário institucional: Caracterização da escola.....	77
5.3.1 O cenário social da pesquisa.....	79
5.3.2 Construção e manutenção do cenário social da pesquisa.....	80
5.4 Produção da informação - Desenho metodológico.....	81
6 ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA.....	86
6.1 A coletividade e a construção do senso de comunidade.....	86
6.1.1 A coletividade e a construção do senso de comunidade: A relação entre a escola, família, comunidade.....	88
6.1.2 O valor da coletividade: A comunidade dos profissionais da escola.....	97
6.1.3 As distintas vivências da coletividade na subjetividade social da escola.....	106
6.2- UBUNTU, “Eu sou, porque nós somos”: Uma cultura de Pertencimento.....	114
6.2.1 A cultura de pertencimento: Relação com a cultura local.....	115

6.2.2 A cultura de pertencimento: Relações étnico-raciais e da representatividade comunitária.....	121
6.2.3 A cultura de pertencimento: Formas particulares de vivenciar a representatividade comunitária.....	129
6.3 YU, U NOBUNTU: O sujeito gestor, tensionador da subjetividade social.....	137
6.3.1 YU, U NOBUNTU: Relações horizontalizadas.....	139
6.3.2 YU, U NOBUNTU: O olhar atento à comunidade local.....	142
6.3.3 YU, U NOBUNTU: Referência para o trabalho pedagógico.....	153
6.4 UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU: A Construção relacional da cultura do brincar.....	165
6.4.1 A cultura relacional do brincar e os agentes escolares.....	168
6.4.2 A cultura relacional do brincar: As crianças e suas famílias.....	175
6.5 Uma articulação teórica: Teoria das Representações Sociais e Teoria da Subjetividade.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	192
APÊNDICES.....	201
Apêndice A: Termo de livre esclarecimento.....	201
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	202
Apêndice C: Carta de Apresentação Equipe Gestora	203
Apêndice D: Carta de apresentação Equipe UNIEIB.....	204
Apêndice E: Carta de apresentação Equipe EAPE.....	205
Apêndice F: Termo de livre esclarecimento.....	206
Apêndice G: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsáveis	207
Apêndice H: Redação para professores.....	208
Apêndice I: Instrumento: Carta	209
Apêndice J: Instrumento Complemento de frases.....	210
Apêndice K: Comente as imagens.....	211

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Esferas ou universo de pertença das representações sociais.....	62
Figura 02: Ação coletiva minha família cuida da escola.....	90
Figura 03: Festa da Família.....	100
Figura 04: Oficina de Hip Hop para as crianças.....	119
Figura 05: Murais e livros da escola	123
Figura 06: Oficina sobre cultura Africana para professores.....	126
Figura 07: Tatuagem de um símbolo Adinkra.....	132
Figura 08: Sala da Direção.....	146
Figura 09: Infográfico de avaliações em rede social.....	158
Figura 10: Prêmios recebidos pela escola.....	161
Figura 11: Oficina de formação para professores e avaliação institucional.....	169
Figura 12: Banho de lama.....	171
Figura 13: Banho de tinta.....	172
Figura 14: Atividade pedagógica em sala de aula.....	181
Figura 15: Registro pictográfico Márcio.....	181
Figura 16: Registro pictográfico Lorena.....	182
Figura 17: Registro pictográfico Isadora.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dinâmica conversacional, depoimentos dos profissionais sobre as camisetas.....	133
Quadro 02 - Instrumento comente as imagens, depoimento de pais/ mães.....	176
Quadro03 - Dinâmica conversacional com registro pictográfico, depoimento das crianças.....	179

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da ciência mudou a forma de nos relacionar e compreender o mundo. O homem, em prol do progresso científico, abandonou uma parte de si mesmo junto com o senso de comunidade que subsidiava a compreensão humana vivida passando a compreendê-la em lentes científicas, como reflete Arendt (2005).

Se nas sociedades pré-modernas as instituições centravam-se na Igreja e no Estado e a legitimação do conhecimento passava pelo crivo do Bispo e do Rei, a ruptura com a tradição e as tentativas de superá-la e resolvê-la desencadearam outros movimentos, outras ideologias. A modernidade, em contraste com o passado, se caracterizou pela multiplicidade de centros de legitimação e regularização do conhecimento que foram alçados pela ciência (MOSCOVICI, 2003).

A noção de conhecimento foi atrelada à ciência, que passou a ser entendida como um saber genuíno, fundamentado e solidificado em um caráter objetivante e neutro, decorrente de métodos de investigação, explicação e linguagem peculiar. Sua finalidade foi procurar causas para fenômenos observáveis e a formulação de leis universais via experimentação e replicação dos resultados.

Padrões metodológicos testados, mensurados e experimentados, dominantes nas ciências exatas corresponderiam ao rigor científico pretendido, e passaram a influenciar a pesquisa do campo das ciências humanas e sociais, limitando o estudo e as problemáticas que não se enquadravam a essa moldura rígida e formal, como elucidada González Rey (2017).

Nessa atmosfera predominante, destacamos duas teorias basilares na intenção do desenvolvimento deste trabalho: a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) e a Teoria da Subjetividade de González Rey (2017), que se mostraram alternativas frente ao modo de fazer ciência preconizado dentro do positivismo, trazendo para o centro de suas proposições teóricas objetos de pesquisa que foram marginalizados no contexto científico tradicional: de um lado, o conhecimento do senso comum, tido como um conhecimento ingênuo, desvalorizado; de outro, o sujeito e sua subjetividade que por muito foram negligenciados no intuito de construir um ideal de ciência, que tinha entre seus preceitos eliminar ambiguidades, polissemias, contradições em nome da neutralidade científica.

Ao empreender seu trabalho sobre o saber produzido por leigos, no modo como o conhecimento é transmutado do campo das ideias para as experiências cotidianas

tornando-se utilitário, Moscovici (2012) tratou de estudar cientificamente o senso comum, em como e por que as pessoas compartilham o conhecimento e o constituem em uma realidade comum. Suas premissas se posicionam a favor do rompimento com paradigmas caracterizados por dualismos clássicos, entre relações fragmentadas indivíduo e sociedade e contra a valorização exacerbada dos valores científicos em detrimento aos saberes oriundo da cultura.

Para González Rey (2012), a subjetividade emerge na cultura, pela produção inseparável dos aspectos simbólico-emocionais que caracterizam as ações da pessoa nas relações sociais que definem a vida humana. A subjetividade se expressa de forma permanente por meio da ação, seja de indivíduos seja das diferentes instâncias e instituições sociais, de caráter processual dinâmico.

Assim como Moscovici, González Rey buscou a superação dos paradigmas científicos dominantes. Evocando a abrangência dos diferentes processos humanos, procurou gerar inteligibilidade acerca das múltiplas e singulares expressões dos indivíduos. Aprofundando sobre a produção subjetiva, apontou para a complexidade da constituição psicológica humana nas condições da cultura e da vida social. A subjetividade, como macroconceito da teoria cultural-histórica de González Rey, tem em sua ontologia a qualidade dos fenômenos tipicamente humanos, o que pode trazer implicações para diferentes campos das ciências sociais e humanas, como a educação.

O conceito de subjetividade posposto por González Rey (2017) difere da subjetividade compreendida apenas como os processos psicológicos do indivíduo. Abrange a processualidade e a complexidade das dimensões individuais e sociais produzidas e organizadas na vida cultural humana, que, à luz do caráter simbólico-emocional, de modo recíproco e contraditório, complementar e recursivo, que formam um único sistema com qualidade singular.

Tal proposição contribui para a desconstrução do entendimento do subjetivo enquanto algo relativo ao subjetivismo e ao individualismo e para o rompimento da visão segregada entre o individual-social, interno-externo, e se revela nos conceitos de subjetividade social e subjetividade individual¹ diferentes e indissociáveis, onde sentidos subjetivos e configurações subjetivas se produzem de forma simultânea e recursiva (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

¹ Ver definição dos conceitos citados no capítulo 2.

No âmbito de nossa pesquisa, a escola, instituição que se organiza para a prática social e institucional da educação, é lócus de encontro de pessoas, que produzem sentidos subjetivos diversos, concomitantemente vinculados a outras produções de sentidos subjetivos produzidos em outros espaços relacionais. A diversidade e complexidade do espaço relacional faz de cada escola um lugar singular para cada uma das pessoas que ali convivem, com produções próprias, mesmo dentro de um sistema educacional único, com um currículo comum, diretrizes e referenciais educativos específicos.

As representações sociais, como uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, em prol de uma realidade comum, são produzidas por diferentes atores sociais na cultura e nas suas relações, fazem parte da subjetividade social, assim como também as crenças, os valores. As representações sociais configuradas em processos de comunicação de convívio social constituem-se, em grande medida, nos espaços de relações mais afetivos e mais próximos que as pessoas partilham (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Esclarecemos que o nosso primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais se deu no curso de Pós-graduação em docência da Educação Infantil pela Universidade de Brasília, quando utilizamos a arcabouço teórico de Moscovici para embasar a pesquisa que tinha como objetivo identificar as representações sociais de professores da Educação Infantil acerca das rotinas pedagógicas.

Partimos da ideia de rotinas pedagógicas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano das classes de Educação Infantil, e ainda, como conhecimento construído a partir de informações compartilhadas e difundidas no campo da modalidade específica da Educação Infantil.

Utilizando então, os estudos de Abric (1998), a Teoria do Núcleo Central, na identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais sobre rotinas pedagógicas, observou-se duas claras concepções quanto às rotinas pedagógicas do grupo participante da pesquisa. Embora os colaboradores que participaram da pesquisa compartilhassem os mesmos elementos sobre rotinas pedagógicas, o sentido produzido para cada um desses elementos ou de suas ideias, eram diferentes, e essas diferenças se faziam perceptíveis pela convivência de quase dois anos durante o período em que cursávamos a Especialização. Embora existissem certos níveis de generalização quanto aos elementos constituintes das rotinas pedagógicas, esses não se configuravam

em sentidos homogêneos, o que nos levou a pensar sobre o lugar do indivíduo na produção de representações sociais.

Tais constatações instigaram novos questionamentos a partir da reflexão de que apenas a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais de Abric (1998) não possibilitou a análise substancial das mesmas, bem como não houve a possibilidade da compreensão do processo de produção subjetiva que as constituíram, produção esta vinculada à experiência e aos modos de interpretar as questões que balizavam a ideia de rotina pedagógica de cada um dos participantes.

O contato com a Teoria da Subjetividade e com suas categorias conceituais me instigou a pensar em novas possibilidades para entender como as pessoas que compartilhavam os mesmos códigos ou elementos em suas rotinas pedagógicas se expressavam de forma diferenciada. E ainda, o que mobilizava as pessoas de um determinado grupo, integradas a um processo organizacional institucional, a compartilhar representações sociais em suas ações, discursos, comportamentos, em suas relações escolares.

A partir desta lente teórica, observou-se que a participação efetiva dos indivíduos na produção de representações sociais poderia ser evidenciada, pois entre as questões que diferem a Teoria da Subjetividade e a Teoria das Representações Sociais está o lugar central que a primeira atribui ao indivíduo, como também o entendimento da relação entre o individual e o social. Para as Representações Sociais o individual e o social estão em uma posição dialética, enquanto para a Teoria da Subjetividade se constituem mutuamente, e para esta última, os processos simbólicos enfatizados nos estudos das representações sociais não estão apartados dos aspectos emocionais.

Deste modo o pensamento de González Rey (2015) com o tema da subjetividade pode trazer à luz novos dispositivos teóricos, epistemológicos e metodológicos que permitam a compreensão das representações sociais como uma produção subjetiva. Vimos na Teoria da Subjetividade uma alternativa em potencial para avançar em questões como o protagonismo do sujeito e de sua subjetividade e a compreensão articulada de emoções na produção de representações sociais.

González Rey (2017) pontua que uma das exigências do compromisso científico implica avançar no que já foi produzido gerando novos conhecimentos, novas zonas de inteligibilidade. Como afirma Marková (2017), as representações sociais não fogem a essa situação de processualidade, como fenômenos abertos dinâmicos, tanto a teoria

quanto o conceito são reformulados à medida que existam pesquisadores que venham a contribuir de formas significativas com seu estudo.

A Teoria da Subjetividade foi basilar para entender o fenômeno das representações sociais por um viés subjetivo, uma perspectiva ainda pouco explorada. Assim, nosso trabalho visou contribuir para a compreensão de representações sociais configuradas subjetivamente enfatizando o indivíduo como seu produtor, portanto, criativo, imaginativo, emocional.

Da perspectiva que buscamos discutir neste estudo, as representações sociais não se configuraram apenas uma representação de alguém ou de alguma coisa, mas como fenômenos que participam da subjetividade social. Produções humanas de uma pessoa concreta, com uma história de vida e experiências singulares em relação constante e recursiva com os espaços sociais e grupos sociais distintos, capaz de desenvolver processos subjetivos mesmo em uma realidade comum.

Ao empreender o estudo do fenômeno das representações sociais como parte da subjetividade social escolar, nosso aporte teórico encontra-se ancorado na perspectiva cultural-histórica da subjetividade de González Rey (2005, 2008, 2012, 2015, 2017); Mitjáns Martínez e González Rey (2017); conjuntamente com Moscovici (2003, 2012) e Jodelet (2005, 2017) que nos respaldam os estudos acerca das representações sociais e Sousa (2014) e Villas Boas (2004) abordando trabalho pedagógico.

Compreendendo as representações sociais como produção subjetiva, buscamos explorar aspectos já sinalizados por González Rey (2003) e endossados por Jodelet (2009) quando a autora se refere ao resgate à noção de sujeito e às possibilidades de evidenciar processos emocionais na produção de representações sociais, como aponta Banchs (2002). Aspectos ainda pouco explorados e/ou que não foram abordados sistematicamente em estudos anteriores.

A partir da visão dos autores, compreendemos que as teorias não são construções monolíticas, verdades universais ou dogmas inquestionáveis. São conjuntos abertos, produções humanas e históricas que visam atender e responder às necessidades das pessoas, das sociedades, do mundo, em suas relações com o conhecimento.

Neste sentido, teoricamente, a nossa justificativa se assenta na possibilidade de realizar um estudo que possa contribuir para ampliar o entendimento do tema das representações sociais a partir de um enfoque abrangente, que rompe com a dicotomia entre o social e o individual e que possa possibilitar avanços teóricos, epistemológicos e metodológicos acerca do lugar protagonizado pelo sujeito e por sua subjetividade na

produção de representações sociais, tal como preconiza a Teoria da Subjetividade. A nossa expectativa é que este estudo também possa contribuir para pesquisas que versem sobre a expressão da subjetividade social da qual participam as representações sociais. Socialmente, esperamos que esta investigação possa propiciar reflexões acerca do trabalho pedagógico coletivo.

Estabelecemos como objetivo geral: Compreender representações sociais configuradas na subjetividade social de uma escola do Distrito Federal relativas ao trabalho pedagógico. Mediante ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender expressões da subjetividade social escolar produzidas na relação entre os agentes escolares e o trabalho pedagógico;
- Compreender processos educativos que revelem o valor da dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

O referencial metodológico eleito foi a Metodologia Construtivo-interpretativa decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2017), abordagem que concebe o conhecimento como uma produção humana não linear e a pesquisa como um processo de comunicação dialógico.

A escolha teórico-epistemológica-metodológica é justificada pelo modo como buscamos neste estudo compreender as representações sociais, como produção subjetiva, um elemento da subjetividade social. Demandando uma produção construtivo-interpretativa que na busca da complexidade da produção humana, não se restringe a identificação de aspectos que apareceram como conjunto de atributos comuns compartilhados. O modelo teórico oferece recursos para que as representações sociais possam ser compreendidas em contextos e espaços diferentes. (GONZÁLEZ REY, 2017).

Devemos ressaltar também o valor da singularidade, não apenas do fenômeno e do contexto estudados como também do percurso criado para a elaboração de um modelo teórico, possibilitando a criação de zonas de inteligibilidade, que permitam, na atuação ativa do pesquisador, compreender o curso da pesquisa e seus processos singulares. Tendo-se, desta forma, o entendimento do desenvolvimento da pesquisa como uma construção.

Organizamos nosso estudo da seguinte maneira: O capítulo 1 é destinado para a revisão da literatura, onde enfocamos pesquisas e enfoques teóricos da literatura científica sobre representações sociais, subjetividade social e trabalho pedagógico. No

capítulo 2, contextualizamos os leitores do ponto de onde partimos, resgate da pesquisa anterior e um breve apanhado das teorias abordadas. O capítulo 3 reflete algumas implicações de ordem teórica e metodológica, a partir da noção de sujeito no campo das representações sociais. O capítulo 4 trata das representações sociais como parte da subjetividade social e do trabalho pedagógico abordando as especificidades da Educação Infantil. No capítulo 5 apresentamos o percurso epistemológico metodológico eleito, a Metodologia Construtivo-interpretativa decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey e o capítulo 6 trata da análise e construção das informações da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - O ESTADO DA ARTE

Nesta seção apresentamos a revisão de literatura com o objetivo de tecer e discutir sobre as produções acadêmicas: dissertações de mestrado, teses de doutorado, periódicos e artigos.

Realizamos uma busca por estes estudos nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório Institucional da Universidade de Brasília (UNB) e no banco de dados da CAPES. Utilizamos, como direção, descritores relacionados às palavras chaves que permeiam nosso tema de pesquisa, 'representações sociais', 'subjetividade social', 'trabalho pedagógico', procurando situar nosso objeto de pesquisa, na compreensão de representações sociais configuradas na subjetividade social relativas ao trabalho pedagógico em uma escola do Distrito Federal.

1.1 Pesquisa no Repositório da Universidade de Brasília e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

No Repositório da Universidade de Brasília, no mês de maio de 2018, utilizando os descritores 'Subjetividade', 'Representações Sociais' e 'Trabalho Pedagógico', chegamos a 562 trabalhos, aplicando o recorte temporal de oito anos, 2010 a 2018, no âmbito da Faculdade de Educação. Refinando os descritores para 'representações sociais', 'subjetividade social' e 'trabalho pedagógico', alcançamos 129 trabalhos, sendo 85 dissertações, 39 teses, 3 artigos, 1 livro e 1 artigo. Todavia, a não ocorrência dos descritores simultaneamente, nos levou à leitura dos trabalhos considerando o tema de suas pesquisas separadamente e as especificidades das pesquisas que pudessem contribuir para nosso estudo.

Depois de lidos os resumos, foram selecionados textos em representações sociais que tinham em seu contexto o trabalho pedagógico relacionado com a infância, a criança e/ou Educação Infantil. Chegamos a quatro textos que interessavam à pesquisa, considerando os critérios eleitos acima.

Quanto à temática Subjetividade, ressaltamos os textos que explicitaram a subjetividade social e a subjetividade individual de maneira recursiva, característica

peculiar da própria constituição teórica. Para nosso estudo sobre a Subjetividade, foram eleitos três textos que tratavam especificamente da subjetividade social.

Em relação ao trabalho pedagógico, encontramos textos mais voltados para a relação professor aluno, o que para nosso estudo era restritivo. Deste modo, nosso olhar se voltou para os trabalhos que contemplaram as representações sociais e a subjetividade no trabalho pedagógico desenvolvido em instituições educacionais, numa perspectiva mais ampla que englobava os demais atores escolares que estavam envolvidos no trabalho pedagógico escolar.

A busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi realizada em maio de 2018, a partir dos seguintes descritores: 'Subjetividade', 'Representações Sociais', 'Trabalho pedagógico', obtivemos 850 resultados. Refinando os descritores para 'Subjetividade Social', 'Representações Sociais' e 'Trabalho Pedagógico', chegamos a 39 trabalhos, todavia, também nesta ferramenta de busca, não houve ocorrência simultânea dos três descritores em nenhum dos estudos.

Nesta base de dados não delimitamos a data de publicação e após a leitura dos resumos, descartamos os estudos que se voltaram majoritariamente para outras temáticas como, por exemplo, a ação e formação docente, as especificidades do processo de aprendizagem, para o desenvolvimento atípico, estudos nas modalidades Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

No contexto dos bancos de dados apresentados, foram eleitos 7 trabalhos, sendo 5 dissertações, 4 estudos em representação social e 1 em subjetividade, e 2 teses de doutorado que traziam o tema da subjetividade relacionado ao trabalho escolar. Posteriormente, realizamos a leitura das teses e dissertações na sua íntegra, empreendendo nosso olhar para a construção teórica e metodológica, do que inferimos uma contribuição para a nossa investigação, com quais nos propusemos dialogar nos próximos parágrafos.

1.2 Representações sociais no contexto escolar

Dos textos selecionados, apenas um deles se diferenciava em sua abordagem metodológica, os outros três estudos analisados em representações sociais utilizaram como aporte metodológico a abordagem estruturalista, atribuída a Abric (1998). A Teoria do Núcleo Central e a técnica associação livre de palavras - TALP foi adotada como um dos instrumentos comuns nos três trabalhos, acrescidos de outros

instrumentos que complementaríamos tal enfoque, tais como entrevistas, observações, grupos focais, conforme particularidades de cada estudo. Também observamos um consenso quanto à utilização de uma abordagem de método misto ou multimétodos, que contempla estratégias de origem quantitativa e qualitativa e a Análise de Conteúdo Bardin (2004) na apreciação dos dados, com uso de softwares também.

Silva (2017) propondo articular a psicologia social, no enfoque da Teoria das Representações Sociais, e da sociologia da infância, objetivou analisar quais as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre a socialização da criança na escola. Foram colaboradores 92 docentes atuantes na Educação Infantil na rede pública do Distrito Federal. Em suas considerações Silva (2017) assinala que o uso de diferentes sistematizações via instrumentos possibilitou uma ampliação do olhar sobre os termos evocados e sobre o modo como se associam, reforçando a ideia de que as representações não se filiaram a uma única fonte teórica. Além dos sistemas de softwares, a pesquisadora utilizou questionário TALP e observações em sala de aula.

A pesquisadora indica que na parte mais estrutural do trabalho, as evocações dos professores aproximaram-se de pressupostos de perspectiva construtivista de socialização e da abordagem renovada anunciada pela sociologia da infância. Todavia, nas observações, prevaleceu à presença de elementos ancorados na perspectiva determinista de socialização, aquela mais voltada para a passividade do estudante, controlada e centrada na perspectiva do adulto, contrariando as informações obtidas via questionário. Em outras palavras, as práticas docentes, não se articulavam com a realização das ações apontadas no primeiro momento da pesquisa, indicando que os professores realizam ações que desconsideravam o que haviam expressado sobre a compreensão de criança e infância em abordagens mais contemporâneas, mas que na execução da TALP e da entrevista, não quiseram assumir.

Essa constatação corrobora com as questões que elaboramos, a partir de nossa pesquisa anterior no campo das representações sociais e que buscamos assumir em nossa atual pesquisa. Somente a identificação da estrutura das representações sociais não nos possibilita adentrar questões mais profundas que estão no cerne das representações sociais, como também não evidenciam os processos subjetivos implicados nas ações dos indivíduos que produzem as tais representações.

A questão colocada pela autora também colabora para nosso entendimento que a análise das representações sociais somente via discurso ou material escrito restringe o estudo das representações sociais, uma vez que estas estão articuladas com as práticas

desenvolvidas na vida cotidiana como aponta Jodelet (2005). Tal questão colabora para reafirmar a posição assumida quanto à metodologia construtivo-interpretativa, uma expressão da Epistemologia Qualitativa, que alicerçará nosso estudo, como uma possibilidade de desenvolver outros instrumentos para promover espaço de diálogo e expressão do outro.

A relação afetiva entre as participantes da pesquisa é apontada por Santos (2016) como favorecedora da participação dos colaboradores no compartilhamento de suas experiências pessoais e profissionais e suas concepções, nos permitindo refletir quão importante é que os participantes tenham a confiança e a segurança em expor seus pensamentos de forma espontânea diante do grupo e do pesquisador. Isso é possível de acontecer quando são estabelecidas relações entre os colaboradores e o próprio pesquisador o que enfatiza a importância da construção do cenário social da pesquisa como um espaço relacional, como é proposto na metodologia construtivo-interpretativa de González Rey (2017).

Santos (2016) vislumbrou analisar as representações sociais sobre infância e criança dos professores dos Centros de Educação da Primeira Infância - DF, a partir de uma abordagem plurimetodológica, em que foram realizados três momentos distintos para construção de suas informações: 1) a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa por meio de um questionário com questões abertas e fechadas; 2) a identificação dos elementos constituintes da representação social, utilizando a técnica de associação livre, com a participação de 69 professoras, tendo “infância” e “criança” como palavras indutoras das evocações, utilizando o quadro das quatro casas de Vergès, relacionado ao software EVOC e 3) a realização de dois grupos focais.

O estudo de Santos (2016) revelou que as professoras dos Centros de Educação da Primeira Infância construíram representações de si mesmas e da Educação Infantil, ancoradas em suas próprias experiências de vida. Traziam significados daquilo que viveram no período da infância, as experiências, as tensões que marcaram as habilidades motoras, cognitivas, emocionais, e que indicaram que tais vivências marcam profundamente a imagem que construíam sobre as crianças e a infância, o que reverberou em suas práticas educativas.

O autor aponta que a pesquisa permitiu considerar que o cotidiano pedagógico das professoras, a sua interpretação e compreensão do universo infantil, estavam orientados pela ideia que elas possuíam acerca das crianças e que as representações sociais eram fortalecidas, também, nas formações acadêmicas e de docentes voltadas para a

Educação Infantil, evidenciando, para nós, que as experiências pessoais são fontes de sentidos que alicerçam as ações das professoras.

González Rey (2003) afirma que em todo espaço de produção das representações sociais, os indivíduos aparecem como protagonistas ativos do processo e as emoções são indissociáveis desse processo. Neste sentido observamos no enfoque dado nas representações sociais por Santos (2016) a compreensão das representações sociais como um processo cognitivo no âmbito das interações sociais e do campo simbólico.

De acordo com a leitura feita, o pesquisador reconhece que a análise de uma representação social sobre infância e criança não se dá a conhecer de modo muito simples. Considero que seu estudo traz questões voltadas para o sujeito e sua subjetividade e as informações levantadas no trabalho fazem inferência às representações sociais dos participantes imbricados pela emocionalidade, todavia observa-se a ausência de apontamentos sobre a emoção em seu texto ao que concerne o lugar desta na gênese das representações sociais e as categorias sujeito e subjetividades não foram discutidas no âmbito de seu estudo acerca das representações sociais.

Tacca (2013) empreendeu investigar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil, da rede pública de ensino do DF, acerca da infância e da criança. Em sua metodologia, uma abordagem mista, participaram 61 colaboradores. Ao identificar o conteúdo das representações sociais e as suas estruturas internas, realizou uma segunda etapa da pesquisa com a aplicação do questionário para grupo de 10 professores. Buscou-se construir, a partir dos questionários, as categorias e classes de análise do material escrito, no intuito de identificar, nessas produções, elementos que se inter-relacionassem e evidenciassem as ideias que os professores participantes da pesquisa possuíam acerca da infância e da criança, e suas possíveis influências.

Observamos no estudo de Tacca (2013) a predominância da análise e compreensão das representações sociais a partir do discurso, da palavra, tendo em vista a abordagem metodológica os instrumentos utilizados em sua pesquisa, aproximando-se mais da ideia cognitivista das representações sociais, baseada nos termos “alegria” e “brincar”, seguidos por “inocência” e “aprender”. Em suas considerações finais, o autor considerou que a ação pedagógica do professor se orientava de acordo com a ideia que ele possui sobre o seu aluno.

Os estudos de Jodelet (2005) sobre loucura e representações sociais apontam que as representações sociais não apenas estão presentes nos discursos, mas também nos

rituais, nos gestos, nas práticas cotidianas. González Rey (2017) declara que uma representação social destaca uma prática compartilhada por produções simbólicas das quais os próprios participantes não têm consciência. Assim, o estudo das representações sociais não se esgota nem é princípio explicativo final da experiência estudada, isso implica estudar não apenas o conteúdo direto e explícito da fala ou da escrita, mas outras formas de expressão são fontes importantes de indicadores e posicionamento de indivíduos e grupos.

Assim, acreditamos que tendo por base a complexidade que abrange as crianças e as infâncias, a abrangência da dimensão cognitivista pode ter contribuído para a negligência, no estudo de Tacca (2013) de outras dimensões importantes para a compreensão das representações sociais.

Princken (2009) aborda a dinâmica das representações sociais da matemática na práxis dos professores dos Anos Iniciais num contexto de (Re) Educação Matemática e tem como campo de pesquisa uma escola pública da região central de Brasília-DF que participa de um Projeto de Formação Continuada em Serviço em parceria com a Universidade de Brasília. Com o objetivo de analisar quais e como as representações sociais da matemática se revelam na práxis dessas professoras de acordo com o tempo de imersão no Projeto, para a construção de suas informações utilizou a observação participante na sala de aula de três professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental em diferentes etapas do projeto (Re) Educação, além do grupo de discussão e entrevistas narrativas. Ao longo da pesquisa, verificou que existe um movimento dessas representações sociais manifestado nas ações dos sujeitos desde a organização do trabalho pedagógico até o momento do contato direto com seus alunos e na maneira como estas ações são exteriorizadas.

Chama atenção no trabalho de Princken (2009) a metodologia eleita para os estudos das representações sociais, tendo em vista as considerações apontadas pela autora a partir de uma pesquisa sobre representações sociais no âmbito do Ensino Superior que sinalizou a TALP como um instrumento fechado, de pouca participação dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

A autora opta por um estudo de caso e utiliza como instrumentos a entrevista narrativa, grupo de discussões, observações participantes, questionários de esclarecimentos. Sinaliza que as representações sociais dos professores estavam presentes desde a elaboração da aula, a escolha dos recursos técnicos, edição do material impresso, até mesmo na avaliação da aprendizagem. Ou seja, não estavam

apenas nos discursos e em produções escritas, o que corrobora com a ideia de que compreender, na pesquisa, as representações sociais apenas a partir do discurso e do material escrito, embora a comunicação seja fundante na elaboração e difusão das representações sociais, pode ser restritivo.

O estudo de Princken (2009) conjectura as considerações de González Rey (2005) que aborda a pesquisa qualitativa como um processo dialógico e essa compreensão de pesquisa são tomados pela autora para a elaboração de trabalho. No entanto, ela não faz menção em seu texto acerca da Epistemologia Qualitativa ou a Metodologia Construtivo-interpretativa como referência epistemológica/metodológica para a construção de suas informações, embora ressalte que os saberes matemáticos também repassam pela construção subjetiva.

Na tessitura dos trabalhos evidenciamos temas importantes no que concerne a modalidade de educação que elegemos em nossa pesquisa: a Educação Infantil, aspectos como a compreensão das infâncias, da criança, de sua socialização e como estes aspectos que integram as práticas educativas possuem valor significativo para reflexões acerca da dimensão do trabalho pedagógico escolar.

Observamos que os trabalhos possuem uma característica peculiar de valorização ao campo linguístico e de expressões discursivas. Embora as representações sociais tenham na comunicação fonte significativa de sua produção, sendo a conversação o primeiro gênero comunicacional da qual se constrói representações sociais (MOSCOVICI, 2003), os elementos da representação nem sempre estão acessíveis somente na comunicação verbal, como nos aponta os estudos de Jodelet (2001). Outra questão que podemos refletir na articulação dos trabalhos é o destaque para investigação empírica com tendência positivista a partir do postulado de Abric (1998), que pode dar uma ideia estática do fenômeno das representações sociais ou de uma generalização do sistema representacional, ao considerar somente dimensão cognitiva das representações.

Por meio de uma metodologia diferenciada, assim como foi utilizado no estudo de Princken (2009), a Construtivo-interpretativa decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a), buscamos abordar a singularidade da produção simbólico-emocional organizada na experiência social da pessoa, que se encontra no cerne da produção de representações sociais presentes no contexto, uma escola de Educação Infantil. Esse aspecto, ainda não aportado pelos estudos de representações sociais aqui apresentados, impossível de generalizações ou de restrições a um campo configuracional representativo estático.

1.3 Subjetividade social escolar

Velho (2016) realizou sua pesquisa em um município no estado da Bahia, onde buscou entender como os gestores, coordenadores e professores subjetivam suas ações no desenvolvimento das políticas integradas de Educação Infantil no município, tendo a Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica de González Rey como aporte teórico e a Epistemologia Qualitativa como base do caminho epistemológico/metodológico delineado. Foram participantes de seu estudo o secretário municipal, a coordenadora de Educação Infantil municipal, a diretoria da escola de Educação Infantil, a coordenadora da creche e três professores.

O trabalho de Velho (2016) nos permite compreender que não apenas as escolas têm configurações subjetivas singulares, mas a rede de educação tem suas particularidades que estão hauridas nas configurações subjetivas e sentidos subjetivos produzidos por aqueles que estão envolvidos com o trabalho desenvolvido. Também nos possibilita entender que a subjetividade social escolar não é apenas uma produção independente e pontual da instituição escolar, pois que as configurações e sentidos subjetivos de outros indivíduos e de outras esferas educativas permeiam a subjetividade social construída na escola, a partir dos sentidos produzidos por seus atores em seus diferentes contextos. Em suas palavras "A ampliação no entendimento de quem compõe uma equipe municipal de Educação Infantil apresentado nesta pesquisa avança em considerar que a equipe não é apenas aquela que trabalha na secretaria de Educação, equipe técnica ou equipe de gestão" (VELHO, 2016, p. 86).

Como indica González Rey (2012a, p. 133), "por trás de sistemas normativos, existem sistemas de sentido subjetivo". Deste modo, a subjetividade social é perpassada por emoções, constituída pelos diversos sujeitos que desempenham diferentes funções e praticam diferentes ações no campo educativo, que não se restringem apenas ao que acontece no interior da escola, mas manifestam efeitos e expressões dominantes de outros discursos e práticas sociais por serem suas produções de sentido constituídas também pelo individual que está imerso no social.

Campolina (2012) buscando compreender a inovação educativa a partir de uma visão complexa, articulando diferentes aspectos, a partir da perspectiva da subjetividade tal qual concebida na teoria cultural-histórica de González Rey, objetivou compreender a configuração de elementos que possibilitam a inovação educativa investigando a articulação de elementos históricos, contextuais e subjetivos. Imersa e envolvida durante

um ano em uma escola de ensino fundamental em São Paulo, a pesquisadora buscou caracterizar a subjetividade social implicada na inovação educativa, a partir dos fenômenos grupais e dos processos que diziam respeito à dinâmica social da instituição escolar e dos grupos em termo da subjetividade. A autora ressalta que compreender a subjetividade social de uma determinada instituição escolar requer entender que essa se configura em função de práticas, valores e crenças, bem como a partir da emocionalidade compartilhada pelos grupos e que está relacionada com a sua cultura.

O trabalho de Campolina (2012) possibilitou apontar subsídios não apenas para a própria instituição pesquisada a partir da geração de indicadores dos impactos da inovação educativa complementares de modo a permitir a reorientação de aspectos do trabalho pedagógico, como também trouxe contribuições para a implementação de políticas públicas, formação de gestores, formação inicial e continuada de professores e ainda, para sistemas educacionais mais amplos, como a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A imersão da pesquisadora no lócus da pesquisa é um fato que chama a atenção, bem como um indicador de favorecimento na construção do cenário social de pesquisa.

A tese de Martins (2015) teve como objeto de estudo a subjetividade social da escola na perspectiva histórico-cultural. O pesquisador vislumbrou compreender como a subjetividade social escolar, produzida dinamicamente nas tramas relacionais entre professores, funcionários, estudantes e suas famílias, se desdobra nos processos de institucionalização das políticas públicas no âmbito do ensino fundamental. Seu problema de pesquisa situa-se entre a dimensão institucional-legal (reificada, dada, estabelecida, visível) e a dimensão das relações humanas. Tendo as expressões da subjetividade produzidas dinamicamente nas relações formais e informais mantidas entre os indivíduos que convivem na escola, buscou se gerar inteligibilidade sobre como essas dimensões se integram à subjetividade social da escola para, em seguida, relacionar a subjetividade social aos processos de institucionalização da Política de Gestão Democrática, a Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização) e a Política de Inclusão Escolar.

Nas considerações de Martins (2015), o cotidiano de cada escola se constitui nas relações concretas estabelecidas entre os profissionais da escola, os estudantes e suas famílias, independentes dessas instâncias de poder, fazendo com que os agentes institucionais externos, apesar de seu poder institucional, se situem em um plano distinto da realidade concreta da escola. Para o autor são os profissionais da escola que,

individual e coletivamente, promovem as ações que definem os rumos e objetivos a serem alcançados pela escola.

Assim, o pesquisador assinala que as políticas tanto institucionalizam quanto se alinham com a subjetividade socialmente produzida pela equipe de profissionais da escola. Quando não subjetivadas, tais propostas políticas de transformação não alteram as rotinas pedagógicas concretas dos professores, dos estudantes e de suas famílias.

Os apontamentos de Martins (2015) corroboram para nosso entendimento de que não são as ações, os fatos ou as determinações que fazem o movimento da escola, mas sim os próprios indivíduos, a partir de suas subjetividades, produzindo sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas a partir das situações que vivenciam. Ou seja, burocraticamente, orientações técnicas são reconhecidas, acatadas e seguidas, porém se essas não forem mobilizadoras de sentidos subjetivos para a ação, possivelmente não serão incorporadas ao modo de ser e de viver da escola.

Os estudos apresentados integram a subjetividade social em seu foco, representam a possibilidade de evidenciar múltiplos processos gerados pelos indivíduos na complexa trama expressa na subjetividade social, que resulta em formas diferenciadas de produções subjetivas nas instituições escolares como observamos nos trabalhos citados.

A subjetividade social também se institui como a categoria central no presente estudo, que busca compreender na subjetividade social de uma escola de Educação Infantil, representações sociais que se manifestam no trabalho pedagógico, tema ainda não pesquisado em nossa linha de pesquisa.

Assumindo a Teoria da Subjetividade e seu escopo epistemológico e metodológico, buscamos avançar na indissociabilidade entre o social e o individual, considerando a dimensão singular da produção humana, evidenciando o indivíduo como um importante momento do tecido social, produtor de representações sociais, o que rompe com a ideia de universalização do indivíduo e dos processos sociais como externos às pessoas.

1.4 Pesquisa no banco de dados da Capes

No portal da Capes elegemos os mesmos descritores, para a tríade 'Representações Sociais', 'Subjetividade Social' e 'Trabalho Pedagógico' e não foi encontrado nenhum registro de artigos científicos contendo os três descritores simultaneamente, o que nos levou a redimensionar nossa pesquisa para 'Representações Sociais', 'Subjetividade' e

'Trabalho Pedagógico', em um recorte temporal de 2006 a 2015, opção dada pelo próprio banco de dados. Foram alcançadas 9 referências, das quais descartamos os trabalhos que não apresentavam pesquisas com crianças, que contemplavam o tema da subjetividade em enfoque diferente do que propomos no estudo e os que possuíam foco específico como questões de gênero. Elegemos para nosso estudo a análise de 1 livro e 1 artigo.

Em *Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais*, Andrade (2010) objetivou analisar as concepções de criança, seus direitos e de Educação Infantil apresentadas pelas educadoras das creches de Franca- SP, e de que forma essas categorias: criança, seus direitos e Educação Infantil são manifestadas nas práticas institucionais. Tendo como aporte teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais, a autora fez uso de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos metodológicos para a coleta dos dados empíricos, sendo esses posteriormente verificados na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin.

Segundo a autora, com base nas análises desenvolvidas, foi constatado nos discursos e nas ações das profissionais representações sociais da criança como um indivíduo marcado pela condição de "vir a ser", dependente do adulto, frágil e inocente, associadas a um modelo de Educação Infantil "escolarizante" e preparatório de futuras aprendizagens, complementando que essas representações também se manifestam nos discursos dos organismos internacionais que têm influenciado as atuais políticas de atendimento à infância no Brasil, a partir das últimas décadas do século XX.

A consideração de Andrade (2010) corrobora para os apontamentos de Velho (2016) em que aponta a subjetividade social escolar não é uma produção exclusiva da instituição escolar, mas tem em sua constituição configurações subjetivas e sentidos subjetivos de outros sujeitos e experiências de outras esferas que perpassam e constituem a subjetividade escolar de forma singular. As representações sociais como uma expressão da subjetividade social, como concebidas em nosso trabalho, estão implicadas com sentidos subjetivos produzidos por seus atores.

Chama-nos atenção nesse estudo de Andrade (2010) a forma como se deu a produção das informações que o balizaram. A pesquisa foi realizada em creches que se localizam na cidade de Franca, no Estado de São Paulo, com 53 professores. A pesquisadora entregou questionários às coordenadoras das creches em uma das reuniões de formação e solicitou que eles fossem preenchidos pelas educadoras das instituições.

Posteriormente, para o recolhimento dos questionários a pesquisadora se dirigiu pessoalmente para recolhê-los nas creches.

A chamada zona muda das representações sociais (ABRIC, 2005), é apontada por Silva (2017) como também é o tema do artigo elaborado por Scoz e Mitjáns Martínez (2009), que compõem essa seção e que aborda facetas da representação social. Uma, explícita, verbalizada e outra não verbalizada, não expressa, denominada zona muda. Indicando defasagens entre o que as pessoas dizem e o que elas pensam, entre o que elas proferem em seus discursos e o que elas fazem em suas práticas, o que pode colocar em dúvida a compreensão das representações sociais.

Scoz e Mitjáns Martínez (2009) apontam que as pesquisas em representação social, na maioria das vezes, respaldam-se nas verbalizações dos sujeitos colaboradores, por meio de questionários, entrevistas e outros instrumentos que privilegiam o discurso. Entretanto na comunicação estabelecida entre o indivíduo e o mundo externo, ocorrem negociações, reinterpretações das informações, dos conceitos e dos significados. A ênfase dada à expressão verbal e no discurso pode não ser reveladora de certos elementos das representações sociais.

Como apontam as autoras, a zona muda (ABRIC, 2005) é constituída por elementos da representação que têm um caráter contranormativo e, desta forma, as pessoas podem omitir ideias que poderiam questionar os valores morais ou normas valorizadas pelos grupos, resultando em mascaramento de determinados elementos da representação social. Assim, conseguir acessar tais elementos requer desenvolver instrumentos de investigação que permitam evidenciá-los. Reconhecendo a complexidade da constituição das representações sociais, as questões que acerbam não se esgotam com a utilização de um único instrumento ou em uma análise pontual.

Verificamos que a relação estabelecida entre Andrade (2010) e seus colaboradores pode ter favorecido a negligência de determinados elementos que poderiam estar na base da produção de representação social. Entendemos que um estudo desse porte, como todas as instituições conveniadas requer do pesquisador uma disposição maior para a efetivação da pesquisa de campo. Todavia, na nossa concepção, a falta de relação entre a pesquisadora e os sujeitos colaboradores, pode revelar fragilidades em relação a seu estudo. Na necessidade de compreender o contexto de pesquisa onde as relações das pessoas se dão, recaí sobre a necessidade da construção de espaços relacionais entre pesquisadores e participantes da qual a abordagem cultural- histórica de González Rey

fornece pressupostos para a significação desta relação, por meio da construção do cenário social da pesquisa.

A pesquisa baseada no discurso ou no material escrito, podem gerar defasagens entre o que as pessoas expressam ou dizem e o que elas pensam como destaca Scoz e Mitjans Martínez (2009) colocando em dúvida a compreensão das representações sociais. No contexto escolar se constituem processos importantes que estão para além dos discursos e da comunicação, que são fonte da produção de representações sociais, mas que não se limitam a estes aspectos, como observamos nos estudos de Jodelet.

Do exposto, a perspectiva desta investigação, que tem em sua base a Teoria da Subjetividade, versa pela compreensão das representações sociais, como parte da subjetividade social, partícipes de configurações subjetivas complexas. Buscamos avançar qualitativamente para a integração do tópico da subjetividade nos estudos que abarcam o fenômeno das representações sociais, refletindo o papel do indivíduo e das emoções na produção destes fenômenos, aspectos ainda pouco explorados e/ou que não foram abordados sistematicamente por estudos anteriores.

CAPÍTULO 2: PARA COMEÇAR A CONVERSA: O QUE DIZ CADA TEORIA

Nessa seção, realizamos um resgate de pesquisa anterior, à luz da Teoria das Representações Sociais, realizada na Especialização em Docência na Educação Infantil, pela Universidade de Brasília - UnB, que tinha como objetivo analisar as representações sociais de professores da Educação Infantil do Distrito Federal acerca das rotinas pedagógicas, cuja constatações originaram novas questões que balizam o trabalho atual. Em seguida, apresentamos duas pequenas sínteses sobre a Teoria das Representações Sociais de Moscovici que tratou de estudar cientificamente o senso comum, o saber produzido pelos leigos e as práticas compartilhadas entre os grupos sociais e a Teoria da Subjetividade de González Rey, realçando o valor da subjetividade no campo da psicologia.

2.1 - Projetando um novo caminho

Em estudo anterior, de 2015, sobre as representações sociais de professores da Educação Infantil acerca das rotinas pedagógicas (VIEIRA, 2015) utilizamos a abordagem estruturalista, norteadas pela Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1998). A ideia de rotinas pedagógicas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no cotidiano das classes de Educação Infantil, e ainda, como conhecimento construído a partir de informações compartilhadas e difundidas no campo desta modalidade específica, favoreceu a análise desta categoria pedagógica, sob a luz da Teoria das Representações Sociais.

Por meio da aplicação de questionário, decorrente da técnica de associação livre de palavras – TALP, a 47 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, estudantes da Especialização em Docência na Educação Infantil, observou-se duas claras concepções quanto às rotinas pedagógicas do grupo participante. Na primeira, a rotina era compreendida como arcabouço organizacional do qual se estrutura o tempo didático. Na segunda vertente, como um conjunto de atividades a serem desenvolvidas.

A identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais dos professores acerca da rotina pedagógica, instigou novos questionamentos, que levaram à reflexão de que na produção do conhecimento acerca das rotinas pedagógicas, a ênfase na dimensão cognitiva das representações sociais, não

possibilitou a análise substancial das mesmas, nem de sua gênese, nem da possibilidade da compreensão do processo de produção subjetiva que as constituíam.

As ideias, ancoradas em suas experiências pessoais, reverberavam em práticas, comportamentos, em pequenas atitudes, gestos, adereços, roupas, tatuagens, traços singulares que as pessoas traziam consigo e que diziam muito sobre si e sobre suas práticas. Experiências pessoais e profissionais, marcas e impressões basilares nas concepções dos indivíduos e suas representações sociais acerca da rotina pedagógica, não apareceram na análise da TALP e foram mais enfaticamente acessadas a partir da convivência, conversas, discussões e interações com os participantes enquanto colegas de grupo na convivência de quase dois anos.

Deste modo, entendeu-se que apenas a identificação descritiva de representações sociais se mostrou reduzida para a compreensão de dinâmicas complexas do cotidiano educacional, já que a pesquisa de elementos que geram tais representações sociais, a partir da processualidade de ações e produções do próprio indivíduo, torna-se um processo decorrente da construção interpretativa que, assim, poderia exigir metodologias diferenciadas, tal como a que decorre da Epistemologia Qualitativa.

Compreendemos que a Teoria da Subjetividade de González Rey (2008) abre novas possibilidades para a compreensão da relação entre o indivíduo e os processos sociais, a partir de configurações subjetivas, onde o individual e o social são constituintes um do outro, e os processos afetivos e simbólicos localizam-se no cerne das configurações subjetivas. Assim, a partir do pensamento de González Rey, assumo na proposição deste trabalho, as representações sociais como partícipes de configurações subjetivas da subjetividade social.

Segue-se breve panorama das teorias supracitadas.

2.2 - A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais foi desenvolvida pelo psicólogo social Serge Moscovici motivado pela “crítica aos pressupostos positivistas e funcionalistas das demais teorias que não explicavam a realidade em outras dimensões, como é o caso da dimensão histórico-crítica” (MOSCOVICI, 2012, p.23).

Essa posição é salientada na obra inaugural, *Psychanalyse son image et son publique* (1961, 1976), trabalho traduzido para o português em 1978. Nesta obra da década de 1960, Moscovici procurou compreender representações produzidas na

sociedade francesa acerca da psicanálise. Com este estudo, vislumbrava consolidar um campo de pesquisa para a psicologia social, problematizando conceitos e fundamentos teóricos/metodológicos da psicossociologia a partir do fenômeno das representações sociais.

No princípio, os interesses de pesquisa transitavam na compreensão dos impactos da ciência nas transformações históricas, no pensamento e nas perspectivas sociais, mas ao problematizar como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum o pesquisador voltou-se à compreensão de como o saber produzido por especialistas é tomado, projetado, modificado e ajustado a outros conhecimentos e representações, adquirindo novas configurações e significações para o público e tornando-se prático.

Para chegar a esse pensamento, o teórico apoiou-se na Teoria das Representações Coletivas do sociólogo francês Émile Durkheim, a qual abrangia o estudo de questões relativas aos fenômenos sociais, externos ao indivíduo e que exerciam influência sobre ele. As representações coletivas assumiam sua significância quanto ao poder de determinação que auxilia na conservação e integração da sociedade de forma superior e com autoridade sobre os indivíduos, e em razão de sua abrangência, somente poderia ser afetada por propriedades gerais.

No entanto, a obra de Moscovici não pode ser vista como uma vertente da sociologia do autor, pois enquanto Durkheim via as representações coletivas como formas estáveis e função de integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas (MOSCOVICI, 2003).

Cerqueira, Silva e Barbosa (2012) elucidam que a base teórica de Durkheim, fiel à tradição universalista de Aristóteles e Kant, atua na concepção estática das representações. Assuntos que incluíam a ciência, a moral, religião, mitos, crenças e costumes fizeram parte de seus estudos e reflexões, por entender que as representações provenientes destas influenciavam a forma como o indivíduo agia, pensava ou sentia dentro da sociedade.

Para Durkheim “a sociedade tem suas representações que seriam uma espécie de memória coletiva alimentada pelos indivíduos em trocas sociais.” (CERQUEIRA, SILVA, BARBOSA, 2012, p.47). Para as autoras, embora nutridas por representações individuais, as representações coletivas são autônomas, independentes, externas ao indivíduo. A individualidade humana se estabelece a partir da sociedade e as

representações atuam enfaticamente sobre as consciências individuais, impondo suas representações. Em linhas gerais, as representações coletivas são produto de pensamentos associados, resultantes de ações e reações trocadas entre os indivíduos, mas não surgem dos indivíduos isoladamente, necessitam das representações individuais, mas ao mesmo tempo se sobrepõem a elas. A sociedade, segundo a teoria de Durkheim, é superior e tem autoridade sobre os indivíduos e em razão de sua abrangência somente poderá ser afetada por propriedades gerais.

Como destaca Alexandre (2004) além de Durkheim, outros pensadores contribuíram para a estruturação da teoria das representações sociais, Lévi-Bruhl, que trata da natureza do pensamento primitivo, a Teoria da Linguagem de Saussure, a Teoria das Representações Infantis de Piaget e posteriormente a Perspectiva Histórico-cultural de Vigotski. O estudo da representação social provocou mudanças nas pesquisas em Psicologia Social, que se concentravam, principalmente, na tradição behaviorista (legado de Watson - 1913) de averiguação de comportamentos observáveis, mensuráveis. Seu postulado possibilitou a abertura de novas perspectivas dentro das ciências humanas e sociais. Moscovici instaurou uma nova visão na relação entre o homem e a sociedade, em que o primeiro não é apenas produto da sociedade, mas, concomitantemente produtor da mesma.

Moscovici (2003) enfatiza o caráter dinâmico das representações. O que foi tido *a priori* como um conceito passou a ser visto, em sua abordagem, como fenômenos vinculados aos processos implicados em diferenças sociais. Sua teoria é uma forma sociológica de psicologia social, que vislumbrava a superação da antinomia individual e social, sendo o conhecimento representado constituído na relação dialética.

Para o autor, não há homogeneidade dentro das sociedades modernas e as representações estão relacionadas ao modo em que as culturas, indivíduos e sociedades compreendem, comunicam e criam a realidade e o senso comum (MOSCOVICI, 2003).

De caráter móvel e circulante, as representações são construídas e não dadas, são fruto de interação e comunicação. Por meio da fala e da ação dos indivíduos as representações são reveladas, a comunicação está a elas interligada, sendo a conversação o primeiro gênero comunicacional da qual se constrói representações sociais. Uma vez presentes na comunicação, às representações tornam-se autônomas e mutáveis, com conteúdo variável. Foram definidas pelo o autor como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem 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 ambiguidades, os vários aspectos do seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 23)

O indivíduo foi visto como ativo e autônomo no processo de construção da sociedade, criando e sendo criado por ela, num movimento recíproco. A própria nomenclatura adotada, representações sociais, ilustram a relação ativa entre indivíduos e sociedade.

Moscovici que foi refugiado político na França. Cresceu no período em que regime fascista imperava. Testemunhou a violência antisemita acontecer em colégios e universidades, por pessoas estudadas e não ignorantes. Como ser social e histórico, a experiência de vida acompanhou sua produção teórica e a ideia de que "o povo não pensa", que somente os intelectuais seriam capazes de tal feito, conduziu o autor da Teoria das Representações Sociais a reagir, contrapondo-se a essa ideia. Para ele, a sociedade não apenas pensa, ela cria, se comunica, reelabora, compartilha.

Criticou a dualidade da ciência e da ideologia, com raízes da consciência social e acrescentou um terceiro elemento, o senso comum. Reabilitou o conhecimento desprezado e trouxe para o centro de sua teoria o saber do homem comum, que continha o poder de propulsionar transformações no contexto social. Empreendeu seu trabalho sobre o saber produzido por leigos, tratou de estudar cientificamente o senso comum, em como e por que as pessoas compartilham o conhecimento e o constitui uma realidade comum.

Moscovici (2003) não se opunha aos grandes feitos científicos, a cibernética lhe exercia fascínio, acreditava que "*Il faut de tout por faire un monde*" (é preciso de tudo para construir um mundo). "A ciência foi uma fonte importante de surgimento de novas formas de conhecimento e crença no mundo moderno, mas também o senso comum." (MOSCOVICI, 2003, p. 17). Produzindo conceitos em que objetos, pessoas e situações são compreendidas, significadas e ressignificadas, o senso comum contribui para o posicionamento dos indivíduos diante de sua realidade, para o sentimento de comunidade onde todos sabem, participam, compartilham.

Em sua perspectiva, o senso comum oferece possibilidades de novas criações de ordem da "epistemologia popular" (MOSCOVICI; HOWSTONE, 1984, p. 680), que não ignora o saber científico, mas consegue fluir com maior liberdade e adequar as suas

necessidades, se constituindo tão importante e legítimo quanto o conhecimento científico, o que fez o senso comum o campo das representações sociais. Como fenômenos reais, podiam ser concebidas como forma conhecimento de vida coletiva, para tanto, Moscovici (2003) as compreendeu como:

[...] entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem dum lado à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 2003, p. 10)

O conhecimento comum foi concebido não como algo ultrapassado, mas "muito moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte e parcela da cultura." (MOSCOVICI, 2003, p. 311). No senso comum encontra-se um arcabouço de conhecimentos fundamentados nas práticas e linguagens, que se caracterizam por uma construção consensual imbricado por múltiplos saberes presentes nos costumes, na tradição, em discursos, em elaborações cotidianas.

É importante pontuar que não é qualquer conhecimento do senso comum que se torna objeto de estudo em representações sociais, mas aqueles cujos conceitos articulados têm origem nas práticas sociais e na diversidade grupal dando sentido a realidade. Assim as representações sociais produzem identidades, organizam e orientam condutas e comunicações, como indica Santos (2005), possibilitando a pesquisa pesquisadores a explorar diversos objetos em diferentes contextos, inclusive no campo da educação.

Gilly (2002) um dos teóricos que se dedica aos estudos em representações sociais voltados à Educação, afirma que o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações social no processo educativo oferecendo uma nova via para explicações de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados dele da mesma forma que favorece as articulações entre a psicossociologia e a sociologia da educação. As pesquisas educativas trazem uma contribuição ao estudo das questões mais gerais que dizem respeito à construção e às funções das representações sociais. Para o autor a educação se mostra um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se

transformam representações sociais no seio de grupos sociais, e sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Cerqueira (2011) aponta que a escola tem uma gama variada de representações sociais, portanto, um leque muito grande de possibilidade a serem pesquisadas. Para a autora, as representações sociais constituem um instrumento para compreensão daquilo que ocorre no contexto da escola no decorrer das interações pertinentes a esse ambiente e o processo de aprendizagem. Reconhecendo as aplicações da teoria das representações sociais no espaço escolar, considera que o campo educativo como um dos mais importantes aparelhos ideológicos que perpassam por questões a respeito de representações sociais através da linguagem. Deste modo, ressalta que através da educação podem surgir possibilidades para explicar a influência que as representações sociais promovem nas figuras que compõe o sistema educacional.

O arcabouço teórico proposto não se limitou às barreiras disciplinares. Fundamentos da própria psicologia, bem como de outras áreas do conhecimento, foram basilares na construção teórica a partir de um conjunto de preceitos, cujo axioma constituiu-se em um empreendimento interdisciplinar, como indica Jovchelovitch (2003).

Para Moscovici (2003) o lugar comum é frutífero, excitante e coletivamente afetivo. A coletividade se relaciona na transformação das palavras, ideias ou seres não familiares em usuais, dando-lhes caráter familiar, acionando dois processos de pensamento ligados à memória, ancoragem e a objetivação, mecanismos complementares que geram representações sociais e são responsáveis por transformar o não familiar em familiar.

A princípio esse processo de familiaridade inicia-se numa esfera particular, interna, buscando fundear ideias novas, estranhas às categorias e imagens comuns, e que posteriormente, serão reproduzidas socialmente, num movimento externo, o que nos leva a inferir que o processo de familiarização é uma atitude subjetiva de impacto social.

A ancoragem "é o processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser apropriada." (MOSCOVICI, 2003, p.61). A nova ideia é reajustada e neste processo ocorre a inclusão do dado/objeto/coisa ao conjunto de pensamentos preexistentes. Pessoas, objetos, acontecimentos são vinculados a uma

determinada categoria, onde são avaliados, classificados e nomeados, aproximando-os às categorias já familiares.

A finalidade de classificar e de nomear é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões (MOSCOVICI, 2003). O que não é nomeado ou classificado é estranho e desafiador, surgindo a necessidade de alinhar objetos ou pessoas a uma determinada categoria, rotulando-os para então comunicar, imaginar e representá-los.

A ancoragem, isso é, classificar e nomear uma ideia, pessoa ou acontecimento, está arraigado de sentidos e significados que trazem consigo elementos linguísticos, habituais e comportamentais. Na medida em que dos sentidos e significados emergem ideias, os fatos e as pessoas tornam-se tangíveis, integrados e familiares. Esses processos não são exclusivamente intelectuais, estão relacionados a atitudes que tem consequências práticas no campo social ao estarem relacionados diretamente com o senso comum.

No processo de objetivação, para ilustrar sua ideia, Moscovici (2003) traz o exemplo de Deus, um conceito metafísico que comparado a um pai torna-se visível em nossas mentes. Nas palavras do autor, objetivar "É descobrir a qualidade icônica de uma ideia, é reproduzir um conceito em uma imagem." (MOSCOVICI, 2003, p. 71). A objetivação é o processo pelo qual o que é estranho se torna familiar, quando algo ou uma ideia passa do campo abstrato, metafísico, tornando-se tangível, concreto, acessível.

Cada cultura possui seus próprios instrumentos para transformar representações em realidade e a linguagem é importante veículo de concretização das representações. No entanto, segundo o autor, não são todas as palavras que se referem a um determinado objeto, que produzirão imagens ou cooperarão para o processo de objetivação. Imagens selecionadas e acessíveis integram o que o autor denominou de núcleo figurativo.

Constituído por um complexo de imagens que reproduzem ideias, fazem parte deste núcleo termos mais comumente empregados e conhecidos, resultantes de uma seleção organizada socialmente, em conformidade com crença e imagens preexistentes, capazes de proporcionar a manutenção e consolidação de ideias já objetivadas (MOSCOVICI, 2003). Em outras palavras, ao núcleo figurativo são integradas imagens e termos orientados pelas ações da sociedade, pela seleção de imagens mais propícias,

de características mais comuns a determinadas representações de objetos, pessoas ou acontecimentos a serem objetivados.

Uma vez aceito pela sociedade o núcleo figurativo é socializado, passa a ser difundido e utilizado no meio social. Incorporados à fala, aos sentidos e aos contextos. A frequência dos termos associados e referenciados passa a ser empregados em diversas situações sociais, se constituem parte integrante da sociedade, das interações com outros, da maneira de avaliar e julgar o mundo e as relações. Na medida em que tais ideias tornam-se usuais e distantes do lócus original, mais são aceitas como realidade e aquilo que "inicialmente parecia abstrato a uma geração se torna concreto para a seguinte." (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

As representações são produzidas na comunicação e interação entre pessoas e grupos, circulam, transformam-se, repelem e se atraem, criam novas representações, tornam o não familiar em algo comum, constituem uma soma de experiências comuns de onde são extraídas imagens, linguagens e gestos importantes para a superação daquilo que é estranho. São produtos de elaborações e transformações ocorridas em diferentes momentos históricos de sucessivas gerações, dependem da memória.

Ancoragem e objetivação são formas de lidar com a memória, como bem elucidada Moscovici. Uma mantém a memória em movimento, num movimento para dentro e a outra direciona aos outros, juntando e reproduzindo conceitos e imagens no mundo exterior. Ambos os processos contribuem para a construção de um mundo estável a partir de uma diversidade dos indivíduos, atitudes, fenômenos, pensamentos e ideias.

A partir dos preceitos de Moscovici, a Teoria das Representações Sociais expandiu-se no campo acadêmico, adquirindo novos adeptos, novos estudos que se configuraram em novas abordagens que vislumbram complementar e subsidiar novas pesquisas em representações sociais, como também alcançam outros âmbitos que extrapolam o campo da psicologia.

Abric, Doise, Marková e Jodelet são protagonistas de correntes teóricas que se destacam no meio acadêmico que vem contribuindo para o aprofundamento e difusão da teoria: a dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric (1998); a corrente de Willem Doise (2002) abordagem societal, desenvolvida em Genebra; a abordagem dialógica de Marková (2017), desenvolvida no Reino Unido e a abordagem processual de Denise Jodelet (2001), que prima pela continuidade da obra original, em Paris.

Precursor da dimensão cognitivo-estrutural das representações, as proposições de Abric (1998) fundamentam-se sobre uma perspectiva metodológica experimental. O núcleo central está relacionado à memória coletiva e tem natureza formativa e funcional, com características estáveis e resistentes a mudanças, enquanto o sistema periférico está associado a questões de aspecto individual, constituindo-se de elementos mais acessíveis e concretos, que permitem articulação das representações e de condutas a elas associadas.

A hipótese inicial acerca do núcleo central foi elaborada a partir de resultados obtidos em experimentos realizados em laboratório, sobre competição e cooperação. Essa perspectiva levou a importantes contribuições à teoria moscoviana, ao que concerne a identificação de um duplo sistema dos elementos estruturais e periféricos de uma representação social.

A abordagem societal de Willem Doise (2002) ateu-se aos estudos das representações tendo como foco as interações sociais entre grupos. Em seus estudos buscou interligar o individual ao coletivo, articulando as representações sociais sob um ponto de vista mais sociológico, cuja inserção social dos indivíduos foi ressaltada e as dinâmicas sociais passaram a ter importante papel no funcionamento e orientação dos indivíduos em sociedade. Neste constructo, as intervenções do social no cognitivo são evidenciadas, as regulamentações sociais intervêm nas operações cognitivas, podendo gerar novos funcionamentos e progressos cognitivos ou utiliza-se de processos já existentes. A natureza social fornece competências ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

O legado de Moscovici (2003) inspirou também o surgimento da corrente dialógica das representações sociais, encabeçada por Ivana Marková (2006), que desvelou o estudo da linguagem e da comunicação e suas relações com as representações sociais, empenhando-se em aproximar o conhecimento do senso comum, da linguagem, da experiência e das práticas cotidianas. Marková (2006) enfatiza a linguagem e a comunicação na relação com as representações sociais e a importância destas na constituição do indivíduo. Nesta vertente, a linguagem e a comunicação possibilitam aos indivíduos mecanismos para construir e reconstruir simbolicamente a realidade, dando sentido às questões e situações que os cercam, a partir da tríade dialógica Ego-Alter-Objeto, que vem para substituir a díade clássica sujeito-objeto, evidenciando o caráter dinâmico e inter-relacionado com o social. A tríade exemplifica

a capacidade de comunicar sobre a realidade social, em concordância ou em oposição ao outro, onde o conhecimento é construído em colaboração entre ego e alter.

Denise Jodelet (2001), referência no campo das representações sociais, tem proporcionado a manutenção da ênfase moscoviciana original, que contrasta, em certa medida com as correntes teóricas complementares de Doise (2002) e Abric (1998).

A autora parte da convicção de que uma representação social é uma forma de saber prático que une um indivíduo a um objeto, ou seja, uma representação é sempre de alguém e de alguma coisa; possuindo caráter imagético, simbólico e significante, construtivo, autônomo e criativo. Foi quem conferiu uma definição mais objetiva do conceito de representação social, compreendida como:

Uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2001, p. 22)

Sua proposição teórica aponta que as representações sociais orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Estão vinculadas à vida cotidiana, que estão determinadas por práticas e relações sociais que nascem e se mantêm em interações que acontecem habitualmente entre os indivíduos e/ou grupo e não apenas são manifestadas nos discursos, mas em comportamentos, gestos, ações.

As representações sociais envolvem a pertença social dos indivíduos, com implicações afetivas e normativas, interiorização de experiências, práticas, modelos de conduta e pensamento socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação, o que justifica, para Jodelet (2001), o estudo das representações sociais como contribuição decisiva para a abordagem da vida psíquica individual e coletiva.

Do exposto observamos que ao longo de seu desenvolvimento, a Teoria das Representações Sociais não apenas mudou a definição de representações sociais, mas também o escopo das linhas teóricas que lidam com o fenômeno das representações sociais, abrindo novos caminhos de inteligibilidade para o desenvolvimento da teoria. Todavia, observamos também, entre as quatro tendências teóricas apresentadas, a ausência do tópico da subjetividade no estudo de representações sociais, o que só recentemente começou a ser discutido explicitamente dentro dessa perspectiva teórica em estudos de Banchs et al. (2007); González Rey, (2005); Jodelet (2007), como indica González Rey (2015).

Os estudos de Jodelet (2005) sobre a construção de representações sociais da loucura, questões que balizaram seu trabalho nos permitem refletir e inferir acerca da condição subjetiva dos indivíduos. As representações sociais dos colaboradores evidenciavam ações e práticas que compunham aquele espaço comum e que mobilizavam a comunidade, como também infligiam condutas particulares dos indivíduos. Porém, o tema da subjetividade não foi o foco de sua investigação e ainda precisaria ser desenvolvido no escopo da Teoria das Representações Sociais.

Nesta perspectiva, Sá (2004) afirma que o indivíduo na Teoria das Representações Sociais se faz presente, não apenas como um mero receptor ou processador dos desígnios sociais, mas pelo contrário, são:

Pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. (SÁ, 2004, p. 28).

No entanto, em nosso entendimento, o indivíduo ainda não tem sido tratado como protagonista no campo das Representações Sociais, como apontou Denise Jodelet, na II Jornada de Representações Sociais, sob o tema Representações Sociais, Cultura e Subjetividade, que aconteceu em Buenos Aires, Argentina, em agosto de 2007. A autora elucida a necessidade de retorno à noção de sujeito no campo das representações, e também considerou em 2017, no Colóquio Aproximações Teórico no Contexto da Psicologia Social, Teoria das Representações Sociais e Teoria Sócio histórica, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que a subjetividade e a dimensão da emoção nas representações sociais muitas vezes não são tomadas, constatando que o tema da subjetividade é um trabalho a ser realizado neste campo. Nessa direção, o contexto emergencial ser perseguido nos estudos das representações seria aquele que traz o próprio sujeito e sua subjetividade.

Tanto a Teoria das Representações Sociais quanto a Teoria da Subjetividade, em seus contextos e tempos históricos, partem da premissa de romper com a dicotomia entre o individual e o social. Moscovici, ao reagir contra o individualismo, buscou evidenciar a influência que o contexto social tem na vida cotidiana dos indivíduos, uma forma sociológica de psicologia social.

Por seu lado, González Rey avançou no esforço de compreender a forma complexa na qual o psicológico aparece nos indivíduos e nos espaços sociais, culturais e socialmente constituídos. O autor empreendeu esforços para o estudo abrangente da

subjetividade, como sistema simbólico-emocional, gerado na cultura, aspecto que foi ignorado pela psicologia em nome do subjetivismo, individualismo.

Propondo a articulação entre as teorias, nos reportamos a Teoria da Subjetividade na sessão que se segue.

2.3- A Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade, de Fernando Luís González Rey tem suas bases epistemológicas na perspectiva teórica que caracterizou a psicologia soviética do início do século XX, no pensamento de Vigotski, bem como de outros autores soviéticos como Bozhovich, Chudnovsky, Abujanova e Lemov.

Sua teoria constitui uma expressão dos desenvolvimentos atuais da perspectiva cultural-histórica que visa compreender a forma complexa na qual o psicológico aparece nos indivíduos e nos espaços sociais, cultural e socialmente constituídos, a partir do tema da subjetividade.

González Rey (2008) chama atenção para o fato de que por anos a subjetividade e o sujeito foram ignorados dentro das perspectivas teóricas da psicologia e da sociologia. Desta forma sua proposta teórica não apenas resgata o sujeito e a subjetividade, mas também os trazem para o centro de seu escopo teórico.

Como uma produção subjetiva, aberta e dinâmica, a historicidade e a processualidade são princípios do aporte da Teoria da Subjetividade, que é compreendido por seus pensadores como:

[...] um conjunto de construções articuladas que se legitimam na inteligibilidade que geram sobre questões que delimitam uma área de produção contínua de conhecimentos, com implicações para diferentes espaços de práticas humanas. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 52)

A Teoria da Subjetividade traz, assim, em seu cerne, a compreensão da complexidade da constituição psicológica humana no âmbito da cultura e da vida social, avançando simultaneamente nos planos teórico, epistemológico e metodológico.

Por meio da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-interpretativa, formuladas para o estudo da subjetividade por González Rey, as pesquisas nessa linha implicam a construção do conhecimento, a produção de ideias a partir da posição reflexiva e ativa do sujeito pesquisador. A criação de novas questões

articuladas epistemologicamente com a teoria e a metodologia utilizadas para o estudo da subjetividade subverte a lógica estímulo-resposta decorrentes da vinculação da teoria à instrumentalização, que levou a reificação do empírico e restringiu o pesquisador a mero aplicador de instrumentos.

A subjetividade é a categoria central da Teoria da Subjetividade, definida como: “formas complexas em que o psicológico se organiza e funciona nos indivíduos, cultural e historicamente constituídos e nos espaços sociais das práticas e modos de vida” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52). Assim, a subjetividade não é algo definitivo e linear, é constituída por uma produção de sentidos subjetivos dentro de um contexto cultural, social, histórico, simbólico-emocional de forma singularizada.

A partir desse conceito de subjetividade que define a teoria e que representa uma contribuição para o rompimento das dicotomias individual - social, interno- externo, onde esses processos são articulados de maneira complementar e recursiva, reverberam, outras categorias conceituais que compõem o corpo teórico: Sentidos subjetivos, configuração subjetiva, sujeito, subjetividade individual e subjetividade social. Esses conceitos foram desenvolvidos na teoria para dar visibilidade aos processos e à organização da subjetividade, se constituem mutuamente, configurados na produção da ação do indivíduo e em outras produções subjetivas decorrente de experiências concretas, sejam individuais ou sociais.

A categoria de sentido é utilizada na psicologia por diferentes teorias, como também é categoria utilizada pela linguística e pela análise do discurso. Na perspectiva histórico-cultural, a categoria de sentido foi introduzida por Vigotski no terceiro momento de seu pensamento científico (GONZÁLEZ REY, 2013), ao pensar novas alternativas para o desenvolvimento do pensamento psicológico considerando a complexidade do valor emocional para novas definições da psique humana.

A categoria “sentido” em Vigotski aparece associada ao exercício da palavra, identificando-a como o agregado de todos os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência como resultado da palavra. (VIGOTSKI, 2007). Como elucidada González Rey (2013) nessa definição do sentido, supõe-se que processos cognitivos e afetivos representem a mesma unidade psicológica, um sistema complexo de integração das funções afetivas e cognitivas na consciência, mas que o autor não teve tempo de vida para desenvolver teoricamente.

No arcabouço da Teoria da Subjetividade, González Rey (2017) propôs a categoria de **sentido subjetivo** que percorreu um longo caminho até sua consolidação

como fundamento da definição ontológica da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, sendo primeiramente, o conceito nomeado e utilizado como sentido psicológico, para identificação da implicação emocional em estudos sobre a personalidade.

O sentido subjetivo, diferencia-se da categoria de sentido em Vigotski (1984), afastando-se da relação imediata sentido-palavra (GONZÁLEZ REY, 2008). Na categoria sentido subjetivo fica enfatizada a relação do simbólico com o emocional, e não apenas entre o intelectual e o afetivo, que tinha sido o foco de Vigotski em 1934.

Assim, o sentido subjetivo institui-se como:

[...] a relação particular que se produz entre os processos simbólicos e as emoções num espaço de atividade culturalmente delimitado do indivíduo, no qual ambos os processos se implicam de forma recíproca sem que um seja causa de aparição do outro. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 54)

Os sentidos subjetivos como uma unidade simbólico-emocional, são gerados na experiência vivida em que se organiza a experiência social dos indivíduos em um processo dialógico, que tomam formas distintas no trajeto das ações. Não estão subordinados aos indivíduos e não emergem com a intencionalidade explícita da ação ou seja, não são os fatos, os comportamentos ou as ações que marcam diretamente ou necessariamente a produção de sentidos subjetivos em si, mas o modo como cada pessoa, mediante sua própria experiência configurada subjetivamente, gera processos subjetivos a partir desses fatos e ações.

Deste modo, essa categoria contribui para uma representação da subjetividade não como uma resposta ou reflexo, mas sim, como uma produção da pessoa que se estrutura de forma única na recursiva relação entre suas experiências pessoais e os contextos de vida social. Os sentidos subjetivos emergem além da intencionalidade e da consciência do indivíduo, delineiam-se uma forma de ver a psique o qual o social está permanentemente integrado.

Da processualidade, dinamicidade e movimentos dos sentidos subjetivos emergem as **configurações subjetivas**, que se movimentam e são distintas em cada momento da pessoa, marcando seu caráter singular. São organizações dinâmicas, oriundas de diferentes campos da experiência individual e social. Buscam integrar os diferentes processos subjetivos e se estabelecem no momento atual do sujeito e são passíveis de novos arranjos, a partir da produção de novos sentidos subjetivos.

A produção de novos sentidos subjetivos conduz à reorganização de sentidos subjetivos configurados anteriormente, estabelecendo novas configurações subjetivas. Esse processo de formação e modificação engendra permanentemente novas configurações evidenciando que na organização de sentidos subjetivos, as configurações subjetivas, não são estruturas fixas, mas sistemas fluidos, produzidos de maneira simultânea e recursiva na subjetividade.

No estudo de um espaço social específico, como por exemplo, a escola, o foco é colocado na definição de configuração subjetiva social, que são determinadas nos processos de relações sociais dentro do espaço social estudado, cujos sentidos subjetivos expressam produções sociais gerais da sociedade que estão para além de um espaço social concreto. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017)

O simbólico, nesta proposição, diz respeito as produções não lineares e não diretas da cultura que ganham caráter singular e gerador na psique. Diferem do cognitivo como reflexo ou como resultante de processamento de informações e nos sentidos subjetivos são inseparáveis da emoção, assim, outras dimensões humanas são tomadas e não apenas o cognitivo e o afetivo como proposto por Vigotski (1987).

Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva possibilitam suplantar a ideia da emoção como uma reação pontual e isolada. As operações intelectuais e os processos afetivos, como processos subjetivos expressam uma nova qualidade, são inseparáveis da emoção, do sentimento e da fantasia. As funções tidas como tradicionalmente apenas intelectuais se tornam subjetivas quando o indivíduo gera sentidos subjetivos via experiência.

O **sujeito** cultural-histórico surge em diferentes espaços sociais de sua vida e esses espaços podem ser geradores de processos simbólico-emocionais distintos. Neste sentido, sujeito passa a ser uma categoria teórica diferente da representação de indivíduo, pessoa. O sujeito, então, tem caráter ativo, sendo capaz de gerir seus processos, a partir da produção de sentidos subjetivos, que não apenas abarcam aspectos cognitivos e simbólicos, mas que abrangem a emoção, a imaginação, a criatividade. O sujeito assume suas escolhas, age de forma intencional, compromete-se, constituindo-se historicamente nas tensões entre suas necessidades e expectativas individuais em oposição às restrições e limitações existentes nos diferentes espaços sociais.

Na Teoria da Subjetividade considera-se sujeito:

[...] a pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa

como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 57)

Para o autor, a condição de sujeito não é uma condição universal, a-histórica ou estática. Subjetivamente configurado em sua história de vida singular, o sujeito produz sentidos subjetivos para além de suas representações e concomitantemente toma decisões, assume compromissos e posicionamentos. Ele tem produções intelectuais, engendra caminhos alternativos e criativos de subjetivação dentro de espaços sociais, normativos ou institucionais, como por exemplo, a escola.

Na perspectiva teórica de González Rey (2001) o tema da subjetividade compreende o indivíduo e a sociedade numa relação indivisível, revelando uma indissociabilidade entre a subjetividade social e a subjetividade individual, que atuam na qualidade de constituintes e constituídos um do outro. No campo da educação isso referenda a proposição de que a escola está numa relação inseparável com a sociedade assim como das histórias singulares de seus protagonistas, reverberando em diferentes processos pedagógicos e educativos, como apontam os estudos de Mitjás Martínez e González Rey (2017), Madeira Coelho (2019), Tacca (2014).

O espaço educativo para González Rey (2017) é espaço de convergência, divergência e contradições sociais. A educação como processo cultural não se restringe a efetivar um saber na pessoa, mas a seu desenvolvimento. Compreendida como um processo complexo que de forma simultânea apresenta elementos constitutivos que adquirem sentido pela emocionalidade do sujeito, que comprometido nessa construção, é capaz de atuar em seu processo de aprendizagem e de ser parte dos processos ativos de subjetivação associados a vida cotidiana.

Ao que concerne as representações sociais no âmbito escolar, González Rey (2017) afirma que as representações sociais são elementos intrínsecos à subjetividade social produzida na escola e se configuram também nos processos de comunicação do grupo que dividem espaços de convívio social, constituindo-se, em grande medida, nos espaços de relações mais afetivas e mais próximas que as pessoas partilham.

Os processos simbólico-emocionais atuam como um sistema em diferentes espaços sociais; nessa perspectiva, ser sujeito, seja como indivíduo ou grupo, representa a capacidade de posicionamento, cujos limites estão na própria produção simbólica da

cultura e nos recursos subjetivos expressos, utilizados para assumir desafios dos espaços de onde emergem as experiências.

Ao que concerne à **subjetividade**, seus autores, chamam atenção para duas questões fundantes para se pensar a categoria a partir desse corpo teórico. Primeiramente, significa compreender o psicológico humano como configurações de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade, para seu caráter multidirecional, contraditório e imprevisível, providos de emocionalidade. E mais, ter claro que a subjetividade é simultaneamente individual e social, e que esses processos não se constituem como dois fenômenos distintos que se complementam, mas como processos recíprocos e permanentes, onde um faz parte da natureza do outro.

Na definição proposta por González Rey (2017) a subjetividade é gerada na cultura, é de ordem histórica e distante de qualquer definição universalizante. Segundo o teórico, a subjetividade busca compreender o psicológico humano como configurações de sentidos subjetivos multidimensionais, recursivos, contraditórios e imprevisíveis, caracterizando a complexidade das formas de expressão e dos processos humanos, e ainda, a forma como o individual e o social estão articulados no complexo funcionamento humano e nas condições da cultura.

Nesta vertente, a subjetividade é conceituada como:

[...] um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro a qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY e MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 27)

Este entendimento de subjetividade, posposto por González Rey, difere da subjetividade compreendida apenas como processos psicológicos do indivíduo. A subjetividade é marcada pelas experiências diferenciadas e singulares, vindo a contribuir para o rompimento da visão segregada entre o individual-social, interno-externo. A subjetividade está constituída tanto nos indivíduos como nos espaços sociais em que eles vivem e se relacionam. Assim, abarca a complexidade de processos e fenômenos humanos, sociais e individuais, constituindo-a.

A subjetividade tem sua gênese no percurso de vida do indivíduo e nos múltiplos contextos sociais e culturais, inseparáveis da condição humana, portanto é importante pontuarmos que embora haja termos distintos que caracterizam a subjetividade como individual ou social, esta é apenas uma forma de demonstrar que a subjetividade se manifesta em dois planos: individual e social.

Elemento constituinte da subjetividade social, o indivíduo simultaneamente é constituído por ela. "Excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história social em sua expressão diferenciada atual, que se expressa nos indivíduos." (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 37). São configurações diferentes e concomitantes, parte do mesmo sistema integrador e recursivo, sendo expressas na pessoa e nos espaços sociais.

A **subjetividade individual** representa a composição de uma história pessoal, que também é social, indica processos e formas de organização que ocorrem nas histórias diferenciadas dos indivíduos, "delimita um espaço de subjetivação que contradiz e de forma permanente se confronta com os espaços sociais de subjetivação". (GONZÁLEZ REY, 2012a, p. 141). A singularidade e a complexidade da subjetividade individual se constituem simultaneamente em formas e níveis que podem ser contraditórios, todavia essenciais para os diferentes momentos do desenvolvimento subjetivo.

A **subjetividade social**, está definida como sendo um sistema integrado de configuração subjetivas que se articulam nos diferentes níveis da vida social. Constitui-se fonte de sentidos subjetivos da subjetividade individual que é configuradora da subjetividade social, em uma mútua implicação entre subjetividades que produzem sentidos subjetivos singulares.

Esclarecemos que subjetividade social não pode ser entendida como um amontoado de subjetividades individuais, como também não pode ser vista como um sistema externo às pessoas. Os processos de subjetividade social estão configurados individualmente de maneira singular, sejam em indivíduos ou grupos, portanto, não são entidades separadas da subjetividade individual.

González Rey (2017) conceitua a subjetividade social como:

[...] complexo sistema de configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social, que em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 79)

Os autores enfatizam que nenhuma forma institucionalizada da sociedade expressa práticas, normas e modos de ação alheios a outros processos da subjetividade social, como também destacam que a subjetividade social não está no ambiente ou nas instituições, mas nas relações, nas configurações subjetivas individuais produzidas pelas pessoas.

Compreendemos que não são os fatos, as instituições ou as condições que geram os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas, em uma relação de causa e efeito, e

sim as pessoas e suas subjetividades que subjetivam espaços, as relações, os fatos, dando movimento aos processos sociais, os transformando em sistemas para produção de sentidos que integram as distintas expressões singulares de cada um.

A escola como as demais instituições, possui subjetividade social singular produzida pelas pessoas que ali convivem e trabalham. Assim, ela representa um sistema de configurações únicas que se expressam de modo diferenciado e significativo à organização, aos distintos grupos da comunidade escolar em seus sistemas de relação e suas práticas. Também, na subjetividade social, encontram-se, entre seus processos, as representações sociais, produzidas por diferentes atores sociais em suas relações configuradas subjetivamente na cultura e dividindo espaços de convívio social, o que enfatiza a importância do conceito de subjetividade social para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3: RETORNO OU DESAFIO? A NOÇÃO DE SUJEITO E DE SUA SUBJETIVIDADE NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Neste capítulo refletimos questões de ordem teórica e metodológica, aspectos de contato, bem como questões que indicam divergências entre as duas abordagens teóricas tratadas no capítulo 2. Consideram-se três questões: a noção de sujeito, a dicotomia indivíduo-social e o papel das emoções nos processos humanos. Em relação às implicações metodológicas, critica-se o viés cognitivista decorrente do desenvolvimento relacionado às representações sociais.

Segundo González Rey (2014), tanto na hegemonia do comportamento como conceito central de uma psicologia, que procurou se legitimar na objetividade através do método, como na revolução cognitivista, advinda pela psicologia norte-americana, o mundo dos afetos, das relações, da cultura, do inventado, não foram devidamente contemplados, pois ficaram fora de seus objetivos vislumbrados. Historicamente a noção de sujeito esteve atrelada com a de indivíduo, associados à consciência, ambos inacessíveis sob o determinismo social, culminando no isolamento e irrelevância de sua ação, construção, história, relações sociais e cultura.

Nesta trajetória racionalista, o pensamento foi compreendido como um recurso objetivo capaz de salvar o indivíduo de suas distorções subjetivas e o sujeito desconhecido em sua capacidade geradora, ativa e produtora de realidades.

Adentrando ao tema **sujeito**, que norteia essa sessão do trabalho, partimos da premissa que a concepção de ser humano na Teoria das Representações Sociais, comunica-se com a concepção evidenciada na Teoria da Subjetividade, conforme assinala Banchs (2002) ao apreender o sujeito moscoviciano como "activo, constructivo, dinámico, en permanente conflicto con los sucesos de la vida cotidiana,(...) en permanente cambio" (BANCHS, 2002, p. 59). Ambas as teorias evidenciam em seu postulado o enfrentamento à noção cartesiana que predominou no campo da psicologia.

A compreensão de indivíduo apresentada por Banchs (2002) no contexto da Teoria das Representações Sociais, não decorre das ideias de mundo estático e pronto, e da ideia de que os fatos sociais se impõem a pessoa e as determinam. A partir de sua colocação infere-se uma constante troca entre individual, social, e cultura de modo que se constituem numa relação dialética.

A ideia de que o individual e o social não são processos dicotômicos se configura em um ponto de convergência entre as teorias que balizam nosso estudo. A Teoria das Representações Sociais focaliza o sujeito social, entendendo que as representações sociais são uma expressão desses sujeitos que transformam o contexto em que se encontram (JOVECHELOVITCH, 1996), pressupondo a coexistência entre o individual e o social em uma relação dialógica. Na Teoria da Subjetividade, os fenômenos individuais e sociais, formam um sistema e configuram-se de modo recíproco, indissociáveis, sendo uma parte do outro, de maneira contraditória, complementar e recursiva.

No entanto, apesar de Moscovici não negar a produção ativa do indivíduo, não a enfatiza. Ao escrever sua biografia em *Crônicas dos anos errantes* (2005), salienta a singularidade, historicidade e dinamismo de sujeitos, tendo como norte sua própria subjetividade:

[...] nenhuma existência se confunde com a de uma geração ou de uma época. Em cada uma existe uma singularidade [...]. Este caráter único vem da pequena comunidade onde vivi, da família incrível que tive, e da Fortuna, no sentido romano. [...] uma vida para qual não se era feito e para o qual foi preciso se fazer com suas próprias mãos. (MOSCOVICI, 2005, p. 12)

Gonçalves (2011) aponta que para Moscovici a representação social não deixa de ser uma apropriação subjetiva do mundo, embora seja sentida como uma presença objetiva da realidade. Todavia, Moscovici não conseguiu incorporar ao conjunto teórico que propôs uma solução para a articulação entre o individual e o social de modo a enfatizar e evidenciar o sujeito e sua subjetividade na produção de representações sociais.

Uma das críticas enfrentadas pela teoria é de não dar visibilidade ao sujeito como produtor de representações sociais. O foco no social, na busca por romper com o individualismo soberano no campo da psicologia comum em sua época, pode ter contribuído para que o sujeito fosse desconsiderado nas pesquisas de representações sociais, contribuindo para a necessidade da emergência, assinalada por González Rey (2008) e por Jodelet (2009), do retorno da noção do sujeito aos estudos neste campo.

No entanto, sendo o objeto de estudo das representações sociais a construção do conhecimento do senso comum, o desenvolvimento da singularidade nesse processo, é mencionado, mas não explicado, como afirma Banchs (2002), ou explicitado, e o lugar do subjetivo nas representações sociais fica relegado a uma posição secundária.

González Rey (2015) pondera que embora haja uma conotação subjetiva dos conceitos de ancoragem e objetivação, pressupostos da Teoria das Representações Sociais, que possibilitam o entendimento das representações sociais como base subjetiva dos atos sociais, a questão da subjetividade somente começa a ser discutida de maneira explícita nesse referencial muito posteriormente.

Jodelet (1985) explica que a ancoragem consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social preexistente, enquanto a objetivação consiste em uma operação imaginante e estruturante, que torna o objeto representado concreto, quase tangível. No entanto, o apontamento de González Rey (2015) do entendimento das representações como base subjetiva, pode ser ilustrado pelas palavras de Moscovici (1984): "Desde que passamos a falar sobre alguma coisa, avaliá-la e assim comunicá-la (...), então podemos representar o não usual em nosso mundo usual." (MOSCOVICI, 1984, p. 128). Interpretamos nesta explanação o movimento do indivíduo, que produz sentidos mediante a sua experiência, no intuito de tornar o objeto representado familiar, que não se restringe a integração cognitiva do representado, nos indicando a produção singular do indivíduo atuando nos processos de ancoragem e objetivação.

Nesta perspectiva, inferimos que ancoragem e objetivação como processos combinatórios, construções subjetivas que vão buscar nas experiências vivenciadas, na cultura e nas relações sociais elementos que possam significar o objeto representado, o que também nos permite compreendê-los como processos de criação e, portanto, implícitos de imaginação.

Para González Rey (2014) a imaginação representa a qualidade que indica o caráter subjetivo de uma produção humana, representando uma forma possível para gerar inteligibilidade sobre os significados que produzimos e que nossas práticas no mundo. Assim, compreender, ancoragem e objetivação, como processos combinatórios possibilitam a entender a produção geradora da imaginação na criação de representações sociais.

O pensamento não é simplesmente uma operação orientada para a realidade que procura uma construção lógica dessa realidade, como afirma González Rey (2003). Ele se constitui uma produção subjetiva, reflexiva, que expressa a configuração subjetiva mediante a qual o indivíduo que pensa se implica no seu pensar, nas quais estão vinculados os processos imaginativos do intelecto e que são indissociáveis dos aspectos emocionais. "O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio

da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das relações humanas." (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 242).

Para o autor, pensar o sujeito é considerá-lo como consciente, intencional, social, cultural, emocional, sendo a emoção condição permanente na sua definição. As pessoas compartilham sentimentos que surgem e são organizados de maneira muito particular e as emoções representam um dos elementos da subjetividade humana inseparável de outras dimensões e caracterizam o indivíduo no espaço de suas relações sociais assim como na cultura.

Assim, pensar na superação da dicotomização entre o individual e o social, requer atenção à questão das emoções, que não foram organicamente integradas ao conceito de representações sociais o que pode ser explicado, segundo a perspectiva de González Rey, pela ausência da ideia de sujeito individual.

Banchs (2002) aponta para a necessidade de desenvolver o papel que desempenham os processos emocionais que ocorrem especialmente nas interações face a face da vida cotidiana na construção das representações sociais, por entender que até então, as explicações a respeito da estrutura das representações sociais têm ficado em um nível muito cognitivista. A constatação da autora se articula à pauta compartilhada por Jodelet (2017) em sua explanação no Colóquio Aproximações Teóricas no Contexto da Psicologia Social, realizado no Brasil, como mencionados antes, em que constata o vazio em relação ao papel desempenhado pelas emoções no processo de construção de representações sociais.

Históricas na sua essência, as representações sociais, são elaboradas na cultura e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde a mais tenra idade. Como fenômenos relacionais, elas implicam os indivíduos e suas complexidades, emoções, tensão, contradições, em luta para dar sentido, interpretar e construir o mundo em que eles se encontram.

Ao afirmar que pensamos com nossas bocas, Moscovici (2003), enfatiza o papel da comunicação no constructo da Teoria das Representações Sociais, evidenciando que a linguagem e a comunicação são parte de sua definição, que tiveram grande relevância em seu constructo teórico, ao acentuar a função específica da conversação na gênese e partilha de representações sociais comuns. Neste enfoque, as representações que são construídas nos processos de comunicação, são também recicladas e perpetuadas por meio do discurso público, cuja função é possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade.

Moscovici (2003) reconheceu o caráter gerador das representações sociais, como também, enfatizou seu caráter simbólico. Como "fenômenos simbólicos, produzidos na esfera pública" (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40), as representações sociais são produzidas nos encontros entre os atores sociais, em espaços formais, institucionalizados ou informais. São radicadas nas várias mediações da vida onde as pessoas reúnem-se para falar, trocar e dar sentido ao cotidiano, e nesta compreensão, não podem estar desvinculadas de processos afetivos, como aponta Jovchelovitch (2000).

Para a autora os afetos desempenham importante papel na construção de representações sociais e estão vinculados ao desenvolvimento histórico peculiar e a um conjunto de práticas que compõe o cotidiano das pessoas e deste modo, não podem estar desvinculados das práticas que ocorrem no social.

González Rey (2015) reflete que a integração das representações sociais dentro de uma rede social viva em que essas emergem, considerando as pessoas com sentimentos compartilhados e de maneira muito singular, é um desafio para a Teoria das Representações Sociais, e complementa, que tal proposta não pode ser concluída sem o desenvolvimento de novos conceitos que permitam o avanço da relação entre os sujeitos individuais e os "sujeitos sociais" (JOVCHELOVITCH, 1998), o que requer atenção para as questões emocionais.

A multiplicidade de sentidos e significados que circulam na sociedade dão às representações sociais sua dimensão simbólica, mas que para González Rey (2003) também é social e subjetiva, cujas emoções são indissociáveis da produção humana e assim, inseparáveis dos processos simbólicos.

O simbólico para a Teoria da Subjetividade refere-se a todos os processos que substituem, transformam, sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas inteligíveis somente na cultura. São produções não lineares e não diretas, têm caráter singular, gerador da psique e da subjetividade, indissociáveis dos processos emocionais, intelecto, fantasia, imaginação.

Nesta vertente, as categorias sentido subjetivo e configuração subjetiva podem contribuir para uma compreensão das representações sociais de uma forma que ultrapasse seu caráter estritamente simbólico. Nesta perspectiva, podemos representar uma possibilidade de abordar as emoções presentes no cerne das representações, lacuna identificada na Teoria das Representações Sociais, pois essas se constituírem inseparáveis do mundo simbólico da cultura, atravessam todas as produções simbólicas

socialmente geradas e configuradas subjetivamente pelos atores, que são tanto individuais quanto sociais.

González Rey (2015) indica que o caráter simbólico das representações sociais enfatizado por Moscovici em suas obras na segunda metade da década de 1970, não tem sido evidenciado nas diferentes definições teóricas que historicamente foram legitimadas como parte da tendência dentro do arcabouço da Teoria das Representações Sociais. Para ele, o fato de Moscovici não ter sido claro o suficiente em suas obras sobre o que significa o caráter simbólico na definição de representações sociais, pode ter contribuído para contradições que, ao longo do tempo, têm caracterizado alguns dos principais conceitos de sua teoria em diferentes definições dadas por diferentes autores em linhas teóricas que abordam os estudos das representações sociais.

Moscovici (1976) também não desenvolveu uma metodologia própria para os estudos das representações. Acreditava na multiplicidade de métodos para se chegar ao conhecimento de um objeto. Da mesma forma, sempre demonstrou resistência em apresentar uma definição imperativa acerca das representações sociais, julgando que tal feito poderia resultar em uma limitação de seu alcance conceitual.

No entanto, a postura do autor recebeu muitas críticas quanto ao rigor dos métodos investigativos utilizados diante do que se pretendia pesquisar, e as correntes e estudos que abordam a Teoria das Representações Sociais e que auxiliaram na difusão da teoria, geraram diferentes interpretações, como chama a atenção González Rey (2012b):

[...] um amplo conjunto de pesquisas empíricas sobre as representações sociais tem convertido esse conceito numa entidade congelada passível de ser conhecida através de descrições verbais- intencionais das pessoas através de questionários[...]. (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 179)

Entre as críticas lançadas por González Rey (2015), encontra-se a forma como a teoria tem sido explorada, como estudos descritivos estreitos que foram realizados em nome da Teoria das Representações Sociais. Segundo o autor, as descrições simples de alguns atributos comuns em relação a um dado objeto social não devem ser consideradas como representação social e a subordinação às regras do método assim como a redução da teoria a um sistema lógico-cognitivo, tem limitando o conceito de representações sociais.

O Grupo Midi, encabeçado por Abric (1998) foi o único a desenvolver uma metodologia própria no estudo das representações sociais. Esta proposição fundamenta-se sobre uma perspectiva metodológica experimental, cuja hipótese inicial acerca do núcleo central foi elaborada a partir de resultados obtidos em experimentos em laboratório, sobre competição e cooperação. Flick (1995) enfatizou em uma referência a este grupo Midi que as pesquisas abordavam cada vez mais "questões e métodos tradicionais da psicologia cognitiva" (p. 74). Os estudos de Sá (1996) indicam que essa abordagem complementar de Abric (1998) tornou a Teoria das Representações Sociais mais heurística para a prática social e para a pesquisa.

Os pesquisadores desta vertente teórico-metodológica estão interessados em explicitar o núcleo central, apreciar a estrutura ou a organização interna das representações sociais. Suas técnicas baseiam-se em um fundamento metodológico que "permite reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração pelo pesquisador e torna, portanto, a análise dos resultados mais fácil e mais pertinente." (ABRIC, 1996 apud SÁ, p. 1994, p. 71).

A metodologia criada por Abric (1998) pode ter se constituído como uma resposta às exigências metodológicas e instrumentalistas decorrentes da legitimação científica predominante no campo das ciências sociais e humanas. Todavia, como ressalta Banchs (2002) a perspectiva estruturalista, demonstra-se mais próxima ao sociocognitivismo americano do que a proposta das representações sociais, tal como Moscovici a criou.

Jodelet (2005) reflete a racionalização das representações e problemas de ordem metodológica, apontando carência de instrumentos de análise para além do nível da simples descrição de imagens expressivas de atitudes culturais.

É reconhecido que a abordagem cognitivista evidenciou as propriedades estruturais da representação, no entanto, a dominância de modelos baseados no tratamento da informação, por exemplo, produziu e reforçou uma concepção do processo mental cortado do laço social. Por mais importante que seja essa formalização, é conduzida a negligenciar importantes aspectos da representação social. Pondera Jodelet (2005):

Aplicar a "solução" de uma psicossociologia do conhecimento à abordagem das relações de uma comunidade com os seus outros não equivale a adotar um ponto de vista resolutamente 'racional', intelectualista, em detrimento da apreensão de outras dimensões, institucionais, simbólicas, axiológicas, afetivas, principalmente. (JODELET, 2005, p. 42)

Para a autora o isolamento cognitivo, focado no que é conhecido e como é conhecido, descuida sobre aquele que sabe e como sabe. Negligencia o aspecto simbólico, exclui a expressividade da representação e sua relação com a vida afetiva e emocional, o que considera um obstáculo para pesquisas no campo das representações (JODELET, 2005).

Entendemos o papel que o trabalho de Abric (1998) tem oferecido aos estudos das representações sociais, como também o movimento que a teoria tem ganhado em seus mais de cinquenta anos. Todavia, a partir de nossa própria empreitada, observamos que somente a identificação das representações sociais não possibilitou evidenciar outros elementos que podem estar implícitos na produção das representações sociais e podem ser mobilizadores para no compartilhamento de algumas ideias e outras não. Questão que em nossa visão a explicação pode não estar somente no campo cognitivo ou serem evidenciadas somente pelo discurso.

Scoz e Mitjás Martínez (2009), refletindo acerca da ênfase colocada na verbalização e no discurso diário em pesquisas sobre representações sociais, apontam que na comunicação estabelecida na interação podem gerar, segundo os estudos de Abric (2005), defasagens entre o que as pessoas dizem e pensam, entre o que dizem e o que fazem, o que coloca em dúvida a compreensão das representações sociais.

Para Abric (2005), a "zona muda" é constituída de elementos da representação de caráter contranormativo. Para explicitar essa ideia, Abric (2005) toma as concepções de Guimelli e Deschamps (2000), que denominam zona muda como um subconjunto específico de crenças ou de crenças que, mesmo sendo disponíveis, não são expressos pelos sujeitos nas condições normais de produção; e, se fossem expressas (notadamente em certas situações), poderiam questionar os valores morais ou as normas valorizados pelos grupos. (SCOZ; MITJÁS MARTINEZ, p. 2, 2009)

Para Scoz e Mitjás Martínez (2009) restringir o estudo das representações sociais apenas ao que as pessoas expressam verbalmente, de forma direta e consciente, pode ocasionar que certos elementos das representações sociais fiquem omitidos ou mascarados durante a investigação, o que é então considerado, como uma fragilidade do estudo baseado estritamente em verbalizações dos participantes, em instrumentos identificadores de discursos.

Na produção de representações sociais existe a interação estabelecida entre as pessoas onde ocorrem negociações, ambiguidades, reinterpretações das informações, de conceitos e significados, próprios da condição lacunar dos indivíduos em suas relações.

Neste sentido, embora os estudos das representações sociais não tivessem deixado de versar sobre a relação com o sujeito enunciador e produtor das representações sociais, a partir do entendimento da triangulação entre o sujeito, o outro e o objeto, sugerido pela própria teoria, a questão do sujeito individual ainda não culminou como objeto de uma reflexão sistemática na abordagem teórica das Representações Sociais, como enfatiza Jodelet (2009)

A autora ao afirmar a necessidade de um retorno à noção do sujeito capaz de inspirar uma nova abordagem da subjetividade no âmbito das representações sociais entende que os componentes vitais do sujeito individual, de sua corporalidade e de sua vida emocional devem ter lugar no campo das representações.

Jodelet (2017) assinala que quando se trabalha com a preocupação de compreender e intervir em diversos campos da prática, forçosamente se deve pensar em questões que considerem as particularidades que afetam os indivíduos. Produto e produtor de cultura, instituindo e sendo instituído pelo social, o modo de pensar interpretar, conhecer, sentir e perceber o mundo frente a sua história e experiência de vida, é indiscutivelmente subjetivo. São estes aspectos que tornam sua existência singular ao mesmo tempo social, e orienta suas práticas, ações e comportamentos.

As representações sociais integram diferentes dimensões humanas, e nesta vertente, as abordagens que externalizam a elaboração das representações precisa articular o valor da subjetividade neste processo.

A fim de ilustrar a constituição social do sujeito e a complexidade assumida pela proposição teórica moscoviciana que comunga, Jodelet (2017) sintetiza um esquema as "esferas ou universo de pertença das representações sociais" (p.118):

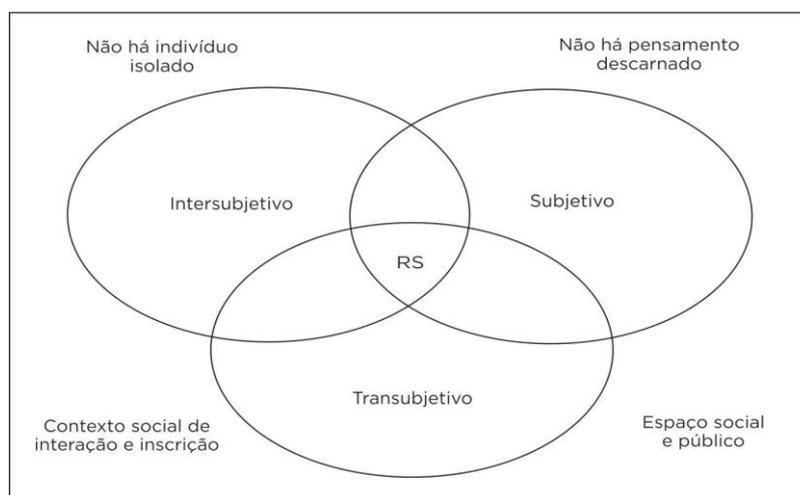


Figura 01: esferas ou universo de pertença das representações sociais

Segundo a proposição da autora, as representações sociais estão relacionadas a três esferas de pertencimento: a da subjetividade como capital privado que considera a experiência vivida, engajada no corpo, na sensibilidade e nas emoções ao lado dos saberes construídos; a da intersubjetividade, que remete às situações que contribuem para o estabelecimento de representações sociais elaboradas na interação e negociação entre os sujeitos via comunicação direta; e a da transubjetividade que remonta a tudo que é comum aos membros de um coletivo, elementos reguladores da visão de mundo.

Desta forma Jodelet (2017) busca não apenas apresentar a complexa rede em que se inscrevem as representações sociais, como a potencialidade de uma perspectiva subjetivista neste campo, vislumbrando modalidade para uma ação transformadora e ainda, superar a simples descrição de estados representacionais.

Considerar os fenômenos das representações sociais sem associá-los aos indivíduos que as produzem ou desvinculá-los dos locais onde eles ocorrem pode incorrer na omissão do processo dialético entre o social e o individual proposto pela Teoria das Representações Sociais.

Pontuamos que no modelo proposto por Jodelet (2017), podemos observar que indivíduos são ativos, afetados por diferentes aspectos cotidianos da vida, as representações sociais se encontram como produções do indivíduo que se inscreve na integração dos aspectos subjetivos, transubjetivos e intersubjetivos, na dialética com os aspectos sociais de diferentes contextos. Embora este modelo verse pelo protagonismo do sujeito produtor de representações na atuação articulada com o externo, ainda observamos uma fragmentação acerca dos aspectos individual e social.

Essa posição deixa clara a urgência que Jodelet (2009) confere ao "retorno a noção do sujeito", ideia que afirma e nomeia alguns de seus estudos. Jodelet (2015) afirma ser lamentável que algumas abordagens que se utilizam da Teoria das Representações venham a terceirizar processos de representações sociais e não esclarecer a parte que retorna à participação da subjetividade.

Todavia, como destaca Gonçalves (2011), o precursor da Teoria das Representações sociais não estava interessado em representações individuais, o que pode ter colaborado para críticas e questionamentos acerca da passividade dos indivíduos dentro do arcabouço teórico. Moscovici (2003) reconhece sua importância, mas não consegue colocar o sujeito na centralidade de sua abordagem teórica.

A integralidade da noção do sujeito individual no âmbito das representações sociais ainda se caracteriza um desafio, uma lacuna, mas pode representar uma possibilidade de distanciar da entonação cognitivista que muitos estudos têm dado às representações sociais. Uma vez que o termo representação social continua influenciado pelo cognitivismo individual, mesmo diante dos esforços empreendidos por Jodelet (2005), revelam-se tendências mecanicistas e computacionais, seguindo o princípio determinista na relação mente, cérebro e comportamento, como alega Marková (2006).

Embora em alguns trabalhos, o retorno ao sujeito individual tenha sido assinalado por Jodelet (2009, 2017), ela aponta González Rey como uma referência nos estudos do sujeito e da subjetividade. Banchs (1996) também faz alusão ao autor, quando verifica a ausência de desenvolvimentos teóricos em termos do papel que a subjetividade e seus aspectos fundamentais, tais como necessidades, motivações, emoções, afetos, impulsos inconscientes ou conteúdo reprimido, desempenham na construção das representações sociais.

Assumir o caráter subjetivo das representações, como afirma González Rey (2003), reafirma o compromisso com a realidade social, todavia com uma qualidade distinta, como uma realidade que se expressa nas representações sociais de maneira subjetiva e não como reflexo do representado. Evidenciar o sujeito e sua subjetividade no cerne das representações sociais subentende-se enfatizar a relação constitutiva entre o individual e social.

Desta forma, acreditamos que a ênfase à noção do sujeito no escopo da Teoria da Subjetividade possa inspirar novas pesquisas acerca do fenômeno das representações sociais por possibilitar a visibilidade de múltiplas produções simbólico-emocionais dos indivíduos que partilham do mesmo espaço social, como por exemplo, a escola.

Neste sentido, entender as representações sociais pelas lentes da definição de subjetividade perseguida por González Rey, significa considerar que essas não fluem sobre os indivíduos como algo externo que os influencia.

Para o autor as representações sociais são produções subjetivas, que tem um fundamento do social, mas "não se refere a uma realidade concreta definida em seus atributos objetivos e independentes do indivíduo, mas em uma realidade social, na qual intervêm os processos de subjetivação que a configuram" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 124). Portanto, são subjetivamente configuradas durante as ações contínuas dos indivíduos em um processo nos quais pessoas, ações e contextos são reciprocamente configurados e configurantes uns dos outros, levando a novas produções de sentidos

subjetivos e configurações subjetivas. O sujeito e a subjetividade representam momentos constitutivos do desenvolvimento das representações (GONZÁLEZ REY, 2003).

Corroborando com Jodelet (2005) o autor relata que a forma como a Teoria das Representações Sociais tem sido explorada tem limitado o conceito de representações sociais, afastando-se da ideia seminal de Moscovici. Enfatiza sua crítica aos estudos descritivos estreitos que foram realizados e ainda, a subordinação às regras do método, associando as representações sociais a um grupo de atributos conscientes por um meio de questionários quantificados.

Como já mencionado, Moscovici não desenvolveu uma metodologia própria para os estudos das representações sociais e demonstrou resistência em apresentar um conceito imperativo acerca delas, julgando que tal feito poderia resultar em uma limitação de seu alcance conceitual.

"Retornar à noção de sujeito" como aponta Jodelet (2017), em nosso entendimento, seria trazer para o centro da teoria toda a complexidade que constitui o humano, suas contradições, ambiguidades, polissemias, tal como tem sido buscado na Teoria da Subjetividade.

Corroborando com a visão de González Rey (2008), acreditamos que uma metodologia diferenciada, que não limite o conceito de representações sociais a seus aspectos cognitivos ou que esteja estritamente relacionada a um grupo de atributos definidos por questionários quantificados, poderia contribuir para o entendimento de sua gênese, contextos, dinâmicas e relações.

O conjunto metodológico construtivo interpretativo decorrente da Epistemologia qualitativa, que visa avançar na compreensão do complexo processo do desenvolvimento da subjetividade, pode se configurar como uma alternativa no alcance do processo de subjetivação na produção das representações sociais, permitindo a expressão das complexas redes de sentido que estão na base das representações (GONZÁLEZ REY, 2003).

Do exposto, intentamos nesta sessão, apontar algumas implicações no campo das representações sociais a partir da óptica de grandes teóricos que estão pensando os desafios das pesquisas em representações sociais. Entre estes desafios, o desenvolvimento de construções teóricas que permitam resgatar o sujeito, o que implica conceber sua subjetividade, integrando processos simbólicos e emocionais à construção

teórica das Representações Sociais, por esses processos caracterizarem as ações do sujeito dentro das redes sociais que definem a vida humana.

A seguir trataremos as representações sociais como elemento da subjetividade social, tendo como lócus a escola, instituição onde sujeitos, suas subjetividades, sua representação se encontram e se constituem recursivamente na subjetividade social escolar, representando um sistema configuracional singular.

CAPÍTULO 4 - O TRABALHO PEDAGÓGICO, AS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUBJETIVIDADE SOCIAL

Neste capítulo, o trabalho pedagógico escolar é considerado a partir de uma visão mais ampla, não restrita ao trabalho da sala de aula, e que pode se efetivar nas instituições escolares por meio da participação dos diferentes agentes escolares.

A singularidade é um dos princípios que balizam a Teoria da Subjetividade e está presente na obra de Moscovici, em seus estudos acerca da influência das minorias, onde o autor sinaliza a preocupação com os processos de singularização.

Como discutido em sua entrevista a Marková, Moscovici (2003) afirma que concomitante com sua tese da Teoria das Representações Sociais, desenvolveu uma teoria complementar, a Teoria das Minorias Ativas. Nessa obra que é pouco conhecida e chegou ao Brasil em 2011 com o título *Psicologia das Minorias Ativas*, o autor procurou expor suas inquietações ao investigar o fenômeno da influência social do ângulo de indivíduos ou grupos dissonantes às ideias ou escolhas feitas por um grupo dominante. Questionava-se, como apontam Barboza e Carmino (2014), o porquê de não se pensar que a minoria também tem o poder de influenciar os grupos majoritários.

A Educação Infantil, etapa da Educação Básica, em que o nosso estudo foi desenvolvido, se inscreve numa visão singular de modalidade educativa, pela peculiar faixa etária das crianças atendidas, pelas particularidades de seus referenciais, currículo, diretrizes, por ser uma modalidade profissional exercida majoritariamente por mulheres, revelando questões de gênero, entre outras questões. Sua gênese remonta as modificações profundas na estrutura social das famílias, decorrentes da entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, que alterou a maneira como a família cuidava e educava seus filhos (PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Ao longo do tempo, as práticas pedagógicas destinadas a atender crianças pequenas estiveram e seguem atreladas a compreensão de criança, infância, educação e sociedade, e ainda, vinculadas ao lugar que a criança ocupa na sociedade em seus diferentes momentos históricos.

Bujes (2012) diz que a educação da criança pequena como conhecemos hoje, realizada via educação complementar à ação da família é fato recente e está ligado às transformações na maneira de pensar sobre o que é ser criança e a importância dada à infância. Sempre existiram e existirão crianças, no entanto o sentimento de infância nem sempre foi uma categoria socialmente reconhecida, surgiu apenas por volta do século

XIII, segundo os estudos de Ariès (1978). As concepções de criança e infância foram e são construídas historicamente, e vêm se transformando ao longo dos anos, fruto de mudanças ocorridas nas trajetórias das sociedades.

A Educação Infantil percorreu um longo caminho até tornar-se primeira etapa da educação básica no Brasil e do ponto de vista legal, direito da criança de zero a seis anos. Inicialmente foi modalidade assistencialista, mas depois foi inserida no âmbito da educação. Normas e diretrizes passaram a nortear e a deliberar sob seus critérios pedagógicos, dando identidade ao atendimento das crianças pequenas. Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), são identificadas especificidades e finalidade educativa próprias, fundamentadas na indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Refletir acerca da concepção de Educação Infantil, onde o cuidar e o educar são indissociáveis, requer pensar em práticas que englobem o atendimento integral das necessidades das crianças: físicas, educativas, sociais, cognitivas, afetivas e outras. Essa amplitude exige dos profissionais da Educação Infantil uma intencionalidade pedagógica que além da indissociabilidade entre o educar e o cuidar agreguem as interações e o brincar.

Brincar e interagir são eixos norteadores que compõem a proposta curricular da Educação Infantil como delibera o artigo 9º da Resolução Nº 5, de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e devem ser contemplados em todas as dimensões da ação educativa.

A criança em seu caráter histórico e ser de direitos, deve ter garantida as interações e relações numa ação educativa com vivências que promovam o conhecimento de si e do mundo, que contemplem diferentes campos de experiências em prol do seu desenvolvimento, possibilitando a participação de situações de aprendizagem para sua autonomia.

Neste sentido, refletir sobre a organização do trabalho pedagógico e o modo como essas práticas sociais estão sendo contempladas nas diferentes dimensões educativas é fundamental, pois, por meio delas, aprendizagens podem ser favorecidas.

O trabalho pedagógico deve estar em consonância como a legislação, propostas e diretrizes que norteiam a Educação no país, mas não se restringe apenas aos marcos regulatórios. Sua organização tem relação direta com as relações estabelecidas nos contextos pedagógicos com as atividades cotidianas, com a própria comunidade e o local onde a escola está inserida. Assim, o trabalho pedagógico deve estar coordenado

com os diferentes grupos que convivem no espaço escolar, com as ações, práticas, materiais, tempos e espaços, entre outros fatores, que se manifestam de maneira única em cada instituição escolar.

Como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a elaboração da proposta curricular das creches e pré-escolas, devem contemplar características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, de modos a estabelecer a integração das experiências necessárias e pleiteadas nas Diretrizes Nacionais. Em seu objetivo de formar indivíduos por meio da educação, da instrução e transmissão de conhecimentos próprios da cultura social em que está inclusa, a escola poderá ter uma organização própria, constituída por um complexo específico vinculado a um complexo contexto social mais amplo, ambos perpassados por distintos elementos culturais.

Em sua idiossincrasia, a instituição escolar também precisa considerar as peculiaridades das crianças atendidas, que possuem seus singulares encantos, modos de ser, de brincar e de se relacionar. Elas possuem experiências e vivências próprias que marcam as possibilidades distintas de vivenciar as infâncias, estando atenta às especificidades da diversidade social, religiosa, cultural, étnico-racial e linguística, ou seja, das singularidades dos estudantes, das famílias e de sua comunidade local.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), aponta que a Educação Infantil tem como atribuição instigar a criança a conhecer o mundo e a produzir novos significados ao valorizar o conhecimento de cada uma para conviver em sociedade, apropriando da cultura, por meio das linguagens organizadas por campos de experiências. O modo como a organização das ações pedagógicas e das atividades está estruturado colabora para que a criança experimente diferentes linguagens a partir do mesmo campo de experiência, de maneira articulada, suscitando situações de aprendizagens coletivas e/ou individuais.

Ainda segundo o documento, a organização curricular sistematiza as intenções educativas e as ações pedagógicas por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência. O diálogo com as diversas linguagens, implica escolhas, decisões e planejamento que devem se materializar no cotidiano da instituição que oferta Educação Infantil.

Deste modo, acreditamos que as peculiaridades acerca da criança, da infância e da própria Educação Infantil oriundas do contexto institucional, podem ser melhor compreendidas em estudos no próprio contexto, não apartados das singularidades de

cada comunidade escolar para que não se corra o risco de generalizar ou descontextualizar questões específicas ou peculiares que caracterizam cada instituição escolar.

Campolina (2012) esclarece que as relações entre os sujeitos e as experiências singulares que integram a complexidade escolar, assinalam a existência de múltiplos significados da escolarização construídos no cotidiano da instituição. Os processos educativos passam a ser vistos segundo a multiplicidade de experiências produzidas pela própria escola, no valor na dimensão subjetiva escolar.

Deste modo, é identificado um duplo caráter ao que concerne à instituição escolar, como destaca Campolina (2012), um geral e outro singular. O primeiro relativo à origem histórica, constituída por processos seculares e mudanças sofridas no pensamento pedagógico. O segundo, relativo ao seu microcosmo dinâmico, engloba características particulares, que abrangem desde sua localização até elementos relativos ao relacionamento social de indivíduos e grupos da qual dela participam e são por ela constituídos e constituintes.

Por mais que estejam em conformidade com marcos regulatórios, que tendem a uniformizar a dimensão educativa, existem no interior das escolas ações, práticas, ideias, experiências e vivências particulares e heterogêneas que se configuram em produções singulares decorrentes dos indivíduos que nestes espaços convivem e se relacionam. Tais fatores levam a compreender que a escola não se configura apenas como um reflexo da sociedade, mas como uma instituição de tensões, concepções, crenças, saberes, representações sociais, constituídos singularmente de modo diferenciado a partir do modo como indivíduos que a compõem subjetivam suas experiências.

Compreender a dimensão humana da instituição, segundo Campolina (2012) é ressaltar, a diversidade dos indivíduos que nela se reúnem, suas origens culturais, éticas, de gênero, e socioeconômicas. Nela convivem profissionais com formação distinta, bem como seres humanos em diferentes momentos de seu desenvolvimento, ou seja, crianças, jovens e adultos. Em sua organização, a escola comporta a complexidade de pessoas e relações, ações, concepções e sentimentos, tais como: grupos em interação, relações entre os indivíduos e grupos, sentimento de pertença e vinculação social, ações cooperativas e conjuntivas. Essas associações representam requisito substancial para engendrar normas e valores para que o trabalho pedagógico seja produzido e realizado cotidianamente.

A dimensão humana escolar não se restringe à figura do professor e do aluno, pois existem outras pessoas que atuam de maneira particular e ainda, que suas atividades laborais não estejam diretamente relacionadas à aprendizagem dos alunos são participantes do projeto educativo da escola.

Deste modo, nosso estudo aborda o trabalho pedagógico numa dimensão coletiva, engloba os diferentes agentes educacionais, a partir de uma compreensão de que o trabalho pedagógico vai além da ação pedagógica, da prática pedagógica, do trabalho docente ou da prática docente. Essas categorias fazem parte do trabalho pedagógico, mas se tornam insuficientes para a compreensão da complexidade do mesmo, de sua concretude e materialidade de sua práxis, como sugere Frizzo (2008). Utilizar tais expressões como sinônimos pode gerar imprecisões quanto a abrangência do tema trabalho pedagógico.

O autor afirma que ao travestir o trabalho pedagógico de prática pedagógica, ocorre um deslocamento do magistério e da docência comprometidos com uma perspectiva filosófica humanista para o profissionalismo e o tecnicismo na Pedagogia. Afastando a pretensão compreensiva e aludia da docência e aproximando-se muito mais daquilo que se entende por habilidades profissionais. O que poderíamos entender como um reforço da dicotomização entre a teoria e a prática no campo educacional.

Sousa (2014) ao tratar da qualidade na Educação Infantil, ressalta que trabalho pedagógico neste âmbito educacional específico deva ser entendido em sua complexidade, multidimensionalidade e nas suas relações teórico-práticas, sem perder de vista que a ideia de qualidade se refere antes de tudo ao desenvolvimento humano e à vida. Nos apontamentos da autora, podemos estimar o grau de desafio inerente à qualidade educativa na primeira etapa da educação básica, que impacta não apenas a organização do trabalho pedagógico docente, como envolve todos os profissionais da Educação Infantil e de modo mais amplo, pais e família das crianças atendidas.

Villas Boas (2004) indica que o termo trabalho pedagógico pode ser entendido de duas formas: o primeiro enseja a relação professor aluno, suas interações na sala de aula e em outros espaços da instituição educativa. O segundo refere-se ao trabalho realizado pela instituição como um todo, dos quais participam todos os atores escolares envolvidos em prol dos objetivos educacionais. O trabalho pedagógico nesta vertente integra toda a escola, tanto os que lidam diretamente com os alunos na sistematização da aprendizagem quanto os que colaboram para a sua realização.

Desta forma, o trabalho pedagógico não é algo externo as pessoas, traz as marcas dos indivíduos que dele participam, elaboram, realizam. O que, segundo Cavalcante, Carneiro e Silva (2012) produzem mudanças nas dimensões escolares, suscitam questões, valores, ações, sentimentos e relações que se estabelecem no contexto do cotidiano educacional. De natureza sócio histórica, o trabalho pedagógico está em constante movimento, construindo e reconstruindo a partir de múltiplos fatores legais, mas também humanos, não estando isento às emoções, aos sentimentos, aos pensamentos, aos elementos constituintes dos indivíduos e que reverberam no exercício personalizado de sua produção, como apontam as autoras.

A Teoria da Subjetividade abre possibilidade para o estudo da subjetividade humana em diversos contextos sociais, como a escola. Sob o enfoque da Teoria da Subjetividade, implica-se considerar que no trabalho pedagógico existem elementos da subjetividade social que são peculiares, muito próprios de instituição, como também elementos das subjetividades individuais daqueles que compõem a dimensão humana escolar, profissionais, estudantes e todos que direta ou indiretamente estão envolvidos no trabalho pedagógico realizado.

Para González Rey (2012) a escola não é um sistema fechado, está imersa em inúmeros sentidos subjetivos produzidos que se expressam nos processos escolares. Assim, um trabalho pedagógico coletivo, por exemplo, pode ser conseguido por meio das individualidades envolvidas com o trabalho de equipe, pela diversificação de expressões, pela participação favorecedora de que a condição de sujeitos possa ser revelada. Não se refere apenas à consciência simbólica do que deva a ser o trabalho pedagógico coletivo, mas concomitantemente ao tipo de emoção produzida nas relações estabelecidas.

Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) afirmam que a Teoria da Subjetividade possibilita pensar aspectos educacionais a partir das histórias de vida, experiências e produções subjetivas dos próprios indivíduos, considerando também princípios que sustentam práticas, concepções e valores que permeiam a subjetividade social de um contexto específico, da qual também as representações sociais são parte.

A subjetividade social escolar representa "um sistema de configurações únicas em que se expressam os processos mais significativos da organização, os sistemas de relações e o trabalho de cada escola" (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 89). A instituição escolar em sua dimensão humana integra diferentes expressões singulares, experiências de vida e subjetividades produzidas dinamicamente

nas relações estabelecidas com sua dimensão institucional e formal, podendo enquanto indivíduo grupal criar vias próprias de subjetivação para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico dentro de um espaço normativo.

Sujeito no constructo da Teoria da Subjetividade é uma categoria teórica, que não se restringe ao indivíduo, podendo ser um grupo que é "capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro de um espaço normativo institucional em que atua." (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 58).

Assim, uma escola organizada como um grupo social também pode se instituir como sujeito, pela sua natureza constitutiva, forma de ação, em caminhos próprios de subjetivação, desenvolvendo um trabalho pedagógico não apenas cumpra as determinações legais, sociais e estruturais.

As relações estabelecidas entre os participantes de nossa pesquisa e os processos educativos que compõem o trabalho pedagógico coletivo da unidade podem revelar o valor que a dimensão subjetiva e se constituírem em espaços sociorrelacionais, que valorizem as relações dialógicas, e ainda se efetivar como disparadores para a atuação dos profissionais da educação implicando-os subjetivamente e mobilizando-os para a ação.

O movimento da subjetividade que emerge das relações estabelecidas não pode ser compreendido de forma regular, sequenciada ou generalizada. Deste modo, fundamentadas pela Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005), que legitima a construção do conhecimento valorizando a singularidade expressa nas construções do pesquisador e nas vivências singulares dos colaboradores, passamos a abordar no próximo capítulo a base epistemológica e metodológica de natureza qualitativa voltada para o estudo peculiar da subjetividade que subsidia esta investigação.

CAPÍTULO 5 – PRINCÍPIOS EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Objetivando compreender as representações sociais configuradas na subjetividade social de uma escola do Distrito Federal que se expressam acerca do trabalho pedagógico, a metodologia escolhida foi a Construtivo-interpretativa decorrente da Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a).

A pesquisa para González Rey (2017) é um espaço social, no qual múltiplos processos de comunicação emergem. A especificidade da concepção dialógica na perspectiva da Epistemologia Qualitativa permite superar os posicionamentos descritivos associados à linguagem e comunicação, como também os vieses normativos, informativos e regulatórios que em grande parte caracterizaram os estudos das ciências sociais e humanas ao final do século XX.

O estudo da subjetividade não se apoia em dados, mas em informações geradas no processo comunicativo dialógico, vindas de múltiplas expressões do participante e da relação dialógica com o pesquisador, da relação entre o pesquisador e sua pesquisa, da construção do cenário social da pesquisa. São as possíveis expressões, numa conversa aberta, a matéria prima da produção de indicadores no processo de criar hipóteses sobre a participação da subjetividade no desenvolvimento da pesquisa (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Tal afirmação enfatiza o quão importante é a construção do cenário social de pesquisa, que se refere à compreensão das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes, como uma dinâmica relacional e afetiva.

A empreitada da pesquisa pelo viés metodológico construtivo-interpretativo, busca resgatar o indivíduo como centro da produção do conhecimento, reconhecendo e valorizando o seu lugar de fala e ação, sua expressividade, subjetividade e singularidade. Esses são aspectos que, por muito tempo, foram negligenciados no intuito de construir um ideal de ciência, que tinha entre seus preceitos subtrair ambiguidades, polissemias e contradições em nome da neutralidade científica.

5.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa

Nesta perspectiva da Epistemologia Qualitativa, teoria e método se implicam mutuamente e epistemologicamente, o conhecimento não é visto como uma soma de fatos definidos por verificações imediatas do momento empírico. É uma alternativa de

inteligibilidade, que toma forma no curso da própria pesquisa e seu valor está vinculado à viabilidade e ao desenvolvimento de um modelo teórico. A congruência e a continuidade das construções interpretativas legitimam a informação singular nas possibilidades de articular sistemas de inteligibilidade sobre os fenômenos estudados (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017).

Ainda segundo os autores, o modelo teórico, que expressa as ideias e construções do pesquisador que surgem no campo e sobre as quais ele se orienta para participar e produzir novas construções, e se constitui como:

um processo vivo que vai demandando aprofundamentos, o emprego de novos instrumentos de pesquisa e a implementação de giros no transcurso do diálogo dentro a qual todo o trabalho de campo vai se organizando. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 90)

Na construção de modelos teóricos, a Epistemologia Qualitativa apoia-se em três principais premissas: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o caráter dialógico e o caráter singular como instância de produção do conhecimento. Princípios que delineiam uma abordagem metodológica em consonância com os estudos da subjetividade.

O **caráter construtivo-interpretativo do conhecimento** implica compreender o conhecimento como uma produção e não como uma apropriação linear de uma realidade (GONZÁLEZ REY, 2005b). Faz referência à atuação ativa do pesquisador e dos sujeitos pesquisados como produtores de conhecimento. As construções feitas pelo pesquisador a partir de indicadores, surgem no decorrer da pesquisa, dando sentido às expressões dos colaboradores e às manifestações do estudado.

Neste sentido, o principal aspecto do cenário da pesquisa, segundo González Rey (2005a), são as relações entre pesquisador/pesquisado e no diálogo que aí se desenvolve. A relação entre os participantes que ocorre no espaço comunicacional favorece o envolvimento emocional dos participantes que se comprometem com o processo de produção do conhecimento. A própria concepção da pesquisa como espaço relacional qualitativo, considera significativamente a expressão autêntica e singular dos participantes e subsidia o **caráter dialógico da mesma**.

O **caráter singular como instância de produção do conhecimento**, parte do pressuposto que a abordagem social implica considerar os indivíduos que a compõem. Refere-se à qualidade da informação singular, única e diferenciada, como produção de

conhecimento, que se legitima não pela quantidade, mas pela peculiar qualidade da informação (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Deste modo o singular tem importante significado para a compreensão de um problema específico e a expressão de um indivíduo concreto pode converter-se em elemento significativo para construção da informação, sem que tenha que se repetir em outros indivíduos. O singular como instância de produção do conhecimento contrapõe-se à restrição de generalizações e repetições sistematizadas como únicas formas de conhecimento válido.

A partir destes princípios, a ideia da pesquisa como processo de construção teórica, tem como unidade principal os **indicadores**, que são construções alicerçadas em informações também implícitas e indiretas. Configura-se em momentos hipotéticos, que combinam informações e geram interpretações relevantes capazes de criar significados pela relação que o pesquisador estabelece com o conjunto de elementos. Os indicadores são "significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 30).

Para González Rey e Mitjans Martínez (2017) o processo de construção dos indicadores "é um processo de interpretação que se realiza numa multiplicidade de informações vindas de instrumentos diferentes e com a constante intervenção intelectual do pesquisador" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 31). Não é um momento conclusivo da pesquisa, mas um momento hipotético no processo da produção da informação, como também se constitui base para novas ideias associadas a novos indicadores.

O desenvolvimento dos indicadores conduz ao desenvolvimento das hipóteses, já que o processo de construção da informação é um "processo hipotético" (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 137). A produção das hipóteses se dá mediante a construção dos indicadores articuladas às ideias e às reflexões que definem o modelo teórico, fruto da atividade e criatividade do pesquisador, que constrói o conhecimento nas experiências vividas no processo de pesquisa.

Neste processo vivo e diferenciado, em que o "pesquisador é em si mesmo o instrumento [...] torna-se impossível separar o conhecimento de seu produtor" (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 137) como também se torna improvável a legitimação do conhecimento em uma perspectiva objetivante das informações produzidas, como enfatiza o autor.

Como já dito, a legitimidade nesta perspectiva, se define pela congruência e continuidade das construções interpretativas, nos processos de produção do conhecimento. Reconhecer essas dimensões do conhecimento como formas de legitimação, implica reconhecer que a fonte do conhecimento está na produção teórica e não em comparações entre ideias diferentes, nem nos dados ou ainda, na reificação dos instrumentos. O valor heurístico da pesquisa se dará por sua significação para o processo na produção teórica do pesquisador, na geração de novas ideias sobre o objeto de estudo.

5.2 Retomando os objetivos da pesquisa

Objetivo Geral:

- Compreender representações sociais configuradas na subjetividade social de uma escola do Distrito Federal relativas ao trabalho pedagógico.

Objetivos específicos:

- Compreender expressões da subjetividade social escolar produzidas na relação entre os agentes escolares e o trabalho pedagógico;
- Compreender processos educativos geradores de produções singulares que revelem o valor da dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

5.3 Cenário institucional: Caracterização da escola

Em janeiro de 2006, a comunidade da região administrativa localizada na periferia do Distrito Federal recebeu o a instituição educacional lócus da pesquisa, que no corpo do trabalho foi denominada como Jardim. Sua criação se deu pelo grande número de crianças em idade pré-escolar sem uma escola que atendesse às demandas locais. Sua inauguração oficial ocorreu em 21 de março de 2006.

A escola está situada a 25,8Km de Brasília, com população urbana estimada em 128.647 segundo dados da PDAD 2019. Atualmente oferece a modalidade de Educação Infantil atendendo 397 crianças com faixa etária de 4 a 6 anos da pré-escola, distribuídas em 20 turmas, organizadas da seguinte forma: no turno matutino são atendidas 2 turmas de 1º período e 7 turmas de 2º período e o turno vespertino é composto por 6 turmas do 1º período e 3 turmas de 2º período, e em cada turno tem 2

classes especiais Deficiências Múltiplas - DMU, com dois alunos. Dentre as 20 turmas 09 são turmas de integração inversa², contendo entre 15 a 18 alunos.

De acordo como o Projeto Político Pedagógico institucional, a estrutura física escolar é composta por dez salas de aula pequenas em relação ao mobiliário, com banheiros individuais. Três salas ambientes (Brinquedoteca, Sala de Vídeo e Sala de Psicomotricidade). Uma cozinha, depósitos, sala de apoio psicopedagógico, salas de direção/administração, coordenação/professores, servidores, secretaria escolar. Ainda sua estrutura comporta parque coberto, um castelo medieval, cozinha experimental, área verde, espaço para horta. Tem estacionamento interno (com espaço insuficiente), banheiros para servidores, banheiro para deficientes, área coberta (com pouco espaço). Não há infraestrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, recreativas ou culturais, não há refeitório para alimentação. A escola ainda precisa adaptar os espaços para a locomoção dos alunos cadeirantes e com dificuldades de mobilidade. É necessário nivelar o chão, construir rampa na entrada do parque e adquirir brinquedos adaptados para o parque de areia.

Segundo o documento supracitado, com base no questionário socioeconômico/cultural feito no ano de 2018, juntamente com o trabalho de pesquisa em relação as realidades das famílias, constatou-se que em sua maioria as famílias são compostas por pai, mãe e dois filhos. O pai e mãe aparecem como principais responsáveis pela renda familiar mensal, que é de um a três salários mínimos, ocorrendo um crescente número de mães trabalhadoras. As mães, avós e irmãos aparecem como responsáveis por cuidarem das crianças quando elas estão em casa. A maior parte das famílias reside nas proximidades da escola. O carro e a bicicleta são os meios de transporte mais utilizados, mas alguns alunos chegam à escola pelo transporte escolar (van) particular.

O nível de escolaridade da maioria dos responsáveis é de ensino médio. Pai e mãe, segundo a escola, demonstram interesse em acompanhar o processo de ensino dos filhos, auxiliando no desenvolvendo das atividades de casa e proporcionando momentos de lazer em família. As famílias que fazem parte do Jardim, em sua maioria, são beneficiadas por programas sociais do governo. As famílias declaram-se em 75 % pardas e pretas.

² De acordo com Decreto nº 22.912, de 25/04 /2002, a classe de integração inversa, é uma classe em escola regular, que possui um quantitativo menor de alunos, visando atendimento e integração de estudantes com necessidades educativas especiais.

A equipe que compõe o quadro profissional da escola é formada por: 1 diretora com pós-graduação *Latus Sensus* e 1 vice-diretora, escolhidas pelo processo da gestão democrática (Lei 4.751/2012); 1 supervisora pedagógica, com pós-graduação *Latus Sensus*; 1 secretária escolar, da carreira assistência, com curso técnico; 1 orientadora educacional, com pós-graduação *Latus Sensus*; 1 pedagoga educacional, com pós-graduação *Latus Sensus*; 1 professora da Sala de Recursos, com pós-graduação *Latus Sensus*; 1 monitor (30 horas), 2 coordenadoras pedagógicas; 20 educadoras, sendo todas com graduação e 10 com pós-graduação *Latus Sensus*; 06 auxiliares da carreira de assistência da SEEDF, 08 funcionários da empresa terceirizada de limpeza e conservação, 02 funcionárias da empresa terceirizada que trabalham na cozinha e merenda escolar. 12 Educadores Sociais Voluntários – um para cada criança com necessidades educacionais especiais.

5.3.1 O cenário social da pesquisa

A ação da pesquisa na Epistemologia Qualitativa é considerada simultaneamente teórica e dialógica. Compreender o momento empírico desta maneira implica entendê-lo como espaço social organizado pelas relações dialógicas entre os participantes, pesquisador e seus colaboradores, espaço configurado subjetivamente, partilhado e em movimento.

Por cenário social da pesquisa compreende-se o espaço-tempo relacional que representa parte essencial do processo de pesquisa, importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa. Caráter que não está dado, mas é produzido desde o início da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2017)

Assim, o cenário social da pesquisa não se define pelo seu lugar físico ou institucional. Ele se dá pela qualidade das relações estabelecidas entre o pesquisador e seus colaboradores, pela construção de vínculos e da confiabilidade entre esses participantes. É no processo de criação do cenário social que os/as pessoas decidirão sobre sua participação e o pesquisador estabelecerá vínculos e familiaridade com os colaboradores e com o contexto da pesquisa, como elucida González Rey (2005c).

Por tratar do trabalho pedagógico como aquele realizado pela instituição como um todo, foram colaboradores desta pesquisa 12 professoras, 01 coordenadora, 01 Diretora

que se automeceu Borboleta, 05 auxiliares de educação, 02 educadores sociais voluntários, duas turmas de crianças de 4 a 6 anos com 28 alunos cada e seus familiares.

Com o intuito de preservar o anonimato dos profissionais da escola e das crianças participantes trocamos seus nomes reais por nomes fictícios, como também utilizamos siglas para designar os familiares colaboradores.

A escolha por esta instituição se deu em primeiro lugar por atender às características pleiteadas pela pesquisadora, como instituição que atendesse a primeira etapa da educação básica. Em segundo lugar, por sua localização de proximidade com o endereço residencial da pesquisadora uma vez que a pesquisa, pelo viés da Epistemologia Qualitativa, requer uma imersão no contexto de pesquisa e a proximidade residencial favoreceria a mobilidade, e por último o fato de a pesquisadora não haver trabalhado em escolas da referida Regional de Ensino.

5.3.2- Construção e manutenção do cenário social da pesquisa

a) A entrada na escola

Rossato, Martins e Mitjás Martínez (2014) apontam que na construção do cenário social de pesquisa na instituição escolar, especialmente quando a pesquisa envolve o trabalho dos profissionais, o pesquisador precisa atingir um grau de confiabilidade significativo junto aos profissionais da escola.

Deste modo, a construção do cenário de pesquisa foi iniciada nos primeiros dias do ano letivo de 2018, com o contato, primeiramente, com gestores e professores participando tanto de reuniões de planejamento de atividades e das coordenações pedagógicas, e posteriormente fizemos contato com demais servidores da escola durante as rotinas cotidianas. O trabalho de campo perdurou até o mês de abril de 2019, totalizando 132 encontros formais.

A presença da pesquisadora entre os professores, a princípio não foi receptiva. Foi nítido o desconforto dos docentes, explicitado pelo questionamento da equipe escolar de até quando a pesquisadora iria frequentar a escola e sobre o tema de pesquisa. Tais questões evidenciaram a necessidade em estreitar os vínculos, uma vez que nesta proposta metodológica, a imersão do pesquisador no trabalho de campo é necessária para compor o cenário social da pesquisa como um espaço relacional profícuo.

Dessa forma, as participantes foram definidas no início do processo e a partir da aproximação que o grupo estabeleceu com a pesquisa e a pesquisadora. Entre as professoras do turno matutino, se encontravam aquelas com maior tempo na rede de ensino e com maior pontuação para escolha de turmas e do turno. Somente 2 professoras, entre 4 professoras efetivas e as 7 em contratação temporária, se disponibilizaram a participar da pesquisa. Em contrapartida, obtivemos o consentimento da participação das 10 professoras do vespertino, turno composto por 9 professoras em contrato temporário e apenas 1 professora do quadro efetivo. Posteriormente outras pessoas foram incluídas no processo de pesquisa pela necessidade originada pela articulação entre os objetivos propostos e as demandas emergentes do campo, como informado no tópico acima.

5.4 Produção da informação - Desenho metodológico

Dividimos a pesquisa em dois momentos no intuito de promover uma descrição didática acerca dos movimentos que marcaram a imersão no campo. Todavia, ressaltamos que o processo de construção interpretativa que caracteriza nossa pesquisa se inscreveu em todos os movimentos feitos pela pesquisadora no período da pesquisa.

Ao momento inicial, que correspondeu ao primeiro semestre do ano de 2018 inscreveu-se a construção do cenário social da pesquisa, onde buscamos estabelecer vínculos, conhecer contextos históricos e culturais, participar das atividades desenvolvidas na instituição escolar. Neste momento participamos de conversas informais, além de observar, partilhar e participar das coordenações pedagógicas, reuniões de planejamento, atividades pedagógicas e outras ocasiões protagonizadas pelo grupo escolar, como o Circuito de Ciências, Festa Cultural e formações oferecidas pela Regional de Ensino. Além desses estivemos em eventos informais como confraternizações e almoços. Estas ações e observações foram registradas em um diário de campo.

No segundo momento da pesquisa, correspondente ao segundo semestre de 2018 e início do ano letivo de 2019, elegemos instrumentos que pudessem promover espaços de diálogos e auxiliar na construção e interpretação da informação. No arcabouço que nos fundamenta, a pesquisa representa um momento criativo do pesquisador, assim as necessidades percebidas em campo geraram novas possibilidades de intervenções no sentido das produções das informações. Nossos instrumentos foram:

a) Dinâmica conversacional: Essa ação privilegia a interatividade e o diálogo entre o pesquisador e o participante, objetivando a construção do tecido informacional sobre os diferentes assuntos que permearam o trabalho pedagógico e o contexto escolar. Foi um dos instrumentos mais utilizados durante a pesquisa, delineando todo o processo de construção da informação por propiciar a relação dialógica de forma significativa e profícua. Segundo González Rey (2017) a dinâmica conversacional difere-se da forma como as entrevistas têm sido utilizadas historicamente dentro das pesquisas. Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa a dinâmica conversacional importa que o outro tenha um espaço de expressão que não seja interrompido por perguntas. Não representa um momento de ruptura, mas uma ação dialógica orientada, onde as questões emergem da própria expressão do outro.

b) Complemento de frases: Neste instrumento são apresentados indutores curtos a serem preenchidos pela pessoa que o responde. Visou a produção de informações que possibilitaram construir indicadores de sentidos subjetivos produzidos acerca do tema. Segundo González Rey (2005b), no complemento de frases se evidenciam tanto informações diretas, como informações indiretas, permitindo a expressão de sentidos subjetivos diferenciados em áreas e aspectos distintos da vida das pessoas.

c) Análise documental: Está norteada pela necessidade de explorar documentos e elaborações pedagógicas buscando gerar informações sobre aspectos operacionais do trabalho pedagógico, de maneira a subsidiar e complementar a produção das informações. Compõe o corpo de documentos analisados: Projeto Político Pedagógico da escola; informativos e comunicados; painéis e murais informativos, informações em redes sociais mantidas pela instituição, textos utilizados nas coordenações pedagógicas, informações e orientações dos professores.

d) Observação participante: Segundo Gil (2008) a observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade ou grupo. A observação participante teve como objetivo apreender expressões subjetivas de nossos colaboradores na relação entre si, na escola e com a comunidade. A observação em si foi instrumento importante para a compreensão de expressões não verbalizadas ou explicitadas de forma direta, como silêncios, gestos, expressões faciais e corporais, alinhados a outras formas de expressão.

e) Registros fotográficos: Fotografias desempenham importante papel de portadores de informações. É uma forma de comunicação, como indica Souza e Lopes (2002), que se constitui uma escrita atual, narrativas do mundo contemporâneo.

Associadas às narrativas, as fotografias produziram formas significativas e específicas de informação e ajudam a produzir a construção do conhecimento, como enfatizam Borges e Linhares (2008), tornando-se uma prática dialógica de conhecimento sobre o evento registrado e aparecendo como uma forma de construção de informações da pesquisa.

f) Redação: O instrumento foi utilizado com o objetivo de que as expressões de nossos colaboradores contribuíssem para a compreensão de configurações subjetivas e sentidos subjetivos envolvidos no trabalho pedagógico, que tinha como indutor uma frase de Paulo Freire “*Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou está marcado para ser professor.*”. Em outra modalidade a redação foi utilizada com pais e outros funcionários da escola.

g) Comente as imagens: O instrumento continha imagens retiradas de uma página na internet, mantida pela escola, onde são compartilhadas atividades realizadas com as crianças. A partir de algumas imagens selecionadas pelas pesquisadoras foi solicitado aos pais dos alunos que comentassem as imagens. Esta técnica também foi utilizada com os professores, para apreender expressões subjetivas das vestimentas que compartilham, mas ao contrário do que se empreendeu com as famílias, para os funcionários da escola, a técnica foi utilizada de forma oral, durante as dinâmicas conversacionais.

h) História e rodas de conversas: As histórias foram utilizadas no intuito de criar um clima de aproximação entre os pesquisadores e as crianças colaboradoras favorável para a abertura do diálogo. Em nossa pesquisa, as rodas de conversas tiveram como objetivo a construção de informações que pudessem subsidiar a compreensão de processos subjetivos presentes na relação entre as crianças, com a escola e suas aprendizagens. Na roda de conversa, os participantes foram incentivados a falar sobre o tema abordado, a escola. Outros assuntos foram gerados à medida que a roda de conversa foi acontecendo. Por sua possibilidade de interação permitiu a comunicação entre o pesquisador e os participantes, constituindo-se num instrumento de caráter aberto e dinâmico que privilegiou o diálogo e a escuta das diferentes vozes que se anunciaram.

i) Grupos de discussão: Os grupos de discussão foram realizados com os profissionais da escola. Tiveram o objetivo, por meio da promoção do diálogo e da expressão de nossos colaboradores, contribuir para a construção de informações e a construção de indicadores de sentidos subjetivos e configurações subjetivas

relacionadas ao trabalho pedagógico da escola. Os grupos de discussão tal como aconteceu com as rodas de conversas com as crianças, eram abertos e dinâmicos, em que um tema levava a discussão de outros aspectos que iam surgindo durante o diálogo e a interação entre os pesquisadores e os participantes e favoreceu a expressão de opiniões, sentidos e emoções relacionados à suas ações, ao trabalho da escola e a fatos cotidianos da vida dos colaboradores.

j) Registros pictográficos associados a narrativas: Os registros pictóricos foram utilizados como instrumento metodológico com o objetivo de promover a expressão de sentidos subjetivos das crianças relativos à escola e sobre vivências escolares. Posterior ao momento do desenho foram realizadas rodas de conversa, onde as crianças puderam falar sobre seus desenhos e narrar fatos que estavam relacionados com suas produções.

k) Questionário aberto aos pais: O questionário, segundo Gil (2008), se refere a uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, cujo objetivo foi o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras. Em nossa pesquisa o questionário foi utilizado não em forma de perguntas, mas com palavras e a partir destas os membros das famílias participantes puderam expressar sentidos gerados em relação às palavras. Nosso objetivo foi apreender expressões subjetivas de nossos colaboradores acerca da escola e do trabalho pedagógico da instituição.

l) Carta: O instrumento foi utilizado com o objetivo de produzir informações acerca das expressões de nossos colaboradores e que contribuíssem para o entendimento de configurações subjetivas e sentidos subjetivos que participavam da compreensão dos familiares e dos funcionários. Utilizando o gênero textual, foi solicitado às famílias que escrevessem a um destinatário imaginário uma carta contando como era a escola de seu(a) filho(a). Posteriormente, alguns membros das famílias que se mostravam mais disponíveis para participaram de uma conversa com as pesquisadoras.

m) Momentos informais: Os momentos informais se configuraram como espaços dialógicos significativos para a construção do modelo teórico, ocorrendo em diferentes momentos e contextos da pesquisa, por vezes fora do espaço institucional da escola. Sem organização prévia, mas alicerçados no espaço relacional entre a pesquisadora e os participantes, colaboraram mediante aos objetivos propostos neste estudo para a produção de informações.

n) Análise de redes sociais: As redes sociais são espaços virtuais onde grupos de pessoas se relacionam. Na escola diferentes redes sociais são utilizadas com objetivos

distintos: trocar mensagens, partilhar conteúdo, captar informações pertinentes a organização da escola, divulgar e compartilhar atividades pedagógicas. Como mais um espaço de comunicação, as redes sociais colaboraram mediante os objetivos propostos para a produção de informações no curso da pesquisa.

Para González Rey (2005a):

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 13)

Deste modo o princípio dialógico presente na Epistemologia Qualitativa, subsidiou a escolha dos instrumentos no intuito de promover a produção da informação e a comunicação entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, configurando-se como um espaço legítimo de produção de informações.

Professores, crianças e outros atuantes do cotidiano escolar foram considerados na dinâmica do processo de pesquisa, que esteve aberto a constituição de cada um dos participantes no conjunto do todo social da escola.

6- ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se à construção da informação resultante da dialética entre a pesquisa de campo e o referencial teórico epistemológico metodológico com vistas à construção de um modelo teórico construtivo-interpretativo que pudesse subsidiar o estudo acerca do fenômeno das representações sociais a partir da perspectiva cultural-histórico da Teoria da Subjetividade.

Concebendo as representações sociais como elementos que participam da subjetividade social, assim como os valores, mitos, ideologias, a nossa proposta de trabalho foi a compreensão de representações sociais configuradas na subjetividade social e suas expressões no trabalho pedagógico, o que difere da compreensão das representações sociais a partir da análise de descrições de atributos compartilhados em relação a um objeto social.

Deste modo, ao serem compreendidas como expressões subjetivas, assumimos a partir do postulado de González Rey (2015) que em nossa investigação as representações sociais foram entendidas não como significados, conhecimento, práticas ou a soma de tudo junto, mas como "Configurações subjetivas complexas organizadas como sistemas simbólico/emocionais que caracterizam a vida social como sistemas subjetivamente organizados" (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 1), o que implica ressaltar o valor simbólico-emocional que estão na gênese do fenômeno enquanto produção humana.

Para a apresentação da construção-interpretativa foram organizados quatro eixos:

- A coletividade e o senso de comunidade;
- *UBUNTU*, eu sou, porque nós somos: A cultura de pertencimento;
- *YU, U NOBUNTU*: O sujeito gestor, tensionador da Subjetividade Social;
- *UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU*: A construção relacional da cultura do brincar.

6.1 - A coletividade e a construção do senso de comunidade

No intuito de apresentar o modo como a coletividade está constituída na subjetividade social da escola recorreremos às palavras de Estrela, poetisa, auxiliar de educação há 24 anos, e destes, 11 anos como profissional do Jardim:

"A escola não é só do diretor
A escola não é só do professor
A escola não é só do aluno.
Nem mesmo, só do governador.

A escola é do diretor, é do professor.
E também do aluno e do governador
Mas é também, minha, sua e de quem for.
E também da família, que dedica amor.

Para se tornar um doutor
Precisamos do ensino do professor
Da colaboração do diretor e do governador
E principalmente da família, que dedica amor.

Na escola eu aprendo a lição
Com meu aprendizado, eu exerço a educação.
Com a educação se faz o futuro da nação
Mas é mesmo a família que é a base para toda a situação.

O professor para se formar, precisou estudar.
O diretor para se especializar, precisou estudar.
O governador para nesta posição chegar, precisou estudar.
E a família é a ponte, para toda a meta alcançar.

Família, na escola, sua participação
É recebida pela equipe escolar com grande satisfação.
Seu filho fica tomado de emoção
E de lá, você vai cheio de unção.

Eu agradeço ao diretor, ao professor e ao governador.
Ao aluno que aprende com ardor
A família que dedica amor
Mas primeiramente a Deus, que nos criou."

Pensamentos da Estrela (2017)

A escola não é de um ou de outro antes de ser de todos. Do poema de Estrela que trata da educação como uma vertente de possibilidades tendo a ação conjunta como esteio, refletimos acerca da coletividade presente na subjetividade social da escola, lócus da pesquisa.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática. No Distrito Federal a Lei 4036/07 foi sancionada para atender os preceitos constitucionais de um modelo democrático de gestão, tendo como aporte a coordenação de atitudes e ações que propõem a participação da

comunidade escolar, professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, considerando-os ativos no processo da gestão.

A escola, como parte de um sistema educacional institucional, tem seu trabalho pedagógico norteado por uma série de fatores gerais que guiam as propostas educativas. Todavia, as escolhas dos profissionais, alimentadas pelas próprias ideias, concepções, motivações, sentidos, afetos e relações, estão na base para o trabalho desenvolvido no chão da escola.

Os estudos de Martins (2015) apontam que o poder formal que tenta direcionar e regular o papel social das escolas "não é suficiente para gerar mudanças profundas no cenário escolar e nas relações entre os profissionais que atuam na escola e seu público" (MARTINS, 2015, p. 98), o que nos remete à singularidade existencial de cada instituição escolar, resultante das construções dos indivíduos que vivenciam e convivem neste espaço sócio relacional.

Como espaço plural, democrático, espera-se que a escola possa se organizar para que diferentes segmentos se sintam representados, tornando-se uma instituição aberta à participação da comunidade escolar. Assim, acreditamos que o rompimento com práticas fragmentadas e relações hierarquizadas entre os membros da comunidade podem se converter em uma escolha política de modo a corroborar para o senso de comunidade e o sentimento de pertença com vistas a contribuir para um trabalho pedagógico que envolva diferentes agentes escolares de forma pouco setORIZADA.

Deste modo, o trabalho pedagógico coletivo, a própria coletividade, não são algo pronto ou dado. São construções contínuas, processos desencadeados de relações estabelecidas entre os indivíduos e o espaço social que podem incidir no estabelecimento do senso de comunidade.

6.1.1 A coletividade e a construção do senso de comunidade: A relação entre a escola, família, comunidade

Escola, família e comunidade são contextos sociais importantes na vida das crianças, produtores de subjetividades singulares. Deste modo, buscamos neste tópico ressaltar as relações estabelecidas entre a escola, as famílias e a comunidade, que configuradas subjetivamente caracterizam o forte senso de participação à coletividade na configuração da subjetividade social expressa no contexto escolar estudado.

No campo da educação, o Art. 29 da LDB 9394/96, impetra o desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil, complementando a ação da família e da comunidade. Assim a escola, como instituição social deve viabilizar a participação das famílias e da comunidade em vistas ao cumprimento legal, criando mecanismos que possam contribuir para este fim.

Como professora da Educação Básica, reconheço que a ausência da família nos processos educativos, eventos pedagógicos e reuniões escolares é pauta de discussões no âmbito pedagógico, todavia, também reconheço que há no imaginário escolar a representação social de que crianças não acompanhadas por suas famílias em seu processo de escolarização estão fadadas a maiores dificuldade em seu processo de aprendizagem. Abro parênteses para esclarecer que comumente o entendimento de acompanhamento às crianças pretendido por alguns profissionais da educação está vinculado às expectativas e ideais dos próprios com base em seu juízo de valores.

O artigo 129, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei 8069/90, decreta que as famílias têm a obrigação de acompanhar a frequência e o aproveitamento das crianças na escola. Entretanto, horários e datas dos eventos pedagógicos, como festas e reuniões, geralmente ficam a cargo da unidade escolar e costumam chocar-se com os horários em que pais, mães ou responsáveis estão no trabalho, podendo inviabilizar a participação dos familiares nestas atividades.

A ausência da família também é sentida e refletida pelos profissionais do Jardim, porém, o coletivo da escola se organiza para oportunizar maior participação de pais/responsáveis no contexto educacional. Em campo tivemos a oportunidade de acompanhar a integração entre a escola e o conselho tutelar, órgão que compõe a rede de proteção às crianças no que tange o zelo pelos direitos das crianças e dos adolescentes. Os profissionais escolares devem orientar e fiscalizar o direito das crianças de serem acompanhadas por seus responsáveis. Entretanto pontuamos que a escola não deixa de ser sensível às necessidades das famílias.

No início do ano letivo foi disponibilizado pela escola um cronograma de atividades pedagógicas que necessitariam da presença dos pais/responsáveis. Assim, foi realizada uma enquete com as famílias sobre os melhores dias e horários para sua participação, o que acarretou na flexibilização



Figura 02: Ação coletiva “Minha família cuida da minha escola”. Disponível na página da escola na rede social Facebook.

de possíveis atendimentos no turno noturno e a realização de atividades pedagógicas com a presença das famílias também aos sábados, nos indicando a busca de alternativas para manter o senso de comunidade como valor do coletivo.

Outra informação que nos auxilia na construção de um indicador sobre o senso de comunidade foi a ação pedagógica: *Minha família cuida da minha escola*, que tinha a proposta de revitalizar a fachada da escola. O momento ilustra a participação coletiva, onde pais e funcionários se dividiram na tarefa de pintar muros, portões, capinar, desenhar amarelinhas nas calçadas para as crianças que aguardam o horário de entrada na escola. As crianças também ajudaram, com o plantio de flores e mudas de árvores.

A professora Jéssica manifestou que a ação foi muito significativa porque traduz o sentimento de que a escola é de toda a comunidade. A Mãe DIP se referiu à atividade como uma boa ideia para a formação de grupos de ajuda à escola, para a parceria com a família no desenvolvimento das ações para melhorias e como isso pode refletir no rendimento das crianças, por ter uma escola bonita e organizada, onde as pessoas se ajudam.

Nas mídias sociais as famílias também se manifestaram, "*Amei esse dia, ajudar a cuidar da escola.*", "*São atitudes assim que transformam o mundo.*", foram comentários postados na página institucional que a escola mantém no *Facebook* e é gerenciada pela gestão educacional.

O uso das redes sociais se efetiva no Jardim como uma alternativa para que os pais possam acompanhar as atividades escolares. Deste modo, ela investe adaptando-se a novas formas de comunicação decorrentes das mídias sociais, por reconhecer que a maior parte das famílias tem acesso a elas.

O aplicativo WhatsApp também é utilizado como ferramenta de comunicação entre professores e familiares. Essa ferramenta possui regras, acordadas com as famílias já nas primeiras reuniões, normalmente cumpridas por pais/responsáveis e professores. São postados momentos da rotina escolar, atividades, saídas de campo nas quais as crianças participam. Essa estratégia cuja utilização já presenciamos em outras instituições como forma de controle e disciplinarização, pareceu-nos ter outro sentido para os professores da escola, que além de manter os grupos e serem responsáveis pelas publicações, expressam valor positivo sobre as interações via redes sociais, demonstrando sentido de coletividade via uso das redes para a comunicação e acompanhamento do trabalho pedagógico pelos responsáveis.

O uso de redes sociais é uma informação que se transforma em indicador junto com outros aspectos como a consulta às famílias sobre os melhores dias e horários para a participação delas e a flexibilidade de atendimento aos mesmos no turno noturno e aos sábados pela organização das pesquisadoras. Essa reunião permite conjecturar que nesta instituição o valor da participação de todos é parte da configuração subjetiva social da escola.

As famílias, ao responderem o chamado institucional, mostraram-se receptivas ao implemento de alternativas que viabilizaram sua participação nas ações propostas pela escola, demonstrando que ela criou vias próprias para a aproximação de todos, por meio da criação de um ambiente em que os responsáveis se sintam acolhidos e mobilizados. Esse aspecto se articula com a presença de responsáveis nas atividades em que a participação presencial deles se faz necessária e que se conecta aos trechos de falas manifestadas em diferentes instrumentos por nossos colaboradores.

Trazer a família para cuidar da escola que o filho estuda é muito importante para mim e para minha família porque ensina a família a dar mais valor e a criança a cuidar da escola, esse tipo de ação deveria ser em todas as escolas.

(Pai A1P- Instrumento: Comente as imagens, outubro/2018)

Como essa escola é especial. Os projetos que a escola tem são excelentes, sempre visa a interação família x escola e eu me esforço para estar participando assiduamente. (Mãe A1P - Instrumento: Carta, outubro/2018)

A comunidade valoriza a escola. Os projetos não são fechados e a gente participa, a comunidade se envolve. Aqui perto tem um terreno baldio, mas veja, eu busco minha filha na escola e ninguém põe lixo ali, por conta do respeito pela escola, a comunidade sabe do trabalho da escola. (Mãe C1P - Instrumento: Dinâmica conversacional, fevereiro/2018)

O trabalho pedagógico da escola não fica só na direção e nos professores. A comunidade toda é envolvida. A escola é muito bem falada e a gente se esforça para dar tudo, participar dos projetos. A escola abriu as portas para a comunidade e isso aproxima as famílias da escola. A

comunidade participa e é convidada a participar e isso é muito importante, porque a gente se sente acolhido e valorizado. (Mãe C1P – Instrumento: Dinâmica Conversacional, fevereiro/2019)

Família e escola têm papéis diferentes e complementares nos processos educativos das crianças. Momentos que viabilizam o envolvimento das famílias nas programações pedagógicas são considerados positivos pela comunidade, como é possível interpretar nas expressões manifestadas pelos responsáveis, que encontram espaços de participação que extrapolam, por exemplo, as clássicas reuniões avaliativas entre pais e professores. Nela as ações procuram envolver a todos que passam a compartilhar valores e normas da organização do trabalho pedagógico da escola.

O alinhamento das informações pode indicar que o valor da coletividade nas vivências institucionais passa a ser produzido também pelos responsáveis pelas crianças da escola, favorecendo a produção de sentidos subjetivos relativos à coletividade constituinte da subjetividade social da escola.

Na coletividade expressa na subjetividade social do Jardim, as opiniões da comunidade são respeitadas e acolhidas como informações privilegiadas resultantes das vivências particulares dos indivíduos, que ali convivem, em suas diferentes funções e papéis.

Uma de nossas colaboradoras do segmento de pais nos relatou que sente que a abertura dada pela escola para a participação das famílias estreitou os laços com a comunidade. Citando o projeto literário, nossa participante aponta que embora este já fizesse parte do trabalho pedagógico da escola, o formato desenvolvido na atual gestão favoreceu a participação direta das famílias.

Outra questão levantada por ela é que as famílias não só são convidadas para festas na escola, mas também são chamadas a participar de outros eventos pedagógicos nos quais se incluem as tomadas de decisões ligadas ao gerenciamento da escola. A participante aponta o acolhimento dado às famílias e a comunidade como essencial para que as famílias se sentissem pertencentes e se envolvessem em projetos escolares.

Em diferentes momentos de suas falas, a ênfase de suas palavras e expressões, como por exemplo: "*Quando alguém consegue uma vaga no Jardim é motivo de festa*", "*Já presenciei, teve época que pessoas dormiam na fila para conseguir uma vaga aqui.*", "*A escola é bem vista pela comunidade que retribui.*", pode indicar que os pais, em parte significativa de origem menos abastada, depositam uma expectativa grande em relação ao futuro dos filhos, confiando-os à instituição e seus profissionais. Em

contrapartida se empenham em participar das atividades propostas pela escola por considerarem a educação como um meio para a ascensão social das crianças.

A região em que a escola se localiza é vista por alguns de nossos colaboradores como perigosa por conta do tráfico de drogas. Em uma das cartinhas, instrumento que utilizamos com as famílias, um dos pais comentou que a escola merecia ser mais segura, somente uma porteira não consegue, usando suas palavras, "*com todo tipo de pessoa que aparece na portaria*". Depoimentos dos servidores que também são moradores da região e relatos de crianças nos sugerem que em algumas composições familiares, pode ocorrer que algum membro tenha envolvimento com esse tipo de atividade ilícita. Porém, os participantes não apontam problemas desta ordem no contexto da escola.

Para Vanessa, auxiliar de educação, isso ocorre porque a escola tem uma posição de reconhecimento dentro da comunidade. A professora Jussara também se posiciona desta forma, em um grupo de discussão teceu um comentário muito parecido com o de Vanessa: "*Não reparou a portaria? São duas senhorinhas. Para mim esta é a maior prova de que mesmo com problemas, a comunidade respeita o Jardim.*" **(Professora Jussara. Instrumento: Dinâmica conversacional. Setembro/2018)**

A escuta à comunidade em reuniões, encontros, avaliações semestrais e rodas de conversas e diferentes situações pedagógicas, são canais da participação a serem destacados. A comunidade escolar opina, exige e na medida do possível é atendida. Foi assim, por exemplo, com a área do chuveirão e a parede para riscar com giz, solicitados pelas crianças, com a cobertura do parquinho, solicitada pelos professores e com o bicicletário, solicitado pelo segmento de pais. Esse último foi removido da calçada da escola para sua área interna com a ajuda de um avô da comunidade que se disponibilizou para o trabalho no fim de semana, demonstrando que a comunidade cobra e colabora.

A mesma colaboração aconteceu na "Festa da Família", no "Show de talentos culinários", a renda dos pratos foi destinada para a receita da Associação de Pais e Mestres-APM da escola, como também o valor arrecadado com o livro de poesias de Estrela, que abre essa seção. O comprometimento das famílias com a escola pode ser interpretado como a crença e identificação das famílias com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, fruto do compartilhamento de informações, decisões, responsabilidades e comunicação aberta.

As informações que versam sobre o acolhimento, a participação das famílias, sobre escuta à comunidade e a correlação entre cobrança e colaboração presente

na comunidade podem ser organizados como um indicador de que na instituição as necessidades e pontos de vistas dos diferentes agentes comunitários integram a dimensão participativa do trabalho pedagógico, favorecendo a produção de sentidos subjetivos acerca da coletividade como expressão da subjetividade social da escola.

Como estamos buscando conjeturar a partir das informações produzidas e as interpretações construídas na elaboração do modelo teórico, interpretamos que no Jardim a participação, como um princípio basilar, favorece a produção subjetiva da coletividade e tem sido instituída por diferentes relações e atividades com vistas à construção do senso de comunidade, de modo que todos os segmentos não apenas se sintam representados, mas participem de forma equitativa e esta participação tenha significativo valor para e na comunidade escolar.

Uma situação que nos permite fortalecer o indicador do valor da coletividade para e na comunidade escolar, se refere ao projeto literário "*Um Jardim de história*" desenvolvido como trabalho domiciliar. Na avaliação do trabalho literário desenvolvido em 2018, foi percebido que um percentual significativo da comunidade não tinha o hábito de ler, assim, chegou-se ao consenso que o trabalho pedagógico com as crianças através do viés literário, além de envolver as famílias também poderia contemplá-las no incentivo ao hábito da leitura.

Desta forma, em 2019, a atividade que era mensal passou a ser semanal e a abertura do projeto que era feita somente com as crianças, foi ampliada para a participação das famílias, que tomaram conhecimento da proposta do projeto por meio de oficinas literárias realizadas no fim de semana. Ainda, segundo o planejamento pedagógico que participamos, em novembro de 2018, a ideia é que a escola possa ir, além do trabalho semanal com as crianças e familiares, emprestar obras literárias para as famílias fora do ciclo de periodicidade do trabalho literário a ser realizado durante o projeto.

Essa perspectiva da coletividade como um princípio na e para a comunidade, também será vivenciada no projeto da horta, que terá novos alcances para sua edição de 2019, em conformidade com a perspectiva abordada pela Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) que tem como inspiração o tema *Bioeconomia: Diversidade e Riqueza para o Desenvolvimento Sustentável*.

Além do espaço já destinado para o desenvolvimento do projeto da horta com as crianças, a escola aproveitará um espaço ocioso que será transformado em espaço

produtivo por meio da ampliação do projeto e poderá contar com a ajuda da comunidade. A ideia é que as hortaliças e verduras produzidas como atividade pedagógica pelas crianças e por membros da comunidade complementem a merenda escolar e sejam disponibilizadas para a comunidade com valores simbólicos e de baixo custo.

Conjecturamos que as novas formatações dos projetos literário e da horta são simultaneamente decorrentes e facilitadores da expressão da coletividade como valor na subjetividade social da escola. Os projetos podem trazer benefícios à comunidade que não se restringem à participação, podendo produzir impactos no cotidiano das famílias envolvidas tanto no acesso a livros, uma vez que a RA possui, segundo o site da Secretaria de Estado de Cultura do DF, duas bibliotecas públicas para atender toda a população e ficam distantes da escola, quanto à alimentação que poderá ser mais nutritiva e diversificada, podendo se constituir também como uma possibilidade de incentivo para a comunidade quanto ao cultivo orgânico inserido no contexto urbano.

Pelas informações que se retroalimentam e corroboram com nossas construções, entendemos que as famílias já percebem que fazem parte da coletividade e a gestão promove estratégias e ações que estão atentas à comunidade interna e externa à escola.

Embora essas situações tenham cunho pedagógico, **a tessitura das informações suscita a construção de um indicador de que a escola não apenas reconhece as famílias como partícipes do processo de escolarização das crianças, como tenta envolvê-las em situações, dentro e fora do contexto da instituição, acolhendo as necessidades e convertendo possibilidades. Nesta perspectiva, a coletividade constituída na configuração da subjetividade social da escola, pode ser favorecedora de novos sentidos subjetivos na experiência de ampliação de olhares e na criação de novas formas de existir comunitariamente.**

Pensando na ampliação de olhares para a comunidade, outro braço alçado pela coletividade do trabalho pedagógico do Jardim são as redes de apoio estabelecidas via parcerias com outras instituições, que buscam contemplar demandas que estão para além no campo escolar, mas que reverberam nos processos escolares.

Diferentemente de outros tempos em que a educação das crianças pequenas estava predominantemente resguardada pelo campo da assistência social, atualmente a Educação Infantil não elimina a articulação com outras áreas em virtude das necessidades das crianças nesta faixa etária, como prevê as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013).

O sistema de ensino define e orienta, com base em critérios pedagógicos, o calendário, o horário e demais condições para o funcionamento das creches e pré-escolas, o que não elimina o estabelecimento de mecanismos para a necessária articulação que deve haver entre a Educação e outras áreas, como a Saúde e a Assistência, a fim de que se cumpra, do ponto de vista da organização dos serviços nessas instituições, o atendimento das demandas das crianças. Essa articulação, se necessária para outros níveis de ensino, na Educação Infantil, em função das características das crianças de zero a cinco anos, se faz muitas vezes imprescindível. (BRASIL, 2013, p.84)

Deste modo, por meio de uma sondagem feita pelos professores verificou-se que um percentual muito elevado de crianças estava com problemas de cáries. A escola não apenas abordou a temática em sala de aula, como também procurou atendimento para as crianças em parceria com a Universidade Católica de Brasília.

Outras parcerias foram direcionadas às famílias e professores de crianças com dificuldades de locomoção e movimento para atendimentos de Fisioterapia. Parcerias com cursos de Biomedicina, Educação Física e com o Conselho Tutelar também foram viabilizados na rede de apoio. Professores também se disponibilizam a ampliar a atuação desta rede, como a professora Jussara que nos relatou estar negociando atendimento às crianças com um oftalmologista.

Para a diretora algumas coisas não podem esperar, sendo a escola e a comunidade responsáveis pelas crianças, precisam se movimentar para solucionar, na medida do possível, as necessidades das crianças.

"Como se trabalhar concentração, participação, envolvimento com uma criança com dor? Ou com fome, que é o caso das crianças que chegam muito cedo e saem muito tarde, que moram na área rural e dependem da condução?" (Borboleta, diretora. Instrumento: Dinâmica conversacional. Setembro/2018). Questões apresentadas pela gestora, ajudaram a exemplificar as demandas apresentadas pela comunidade, que não são necessariamente do contexto educacional, mas que reverberam na escola e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A diretora complementou sua preocupação afirmando: *"as crianças são seres sociais e o social não deve estar desvinculado da escola e a escola da vida, sendo papel da escola atender as crianças em sua integralidade."* (Borboleta, diretora. Instrumento: Dinâmica conversacional. Setembro/ 2018).

Em relação aos atendimentos prestados pela rede de apoio, os professores participantes da pesquisa pensam que as ações sociais realizadas pela escola abrangem o eixo do cuidar que é indissociável do educar na Educação Infantil, e tais atendimentos não podendo ser vistos como ações assistencialistas. Essa visão é compartilhada por

Pâmela, educadora social voluntária: "*Se a necessidade existe, a ação também deve existir. Se for uma pessoa de visão, vai entender que é preciso ver o todo.*" (**Pâmela, educadora social voluntária. Instrumento: Dinâmica Conversacional. Outubro/2018**).

As parcerias com outras instituições não se restringem a atendimentos especializados na área da saúde. A escola busca parcerias culturais, tal como ocorre com a apresentação de uma peça teatral para as crianças, dirigida e encenada por alunos de uma escola pública de ensino fundamental da região e uma apresentação de patinação artística em parceria com uma instituição particular. Visando a cooperação mútua, a escola busca parcerias que possam beneficiar tanto as crianças da escola quanto estudantes de outras instituições que necessitam do público para desenvolver suas atividades.

As informações produzidas permitem indicar que a implementação de ações em articulação com outras instituições por meio de uma atuação multidisciplinar conjunta e colaborativa com vista ao estabelecimento de redes de apoio concorrem para a qualidade do atendimento prestado no Jardim e traduzem o valor das vivências coletivas e comunitárias manifestadas na subjetividade social da escola.

A reunião dos indicadores de acolhimento e participação das famílias, das vivências coletivas institucionais, da escuta à comunidade, da correlação cobrança e participação das famílias e a articulação de redes de apoio comunitário, permite a construção da hipótese sobre a configuração subjetiva social da escola, que se organiza a partir da força e do valor simbólico-emocional que a coletividade assume na expressão institucional da comunidade ampliada que aí participa.

6.1.2 O valor da coletividade: a comunidade dos profissionais da escola

Com base na escrita das cartas, o reconhecimento de pais/responsáveis quanto ao empenho dos profissionais para com o trabalho pedagógico da escola foi algo perceptível no conjunto dos textos. Neste e em outros instrumentos utilizados para a expressão de nossos colaboradores, há menções aos professores, profissionais dos quais as famílias mantêm relação mais direta. Também outros segmentos do corpo escolar que foram mencionados como importantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, permitindo interpretar que o reconhecimento e a valorização da atuação de diferentes

agentes escolares favorecem a construção da coletividade e do senso de comunidade na escola.

A equipe da escola é excelente, todos são muito dedicados e apaixonados pelo que fazem professores, zeladores, porteiros, cozinheiras. **(Mãe A1P - Instrumento: carta, outubro/2018)**

A escola do meu filho é referência de educação no Distrito Federal, é bem organizada e voltada para as crianças. Os professores são verdadeiros mestres e as pessoas que trabalham aqui gostam do que fazem, são qualificados. Meu filho sempre fala bem da escola, canta e fala das coisas que aprendeu. **(Pai C2P - Instrumento: carta, setembro/ 2018)**

Em rodas de conversas em que a escola foi o foco da discussão, as crianças colaboram para reforçar a ideia de que o reconhecimento e valorização dos diferentes agentes escolares no coletivo faz parte da constituição subjetiva social do Jardim.

A tia que do lanche é a tia Lúcia e tem a tia Magali. Se elas não *fizer* o lanche a gente fica com fome e não aprende. Igual no dia que elas *tavam* de greve, a gente teve que ir embora mais cedo. Se elas tivessem aqui, a gente tinha tido aula até o final. Eu acho importante. Ela *tava* de greve porque não pagaram o dinheiro dela. **(Instrumento: Roda de Conversa, Tatiane 2º período. Outubro/2018)**

Também tia, quando a gente chega à escola *tá* limpinha, a sala *tá* limpinha, o banheiro *tá* limpinho e as mesas. *Tá* tudo limpo porque o tio Breno limpa, se ele não limpasse, a gente ia ficar com a sala suja. **(Instrumento: Roda de Conversa, Carlos 2º período. Outubro/2018)**

Lá no portão azul, fica a tia da portaria. Ela cuida da gente, fica com a gente *pra* ninguém levar a gente embora. Eu conheço ela. O nome dela é Estrela e ela fica com uma blusa branca. **(Instrumento: Roda de Conversa, Bruno 1º período. Outubro/2018)**

A Diretora Borboleta é aquela que tem cabelo verde. Você já viu? Ela faz os bilhetes e liga para os pais. Quando a gente machuca a tia leva a gente *pra* sala dela. **(Instrumento: Roda de Conversa, Stella 1º período. Outubro/2018)**

Conjecturamos que ao mencionar os funcionários pelo nome, indicando funções e reconhecendo a importância de cada ofício para a efetivação conjunta do trabalho da escola, as crianças demonstram ter relação de convívio e proximidade com os profissionais. Visão compartilhada por professores que reconhecem a relação de proximidade construída entre as crianças e os membros da equipe escolar e se inserem nessa relação.

Eu já passei por diferentes segmentos educacionais e por outras escolas. Quando você vê os pais arrumando a escola, o pessoal da limpeza, da portaria num passeio brincando com as crianças, se envolvendo, você consegue ver o conceito na prática. Isso é a comunidade escolar. Eu mesma quando cheguei aqui foi recepcionada pelo pessoal da merenda, foram elas o primeiro contato, foram elas que inicialmente falaram de como era a escola. Na maioria das escolas o pessoal de apoio é invisível, limpeza, portaria e até secretaria. Isso é muito louco. **(Instrumento: Dinâmica conversacional, professora Jéssica, novembro/2018)**

Eu acho fantástico quando chego com o lanche e as crianças dizem: a tia Lúcia chegou. Ou quando passo pelo pátio e eles me cumprimentam. Isso *pra* mim diz muito. Tem coisa melhor *pra* gente que trabalhar, chegar e ser bem recebido? Até as professoras, sabe, fazem questão da gente. (Lúcia, merendeira. Instrumento: Conversa informal, outubro/2018)

A educação escolar não se limita ao espaço da sala de aula, perpassa as relações estabelecidas entre todos agentes escolares que atuam no ambiente organizacional da instituição, que têm seu papel reconhecido legalmente, mas que por vezes, socialmente, ainda buscam da efetivação desse reconhecimento, como inferimos nas palavras de Jéssica e Lúcia.

A tessitura das informações permite construir indicador de que por meio das relações estabelecidas na coletividade do Jardim, os diferentes agentes escolares são identificados pelo compromisso com sua atividade profissional. O reconhecimento e a valorização dessa atuação para a efetivação do trabalho pedagógico são constitutivos da subjetividade social da escola.

A relação não hierarquizada entre os agentes escolares está entre os fatores que chamou atenção. Acreditamos que seja aspecto favorecedor da visibilidade dos auxiliares educacionais como partícipes ativos no contexto escolar e no desenvolvimento do trabalho pedagógico. No corpo desta visibilidade, se integra a forma como alguns desses profissionais tratavam com propriedade os assuntos pedagógicos.

Em uma reunião discutia-se verbas destinadas à dimensão pedagógica. Uma das servidoras pediu a palavra, rememorando um acordo em que uma parte da verba seria empregada na colocação de um toldo entre portaria da escola e a entrada do pátio. Como resposta a diretora afirmou ser essa uma das necessidades apontadas, mas que naquele momento as prioridades eram as ações voltadas ao pedagógico. Em tréplica, a servidora declarou que toda questão escolar relacionada às crianças participava do pedagógico e se o toldo era para que não se molhassem, concluiu justificando a ação como pedagógica. O toldo foi incluído entre as prioridades da dimensão pedagógica.

A servidora foi uma das mais participativas no planejamento orçamentário naquela reunião. A postura ativa de diferentes agentes escolares também emergiu em reuniões avaliativas e de planejamento, tanto em falas, posicionamentos, na organização de dinâmicas, em oficinas pedagógicas ministradas por professores da própria escola, o que pode expressar reconhecimento ao profissional e o valor do trabalho realizado por esses na instituição.

A escola como um espaço social é marcado por relações. As observações realizadas em diferentes eventos pedagógicos, como reuniões institucionais, coordenações pedagógicas, festas, nos permitiram a reflexão de que a participação dos agentes escolares não se restringe ao aspecto legal e burocrático. É vivenciada de forma singular na pluralidade das relações entre os profissionais da escola. Na organização do trabalho pedagógico, o planejamento, as ações e decisões não estão a cargo de um só segmento, existem tarefas que são sim próprias de cada função e somente são geridas por seus responsáveis, porém destacamos que este gerenciamento não se dá de forma isolada, implica envolvimento de ideias, pessoas e a diversidade das relações. **A postura ativa dos diferentes atores na organização do trabalho pedagógico corrobora para a construção de um indicador de que na escola as relações não hierarquizadas em que estão representadas socialmente, como parte da subjetividade social, significam a capacidade de contribuição para o desenvolvimento do trabalho pedagógico que contempla diferentes segmentos escolares.**

No diário de campo, datado de agosto de 2018: Assim como aconteceu em outros momentos, ao final da festa todos os profissionais da escola foram chamados para o registro fotográfico, que nos parece uma forma simbólica de marcar a participação de todos nas ações da escola. Chamou-



Figura 03: Festa da Família. Disponível na página da escola na rede social Facebook.

nos a atenção o fato de que todos, independentemente do segmento de atuação, trajavam fantasias iguais. Observei Dona Otilia durante a festa, vestida com sua saia de filó e seu laço na cabeça e parecia sentir sua dedicação ao servir, limpar, ajudar, chamar a atenção dos outros, demonstrando reconhecer seu lugar dentro do grupo. Tais fatos parecem-nos ganhar valor simbólico-emocional pelos sentidos produzidos pela visibilidade dada a cada um na realização do trabalho e no reconhecimento de sua importância para o todo, do qual interpretamos participarem do comprometimento e envolvimento por parte das pessoas na efetivação de suas atividades. A maneira como a equipe de servidores da assistência se empenha na realização de práticas pedagógicas é muito singular, e assim

foi no Circuito de Ciências, no passeio ao Museu do Índio e na Festa Cultural, atividades que fazem parte dos processos escolares e que nos parece ganhar valor singular para os agentes escolares pelo que engendram via participação ativa no trabalho pedagógico. **(Instrumento: Diário de Campo, agosto /2018).**

O fato de as pessoas estarem vestidas com as mesmas fantasias, pode aparentar uma questão de estética ou algo de pouca relevância para o desenvolvimento do trabalho, todavia tal fato nos parece ter significativo valor emocional para algumas pessoas que trabalham no Jardim, principalmente para segmentos que normalmente ficam invisibilizados dentro da escola ou para a comunidade, por exemplo, servidores da limpeza, merenda, serviços gerais e portaria.

É isso. O trabalho da gente é importante. Quando todo mundo está vestido com a mesma roupa, do mesmo jeito, não tem servidor, professor e nem direção, a gente é a escola. Me sinto com liberdade para isso e me envolvo até onde não sou chamada. Me sinto feliz por poder desenvolver o meu trabalho. **(Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional. setembro/2018)**

Lúcia, servidora terceirizada que trabalha como merendeira na escola há seis anos, é moradora do local. Ela revelou em uma de nossas dinâmicas conversacionais, que uma de suas maiores alegrias é ir ao mercado ou a padaria e ser reconhecida pelas crianças e por seus responsáveis como a tia da escola. Mesma situação exteriorizada pela professora Jussara, também moradora da cidade, em outro momento da pesquisa.

A conversa com Lúcia, com Estrela e as observações feitas em relação a Dona Otília, nos fornecem pistas de como elas podem estar subjetivando sua participação no grupo profissional escolar: como pessoas importantes para que o trabalho pedagógico aconteça, reconhecidas por seus pares e pela comunidade. Isso nos permite interpretar que os sentidos subjetivos que as participantes produzem em relação ao trabalho que realizam geram motivos para se dedicarem mais ao que fazem e a responderem às expectativas que elas mesmas criam em relação ao trabalho para com as crianças, seus pares e as famílias. Dedicção e comprometimento que são reconhecidos pela comunidade escolar.

As minhas filhas amam a escola. Tem muita diversão e brincadeira e elas aprendem muito também. Eu fico muito grata a cada integrante da escola. Eu vejo do rapaz da limpeza, da moça da portaria até os professores e a direção, a dedicação. Todos são exemplos para nós. **(Mãe DIP. Instrumento: Carta. Outubro/2018)**

Na construção do senso de comunidade, elementos da coletividade da escola são expressos no reconhecimento de si e do outro, na valorização da participação e, sobretudo, na implicação de todos com o trabalho pedagógico.

Deste modo, a visibilidade dada aos profissionais escolar com uso de fantasias e fotografias coletivas alinhados aos diálogos estabelecidos com Estrela e Lúcia, possibilitam indicar que o sentimento de pertença ao Jardim e o reconhecimento como profissional da escola, especificamente na comunidade escolar e na circunvizinhança, despertam nas profissionais sentimentos como orgulho e satisfação. Os sentidos subjetivos produzidos na relação das participantes com a instituição e o trabalho que desenvolvem podem ser considerados favorecedores do envolvimento e do valor dado ao trabalho individual na organização do trabalho coletivo da escola.

Numa conversa de fim de tarde no parque, situação muito frequente e valorosa para a pesquisa, pela sua atmosfera informal e descontraída, Lucas, educador social voluntário³, quase sempre muito calado, disparou: "*a amizade é a base de uma relação de respeito*". Embora não estivéssemos falando diretamente do Jardim, o contexto de nosso diálogo pode ter sido favorecedor para que Lucas se colocasse quanto às relações que estabelece em seu trabalho. Este aspecto nos permitiu inferir que para ele a questão emocional, os afetos produzidos no ambiente escolar são favorecedores da produção de sentidos subjetivos que participam do desenvolvimento de seu trabalho e do trabalho pedagógico coletivo da escola.

Em outra oportunidade voltada ao trabalho do Jardim, Lucas expressou sentimentos de carinho, amizade e alegria pela escola. Para o educador social, que trabalha em outra escola no período da manhã, trabalhar no Jardim, usando suas palavras "*Pra mim é como um descanso. É preciso se sentir bem para dizer para o outro o que se sente e por ter laços afetivos e de amizade*". **(Lucas, educador social voluntário. Instrumento: conversa informal, outubro/2018)**

Quando nos diz que trabalhar no Jardim é um descanso, interpretamos que as relações estabelecidas por Lucas em ambas as escolas são geradoras de emoções, porém de emoções distintas. Enquanto no Jardim as emoções são motivadoras para o trabalho, para a participação, para falar o que sente: "*Pra cá eu venho com prazer, faço minhas coisas (...)*", sua expressão facial na sequência e o silêncio que se seguiu, podem ser

³ O Educador Social Voluntário é uma função exercida dentro da escola que auxilia no trabalho pedagógico

interpretados como uma comparação entre a escola que trabalha no período da manhã e o Jardim.

Lucas que está na outra escola desde os 16 anos desenvolvendo projetos com os professores, e após a conclusão do ensino médio assumiu a vaga de educador social voluntário, nos revelou que seu envolvimento profissional não tem a mesma qualidade relacional estabelecida no Jardim. Lá ele também desenvolve seu trabalho, porém não parece demonstrar a mesma satisfação quanto ao trabalho desenvolvido no Jardim. Interpretação que construímos não por falas, pois ele não nos disse nada sobre como se sente na outra escola, mas pudemos inferir por suas expressões faciais quando interrompeu sua fala e optou por não concluir, silenciando-se.

Em nosso entendimento as emoções e o valor simbólico que Lucas estabelece com os espaços em que trabalha são autogeradores, configurados de forma diferenciada e singular. Funcionam como propulsores do modo como ele age em cada uma das escolas, corroborando para a forma como ele constrói sua participação e seu funcionamento nas instituições.

Na fala de Pâmela, também educadora social voluntária, percebemos que as emoções são referendadas como motivos para desenvolver seu trabalho. Para ela o amor, a afetividade são fundamentais: *"quando a pessoa se sente amada e sente parte, quer corresponder. Eu sou assim e eu vejo isso nas crianças que querem dar o seu melhor. Eu até voltei a estudar depois que comecei a trabalhar aqui, vou me formar em Pedagogia."* **(Pâmela, educadora social voluntária. Instrumento: Dinâmica conversacional, outubro/2018).**

Pâmela também relatou que em sala de aula possui uma relação afetiva e próxima com as crianças e com a professora. Dispõe-se a participar e ajudar a professora mesmo em atividades que extrapolam sua função. As emoções não apenas impulsionavam a disposição dela para o trabalho pedagógico como constituíram motivos para que ela retomasse os estudos. Após experiências em creches particulares, questionava-se quanto à docência e chegou a trancar seu curso de Pedagogia, mas a experiência no Jardim reacendeu o desejo pelo magistério.

Para a professora Jamille são os sentimentos como a liberdade, o respeito, carinho e amor que a afetam, que a fazem sentir prazer pelo que faz. Para a professora as pessoas se mobilizam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Jardim não porque a direção diz que é para fazer ou como tem que ser feito, mas pelo clima que existe na escola e que as motivam a fazer e fazer ainda mais. Para ela, se não houvesse

um clima de confiança, respeito e amizade na escola, mas de perseguição e imposição, as pessoas fariam seu trabalho, porém não por disponibilidade, mas porque se sentiriam obrigadas.

O exposto nos leva a compreender que a emocionalidade expressa por nossos colaboradores em sentimentos como o amor, a amizade, a liberdade, o respeito, representam afetos que os acompanham em suas ações no contexto da escola, seja para a participação, para o processo de ensino e aprendizagem ou para o estabelecimento de relações pessoais ou funcionais.

Segundo González Rey (2003) as emoções caracterizam o estado do sujeito ante toda sua ação, são expressões humanas ante situações da natureza cultural que surgem de relações e práticas sociais. É a emoção que define a disponibilidade dos recursos subjetivos para o indivíduo atuar.

Neste sentido, na trama configuracional presente na escola, observamos que a implicação afetiva estabelecida com o trabalho pedagógico está na base para a disposição na realização de tarefas que extrapolam, por vezes, as funções delimitadas e complementam o trabalho pedagógico. A qualidade da emoção incide na forma como os indivíduos subjetivam o trabalho pedagógico do Jardim e em sua própria funcionalidade na escola, participando do modo como esses são configurados na subjetividade social escolar.

Compromisso e dedicação emergem como processos das relações afetivas estabelecidas na coletividade, expressas em ações de acolhimento, escuta, reconhecimento, como também na exigência e cumprimento de normas e diretrizes.

O que eu vejo como mãe e professora da rede, é que no Jardim é assim, se tem um passeio todo mundo vai, se tem uma festa todo mundo participa e são exigentes consigo mesmos. Cada um tem seu papel e sua função, existe uma divisão, mas não se prendem a isso. Tem consideração, laços interpessoais e as vezes mais que isso, amizade mesmo. **(Mãe C1P. Instrumento: Dinâmica conversacional. Fevereiro de 2019)**

Nós somos uma escola pública. Público quer dizer de todos. Se os pais fizessem só o que competem a eles, não iriam contribuir. Adquirir uniforme, agenda, levar material. Eu enquanto gestora, faço um monte de coisas que estão para além das minhas competências formais, levo criança para casa se precisar, faço curativo, se precisar limpar, eu limpo, recebo os pais para aconselhamento. O pessoal do apoio se envolve no bazar, a gente nem precisa pedir, as pessoas se disponibilizam para fazer as coisas. Os educadores também se disponibilizam. Ou você apoia todo mundo, pode entrar, sente-se aqui, vamos conversar. Ou você se fecha e trabalha do jeito que quer, sem avaliar, sem escutar, sem refletir. Eu escolhi acolher. (...) Eu me envolvo com o trabalho e com as pessoas, mas eu penso que se não fosse assim (junta as mãos para expressar a relação), não teria o mesmo resultado. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional. Dezembro/2018)**

Os diálogos estabelecidos com Lucas, Pâmela e Jamille em articulação com os depoimentos de Borboleta e da Mãe, possibilitam construir um indicador de que na subjetividade social do Jardim os afetos são fundantes para a qualidade de processos escolares, configurando-se como mobilizadores para a disponibilidade do trabalho pedagógico e para a construção da coletividade e do senso de comunidade.

Outras situações vivenciadas na escola nos ajudam a compreender como a coletividade está representada na subjetividade social da escola, o posicionamento dos profissionais escolares ao que concerne as crianças e a seus processos escolares.

Observamos em Lúcia um olhar diferenciado, um movimento para com as crianças que não se restringiu ao alimentá-las ou servi-las. Demonstra atenção ao desenvolvimento dos alunos e a forma como os professores conduzem suas práticas pedagógicas. Ela nos contou que sempre fica atenta ao que intitulou de evolução de algumas crianças, principalmente as crianças que têm desenvolvimento atípico e foi interessante ouvi-la sobre questões relativas à educação de qualidade, como ao direito das crianças. Lúcia acredita que uma boa escola em que as crianças sejam bem atendidas, é dever do setor público e responsabilidade de todos os profissionais que trabalham nas escolas. *"É por elas que estamos aqui e é por isso que eu procuro fazer bem o meu trabalho, por causa delas. Eu não sou funcionária do governo, sou da escola, então é como se eu fosse"*, expressou.

Na discussão de grupo em que a professora Jéssica participou, quando falávamos sobre as crianças, ela se posicionou colocando-as como prioridade da escola e que percebe esse posicionamento em outros profissionais, sejam professores, agentes de portaria ou da limpeza. Ela nos revelou que as pessoas da escola não se sentiriam constrangidas em denunciar algo que percebessem como uma violação do direito das crianças. Acredita que os colegas de trabalho poderiam denunciar até mesmo os próprios colegas, caso acontecesse um tipo de violação dentro da própria escola.

Estrela, também se posiciona quanto a priorização das crianças e de seus direitos no ambiente escolar, para ela, tudo que envolve a criança e seu o bem-estar na escola e deve ser visto com seriedade. *"Somos todos responsáveis por elas"*, afirmou.

Conjecturando acerca das informações apresentadas construímos indicador de que participam da subjetividade social da escola o compartilhamento de responsabilidades entre os agentes escolares nos processos educacionais dos alunos,

visando o atendimento educacional de qualidade que tenha as crianças na centralidade desses processos.

A partir do conjunto de indicadores produzidos que nos remetem às relações estabelecidas no contexto escolar pelos membros que o compõem, a nossa hipótese é que na configuração subjetiva, o trabalho pedagógico da escola é compartilhado por diferentes agentes escolares, que em suas diferentes funções dão suporte necessário para que os processos educacionais aconteçam de forma participativa e integrada. Esforços e responsabilidades coletivos no intuito do alcance de objetivos comuns em vistas a qualidade da educação fazem parte da subjetividade social escolar. Na lógica configuracional participam o reconhecimento e a valorização da atuação dos diferentes profissionais, a identificação e o compromisso expressos em sentimentos e emoções e a responsabilidade coletiva de buscar atendimento educacional de qualidade como direito das crianças.

6.1.3 As distintas vivências da coletividade na subjetividade social da escola

A escola como espaço social onde indivíduos se encontram, é integrada por elementos subjetivos que a compõe na pluralidade de relações estabelecidas por seus agentes, portadores de sentidos subjetivos múltiplos organizados por configurações subjetivas que expressam outros espaços de subjetividade social. (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Subjetividades tal qual concebidas por seus idealizadores não são harmônicas ou regulares, como sistemas complexos são marcados pelas contradições características da própria condição humana.

A construção da coletividade e do senso de comunidade, nesta perspectiva, não é dada, é processual, traz as marcas dos indivíduos que constroem a coletividade de maneira própria por meio de suas singularidades, contradições, ambiguidades, consensos, dissensos e disputas de poder que fazem parte da subjetividade social da escola.

Estrela, auxiliar de educação e presidente do Conselho Escolar, acredita que na gestão democrática a participação é componente fundamental e sem ela não há democratização. Todavia, pontua que mediante ao ideário que subsidia a gestão democrática, essa prática ainda está longe de se concretizar efetivamente nas escolas.

A servidora reconhece que no Jardim a gestão democrática tem proporcionado novas formas de participação e construção da coletividade, formas mais eficazes se

comparadas às gestões anteriores, mas aponta ainda resistências por parte de algumas pessoas no entendimento de que o trabalho pedagógico não é somente do professor. Para ela, a compreensão do trabalho pedagógico fragmentado, o trabalho do professor e o trabalho da escola, de fato, reflete na relação estabelecida entre alguns professores e alguns servidores.

Infelizmente, nas escolas que eu passei e pelos relatos que eu conheço, isso é algo corriqueiro e cultural. Aqui mesmo já teve uma época que os almoços eram só para os professores. Já mudou muita coisa. Um ou outro aqui ainda se mantém na posição de se achar superior como professor em relação aos demais auxiliares da educação. Mas como a maioria desta escola não pensa desta forma, eu me sinto com liberdade e isso se tornou algo insignificante para mim. **(Estrela, auxiliar de educação - Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2018)**

Fátima, auxiliar de educação, que está na escola desde sua fundação, nos relatou que se sente à vontade na escola, que a direção é justa, que as crianças são fáceis de lidar e que os professores são bons e empenhados. Como referência da qualificação dos professores destaca o atendimento dado às crianças com necessidades educacionais especiais. Fátima revela ainda que as vezes não percebe reciprocidade nem abertura para o estreitamento de laços por parte de alguns professores. *“Tem aqueles, como se diz, não gostam de se misturar. Mas é um grupo pequeno”*. **(Fátima, auxiliar de educação. Instrumento: Grupo de Discussão, outubro/2018)**

Vanessa, também auxiliar de educação, tem consciência de que as funções que exerce são importantes para o trabalho pedagógico da instituição. Ela, Estrela e Fátima reconhecem o espaço de participação aberto na escola como favorecedor da coletividade e do modo como agora percebem seu trabalho e seu lugar na escola.

No decorrer do diálogo pudemos inferir que para Fátima e Vanessa o trabalho que exercem somente é pedagógico se atrelado à escola como um todo, mas quando se trata do espaço da sala de aula especificamente elas não consideram o trabalho que realizam como pedagógico. Elas relacionam o que fazem na escola como separado do trabalho da sala de aula. Para as servidoras, tudo que se refere a sala de aula, as decisões, ao que vai acontecer ou ao desenvolvimento do aluno, cabe somente ao professor.

Questionadas se o trabalho da instituição como um todo, da portaria à direção, não interferiria na sala de aula, balançaram a cabeça em afirmativa, mas continuavam a dizer que o trabalho que realizam não é pedagógico quando relacionado a sala de aula, embora concordassem que esse fizesse parte.

“É claro que, pedagogicamente, a gente é uma coisa para a criança, mas fora, no contexto da nossa função, não na sala de aula”. (Fátima, auxiliar de educação.

Instrumento: Grupo de Discussão, outubro/2018)

Mas ao contrário de Fátima e Vanessa se contradizem ora afirmando que o trabalho que exercem é pedagógico, ora dizendo que não é, Estrela é categórica em afirmar que seu trabalho é pedagógico e tem vínculo direto com sala de aula porque está voltado para as crianças, e nos exemplifica: *“Quem fica com as crianças quando o professor vai embora? Quem é que cuida, separa quando está brigando aqui fora? Ou educa para pedir desculpas?”* (Estrela, auxiliar de educação. **Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2018).**

Articulando as informações produzidas no diálogo com Estrela, Vanessa e Fátima percebemos que na construção coletiva do trabalho pedagógico, existem formas distintas de compreender e vivenciar a coletividade que se expressa no modo como as pessoas subjetivam o trabalho pedagógico. O processo de subjetivação é do indivíduo, mas expressa elementos das relações estabelecidas com o contexto social.

Neste sentido, pontuamos que Fátima e Vanessa trabalham no turno matutino e Estrela trabalha no turno vespertino, essa distinção se faz necessária, pois a relação que os professores do turno matutino têm com o trabalho coletivo se difere da relação do grupo de docentes do turno contrário. Interpretamos que relações estabelecidas nos grupos de professores participam das relações que estes grupos estabelecem com as servidoras.

A professora Jussara, que já trabalhou no vespertino e atualmente é docente no turno matutino, relatou as diferenças entre o modo de trabalhar entre grupo dos professores.

No turno matutino, todas as profissionais são muito empenhadas, comprometidas e procuram se sobressair nas atividades pedagógicas propostas, mas se apartam quanto ao trabalho coletivo. Já o grupo da tarde consegue desenvolver um trabalho pedagógico mais comunitário, enquanto pela manhã o trabalho pedagógico é mais individualizado. Não que as da manhã não compartilhem seu trabalho, mas compartilham se a gente perguntar ou quando elas já fizeram as atividades, depois que já estão prontas. (Jussara, professora. **Instrumento: Grupo de Discussão, agosto/2018)**

Este conjunto de informações nos ajuda a reforçar uma linha de raciocínio que estávamos construindo a partir das observações dos participantes, iniciadas em fevereiro de 2018. Chamou-nos a atenção neste percurso de construção da informação que a

coletividade expressa na subjetividade social é compreendida e vivenciada de diferentes maneiras por nossos colaboradores.

Entre o grupo de professores observamos que as docentes do turno vespertino demonstravam estar mais afetiva e socialmente integradas entre si do que as docentes do turno matutino. Quando havia atividades que integravam os dois turnos percebemos em algumas pessoas o estabelecimento de uma relação menos pessoal e mais profissional com as demais colegas do contraturno.

Essa informação não estava nas falas, mas foi construída na conveniência e na participação da pesquisadora em diferentes eventos pedagógicos de caráter institucional, em que os dois grupos estavam integrados, como comemorações de aniversariantes do semestre ou reuniões avaliativas, como também nos almoços coletivos, que aconteciam com regular frequência às quartas-feiras na escola e tinham caráter mais despojado. Até o modo de se sentar nas reuniões coletivas em que os turnos se encontravam, separadamente, nos pareceu revelador das relações estabelecidas entre os grupos de professoras.

Em eventos informais como confraternizações e festas em espaços não escolares, a participação das professoras efetivas do turno matutino era inexistente, apenas as professoras do regime temporário do matutino participavam das atividades mais íntimas fora da escola.

Não queremos com essas observações retratar desavenças, conflitos, competitividade ou fazer juízos de valor. O que pretendemos ressaltar são as produções subjetivas diversas frente a uma mesma situação. Subgrupos no grupo de professoras, do matutino e do vespertino, temporários e efetivos que participavam de forma distinta da construção da coletividade. As relações estabelecidas eram geradoras de subjetividade e organizadas na trama configuracional das produções subjetivas que incidiam na forma como operavam e construía o trabalho coletivo.

No grupo de discussão quando abordado sobre a coletividade, foram expressos:

Com a gente da tarde não é fazer o meu e acabou. Mas aqui não é todo mundo que está no coletivo não. Nem todas as pessoas estão abertas ao coletivo, tem gente que faz as coisas no individual mesmo, mas na hora que a gente compartilha elas dão uma abertura. **(Professora Solange, vespertino. Instrumento: Notas do diário de campo, junho/2019)**

Os projetos são os mesmos, o que se trabalha de manhã, se trabalha de tarde, a diferença está na personalidade de cada professor e na maneira de trabalhar. Mas o que é trabalhado de manhã, é trabalhado a tarde. **(Professora Joelma, matutino. Instrumento: Grupo de discussão, agosto/2018)**

A dinâmica do trabalho é própria, então é outra. Elas têm a (coletividade) delas na forma de trabalhar, de divisão, que eu não sei como é. A gente tem a nossa. **(Professora Cristina, vespertino. Instrumento: Grupo de discussão, agosto/2018)**

Na verdade, tem o grupo da manhã e o grupo da tarde, como se fossem duas escolas na mesma. **(Professora Jaqueline, Vespertino. Instrumento: Grupo de discussão, agosto/2018)**

Na subjetividade social da escola, configurações subjetivas distintas aparecem na forma como o coletivo de professores se expressa no trabalho pedagógico e elas estão ancoradas nas relações que os colaboradores estabelecem entre si e entre os grupos.

Nesta vertente, para caracterizar distintas formas de expressão da coletividade, recorreremos ao uso das expressões colaborativa e cooperativa, conceitos que segundo Ferreira (2011) se diferem, embora pareçam comumente como sinônimos.

Para a autora, cooperação pressupõe que os membros de um grupo de trabalho desenvolvam atividades e relações mais individualizadas na busca do mesmo objetivo como produto ou solução final comum, podendo se ajudar ou não. Já na colaboração há interação entre as pessoas, com auxílio mútuo e maior interdependência, com relações mais próximas, de maior confiança e doação.

Neste sentido, o grupo de professores do turno vespertino se relacionava entre si numa perspectiva colaborativa, com relações mais próximas, enquanto o grupo de professores do turno contrário, a relação com a coletividade se expressava numa perspectiva cooperativa, pois o trabalho pedagógico realizado se organizava de uma forma mais individualista e segmentada. Quanto a relação dos grupos entre si, vespertino e matutino, prevaleceu a perspectiva cooperativa.

Em cada uma dessas “escolas”, como se referiu a professora Jaqueline, haviam especificidades e relações distintas, o que corrobora para o nosso entendimento que a subjetividade social não está na instituição em si, mas na produção subjetiva gerada resultante de fatores que se configuram em uma trama subjetiva dos indivíduos na relação com o social e que se expressa singularmente.

A partir do conjunto de informações que se articulam nas relações estabelecidas entre os agentes escolares, construímos um indicador de que na subjetividade social da escola o sentido de comunidade expresso por vivências coletivas se manifesta de diferentes formas, singularizadas por cada uma das pessoas e pelos grupos pertencentes ao contexto. As formas díspares de convivência e de exercício da coletividade, expressas pela participação colaborativa ou cooperativa apareciam na construção da coletividade e do senso de comunidade.

Outro ponto que observamos e que se refere à forma subjetiva de vivência da coletividade se refere aos espaços da escola. Os espaços escolares são subjetivados por nossos colaboradores e exprimem características singulares propícias a maior ou menor participação das pessoas.

Ao que concerne à Educação Infantil, os contextos físicos escolares são parte importante das propostas pedagógicas, sua organização traduz concepções de criança, de educação, de ensino e aprendizagem, bem como visão de mundo e de ser humano de quem atua nesse cenário (HORN, 2004). Para a autora o espaço físico em que relações são estabelecidas é transformado por emoções, entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia esclarece que essa relação não se constitui de forma linear, sendo definido na relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado, aspecto observado nas vivências do Jardim.

Em relação a alguns auxiliares de educação a sala dos professores ainda se constituía um espaço restrito. Estrela, por exemplo, se sentia muito legitimada em sua participação como servidora e presidente do conselho escolar, mas não demonstrava conforto para participar das reuniões pedagógicas realizadas às quartas-feiras, as chamadas coletivas, que eram destinadas à coordenação na unidade escolar na sala dos professores. As reuniões das quartas-feiras para a servidora representavam um espaço segregado.

Todos nós somos convidados a participar das reuniões, é uma abertura que a gente tem, mas nem todo mundo vai. Tão começando a ir às avaliações institucionais, mas, por exemplo, nas coordenações ainda não. Eu fui em uma ou duas, mas ainda me sinto deslocada. **(Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional - setembro/2018)**

Na Orientação Pedagógica que versa sobre o Projeto Político-Pedagógico e sobre a Coordenação Pedagógica nas Escolas (2014), a coordenação pedagógica é apresentada no documento como espaço-tempo que oportuniza reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico, gerados pelos processos formativos e de autoformação, contemplando o processo de ensinar e aprender, os planejamentos, o compartilhamento de experiências pedagógicas, o conhecimento perscrutado dos estudantes, a avaliação, autoavaliação e a articulação coletiva em torno da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, assume a perspectiva da co+ordenação, onde o prefixo “co” da palavra coordenação significa estar próximo, junto com os pares (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Embora o documento sinalize o espaço da coordenação como um espaço em potencial para organização do trabalho docente, não restringe sua participação aos mesmos, assinalando a educação como compromisso de todos os envolvidos com o foco no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Como espaço primordial e coletivo para a construção, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das escolas, as coordenações coletivas não podem ser restritas aos docentes, gestores e coordenadores, embora de modo geral estes segmentos tenham maior participação neste espaço-tempo.

No Jardim, mesmo as reuniões não sendo fechadas ao grupo de não docentes, como as próprias colaboradoras nos afirmaram. Fátima e Vanessa se isentavam de sua participação quanto às coletivas realizadas na sala dos professores e Estrela relatou que não sentiu receptividade por parte dos docentes nas coordenações em que participou.

Acerca das coordenações coletivas que acompanhamos de forma mais sistematizada, participaram os docentes do turno vespertino, os professores da sala de recursos/orientação, coordenadores e gestores. A forma como a coordenação coletiva estava organizada, garantia-lhes participação e protagonismo. A relação entre os participantes se mostrou favorecedora de processos de interação e de receptividade. O diálogo animado, o clima descontraído, a disponibilidade em participar, foram aspectos observados na atmosfera de integração do ambiente nas coordenações coletivas, configurando outra produção simbólico-emocional do espaço, diferente da produção dos servidores auxiliares de educação.

De forma distinta, a sala dos professores como espaço social, carrega valor simbólico que está atravessado pela própria nomenclatura e que tem um peso emocional também significativo, capaz de transformá-lo em um território restrito aos professores. Da mesma maneira, também podem se constituir assim a secretaria, a sala da direção, a sala dos servidores, uma construção do imaginário coletivo, numa relação interdita da participação.

Ainda em relação ao espaço da sala dos professores não percebemos resistência, por exemplo, por parte dos educadores sociais voluntários no desfrute do espaço, e intuimos que pela relação de maior proximidade com os docentes, que eles compartilham o espaço da sala de aula, de forma mais direta, pois se envolvem na execução das atividades pedagógicas da sala de aula.

Há também espaços que já possuem uma característica descontraída como por exemplo, um espaço construído próximo ao estacionamento, um pergolado, coberto por

ramas de flores e que tem bancos de caixotes. Quando este espaço não está sendo utilizado por professores e crianças, é usufruído pelos servidores, sendo local de prosa, descanso, almoço, de interação.

O parque, assim como o pergolado, se configura como espaço de características menos formais. O parque é contexto de interação das crianças, de professores, educadores sociais voluntários e outros profissionais, é um espaço profícuo. No parque se falam de tudo, desabafos, confidências, questões pessoais, mas os assuntos que envolvem a escola sempre estavam na pauta. Conjecturas importantes podem ser formuladas na hora do parque, lócus de negociações, onde muitas decisões são tomadas e ideias são compartilhadas. Como na escola não há recreio para as crianças e intervalo para os professores, entre as brincadeiras e o cuidado com as crianças, a comunicação entre os adultos é fluente.

Tais informações nos apontam a existência de diferentes produções subjetivas em relação aos espaços da escola, que não se constituem apenas físicos, são subjetivados e ganham valor simbólico-emocional nas relações estabelecidas, tornando-os sociorrelacionais e mobilizadores de recursos subjetivos que conduzem as pessoas a agir de maneira peculiar em cada um destes espaços.

A tessitura das informações possibilitou a construção de um indicador de que na subjetividade social da escola os espaços são subjetivados pelas relações estabelecidas entre as pessoas, favorecendo a produção de sentidos subjetivos múltiplos, que expressam o modo singular com que cada agente escolar vivencia e organiza suas ações nestes espaços.

Do exposto, pontuamos que a forma como os agentes escolares se relaciona, se percebem e subjetivam suas relações na coletividade e na construção do senso de comunidade, interfere na maneira como veem a qualidade do trabalho pedagógico e o compromisso particular de suas ações como agentes escolares. A disponibilidade laboral de nossos colaboradores representada socialmente, não apenas pela dimensão simbólica que permeia o trabalho em si e especificamente o trabalho pedagógico está intrinsecamente perpassada pela emocionalidade presente nas relações estabelecidas, o que nos permite compreendê-la como uma produção subjetiva.

A partir da articulação dos indicadores produzidos neste tópico, a nossa hipótese é que na subjetividade social da escola a coletividade se mostra como uma expressão hegemônica, porém, não se configura de forma homogenia e nem determinista. A subjetividade social é constituída por subjetividades individuais que reciprocamente são

constituídas pela subjetividade social, assim os recursos subjetivos produzidos por cada pessoa possibilitam a compreensão e a vivência da coletividade no contexto da escola de formas singulares.

A subjetividade da escola singulariza vivências da coletividade que se subjetivam socialmente como comunidade, dando forma ao aspecto legal estabelecido no princípio da gestão democrática. A normatização legal torna-se vivências nas relações e processos da subjetividade humana.

A partir das construções que produzimos e suscitaram este eixo de inteligibilidade que foi apresentado: *A coletividade e a construção do senso de comunidade*, elegemos a expressão de origem africana *Ubuntu*: “*eu sou porque nós somos*” no intuito de expor a energética presente na escola, a trama complexa, configuracional e sistêmica produzida por indivíduos que atuam naquele espaço institucionalizado, que revelam produções singulares da dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

Ubuntu, palavra e expressão de tradução complexa, gestada pelos valores e princípios civilizatórios pertencentes aos povos *Bantu*, possui diversos significados humanísticos, remete ao modo de pensar presente em boa parte do continente africano, onde valores como solidariedade, cooperação, respeito, acolhimento e generosidade, assumidos como fundamentais nas ações realizadas, possuem potencial ético capaz de fortalecer um convívio social (VASCONCELOS, 2017).

Nesta perspectiva, a escolha em pensar a coletividade inspiradas por *Ubuntu* perpassa a nomeação dos títulos dos eixos de inteligibilidade que apresentaremos a seguir. Em nosso modelo teórico esses títulos marcam a expressão da subjetividade social que buscamos produzir a partir da nossa construção interpretativa frente as relações estabelecidas no campo.

6.2- UBUNTU, “Eu sou, porque nós somos”: Uma cultura de pertencimento

É por meio do axioma de *Ubuntu* que buscamos estruturar na construção de nosso modelo teórico a matriz que alinha a coletividade da qual interpretamos como uma característica preponderante na subjetividade social do Jardim e resvala no que nomeamos cultura de pertencimento e passamos a delinear nesta seção.

Neste trabalho a cultura de pertencimento foi entendida como um complexo abrangente, gerado por identificação, reconhecimento e valorização de diferentes manifestações e expressões locais, em que os sentimentos engendrados implicavam os

indivíduos como parte do espaço escolar, quer seja pelo envolvimento a um grupo, a uma cultura, ao local ou a comunidade, ou seja, o lugar de pertencimento.

Segundo informações da Pesquisa Distrital por amostra de Domicílios - PDAD 2018, da Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento e Gestão do Distrito Federal, a Região Administrativa está entre as regiões de baixa renda do Distrito Federal. A renda domiciliar média da população é de dois a cinco salários mínimos, estimada em R\$ 2.488,70, o que resulta em um valor médio por pessoa de R\$ 857,60. Em relação à escolaridade, na faixa etária entre 4 e 24 anos, 58,3% dos residentes, reportaram frequentar escola pública. Entre as pessoas com 25 anos ou mais, 33,1%, declararam ter o ensino médio completo (DISTRITO FEDERAL, 2018). É nesse contexto que o Jardim está localizado e busca construir uma cultura de pertencimento.

6.2.1 A cultura de pertencimento: A relação com a cultura local

A RA além de ser o local de trabalho é também o local que a maior parte de nossos colaboradores reside, interage, cria vínculos com vizinhos, comerciantes, transita em espaços de uso comum, criou ou cria seus filhos e netos.

Existem, portanto, significativos vínculos de ordem emocional, como indicado em um dos poemas de Estrela, em que homenageia sua cidade.

“(...) é como se chama
Fica entre a Samambaia e o Gama
Mas nem mesmo a cidade com o nome Gama
É como esta que aprendi como se ama.

É importante para mim
Mesmo que seja assim
Tem problemas sim
Mas sei que muitos deles terão fim

Está é a minha cidade
Tem alguns anos de idade
Com muitas necessidades
Mas eu a amo de verdade

Como toda cidade no começo
(...) teve muitos tropeços
Mas eu vi aos poucos sendo solucionados
E os demais dentro do possível, remediados.

Quem faz desenvolver as cidades
São os próprios habitantes do lugar
Não resolve só criticar
Tem que na massa, a mão botar.

Você pensa que um não faz diferença

Mas se cada um com sua inteligência
Usá-la em prol da cidade para somar
Os problemas vamos dividir, e as soluções multiplicar.

Se você é parte envolvida
Contamos com sua colaboração
Já vejo cada situação resolvida
Você é parte importante para realizar esta previsão.

A família continua sendo a base de tudo
É nela que começa o futuro da nação
Imagine o poder que ela exerce
No (...) aconchegante da nossa paixão.”

(Pensamentos da Estrela, 2017)

Como diz o poema, a cidade tem problemas, mas também potencialidades, é uma dentre as grandes cidades da periferia do Distrito Federal. Assim como Estrela demonstra emocionalidade acerca do seu lugar, outras pessoas que fazem parte da nossa pesquisa e são moradores locais, também compartilham desta emoção em sentidos singulares que as fazem compreender possibilidades de mudança pela ação coletiva popular e por meio da educação de qualidade, direito de todos.

Shörner (2011) afirma que a definição de periferia é usada em termos geográfico e social. Quando utilizados como sinônimos em que se vincula à ocupação do território urbano à estratificação social, o termo assume, então, além de seu conceito geográfico de “o que está à margem”, o conceito social de “exclusão”.

A “perifa” ou “quebrada”, como nomeamos e conhecemos na RA, abriga os setores de baixa renda da população, comumente com maior número de negros. São locais tidos como de grande violência, carentes de infraestrutura e serviços urbanos. Não se pode negar a existência de representações negativas associadas à periferia, com um grande peso simbólico-emocional.

Todavia nos questionamos, seriam as representações sociais fomentadas pela compreensão de periferia universal? Construídas e sentidas da mesma forma por um morador local, por um morador de outra região administrativa ou de uma região mais abastada? Não seria a produção de representações sociais associadas à periferia tão singular ao ponto de não poder ser compreendida de forma generalizada?

Trazendo estas reflexões, procuramos destacar que na construção da cultura de pertencimento do Jardim, o conceito geográfico da periferia está vinculado ao seu conceito social, porém não de exclusão. A comunidade da escola Jardim compreende as

limitações de seu local, mas não se circunscreve ao que está posto, avista possibilidades e busca cultivar o sentimento de capacidade no grupo, nas crianças e nas famílias.

Na escola valorizar, respeitar e acolher as expressões comunitárias são valores aprendidos na troca entre a escola e a comunidade.

Aprendemos com a comunidade e ela conosco. Eu não vejo as crianças daqui como coitadas não, eu vejo potencialidades. Daqui elas vão sair com educação e com cultura. **(Diretora Borboleta - Instrumento: Notas do Diário de Campo, março/2018)**

No trabalho pedagógico da escola a cultura da comunidade local não é apartada da cultura escolar e da cultura da família. No contexto da escola essas culturas têm importância similar. As pessoas demonstram entender que a criança não deixa de ser quem é no convívio com a família e com a comunidade quando adentra os portões da escola. A compreensão do processo escolar cultivada na escola que busca a integralidade da criança, abarca as relações humanísticas e, deste modo, saberes múltiplos são bem-vindos.

Todavia, este viés pedagógico precisou ser construído tanto com os agentes escolares, quanto com as famílias. Culturalmente ainda é corriqueira a ideia dicotômica entre os saberes reificados e os saberes consensuais. Neste contexto, a escola representa o saber reificado, erudito, e os saberes e vivências comunitárias encontram-se em uma posição inferiorizada em relação ao saber escolar, como pudemos interpretar nos depoimentos de alguns pais que estranhavam tal valorização do que era "externo" no trabalho da instituição escolar.

No começo eu achava uma escola estranha por não participar de alguns atos folclóricos, mas com o passar do tempo fui percebendo que na verdade era um colégio de boas índoles. Um colégio onde ensina nossas crianças a serem totalmente independentes. Ensina a literatura, o valor do brincar, dividir e respeitar uns aos outros. (...) Esse colégio mostrou que nossas crianças não precisam apenas de lápis, caderno e avaliações. **(Mãe DIP - Instrumento: carta, outubro/2018)**

Hoje eu vejo que na escola é importante que as crianças conheçam as expressões da cultura brasileira, que misturam arte popular, esporte, dança, entre outros. **(Pai C1P - Instrumento: comente as imagens, outubro/2018)**

Nos fragmentos de falas dos pais, podemos observar que embora envoltos em um sentimento de comunidade e coletividade, algumas questões ainda causavam estranhamento às famílias quanto à utilização, no trabalho pedagógico, de aspectos da cultura comunitária. Também nos permitiu compreender que as famílias passaram a

entender que no processo educacional de suas crianças o trabalho pedagógico não se restringia à operacionalização dos aspectos cognitivos, como pudemos inferir quando a Mãe D1P expressa: *“Esse colégio mostrou que nossas crianças não precisam apenas de lápis, caderno e avaliações”* e é complementada pela visão de Pai C1P quando vê com importância que as crianças conheçam expressões da cultura, informações que podem indicar uma visão ampliada dos processos escolares e do trabalho pedagógico.

Nesta vertente, conjecturamos que na organização do trabalho escolar os agentes escolares buscaram construir na coletividade e no senso de comunidade, o sentimento de pertença e empatia, em que aqueles que compunham a escola pensem em si e nos outros como membros de uma coletividade. Pertencimento que não se restringe apenas ao ir ou estar na escola, mas sentir-se representado de diferentes maneiras na escola que é institucional e burocrática, mas também social e relacional.

Esse aspecto foi se tornando mais claro quando articulado a outras informações, nos possibilitando entender a construção de uma cultura do pertencimento tecida no valor que a coletividade tem para essas pessoas, como um princípio que reverbera para e na comunidade, no sentir e no viver as expressões comunitárias e valorizar o território e a cultura do qual a escola faz parte.

Em uma das reuniões que acompanhamos no início do ano letivo todos os espaços da escola foram visitados pelo grupo de professores como forma de apresentá-los para os novos professores e rememorar aos que já conheciam o trabalho pedagógico, as possibilidades de espaços a serem explorados com as crianças. A apreciação dos espaços não se restringiu à parte interna da escola, circulamos os arredores da escola. No meio da atividade, a diretora Borboleta nos desafiou a pensar sobre as representações que as crianças tinham do local que moram e que a escola faz parte, pensar nos modos como chegavam à escola, nas pessoas que as traziam, na atmosfera que a escola está envolta.

Segundo Borboleta, conhecer as crianças, a comunidade e envolvê-las são pontos fortes para um trabalho de qualidade. A gestora afirma que os profissionais precisam tomar conhecimento da realidade de onde trabalham, conhecer as crianças e suas vivências, às famílias e como se organizam. Sentir e viver a comunidade em uma ideia ampliada de comunidade escolar.

A compreensão ampliada de comunidade escolar foi observada em outra ramificação do trabalho pedagógico, em iniciativas desenvolvidas pela Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e por alguns professores, que visitaram casas

de crianças no intuito de conhecer outros contextos vivenciados pelas mesmas e que pudessem contribuir para ampliar as possibilidades dos atendimentos realizados.

O conjunto destas informações reunidas, que versam sobre sentimentos em relação à cidade contidos no poema, os depoimentos dos pais, o acolhimento dos saberes comunitários num patamar similar ao saber reificado institucional e a visão ampliada de comunidade escolar podem indicar que na construção da cultura de pertencimento expressa na subjetividade social da escola, o conceito de comunidade escolar subjetivamente ampliado perpassa pela valorização do território e da diversidade comunitária e pelo reconhecimento do contexto histórico-social de atuação como um dos caminhos possíveis para enriquecer os processos pedagógicos e a qualidade da educação.

Neste sentido, em diferentes oportunidades no exercício do trabalho pedagógico pudemos presenciar manifestações populares características da cidade no exercício do trabalho pedagógico.

Na “Festa de Formatura” das crianças de segundo período, evento gratuito e aberto para toda a comunidade, depois das formalidades a música que embalou a apresentação das crianças foi na batida do Funk, gênero musical popularizado na periferia e para a periferia.

Outro momento que destacamos foi a oficina de Hip Hop com as crianças. O Hip Hop é cultura de rua, movimento que faz arte como forma de protesto social, de onde se originou o



Figura 04: Oficina de Hip Hop para as crianças. Disponível na página da escola na rede social Facebook.

Rap. Embora misture diferentes gêneros artísticos como música, poesia, dança e pintura, linguagens valorizadas pela cultura escolar, o gênero musical não costuma ser uma manifestação artística que ultrapasse os muros e adentre as escolas. Está vinculada por vezes a uma subcultura ou uma cultura marginal, assim como o Funk.

O Gospel também é uma expressão musical característica da comunidade local e marcou presença em apresentações culturais da escola. A escola é aberta às questões comunitárias e nesta constituição as igrejas, templos e terreiros são coletivos que fomentam a identidade e o pertencimento local.

Observando registros fotográficos de atividades da escola em anos anteriores, vimos que em uma mesma festa foram apresentadas danças típicas de igrejas evangélicas e o maculelê, que é uma dança folclórica originalmente praticada por negros e caboclos do recôncavo baiano, o que nos ajuda a pensar que as manifestações plurais de culturas distintas se encontram e são respeitadas na escola, podendo tornar-se referência às famílias em relação a outros espaços plurais da comunidade.

O trabalho pedagógico acolhedor das manifestações comunitárias que busca representar diferentes culturas presentes nas configurações familiares se mostra uma característica do Jardim, porém é compreendido pelas famílias de modos distintos.

Em uma das coletivas, uma questão que envolvia o trabalho da professora Solange foi a queixa de uma mãe que se reportou à escola por estar incomodada que sua filha estivesse tendo contato com músicas, segundo ela, próprias de religiões de matriz africana. Na ocasião a diretora Borboleta esclareceu que a escola pública tinha entre seus princípios a laicidade.

Segundo a professora, que também é cristã evangélica, a mãe a procurou para conversar e dizer que não mais interferiria no trabalho com as canções e músicas por ela realizado. Relatou-lhe que além de conversar com a diretora procurou o pastor de sua igreja para orientação. Para sua surpresa, o pastor a orientou que respeitasse o espaço da escola e o trabalho pedagógico desenvolvido. O pastor que tem em sua igreja famílias atendidas pela escola, conhece a diretora Borboleta e reconhece a atuação da escola no contexto da comunidade.

Segundo dados do PDAD (2015) a população da região administrativa mostrou-se eclética quanto à preferência musical e isso ficou evidente na festa: “Família vem brincar comigo”, em que as famílias foram convidadas a apresentarem seus talentos. Entre os talentos apresentados, Gospel em coro e em libras, Funk, Hip Hop, Samba, manifestações que estão no cotidiano das pessoas e da cidade. As famílias trouxeram para a escola aquilo que gostam. Expressões originárias da comunidade que são conhecidas pelos agentes escolares e, o mais significativo, reconhecidas como expressões legítimas no âmbito do trabalho pedagógico.

O grafite, por exemplo, foi apresentado às crianças do primeiro período como uma forma peculiar de expressão artística. As telas de Jean-Michel Basquiat, artista norte-americano, representante do movimento neo-expressionista, foram inspirações para as crianças em suas produções. Assim como o Jazz de John Coltrane e Miles Davis,

importantes jazzistas e compositores do gênero, que ouvíamos ao fundo enquanto as crianças realizavam suas atividades em sala de aula.

Em rodas de conversas e no contato com as crianças observamos que a diversidade cultural da RA faz parte do cotidiano da escola, expressos na forma como se vestem, nas músicas que cantam, nas expressões populares que utilizam na comunicação oral, como as gírias, que eram compreendidas pelos professores. Nas dinâmicas conversacionais foi comum a utilização de gírias em suas falas.

A forma como as expressões comunitárias são percebidas e subjetivadas pelos agentes educacionais tornam-se importantes para compreendermos como a cultura de pertencimento cultivada no âmbito escolar se articula com o trabalho pedagógico realizado.

Este conjunto de informações que trata da presença da diversidade de gêneros musicais no contexto escolar, do contato com a arte urbana e das expressões culturais verbalizadas pelas crianças, nos permitiu construir um indicador de que o acolhimento da diversidade cultural das expressões comunitárias reconhecidas como potenciais no desenvolvimento do trabalho pedagógico faz parte da subjetividade social escolar.

Para González Rey (2017) a subjetividade e a cultura aparecem de forma simultânea e tem uma relação recursiva. A própria cultura é tida como uma produção subjetiva que se torna objetiva por meio de alguns processos e símbolos particulares associados a diferentes esferas da prática humana. A subjetividade social é constituída de subjetividades individuais, que recursivamente também se constituem da subjetividade social. Ambas estão implicadas com níveis de subjetividade social mais ampliados, expressos também pela cultura.

Deste modo, nossa hipótese resultante da reunião dos indicadores de valorização e reconhecimento do território e da diversidade comunitária expressa em diferentes linguagens e manifestações artístico-culturais, é que na cultura de pertencimento, as vivências e experiências da comunidade local e de sua cultura são subjetivadas socialmente na escola e, assim, afirmam a sua pertinência na construção de um trabalho pedagógico de qualidade socialmente referenciado.

6.2.2 A cultura de pertencimento: Relações étnico-raciais e representatividade comunitária

As Leis 10639/03 e 11645/08, sancionadas pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, que alteraram a LDB (9394/96), obrigam o ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos. São decorrentes de lutas e discussões protagonizadas pelo Movimento Negro no Brasil e pelas demandas da população afro-brasileira.

O aprofundamento dos conteúdos estabelecidos pelas leis encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2014), que faz referência ao papel da escola como:

[...] preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. (BRASIL, 2014, p. 15)

Considerando que a RA em que a escola se insere está entre as cinco regiões administrativas do DF que possuem o maior índice de autodeclarados negros (PDAD-2018), no trabalho pedagógico da escola a representatividade negra se mostra uma das preocupações que emergem na subjetividade social do Jardim. Segundo informações do Projeto Político Pedagógico, 75% das famílias se autodeclararam pardas e pretas.

A preocupação com a representatividade comunitária foi percebida durante a organização da Festa da Família. A dificuldade de encontrar imagens nas mídias para a composição de um mural que representasse a comunidade foi apresentada pela coordenadora Sônia. A solução encontrada foi o uso de fotografias das próprias famílias da escola expostas no grande Baobá (a árvore milenar é um dos símbolos das culturas africanas tradicionais) em um mural no pátio da escola.

Carmo (2015) aponta que no Brasil a identificação negra é demarcada pelo fenótipo, que sobrevém da hierarquização étnica baseada na cor, que enquadra e valoriza os indivíduos conforme a quantidade de melanina e características físicas que possuem. Para a pesquisadora a falta de referências para as crianças e a ausência de representatividade, podem produzir estereótipos e estigmas negativos quanto à beleza, à inteligência, à capacidade e à personalidade dos negros.

Deste modo, a inserção da representatividade negra e de outras etnias no trabalho pedagógico podem ser percebidas nos murais, nas festas, em aquisições feitas pela

escola como brinquedos e livros com essa temática, produção de tintas e no uso de caixas de giz de cera com maior diversidade de tons relativos à cor real da pele das crianças.

A escola possui um acervo rico em literatura que permite às crianças reconhecerem-se nas histórias infantis. Alguns professores possuem seu próprio acervo e costumam emprestar para os colegas. A escola tem criado possibilidades e estratégias pedagógicas que revelam o valor da educação das relações étnico-raciais na dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

Na sala de aula da professora Jaqueline a literatura faz parte da rotina

pedagógica. A professora nos relata como as crianças se identificam com as personagens negras e fazem relação dessas com as pessoas de seu convívio.



Figura 05: Murais e livros da escola. Arquivo pessoal

Camila mesmo adora quando eu trago personagens negros para a escola, ela sempre diz que conhece os personagens, que eles moram perto da casa dela. No dia em que eu trouxe “A princesa e a ervilha”, ela me disse: “Tia ela parece comigo, tem o mesmo cabelo que eu e eu tenho um vestido igual ao dela.”. (Instrumento: Dinâmica conversacional. Professora Jaqueline, outubro/2018)

Para a professora, a representatividade negra em histórias, brinquedos, na mídia, em vários contextos, colabora para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para a educação das relações étnico-raciais. Jaqueline acredita que as abordagens feitas pelas escolas não podem se restringir apenas às características físicas como a cor da pele, os cabelos, aspectos que considera importantes, mas enfatiza que é preciso ir além, abordar outras questões que possam possibilitar que as crianças conheçam manifestações sociais, culturais, artísticas, próprias das diferentes culturas afro-brasileiras.

A professora procura trabalhar com materiais próprios do continente africano, como um dos tecidos que levou para as crianças manusearem ou literaturas infantis que trouxe de outros países que trazem contos da tradição africana, que são traduzidos por elas.

Nas primeiras idas à escola nos dedicamos a construção do cenário social de pesquisa, como também a observar e registrar espaços da escola, murais, informes, entre outros. A forma como os espaços e materiais estão organizados costumam oferecer pistas ou fornecer informações relevantes sobre como as pessoas pensam a escola.

Logo na entrada da escola havia uma placa fixada indicando que a escola foi uma das vencedoras do Prêmio Professores do Brasil, edição 2015. Uma iniciativa do Ministério da Educação juntamente com instituições parceiras que visa reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores da Educação Básica das escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. O trabalho de referência tratava de um projeto de literatura que nasceu da observação de uma das crianças sobre a ausência de princesas negras nos livros de histórias infantis.

Essa não foi a única participação da escola que repercutiu nacionalmente em relação ao trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. As crianças do Jardim, alguns professores e a diretora Borboleta, participaram do curta-metragem, *Das Raízes às Pontas* (2015), do estúdio Cajuína. O documentário aborda o resgate das raízes negras a partir dos cabelos crespos, propondo a reflexão do lugar de homens e mulheres negras na sociedade contemporânea, diante dos padrões de beleza atuais. O filme trata da afirmação do cabelo crespo como um dos elementos fundamentais da identidade negra e avalia a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras.

O uso de fotografias da própria comunidade, a aquisição de materiais escolares e brinquedos que versam pela maior diversidade de tons próximos à cor da pele das crianças, a participação no Prêmio Professores do Brasil e no documentário das Raízes às Pontas, associados ao depoimento da professora Jaqueline, são informações que articuladas podem indicar que a preocupação com a visibilidade e o fortalecimento do sentimento de identidade das crianças, mediante a representatividade negra faz parte da subjetividade social da escola.

Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, está entre os objetivos preconizados para a Educação Infantil no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e a compreensão da dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da Educação Infantil representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro e às desigualdades predominantes na sociedade, como aponta Cavallero (2006).

O trabalho pedagógico para a educação das relações étnico-raciais está amparado nas políticas de Estado. Visam reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros (BRASIL, 2013). No Projeto Político Pedagógico da escola, há um projeto específico que se dedica ao enfoque nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, intitulado "*Identidade, Minha Família e Minhas Raízes*", que objetiva reconhecer e respeitar as diferentes configurações familiares através de valores e atitudes e do convívio com a diversidade humana.

O trabalho pedagógico que incorpora a educação para as relações étnico-raciais colabora para a desconstrução de paradigmas raciais, presentes na subjetividade social brasileira que se assentam sobre uma sociedade que nasceu racializada e que se mantém ainda desigual nas estruturas econômicas, políticas, sociais, culturais, de gênero, educacionais, entre outros. Assim, acredita-se que levantar reflexões que possam suscitar nas crianças a importância de suas raízes, despertando interesse sobre a cultura de seu local, de seus antepassados é contribuir para a construção de relações mais condescendentes.

Deste modo, a escola busca por meio do trabalho pedagógico colaborar para que as crianças e a comunidade compreendam que nas raízes de formação do nosso povo havia grupos distintos, mas que somos todos descendentes de uma mesma miscigenação, embora tenhamos tons de peles diversos, cabelos de texturas e formas diferentes, traços distintos. Tal informação é relevante quando articulada com expressões dos professores mais antigos que nos contaram que com o desenvolvimento do trabalho pedagógico o número de crianças submetidas a tratamentos com produtos químicos que alisam os cabelos foram diminuindo ao passar dos anos.

Inicialmente o trabalho pedagógico da escola se voltou para o cumprimento da Lei 10.639 sancionada no ano de 2003 e complementada em 2008 pela lei 11.645, por volta do ano de 2014, iniciado por um pequeno grupo de professores que chegaram ao jardim e começaram este trabalho de base resultante da articulação entre eles. Houve grande resistência dentro da escola, por parte de alguns professores e gestores, que não viam a necessidade de abordar tais temáticas com as crianças por as considerarem complexas, por não conceber que o racismo poderia ser uma expressão manifestada na infância.

Foi um trabalho que se iniciou em sala de aula e ganhou força nas discussões de coordenações coletivas onde o grupo de professores, mesmo em menor número, passou a exercer seu direito de fala e tencionar o grupo para a importância do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais no contexto específico da escola e da Educação

Infantil. O debate acerca do tema se ampliou, ganhou robustez na gestão de Borboleta, e a educação para as relações étnico-raciais foi incluída como parte do Projeto Político Pedagógico.

Em campo pudemos acompanhar oficinas das culturas africana, afro-brasileira e indígena. Exposições, visitas a campo, como no Museu Indígena feito com as crianças e a exposição Ex África, realizada com os professores.

Deste modo, ressaltamos que a forma como a comunidade escolar desenvolve e cumpre a legislação vigente é muito singular em relação às temáticas preconizadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08. A escola mostra-se aberta a uma discussão que normalmente gera diferentes questões, representações e ideias que habitam o senso comum e que podem ou não serem favorecedoras do desenvolvimento de práticas pedagógicas concisas e que, talvez sem a força da lei nem pudessem ter sido incluídas no trabalho pedagógico ou adentradas com visibilidade no âmbito das instituições escolares.

Comumente vemos no trabalho pedagógico associado à cultura africana, a idealização de uma África ligada à pobreza, à miséria, à escravidão ou se remetem a identificação de animais oriundos do continente. Por vezes, as abordagens transmitem a ideia de uma África única, como um único país. É pouco explorada a diversidade social e cultural do continente, como também acontece com a diversidade de povos indígenas em nosso país, que são, por vezes, generalizadas com a representação do índio, no dia 19 de abril. As questões indígenas também permeiam o trabalho do Jardim. Os professores participam de formações acerca da cultura indígena que é abarcada no projeto *"Identidade, minha família e minhas raízes"*.

Neste contexto, há por parte da gestão a ideia de que é preciso subsidiar um trabalho pedagógico que ofereça possibilidades para que os agentes escolares possam enriquecer suas vivências acerca das temáticas e assim o trabalho pedagógico da escola.

Mesmo sob o preceito da lei, tais questões ainda se mostram um desafio para as redes de ensino, acreditamos que pela produção subjetiva singular imbricada nas

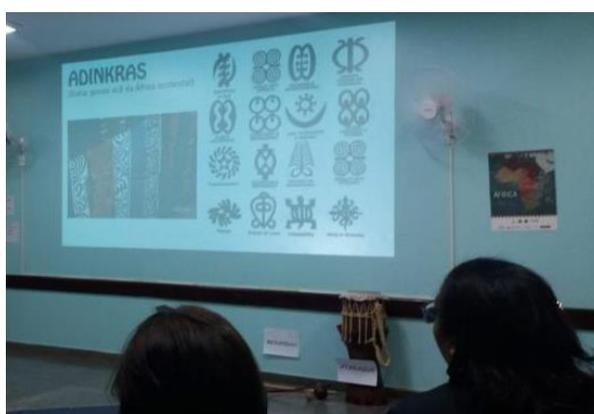


Figura 06: Oficina sobre cultura Africana para professores Arquivo pessoal

questões que cercam as relações étnico-raciais e que estão presentes na subjetividade social do país, onde a escravidão durou três séculos e foi abolida tardiamente. Não podemos apontar um motivo específico, mas o preconceito e a falta de informação podem estar associados aos motivos para o não aprofundamento das discussões nas escolas sobre as temáticas africana, afro-brasileira e indígena.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) destacam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo que assegurem a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Neste contexto, o Jardim tem conseguido desenvolver um trabalho singular quanto ao aprofundamento das questões étnico-raciais, avanço no ensino da cultura afro-brasileira e da história africana e indígena no intuito de romper com estereótipos que as marcam, fruto de história única como, por exemplo, a escravidão.

Em sala de aula observamos a forma como a Professora Jaqueline aporta a questão da escravidão, colocando para as crianças que os africanos foram pessoas que foram escravizadas e forçadas a esta condição, deixando claro que eram pessoas livres de diferentes países e falavam diversas línguas, enfocando a diversidade existente na cultura africana.

Em um dos murais, observamos o trabalho com a história *Bruna e a galinha d'Angola* de Gercilga d' Almeida, que traz em seu enredo o mito da criação do mundo na tradição Iorubá. Este não foi um aspecto muito enfatizado nas práticas pedagógicas que observamos. Todavia, conjecturamos ser uma representação significativa, pois a religião, assim como a escola e a família, é um contexto social importante em nossa sociedade e produtora de subjetividades. Em nossa experiência, o trabalho com as culturas africana e indígena ainda enfrentam muitos tabus, principalmente no tocante à religiosidade.

Neste sentido, Pires e Moretti (2016) denunciam a relação perversa entre intolerância religiosa e racismo, e como isso pode impactar na rotina de adolescentes e crianças em escolas públicas no Brasil. Refletindo sobre a escola enquanto espaço de poder, apontam que essa pode se tornar um lugar privilegiado de violência e desrespeito contra adeptos de religiões de matrizes africanas. "Trata-se de uma violência difícil de ser superada, por ser exercida em idade precoce, por pessoas e instituições que exercem sobre a vítima indiscutível relação de poder" (PIRES E MORETI, 2016. p. 11).

Para as autoras o desrespeito vivenciado por crianças de axé nas escolas brasileiras está profundamente enraizado no modelo de laicidade instituído na neutralidade, universal que sobrevaloriza a tradição cristã, como moralmente superior e válida, em detrimento de outras concepções de mundo e formas de vida.

Em sala de aula, observamos que as crianças entendiam a diversidade cultural e social do continente africano. Em diferentes momentos de nossas conversas, falaram sobre costumes e lendas de diferentes povos africanos e os nomeavam. Jonathan nos contou sobre o povo *Axânté* e o tecido *kente* que eles fabricavam, sobre como eram bem coloridos e que em sala haviam também usado tinta para fazer um tecido *kente*. Tiago nos mostrou no mapa onde fica a África e apontou para Senegal, a terra de *Kiriku*. Ouvimos também sobre a história de *Anansi*, a aranha tecelã, de Gana, contada pelas crianças em uma de nossas rodas de conversas.

Pontuamos ainda, que mesmo diante da projeção no trabalho pedagógico da escola na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais existem diferentes formas de compreensão desta temática no trabalho coletivo da escola.

Em um dos encontros avaliativos realizado com todo o grupo escolar, uma das avaliações apontava que a escola se prendia muito à temática das relações étnico-raciais em detrimento de outras temáticas, como o trânsito e as profissões. Esta observação corrobora para o entendimento de que na subjetividade que compõe um espaço social compartilhado, consensos também são produzidos por contradições, dissensos, conflitos associados simultaneamente a aspectos simbólico-emocionais oriundos do movimento da subjetividade individual.

Um mesmo aspecto ou representação configurada subjetivamente gerava diferentes sentidos subjetivos, corroborando com González Rey (2012) que define que as emoções em seu caráter gerador e inseparável dos aspectos simbólicos produzem sentidos impossíveis de serem associados de forma universal, por terem a marca da história de seu protagonista.

O conjunto de informações reunidas: a definição de um projeto específico no PPP da escola para o trabalho com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o trabalho pedagógico aprofundado, que explora a diversidade social e cultural do continente africano e a educação para as relações étnico-raciais, bem como o uso de palavras africanas pelas crianças nomeando artefatos, personagens, povos e países do continente africano, pode indicar que na subjetividade social da escola os princípios sobre a convivência racial livre de preconceitos e discriminação

assumem valor positivo e se expressam nos diferentes momentos da convivência e no trabalho pedagógico da escola.

Na luta pela superação do racismo e da discriminação racial o Jardim e seus profissionais não estão apenas subordinados aos documentos legais. Os educadores, independentemente de seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política, se organizam para superar o racismo e discriminações. Estão atentos para que todos, negros e não negros, além de acesso a conhecimentos fundamentais para a vida integrada à sociedade, recebam formação que possam contribuir para forjar novas relações étnico-raciais por meio da criação de estratégias pedagógicas propostas, vivenciando o que orienta o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013).

Pela articulação entre os indicadores construímos a hipótese que na configuração subjetiva do Jardim convergem representações sociais positivas sobre sua comunidade de maioria parda e negra que favorecem a pluralidade de pessoas, histórias e cenários que qualificam o povo negro. Isso se expressa no trabalho pedagógico singular que pode favorecer a produção de sentidos subjetivos sobre a identidade étnico-racial dos indivíduos, corroborando para a construção da cultura de pertencimento no contexto da escola.

6.2.3 A cultura de pertencimento: Formas particulares de vivenciar a representatividade comunitária

Na construção da cultura de pertencimento, algo muito específico nos chamou atenção já nas primeiras idas a campo e que se manteve presente ao longo de todo o processo de pesquisa. A cada encontro sempre havia três, quatro ou cinco pessoas, profissionais da escola, em ambos os turnos, com camisetas que faziam referência a África, ao Movimento Negro, à periferia. Camisetas que traziam como slogan em sua etiqueta de identificação “Produzida na periferia de Brasília”.

Sentimentos como a identificação com o trabalho pedagógico da escola voltado para a educação das relações étnico-raciais, a valorização e reconhecimento do território e da diversidade comunitária, o fato das camisetas serem produzidas na periferia, o próprio sentimento de pertencimento, são fatores que podem estar articulados à representação socialmente compartilhada do uso das camisetas pelos agentes escolares.

No instrumento diário de campo, datado de abril de 2018, registramos sobre essas camisetas e suas estampas: A camiseta que a professora Mônica usava estampava um menino descalço e de short, por trás dele havia barracos. A imagem fazia alusão a um anjo. Ela disse que escolheu essa blusa porque gosta de crianças e quando comprou uma dessas camisetas procurava roupa para trabalhar, um uniforme, e já havia percebido que outras pessoas da escola já usavam camisetas desse tipo. Como uma das professoras vende, ela comprou. Na dinâmica da conversa, ao comentarmos sobre o custo das camisetas e que ela poderia ter escolhido outro tipo de camiseta para uniforme, Mônica concordou com os questionamentos e complementou dizendo que na medida que foi estudando, vendo coisas, percebendo outras, que até então estavam veladas para ela, começou a se identificar com as camisetas e foi percebendo que elas não se tratavam apenas de um uniforme, representavam mais que isso. Ela passou a reconhecer na camiseta sua própria ascendência negra. Pensando as proposições da professora, observamos que a camiseta ganhou valor simbólico-emocional quando Mônica começa a produzir sentidos subjetivos em relação ao que a camiseta representava para ela no movimento articulado entre os diferentes aspectos que embasavam o reconhecer-se negra. **(Instrumento: Notas do diário de campo, abril/2018).**

As conjecturas articuladas a partir do diálogo com professora Mônica nos reportou aos processos de ancoragem e objetivação descritos por Moscovici (2003) que, constituídos na soma de experiências, têm a função, na criação de representações sociais, de tornar familiar algo que não é familiar, enfatizando o caráter simbólico das representações a partir de sua visão teórica.

A familiarização da professora com as estampas não estava vinculada a um fator pontual ou à ideia da estampa em si. Continha a ideia inicial da busca de um uniforme, o uso das camisetas pelas colegas, os estudos realizados, a colega que vende as camisetas, a própria escolha da estampa, o gosto por crianças, construções articuladas que coadunaram para sua decisão de adquirir a camiseta.

Essa gama de fatos não pode ser entendida apenas como a soma de uma série de eventos, pois evoca emocionalidades produzidas por Mônica que não estão descoladas dos processos simbólicos que alicerçam suas escolhas e se constituem motivos para suas ações de adquirir a camiseta, de usá-la e de optar por determinada estampa.

Interpretamos que a escolha da Professora Mônica pode ter relação com a subjetividade social da escola no tocante a construção da cultura de pertencimento, da qual participam a representatividade negra e da comunidade. A escola é um lugar de

produção de subjetividade social onde as pessoas não estão imunes à subjetividade social. Porém enfatizamos que a subjetividade social não é determinista, é produzida na relação recursiva com as subjetividades individuais na produção subjetiva dos indivíduos. A decisão do uso das camisetas é da professora. Assim como há pessoas na escola que não as usam, mesmo dentro desse contexto comum que valoriza a representatividade negra e da periferia.

Como afirma González Rey (2012) é o sujeito em seus processos subjetivos que exerce na ação a legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e de decisões:

Só o sujeito poderá decidir, dentro da complexidade de vivências e processos simbólicos produzidos nos cenários de sentido em que atua, o rumo de suas ações, as quais desde o momento de sua decisão e durante todo o processo de sua consecução se transformam em uma nova rota de produção de sentido. (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 158)

A vestimenta nos parece um espaço de produção de sentidos subjetivos para a professora. Não pela camiseta em si, mas o que ela engendra, o valor simbólico-emocional gerado por Mônica em relação as estampas das camisetas, que se expressa como produção subjetiva também na relação com o contexto da escola.

Mônica, neste exemplo, demonstra ter produzido novos sentidos subjetivos mediante fatores múltiplos no contexto da escola e que também se articulam com vivências em outros espaços, pois, em alguns momentos, retoma memórias de sua infância em outra Região Administrativa do Distrito Federal, de seus familiares, que vão nos revelando a trama configuracional de sua produção subjetiva, que corrobora para o reconhecimento de sua identidade negra e enquanto mulher da periferia, como se assume.

A professora ainda nos esclarece que talvez ela tivesse demorado mais para se dar conta da dimensão do que é ser uma mulher negra e da periferia se não estivesse trabalhando no Jardim: "*Talvez em outros espaços ou em outro momento da minha vida eu poderia nem ter comprado este tipo de camiseta.*" (**Instrumento: Dinâmica conversacional, abril/2018**). Fato que interpretamos como um movimento recursivo da subjetividade social e da subjetividade individual em sua produção subjetiva.

Para nós foi muito intrigante, no momento da pesquisa, pensar como seria para a comunidade local ver educadores, representantes da instituição que detém conhecimentos válidos, vestindo estampas tão próximas à cultura da comunidade, a periferia, as expressões musicais populares como o Rap, Hip Hop, Reggae, os grafites,

as favelas, as pessoas negras, os artistas, negros de diferentes segmentos e nacionalidades.

Tais manifestações, geralmente não costumam adentrar os muros da escola. O saber consensual e comum produzido no entorno de algumas instituições escolares não costuma ser bem visto ou é visto como uma cultura menor em relação ao conhecimento reificado e institucionalizado, embora o senso comum também seja uma forma de explicar o mundo, como elucidada Moscovici (2012).

Uma das professoras relatou que acredita que para a comunidade já é uma coisa normal vê-las com essas estampas, as crianças percebem, reparam em estampas iguais, as professoras têm as mesmas camisetas.

As crianças reconhecem as imagens com que estão familiarizadas, como um dos alunos que falou sobre músicas que ouvia com seu pai, quando viu uma camiseta estampada com a imagem de Bob Marley. (Professora Cristina. Instrumento: Conversa informal, agosto, 2018)

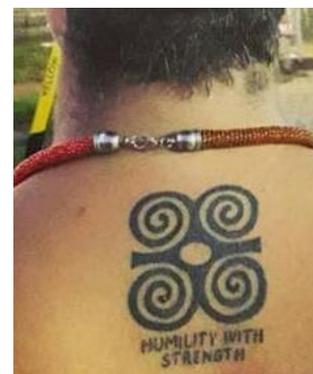
Adornos e vestimentas, certos tipos de pinturas e símbolos, foram e são utilizados na história, na identificação e pertencimento de grupos.

Na escola esses artefatos têm relação com a cultura local, com a comunidade, são da ordem do simbólico, mas não estão desvinculadas das questões emocionais, como por exemplo, o orgulho pelo fato de usarem camisetas que foram fabricadas para a periferia. Em nosso entendimento essas manifestações não verbais representam uma marca da escola e se manifestam no trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Também foi comum ver agentes escolares com estilos muito próprios como cabelos Black Power, tranças e dreadlocks. Adornos, tatuagens e turbantes também são expressões que participam da subjetividade que se constitui na construção da cultura de pertencimento

As informações produzidas via o recorrente uso dessas camisetas temáticas, aliados a outras formas de expressão como penteados, adornos, turbantes, dreadlocks, tranças e blacks nos cabelos e tatuagens, permitem conjecturar um indicador de que a subjetividade social da escola assume de forma singularizada a autoafirmação da identidade negra.

Figura 07: Tatuagem de um símbolo Adinkra. Arquivo pessoal



O uso das camisetas pelos profissionais da escola estava tão naturalizado, que por vezes não entendiam o interesse da pesquisadora por algo aparentemente tão corriqueiro na escola e que para alguns de nossos colaboradores não tinham relação alguma com uma pesquisa cujo foco era o trabalho pedagógico.

A investigação mais aprofundada nos proporcionou entender as imagens compartilhadas que pareciam comunicar significado único de valorização da cultura negra e da cultura da periferia, configuravam em uma produção de sentidos diferentes e muito particulares que participavam das escolhas dos participantes. Ou seja, mesmo as estampas fazendo parte de uma mesma ideia representacional não eram todas ou qualquer delas compartilhadas por nossos colaboradores.

Assim, as imagens das camisetas registradas pela pesquisadora no dia a dia foram utilizadas como fonte de expressão em dinâmicas conversacionais.

Quadro 01 - Dinâmica conversacional, depoimentos de profissionais sobre as camisetas

 <p>Imagem 1</p>	<p>Periferia é periferia. Eu me considero uma mulher da periferia. Mas a gente só consegue ver isso depois que sai do quadrado. Eu vi isso depois, quando vim para a educação. Só a educação te proporciona essa clareza. Quando você não faz parte disso, você é ignorante. O olhar que eu tenho hoje é de orgulho, de saber que eu vim dali e posso ir além. Professora Sara</p> <p>Eu usaria essa blusa com o maior prazer. Eu cresci na periferia. É mostrar que você veio de onde acham que não tem boa peça, mas você acaba contrariando a ordem, você vem da periferia e pode fazer muitas coisas, se tornam alguém diferente do que as pessoas acham que você será só pelo fato de ser da periferia. É como uma sina, acham que só porque você é preto e periférico, você tá fadado a não ser ninguém. Eu me reconheço negra, me reconheço uma guerreira. Educadora Social Pâmela</p>
 <p>Imagem 2</p>	<p>Essa.... Ah! Eu acho massa! É a valorização do que não é valorizado. Essa é a minha preferida. Eu amo essa camisa, o que ela representa. Professora Jéssica</p> <p>Favela, Cartola, Rio de Janeiro, bacana. Aqueles morros, casa em cima da outra. Isso, me identifico. Porque sempre morei meio assim, em barraco, quando mudei para o Areal era assim, barracos de madeira, era uma favela. Me traz à memória coisas boas, embora tempos difíceis. Professora Solange</p> <p>Amo, amo, amo. Me lembra boa música. Desde novinha eu escuto Cartola. Essa nostalgia, eu escutava em casa sozinha, ligava o rádio e escutava. Meu pai gostava de MPB, ele cantarolava, ele gostava de boa música, me traz memórias afetivas. Professora Jéssica</p>

 <p data-bbox="355 524 467 555">Imagem 3</p>	<p data-bbox="549 192 1337 309">Essa nem... Não gosto dessa mulher com olhos virados, tanto que nem tenho essa. Me faz pensar em coisa ruim, esses olhos virados. Não gosto dessas coisas não. Não sei do que se trata. Não gostei. Professora Solange</p> <p data-bbox="549 344 1337 432">O formato da boca, o nariz, me representa. Os traços fazem parte de nossa cultura. Eu não tenho, mas usaria, porque tem a ver comigo, com a cultura da qual descendo. Professora Mônica</p> <p data-bbox="549 468 1337 584">Ela me passa uma imagem estranha, coisa sobrenatural. Eu me assustaria, me passa um terror... o terror que os africanos sofrem, esse mundo terrorista... de terror que eles vivem. Algo que dá medo, sei lá. Professora Elizabeth</p>
 <p data-bbox="347 860 459 891">Imagem 4</p>	<p data-bbox="549 589 1337 676">Não usaria, embora sejam três mulheres e mulher é força, mas essa não. Porque não me passa nada de positivo. Não me representa em nada. Educadora Social Pâmela</p> <p data-bbox="549 696 1337 864">Me lembra raízes. Elas estão festejando. Me lembra as nossas raízes que muitas vezes são negadas. Eu acho que muita gente, como eu estava falando com a colega, a gente porque nasceu com tom de pele mais clara, é fenótipo. Mas a gente descende de tantos povos, eu me identifico com as coisas que me lembram nossos descendentes. Professora Jéssica</p>
 <p data-bbox="355 1240 467 1272">Imagem 5</p>	<p data-bbox="549 909 1337 1055">Eu usaria essa blusa porque eu me reconheço negra, me reconheço uma guerreira e eu quero passar isso para minha filha, ninguém pode te menosprezar por causa da sua cor, do seu cabelo, por nada. Somos capazes de tantas coisas, como mulheres, como guerreiras. Educadora Social Pâmela</p> <p data-bbox="549 1090 1337 1258">Eu tinha comprado outra, mas devolvi. Sei lá, as pessoas iam me perguntar e eu não iria saber responder, eu preferi devolver. Troquei por essa. É uma mulher negra, de cabelos cacheados, que me lembrou muito a minha filha. Era como se eu tivesse vendo um retrato da minha filha. Professora Paula</p>

O uso das camisetas são informações não verbais que expressam aspectos da subjetividade social presente na escola, está relacionado ao pertencimento e identificação, colaboram para a autoafirmação do grupo bem como para reversão de concepções racistas e discriminatórias em relação à cultura negra e à cultura da periferia. Todavia, o comportamento é excluído de determinismo por expressarem de forma particular sentidos subjetivos múltiplos, oriundos da historicidade, memórias, valores e afetos próprios.

Assim, a nossa ideia é que o processo subjetivo que está no cerne da escolha pelo uso das camisetas é realizado através das emoções geradoras dos posicionamentos e de identificação com as imagens e com o que elas representam para si dentro do espaço da escola e na comunidade. Em outras palavras, é o que é gerado simbólico e emocionalmente por cada participante, o mobilizador para o uso ou não das camisetas.

Deste modo, o comportamento em si de usar ou não usar as camisetas não se configura um critério para a compreensão dos aspectos simbólico-emocionais e sim as produções de cada indivíduo proveniente de sentidos subjetivos singulares. Como observamos, o mesmo comportamento do uso das camisetas revela em nossos colaboradores motivos diferenciados, afastando-nos da ideia de reprodução, universalidade e principalmente de uma lógica externa ao indivíduo na formulação de representações e nos aproximando de uma lógica configuracional.

Para González Rey (2012) os processos de subjetivação ocorrem na relação contraditória entre as várias necessidades do sujeito, que se definem como configurações subjetivas que entram em jogo em cada espaço de sua ação e pelas novas necessidades derivadas do contexto em que atua.

Essa contradição pode ser compreendida, voltando ao quadro que apresentamos os depoimentos acerca das camisetas, nas expressões de Pâmela, que se autodefine como negra, de periferia e que professa a doutrina Cristã Evangélica. Ao mesmo tempo em que exalta a mulher negra, guerreira (imagem 5), rechaça a imagem de mulheres negras a partir de sua interpretação de alusão a um rito religioso de incorporação (imagem 4) que em sua crença religiosa pode estar associada a demonização dos cultos de matriz africana. Pâmela, não fez referência a essa ideia, porém suas expressões faciais, o som da voz mais duro e a própria convivência em campo nos permite conjecturar essa ideia a interpretação de sua expressão enfática: "Não me representa em nada".

O aspecto religioso também mostrou sua força nos depoimentos de Elizabeth e Solange ao se posicionarem acerca da imagem 3, a forma de se expressar de Elizabeth, como se evitasse olhar para imagem ou a expressão de Solange, com uma sensação de repúdio acrescida da entonação das palavras, foram reveladoras.

O religioso marca formas de produção de sentidos nos cenários sociais (GONZÁLEZ REY, 2012). Assim, a religião pode ser compreendida como um contexto de produção subjetiva por estar envolta em sistemas simbólicos que permeiam a experiência das pessoas suscitando emoções provenientes da fé e das crenças, que reverberam no compromisso com o que os ideais, são mantidos e praticados pelo indivíduo.

Conjecturamos que aspecto simbólico das estampas das camisetas ganham valor simbólico-emocional na produção subjetiva de nossas colaboradoras, na trama configuracional que implica emoções, afetos, crenças, valores, múltiplos pertencimentos decorrentes de configurações subjetivas produzidas em espaços, relações e experiências

em diferentes momentos da vida, contribuem singularmente por meio de suas subjetividades individuais para a composição da subjetividade social.

González Rey (2012) afirma que as pessoas "expressam elementos de sentido muito variados sobre as realidades sociais nas quais emergem"(GONZÁLEZ REY, 2012, p 95), o que torna impossível que a singularidade e a produção subjetiva do indivíduo sejam replicadas, reproduzidas ou determinadas por outrem, mesmo em uma realidade comum e compartilhada. A indissociabilidade entre simbólico e o emocional está na base das ações e na forma como os indivíduos concebem singularmente o mundo, as coisas ou as pessoas.

Deste modo, as representações sociais como uma forma de conhecimento socialmente elaborada (JODELET, 2001), a partir do viés teórico da subjetividade de González Rey, tomada como a definição ontológica dos fenômenos humanos, traz a "marca da história de seus protagonistas." (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 138).

Nesta perspectiva os processos de produção de representações sociais não são externos ao indivíduo ou se são internalizados de fora para dentro, são subjetivados pelo indivíduo na relação recursiva com o social. A ancoragem, por exemplo, um dos processos definidos por Moscovici (2012) na formulação de representações sociais, a ação do indivíduo é fundante. O indivíduo lança mão de seus recursos subjetivos oriundos de suas próprias experiências na familiarização de algo ou de alguém.

Entre estes recursos podemos citar a imaginação e a criatividade para incluir dados, objetos, coisas ao conjunto de pensamentos preexistentes, onde são avaliados, classificados e nomeados, aproximando-os a categorias já familiares. O que ocorre também do processo de objetivação que torna tangível, acessível e concreto, algo ou uma ideia do campo abstrato ou metafísico.

Tais conjecturas nos remetem a emergência de evidenciar o protagonismo do indivíduo na produção das representações sociais. Os depoimentos das profissionais que apresentamos no Quadro 1, podem se configurar como exemplos da utilização de elementos subjetivos oriundos de suas vivências e experiências para dar sentido a sua opção por usar as camisetas, podem ser interpretados como um movimento subjetivo na produção de uma representação social.

Para González Rey (2014) a produção intelectual representará processos imaginativos de profunda implicação emocional, que fará parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é gerado. Considerando o pensamento como uma produção subjetiva, o indivíduo ao se valer da imaginação é capaz de produzir

novas ideias, que expressam sentidos subjetivos que podem ser fontes para a criação de imagens, novos significados e ações, que se constituindo farão parte do processo de produção subjetiva das pessoas.

Pensando nas representações sociais como "fenômenos simbólicos, produzidos na esfera pública" (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 40), podemos interpretar as camisetas como símbolos inteligíveis na cultura da escola, porém, como perceptível na expressão de nossas colaboradoras, não são símbolos generalizadores e diretos da realidade que compartilham no contexto da escola. Os colaboradores que compartilham do uso das camisetas têm sentimentos oriundos e organizados de maneira singular mesmo que, juntos, sigam valores gerais.

As informações produzidas a partir da dinâmica conversacional que aludem as estampas das camisetas usadas pelo grupo podem indicar que embora a escola constitua espaço em que a autoafirmação negra está presente como uma configuração subjetiva social, as pessoas expressam diferentes sentidos subjetivos nas relações que estabelecem com elementos comuns compartilhados no contexto da escola.

Compartilhar o sentimento de valorização e visibilidade das relações étnico-raciais e da cultura local, por meio da representação comunitária que abrange a representatividade negra e da periferia, são informações articuladas neste tópico. A tessitura dos indicadores contribui para a hipótese de que as formas de vivenciar, se expor, se identificar e se posicionar como pertencentes da cultura de pertencimento construída na escola são singularizadas e, portanto, diferenciadas por seus agentes via produção de sentidos subjetivos que participam da configuração subjetiva social da escola.

6.3 YU, U NOBUNTU: O sujeito gestor, tensionador da subjetividade social

“*Yu, u nobuntu*” significa que a pessoa é generosa, hospitaleira, amigável, atenciosa e compassiva. Ela compartilhou o que possuía, está ligada a outra pessoa. É humana porque pertence, participa. É aberta e acessível aos outros (Vasconcelos, 2017).

É com essa definição que iniciamos nossas conjecturas sobre o eixo construído a partir do aspecto preponderante presente na subjetividade social do Jardim, a coletividade. Eixo se institui como tensionador da produção subjetiva dos agentes escolares: a gestão. Este tópico se volta em especial para a gestora, seu papel e a forma

como desempenha sua função compreendida aqui, como favorecedora da produção da subjetividade social da escola.

A pesquisa de Campolina (2012) aponta o papel do gestor na constituição subjetiva escolar como favorecedor da produção de emocionalidades da comunidade escolar que potencializam a construção favorável às inovações.

Mais recentemente e especificamente, a pesquisa de Carvalho (2018) versa sobre a direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação, tratando entre outros, do papel do gestor, em particular do diretor da escola, como relevante para a qualidade das relações entre a comunidade escolar, a gestão e a construção de projeto inovador.

Em ambas as pesquisas é apontado que a ação da direção escolar contribui para a produção subjetiva. Em especial a de Carvalho (2018), indica que por meio de seus exemplos de vida e de sua implicação pessoal com o sucesso das propostas de trabalho escolar, a gestora gera espaços de identificação, de encontros e trocas de proposições educativas, criando um ambiente de movimento contínuo em direção à inovação. A gestora em suas ações e nas relações estabelecidas com as pessoas e com as exigências do cargo participa da constituição da subjetividade social da escola.

A função do gestor, em muitas perspectivas é vista como um cargo hierárquico, fiscalizador e mandatário. O volume de burocratização de processos pedagógicos e as demandas institucionais cada vez maiores e mais abrangentes parecem responsáveis pelo papel do gestor de transformar pessoas em números, numa generalização onde individualidades são desprezadas em prol de uma perspectiva reprodutora de conhecimentos. Tais aspectos podem ser reflexos de uma mentalidade burocrática e pedagogizante de nossa sociedade, que por vezes chegam como críticas também às instituições de Educação Infantil sem considerar as especificidades do trabalho pedagógico nesta etapa de ensino, que não participam de provas nacionais, não tem notas calculadas no IDEB, mas acabam recebendo cobranças avaliativas.

O sistema educacional no país é concebido hierarquicamente. No topo encontra-se a Ministério da Educação e verticalmente os demais órgãos subordinados, chegando até a escola. Tal hierarquização institucional quando tomada na conjuntura escolar, traz reflexos ao trabalho docente e influencia nas relações entre os agentes escolares. Alunos e professores representam, segundo Silva e Tunes (2011) os elos mais fracos de uma cadeia hierárquica. Todavia, a educação como ato político, manifesta-se na pluralidade, no espaço público, no relacionamento com outros, processos unilaterais que não contam

com a participação de todos os agentes escolares podem não se tornar significativos para as comunidades escolares por não representarem as peculiaridades locais.

No Jardim as relações entre os agentes escolares e a comunidade são expandidas pela incorporação dos diferentes segmentos nas decisões escolares, o que permite novas possibilidades de diálogos que favorecem o engajamento, a solução, a colaboração conjunta nas demandas educacionais.

As escolhas pedagógicas no Jardim, desenhadas no Projeto Político Pedagógico discutido e construído na coerência com as necessidades da comunidade escolar, por mais que sejam autônomas também são norteadas por uma série de fatores gerais e burocráticos, que guiam as propostas educativas e balizam a organização do trabalho pedagógico em conformidade com a legislação, parâmetros, diretrizes, currículo, e demais documentos que regem a educação do país.

Todavia a estrutura organizacional burocrática não endossa relações hierarquizadas no âmbito da escola. A gestora, percebida como elemento de autoridade na instituição não está apartada da dinâmica do grupo escolar, encabeça a estrutura organizacional da escola e ultrapassa a dimensão administrativa, se instaurando em relações de proximidade com agentes escolares, alcançando-lhes o convívio social e trabalho pedagógico realizado no Jardim.

6.3.1 YU, U NOBUNTU: Relações horizontalizadas

Os fragmentos de texto que se seguem fazem parte de um grupo de discussão com mais de duas horas de gravação, as conversas não obedecem a uma lógica linear e sequencial. Buscamos ordenar trechos que no meio da discussão falavam sobre a gestão e que podem contribuir para a construção da informação que pleiteamos neste eixo de inteligibilidade, o papel das relações: gestora-equipe escolar.

Um pirulito que ela vai dar para as crianças, primeiro ela vem e pergunta. **(Instrumento: Grupo de discussão. Professora Paula, setembro/2018)**

Sempre voltado para o público, para quem está atendendo. Não é porque os professores querem. Aqui tem coisas que estão sempre voltadas para a comunidade. Não tem privilégios. O nosso foco é o público. Já passei por cada gestão. Ah! Nem... eu acho a daqui mais coesa. **(Instrumento: Grupo de discussão. Professora Jaqueline, setembro/2018)**

Essa coisa que a gente tem é muito devido à questão do respeito. Tem escola que é guerra de foice e o gestor nem sempre consegue. O fato de ser sido eleito democraticamente não significa que vá fazer uma gestão democrática. Ela representa o grupo, a gestão democrática. A gente percebe no

comprometimento com a escola. (**Instrumento: Grupo de Discussão. Coordenadora Sônia, setembro/2018**)

“Com sinceridade? De todas as escolas que eu trabalhei, melhor gestão que eu tive contato, experiência de todas.” (**Instrumento: Grupo de Discussão. Professora Solange, setembro/2018**)

A pessoa encarregada de gerir a escola, que tem o mais alto cargo da hierarquia social na instituição, não a exerce como uma relação verticalizada ou apartada do grupo escolar. As expressões da Professora Jaqueline, articuladas com as falas da Coordenadora Sônia e da Professora Paula podem ser interpretadas como manifestações que correspondem à descentralização das decisões, a gestão voltada ao público e à comunidade, o tratamento igualitário com os diferentes segmentos que compõem a unidade escolar quando se referem “*Não tem privilégios*” e “*Não é porque os professores querem*”. Parece-nos a efetivação da gestão não enquanto lei, mas na relação estabelecida com o grupo escolar e com a comunidade, que leva uma das participantes a personificar a gestora como a representante do grupo, atribuindo-lhe a concepção da democracia presente no exercício da gestão.

No aplicativo WhatsApp a escola tem um grupo de comunicação, do qual fomos inseridas e pudemos acompanhar o movimento feito pelo grupo do Jardim. Por vezes, tivemos acesso ao compartilhamento de decisões entre a gestão e os profissionais utilizando essa ferramenta midiática.

Observamos que algumas decisões poderiam ser tomadas por Borboleta sem consultar o grupo, por estar já fora do horário das aulas, mas o grupo do aplicativo também se efetivava como uma extensão da coordenação coletiva, as possíveis demandas que poderiam ser solucionadas por essa ferramenta eram postadas e os participantes repostavam suas opiniões. Essa questão pode ser interpretada pela fala da professora Paula: “*Um pirulito que ela vai dar para as crianças, primeiro ela vem e pergunta.*”, pequenas decisões que poderiam ser unilaterais, mas eram compartilhadas com o grupo.

Como responsável por gerir a escola com sua equipe, Borboleta colabora para a construção da gestão democrática, sua sala é acessível, demonstra disponibilidade, o que parece favorecer o trânsito entre ela e a comunidade e a comunidade entre si. Por vezes observamos famílias, profissionais da escola e de outras instituições, como policiais e agentes de saúde local, atendidos em sua sala sem agendamento prévio. Os agendamentos também podem ocorrer, mas o que queremos ressaltar é que chegando à comunidade à escola ou à sua sala, ela não se furta em atendê-los.

A tessitura das informações que abarcam depoimentos de professores, o compartilhamento de demandas e decisões com o grupo escolar convergem para a produção de um indicador de que na escola a gestora procura superar relações hierárquicas em relações de abertura e proximidade com a comunidade escolar. Tal aspecto reforça a ideia de gestão democrática como um princípio em conformidade com a maneira singular em que a coletividade está configurada na subjetividade social da escola.

Nesta mesma vertente, a Mãe C1P, que já trabalhou na escola, compreende que a abertura dada a outros segmentos da comunidade não apenas proporcionou que o trabalho pedagógico se tornasse mais coletivo, com inserção das pessoas e o reconhecimento da importância delas nas decisões da escola, como favoreceu a criação de laços afetivos.

Eu acho que esse é outro ponto que a gestão da Borboleta contribui muito para mudar coisas que vivíamos antes. Se tinha um passeio, os auxiliares não iam, não participavam e ela resolveu mudar isso, se tem um passeio vai todo mundo. Tem interação e mais, até amizade. Por que isso? Porque a gente tem liberdade para conversar, se conhecer, as pessoas foram inseridas, a gente faz amizade, convive, fortalece os laços. **(Mãe C1P. Instrumento: Dinâmica conversacional, fevereiro /2019)**

Leandro, que trabalha em serviços gerais e está no Jardim há três anos, fala da escola e dos colegas com carinho. Ele acredita que a forma como Borboleta e a equipe conduzem a gestão, com amor pelo que fazem, reflete no trabalho da escola como um todo porque reflete nas pessoas, na relação entre os servidores. Mesmo reconhecendo que um ou outro profissional possa se envolver menos na realização das atividades escolares, isso não impede que o trabalho aconteça. Refere-se à Borboleta como uma pessoa competente, dedicada e profissional, que sabe cobrar conversando. Organização é a característica atribuída por Leandro como a mais importante do trabalho realizado no Jardim, ideia ancorada na relação afetiva que faz com que Leandro se sinta parte da escola e se orgulhe por isso.

A organização aqui no Jardim é coisa que chega a admirar. Em tudo se vê organização é um povo que realmente gosta de ver a coisa organizada. Além de muita organização também há muita competência por parte de todos. Me orgulho de fazer parte do Jardim e dessa empenhada, dedicada e organizada equipe. **(Leandro, auxiliar de serviços gerais. Instrumento: Conversa informal, outubro/2018)**

O clima descontraído da escola, as brincadeiras, as danças nos fins das festas, o envolvimento de todos, podem favorecer a construção do espaço escolar como um

espaço sociorrelacional, associado à produção de sentidos subjetivos em relação à gestão voltada para a integração, viabilização de espaços de expressão e interação, reconhecimento dos indivíduos em suas potencialidades e limitações.

Uma construção que nos fornece elementos para pensarmos sobre como a relação com a comunidade escolar é subjetivada por Borboleta, pode ser interpretada nos trechos que compõem o instrumento Complemento de rases, respondido pela gestora.

- 15- **Coletividade:** Necessária
- 29- **Meu grupo:** Tenho muitos grupos
- 45- **Minha opinião:** É construída
- 51- **Comunidade:** Família de gente
- 72- **Somos:** Melhores juntos
- 74- **Sempre gostei:** De coisas simples e gente
- 75- **Pessoas:** São incríveis

(Instrumento: Complemento de frases, fevereiro/2019)

Na articulação dessas frases podemos perceber que a coletividade para Borboleta é necessária e significativa. Gosta de gente, vê melhores possibilidades quando juntos. Demonstra ser uma pessoa que aprecia criar laços. Levando para um contexto escolar, o trabalho realizado junto, na coletividade, parece ter para ela qualidade diferenciada. Para tanto, vê a comunidade como família de gente, numa relação afetiva como importante elemento para a efetivação e na formulação de suas próprias opiniões.

O conjunto de informações produzidas, o depoimento de Mãe C1P, as proposições de Leandro, servidor da escola e as expressões de Borboleta, podem indicar que a atuação da gestora, aberta e participativa, se mostra favorecedora para estreitamento de laços. A produção de sentimentos como união, amizade e orgulho em relação à escola e ao grupo, participa da configuração subjetiva da escola.

Acerca dos indicadores produzidos, a nossa hipótese é que embora não exista uma relação de causa e efeito entre as ações da diretora e a reação das pessoas, a produção de elementos afetivos gerados por relações horizontais, estreitamento com a comunidade escolar e implicação com a gestão democrática e participativa, são favorecedoras da produção de sentidos subjetivos que participam da lógica configuracional da subjetividade social da escola.

6.3.2 YU, U NOBUNTU: O olhar atento à comunidade local

O olhar atento à comunidade local perpassa a valorização, a integração e a preocupação com aqueles que a gestora considera “*familia de gente*”. Em relação à gestão de Borboleta, estes aspectos foram, em diferentes momentos, apontados por nossos colaboradores. A gestora que é moradora local reconhece limites e potencialidades da cidade e valoriza as expressões comunitárias. Relaciona-se com líderes comunitários, tem um relacionamento próximo com a comunidade escolar que a reconhece como autoridade local. Essas são particularidades que para a professora Jussara fazem diferença tanto para a efetivação da gestão quanto para o trabalho pedagógico coletivo por ter um componente afetivo peculiar.

Veiga (2010) enfatiza que “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico e burocrático” (VEIGA, 2010, p. 15). Embora a escola enfrente dificuldades no dia a dia que acabam permeando o cotidiano da instituição, ter a comunidade participativa pode ampliar as possibilidades de sucesso das demandas educacionais, uma vez que o responsável pela escola, embora responda legalmente por ela, tem, à sua volta, um conjunto de pessoas conscientes de seu papel neste processo.

A professora nos aponta a importância dada à questão de o gestor conhecer a comunidade local, fazer, de fato, parte dela e ter participação ativa, como ressalta a importância de e inseri-la nos processos educacionais uma vez que escola tem papel importante no desenvolvimento das crianças e na construção da cidadania.

As comunidades da periferia são consideradas tipo baratas, quando chega um diretor que não conhece o lugar que não tem essa sensibilidade, é como se ele tivesse que fazer uma coisa pelas crianças, mas distante, ele lá em cima e as pessoas lá embaixo, aí tem preconceito, a gente sabe que tem preconceito até com as crianças negras, com as pessoas de baixa renda. Aqui trabalha para a comunidade, procuramos integrar a comunidade nas nossas ações. Pode ver a gente está sempre procurando maneiras para que a comunidade participe da escola. Isso reflete na estrutura da escola. Tem um banco da escola (APM), as crianças participam com recursos depositados, vão ajudar a escola. Isso é reflexo da gestão, do compromisso da gestão para com a escola. A comunidade conhece. O fato daqui o pessoal ser satisfeito, de se envolver, já reflete um trabalho da gestão. **(Instrumento: Dinâmica conversacional. Professora Jéssica, fevereiro/2019)**

Para Jéssica a comunidade reconhece a qualidade do trabalho pedagógico da escola e identifica o envolvimento de Borboleta como uma parte importante e significativa no vislumbre pela educação de qualidade. Questão que se sobressai também em outro momento da pesquisa, nas expressões produzidas pelas próprias famílias:

O bom funcionamento da escola feito pela diretora e pelos professores sempre ensinando e cuidando de nossas crianças com amor e carinho não tenho nada que reclamar desses trabalhos, somente elogiar. **(Pai D1P- Instrumento: Comente as imagens, outubro/2018)**

Eu vejo uma diretora que não é apenas a diretora, mas também ajuda os professores a cuidar dos alunos. **(Mãe A1P- Instrumento: Comente as imagens, outubro/2018)**

Eu admiro a dedicação que a diretora tem com as crianças, sempre buscando o melhor. A gente sente a paciência e a dedicação. A estrutura da escola é ótima, há grande comunicação entre a escola e os pais. Tem vários projetos durante o ano letivo e é bem interessante. **(Mãe D1P- Instrumento: Comente as imagens, outubro/2018)**

A diretora é fundamental para o apoio dos professores junto com as crianças, a gente se esforça para ajudar quando pode. **(Mãe B1P- Instrumento: Comente as imagens, outubro/2018)**

Algumas professoras ressaltaram que, na comunidade, Borboleta é vista como uma liderança, uma representante comunitária, sensível às questões da comunidade que não se restringe ao espaço institucional. Isso foi perceptível logo na primeira reunião escolar que participamos. Borboleta solicitou um levantamento das necessidades mais urgentes das crianças. Mediante as questões levantadas e discutidas com os professores, profissionais da sala de recursos, orientadores e coordenadores, eles se organizaram para realizar atendimentos específicos às famílias, envolvendo outras instituições apoiadoras como o Conselho Tutelar, Faculdades, Postos de Saúde, etc. Era uma busca por solucionar ou encaminhar as demandas das famílias para atendimento especializado.

Outra informação que converge para o entendimento de um olhar atento para a comunidade local refere-se a um episódio que acompanhamos acerca de um incêndio ocorrido na RA. Dezenas de barracos de invasão habitacional foram completamente destruídos. Acompanhadas por Borboleta, realizamos uma visita ao acampamento onde as pessoas estavam provisoriamente.

Borboleta reuniu-se com umas amigas para contar histórias, ouvir as histórias daquelas famílias e as necessidades mais urgentes dos acampados, que são em maior número mulheres e com percentual significativo de crianças e idosas. Logo que chegamos ao local algumas pessoas já gritavam: “*É a diretora do Jardim! É a diretora do Jardim!*”

Durante a visita, as crianças, que eram inicialmente o foco da roda de histórias, haviam saído para um passeio ofertado por uma Igreja local. Então reuniram as mulheres para a atividade. Não apenas acompanhamos, como também participamos ativamente do momento. A roda de história havia se tornado uma roda de conversa e Borboleta lançou o convite para as mulheres contarem suas histórias. Foi viabilizado caneta e papel para quem desejasse escrever, para quem não quisesse escrever ou não

soubesse, em grupos nos tornamos escribas na escuta das mulheres e dos adolescentes que se juntaram ao grupo.

Depois de encerrada a visita, acompanhamos Borboleta no carro, e no meio de nossa conversa, informal e descontraída, falávamos sobre o que havia representado aquele momento. Ela relatou que outras amigas tinham marcado de participar da visita e infelizmente não puderam comparecer, mas isso não a desanimou em ir ao acampamento: *“Eu iria de qualquer jeito nem que fosse sozinha.”* (**Conversa informal, maio/2019**).

Borboleta reafirmou nesta conversa a compreensão que tem de escola. Para ela antes de ser uma instituição formal que tem a função de ensinar, a escola é social feita de seres humanos, com necessidades, vivências diferentes e específicas e o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças não pode ser entendido como um processo restrito ao cognitivo. *“Será que uma criança que está passando por essas dificuldades vai aprender do mesmo jeito que outra que não está vivendo esse problema? Isso é mais que educação formal.”* (**Conversa informal, maio/2019**).

Ainda durante a visita Borboleta identificou que no acampamento havia uma criança estudante do Jardim, ela então conversou com a mãe que relatou as dificuldades que estão enfrentando para levar a criança para a escola. Borboleta falou com a mãe que havia uma notificação para ela assinar por conta das faltas e se prontificou a ajudá-la. No carro, nos disse que iria reunir os motoristas de vans que transportam crianças da escola e iria pedir para algum deles transportar solidariamente a criança que se encontrava no acampamento. Disse-nos que já fez isso antes e das vezes que pediu ajuda aos motoristas, eles não negaram. Esperava, diante da situação, mais uma vez a disponibilidade solidária dos motoristas escolares que fazem parte da comunidade escolar.

Ainda neste episódio, a gestora leu todas as cartas e organizou uma ação para a entrega de donativos elencados pelas mulheres da roda de conversa, doados por diferentes pessoas e grupos que ela e suas amigas se relacionam.

O posicionamento de Borboleta, durante o momento informal na carona, as mensagens postadas para o grupo escolar, o conjunto de expressões dos responsáveis e de professores coadunam para a interpretação feita a partir do conjunto de frases que compõem o instrumento complemento de frases, em que a gestora demonstrou importar-se significativamente com o outro e com o lugar que partilham, sejam no microcosmo da escola, seja no macrocosmo da cidade, do mundo.

- 24- **Alegra-me:** ver gente alegre
 - 25- **Entristece-me** Ver gente triste
 - 46- **Penso que os outros:** Estão consumindo demais e se enganando
 - 48- **Preocupa-me:** A vida, a natureza, as minorias, poluição
 - 59- **Um sonho:** Um mundo melhor diverso e sustentável
 - 63- **Considero que posso:** Mudar o mundo
 - 69- **Quando saio da escola:** Tenho um monte de coisas a fazer
 - 71- **Meu maior tempo:** Eu dedico a coisas boas
- (Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

Borboleta demonstra ser movida por afetos que participam da responsabilidade que tomou para si em seu trabalho e por questões humanísticas, com as minorias, com a natureza, o bem comum. Todos são aspectos compõem o modo como percebe sua condição atual de diretora e no comportamento ativo e reflexivo, tanto na atuação na escola, quanto na comunidade. Produções subjetivas revelam a forma como subjetiva e compreende seu papel na sociedade e no estilo que escolheu para nortear sua vida.

Na tessitura das informações produzidas, os depoimentos dos pais e das professoras, a atuação na articulação e mobilização com diferentes instituições para o atendimento das necessidades da comunidade, podem indicar que a produção subjetiva da gestora abarca sentidos subjetivos associados ao papel assumido por ela no exercício da gestão escolar, que agem como motivos para seu engajamento nas demandas comunitárias e participam da configuração subjetiva social da escola.

Borboleta tem um símbolo que a representa, que ela tem tatuado no corpo, como explícito pelo nome fictício que escolheu para ser denominada nesta investigação, é a borboleta.

A representação da borboleta associada à sua pessoa está naturalizada entre amigos e colegas de trabalho. Em nossas conversas, foi questionada sobre sua identificação com a borboleta, ela nos diz que não sabe bem quando esta identificação começou, mas que está relacionada com sua admiração pela vida. Também é conhecida pelos codinomes Bio, Bioborboleta.

Ela conta que seu pai dizia que ela seria bióloga e sua relação com a



Figura 08: Identificação da sala da direção. Arquivo pessoal

natureza sempre foi próxima, colecionava borboletas mortas que encontrava, se encantava com os detalhes. Já professora, compartilhava dessa admiração com as crianças.

A borboleta é incrível vence as suas guerras internas, os inimigos externos, se transforma, luta graciosa... Vida curta, mas intensa. Ela não carrega arrependimentos... Ninguém olha para uma borboleta com pena. Pois apesar de sua fragilidade ela é encantadora. A metamorfose é a resposta sábia ao tempo... É ovo. Que vira casa. Que vira lagarta... Que voa... Como borboleta que carrega sua essência, mas respeita a força do vento, e consegue bailar... Carrego minhas convicções, mas mudo de opinião e me permito errar... Danço... Dou valor à terra que me deu a vida, mas meus pensamentos são livres. Já comi folha e me arrastei, sei o valor do chão... Agora todo o céu é pouco. Meu limite é a imensidão. **(Borboleta, diretora. Instrumento: Comente a imagem. Março/2019)**

Uma metamorfose é uma analogia que cabe bem à Borboleta e tem relação com o trecho da música de Raul Seixas, Metamorfose Ambulante, que ela utiliza para se descrever, *“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante”*, que aliada a imagem da borboleta e a convivência acompanhando seu trabalho e em momentos informais, podem nos fornecer subsídios para interpretar que Borboleta se mostra aberta aos outros, que suas ideias podem ser mudadas, transformadas nas experiências e nas formas de se relacionar.

Ela demonstra ter consciência da incompletude do ser humano e da sua própria inconclusa condição, o que pode ser interpretado como basilar em sua necessidade de conectar-se consigo, com os outros e com a natureza. Como também denotam as várias Borboletas que um dia está de cabelos verdes, outros roxos ou azuis. Tranças, coques demonstram que a metamorfose também perpassa sua estética.

03- Busco: Novos caminhos
14- Reflito: O tempo todo
26- Imagino: Tanta Coisa
32- Qualidade: Humanidade (me convenceram disso)
35- Incomoda-me: pessoas pessimistas
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

Borboleta define o trabalho pedagógico com as palavras desafio, diversidade, humanização, luta, coletividade. **(Instrumento: Dinâmica conversacional - setembro/2018)**. Considera a educação como uma ferramenta para um mundo melhor, realiza-se trabalhando. Para tanto, a gestão é compreendida como entrega e sua realização. Podemos inferir quão significativa é a gestão para ela, quando diz que se encontra no mesmo patamar que a maternidade, como foi possível interpretar a partir de diálogos estabelecidos e no instrumento Complemento de frases. Entusiasta e otimista,

emprega positividade em suas questões de vida, porém, mantém os pés no chão. Compreende sua potencialidade e seus limites, e não se furta de pensar nos desafios que é gerir uma escola.

11- Na escola: Desafios
13- Gestão: Entrega
36- Vejo sentido: Em tudo
43- Crio: Coisas na minha mente que me fortalecem
50- Não posso: Não sei... Eu posso
53- Hoje: O melhor dia
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

A criança como grandeza e a infância como a melhor fase da vida, foi o que escreveu e tem relação com sua forma de ver a vida, alegre, como brincante. Em seu círculo de amizade, amigos do tempo de escola convivem com as amizades feitas mais recentemente. Os amigos são fonte de energia. Em sua rede social há muitas imagens que remetem ao gostar de estar junto. Identificamos que nas horas de lazer, muitos dos colegas de trabalho são companheiros nas atividades informais.

09- Criança: Grandeza
17- Infância: Melhor fase de todas
18- Meus objetivos: Viver, dançar, brincar, ser feliz
19- Meus amigos: Minhas energias
22- Brincar: Respirar
27- Com frequência sinto: Vontade de curtir a vida
49- Quando eu era criança: Eu era livre
70- Espero: Viver até os cem anos
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

Inferimos que o trabalho, em especial, domina seus pensamentos e sua emocionalidade tanto nas ações para a melhoria da qualidade do que produz profissionalmente quanto nas relações que estabelece e que se aparentam significativos para o desenvolvimento dos projetos profissionais. Teoria, planejamento e prática são considerados resultados de processos reflexivos construídos na coletividade.

02- Realizo-me: Trabalhando
04- Minha profissão: Luta
05- Na teoria: Textos
06- Na prática: Energia
20- Trabalho pedagógico: Pesquisa, ação, reflexão
54- Trabalho: Gosto, me realizo, acredito e preciso de dinheiro
67-Tratarei de trabalhar: Dando o meu melhor
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

A família, em especial a maternidade, e o trabalho (a escola) parece-nos fontes de sentidos subjetivos mobilizadores para Borboleta. Sua emocionalidade perpassa os campos de sua vida, em especial no trabalho e nas relações familiares. Seus sentimentos nos parecem ser fortes e profundos.

33- Família: Mãe, filhos, pai, irmãs, marido
44- Preciso: Dar uma pausa e cuidar de papai
61- Quero poder: Estar do lado do meu filho para sempre
66- Minha realização: A maternidade e a gestão
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

Apesar do otimismo como marca singular, algumas coisas potencializam sentimentos de medo, insegurança e angústia, como por exemplo, perda de pessoas que ama. Uma das grandes perdas para Borboleta foi a morte de sua mãe.

8- O mais difícil: A dor da perda
12- Algumas vezes: Choro sozinha
38-Gostaria de saber: Como minha mãe está
57- Uma lembrança: Minha mãe
(Instrumento: Complemento de frases - fevereiro/2019)

O indivíduo, no caso a gestora, não existe apartada de quem ela é no âmbito pessoal. Histórias de vida, interações, a própria cultura engendra subjetividade e são constitutivos de sua condição de sujeito. O nível de comprometimento e dedicação com o trabalho pedagógico entrelaçam a história pessoal da gestora e seus posicionamentos acerca dos múltiplos sentidos que produz em relação a sua atuação na gestão, assim com a relação que mantém com o grupo e cada uma das pessoas da equipe participam da configuração subjetiva da escola.

No estudo da subjetividade social as configurações subjetivas individuais são importantes fontes para a compreensão de processos que estão no âmbito do social, uma vez que ambas se retroalimentam e fazem parte de um mesmo sistema.

Estrela demonstra ter relação de proximidade e amizade com Borboleta, mas nem por isso a relação é sempre harmônica. Conta-nos que já tiveram, usando suas palavras, “*bons arranca rabos*⁴” por conta do posicionamento firme de ambas em suas opiniões mediante o trabalho pedagógico.

⁴ Expressão popular que se refere a situação conflituosa entre indivíduos, desavença.

A escola funciona com a participação de todos. *Tá* vendo esse mural aqui. É aqui que elas (direção) têm que colar os bilhetes, somos nós que recebemos os pais, tem que ter comunicação, não posso ser a última a saber. Por isso é que se não tiver o bilhete colado aqui, vou lá e cobro. Ela (Borboleta) sabe disso, que eu cobro mesmo. A gente tem essa liberdade com a direção. Como disse, a escola funciona com a participação de todos. **(Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional. Setembro/2018)**

Tal relação também pode ser interpretada em um fragmento do texto que Borboleta escreveu no prefácio que abre o livro com os poemas de Estrela que foi lançado no Jardim em 2017 com o apoio de Borboleta.

Conhecer muitas pessoas no espaço coletivo que é a escola é uma consequência das relações de trabalho, mas conhecer as pessoas com quem você trabalha é algo muito mais intenso. Para conhecer alguém precisamos nos dispor a mergulhar profundamente em um oceano cheio de mistérios e desafios e a navegar muitas vezes por águas calmas e também turbulentas. (Pensamentos da Estrela, 2017)

A relação de Estrela e Borboleta nos parece contemplada na frase “*águas calmas e também turbulentas*”. Todavia, em dinâmicas conversacionais, notamos que ambas não imprimiam um olhar negativo para as discussões e conflitos que às vezes travavam, ao contrário, os achavam saudáveis. “*Por mais conflituoso que poderia parecer nosso diálogo, eu sabia que estava sendo ouvida e valorizada.*” **(Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2018).**

Interpretamos que a abertura dada pela escola na atual gestão, pode ter sido um favorecedor para que Estrela produzisse novos sentidos subjetivos acerca de seu trabalho e que foram engendrando novos processos também em outros espaços de sua vida.

Estrela demonstra que as emoções provenientes do desejo de se expressar estão subjetivadas de uma maneira muito singular em sua história. Nos diálogos estabelecidos, as informações vão nos permitindo construções interpretativas que nos possibilitam entender que em algum momento de sua história o desejo de fazer um bom trabalho pedagógico e de participação foi sendo dificultado por relações hierarquizadas e excludentes, ausência de espaços em que pudesse opinar e participar.

Por conta de processos que enfrentou com doença e situações no trabalho a produção de sentimento de insegurança, frustração, atrelados a outros fatores do âmbito familiar e social foram subjetivadas de modo que Estrela passou a se retrair, demonstrando características bem distantes das atuais, uma pessoa ativa e comunicativa, que opina, critica, sugere, colabora. Contou-nos com lágrimas nos olhos que escrever

poemas foi como um “*Oasis enquanto estava presa em seu próprio deserto*” (Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2018). Ela conta como foi importante para a manter-se bem diante da depressão que a acometeu, falar de seus sentimentos, dar suas opiniões, se envolver no trabalho, se sentir produtiva. “*Eu amo meu trabalho e faço com amor, mas falo o que eu penso, não guardo para mim. Eu tenho voz (na escola).*” (Estrela, auxiliar de educação. Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2018)

O vínculo pessoal estabelecido com a gestora, a comunicação fluída, a escuta, acolhida, interpretamos como favorecedores para que Estrela pudesse mudar seu comportamento, superar dificuldades e voltasse a participar mais enfaticamente do contexto escolar. Uma expressão desse vínculo pode ser entendida pela disposição em concorrer a eleição do Conselho Escolar efetivando-se presidenta do órgão máximo para a tomada de decisões no interior de uma escola.

Na perspectiva cultural-histórica de González Rey, subjetividade é um processo complexo e irreduzível:

O caráter de uma influência possuirá para o desenvolvimento humano dependerá muito de seu sentido subjetivo, o qual não está contido na influência em si mesma, como seu atributo universal, mas aparece como resultado da complexa interação entre uma experiência concreta do sujeito e os recursos subjetivos de que dispõe no momento de experimentá-la. (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 141/142)

A partir do que elucidam os autores, pontuamos que não desejamos apontar que a relação com Borboleta e a abertura encontrada no contexto da escola são as causas para que Estrela mudasse seu comportamento.

Os sentidos subjetivos se caracterizam pela fluidez e emergência, uma produção permanente e processual, portanto, impossível de ser associada a uma relação direta. Porém, conjecturamos que o modo como Estrela subjetivou a relação com a gestora pode ter representado para ela um espaço sociorrelacional, que teve como base a qualidade de uma relação, capaz de favorecer a produção de novos sentidos subjetivos profissionais que lhe possibilitaram mudar a forma de agir e estar na escola.

O espaço sociorrelacional para a Teoria da Subjetividade se dá nas relações estabelecidas entre os indivíduos na recursividade com o social, implica o exercício da autonomia, capacidade reflexiva e autoral, que podem ser favorecedoras da produção de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Deste modo, propicia a produção de novos processos subjetivos que podem ter corroborado para que

Estrela engendrasses novas formas de viver e atuar nos diferentes espaços sociais como a escola ou a Igreja que frequenta e atualmente ministra ensinamentos doutrinários aos domingos.

As expressões de Borboleta nos diferentes instrumentos que utilizamos, aliadas ao depoimento de Estrela nos possibilita a criação de um indicador de que na configuração subjetiva da escola o papel que Borboleta se propõe enquanto gestora, está para além de sua função burocrática, por meio de relações horizontalizadas, de seu olhar atento e escuta a comunidade, mostrando-se receptiva e aberta, corroborando para a criação de espaços sociorrelacionais que podem ser favorecedores da emergência de sujeitos.

Compreende-se, assim, que na relação estabelecida, o outro exerce um papel importante na vida da pessoa uma vez que suas ações e atitudes contribuem para a constituição de recursos subjetivos. Deste modo, o estabelecimento do vínculo afetivo contribui para a promoção de processos singulares tornando-se mobilizador de novos processos subjetivos.

As relações entre o indivíduo e o social, o trabalho e a família, a comunidade escola e comunidade local, produzem em Borboleta processos subjetivos singulares. Cognição, emoção, cultura são geradoras e mobilizadoras de recursos subjetivos de proveniências distintas, situações vividas que forjam a atuação do indivíduo nos espaços sociais, como podemos observar na configuração subjetiva de Borboleta e que organiza os sentidos subjetivos que se constituem motivos para sua ação.

No conjunto de indicadores articulados, nossa hipótese é que o espaço subjetivado por Borboleta acerca da gestão não se limita aos aspectos legais intrínsecos à função. A produção de sentidos subjetivos em relação ao cargo de diretora parece mobilizá-la a contribuir para o desenvolvimento da comunidade local numa visão ampliada da comunidade escolar. Como representante de um coletivo que é a escola, toma para si a responsabilidade por este trabalho pedagógico e social na qual participam questões humanísticas que estão configuradas em sua própria constituição e participa da configuração subjetiva da escola.

Tais elementos configurados subjetivamente retroalimentam a representação social do que seja um bom gestor para aquele grupo especificamente, apontando para a relevância da implicação da gestão, da gestora, na organização do trabalho pedagógico como elementos intrínsecos da subjetividade social da escola.

6.3.3 YU, U NOBUNTU: Referência para o trabalho pedagógico

Pelas informações que produzimos, Borboleta ainda quando professora do Jardim já tencionava a subjetividade social da escola, questionando, sugerindo, propondo alternativas às questões pedagógicas em pauta. Envolvia-se constantemente no enfrentamento da concepção educativa pautada em datas comemorativas que permeava anteriormente a sua gestão no trabalho pedagógico da escola.

Posicionava-se criticamente quanto ao trabalho com as crianças com necessidades educacionais especiais desenvolvido na escola e defendia o uso de outros espaços que não se restringiam a sala de aula para o desenvolvimento das atividades propostas. Diante de tantos enfrentamentos, Borboleta nos relatou que certa vez a equipe pedagógica da Regional de Ensino foi chamada pela direção da escola para confrontar seu trabalho, por discordarem de seus posicionamentos.

Desde antes de se tornar gestora, Borboleta já era tida como uma referência para o trabalho pedagógico por gostar de estudar, pela experiência na Educação Infantil, pelos posicionamentos frente às demandas pedagógicas da escola. Porém, quando eleita democraticamente como diretora, o nível de tensionamento se ampliou pela trama configuracional que essa nova posição dentro da escola pôde gerar. Novas estruturações de subgrupos, novos conflitos, demandas, embates, ideias, posicionamentos, novos laços institucionais engendrados por emoções contraditórias de grupos pró e contra que produziram sentidos altamente diferenciados e fomentaram produções subjetivas que foram se configurando na subjetividade social de novas maneiras.

Quando eu trabalhei lá, ela já comprava briga com a direção pelas questões que acreditava, sobre datas comemorativas, estudava, sabia do que estava falando. Os debates se intensificaram quando a Ivone chegou, elas sempre estavam discutindo com a direção e a gente, acho que passou a ser encorajada a pensar sobre as questões que colocavam e as coisas foram acontecendo, a gente foi se articulando, refletindo. E quando ela foi para a direção, as coisas se modificaram, lembro de termos estudado com afinco o currículo. (Mãe C1P. Instrumento: Dinâmica conversacional, fevereiro /2019)

Durante a produção das informações, a relação com a direção, especificamente com a diretora Borboleta, foi evocada. O modo como nossos colaboradores parecem subjetivar o papel de Borboleta como gestora se comunica com o entendimento de organização do trabalho pedagógico que compartilham, como um trabalho pedagógico coletivo e participativo com reconhecimento e valorização das pessoas e de suas funções em prol da qualidade da educação.

Borboleta é vista por nossos colaboradores como uma referência no trabalho pedagógico da escola, uma ideia construída por meio de seu discurso firme e assertivo, pela experiência no âmbito da Educação Infantil e pela coerência entre seus discursos e suas ações. Já são duas décadas dedicadas à primeira etapa da educação. Borboleta, no Jardim, é uma das professoras mais experientes e com maior tempo de trabalho prestado à rede pública de ensino do Distrito Federal, em uma realidade com grande número de professores em regime de contratação temporária.

Essa característica, de grande número de professores temporários, é muito peculiar no Jardim, já que entre as professoras que se enquadram neste perfil, a que tem menos tempo na escola, tem dois anos. Quanto ao tempo de serviço na escola, alguns docentes temporários possuem maior tempo de casa do que outros já concursados.

A professora Solange, por exemplo, está há seis anos no Jardim e atribui seus repetidos retornos ao amor que sente pela escola, pelas pessoas e pela gestão que é, segundo ela, “*Top das Galáxias*”, expressão popular que representa uma pessoa que é considerada “o cara”, “o máximo”, “o melhor”.

Na pesquisa de Velho (2016) uma das gestoras que participaram de sua pesquisa relatava a dificuldade diante da função exercida, de ser aceita principalmente pelos professores e por acharem que o papel de direção era o papel de cobrança e da desconfiança. O que percebemos em relação à Borboleta é que seu papel de gestora é facilitado e viabilizado pela relação que desenvolveu com o grupo de professores e com a comunidade escolar como um todo.

A experiência vivida por Velho (2016) na relação com sua colaboradora, de dificuldade de aceitação por parte dos professores, foi apontada em um dos grupos de discussão onde a professora Jaqueline abordou a importância da relação entre a gestão e os servidores, ressaltando principalmente o papel do grupo de professores como cruciais para a fluidez do desenvolvimento do trabalho pedagógico. Para Jaqueline se a gestão não tiver o apoio e caminhar junto com os profissionais, a escola não funciona a contento com um trabalho coletivo e integrado.

Expressões de outros professores se articulam a essa representação social positiva sobre a gestão:

Em relação à rotatividade de professores efetivos, eu penso que seja muito individual, mas vou utilizar uma fala de uma professora efetiva que pode refletir na maioria desses professores: Esta escola é muito exigente e trabalhamos muito. Estou no meu terceiro ano, e o que me faz voltar é sem sombra de dúvidas a estrutura, organização e apoio que temos do corpo diretivo. **(Fernanda, professora. Instrumento: Conversa informal, março/2019)**

Estou a três anos no Jardim, teve um ano que eu queria ter vindo, mas não consegui, mas no outro ano eu vim. O que me faz voltar é a estrutura pedagógica, as relações interpessoais, a proposta da escola. Porque é um Jardim de encantos. **(Laura, professora. Instrumento: Conversa informal, fevereiro/2019)**

Esse é o segundo ano que eu estou no Jardim. O que me fez voltar foi a organização da escola e a equipe de gestão que é muito competente e não faz distinção entre o contrato e o efetivo. O que acontece em outras escolas. **(Lisiane, professora. Instrumento: Dinâmica conversacional, março/2019)**

Tem 8 anos que eu trabalho com Educação Infantil, no Jardim estou desde 2015, só (risos). O que me faz voltar são os projetos da escola e as ideias progressistas da gestão, eu acho. (risos) **(Jaqueline, professora. Instrumento: Dinâmica conversacional, setembro/2019)**

A professora Jaqueline nos disse certa vez, em uma conversa informal que tivemos no parque, em abril/2018, que em sua opinião a gestão da escola é muito competente e tem uma visão aberta e ampla do que é ser educador e educador na periferia e da função que a escola exerce, sendo muitas vezes um dos poucos lugares capazes de abrir possibilidade de inclusão social. Foi taxativa em dizer que veio para a escola pela gestão, porque queria trabalhar e soube da fama do Jardim em outras escolas por onde trabalhou. Complementou a fala dizendo que mudando a direção, caso o norte do trabalho pedagógico construído mude, ela não retorna para a escola.

A diretora Borboleta acreditava que o fato de a escola ter muitos professores temporários e não ser escolhida pelos efetivos, seria porque o Jardim fica numa zona de transição que é utilizada nos concursos de remoção, que são feitos todos os anos e permitem que os professores concursados mudem de escola. Porém, percebeu que nos últimos anos algumas pessoas quiseram ir para o Jardim por ser a escola uma referência de trabalho bem-sucedido com a Educação Infantil, como também percebeu que outras pessoas saíram da escola, possivelmente pelos enfrentamentos e embates que tiveram com a direção acerca de princípios que constituem o Projeto Político Pedagógico da escola.

É... E... Princípios mesmos. A gente teve bastante embate com datas comemorativas, com a perspectiva da criança, da infância, então, isso incomodou algumas pessoas que saíram. Os contratos quererem ir para nossa escola é que a gente conseguiu, enquanto gestão de pessoas, olhar todos no mesmo patamar. Eu respeito todo funcionário, independente do cargo que ocupa, da função que exerce. Todo mundo tem a mesma importância para mim, é um exercício diário que eu faço. Eu brinco com todos, puxo a orelha de todo mundo, independente do cargo que ocupa. Eu trabalho desde estagiários, de jovens educadores de 16 anos que eu já trabalhei, até os senhores e senhoras de 50, 60 anos. Pessoas que se aposentaram e que estão entrando agora. A questão de o contrato querer voltar é que em algumas escolas, ou na maioria delas, o temporário não é tratado como o professor efetivo. Na escola, a nossa luta é para que tenham tratamento igualitário de todos, acho que é por isso e porque os contratos que retornam para a escola têm uma identidade com a escola, com a pedagogia de projetos, com a psicologia, é uma questão de identidade e tem

liberdade para rebater, se posicionar. Construía-se uma identidade que as pessoas querem vir e não ter muito efetivo pode ser que tenham saído por esses embates sim, mas podem retornar quando eu sair. Mas hoje a gente tem um grupo que quer trabalhar no jardim de infância. Não porque sobrou vaga, as pessoas que melhor se classificam no RA escolhem ir pro Jardim. A escola virou uma referência. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional, maio/2019)**

A articulação que entre a fala de Borboleta e os trechos de fala das professoras em regime de contrato temporário nos fornece subsídios para pensarmos aspectos simbólico-emocionais produzidos na identificação destas pessoas na relação com trabalho que exercem, entre o que é legal e burocrático e o trabalho pedagógico que é efetivado, vivido, subjetivado na escola.

As emocionalidades que balizam essa relação são geradoras de sentidos subjetivos que as conduzem para que se apropriem do projeto educacional, sintam-se responsáveis e comprometidas com a sua efetivação. O sentimento de pertença, construído na qualidade da relação, o compartilhamento de afinidades, crenças e valores, a dinâmica de aproximação, de participação igualitária são favorecedores dos processos subjetivos que convergem com a forma como a coletividade se expressa na subjetividade social da escola.

Martins (2015) apontou em sua pesquisa que as relações de poder que se configuravam de forma hierárquica e dicotômica entre os professores mais antigos, fundadores da escola que controlavam hegemonicamente as atividades da escola, os professores concursados e os temporários ou recém-chegados impediam a geração de canais de participação democrática, reverberando para os demais segmentos da comunidade, que acabavam subordinados a essa cadeira hierárquica.

As informações produzidas em sua pesquisa apontam que a diferença de tratamento entre efetivos e temporários colocavam os docentes temporários em desvantagem em relação aos professores efetivos. Segundo Martins (2015) os temporários que tenham sua presença condicionada ao grupo de professores efetivos, legitimados pela direção, e não conseguem se ajustar a essa condição, dificilmente conseguem permanecer na escola.

No Jardim, ao contrário, o reconhecimento e a valorização igualitários que a direção procura empregar no trato entre professores concursados e professores temporários, participam da configuração subjetiva social da escola e nos parece fonte para a produção de sentidos subjetivos que mobilizam as professoras temporárias a retornar para o Jardim.

Para tanto, a chegada das eleições para a direção e o fim da gestão de Borboleta, ao fim de 2019, foi muito evocada durante nosso processo de pesquisa. Notamos preocupação por parte de diferentes agentes escolares acerca da pessoa que assumirá a gestão da escola, das possíveis mudanças no trabalho pedagógico, como também se preocupam com a possibilidade de intervenção por parte de instâncias superiores caso não se tenham candidatos locais. Afinal, a falta de servidores efetivos é uma realidade na escola. Nota-se uma rede de sentimentos em relação à saída da gestão que nos ajuda a fortalecer nosso indicador da relevância da gestão e da gestora para a organização do trabalho pedagógico do Jardim.

Esta produção pode ser ilustrada na expressão de uma das servidoras da escola, que durante uma apresentação teatral para as crianças e os pais, em que Borboleta encenava com o grupo de professores e coordenadores. A servidora me questionou: *“Qual é o diretor que você viu assim, arrastando no chão? Não paro de pensar como vai ser.”* A frase nos soou como uma mistura de sentimentos contraditórios, de admiração e preocupação, que vai de encontro a produção subjetiva presente quanto à proximidade da saída de Borboleta da gestão.

A relação entre o trabalho realizado por Borboleta e o trabalho pedagógico da escola foram referenciados por nossos colaboradores:

A grande questão para mim é a postura dela. É uma pessoa que saca muito e sua postura condiz com o modo como ela age. Não fala uma coisa e faz outra. O que mais se vê é discurso vazio. **(Professora Jaqueline. Instrumento: Discussão em grupo, outubro/2019)**

Coerente, para mim é coerência. **(Professora Paula. Instrumento: Discussão em grupo, outubro/2019)**

A forma como a gente desenvolve a questão pedagógica, a maneira da gente trabalhar o currículo. Quando a gente está meio desorientada e a gente fica perdida... E chegar numa reunião dessas coletivas que ela participa e vai conduzindo, você se norteia. Aí você já sabe o rumo que vai tomar. Eu mesmo sentia isso, me sentia formada a cada coletiva e eu não percebia isso em outras escolas. **(Professora Jussara. Instrumento: Discussão em grupo, outubro/2019)**

As falas das professoras e outras situações coadunam para nosso entendimento de que para a comunidade escolar Borboleta é uma referência para o trabalho pedagógico. Como já foi dito em outro momento do trabalho, as mídias sociais são um veículo muito utilizado pela comunidade escolar para a divulgação do trabalho pedagógico, para a proximidade dos profissionais da escola com as famílias, para o acompanhamento das atividades propostas pela escola.

Nossa investigação também utilizou desses espaços midiáticos para a produção das informações. Em uma das redes sociais em que a escola é usuária, há um campo em que as pessoas podem solicitar recomendações sobre estabelecimentos, organizações, etc. Visitando a página da instituição, procuramos analisar as recomendações ao Jardim, pautada na livre expressão dos usuários e na classificação da escola que tem média de 4,8 em estrelas na avaliação composta por 5 estrelas.

Com as expressões dos usuários organizamos um infográfico. Expressões como “excelente”, “linda”, “organizada”, “parabéns” e “ótima” fazem parte do corpo da imagem e dizem respeito à representação da escola pelos avaliadores. Intuímos pela frequência que a palavra gestão é evocada, que os avaliadores reconhecem o comprometimento de Borboleta com o trabalho pedagógico de qualidade do Jardim.



Figura 09: Infográfico de avaliações em rede social.

Ser referência para Borboleta envolve sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo em que ela sente o peso de estar à frente de um grupo, representando uma instituição pública que é vista como referência por outras escolas de Educação infantil e dentro da própria Secretaria de Educação, ela se sente gratificada por sentir que pode contribuir, acrescentar. Com relativa frequência é convidada para falar sobre o trabalho pedagógico do Jardim para diferentes grupos.

Ela chama todo mundo, ela valoriza, ela é firme, mostra a realidade, mostra como as coisas funcionam. Sempre tem uma fala para a Regional, para os pais, para os professores. Ela é reconhecida por outros diretores, pela regional, ela é convidada para eventos. Quando eu escolhi vir para a Educação Infantil, perguntei para minha diretora e ela me deu referências, mesmo sendo do CEF, ela me disse: é uma diretora que vai na regional, bate o pé, exige e trabalha com projetos. **(Jéssica, Professora. Instrumento: Dinâmica conversacional, outubro/2018)**

Acredita que as pessoas a veem dessa forma pela experiência que tem e por sua postura de enfrentamento às questões que acredita no tocante da Educação Infantil. Por ser uma pessoa que estuda muito, por ter o desejo de compartilhar o que sabe com as pessoas e aprender o que os outros tem a ensinar. Para Borboleta ser uma referência é um exercício diário de buscar fazer as coisas da maneira mais correta possível, e caso erre, ser capaz de refazer suas falas, ações, desculpar-se. Entende que é vista o tempo todo e se cobra na mesma frequência por crer que seu trabalho é uma responsabilidade social, educacional e pessoal.

Eu sinto que é uma responsabilidade muito grande, porque quando você está ocupando este espaço, tudo o que eu falo tem um efeito, então eu tenho muita responsabilidade com minha fala, carrego um peso muito grande nas minhas costas, além de ser a representante da escola como diretora, as outras escolas me vêem como referência da Educação Infantil. (...) Tudo o que a gente faz dentro da escola o que dá certo é da minha responsabilidade e o que der errado também é da minha responsabilidade. Então é um trabalho de formiguinha, que é coletivo, tipo que carrega aquela folhinha nas costas três vezes mais pelo menos. Você tem o trabalho coletivo, mas se você tem a sua responsabilidade nas costas. É gratificante também, não porque as pessoas estão me escutando, mas é porque eu vejo que eu posso acrescentar muito quando eu sou chamada a falar, quando pedem minha opinião. Então é isso, é um peso e uma coisa gratificante, cansativa e gratificante ser referência para as pessoas. As mães vêm conversar comigo, diversos assuntos, educação, filhos; os professores que vem tirar dúvidas comigo em relação a todos os projetos. Os professores têm essa liberdade de ir e vir e o questionamento. E uma coisa que eu aprendi com o tempo, na gestão, é que quanto mais eu sou questionada, quando alguém se contrapõe ao que eu estou falando, me acrescenta muito porque eu tenho que ter firmeza em minhas palavras, eu tenho que ter base no que eu estou falando e eu tenho que saber a hora que uma ideia é melhor que a minha ou que a ideia pode me acrescentar algo. Uma coisa bem bacana que está acontecendo, agora no fim da gestão, é que a questão de eu pensar uma coisa, levar para o grupo de ideia ou sugestão e quando a gente põe em prática sai muito melhor do que eu imagino, a gente está numa sintonia muito boa, professores, equipe, o dia a dia é muito desgastante, mas com o grupo de professores a gente está no mesmo nível de produção. Não estamos retrocedendo ideias, a gente está avançando, é muito bom. Quando eu levo ideias para o grupo sempre levo sementes e o que surgem são frutos bem bacanas. Eu tenho muitas ideias na minha cabeça, isso é uma responsabilidade grande. Muitas ideias, fluxo muito rápido, aí eu tenho que canalizar, eu não posso sobrecarregar o grupo fico pensando nesse todo o tempo todo. Voltando à questão da referência, todos os dias eu tenho que lutar para continuar não errando e se errar, refazer minha fala, pedir desculpas, ser referência é ser visto o tempo todo, e ser visto o tempo todo é uma responsabilidade social, educacional e pessoal. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional, maio/2019)**

Outro ponto que embasa a representação que a equipe tem sobre Borboleta está associado à coerência entre o conhecimento produzido por meio de estudos que são empregados em suas práticas pedagógicas.

Um exemplo do enlace entre teoria e prática adotado na condução de suas ações na gestão, é a pesquisa que desenvolveu no curso de especialização na Educação Infantil realizado na Universidade de Brasília. Em seu trabalho acadêmico abordou aspectos sobre a escuta às crianças, servidores e famílias. Tal estratégia continuou central no exercício da gestão. Os bilhetes, comunicados, projetos não se furtam de uma reflexão, dos porquês de se utilizar determinadas práticas e não outras.

O envolvimento com o pedagógico também é concebido como uma característica basilar. Borboleta participa de todas as coordenações coletivas, planejamentos e reuniões. Engajada, não se furta aos assuntos pedagógicos mesmo tendo como apoio a supervisora e duas coordenadoras que juntas formam a equipe que coordena a dimensão pedagógica.

Eu também acho que o grande diferencial desta gestão é o pedagógico. **(Instrumento: Grupo de discussão. Professora Jaqueline, setembro/2018)**

Sem falar que ela cobre o pedagógico, a maioria dos gestores focam no administrativo e o povo? Tudo perdido. **(Instrumento Grupo de Discussão. Professora Cristina, setembro/2018)**

As crianças são a vida da escola e o pedagógico é o que nutre, é muito importante para ficar em segundo plano. Então, para mim, o diretor tem que se empenhar no pedagógico. Esse é para mim o diferencial do Jardim. **(Instrumento Grupo de Discussão. Professora Jéssica, setembro/2018)**

Os depoimentos da Mãe C1P que trabalhou no Jardim e das professoras, aliados às avaliações e recomendações na mídia social, nos ajudam a produzir o indicador de que para a comunidade escolar o reconhecimento do trabalho de Borboleta na gestão do Jardim, como base em sua experiência, conhecimento na área da Educação Infantil e a postura coerente entre suas ações e seu discurso, está relacionado a configuração da subjetividade social do Jardim. Elementos que participam da expressão subjetiva, relacionados à organização do trabalho pedagógico, do suporte nas práticas pedagógicas, proposição de alternativas às questões educativas manifestados no comprometimento da diretora, participam da lógica configuracional que institui a atuação da gestora como uma referência no trabalho pedagógico escolar para nossos colaboradores.

Estudante do sistema público de ensino, Borboleta demonstra sentimentos de gratidão e crença na educação *“Meus estudos abrem caminhos que nunca imaginei todos os dias. Procuro ser grata.”* **(Diretora Borboleta, dinâmica conversacional, maio/ 2019)**, como veículo de possibilidades e oportunidades. Os sentidos subjetivos inerentes ao valor que dá a educação participam de suas ações e sentimentos em relação

à escola pública de qualidade, vista por ela como um direito das crianças que são o foco da representação que ela tem de Educação Infantil.

Eu sempre deixei isso muito claro, é o mínimo que você precisa ter, é o querer, se quer trabalhar com criança, mesmo não tendo experiência, pode tentar isso com responsabilidade, mas é uma responsabilidade muito grande, crianças pequenas exigem uma responsabilidade e um compromisso do educador muito grande, então, algumas pessoas não querem ficar pelo modo como vê as crianças, a infância e a Educação Infantil. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional, maio /2019)**

Nesta vertente, a escola coletivamente emprega muita energia em propiciar diferentes oportunidades para que as crianças tenham conteúdos curriculares que garantam o direito a uma educação de qualidade, mas também outras experiências que as favoreçam em outros aspectos, redes de apoio, projetos, saídas de campo, rotina escolar, as festas, reuniões. Essas atividades e experiências frequentemente são divulgadas em outros suportes. Relatos de experiências da escola e projetos foram publicados e compartilhados em eventos pedagógicos da regional de ensino da RA e na Secretaria de Educação.

A gestora que cede entrevistas e participa de documentários faz questão de incentivar os professores a publicarem suas experiências.

Um dos projetos da escola foi publicado na *Revista Com Censo (RCC)*, periódico vinculado à Secretaria de Estado de Educação do DF que aborda temas ligados ao campo da educação, em particular, estudos originais sobre temas relevantes



Figura 10: Prêmios recebidos pela escola. Arquivo pessoal

no âmbito da educação pública. A escola também foi uma das referências acerca do trabalho com a Plenarinha da Educação Infantil, participando inclusive de vídeos institucionais e da publicação do guia do projeto.

Na atual gestão a escola tem participado efetivamente das atividades propostas pela Secretaria de Educação, como etapas do circuito de ciências da SEEDF, regional, estadual e nacional, como Prêmio Professores do Brasil.

Nesta perspectiva, no âmbito da escola existe a ideia de que é preciso compartilhar e divulgar boas experiências e iniciativas da escola pública como forma de

dar visibilidade à educação pública em vistas a romper com o estigma que generaliza as instituições da rede como desorganizadas e de qualidade inferior. Pensamos essa ser uma forma encontrada pela escola diante de sua responsabilidade ética com a educação e com a comunidade de oferecer uma resposta social acerca do trabalho pedagógico realizado pela escola.

Essa intenção de dar visibilidade ao trabalho pedagógico é uma característica que observamos também no grupo escolar. A divulgação das práticas pedagógicas é constante no grupo do *Whatsapp*, os professores postam suas atividades e isso não é representado pelo grupo social como estratégia para ficar mostrando que seu trabalho é melhor. Uma informação importante frente ao volume de imagens que são divulgadas e compartilhadas nas mídias sociais, é que todas as crianças têm autorização dos pais para divulgação de imagens com fins de trabalho pedagógico, já assinado no ato da matrícula.

A postura firme compatível com o que pensa acerca do direito das crianças a educação pública de qualidade de Borboleta também pode ser notada em outros espaços. Para Borboleta as crianças são a razão de a escola existir e por esta convicção zela para que essas sejam respeitadas e reconhecidas em seu potencial.

Em uma das formações que acompanhamos, Borboleta foi convidada para falar aos professores de Educação Infantil e anos iniciais na Regional de Ensino. E com ela foram alguns professores e alunos. O tema a ser explanado por Borboleta era cultura indígena e a gestora tinha solicitado aos professores que ficassem de pé e participassem da apresentação como incentivo às crianças, mas também para sentirem a música, realizar os movimentos, experimentar. Porém ela observou que poucas pessoas se levantaram para participar com as crianças. Pediu a palavra e disparou: *“Por gentileza vocês podem se levantar em respeito às crianças que vieram se apresentar.”* E completou: *“Desculpem, mas um corpo que não se movimenta, um corpo cansado a esta hora da manhã não pode dar conta de uma sala de Educação Infantil.”*. Ouvimos um burburinho generalizado.

A visibilidade dada ao trabalho pedagógico do Jardim e o incentivo para que os professores divulguem suas experiências pedagógicas, aliados às ações e prêmios recebidos pela escola e o reconhecimento de sua experiência profissional em convites para palestras e formações, são informações que se tornam relevantes para indicar que na configuração subjetiva da escola, a atuação de Borboleta se constituiu como uma referência do trabalho pedagógico na Educação Infantil

estendendo-se para instâncias hierarquicamente superiores, como a Coordenação Regional de Ensino e a Secretaria de Estado de Educação.

O posicionamento de Borboleta, por vezes acentuado na energia empregada em defesa das crianças e da educação pública de qualidade, na exigência e no cumprimento das regras e no seu comprometimento, podem ter valor como um aspecto conflituoso:

Eu já chamei algumas colegas para vir para cá. Mas elas não querem, não gostam de se sentar e planejar junto. Dizem que a diretora é *caxias*⁵, que a escola trabalha demais. **(Professora Jéssica - Instrumento: Grupo de Discussão, setembro/2018)**

O fato de aqui o pessoal ser satisfeito, para mim já é um trabalho da gestão. Mas essa é a minha visão, muitas pessoas aqui têm essa visão, mas já ouvi também insatisfações. Não em relação ao trabalho, porque todos reconhecem o bom trabalho que ela faz, mas por conta de alguns detalhes. Como por exemplo, ela falar em uma reunião que quem não tem perfil para Educação Infantil pode sair. Ela tem pulso firme em determinadas coisa, o foco são as crianças e disso ela não abre mão. **(Jéssica, Professora. Instrumento: Dinâmica conversacional. Outubro/2018)**

Os depoimentos de algumas professoras revelam que alguns profissionais não desejam ou saem do Jardim por ser uma escola em que, segundo elas colocaram, se trabalha muito. Jaqueline em outra oportunidade também já havia comentando que a escola tem na regional de ensino a fama de boa escola, mas que se trabalha demais e que isso pode justificar a ausência de efetivos na escola. Borboleta acha que essa representação atribuída à escola pode estar vinculada à sua postura diante de determinados aspectos que ela considera cruciais no trabalho com as crianças pequenas.

Minha postura é muito... Eu sou muito firme na minha postura. Não quer trabalhar com criança, não gosta de criança, não gosta de estudar, não gosta de trabalhar, não tem perfil, é... E não quer ter o perfil também, não quer construir junto com a escola, eu sou totalmente disponível para ensinar, para ajudar, para crescer junto, mas quando as pessoas não têm essa identidade com a Educação Infantil, elas já percebem que não são bem-vindas no Jardim de Infância. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional em mídia digital. Maio/2019)**

A forma humanizada e aberta de se relacionar e o empenho no trabalho pedagógico não significa que na relação com o grupo escolar não existam conflitos. Estamos falando de seres humanos em todas as suas potencialidades e limites, sentimento, contradições e na produção das subjetividades com as tensões do cotidiano como espaços de produção de subjetividades. Podemos perceber contradições e conflitos na representação do Jardim no âmbito regional, como citado por nossas colaboradoras, em que as pessoas reconhecem a qualidade do trabalho pedagógico da escola ao mesmo tempo em que não desejam participar dessa qualidade.

⁵ Expressão popularizada que se refere a pessoa exigente que cumpre obrigações do seu cargo, ou que exige de seus subordinados o cumprimento das leis, regulamentos e determinações de serviço.

Contraditoriamente, uma escola onde o aluno é prioridade e o trabalho pedagógico tem se efetivado, pode não ser uma escola boa para alguns profissionais. Nestas informações mais uma vez podemos inferir, a partir da teoria que nos respalda, que não existe uma relação de causa-efeito, as ações e escolhas dos indivíduos tem relação intrínseca com os sentidos subjetivos produzidos de forma singular por cada um.

Outra contradição que pontuamos acerca da atuação de Borboleta, se refere na atuação de outros membros da gestão que não conseguem estabelecer uma relação profissional tão próxima com os servidores da escola e com a comunidade, o que, por vezes, gera certas dificuldades na atuação de outros membros da equipe gestora. Borboleta nos relatou que devido a essas questões, às vezes escuta de membros de sua equipe que não é fácil trabalhar com ela.

Nesta perspectiva, trazemos para a nossa reflexão fragmentos de textos que nos ajudam a pensar que não existem unanimidades mesmo em um contexto em que as pessoas compartilham uma compreensão, no caso, da relevância e implicação da gestão, especificamente da gestora, na organização do trabalho pedagógico.

Gestão: qualidade e defeitos. **(Mônica, Professora. Grupo de Discussão, setembro/2018)**

Sabe eu sinto falta de ver as crianças saindo daqui pintadas de índio, das festas do dia das mães, do dia dos pais, sabe, as pessoas gostam disso. Antes aqui tinha essas comemorações. Os pais perguntam por que nas outras escolas as crianças têm isso e aqui não. Eles dizem que isso é norma de cima, mas nas outras escolas tem. **(Fátima, Carreira Assistência. Instrumento: Grupo de Discussão, outubro/2018)**

Eu reconheço todo o trabalho da gestão e uma excelente gestão. Mas a outra também era. Eu não tenho o que reclamar, nunca tive problemas com a equipe da direção e quando a gente fazia alguma coisa que não estava boa, elas vinham e diziam como fazer, ensinavam a gente a fazer. Eu aprendi muito. **(Vânia, Professora. Instrumento: Conversa informal, dezembro/2018)**

Alguns pais sentem falta porque se quebrou uma tradição que ainda é muito forte na Educação Infantil e se posicionam contra a gestão. Tem mãe que chora porque não teve dia das mães, acho que elas se esquecem das crianças que não tem mãe. Engraçado isso, fui mesária nas eleições e vi isso como justificativa para um dos candidatos ganhar, querer a volta da tradição porque queria ser homenageada como mãe. **(Mãe C1P. Instrumento: Dinâmica conversacional. Fevereiro/2018)**

Deste modo, podemos observar que mesmo em um contexto social, em que uma representação é partilhada socialmente, a forma simbólica aparece subjetivada de forma diferenciada nos grupos e nos indivíduos pela implicação emocional que a representação se configura em cada um. Caminhos singulares são tomados e definidos por produções subjetivas dos indivíduos frente às experiências vividas no social como elucidada González Rey e Mitjans Martínez (2017).

Agregando os indicadores produzidos, a nossa hipótese é que na configuração subjetiva social a concepção produzida sobre a gestora decorre da produção de sentidos subjetivos favorecidos pelo valor atribuído à sua experiência e ao conhecimento na Educação Infantil. Em diferentes momentos a gestora criou espaços de subjetivação próprios para o exercício da gestão.

O discurso assertivo e postura coerente com os princípios que balizam a etapa de ensino e as suas próprias convicções, aspectos relevantes na ideação de atuação do que seja um bom gestor para aquela comunidade. Todavia o reconhecimento da relevância e implicação da gestora na organização do trabalho com base nos aspectos já acima citados, não se configuram como uma representação homogênea ou determinista para todas as pessoas que partilham o contexto da escola.

6.4 UMUNTU NGUMUNTU NGABANTU: A Construção relacional da cultura do brincar

Como eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil, conjuntamente com a indissociabilidade do educar, do cuidar e do interagir, o brincar é contemplado como uma prática hegemônica no trabalho com as crianças pequenas.

Porém, é comum inclusive no meio pedagógico, a concepção do brincar como ação inerente à criança, que depende apenas dela mesma e nesta perspectiva, não havendo a necessidade do suporte do adulto para a aprendizagem e o desenvolvimento da atividade.

O brincar, assim como outras atividades humanas, precisa ser desenvolvido. Existe um repertório a ser aprendido e que é aprendido na relação com o outro. Em nossa investigação não tratamos da atividade do brincar em si, mas da forma como este está configurado na subjetividade social da escola, como uma atividade relacional fundante para o trabalho pedagógico. Essa característica nos embasa para a construção do que chamamos da cultura relacional do brincar, que participa do modo como a coletividade está configurada na escola. Assim, recorreremos mais uma vez ao axioma de *Ubuntu: Umuntu ngumuntu ngabantu* - “uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas” para compreendê-la.

Na perspectiva histórico-cultural, o brincar é a atividade guia do desenvolvimento da criança. Não porque é a mais importante ou porque a criança leve mais tempo a

realizando, mas por ser nesta etapa do desenvolvimento a atividade que guiará o desenvolvimento psicológico da criança, engendrando novas produções. Na brincadeira a criança aprende e se desenvolve, criando situações imaginárias, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade (PRESTES, 2011).

Por isso, a autora chama a atenção para o fato de que na atualidade, quando as crianças estão sendo, cada vez mais cedo, inseridas em espaços coletivos de educação. Um grande desafio surge para todos que trabalham em creches e pré-escolas em possibilitar a brincadeira como campo de liberdade da criança, que não pode ser limitada por tempo, espaço e objetos específicos. Para exercer seu papel de atividade-guia a brincadeira precisa ser levada a sério, pois desempenha um papel de suma importância em determinada etapa da vida da criança, ressalta Prestes (2011).

Dada a importância para o desenvolvimento das crianças, a Resolução CNE/CEB, número 05 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no art. 9º imputa que: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2013).

No âmbito do Distrito Federal, a SEEDF adota como eixos integradores do Currículo em Movimento (2018) estes elementos considerados basilares do trabalho educativo com as crianças: Educar e Cuidar, Brincar e Interagir. O documento afirma que os profissionais que atuam na Educação Infantil precisam compreender as especificidades desta etapa da educação e a concepção de criança como sujeito de direitos, de forma a alicerçar suas ações em atividades que contemplem os eixos supracitados compreendendo a unidade que implica tais ações. Especificamente sobre o brincar, o Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018) o define como “condição de aprendizagem, desenvolvimento, por desdobramento, de internalização das práticas sociais e culturais.” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 31).

Conforme a legislação e o Currículo em Movimento (2018) assim como as demais escolas de Educação Infantil do Distrito Federal, o Jardim está orientado a promover espaços de brincar em seu trabalho pedagógico, permitir que as crianças sejam protagonistas nas ações do brincar, guiar as atividades, possibilitar interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos.

A compreensão do brincar como norteador do trabalho pedagógico com as crianças, costuma ser compartilhada na rede pelos professores das crianças pequenas. O brincar está fundamentado nos documentos legais como as Diretrizes Curriculares, os

Referenciais Nacionais Curriculares, no Currículo em Movimento do Distrito Federal, na Legislação, portanto tem relevância simbólica e fomenta representações sociais acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Tal afirmação pode ser embasada por pesquisas que contemplaram o estudo de representações sociais no campo da Educação Infantil.

A pesquisa de Santos (2016), um estudo acerca de representações sociais com docentes em Centros de Educação da Primeira Infância do DF - CEPIs, verificou que o brincar se apresentou elemento constitutivo de núcleo central das representações sociais tanto da infância quanto da criança, assim como o estudo de Tacca (2013).

A investigação de Silva (2017) acerca de representações sociais de professores sobre a socialização na Educação Infantil também se reporta ao brincar em representações sociais de socialização. Embora esse não fosse seu objeto de pesquisa, o brincar e a brincadeira foram apresentados por uma parte considerável dos docentes desta etapa da educação como importante atividade para o processo de socialização e compreendidas como parte essencial do trabalho na Educação Infantil.

O nosso próprio estudo acerca das representações sociais e rotinas pedagógicas Vieira (2015), apontou o brincar como parte do sistema periférico que compunham as representações sobre as rotinas pedagógicas entendidas como organizadoras da prática pedagógica na Educação Infantil.

Tendo como base essas pesquisas, compreendemos que a representação social que se expressa no brincar como valor para o trabalho pedagógico com a Educação Infantil compõe a subjetividade social da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mas diferentemente do que vislumbraram essas pesquisas, nosso estudo não buscou apenas identificar a representação social. A relação que buscamos estabelecer com a atividade do brincar estava alicerçada em como esse aspecto participa, é fomentado e favorecido na configuração subjetiva social da escola.

Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam que toda escola assume um discurso hegemônico sobre suas práticas e modos de relação, algo que mesmo generalizado, toma forma singular em cada escola concreta.

O Projeto Político Pedagógico do Jardim justifica que o papel da Educação Infantil é “defender o direito da criança de brincar e de ser feliz, desenvolvendo-se plenamente”, (PPP, 2018, p. 48). É assumido na escola que o “brincar é coisa séria”, atividade permanente, não somente como uma atividade a ser realizada com e pelas

crianças, mas como um fundamento, princípio do qual vai se desencadeando e norteando todo o trabalho pedagógico.

Chamamos atenção à singularidade da representação social que se expressa no brincar emergente na subjetividade social do Jardim, constituindo parte integrante das atividades a serem desenvolvidas na execução do trabalho pedagógico pelos professores com as crianças no papel de seus pares.

Deste modo, no Jardim vislumbra-se a criação de uma atmosfera de brincadeiras que perpassam as relações entre os adultos que são convidados a olhar a criança que foi e trazer essa emocionalidade para o trabalho na escola. Trabalho que na sociedade na qual estamos inseridos há uma renúncia e se rechaça o que é lúdico, pela seriedade pela qual fomos acostumados a compreendê-lo, o trabalho se torna incompatível com o brincar, mesmo que esse ainda seja uma necessidade do humano.

Na compreensão de uma cultura relacional do brincar, a atividade do brincar é uma ação pedagógica construída na experiência concreta e relacional entre a criança e o adulto, constituindo-se simbólica e emocionalmente.

6.4.1 A cultura relacional do brincar e os agentes escolares

Para Vigotski (2009) na base da atividade criadora, a imaginação, manifesta-se em todos os campos da vida cultural. Nas brincadeiras as crianças reproduzem muito do que viveram, todavia, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem exatamente como ocorreram. Há uma reelaboração criativa das impressões e na combinação do vivenciado, com a própria capacidade criadora da criança que cria uma nova construção respondendo a seus anseios e aspirações. Embora os estudos de Vigotski (2009) tenham como base a brincadeira da criança, o jogo simbólico, a atividade criadora, que tem a imaginação com elemento essencial, não exclui que esse processo ocorra também no adulto, “se tornando, na vida cotidiana, condição necessária da existência” (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Este milagre do ser humano ainda novo acontece e continua acontecendo, ele está inteiro, ele vem outra vez, com todas as promessas. Então eu acho que a fórmula é: olhar menino, aprender menino, reaprender menino, e pronto, é só isso. E é muito simples, só sinta em seu corpo, todo mundo tem o seu corpo e tem uma criança dentro. Deixe ela brincar, não vai acontecer talvez no primeiro dia, mas o reconhecimento já é o fato de habitar o território sagrado

da infância. (TARJA BRANCA⁶: a revolução que faltava, 2014, trecho 1:14:24 min.)

No Jardim desde a disputa de golzinho entre auxiliares de serviços gerais entre um turno e outro, perpassando o fantasiar-se, dançar, representar diferentes papéis, como as pedagogas que viram bactérias, o servidor que se transforma em super-herói e até a pesquisadora como bruxa, os agentes escolares vivenciam o jogo de papéis também no intuito do resgate de seus seres brincantes.

A brincadeira é incentivada entre adultos e crianças pela gestão, objetivando oferecer possibilidades de criar e vivenciar experiências que vão além do que já está posto e como forma de colaborar para que os adultos ressignifiquem o brincar, dando uma nova qualidade à atividade e vislumbrando tomada de consciência da importância do brincar para o desenvolvimento das crianças via experiência concreta.

O brincar para a criança, precisa ser construído, não é inato, por isso deve incluir os profissionais educacionais como parceiros nesse aprendizado. Então as nossas formações são feitas com o intuito de encantar, de movimentar, de brincar, com esse corpo que é por excelência um brinquedo. Brincar com os elementos, criar possibilidades, se sujar, experimentar. Nós precisamos entender a importância do brincar, isso não está no papel, é saber o valor da experiência concreta, por isso fazemos vivências. O brincar não é controlado, brincar é experiência. O papel do educador é estar junto, brincando junto e para isso é preciso resgatar o brincante que foi resgatar o valor da brincadeira. Isso tudo é conteúdo, tudo é material a ser explorado. (**Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional, abril/2018**)

Neste sentido, situações pedagógicas como formações de professores foram pensadas para serem vivenciadas na articulação entre a teoria, a prática e o experimentar brincando, como também são pensadas as reuniões com toda a equipe escolar, que são precedidas por algo lúdico.

Em nosso diário de campo registramos uma oficina com os professores sobre a relação com a natureza. Entre as atividades



Figura 11: Oficina de formação de professores e avaliação institucional

⁶ A representação de adultos brincantes que buscamos apresentar dialoga com a temática abordada no documentário Tarja branca: A revolução que faltava, dirigido por Rhoden (2014), que recorre a narrativas de pessoas variadas e com diferentes histórias de vida, para discutir as dimensões e representações do que foi, e ainda é, para alguns dos participantes, a ação do brincar, abrangendo a pluralidade do brincar tão peculiar do universo infantil, mas comumente deslembrado no que diz respeito ao mundo dos adultos.

experimentadas estavam brincadeiras cantadas e com movimento, dança e interpretação, brincar de fazer tinta natural utilizando lama e água. Em uma das avaliações institucionais que participamos a reunião se iniciou com a brincadeira do espelho.

As experiências vivenciadas entre os adultos reverberam na relação com as crianças. Observamos professoras brincando de casinha com alunos na brinquedoteca, imitando cachorro, arrastando-se pelo chão com seus alunos, jogando futebol com as crianças. Não apenas estavam ensinando as brincadeiras, colocando-se como tutores ou propositores, eram partícipes das atividades. No grupo de discussão colocaram-se acerca da importância de papel que exercem na brincadeira com as crianças.

Eu percebi que quando a gente brinca junto com eles todo mundo quer brincar. Se só dá a bola, eles não jogam, começam a brigar. Mas se você estiver envolvida, o jogo rola. Quando a gente está com as crianças, tem que ser criança também. Tem pai que ainda é novo, mas não brinca com seu filho. Nós aqui voltamos a ser criança. **(Professora Jussara - Instrumento: Grupo de discussão, setembro/2018)**

Não dá só para dar o brinquedo. A gente tem que ensinar a brincar... as brincadeiras, as que tem regras e depois eles mesmos começam a criar suas próprias regras. **(Professora Jéssica - Instrumento: Grupo de Discussão - setembro/2018)**

Consideramos que estes trechos de informação apoiam nossas observações, ilustrando a disposição dos professores em ensinar e brincar com as crianças, estabelecendo uma nova relação e qualidade na atividade do brincar. Averiguamos que também porteiros e auxiliares de serviços gerais se disponibilizam para participar desses momentos, como pudemos testemunhar em passeios realizados com as crianças.

Romper com a lógica escolarizante e instituir uma cultura do brincar como fundamento para as ações pedagógicas se configura como proposta pedagógica do Jardim que, vislumbra por meio de ações direcionadas para o “Eu e o Outro”, contemplar um fazer pedagógico voltado para atividades lúdicas. Segundo o PPP da escola, visa-se oportunizar às crianças situações diversas, inserindo a cultura do meio em que vivem e a ela se integram, aprendendo a cooperar e conviver com seus semelhantes.

Passamos a descrever duas situações de brincadeiras que tiveram a participação dos adultos: o banho de lama e o banho de tinta.

Nas conversas informais que estabelecemos, a gestão reconhece as infâncias diversificadas onde nem todos tiveram as mesmas oportunidades de brincar livremente em espaços não institucionais ou ter certos tipos de brincadeiras nas escolas.

Assim, a gestão tenta instituir na cultura relacional do brincar atividades diversificadas em que as crianças possam experimentar situações que normalmente são encontradas fora dos muros das escolas e que possuem os conteúdos formativos importantes para o aprendizado das crianças que são advindos de brincadeira



Figura 12: Banho de Lama. Disponível na rede Facebook

que estão na cultura da comunidade, das famílias como também o brincar numa relação com o mundo natural.

A atividade banho de lama que ocorreu em março/18, precedeu o plantio de hortaliças do projeto de construção da horta escolar. A intenção da atividade não era apenas preparar a terra para o plantio, mas proporcionar às crianças uma experiência diferente em que pudessem brincar e explorar materiais naturais, como água e terra. Foi enviado para as famílias um bilhete perguntando aos pais/responsáveis se eles já haviam brincado com terra, tomado banho de chuva ou pulado em poças de água, uma forma, em nosso entendimento, de acessar as possíveis memórias afetivas dessas brincadeiras durante a infância dos responsáveis.

Como pudemos constatar, a atividade proposta pela direção da escola surpreendeu alguns docentes. A negativa foi expressa não apenas em palavras, mas em gestos. Borboleta enfatizou que nenhuma criança iria deixar de realizar a atividade por conta da não adesão de seus professores, e no dia em que ocorreu a atividade poucos se prontificaram a tomar banho de lama, embora concordassem com a importância do brincar, do sentir, do experimentar. A atividade foi realizada com todas as turmas, incluindo aquelas em que os professores não quiseram participar. A diretora e alguns docentes realizaram a atividade com todas as crianças.

Observamos que a atividade com lama, para a diretora, que propôs a atividade, foi algo muito tranquilo. Ela não passou pela Educação Infantil, somente foi matriculada na escola aos sete anos, e a sua vivência, que corresponderia à idade em que são

matriculadas as crianças hoje na Educação Infantil, foi marcada pelas brincadeiras na rua, correr, tomar banho de chuva.

Na época de que era criança, na idade que hoje os meninos estão na escola, na Educação Infantil, eu não estudava. Brincava na rua com meus irmãos, não tínhamos muitos brinquedos, tudo entre a gente era compartilhado, sapato, roupa. Então o nosso corpo era o brinquedo. Banho de chuva, brincar na lama, correr nos matos. A gente inventava as brincadeiras. Eu brinquei muito, brinquei até os dezesseis anos, quando me casei. Mas brinco até hoje, adoro me fantasiar, me maquiar, representar, se não fosse professora, queria ter sido atriz. Rua era a extensão de casa. Nosso quintal. Cada irmão tinha uma árvore. Do meu pai ganhei um pé de manga, onde passava as tardes, lendo, chupando manga e imaginando coisas. Sempre fui de imaginar. **(Diretora Borboleta. Instrumento: Dinâmica conversacional. dezembro/2018)**

Podemos inferir que essa brincadeira tenha feito parte de sua infância e ela resgata essa memória afetiva na proposição de tal atividade. Todavia para outras pessoas, essa proposição não soou assim natural. Talvez porque não acreditem que dar banho de lama, embora seja uma brincadeira, se configurasse uma atividade pedagógica, algo de se fazer na escola.

No contexto da conversa sobre o banho de lama, uma das professoras que não participou da atividade trouxe para a conversa uma lembrança do período em que fez Educação Infantil.

Quando eu penso na escola o que eu mais lembro é do uniforme. Uma camisa branca, bem branquinha, saia vermelha e conga. Quem educava as crianças era uma senhora que alugou uma garagem, colocou umas cadeirinhas pequenas e dava aula para as crianças. **(Professora Cristina. Instrumento: Dinâmica conversacional. setembro/2018)**

A experiência escolar vivida pela professora na Educação Infantil participa de sua produção subjetiva e da sua compreensão do que é a escola e o trabalho pedagógico. Imaginamos que a lembrança afetiva do uniforme, da camiseta branquinha e das crianças sentadas nas cadeiras pode contrastar com uma atividade pedagógica em que as crianças têm autonomia para movimentar-se e se sujar, contribuindo para a negativa em realizar a atividade com seus alunos.



Figura 13: Banho de tinta. Disponível na rede Facebook

O que pretendemos sinalizar, é que em um mesmo contexto, em que muitas pessoas partilham a mesma representação social, constituindo uma realidade comum,

como é o brincar relacional no Jardim, indivíduos configuram suas vivências comuns de forma singular, com base em suas experiências em diferentes espaços sociais, outros momentos de vida e no modo como cada vivência e experiência são subjetivadas.

Outra atividade bastante comemorada pelas crianças foi o banho de tinta. Essa atividade já contou com maior participação das professoras. Mesmo aquelas que se negaram a participar do banho de lama, se demonstraram mais abertas para o banho de tinta. Tanto o banho de lama quanto o banho de tinta permearam as conversas entre a pesquisadora e as participantes.

Eu não me imaginava tomando banho de lama na escola. Nunquinha, *tá* doido, eu pensava. São coisas que a gente não vê. Mas você vai estudando e percebendo como a brincadeira é importante para as crianças. A gente acaba sendo instigado a pensar novas coisas. Daí você conversa com as crianças e escuta o quanto foi boa a brincadeira, nota a satisfação do pai com o entusiasmo do filho. A gente cai na real, a escola é para a vida e a vida da criança não é só ler e escrever. **(Professora Jussara. Instrumento Grupo de Discussão. setembro/2018)**

Você se desconstrói. A palavra não é se adequar, aqui a gente não se adequa, a gente se transforma. É diferente. O grupo trabalha assim. Eu fui transformada. Eu pensava de outra forma, tinha muitos conceitos equivocados. **(Professora Cristina. Instrumento Grupo de Discussão. setembro/2018)**

Novas construções vão se engendrando por meio de novas experiências, favorecendo novas produções de sentido para atividades realizadas na escola. As relações estabelecidas em formações, nas coordenações coletivas, o contato com os colegas e com as crianças, as possibilidades de abertura de um diálogo em sala de aula para que as crianças expressem suas impressões com as situações vividas na escola, se mostram favorecedoras para a desconstrução de algumas ideias e conceitos.

Pâmela, educadora social, ao falar sobre o trabalho pedagógico da escola, vê como essencial a oportunidade de as crianças aprenderem a brincar na escola. Ela avalia que esta questão é muito trabalhada e vê a atividade que desenvolve que o brincar não é somente um passatempo, enfatizando que *“aprender na idade deles é brincar e nesse brincar a gente consegue fazer que eles aprendam”*. **(Educadora Social Pâmela. Notas do Diário de Campo, novembro/ 2018)**

A atenção dada ao brincar no processo educacional das crianças é reconhecida não apenas pelos professores como uma estratégia pedagógica própria para o trabalho com as crianças, favorecedora de aprendizagens.

A nossa experiência na Educação Infantil em gestão, na coordenação pedagógica e/ou como professoras de sala de aula, especificamente há 20 anos, mostra que ainda é possível nos depararmos com a dicotomização entre o brincar e as atividades

pedagógicas, como se o brincar, não fosse na prática considerado tão sério e importante para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças em seu processo de escolarização.

O valor do brincar construído na relação entre o adulto e a criança se mostra presente na subjetividade social da escola, que possibilita organizar diferentes estratégias pedagógicas para o desenvolvimento infantil. No entanto, há divergências em relação à atividade do brincar e ao que cada professor se disponibiliza a fazer. Quer dizer que a estratégia pedagógica está relacionada à configuração subjetiva social, mas também à subjetividade individual do professor envolvido com a ação.

Ao tratarmos do brincar na escola, as memórias da infância voltam e meia eram lembradas por nossos colaboradores. As emoções sentidas na infância, nos momentos de brincadeiras pareciam compor a atmosfera que envolvia as proposições das atividades realizadas em sala de aula.

Eu fui uma criança que brincava muito. Eu sempre falo, minha mãe nunca me podou. Se eu queria ser roqueira, minha mãe me dava batom preto. Incentivava minhas coisas, material. Aparecia uma novidade, ela dava um jeito, igual cola colorida. Eu podia pintar, rabiscar à vontade, nunca me podou de nada. Eu vejo relato de algumas colegas, pais muito evangélicos que não deixava pegar Cosme e Damião, nem dançar algumas músicas. Minha mãe, eu tenho essa primeira visão, eu tive muita liberdade e trago isso comigo para minha sala de aula. **(Professora Mariza. Instrumento: Dinâmica conversacional. setembro/2018)**

E não tive Educação Infantil, entrei na escola com 7 anos. Eu brincava na rua. Tinha liberdade de brincar o dia inteiro. Almoçava, ia para a rua, brincava, brincava, brincava, vinha de noite, tomava banho, jantava, acabou. Todo dia essa rotina de brincar (...) eu tive infância. Esse brincar é para a vida toda. Já pensou um dia ser adulto e não ter lembrança de brincar? O Jardim é um lugar mágico do brincar, eles vão ter a vida toda para escrever, tem coisas que são daqui que são importantes para eles agora. **(Professora Elizabeth. Instrumento: Grupo de discussão. setembro/2018)**

Ressaltamos aqui não apenas a fala em tom alegre, mas também expressões como os olhos vibrantes e o sorriso, nos permitiram intuir o quão as experiências infantis foram importantes para a produção de sentidos subjetivos em relação ao brincar, e como essas, numa lógica configuracional, geram novas produções subjetivas na forma como, agora adultos, representam a brincadeira e o seu lugar na subjetividade social da escola.

A forma como subjetivam o compromisso profissional de serem colaboradores e participantes ativos no processo educativo objetivando a ampliação das possibilidades do brincar no processo de aprendizagem das crianças, também se mostram favorecedoras na produção de sentidos subjetivos em relação ao trabalho pedagógico.

Com base no que observamos, experimentamos, vivenciamos, podemos inferir que a compreensão do valor do brincar para o desenvolvimento das crianças no Jardim, tem uma conotação muito singular. Distancia-se do entendimento restrito de atividade a ser cumprida, assumindo um patamar preponderante no trabalho pedagógico e nas relações estabelecidas dentro da escola, resultante da edificação do trabalho voltado para a construção da cultura relacional de brincar na escola, como enfatiza a professora Sara em uma das conversas: *“Aqui na escola a gente sempre planejava as atividades, uma para cada linguagem e uma brincadeira. Isso foi se modificando, foi se ampliando, hoje o brincar está em tudo.”* (**Professora Mariza- Nota do Diário de campo, agosto/2018**).

A articulação das informações que expressam as observações dos adultos brincando entre si e com as crianças, os depoimentos dos professores e da diretora da escola que versam sobre a necessidade de que adultos e crianças brinquem juntos, as formações de professores que privilegiam a vivência do brincar, possibilita produzir o indicador de que na subjetividade social da escola o adulto tem papel importante de apoio e suporte às crianças na atividade do brincar, possibilitando que as mesmas possam ampliar repertórios e situações de brincadeiras.

A nossa hipótese é que o valor da atividade do brincar para nossos colaboradores está configurada de modo singular e o que a compreensão do brincar como ação pedagógica fundante se constitui favorecedora de processos de aprendizagem, desenvolvimento e do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, via atuação ativa de educadores e adultos brincantes, podendo instituir uma nova qualidade a atividade do brincar. A lógica configuracional subsidiada pela relação com as crianças e com o brincar, vivenciada de maneira distinta por nossos colaboradores, atua como produtora de sentidos subjetivos singulares, tornando-se motivo para ação das pessoas no vislumbre da construção da cultura do brincar relacional presente no trabalho pedagógico da escola.

6.4.2-A cultura relacional do brincar: As crianças e suas famílias

A construção da cultura relacional do brincar na escola busca também contemplar as famílias. Na festa “Família, Vem Brincar Comigo”, foram realizadas oficinas onde familiares e crianças confeccionavam seus brinquedos e brincavam juntos.

Na festa cultural, “Brincar é uma festa”, mesmo com outro formato organizacional, o brincar também foi protagonizado nas apresentações, que tiveram cirandas e brincadeiras cantadas. O Circuito de Ciência também foi organizado com o intuito de que as famílias e as crianças observassem os experimentos e brincassem juntos a partir da temática abordada. Deste modo, o valor da atividade do brincar na subjetividade social da escola também alcança pais/ responsáveis.

Em um dos instrumentos utilizados na construção da informação, apresentamos para o segmento de pais imagens de atividades realizadas pelas crianças e pedimos que as comentassem. A partir das colocações dos familiares, tanto na turma de primeiro período quanto na turma segundo período o entendimento do brincar como atividade pedagógica e ainda, como importante para a aprendizagem das crianças, foi evocado.

Quadro 02 - Instrumento comente as imagens, depoimento de pais/ mães



As brincadeiras são uma ferramenta muito importante para o convívio das crianças e faz bem para todos. **(Pai - 1, 1P)**

Vejo que a escola ensina a criança a brincar. É legal, as crianças aprenderem brincando entre si e assim interagem, criam amizade. **(Mãe 2A, 1P)**

Nessa idade é muito importante usar o lúdico para ajudar no aprendizado de uma criança, faz como que se torne interessante e isso os professores do Jardim fazem muito bem. **(Mãe 6A, 1P)**

Brincar é uma forma de a criança descobrir o mundo, o mundo que a cerca, nas brincadeiras se socializam, se divertem, criam novos amigos. **(Mãe 7A, 1P)**

Parece haver cumplicidade entre a escola e as famílias em relação às estratégias pedagógicas norteadas pelo brincar objetivando a aprendizagem das crianças. As famílias reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento de seus filhos não apenas ao que concerne as atividades voltadas a cognição, como também, à socialização, ou o bem-estar das crianças, à construção de laços afetivos, elementos que fazem parte da formação integral das crianças.

Esta valorização do brincar pelas famílias pode estar entre outras coisas, relacionada a algo peculiar da própria RA que tem entre seus moradores 41,6% nascidos fora do DF e desse percentual, 61,3 % das pessoas oriundas da Região Nordeste, região

de grande tradição em manifestações da cultura popular e de seus brincantes⁷. A “realização imaginária de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p.25) presente na brincadeira pode ser observada, por exemplo, nas folias e festejos, em que pessoas simples se tonam reis, rainhas, heróis, em danças e festas.

A miscigenação racial e cultural do nosso país, com a herança africana e indígena, celebrações e festas sagradas que misturam reza e dança, cantos para trabalhar, a ligação com a natureza, são características festivas do nosso povo, retratadas na arte dos brincantes, na cultura nordestina que ainda é muito marcada pela brincadeira, pelo lúdico, ou como uma “(...) possibilidade de viver uma segunda infância” (TARJA BRANCA: A revolução que faltava, 2014, trecho 53:15 min.).

Pela interpretação dada aos depoimentos dos pais/ responsáveis, é possível observar que as famílias têm conhecimento de que as brincadeiras podem proporcionar para as crianças a oportunidade de aprenderem de forma mais significativa.

No contexto da teoria da subjetividade, “a aprendizagem aparece como uma expressão da subjetividade” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63). Para os autores, uma vez que o aprendiz se implica subjetivamente com o que aprende expressa desenvolvimento nesse processo que não é externo, mas é resultado do próprio caráter gerador expresso na configuração subjetiva da aprendizagem.

A relação que estabelecemos com crianças do Jardim nos permitiram construir que essas também compreendem o brincar como algo que se aprende na escola, que está presente não apenas no parque, na brinquedoteca, que são espaços já planejados para esse fim, como também na sala de aula, um dos espaços apontados pelas crianças em que acontece a atividade do brincar.

Em uma atividade de arte proposta pela professora Jaqueline as crianças fotografaram vários espaços da escola e nomearam suas obras que foram expostas no mural da sala de aula. Em conversa com as crianças sobre suas obras fotográficas, Cibele, 5 anos, nos disse que havia tirado aquela foto, “*A mesa da tia*”, porque na sala de aula ela aprendia muitas coisas, ser amiga, ouvir histórias e brincar, de todas as coisas que ela fazia em sala de aula o que mais gostava era de brincar.

Em nosso diário de campo registramos a colocação de Caíque, em momento da roda de conversa, que nos disse: “*Brincar é tarefa de fazer na escola. Parque é uma*

⁷ O termo, brincante, segundo Carneiro *et al.* (2016), é utilizado nas regiões Norte e Nordeste do Brasil pelos artistas populares, nas suas diversas expressões, para se autodenominarem, uma vez que não se denominam músicos ou atores, e sim “brincantes”, aqueles que brincam com a arte de se expressar.

atividade, brinquedoteca é uma atividade, só que brinquedoteca é só um dia e parque é todo dia.” (SIC). E complementa sua fala qualificando a professora: “(...) é boa professora, porque ela dá parque e parque é uma atividade e brincar também é atividade” (Notas do Diário de Campo, outubro/18).

Otávio, 5 anos, nos disse que antes de vir para a escola achava que a escola era “*tipo faculdade que seu pai ia*”. Perguntamos para Otávio o que ele imaginava que se fazia em uma faculdade, ele disse que não sabia, mas a escola servia para brincar. Observamos que Cibele, Caíque e Otávio expressam uma representação do processo escolar em que o brincar é partícipe, o que nos leva a interpretar as crianças percebem o brincar, associando-o ao trabalho pedagógico da escola.

Acreditamos que o entendimento das crianças foi sendo construído na medida em que foram vivendo a experiência escolar. Segundo relata a professora, esta não era a representação que as crianças tinham da escola no início do ano. Como nos relatou, para suas crianças, a escola representava um lugar de fazer dever, obedecer, ficar quietinho, sentado, ouvindo a professora.

A fala da professora Jaqueline vai de encontro com um fato relatado por outra professora na primeira semana de aula, que registramos em nosso diário de campo:

Durante a coordenação pedagógica, uma das professoras contou-nos que uma aluna havia justificado a demora dos responsáveis para buscá-la pelo fato de sua mãe não saber que a professora não sabia dar aula. A professora questionou a criança como seria dar aula e a criança respondeu que a professora deveria ficar na frente, escrevendo no quadro, passando a tarefa e as crianças deveriam permanecer sentadas escrevendo a tarefa. A criança conclui a conversa afirmando que dar aula não era só ficar brincando. A questão levantada pela criança fornece pistas de uma produção de representação social da escola como um espaço de cognição, cerceamento de corpos, de silêncios, possivelmente presente em seu meio social que a permitiu, mesmo antes de frequentar a escola, produzir uma ideia de escola, de sua funcionalidade e ainda, da relação aluno-professor. (Notas do Diário de Campo, fevereiro/18)

Interessa-nos refletir que mesmo sendo sua primeira experiência de educação institucionalizada, a criança supracitada, já trazia compreensões sobre a escola e seu funcionamento. Uma das vias de produção de representações sociais, segundo Moscovici (2003) é a linguagem. A conversação é o primeiro gênero de comunicação a partir de qual se constroem representações sociais que contribuem para o posicionamento dos indivíduos diante das diferentes situações.

A criança em questão que ainda não havia passado pelo processo escolar, orienta sua experiência inicialmente na experiência de outrem, provavelmente cunhada no senso comum de seu grupo familiar que compreende a escola por meio desse viés. A partir desta experiência ela pode imaginar o que ainda não havia vivenciado diretamente, mas que já havia experimentado no campo imaginativo, podendo ser compreendido como um aspecto na formação de representações sociais.

Para González Rey (2012) a imaginação sempre representa um processo subjetivo inseparável das produções simbólicas e das emoções. Desta forma, consideramos a imaginação um dos recursos empregados pelos indivíduos para a produção de representações sociais, uma vez que a ela, segundo o autor, representa uma forma possível para gerar inteligibilidade sobre os significados que produzimos e que nossas práticas no mundo.

Ainda na perspectiva das crianças e das relações estabelecidas entre o brincar e o trabalho pedagógico, em uma roda de conversas, após a leitura da história “*Quer conhecer minha escola?*” de Maria Alice Aguiar, propusemos às crianças que desenhassem sua escola completando o indutor “O Jardim lembra”.

Selecionamos alguns registros da atividade proposta que corroboram com o entendimento de que as crianças percebem o brincar como parte significativa daquilo que afirmou Caíque, sendo uma tarefa de fazer na escola.

Quadro 03 - Dinâmica conversacional com registro pictográfico



É a brinquedoteca tem homem aranha, caminhão, corpo de bombeiro, carro, boneca, tem casa. Eu fico com o coração assim {gesto toca no peito} de tanta alegria.
(Eloá, 1º período, outubro/2018)



Eu fiz a gente brincando de fazer barraca {a brincadeira havia sido feita na sala de aula numa espécie de dia do pijama}. Tia, sabia que eu já fiz uma barraca de verdade? (Victória, 1º período, outubro/2018)

Assim como aconteceu na primeira roda de conversas, as atividades destacadas pelas crianças remeteram ao brincar como uma representação da escola.

O registro de Eloá traz a brinquedoteca, um espaço dentro da instituição, já planejado para o desenvolvimento de brincadeiras. Todavia não se constitui o único espaço em que o brincar se torna presente para as crianças, como destacado por Victória, onde a sala de aula é referenciada como espaço do brincar.

Dentro da nossa rede de ensino, nos deparamos com diferentes configurações subjetivas que compõem uma subjetividade social e fomentam como cada instituição singulariza a compreensão do trabalho pedagógico, como também refletimos que mesmo num espaço comum existem contradições acerca do que é construído coletivamente. Observamos que na sala das crianças do primeiro período o brincar estava muito presente nas atividades pedagógicas sendo associadas pelas crianças às atividades escolares

Deste modo, buscamos ampliar nosso olhar contemplando em nossa pesquisa também as crianças do segundo período, no intuito de compreender como entendiam o trabalho pedagógico e se o brincar estava tão intrínseco à organização da rotina da sala de aula, uma vez que é comum nos depararmos com cobranças mais enfáticas em relação à alfabetização e aos processos de escolarização com as crianças que estão próximas a entrar no ensino fundamental.

Observamos que na turma de segundo período há maior preocupação com o ensino de letras e números por parte das professoras como também da gestão. Ao fim de cada semestre há uma espécie de sondagem para que os professores possam compreender como as crianças estão pensando os processos pedagógicos e reorganizar o planejamento caso seja necessário.

Todavia, o período em que estivemos em sala nos relacionando com as crianças e a professora e participando das atividades, observamos que mesmo com maior ênfase nos campos de experiência que abarcam a linguagem oral e escrita e a linguagem matemática, a brincadeira não era apartada das atividades pedagógicas.

Em um dos encontros propusemos, depois da roda de conversa inicial, que as crianças fizessem desenhos a partir da frase indutora “O que mais gosto em minha escola...”.



Figura 14 Atividade pedagógica na sala do segundo período. Arquivo Facebook da escola

Destacamos que na roda de conversas atividades como histórias, a contagem de números, o lanche e as letras do alfabeto, surgiram nas verbalizações das crianças **(Notas do Diário de Campo- outubro/2018)**.

No entanto quando solicitamos que trouxessem para o papel, por meio do desenho, o que caracteriza a escola, assim como aconteceu no primeiro período, o brincar foi o que se mostrou mais significativo para as crianças, sendo registrado em todos os desenhos.

No desenho de Márcio, 5 anos, o parque, o castelinho e o campinho de futebol estão entre o que mais gosta na escola. Observando as expressões das personagens que desenhou, podemos intuir a emocionalidade presente na criança durante essas situações. Chama-nos atenção como ele integra ao desenho tentativas de escrita. Durante a roda de conversa, sobre o desenho ele nos disse sobre o que mais gostava na escola: “*Brincar. Eu aprendo quando tô brincando. Acho que brincar tem que ter na escola*” **(Roda de Conversa)**.



Figura 15 Registro pictográfico Márcio. Arquivo Pessoal

Lorena, 6 anos, nos diz que a escola é lugar de aprender coisas novas, ler, escrever, desenhar, pintar e brincar, ser feliz e ser boa com os colegas e com a professora. Ela nos disse que desenhou as palavras que já consegue escrever e os números que estão na parede.

Lorena aprecia histórias, gosta de escrever no verso das atividades, traz cartinha para a professora. Para a criança a escola representa o espaço que a possibilita aprender: *“Na escola a gente aprende tudo, a ver as letras e contar os números, a gente aprende brincando, cantano e dançano.”* Relatou-nos que aprendeu todo o alfabeto cantando e brincando com as letrinhas.



Figura 16: Registro pictográfico, Lorena. Arquivo Pessoal

O mesmo expressou Isadora, que nos relatou que aprendeu o alfabeto nas brincadeiras com letrinhas e cantando a música do alfabeto. Desenhou a si mesma escrevendo e justificou serem as letras o que mais gosta na escola: *“com elas pode escrever seu nome completo, sem olhar para a ficha”* (**Roda de Conversa**).

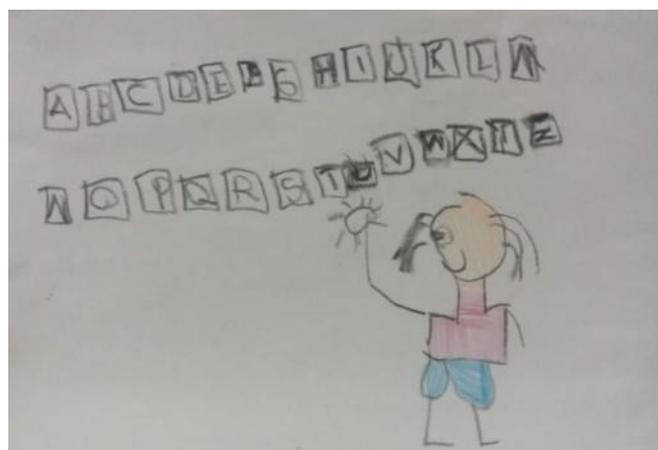


Figura 17: Registro pictográfico Isadora. Arquivo Pessoal

Chama atenção com esses relatos que os processos de aprendizagem da língua escrita são portadores de sentido para essas crianças, a emocionalidade apresenta-se como componente intrínseco que as mobilizam para a atividade. A sistematização dos processos de desenvolvimento da leitura e da escrita, comumente rígidos e estruturados, são subjetivados pelas crianças como uma situação que não é adversa ao brincar, em que a participação da criança envolve o mesmo tipo de exigência ativa daquela determinada pelo brincar.

Os pais/responsáveis também se colocaram acerca do aprender na escola e como aconteceu na turma do primeiro período, a relação entre o brincar, as ações pedagógicas foram evocadas em suas colocações:

Elas aprendem brincando. Todo dia minha filha chega cheia de brincadeiras novas, músicas. Umas nem eu sabia. (Mãe 1. Instrumento: carta, novembro, 2018)

A criança sempre aprende brincando. O Jardim resgata a infância das crianças com brincadeiras. As crianças acham muito legal. (Mãe 2. Instrumento: carta, novembro, 2018)

A escola sempre ensinou as crianças com um método de educação maravilhoso, brincando, sem adultizá-las. (Mãe 3. Instrumento: carta, novembro, 2018)

Parece-nos que o brincar é valorizado mesmo pelos pais do segundo período, que geralmente estão mais preocupados com a alfabetização e por muitas vezes consideram esta fase das crianças como uma preparação para o ensino fundamental. Assim, este bloco de frases nos aponta que as brincadeiras são percebidas para as famílias como uma ferramenta pedagógica para o trabalho dos professores, como também para as aprendizagens das crianças.

O conjunto das informações produzidas permite a produção do indicador de que na subjetividade social da escola o brincar é entendido como uma atividade/ação que atende de forma significativa às necessidades infantis para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

As crianças e seus responsáveis reconhecem a importância do brincar nas práticas pedagógicas da escola, compreendendo que essas não são separadas da condição de brincadeira. Agentes escolares ativos e organizadores do trabalho pedagógico propiciam que o brincar aconteça, não se furtando das possibilidades relacionais de enriquecimento das vivências infantis por meio de sua implicação e atuação conjunta nas brincadeiras.

Do exposto a nossa hipótese é que na subjetividade social da escola a dimensão do brincar assume vivências simbólico-emocionais para os agentes escolares corroborando para a construção da cultura do brincar relacional.

6.5 - Uma articulação teórica: Teoria das Representações Sociais e Teoria da Subjetividade

Pontuamos que nossa escolha por buscar um diálogo entre as abordagens teóricas da Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Subjetividade se alinha com a possibilidade de produzir novas inteligibilidades na articulação entre as conjecturas da pesquisadora e sua inquietação, o campo e os arcabouços teóricos que nos balizaram que assim como defende González Rey (2014), "representam ferramentas para pensar e criar" (p. 52) e não construções monolíticas.

Embora as representações sociais não sejam uma categoria no constructo da Teoria da Subjetividade, essas são, segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017) parte da subjetividade social, como são as crenças, os mitos, as formas de humor, entre outros. Trata-se, segundo Cerqueira e Saraiva (2013), de conhecimentos que fazem parte do cotidiano das pessoas, manifestadas por ações e palavras por meio das relações sociais de determinados grupos e indivíduos, funcionando como a forma de interpretar, pensar e agir sobre a realidade.

Ainda segundo as autoras, as representações sociais tratam-se "de uma atividade cognitiva e simbólica dos seres humanos, que parte do individual para o social, ligada a uma a uma rede de conceitos que integram vários elementos do contexto sociocultural." (CERQUEIRA; SARAIVA, 2013, p. 169).

Deste modo, a compreensão do fenômeno das representações sociais apresentado pelas autoras, no modelo teórico a que propomos tem outra conotação. No intuito de avançar com o tema da subjetividade buscamos evidenciar o indivíduo produtor de representações sociais e a relação recursiva entre o individual e o social como um sistema único, onde um é constitutivo do outro sem que um se sobressaia ao outro.

Assim, partimos da premissa que em todo espaço de geração das representações sociais, as pessoas aparecem como protagonistas ativas dos processos (González Rey, 2003). As representações sociais, neste estudo, não partem do individual para o social, elas são produções que se constituem e se organizam na relação intrínseca e

indissociável entre sujeito-contexto, rompendo com a dicotomia do individual e do social.

As categorias de **subjetividade social** e **subjetividade individual** permitiram gerar visibilidade sobre a complexa relação entre os processos individuais e os espaços sociais, representando, como sistema que se retroalimenta, momentos constitutivos das representações sociais. Em cada momento social de gênese de uma representação, aparece um conjunto de sujeitos individuais, cujas criações, contradições e ações são centrais na construção de um sistema configuracional (González Rey, 2003).

Compreendidas como **configurações subjetivas**, não possuem um ponto de convergência ou algo pontual que possa engendrar sua produção, possibilitando uma representação abrangente de como os diferentes atos humanos não tem a ver apenas com o que está acontecendo no momento atual. A lógica configuracional de como são tecidas as configurações subjetivas trata de relações que configuradas subjetivamente envolvem situações onde se articulam o atual e o histórico, a pessoa e os distintos contextos sociais que participa, como também suas experiências que singularizam as representações sociais mesmo que em um domínio coletivo.

Configurações subjetivas sociais produzidas pelos agentes escolares, por meio do conteúdo simbólico-emocional permearam a rede de relações estabelecidas evidenciando a produção subjetiva concreta vivenciada pelas pessoas em um contexto historicamente constituído, expressando-se de diferentes modos no trabalho pedagógico institucional singularizado.

Simultaneamente e de formas diferentes, organizadas subjetivamente tanto nas pessoas quanto nos espaços sociais nos quais as práticas são executadas, com base na definição de representações sociais como configurações subjetivas, **sujeito** e **subjetividade** foram evidenciados em seus processos humanos, pensamentos, posicionamentos, emoções, contradições e ambiguidades. Na Teoria das Representações Sociais o sujeito ficou negligenciado, talvez pela própria proposição de seu autor que buscava romper com o paradigma psicológico dominante que tinha no indivíduo, no individualismo, seu objeto de estudo em uma relação dicotômica em relação ao social. "É uma teoria concebida para responder questões específicas relacionadas aos laços sociais e a descobrir novos fenômenos" (GONZÁLEZ REY apud MOSCOVICI, 2003, p. 147). Possivelmente a ênfase dada ao social, a "sociedade pensante" (GONZÁLEZ REY apud MOSCOVICI, 2003, p. 147) e não aos indivíduos que são quem pensam

dentro das sociedades, nos espaços sociais, pode ter ofuscado o produtor das representações sociais.

A compreensão do caráter subjetivo das representações sociais reafirma o compromisso com as realidades sociais, como elucida González Rey (2003), não como reflexo do representado, mas como uma produção subjetiva sobre uma realidade social. Do ponto de vista que defendemos, sendo as representações sociais uma produção da pessoa, não se desenvolve apenas como operação cognitiva, simbólica, ou artefato de significação, mas em uma definição mais abrangente, revelando elementos de sentido diferentes da qual participam as emoções e a imaginação.

Os processos de ancoragem e objetivação são segundo Cerqueira e Saraiva (2013) mecanismos psicossociológicos e pensamentos que regem a gênese, a organização e a transferência de um conteúdo representacional também torna possível sua função social. Ambos os processos foram concebidos por Moscovici (1976) para explicar na produção de representações sociais, a transformação do que não é familiar em familiar. Pois bem, se esses processos, tornam concreto aquilo que é abstrato criando realidades (objetivação) e incorpora um novo objeto em um sistema de categorias já familiarizadas pelo indivíduo dando-lhe significado (ancoragem) não seriam esses processos imaginativos?

A imaginação como definida por González Rey (2014) está presente em toda construção humana, como condição necessária. A imaginação em seu caráter gerador permite construir modelos que possibilitam a representação do mundo e das pessoas. "Toda representação é sempre uma produção subjetiva, nunca reflexo de certa realidade exterior aos processos subjetivos." (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38). Para o autor "não existe verdade histórica para uma pessoa fora da maneira em que se configura subjetivamente o vivido." (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 38), ou seja, as coisas, as pessoas, os fatos na experiência humana existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência.

A partir do referencial teórico eleito, as realidades a serem apreendidas se configuram como produções subjetivas que expressam uma lógica configuracional, autogeradora que permite produzir significados sobre os fatos, coisas e pessoas que emergem, explicando, por exemplo, o conhecimento social. A imaginação na Teoria da Subjetividade, é um fenômeno intrinsecamente valioso das ações e produções humanas, representa a qualidade que indica o caráter subjetivo de uma produção humana,

representa uma forma de gerar inteligibilidade sobre os sentidos que criamos para conduzir nossas práticas no mundo (GONZÁLEZ REY, 2014).

A subjetividade na perspectiva cultural-histórica representa uma alternativa teórica para integrar o contínuo entrelaçamento de processos simbólicos e emoções que simultaneamente caracterizam o curso das ações das pessoas nas redes sociais em que essas ações ocorrem no qual os processos não se reduzem ao discurso. As emoções caracterizam o estado do sujeito ou do agente ante toda ação, nos espaços de suas relações sociais, no cenário da cultura, como sinaliza González Rey (2003).

O emocionar-se segundo o autor é condição da atividade humana dentro do domínio da cultura. As emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana, tornando-se fontes de sentidos subjetivos que se manifestam pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro das quais as emoções transitam.

Do exposto, no desafio de se construir um modelo teórico que pudesse contribuir para articular as representações sociais à abordagem teórica da Subjetividade de González Rey, o modelo teórico construído visou: a) Integrar fatos individuais e sociais no estudo das representações sociais como um sistema complexo no qual as esferas individual e social se constituem reciprocamente um ao outro como configurações subjetivas. b) Integrar os processos afetivos e simbólicos em uma unidade como a definição ontológica de sentidos subjetivos. c) Transcender a associação entre representações sociais e objetos, com descrições simples de atributos compartilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de adentrar-me as contribuições de nosso estudo, abro um parêntese para citar Paulo Freire, a quem tenho como uma inspiração para o meu trilhar profissional, para minha vida.

Fazendo uma analogia, em minha constituição subjetiva ser professora da escola pública é fonte de múltiplos sentidos subjetivos que me mobilizam a continuar o caminho. "Ninguém caminha sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar", disse Paulo Freire. Suas palavras ilustram meus sentimentos e se entrelaçam no trajeto percorrido para a construção deste estudo, onde fui desafiada a mergulhar no pensamento vivo e dinâmico daquele que com carinho intitulemos maestro, o mais perspicaz e talentoso de nossos mestres. De vitalidade peculiar, ensinou a ousar, não ter medo de libertar as ideias, abrir caminhos, ir além do que se vê. Na construção de uma direção, até aquilo que parece tão linear, como uma reta, por exemplo, é na verdade um conjunto de pontos, pontos infinitos que podem gerar múltiplas possibilidades. Penso que seu maior legado, grande maestro, foi nos fazer acreditar que no aprender a fazer o caminho caminhando, como se reporta Paulo Freire, somos nós os mais capacitados para fazer e refazer os próprios sonhos. Gratidão, professor.

Do processo de construção teórica, começamos por aqueles que constituíram nossos maiores desafios, a empreitada de articular o fenômeno das representações sociais a um referencial teórico, epistemológico e metodológico abrangente e incomum no que usualmente tem sido utilizado para os estudos que abrangem a temática; segundo, a centralidade da subjetividade social como categoria base para o estudo, e um terceiro ponto refere-se ao autodesafio de imergir no complexo processo da construção da pesquisa proporcionado pela Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-interpretativa e emergir como sujeito existencial no processo de pesquisa.

Entre as contribuições da pesquisa, consideramos que o presente estudo poderá possibilitar a abertura para novas produções teóricas em nossa linha de pesquisa, pois não identificamos nos bancos de dados, estudos que tratassem especificamente do estudo das representações sociais como parte da subjetividade social, proporcionando a articulação da produção de representações sociais e a subjetividade, tal como é definida por González Rey e colaboradores, constituída em uma definição ontológica dos

fenômenos humanos, sejam eles sociais ou individuais, que traz à luz o caráter simbólico-emocional humano.

Da posição em que estamos falando, as representações sociais não fluem sobre os indivíduos como algo externo que os influencia ou como produções simbólicas ou cognitivas ou práticas, mas como parte de configurações subjetivas complexas organizadas a partir de unidades simbólico-emocionais que caracterizam a vida social como sistemas subjetivamente organizados, durante as ações contínuas dos indivíduos. A implicação do indivíduo e de sua subjetividade nessa construção permite uma representação abrangente dos diferentes atos humanos em um mundo social configurado e vivido de forma singular.

Nesta vertente, acreditamos que o valor heurístico deste estudo se aporta a possibilidade de avançar no estudo do protagonismo dos indivíduos produtores de representações, marcando que o social não é uma macroestrutura do indivíduo, como também evidenciar o caráter intrínseco e constitutivo das emoções nas representações sociais.

Não tivemos o intuito de produzir um estudo que pudesse ser replicado no contexto da escola, mas na possibilidade de gerar reflexões acerca do potencial do trabalho pedagógico coletivo e para o olhar atento às peculiaridades de cada comunidade escolar, no constante desafio de construção e implementação dos processos educativos. Considerando as relações entremeadas de participação, autonomia, sentimentos dos indivíduos concretos que se relacionam e contribuem mediante suas histórias, experiências e produções subjetivas o fazer pedagógico. Questões que possam suscitar a compreensão da escola pública como espaço democrático que possibilite emergir no espaço institucionalizado da escola a qualidade do ser humano como sujeito e a educação como processo, no qual diferentes agentes dialogam e se articulam em prol de objetivos comuns que versam sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças atendidas.

Trouxemos para o estudo a subjetividade social como conceito motriz em nossa investigação, todavia pensando na complexidade humana que baliza a ideia de subjetividade proposta por González Rey, este conceito não se desvincula de outras categorias que foram utilizadas no escopo do trabalho, na produção de inteligibilidades que fomentaram reflexões acerca do trabalho pedagógico e que ganharam significado e sentido no curso da pesquisa, nas construções intelectuais das pesquisadoras.

No que se refere à subjetividade social, construímos que a configuração subjetiva social do Jardim integra elementos subjetivos decorrentes da coletividade gerada por seus agentes que caracterizam o trabalho pedagógico da escola e são vivenciadas de formas distintas provenientes de diferentes relações, das experiências singulares, das diferentes respostas emocionais. A ação da gestora contribui efetivamente para a constituição da subjetividade social na criação de espaços sociorrelacionais a partir de uma gestão participativa e democrática.

Os eixos de inteligibilidade construídos nos permitiram compreender movimentos subjetivos sociais únicos presentes na subjetividade social do Jardim favorecedores de representações sociais singulares, que se expressam em processos significativos na organização do trabalho pedagógico, via relações estabelecidas entre a comunidade escolar e local, os agentes educacionais e o modo como cada um subjetiva seu papel na organização e funcionamento da escola. Processos educativos como o PPP, as coordenações pedagógicas, a gestão democrática, a relação com a comunidade escolar, a indissociabilidade entre o cuidar e o brincar na Educação infantil, são geradores de produções singulares que revelam o valor da coletividade na dimensão subjetiva do trabalho pedagógico.

Observamos também como o desenvolvimento de emocionalidades positivas, decorrentes da participação e valorização dos indivíduos enquanto grupo, favoreceu a produção de novos processos de sentidos subjetivos para a atuação e pertencimento ao contexto escolar. A escola, enquanto grupo, na tensão com o social, criou vias próprias de subjetivação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dentro do macrossistema que é a própria Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Isso posto, corroboramos com González Rey (2012) de que os processos de subjetivação se produzem por meio das relações entre pessoas e da relação com os diferentes espaços sociais. Essas relações não são espontâneas, mas organizadas por códigos sociais e emocionais e cada pessoa expressa uma produção de sentidos subjetivos singulares que participam em cada espaço, em suas ações e pelas novas necessidades derivadas de sua atuação, desde o momento de suas decisões, durante a execução e na transformação em novas produções de sentido.

Como investigações futuras, apontamos a necessidade de estudos voltados para o desenvolvimento da subjetividade social em espaços escolares, tendo como sujeito a escola, o grupo de agentes escolares e as expressões da subjetividade social, uma vez que estudos acerca do desenvolvimento subjetivo ainda estão muito focados em sujeitos

individuais, como também, estudos que versem sobre a compreensão das representações sociais como uma construção, considerando sua organização como uma produção imaginativa-emocional na compreensão do caráter subjetivo das representações sociais.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **A zona muda das representações sociais**. In: Denize Cristina de Oliveira e Pedro Humberto Faria Campos, Representações sociais: Uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro, RJ: Museu da República, 2005.

_____. **A abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA; OLIVEIRA, Denize Cristina. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. Comum - Rio de Janeiro - v.10 - n° 23 - p. 122 a 138 - julho / dezembro 2004. Disponível em: <<http://www.sinprorio.org.br/imagens/espacodoprofessor/saladeaula/marcosalexandre/Artigo7.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2018

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. Editora UNESP, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf>> Acesso em: 07 mai. 2018

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BANCHS, María Auxiliadora. **Representaciones Sociales y subjetividad**. In: Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a Teoria das Representações Sociais. Odair Furtado, Fernando L. González Rey (Orgs.). ____ São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica**. Textes sur les représentations sociales: espace de discussion, v. 5, n. 2, pp. 113-125. 1996.

BARBOZA, Miriane da Silva Santos; CARMINO, Cleonice Pereira dos Santos. **Teoria das minorias ativas**. Psicologia & Sociedade. v. 26 n.1. UFRGS - 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/26.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684:resolucoes-ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=866> Acesso em: 01 de ago. 2018

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 05 mai. 2019

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 18 mai. 2019

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019

BORGES, Fabrícia Teixeira; LINHARES Ronaldo Nunes. **Imagem e narrativa a construção dialógica da fotografia na pesquisa qualitativa em ciências humanas.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 33, n. 19, p.128-149, set./dez. 2008.

BUJES, Maria Isabel Edlweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: Educação Infantil : Pra que te quero? Carmem Maria Craidy, Gládis Elise P. da Silva Kaercher. Org. - Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador.** 2012. 227 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília,

2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/10760>> Acesso em: 07 mai. 2018

CARMO, Ildete Batista. Com quem eu me pareço? A construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil. 70f. (Monografia de Especialização) Universidade de Brasília, Brasília, 2015

CAVALCANTE, Maria Marina Dias, CARNEIRO Isabel Magda Said Pierre, SILVA Daniele Cariolano da. **Trabalho pedagógico no espaço escolar: concepções, saberes, desafios e perspectivas**. Educação em Revista. v. 13 n. 2. 2012. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/3287>> Acesso em: 16 jun. 2018.

CARVALHO, Gláucia Melasso Garcia de. **A direção escolar na constituição da subjetividade social favorecedora da inovação**. 2018. 195 f., il. Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

CAVALLEIRO, Eliana dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **Representações Sociais da escola: Percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal**. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5994_3565.pdf> Acesso em: 24 mai. 2019

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira, SARAIVA, Elen Christine Alves de Castro. **Pedagogia Hospitalar: Representações sociais de estudantes de graduação**. In: Transdisciplinaridade e Subjetividade: Saberes e Perspectivas Docentes. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Org).- 1. Ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira; SILVA, Denilussi Bispo da; Barbosa, KÁTIA, Aparecida Marangon. **Representação Sociais e Gestão Escolar**. In: Representações sociais e subjetividade: inter-relações em educação. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Org). - Brasília: Thesaurus, Uniplan, 2012.

DISTRITO FEDERAL (Brasil). Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. 2019**. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>> Acesso em: 22 mai. 2019

_____. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. 2015**. Disponível em: < <http://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2015-em-processo-de-reponderacao/>> Acesso em: 15 fev. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria N° 07, de 23 de janeiro de 2019**. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/fde88ae179414722b2bb9240b99d7264/Portaria_7_23_01_2019.html> Acesso em: 21 mai. 2019.

_____. **Decreto n° 22912, de 25 de abril de 2002**. Disponível em: < http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/41398/Decreto_22912_25_04_2002.htm> Acesso em: março de 2019

DISTRITO FEDERAL, Secretaria de Estado de Educação **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2018

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Secretaria de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2014

_____. **Orientação Pedagógica Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Secretária de Estado de Educação. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/orientacao_pedagogica_projeto_politico_pedagogico.pdf> Acesso em: 09 abr. 2019

DOISE, Willien. **Da Psicologia Social à Psicologia Societal**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

FERREIRA, Simone de Oliveira. **Tutoria para uma aprendizagem dialógica e colaborativa: um estudo de caso**. 2011. 91f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, março de 2011. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/simone_de_oliveira_ferreira.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018

FLICK, Uwe. **Social representations**. In J. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking psychology* (pp. 70–98). London, UK: Sage. 1995.

FRIZZO, Giovane, **O trabalho pedagógico como referência para a pesquisa em educação física**. Revista Pensar a prática- UFG. Goiânia. V. 11, n. 2, 2008. Disponível em : <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/3535>> Acesso em: 06 mai. 2018

GONÇALVES, Helenice Maia. **Subjetividade e Representações Sociais: Estado da Arte da Produção Nacional 2000-2010**. Estágio Pós-Doutoral. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/HeleniceMGonçalves.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**/ Fernando González Rey, Albertina Mitjás Martínez -- Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

_____. **A new path for the discussion of Social Representations: advancing the topic of subjectivity from a cultural-historical standpoint**. 2015 Disponível em: <<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/gonz%C3%A1lez+rey/14d81b0e528a476b?projector=1>>. Acesso em: 20 fev. 2018

_____. **Sujeito que aprende: Diálogos entre a Psicanálise e o Enfoque Histórico-Cultural**. In: Albertina Mitjás, Patricia Álvarez (Org.). Brasília: Liber Livro, 2014

_____. **O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia**. Pesquisas e práticas Psicossociais, v. 8, p. 20-34. 2013

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**.

Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 3 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

_____. **O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo– sociedade numa perspectiva cultural– histórica.** Estudos Contemporâneos da Subjetividade - ECOS. Rio de Janeiro, v. 2 n. 2 . p. 167 - 185, 2012b. Disponível em: <<http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/issue/view/188/showToc>> Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. **Subjetividad social, sujeto representaciones sociales.** Diversitas. V. 4 N. 2. 2008. Disponível em:<<http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/181/282>> Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios.** Thomson: São Paulo, 2005a.

_____. **A pesquisa qualitativa como produção teórica: uma aproximação diferente.** In: _____. (Org.). Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: _____(Org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003.

_____. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação** - Revista do Programa de Estudos Pós-Graudados (PUC/SP), n.13, p. 9-16, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo educativo.** Tradução de Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. Educar, Curitiba, n. 19, p. 231-252. 2002. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744>> Acesso em: 29 mai. 2019.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JODELET, Denise. **Problématiques psychosociales de l’approche de la notion de sujet.** Cadernos de Pesquisa v.45 n.156 p.315-327 abr./jun. 2015. Disponível em:<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3203/pdf_5> Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. Representações Sociais e mundos de vida. Denise Jodelet: Tradutora, Lilian Ulup. _ Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

_____. **O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais.** Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n03, p,679-712, set./dez. 2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010269922009000300004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. **Representaciones Sociales, Cultura y Subjetividad.** Jornada de Representaciones Sociales Minorías Activas y Memoria Social, II. Registrado por el Departamento de Video Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, 2007. (75min.) Disponível em: <<https://youtu.be/FLVbPD9Cy74>> Acesso em: 11 abr. 2018.

_____. **Loucuras e representações sociais.** Tradução Lucy Magalhães. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Representação social: um domínio em expansão. In: Representações sociais.** (Org.). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

_____. **La representación social: Fenómenos, concepto y teoría.** In: Psicología Social (S. Moscovici, org.). Barcelona: Paídos, 1985

JODELET, Denise; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Aproximações Teóricas no Contexto da Psicologia Social.** Colóquio Aproximações Teóricas no Contexto da Psicologia Social. Teoria das Representações Sociais e Teoria Socio-histórica. Palestra em vídeo. PUC-SP Ao vivo, 2017. (168min.) Disponível em:<<https://www.youtube.com/channel/UCLNyrOOIE3cMWbNdRU5SR3w>> Acesso em: 11 abr. de 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.) Textos em representações sociais. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil.** Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. **Re(des)coabrindo o Outro: Para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais.** In Ângela ARRUDA (Ed) Representando a Alteridade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Defense of Representations.** In Journal for the Theory of Social Behaviour. 26 (2), 121-135, 1996.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente.** Tradução Hélio Magri Filho. - Petrópolis, RJ: Vozes 2006

_____. **A fabricação da teoria de representações sociais.** Cad. Pesquisa. v.47 n.163 São Paulo Jan./Mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf> > Acesso em: 02 jul. 2018.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de Políticas Públicas no Ensino Fundamental**. 2015. 225 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18274>> Acesso em: 15 mai. 2018

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**./Serge Moscovici;editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____. **Crônicas dos anos errantes: narrativa autobiográfica**. Tradução Teresinha Amarante. - Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**; editado em inglês por Gerard Duvven; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Psuchanalyse: son Image et son Public**. Paris: Presses Universitaires de France. 1976.

MOSCOVICI, Serge. HEWSTONE, Miles. **De la science au sens-commun**. In Psychologie Sociale (S. Moscovici, Ed.), Paris: PUF. 1984

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf> Acesso em: 13 fev. 2019.

PRESTES, Zoia. **A brincadeira de faz de conta como atividade-guia**. 2011. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_11.23.25.5523439fc322d424a19c109abd2d2bb9.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PRICKEN, Veronica Larrat. **Dinâmica das representações sociais da matemática reveladas na práxis de professores dos anos iniciais**. 2009 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009 Disponível em:<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_be8560861290805e8c18ed8f2bdcc4ac> Acesso em: 22 mai. 2018.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira; MORETTI; Gianna Alessandra Sanchez. Escola, Lugar do Desrespeito: Intolerância contra religiões de matrizes africanas e escolas públicas brasileiras. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade Brasília** | v. 2 | n. 1 | p. 01 -20 | Jan/Jun. 2016. Disponível em: <indexlaw.org/index.php/revistadhe/article/download/1062/1057> Acesso em: jun. 2019

ROSSATO, Maristela; Martins, Luís Roberto Rodrigues.; MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia qualitativa**. In: Albertina Mitjás Martínez; Mauricio Neubern; Valéria Deusdará Mori.

(Org.). *Subjetividade Contemporânea-discussões epistemológicas e metodológicas*. 1ed.Campinas: Alínea, 2014, v. 1, p. 35-59.

SÁ, Celso Pereira. **Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central**. Temas psicologia. v.4 n.3 Ribeirão Preto, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X1996000300> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Mary Jany (Org). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Adail Silva Pereira dos. **Infância e criança: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância – CEPIs / DF**. 2016. 114 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20365>> Acesso em: 23 mai. 2018.

SANTOS, Maria de Fátima de Sousa. **A Teoria das Representações Sociais**. In: *Diálogos com a Teoria das Representações Sociais*. Maria de Fátima de Sousa Santos e Leda Maria de Almeida. (Org). Pernambuco: Editora Universitária da UFPE, 2005.

SCOZ, Beatriz Judith Lima; MITJÁNS MARTINEZ Albertina. **A zona muda das representações sociais: uma aproximação a partir do jogo de areia**. *Interam. j.psychol.* vol.43 no.3 Porto Alegre dez. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003496902009000300002> Acesso em: 11 mai. 2018

SHÖRNER, Ancelmo. **Periferia: pensando um conceito**. In: *Ecos da Periferia - São Paulo*, 2011

SILVA, Elisvânia Amaro da. **Entre discursos e práticas: representações sociais de professores sobre a socialização na Educação Infantil**. 2017. 156 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23997>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SILVA, Elzamir Gonzaga. TUNES, Elizabeth. **A construção da autonomia no trabalho do professor: Estudo preliminar**. In: *Sem escola, sem documento*. TUNES, E. (Org.) Rio de Janeiro: E-papers, 2011.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade**. In: TACCA, Maria Carmen (org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 3. ed. Campinas: Alínea, 2014.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. **Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola**. *Cad. Pesqui.* no.116 São Paulo July 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200004> Acesso em: 11abr. 2018.

TACCA, Gisele Ferreira. **As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança**. 2013. 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:< <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16439>> Acesso em: 13 mai. 2018.

TARJA BRANCA: **A revolução que faltava**. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner; Wandi Doratiotto; Antônio Nóbrega; José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min.), son., color. Documentário.

VASCONCELOS, Francisco Antônio. **Filosofia Ubuntu**. LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 100-112, mar./ ago. 2017. Disponível em:< <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841>>. Acesso em: 17 mai. 2019

VELHO, Carolina Helena Micheli. **Funcionamento e Organização da Educação Infantil : Elementos subjetivos de uma equipe municipal**. 2016. 100 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_b5eb906248d1d7b677d536c63c743442> Acesso em: 23 mai. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alescastro. **Projeto Político-pedagógico: Novas trilhas para a escola**. In: Veiga, I.P.A. Fonseca, M. (Orgs). As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico. 8ed. Campinas - SP: Papirus, 2010.

VIEIRA, Andreia dos Santos Gomes. **As Representações Sociais de Professores da Educação Infantil acerca das Rotinas Pedagógicas**. 166 f. (Monografia de Especialização) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Tecendo articulações entre portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2004. p. 177-191.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; Tradução Zoia Prestes. -São Paulo: Ática, 2009.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Publicada em Junho de 2008. Disponível em: < <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Pensamiento y habla**. Traducción Alejandro Ariel González. 1.ed. - Buenos Aires: Colihue. 2007

_____. **O pensamento e a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- 1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONFIGURADAS NA SUBJETIVIDADE SOCIAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**, estudo empírico para construção de dissertação de mestrado realizado no PPGE - Universidade de Brasília.
- 2. Delineamento do estudo e objetivos:** O estudo qualitativo pretende compreender representações sociais da organização do trabalho pedagógico configuradas na subjetividade social escolar
- 3. Procedimentos de pesquisa:** Serão realizadas observações participantes, dinâmicas conversacionais, registro pictórico. Estes encontros serão gravados em áudio/vídeo para posterior transcrição das falas dos sujeitos participantes.
- 4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Professora Cristina Massot Madeira Coelho, que pode ser contatada pelo e-mail madeiracoelho@yahoo.com.br.
- 5. Garantia de liberdade:** é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.
- 6. Garantia de confidencialidade:** os dados relativos da pesquisa advindas dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.
- 7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** é direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.
- 8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas a sua participação.
- 9. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. As gravações dos encontros serão utilizadas apenas para transcrição das falas dos sujeitos participantes, não sendo socializada em outros espaços.

Apêndice B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Andreia dos Santos Gomes Vieira. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura

_____, ____/____/_____
Cidade e data

Apêndice C

Carta de Apresentação Equipe Gestora



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Diretor e demais membros da equipe gestora,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, Andreia dos Santos Gomes Vieira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa na Escola em que VSr.^a é gestor.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: Representações Sociais, subjetividade social e Organização do trabalho pedagógico.

Problema de pesquisa: Como dentro de um espaço escolar, espaço de vida comum, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, na base de uma experiência compartilhada, são produzidos e atuam nas representações sociais do trabalho pedagógico? Em que medida a subjetividade social produzida nos espaços de interação dos sujeitos escolares, operam na escolha ou seleção dos elementos constituintes que compõem a organização do trabalho pedagógico e no modo como o sujeito, mediante a sua própria subjetividade, se integre a um processo organizacional escolar compartilhando ações, discursos, comportamentos em suas relações?

Objetivo geral do trabalho: Analisar as representações sociais da organização do trabalho pedagógico configuradas na subjetividade social escolar

Discussão teórica: Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento do trabalho pedagógico no Centro de Educação Infantil .

Instrumentos: Observação, roda de conversa, registro pictórico, enquete e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Apêndice D

Carta de apresentação Equipe UNIEIB



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Coordenador e demais membros da UNIEIB,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, Andreia dos Santos Gomes Vieira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa Centro de Educação Infantil.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: Representações Sociais, subjetividade social e Organização do trabalho pedagógico.

Problema de pesquisa: Como dentro de um espaço escolar, espaço de vida comum, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, na base de uma experiência compartilhada, são produzidos e atuam nas representações sociais do trabalho pedagógico? Em que medida a subjetividade social produzida nos espaços de interação dos sujeitos escolares, operam na escolha ou seleção dos elementos constituintes que compõem a organização do trabalho pedagógico e no modo como o sujeito, mediante a sua própria subjetividade, se integre a um processo organizacional escolar compartilhando ações, discursos, comportamentos em suas relações?

Objetivo geral do trabalho: Analisar as representações sociais da organização do trabalho pedagógico configuradas na subjetividade social escolar

Discussão teórica: Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento do trabalho pedagógico no Centro de Educação Infantil .

Instrumentos: Observação, roda de conversa, registro pictórico, enquete e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Brasília, 06 de março de 2018.

Cristina M. Madeira Coelho

Andreia dos Santos Gomes Vieira

Apêndice E

Carta de apresentação Equipe EAPE



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sr. Coordenador e demais membros da EAPE,

Pertenço ao quadro de professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, atualmente, estou cursando mestrado acadêmico em educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Minha pesquisa será realizada por mim, Andreia dos Santos Gomes Vieira, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho, e deve ocorrer por meio do acompanhamento das atividades pedagógicas realizadas no âmbito escolar. Para tanto solicito sua anuência para desenvolver minha pesquisa Centro de Educação Infantil.

Aproveito para esclarecer aspectos do projeto de pesquisa:

Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Temática: Representações Sociais, subjetividade social e Organização do trabalho pedagógico.

Problema de pesquisa: Como dentro de um espaço escolar, espaço de vida comum, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, na base de uma experiência compartilhada, são produzidos e atuam nas representações sociais do trabalho pedagógico? Em que medida a subjetividade social produzida nos espaços de interação dos sujeitos escolares, operam na escolha ou seleção dos elementos constituintes que compõem a organização do trabalho pedagógico e no modo como o sujeito, mediante a sua própria subjetividade, se integre a um processo organizacional escolar compartilhando ações, discursos, comportamentos em suas relações?

Objetivo geral do trabalho: Analisar as representações sociais da organização do trabalho pedagógico configuradas na subjetividade social escolar

Discussão teórica: Teoria das Representações Sociais de Moscovici e a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Metodologia: Epistemologia Qualitativa de González Rey. Acompanhamento do trabalho pedagógico no Centro de Educação Infantil.

Instrumentos: Observação, roda de conversa, registro pictórico, enquete e outros que surgirem ao longo do processo.

Desde já, agradeço a atenção e me coloco à disposição para outras informações que se façam necessárias.

Brasília, 06 de março de 2018.

Cristina M. Madeira Coelho

Andreia dos S. Gomes Vieira

Apêndice G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsáveis



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Srs. pais/ responsáveis,

Apresento-me aos senhores, **Andreia dos Santos Gomes Vieira**, Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, matrícula n.º 170166571.

Estou realizando meu trabalho de pesquisa no **Jardim de Infância**, intitulado provisoriamente de **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONFIGURADAS NA SUBJETIVIDADE SOCIAL E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO** e gostaríamos da colaboração dos senhores e de suas crianças no intuito de responder nossos objetivos de pesquisa.

Eu, _____,
responsável pela _____ criança
_____ concordo

participarmos da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Andreia dos Santos Gomes Vieira. Declaro ainda que ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em autorizar meu (minha) filho (a) a participar desta pesquisa

Assinatura do responsável

_____, ____/____/____
Cidade e data

Apêndice J

Instrumento Complemento de frases



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Complete as frases a seguir com a primeira ideia que lhe surgir:

1. Gosto _____
2. Realizo-me _____
3. Busco _____
4. Minha profissão _____
5. Na teoria _____
6. Na prática _____
7. Sou _____
8. O mais difícil _____
9. Criança _____
10. Educação _____
11. Na Escola _____
12. Algumas vezes _____
13. Gestão _____
14. Reflito _____
15. Coletividade _____
16. Representa-me _____
17. Infância _____
18. Meus objetivos _____
19. Meus amigos _____
20. Trabalho pedagógico _____
21. O conhecimento que adquiri serve _____
22. Brincar _____
23. Não gosto _____
24. Alegra-me _____
25. Entristece-me _____
26. Imagino _____
27. Com frequência sinto _____
28. O mais importante _____
29. Meu grupo _____
30. Meu principal defeito _____
31. Admiro _____
32. Qualidade _____

33. Família _____
34. As contradições _____
35. Incomoda-me _____
36. Vejo sentido _____
37. Eu queria ser _____
38. Gostaria de saber _____
39. Sinto prazer _____
40. Eu _____
41. Desafio _____
42. Acredito _____
43. Crio _____
44. Preciso _____
45. Minha opinião _____
46. Penso que os outros _____
47. Divergências _____
48. Preocupa-me _____
49. Quando eu era criança _____
50. Não posso _____
51. Comunidade _____
52. No futuro _____
53. Hoje _____
54. Trabalho _____
55. Professor _____
56. Por enquanto _____
57. Uma lembrança _____
58. Todos os dias _____
59. Um sonho _____
60. Aprendo mais _____
61. Quero poder _____
62. Um gesto _____
63. Considero que posso _____
64. Quando estou só _____
65. Acredito nas minhas melhores atitudes _____
66. Minha realização _____
67. Tratarei de trabalhar _____
68. Quando tenho dúvidas _____
69. Quando saio da escola _____
70. Espero _____
71. Meu maior tempo _____
72. Somos _____
73. Este lugar _____
74. Sempre gostei _____
75. As pessoas _____

Apêndice K

Instrumento: Comente as imagens



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Srs. pais/ responsáveis,

Essas são imagens de atividades realizadas pela escola, gostaríamos que os senhores comentassem sobre as imagens, o que elas representam para os senhores. Obrigada, Andreia