



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEduC
LPq 2: EDUCAÇÃO, PRÁXIS PEDAGÓGICA E
FORMAÇÃO DO EDUCADOR



ANTONIO GERALDO DA SILVA SÁ BARRETO

Ele não quer nada! Representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula.



Galatea das esferas, Salvador Dali, 1952

SALVADOR

2019

ANTONIO GERALDO DA SILVA SÁ BARRETO

***Ele não quer nada!* Representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula.**

Dissertação apresentada, ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), na LPq 2 Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: PhD Maria de Lourdes Soares Ornellas

SALVADOR

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

B273e

Barreto, Antonio Geraldo da Silva Sá

Ele não quer nada! Representações sociais de professor sobre o aluno
(in)visibilizado em sala de aula. / Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto. -
Salvador, 2019.

170 fls : il.

Orientador(a): Maria de Lourdes Soares Ornellas.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.Representações Sociais. 2.(In)visibilidade. 3.Educação Contemporânea.
4.Processo de Ensinar e de Aprender. 5.Relção Professor-aluno.

CDD: 107

FOLHA DE APROVAÇÃO

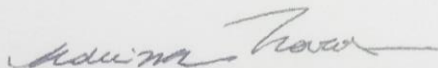
ELE NÃO QUER NADA! REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR SOBRE O ALUNO (IN)VISIBILIZADO EM SALA DE AULA

ANTONIO GERALDO DA SILVA SÁ BARRETO

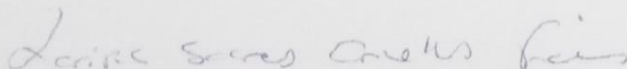
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 24 de maio de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



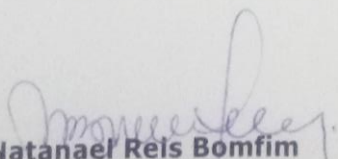
Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia – Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes
Fundação Carlos Chagas, FCC
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil



Profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psychopathologie Fondamentale et Psychanalyse
Université Paris 7 - Denis Diderot - França



Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal – UQ, Canadá

Aos meus pais, Antonio e Tereza

À Mara, mãe de alma e de coração

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ser em mim, na medida em que a condição humana permite.

A Antonio Gonzaga Sá Barreto e Terezinha Alves da Silva, meus amados pais, que tantas vezes abdicaram dos próprios sonhos em razão de minha formação e sempre orientaram-me na escuta de que as tempestades nos fazem crescer e que a bonança nos convida à solidariedade.

Ao meu irmão Gleidson Antonio da S. Sá Barreto, pelas preciosas palavras nos momentos de angústia e pelo fraterno acolhimento às minhas conquistas.

À Mara Silva Lima, mãe de alma e de coração, que brilha nos céus e vive em mim, no amor incondicional de saber que estamos juntos, apesar da distância.

À Elane Lima, Hygilda Bastos, Leandro Lisboa, Reinan Novais, Andrea Carneiro, Marly Nascimento, Josivan Leite e Neide Sales, seres de sensibilidade extrema, cujo incentivo e aposta foram essenciais à concretização desta etapa de minha formação acadêmica.

À Claudia Regina de Souza, por constituir-se em belo exemplo de perseverança e fraternidade, despertando-me para a construção de saberes e a partilha do ofício docente.

À Ana Rita Leandro dos Santos e Valdecí dos Santos, mestras que, apesar da distância, sempre se mostraram presentes, através das palavras bem-ditas.

À Georgina Cerqueira e Dora Teixeira, mestras cujas palavras de incentivo ecoam em mim impulsionando-me a busca de saberes.

À Rosely Machado, Jeanne Pinheiro, Handherson Damasceno, Paulo Luz e Denise Cabral, pela prestatividade expressa através de palavras, provocações e gestos fundamentais à concretização desta pesquisa.

À Marilene Barbosa e Dilma Evangelista, pelas inquietações filosóficas evocadas em nossas conversas.

A Kleber Costa, Gildo Aureliano, Luzia Ladeia, Lucine Carneiro, Viviani Moitinho e Anderson Gonçalves, amigos cujo bom humor, prestatividade e empatia tornaram mais leve essa jornada.

Aos companheiros e companheiras de trabalho da UNEB, *Campus II*, pelo incentivo e apoio ao ingresso no Mestrado.

Aos alunos da UNEB, *Campus II*, pelas provocações à busca incessante do saber, a partir de nossa relação dialógica, tecida nos diversos espaços em que se dá o processo de ensinar e de aprender.

À direção da escola, *lócus* da pesquisa, pelo acolhimento à proposta e aos sujeitos desta pesquisa, pela disposição em contribuir com suas falas e seu entusiasmo para a tessitura desse trabalho.

À professora Pós-doutora Maria de Lourdes Soares Ornellas, por apresentar-me às representações sociais, pelo estímulo ao crescimento constante e pelas fecundas orientações fundamentais à elaboração desse escrito.

Aos professores do PPGEduc, prof. Dr. Cesar Leiro, profa. Dra. Jane Rios, profa. Dra. Mary Valda Sales, prof. Dr. Natanael Bomfim e profa. Dra. Tania Maria Hetkowski, por contribuírem de modo singular para o conhecimento da Educação na Contemporaneidade.

À profa. Dra Poliana Marina Mascarenhas Magalhães pelas contribuições apresentadas ao escrito quando do exame de qualificação.

Aos membros da banca, profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas, prof. Dr. Natanael Reis Bomfim, profa. Dra. Larissa Soares Ornellas Farias e profa. Dra. Adelina de Oliveira Novaes, pela disposição em realizar a leitura atenta do texto, pelas críticas e sugestões apresentadas.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicanálise, Educação e Representações Sociais (Geppe-rs), pela efervescente partilha de saberes e pelas contribuições ao objeto de estudo.

Aos colegas de curso Priscilla Almeida, Maristela Barbosa e Érica Lima pelo convívio essencial à construção de saberes e tessitura de afetos.

Enfim... A todos que me inspiraram a determinação e a sabedoria, essenciais aos que trilham na jornada em busca do conhecimento e, assim, contribuíram efetivamente para a construção desta pesquisa e elaboração deste escrito.

Gratidão!

*Eu te vejo sumir por aí
Te avisei que a cidade era um vão
Dá tua mão, olha pra mim
Não faz assim, não vai lá não*

*Os letrados a te colorir
Embaraçam a minha visão
Eu te vi suspirar de aflição
E sair da sessão, frouxa de rir*

*Já te vejo brincando, gostando de ser
Tua sombra a se multiplicar
Nos teus olhos também posso ver
As vitrines te vendo passar*

*Na galeria, cada clarão
É como um dia depois de outro dia
Abrindo um salão
Passas em exposição*

*Passas sem ver teu vigia
Catando a poesia
Que entornas no chão*

As Vitrines – Chico Buarque (1981, s. p.)

RESUMO

Trata-se da pesquisa de nome *Ele não quer nada! Representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula* cujo objeto versa sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula. Temática fundada nas inquietações: quais as representações sociais construídas por professores sobre o aluno (in)visibilizado, ainda que presente nas salas de aula? Como se processam as causas e consequências desse fenômeno? De que modo a (in)visibilidade do aluno impacta na relação professor-aluno e, consequentemente, no processo de ensinar e aprender? Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada tem por objetivo geral apreender as representações sociais de professores acerca do aluno (in)visibilizado e sua implicação no processo de ensinar e aprender, e tem como objetivos específicos: identificar as objetivações e ancoragens advindas das representações sociais do professor; analisar de que maneira a relação de (in)visibilidade tecida do professor para o aluno pode interferir na construção do ato educativo; buscar, no processo de formação docente, princípios educativos do processo de ensinar e aprender, pertinentes ao aluno (in)visibilizado. Metodologicamente, o estudo se estrutura enquanto pesquisa qualitativa e elegeu-se por *lócus* 01 (uma) escola pública da rede estadual no município de Alagoinhas-BA. Tem-se por sujeitos 06 (seis) professores egressos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cujas representações sociais sobre o objeto foram analisadas mediante entrevistas, desenhos e rodas de conversa. Os dados colhidos foram, posteriormente, submetidos à análise de discurso de vertente francesa. A escolha das representações sociais, como principal aporte, para escutar o fenômeno da (in)visibilidade de alunos ante o olhar dos professores, deveu-se ao fato de que a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Serge Moscovici relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados e aos processos de ancoragem e de objetivação. Desse modo, a base teórica dessa pesquisa sustentou-se em: Moscovici (1978), Jodelet (2001) e Ornellas (2001; 2008; 2010; 2017), no campo das representações sociais; Costa (2008a), Foucault (2009), Merleau-Ponty (2009) e Porto (2006), no que tange ao fenômeno da (in)visibilidade; Charlot (2008), Kupfer (2009) e Ornellas (2001; 2008; 2009; 2017) no que concerne à educação contemporânea. Percorrida a trilha metodológica alicerçada na revisão de literatura e análise dos dados que emergiram nas entrevistas, desenhos e rodas de conversa, os resultados revelam que as representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre o aluno (in)visibilizado ancoram-se em: afeto; conflito; desejo e (des)compromisso. Desse modo, que o investimento libidinal aqui corporeificado evoca o olhar de professores ante ao fenômeno da (in)visibilidade e provoca outros pesquisadores a aprofundarem seus estudos sobre essa temática, posto que toda pesquisa é uma aposta inconclusa, um contínuo advir.

Palavras-chave: Representações sociais. Invisibilidade. Educação contemporânea.

ABSTRACT

It is a research named: *He does not care! Social representations of the teacher on the (in)visible student in the classroom*, whose object is the (in)visible student in the classroom. The theme is based on the following concern: what are the social representations built by teachers about the (in)visible student, even when he is present in the classrooms? How are the causes and consequences of this phenomenon processed? How does the (in)visibility of the student influence the teacher-student relationship and, consequently, on the process of teaching and learning? In this sense, the research here presented has the general objective of apprehending the social representations of teachers about the (in)visible student, and their implication in the process of teaching and learning. Furthermore, it has the following specific objectives: to identify the objectifications and anchorages derived from the teacher's social representations; analyze how the relation of (in)visibility, woven between the teacher and the student, can interfere in the construction of the educational act; it seeks, in the teacher training process, educational principles of the teaching/learning process that are relevant to the (in)visible student. Methodologically, the study is structured as a qualitative research and 01 (One) Public School of the state network, in the municipality of Alagoinhas-BA, was elected to be its locus. Six (06) teachers, graduated from the University of the State of Bahia (UNEB), are the subjects whose social representations on the subject have been analyzed through interviews, drawings, and conversation meetings. The data collected were subsequently submitted to the discourse analysis following the French method. The choice of social representations as the main contribution, to listen to the phenomenon of student (in)visibility in the eyes of the teachers, was based on the Theory of Social Representations, inaugurated by Serge Moscovici, which relates cognitive processes and social practices, drawing on systems of meaning socially produced, and to the processes of anchorage and objectification. Thus, the theoretical basis for this research was: Moscovici (1978), Jodelet (2001) and Ornellas (2001; 2008; 2010 and 2017) in the field of social representations; Costa (2008a), Foucault (2009), Merleau-Ponty (2009), and Porto (2006), in relation to the phenomenon of (in)visibility; Charlot (2008), Kupfer (2009), and Ornellas (2001; 2008; 2009 and 2017) in relation to contemporary education. /Following the methodology trail based on the literature review and the analysis of the data that emerged in the interviews, drawings and conversation meetings, the results reveal that the (in)visible student social representation of the researched subjects are anchored in affection, conflict, desire, and (dis)engagement. Consequently, the libidinal investment here embodied can evoke the gaze of teachers in the face of the phenomenon of (in)visibility and provoke other researchers to deepen their studies on this subject, since all research is an inconclusive proposition, a continuum to come.

Keywords: Social representations. Invisibility. Contemporary education.

RESUMEN

Se trata de una investigación nombrada *¡Él no quiere nada! Representaciones sociales del profesor sobre el alumno (in)visibilizado en aula*, cuyo objeto se refiere al alumno (in)visibilizado en aula. Temática basada en las inquietudes: ¿cuáles son las representaciones sociales construidas por los profesores sobre el alumno (in)visibilizado, aunque presente en las aulas? ¿Cómo se procesan las causas y consecuencias de este fenómeno? ¿Cómo impacta la (in)visibilidad del alumno en la relación profesor-alumno y, por tanto, en el proceso de enseñanza y aprendizaje? En este sentido, la investigación que aquí se presenta tiene por objetivo general comprender las representaciones sociales de los profesores sobre el alumno (in)visibilizado, su implicación en el proceso de enseñar y aprender, y tiene como objetivos específicos: identificar las objetivaciones y anclajes provenientes de las representaciones sociales del profesor; analizar de qué manera la relación de (in)visibilidad tejida del profesor hacia el alumno puede interferir en la construcción del acto educativo; buscar, en el proceso de formación docente, los principios educativos del proceso de enseñar y aprender pertinentes al alumno (in)visibilizado. Desde el punto de vista metodológico, el estudio se estructura como investigación cualitativa y se ha elegido como local 01 (una) escuela pública de la red estatal en el municipio de Alagoinas-BA. Se tiene por sujetos 06 (seis) profesores formados por la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), cuyas representaciones sociales sobre el objeto fueron analizadas mediante entrevistas, dibujos y ruedas de conversación. Los datos recogidos se sometieron posteriormente al análisis de discurso de la vertiente francesa. La elección de las representaciones sociales como principal aporte, para escuchar el fenómeno de la (in)visibilidad de los estudiantes ante la mirada de los profesores, se debió al hecho de que la Teoría de las Representaciones Sociales, inaugurada por Serge Moscovici, relaciona los procesos cognitivos y las prácticas sociales, recurriendo a los sistemas de significación socialmente elaborados y a los procesos de anclaje y de objetivación. De este modo, el aporte teórico de esta investigación se sustentó en: Moscovici (1978), Jodelet (2001) y Ornellas (2001; 2008; 2010 y 2017), en el campo de las representaciones sociales; Costa (2008a), Foucault (2009), Merleau-Ponty (2009) y Porto (2006), en lo que concierne al fenómeno de la (in)visibilidad; Charlot (2008), Kupfer (2009) y Ornellas (2001; 2009; 2010 y 2017) en lo que concierne a la educación contemporánea. Recorrida la ruta metodológica basada en la revisión de literatura y análisis de los datos que surgieron en las entrevistas, dibujos y ruedas de conversación, los resultados revelan que las representaciones sociales de los sujetos de la investigación sobre el alumno (in)visibilizado se anclan en: afecto; conflicto; el deseo y el (des)compromiso. De este modo, que la inversión libidinal aquí corporeificada pueda invocar la mirada de los profesores ante el fenómeno de la (in)visibilidad y provocar a otros investigadores a profundizar sus estudios sobre esta temática, puesto que toda investigación es una apuesta inconclusa, un continuo devenir.

Palabras clave: Representaciones sociales. Invisibilidad. Educación Contemporánea

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estado do conhecimento do fenômeno da (in)visibilidade.....	25
Quadro 02 – Alguns dos autores tomados como referência nas discussões das Representações Sociais de Professores sobre alunos (in)visibilizados em sala de aula.....	27
Quadro 03 – Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa.....	91
Quadro 04 – Perguntas feitas pelos sujeitos ao pesquisador.....	102
Quadro 05 – Unidades de análise dos desenhos.....	105
Quadro 06 – Escutas analíticas.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Imagem que denota a (in)visibilidade do aluno.....	51
Figura 02 – Imagem alusiva à tessitura da (in)visibilidade.....	53
Figura 03 – Cerceamento da diferença.....	62
Figura 04 – Triângulo pedagógico de Houssaye.....	66
Figura 05 – A orquestra enquanto metáfora da relação professor-aluno.....	77
Figura 06 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 5.....	106
Figura 07 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 6.....	108
Figura 08 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 4.....	110
Figura 09 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 2.....	111
Figura 10 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 3.....	113
Figura 11 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 1.....	115
Figura 12 – As esferas de pertença nas representações sociais.....	126
Figura 13 – Elementos constitutivos ao trânsito do discurso à prática docente.....	134

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIRS-BA	Conferência Internacional de Representações Sociais e Subjetividade
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Catu
FJC	Fundação José Carvalho
Geppe-rs	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social
IASPM	Instituto de Ação Social pela Música
IFBAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
JIRS	Jornada Internacional sobre Representações Sociais
NEOJIBA	Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia
RS	Representações Sociais
SINARS	Simpósio Nacional de Representações Sociais e Educação
SIP	Seminário Interno de Pesquisa
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

ATO I – DESCERRANDO OS PRIMEIROS VÉUS.....	17
ATO II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O (DES)VELAR DO OCULTO....	33
2.1 O SEMINAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	34
2.2 EM BUSCA DE UM CONCEITO.....	37
2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À APREENSÃO DO FENÔMENO DA (IN)VISIBILIDADE.....	43
ATO III – (IN)VISIBILIDADE: OLHAR QUE TEIMA EM NÃO VER NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	48
3.1 TECENDO CONCEITOS À (IN)VISIBILIDADE.....	49
3.2 ALUNO (IN)VISÍVEL: UM CORPO DESPEDAÇADO.....	55
3.3 CENÁRIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	58
3.4 IMPLICAÇÕES DA (IN)VISIBILIDADE NO ENSINAR E NO APRENDER NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	71
3.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUJEITO.....	74
3.6 ENLACES (IM)POSSÍVEIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO.....	78
ATO IV – LENTES METODOLÓGICAS NO (DES)VELAR DOS DADOS....	82
4.1 O EMERGIR DO OBJETO.....	84
4.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	86
4.3 O <i>LÓCUS</i> E O PREPARO DA PESQUISA.....	88
4.3.1 O <i>lócus</i>.....	88
4.3.2 O preparo para o campo empírico.....	89
4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	90
4.5 OS DISPOSITIVOS DE COLHEITA DE DADOS.....	92
4.5.1 Entrevistas semiestruturadas.....	92
4.5.1.1 As lentes das entrevistas.....	92
4.5.1.2 Unidades de análise das entrevistas.....	94
4.5.1.2.1 <i>Denegação e marcadores sociais</i>	94
4.5.1.2.2 <i>Ser feito (in)visível e fazer-se invisível</i>	96
4.5.1.2.3 <i>Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender</i>	97
4.5.1.2.4 <i>Autorretrato do professor</i>	99
4.5.1.2.5 <i>Enlace (im)possível entre professor e aluno</i>	100

4.5.1.2.6 O sujeito pesquisador e a (in)visibilidade.....	102
4.5.2 Desenho.....	103
4.5.2.1 As lentes do desenho.....	103
4.5.2.2 Unidades de análise dos desenhos.....	105
4.5.2.2.1 Expectativas no (in)visibilizar.....	105
4.5.2.2.2 Olhares para além do (in)visível.....	107
4.5.2.2.3 Ambivalência do sujeito.....	109
4.5.2.2.4 Despertamento do desejo.....	111
4.5.2.2.5 Pertencimento na (in)visibilidade.....	112
4.5.2.2.6 (In)visíveis dispersos.....	114
4.5.3 Rodas de Conversa.....	116
4.5.3.1 As lentes das rodas de conversa.....	116
4.5.3.2 Unidades de análise das rodas de conversa.....	118
4.5.3.2.1 (Im)possibilidades de diálogo.....	119
4.5.3.2.2 Desassossego do professor.....	120
4.5.3.2.3 Escola produtora de vítimas.....	122
4.5.3.2.4 Equidade na diversidade.....	124
4.6 MOSAICO DAS UNIDADES DE ANÁLISE: AS ESCUTAS ANALÍTICAS..	125
4.6.1 Afeto.....	128
4.6.2 Desejo.....	129
4.6.3 Conflito.....	130
4.6.4 (Des)compromisso.....	132
ATO V – (IN)CONCLUSÕES: OLHARES QUE SE APROXIMAM DE	
HORIZONTES.....	136
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	159

Ato I

Descerrando os primeiros véus

ATO I – DESCERRANDO OS PRIMEIROS VÉUS

*É, vidas passam sem ninguém notar
Quem se importa com o que eu vou falar?
"Estou com pressa, agora não vai dar"
E invisível eu ando por aí
Vago sem saber pra onde ir
Grito na esperança que alguém ouça a minha voz.[...]*

SARON (2009, s.p.)

Escrever: a sutil arte de conferir vida a uma folha inanimada, o saber que deseja dar movimento ao papel inerte, a alquimia que tenta fazer brotarem cores da lâmina branca. Assim, desafio-me, posto que escrever sobre algo é entranhar-me também na escrita, na medida em que os saberes são enlaçados por um mosaico de experiências no campo pessoal, profissional e acadêmico.

Nesse sentido, de modo intrigante, a (in)visibilidade¹, tema da presente pesquisa, desafia e desafia-se, em que pese a construção de um texto se constitua na oscilação entre o bem-estar e o mal-estar que eclodem no desejo de mostrar-se no papel, em meio às letras e, no movimento de, por vezes, ocultar-se para dar passagem aos teóricos da temática em estudo.

Cumprе ressaltar que, conforme escrito no trecho da letra da música, composta por Saron (2009), que abre esse ato, o fenômeno da (in)visibilidade está para além da capacidade de ver e da disponibilidade de ser visto, ele se configura em um olhar que teima em não ver, em uma escuta que insiste em não fazer-se e, assim, muitos de nós, seguimos o ritmo acelerado dos dias, sem vermos e sem sermos vistos, não sabendo em que medida a pressa é causa ou escusa desse fenômeno que emerge na vida cotidiana e, de modo marcante, nas redes sociais em que, paradoxalmente, não raro, o enlace entre os sujeitos se afrouxa ante o volume de informações que eclipsa o olhar atento, e o desejo de fazermos-nos vistos, rouba-nos a atenção ante aqueles que ali se colocam também para serem vistos, no compartilhar de concepções sobre temas de relevo, no relato de experiências e na publicização de registros imagéticos.

¹ O construto (in)visibilidade, segundo (CUNHA, 2010), etimologicamente, vem do latim *invisibilis*, que, por sua vez, origina-se de *visibilis*, traduzindo-se por conhecer ou perceber (*percipere*) pela visão, olhar (*videre*) para contemplar. Assim, (in)visível é aquilo ou aquele(a) que não pode ser visto; não percebido pela visão ou perceptível, entretanto, a (in)visibilidade na presente pesquisa é entendida como marca daquele que pode ser percebido pelos órgãos do sentido, porém negado por aquele(a) que o(a) observa.

O percurso de minha vinda ao mundo e, portanto, a trajetória de fazer-me visível e invisível, teve gênese em um casal dedicado, a princípio, ao labor da terra, em pequena propriedade rural, e, em seguida à atividade comercial, que, por atos espontâneos, orientaram minha educação para a reverência à natureza, em cada ida à lavoura para lançar sementes, cultivar os vegetais e colher o alimento e, na percepção dos vínculos que se tecem e se rompem no balcão de um pequeno estabelecimento voltado à comercialização de farinha de mandioca, frutas e hortaliças; assim como em todos cenários em que somos convidados a estar com o(a) Outro(a).

À presença de meus pais, cresceu-se a companhia de meu irmão, de primos e de amigos que tornaram profícua uma infância desprovida de recursos materiais, em que, a cada dia, exercitávamos a imaginação ao visibilizar, em cores de fantasia, aos brinquedos ausentes, no interior das casas, na rua, no quintal, na roça e na escola.

No contexto da escola, transitei pela educação pública, cujas características singulares que nos mobilizam à reivindicação, nos provoca ao estabelecimento de vínculos, a exemplo da Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAFC), atualmente denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO), *Campus Catu*, quando, no curso Técnico em Agropecuária, pude (re)estrear meus laços com a terra e conviver com grande diversidade de colegas oriundos de diferentes cidades baianas e de outros estados, a maioria coabitando a escola em regime de internato, alguns de classe baixa, outros de classe alta, cada um com suas histórias de vida e suas singularidades, com diferentes motivos para ali estar. E assim, somente hoje, ao debruçar-me sobre a (in)visibilidade, percebo que ali era também cenário desse fenômeno.

No que tange às instituições escolares, convém destacar que elas, não raro, refletem o anseio de uma sociedade que demanda sujeitos que desenvolvam saberes necessários à análise crítica do contexto social, bem como à intervenção com vistas ao bem-estar, entretanto, em paralelo, retira o aluno de sua condição de sujeito, pois, ao longo do tempo, tais instituições, têm reproduzido a dinâmica social em um modelo de exclusão que aprofunda a assimetria entre os grupos, por meio de um conjunto de normas disciplinares que tentam enquadrar alunos e professores em um padrão desejado, porém inalcançável, haja vista a singularidade que nos constitui.

Assim, Gavioli e Kupfer (2011, p. 274) afirmam que a educação está para além de instruir e adaptar, cinde o adestramento, sendo “sobretudo uma prática de constituição do

sujeito em sua singularidade e em sua peculiar interpretação do mundo”. Nesse sentido, a escola se configura enquanto lugar em que os sujeitos do processo de ensinar e aprender sejam convidados a uma relação dialógica multireferenciada que faça avançar o seu protagonismo nesse processo. Para tanto, necessário se faz que o professor acolha o aluno tal qual é: sujeito com potencialidades e limitações, desejos e frustrações, saberes e não saberes. Assim, partindo dessa constatação e, alinhado às diretrizes curriculares, o professor move-se a planejar as atividades de sorte a contemplar essa diversidade de subjetividades² e promover o estímulo ao desejo de aprender.

Nesse ponto, destaco um fragmento da minha trajetória de vida, a primeira experiência com a docência, que ocorreu enquanto aluno do Curso Técnico em Agropecuária, em estágio realizado na Sociedade Pestalozzi, tendo como objetivo, auxiliar aos alunos daquela Instituição a prepararem o solo e cultivarem uma horta escolar, mediando os saberes necessários para tal empenho. Aquela foi uma experiência singular, pois hoje ao refletir sobre aquele momento, sinto que fui o aprendiz, e eles, sábios mestres que mediarão o aprendizado do convívio com as diferenças e a percepção da potencialidade, que cada ser humano carrega em si, apesar de, não raro serem denegados por muitos em razão de não assumirem um enquadre às expectativas equivocadamente definidas em termos cognitivos.

Então, em 1997, ao final do curso Técnico em Agropecuária, fundado no sentimento de ligação com a natureza e o desejo em auxiliar àqueles que desejam aprender, tive o estímulo e inspiração para inscrever-me no vestibular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia. Fui aprovado e iniciei minha jornada acadêmica no ano seguinte. Nos estágios curriculares de docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas públicas, tive a oportunidade de experienciar a transposição didática, vazão do desejo de mediar os saberes construídos na Universidade, junto às possibilidades de escutar aos alunos daquele nível da educação alinhado ao contexto da vida cotidiana, aos limites e aos sonhos desses, em iguais condições às minhas, quando antes sentei nos bancos de escolas públicas na posição de aluno.

² Nesse trabalho bebemos da noção de subjetividade compreendida por Félix Guattari para o qual a “[...] subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 31). Esse autor clarifica que a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção que não cessa e que acontece, a partir dos encontros que vivemos com o outro compreendido como o outro social, a natureza, os acontecimentos, as invenções, ou seja, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver.

Em seguida, os aprendizados do ser professor deram-se, no ofício em si, quando assumi a regência do Ciências do Ensino Fundamental no Colégio Cenecista Senhora Santana do Catu, escola que integra a rede Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)³, experiência em que foi possível perceber-me professor em constituição, posto que o ofício docente nos apresenta desafios e oportunidades a percorrer trilhas epistêmicas, a cada labor empreitado inspirado por companheiros(as) de trabalho que se fizeram mestres em serviço.

Em adição à essa experiência, deu-se a regência de Biologia em turmas do Ensino Médio em escola da Rede Pública Estadual, na condição de professor concursado e, posteriormente, tenho experienciando a docência no Ensino Superior, desde a aprovação, para a função de professor no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEB. Essas experiências da docência me levaram à compreensão de que o aluno deve ser protagonista, único, dotado de expectativas, a partir de suas vivências, no processo de ensinar e de aprender. Não obstante a isso, pude perceber em outras práticas, a condição de coadjuvância, de meros reprodutores de saberes, as quais, muitos educandos eram conduzidos.

As experiências na docência da Educação Básica e no Ensino Superior trouxeram a reflexão e a necessidade de me aprofundar nos estudos. Assim, em 2004, adentrei na área de Controle da Qualidade de Alimentos, e comecei uma Especialização em Segurança e Inspeção de Alimentos, na Faculdade de Farmácia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), podendo, naquela ocasião, atender, além de requisitos profissionais, ao desejo pessoal de conhecer um pouco mais acerca dos alimentos como promotores de qualidade de vida e de perceber o quanto a educação se constitui em promotora da Segurança Alimentar. Por conseguinte, em 2005, apresentei a monografia nomeada “Resíduos de Agrotóxicos em Alimentos de Origem Vegetal no Brasil: um diagnóstico preliminar”. Nessa pesquisa, pude refletir não apenas sobre a segurança de alimentos, mas também, sobre a necessidade de manutenção do equilíbrio ambiental, no controle de populações de pragas que atacam as lavouras, o que já era por mim compreendido, desde os idos tempos na EAFC e UNEB, bem

³ De acordo com Gomes de Macedo (2018), a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade surgiu em 1943, em Recife (PE), do sonho de um grupo de universitários liderados por Felipe Tiago Gomes, com o intuito de atender crianças e jovens que dispunham de acesso ao ensino público ou privado. A Instituição filantrópica que, atualmente conta com 85 unidades e espalhadas pelo Brasil, alicerçou-se na concepção de educação comunitária no fazer educação com qualidade, uma vez que não bastava proporcionar o acesso ao conhecimento; a motivação era, sobretudo, promover a transformação social.

como a importância da educação dos consumidores na escolha de alimentos que não apresentam risco à saúde.

Em paralelo ao exercício da docência na UNEB, em 2014, fui contratado para exercer a função de assessor técnico da Diretoria de Educação da Fundação José Carvalho⁴ (FJC). À medida em que venho dedicando-me às atribuições de acompanhar o planejamento, a efetivação e a avaliação dos projetos pedagógicos, implementadas nas unidades educacionais e nos programas socioeducativos da FJC, tenho percebido o relevo da educação, enquanto elemento de transformação social, especialmente ao voltar-se àqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica; haja vista educar seja provocar o aluno a olhar o contexto de vida pelas lentes dos conhecimentos que dilatam sua visão para inclusive perceber-se em contínuo processo de fazer-se sujeito e assim assumir a autoria de si.

Desse modo, os desafios do ofício docente e as principais questões inerentes à educação prosseguiram, e, na perspectiva de continuidade e aprofundamento, ingressei, em 2016, como aluno especial no Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia. No primeiro semestre, cursei a disciplina Educação, Psicanálise e Subjetividade, vivência que me proporcionou a escuta de como configuram-se os constructos que podem sistematizar as estruturas psíquicas humanas e de como essa organização implica no processo de aprendizagem, com destaque à escuta pedagógica na relação professor-aluno, além das possibilidades e limitações de uma aproximação entre psicanálise e educação. No segundo semestre cursei a disciplina Educação e Pesquisa em Representações Sociais que me possibilitou conhecer os fundamentos, conceitos e proposições da teoria das Representações Sociais e estudar como são construídas as concepções a respeito daquilo que nos cerca.

Os estudos e atividades desenvolvidos nesses componentes curriculares, ambos liderados pela professora, Pós-doutora, Maria de Lourdes S. Ornellas, que atua na linha de pesquisa em Psicanálise e Educação, bem como Representações Sociais e Educação, que veio a tornar-se minha orientadora; além da participação no VI Simpósio Nacional de Representações Sociais e Educação (SINARS) e I Conferência Internacional de

4 Criada em 1975, a Fundação José Carvalho é uma instituição filantrópica de direito privado que oferece Educação Básica gratuita à crianças, adolescentes e jovens, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, nas 06 (seis) escolas e nos programas socioeducativos nas esferas da música e do futebol, por ela mantidas em 05 (cinco) municípios da Bahia e atendendo às crianças e adolescentes de 28 (vinte e oito municípios), haja vista o funcionamento de das 02 (duas) escolas rurais sob sua administração, disporem de internato em regime de alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade para atender aos estudantes residentes no campo.

Representações Sociais e Subjetividade (CIRS-BA) também organizado por essa [professora PhD Maria de Lourdes S. Ornellas], vieram a reafirmar a minha afinidade pelo aprofundamento no embasamento teórico. Tais experiências reverberaram em meu ingresso, em 2017, como aluno regular nesse programa de pós-graduação, na categoria de Mestrado, especificamente na linha de pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, com vistas a apreender as Representações Sociais de professores da rede pública estadual, egressos de Cursos de Licenciatura da UNEB, sobre alunos que fogem as suas expectativas de aprendizagem sendo, conseqüentemente, muitas vezes, (in)visibilizados.

Cumprir destacar, que em 2017, concluí os créditos dos componentes curriculares que, em suas especificidades, contribuíram para o estudo da educação na contemporaneidade e que subsidiam, ainda que de modo (in)visível, com o estudo da (in)visibilidade. Destarte, em 2018, prossegui com a participação do Fórum da linha de pesquisa 02 (dois) e nas atividades de orientação, essenciais ao avanço da pesquisa.

Além do ingresso no Mestrado, destaco ainda, no ano de 2017, minha inserção do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise, Educação e Representação Social (Geppe-rs) grupo certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e liderado pela professora Pós Doutora Maria de Lourdes S. Ornellas. Grupo bastante profícuo e dinâmico que possibilitou-me enveredar mais intensamente nos constructos e teóricos das Representações Sociais, bem como em alimentar o desejo de partilhar os saberes que culminaram com a minha participação nos seminários desenvolvidos pelo Grupo, a exemplo do Seminário Interno de Pesquisa (SIP) (2017-2018), bem como na comunicação oral nomeada *Retirando véus: representações sociais de professores sobre alunos (in)visibilizados em sala de aula* na X Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) (2017), evento realizado na cidade de Belo Horizonte-MG, quando tive a oportunidade de ser prestigiado com uma conferência proferida pela pesquisadora Denise Jodelet.

Em adição, cumprir destacar a publicação de artigo intitulado *Representações sociais de professor sobre a (in)visibilidade do aluno na educação contemporânea* na coletânea Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas IV, obra organizada pelo Grupo de Pesquisa Geppe-rs (2018), com vistas à produção e difusão do conhecimento, à qual soma-se a obra Psicanálise e Educação: Impasses Subjetivos (2017), também organizada pelo Grupo de Pesquisa supracitado.

Ressalto aqui, a relevância de que o professor planeje as atividades com vistas a contemplar a diversidade de subjetividade dos alunos e promover o desejo de aprender. Entretanto, no ofício profissional na Educação Básica, observa-se a denegação⁵ de uma parcela de professores com relação à (in)visibilidade do aluno que, para essa, não corresponde as suas expectativas e não demonstra desejo de interagir nas atividades didáticas propostas. Assim, o conceito de (in)visibilidade aqui tratada refere-se à condição que, segundo Ferreira (2001), ocorre quando o sujeito é cortado da rede social que o vincula à sociedade, isolando-o assim, nos dizeres de Costa (2008a, p.63), a (in)visibilidade caracteriza-se pelo “[...] desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação social e reificação”.

Assim posto, no que tange ao professor na educação contemporânea, Charlot (2008) destaca que ensinar é mobilizar a atividade do aluno para que construa saberes e, simultaneamente, transmitir-lhe um rol de saberes, em uma prática na qual o aprender tem sua gênese nas inquietações do aluno, processo somente possível, se ocorrer uma mútua percepção em que professor e educando vejam e sejam vistos no ensinar e no aprender, respectivamente e vice-versa.

Nesse contexto, Cortizo (2012) advoga que o espaço escolar constitui-se numa vivência relacional, cujas trocas afetivas, cognitivas e sociais entre os sujeitos, são elementos essenciais para a construção do conhecimento, caso contrário, o silenciamento do professor e do aluno repercutirá na (in)visibilidade, tendo por consequência a solidão e um impasse ante o ofício das professoras. Nesse sentido, Costa (2008a, p. 13) afirma que “[...] o sujeito tornado invisível, arrastado por trocas impessoais, não suscita reações que pessoas despertam em pessoas”. Imaginemos, pois, o impacto desse fenômeno no espaço escolar, cuja essência das atividades é a relação intersubjetiva.

A despeito do relevo do fenômeno da (in)visibilidade no cenário contemporâneo, busquei, mediante um esboço do estado do conhecimento, verificar o enfoque dado a essa temática nas publicações, em nível nacional, no período de 1998 a 2018, conforme apresentado no Quadro 01.

⁵ Segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 145) a denegação é um meio de todo ser humano tomar conhecimento daquilo que recalca em seu inconsciente, ou ainda, nos dizeres de (STERNICK, 2010, p. 85), “[...] a estratégia defensiva contra o que escapa ao controle racional é da ordem da 'denegação', conceito freudiano que indica a aceitação de algo na consciência para depois ser recusado”.

Quadro 01 – Estado do conhecimento do fenômeno da (in)visibilidade no Brasil.

Foco	Natureza da Publicação	Quantidade
(In)visibilidade social	Artigo	07
	Capítulo de livro	04
	Dissertação ou Tese	04
(In)visibilidade e educação	Artigo	01
	Capítulo de livro	01
	Dissertação ou Tese	01
(In)visibilidade e representações sociais	Artigo	02
	Capítulo de livro	00
	Dissertação ou Tese	01

Fonte: Elaborado pelo autor

Ante os achados referentes ao estado do conhecimento, percebe-se que as publicações concentram-se no que tange à (in)visibilidade social, a exemplo de estudos quanto à (in)visibilidade de alguns profissionais como os garis, ao passo que o enlace entre a (in)visibilidade e educação, bem como entre a (in)visibilidade e representações sociais ainda revela-se pouco tocado pelas pesquisas brasileiras. Assim, o relevo do presente estudo faz-se na marca singular de tessitura do enfoque da (in)visibilidade, enquanto fenômeno social com a educação e as representações sociais.

Postas essas reflexões, situo a inquietação que me move no presente estudo: atuando na docência de Biologia, em turmas de Ensino Médio, em escola pública da rede estadual, ao observar a postura de colegas professores e, em meu atual exercício profissional na condição de professor em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ao ouvir relatos de discentes-estagiários e de regentes do referido componente curricular em escolas da Rede Pública Estadual, constato que fenômeno recorrente é a ação de o professor relegar à (in)visibilidade os alunos que não correspondem às suas expectativas, que apresentam atitudes ditas indisciplinadas e que não demonstram desejo de interagir nas atividades didáticas propostas.

Assim, considerado o conceito e tramas que envolvem a (in)visibilidade, tenho notado que alguns professores têm, reiteradamente, adotado a postura de voltar a atenção e direcionar a ação pedagógica aos alunos que, segundo sua percepção, desejam aprender, ao passo, que têm uma atitude de denegação diante daqueles que fogem aos padrões equivocadamente

estabelecidos ao longo da trajetória de constituição de seu ofício profissional ou que lhes provocam a revisão de seus conceitos em termos de prática pedagógica, furtando dos alunos, portanto, o direito à educação.

Nesse sentido, ante as provocações despertadas pelo estudo, recorro de momentos de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional em que, hoje, percebo, que então fui (in)visibilizado ou (in)visibilizei-me, e assim, reconheço que o objeto adere-me, para além de buscar a causalidade daquele fenômeno, quer tenha se constituído por traços inibitórios, por um estilo de ser, por marcas impressas por laços afetivos ou por quaisquer fatores psíquicos. Assim, percebo o quanto o processo de (in)visibilidade retira-nos das possibilidades de fecundas trocas com aqueles(as) que partilham de experiências nos diferentes planos que constituem a jornada humana, na construção do conhecimento que se constrói na tessitura de relações com o(a) Outro(a).

Retomamos que a escola tem sido palco de fenômenos sociais que, talvez, seja o reverberar desta, via de regra, vir se constituído em espaço de investimentos para apagamento das diferenças aliado a outros fatores da vida cotidiana dos alunos, a exemplo de episódios de violência física contra membros da comunidade escolar, práticas de automutilação e ideação suicida. A escola tem assim configurado em algo que vai de encontro às reflexões provocadas por Abdala e Vilas Boas (2018) ao abordarem, a partir de um mergulho em textos e Bordieu e Moscovici, um olhar psicossocial para a educação, ao asseverarem que a educação funda-se “na existência de um posicionamento contraditório, dialógico e inovador, na direção de uma postura de reflexividade reflexa” segundo Bourdieu (1997, p. 694), com o intuito de desnaturalizar as relações de dominação e evoque os sujeitos à construir possibilidades tangíveis de mudanças sociais.

Diante desse cenário, emergiu o desejo de apreender as representações sociais de professor acerca do aluno (in)visibilizado, desejo que se delineou as inquietações seguintes: quais as representações sociais construídas por professores sobre o aluno (in)visibilizado, ainda que presente nas salas de aula? Como se processam as causas e consequências desse fenômeno? De que modo a (in)visibilidade do aluno impacta na relação professor-aluno e, consequentemente, no processo de ensinar e aprender?

Ante essas inquietações, foi desenhado o objetivo geral da pesquisa, qual seja, apreender as representações sociais de professores acerca do aluno (in)visibilizado e sua implicação no processo de ensinar e aprender, alicerçado nos objetivos específicos seguintes:

identificar as objetivações e ancoragens advindas das representações sociais do professor; analisar de que maneira a relação de (in)visibilidade tecida do professor para o aluno pode interferir na construção da ação educativa; buscar, no processo de formação docente, princípios educativos do processo ensinar e aprender pertinentes ao aluno (in)visibilizado.

Diante das inquietações que emergiram e com vistas ao alcance dos objetivos, as discussões serão tecidas com base nos estudos e publicações dos autores, que se encontram elencados no Quadro 02, de acordo com os atos em que se estrutura a presente pesquisa, além de outros autores aos quais recorro com vistas à fundamentação dos atos e discussão dos resultados.

Quadro 02 – Alguns dos autores tomados como referência nas discussões das Representações Sociais de Professores sobre alunos (in)visibilizados em sala de aula

Ato	Autores
Representações sociais: o (des)velar do oculto	Alves-Mazzoti (2008); Billig (1993); Donato; Ens (2009); Gilly (2001); Ibáñez(1988); Jodelet (1990; 2001; 2005); Marková (2003; 2006; 2007); Moscovici (1978; 1993; 1998); Novaes (2015); Ornellas (2001; 2008; 2015; 2017); Sá (1993; 1998).
(In)visibilidade: olhar que teima em não ver na escola contemporânea	Agamben (2009); Ardoino (1998); Bauman (1997; 1998); Bourdieu (2007); Bursztyn (2010); Charlot (2008); Cortizo (2012); Costa (2008a); Foucault (2009; 2010); Freud (2011); Giroux (1997); Gonçalves Filho (2004); Kupfer (2005; 2007; 2009); Marques (2000); Meireles (2016); Ornellas (2005; 2008; 2009; 2010); Porto (2006); Souza (2013); Touraine (2006).
Lentes metodológicas no desvelar dos dados	Arroyo (2000); Bauer e Gaskell (2008); Charlot (2006); Dubar (2012); Esteban (2010); Gatti e André(2013Iervolino e Pelicioni (2001); Jodelet (2005); Kupfer (2007); Lévinas (2004; 2009); Andre (2006); Minayo (2012); Mussalim (2004); Novoa (1999); Ornellas (2009; 2011; 2017); Pêcheux (2009); Porcher (1982); Warschauer (2002).

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim colocado, ante as reflexões provocadas pela leitura dos autores supracitados e de outros listados nas referências, elegeu-se como imagem para ilustrar a temática a Galatea das Esferas, pintura feita por Salvador Dali em 1952. Conforme pode ser observado, na imagem disposta na capa, em um primeiro olhar, percebem-se, apenas, várias esferas dispostas de modo concêntrico o que atrai o olhar do observador para o centro da imagem e

possibilita constatar que o conjunto de esferas, em suas variantes de cores e nos traços que dão a ideia de movimento, compõem o esboço de uma figura humana. Assim, a imagem escolhida remete à temática, à medida em que o fenômeno de (in)visibilidade é tecido, a partir de um olhar que teima em não ver um sujeito que se estrutura em diferentes aspectos percebidos pelo(a) outra(a) de forma isolada, tal qual o professor que insiste em ver apenas traços do aluno que o provocam à (in)visibilizá-lo.

A análise da obra *Galatea da Esferas* nos remete à Gestalt⁶ e, especialmente, às suas proposições quando à busca da relação entre figura e fundo na composição de imagens ao postular que, “quanto mais movimentado é o fundo, tanto mais excitamentos conflitantes e figuras opostas ou alternativas e, em consequência, a figura que emerge é débil, fraca” (FRAZÃO; FRAZÃO; FUKUMITSU, 2014, p. 22). Desse modo, a tela escolhida para compor esse escrito nos provoca, através da sugestão de movimento das esferas, ao exercício da percepção de ver o todo, que ora se revela, ora se oculta, ora se faz, ora se desfaz, no jogo de fazer-se (in)visível.

A teoria das representações sociais revela-se, enquanto caminho exitoso para o alcance desse fenômeno, na medida em que investiga como se originam e se estruturam os sistemas de referência utilizados para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Desta maneira, consideradas suas relações com a linguagem e, principalmente, por seu papel na orientação das práticas sociais cotidianas, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise de fenômenos que interferem no processo educativo. De acordo com Jodelet (2005, p. 41):

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais. (JODELET, 2005, p. 41) .

⁶ De acordo com Abbagnano (2007), a Gestalt mostrou, em primeiro lugar, que não existem (a não ser como abstração artificial) sensações elementares que façam parte da composição de um objeto e, em segundo lugar, que não existe um objeto de percepção como entidade isolada ou isolável. O que se percebe é uma totalidade que faz parte de uma totalidade. O gestaltismo dedicou-se a determinar as "leis" com base nas quais essas totalidades são constituídas, as "leis de organização", que são: da proximidade, da semelhança, da direção, da boa forma, do destino comum, do fechamento, etc.; elas podem ser vista em ação, mesmo em experiências muito simples, como por exemplo, as que revelam a tendência a agrupar numa única percepção, sinais semelhantes ou suficientemente próximos, ou então constituam uma figura regular. A afirmação fundamental dessa teoria é que a percepção sempre se refere a uma totalidade, cujas partes, se consideradas separadamente, não apresentam as mesmas características: maiores simplicidade e clareza possíveis e maiores simetria e regularidade possíveis.

Neste contexto, a autora destaca a questão da dialogicidade como elemento fundante na trama das representações sociais, em diferentes níveis no sistema educativo, que interferem na teia de relações estabelecidas e, conseqüentemente, no processo de ensinar e de aprender. Assim, entende-se que as representações sociais “[...] são construídas e compartilhadas socialmente sobre coisas, pessoas e objetos. No cotidiano, o sujeito constrói de forma individual e coletiva imagens e conceitos que são próprios de cada um e ao mesmo tempo compartilháveis” (ORNELLAS, 2001, p. 33). Cumpre, desse modo, retomar o conceito de representações sociais, como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 22). Desse modo, constata-se a relevância dos estudos em representações sociais para a apreensão de fenômenos imbricados no contexto da vida cotidiana e que, uma vez apreendidos, possibilitam a (re)construção da realidade.

Por conseguinte, a relevância da investigação da temática Representações Sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado, traduz-se em contribuir por meio de inquietações para os professores que atuam na educação básica e, também para professores de cursos de licenciatura, de modo a sensibilizá-los para a adoção de estratégias que minimizem a ocorrência desse fenômeno, no futuro ofício profissional de seus alunos.

Em suma, a presente pesquisa apresenta os principais constructos teórico-conceituais estudados e aprofundados, mediante revisão de literatura, estruturados em 05 (cinco) atos. A escolha por tecer esse escrito em atos, remete-nos à estruturação dos espetáculos cênicos, considerando que cada ato constitui-se em cenas que dialogam entre si para aproximar-se de um sentido, tal qual esta pesquisa em que o autor fala e escuta outros autores para, na tessitura dos atos entre si, aproximar-se da obra, qual seja, a apreensão das representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado. Destarte, a pesquisa se configura nos seguintes atos:

O ato I **Descerrando os primeiros véus**, ora apresentado, trata de uma tentativa de tessitura dos conceitos fundantes desse estudo em paralelo aos contornos de minha implicação com o tema proposto e à exposição das inquietações que me motivaram à escolha do objetivo que emerge ante o problema de pesquisa, aos objetivos e aos discursos que emergem do campo empírico, possibilitando assim, a explicitação do relevo epistêmico e social em apreender as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado.

O ato II **Representações Sociais: o (des)velar do oculto** apresenta a gênese da Teoria da Representações Sociais, sua trajetória desde Moscovici com o marco distintivo entre as Representações Coletivas e as Representações Sociais. Em seguida, são colocados os possíveis conceitos e as abordagens em Representações Sociais, em paralelo à alusão de Ornellas (2015, 30524) de que esse é “um conceito que ora escapa, ora reencontra como se a ausência agora fosse presença”. Em adição, são postas discussões sobre os processos de objetivação e ancoragem, além de reflexões sobre as contribuições da Teoria das Representações Sociais à compreensão do fenômeno da (in)visibilidade estabelecido do professor para com o aluno.

O ato III **(In)visibilidade: o olhar que teima em não ver na escola contemporânea**, se configura enquanto busca do conceito do fenômeno da (in)visibilidade como algo que está para além da acuidade visual, num processo em que o aluno (in)visibilizado é apagado do tecido social devido a não enquadrar-se nas expectativas traçadas pelo professor que o nega em sua singularidade e o percebe de modo parcial como um corpo fragmentado, cuja parte que lhe salta aos olhos, lhe desagrada e o provoca a (in)visibilizar o todo. Em sequência, são apresentadas as suas implicações no ensinar e no aprender que se torna inviável por conta da retirada do aluno do estar em relação com o professor, haja vista o processo educativo ser eminentemente social, relacional, afetivo e cognitivo.

Em adição, nesse ato são tecidas provocações sobre o lugar da escola no cenário contemporâneo com o contraste entre os aspectos que constituem uma educação nesse espaço e os entraves a sua construção, acrescida de abordagem da formação do professor-sujeito⁷, além de exposição dos (im)possíveis enlaces entre professor e aluno, sempre tendo por pano de fundo o fenômeno da (in)visibilidade. Em adição, diante do momento de (in)certezas instaurado arbitrariamente pelo (des)governo do Brasil, a partir do *impeachment* em 2016, e continuado com a assunção, em 2019, de um presidente que reduz a escola a um campo de denegação da subjetividade, sinaliza-se assim, o abismo que se alarga entre os princípios da educação contemporânea e as reformas educacionais impostas sem a escuta dos autênticos autores do processo de ensinar e de aprender.

⁷ Ao beber na fonte de Mussalin (2004 p. 134) que sinaliza sujeito como aquele “[...] essencialmente heterogêneo, clivado, dividido”, aqui nos remetemos ao conceito de professor-sujeito enquanto ente que, envolvido no processo de ensinar e de aprender reconhece sua condição cingida e inconclusa em constante (des)(re)construção.

O ato IV **Lentes metodológicas no (des)velar dos dados** se constitui no relato da proposição metodológica, na concepção de pesquisa qualitativa em educação, com pertinente discussão sobre o emergir do objeto de estudo em Representações Sociais, e de forma específica na abordagem processual em alinhamento com as proposições da dialógica de Marková (2003, 2006), pontuando a marca da (in)visibilidade enquanto fenômeno social. Segue-se a descrição dos sujeitos da pesquisa de caráter qualitativo, com correlata justificativa para sua escolha e dos dispositivos de colheita de dados, explicitando as razões para que fossem elencados, na abordagem plurimetodológica, a entrevista semiestruturada, a roda de conversa e a elaboração de desenho, tendo por técnica de análise dos dados que será a Análise do Discurso de vertente francesa, tomando por referência autores que se debruçaram sobre o estudo e proposição dessas técnicas de colheita e análise de dados o que evidencia a coerência de seu uso nesta pesquisa.

Dada a imbricação entre a metodologia e os dados que emergem do campo empírico, escolhemos por constituir, ainda nesse ato, juntamente às reflexões quanto ao preparo do campo empírico e aos dispositivos metodológicos, o relato da análise dos dados mediante discussão que enlaça os teóricos às unidades de análise que emergiram dos dados colhidos através das entrevistas, dos desenhos e das rodas de conversa. Para que fossem elencadas as unidades de análise, tomou-se como critério a frequência das construções discursivas, que demonstraram maior significação em relação ao objeto do estudo em tela. Desse modo, são apresentadas (06) seis unidades de análise nas entrevistas, 06 (seis) unidades nos desenhos e 04 (quatro) unidades de análise nas rodas de conversa. A partir do olhar acurado sobre as unidades de análise, foi possível o emergir das escutas analíticas, em número de 04 (quatro), que se configuram em construtos nos quais as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado encontram-se ancoradas.

O ato V **(In)conclusões: olhares que se aproximam do horizonte** apresenta uma breve referência ao percurso realizado desde a definição do objeto e contribuições ao longo da trajetória epistêmica. São tecidas essenciais considerações sobre os saberes (des)(re)construídos, com ênfase nas Representações Sociais. Realiza-se ainda relato da pertinência do estudo considerada a revisão de literatura realizada e as principais (in)conclusões no que tange às Representações Sociais, à (in)visibilidade e à educação contemporânea. Além disso, como o título desse ato sugere, são sinalizadas novas possibilidades para aprofundamentos do estudo, haja vista o objeto em representações sociais

emergir de contínuo no desenvolver da pesquisa e os fenômenos sociais apresentarem uma dinamicidade singular para além do binômio tempo e espaço.

Logo, esse escrito traz um panorama de como foi construída essa pesquisa com base nas leituras realizadas, na imersão no campo empírico e na profícua orientação da professora Pós-doutora Maria de Lourdes S. Ornellas, as quais foram acrescidas das sugestões apresentadas pelos membros da Banca de Qualificação realizada em 18 de maio de 2018, bem como refletidas supervisões feitas pela professora Dra. Marta de Alba da Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México) e da professora Dra. Clarilza Souza Prado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, quando de encontros dessas pesquisadoras com o grupo Geppe-rs além das sugestões propostas pelos membros da Banca de Defesa realizada em 24 de maio de 2019.

Esta pesquisa constituiu-se, portanto, uma aposta que valeu a pena ser feita, considerando que a realidade educacional é marcada por parte do professor, no processo de ensinar e de aprender pelo escópico, ou seja, ele costuma olhar o que brilha, o agalma, auferindo escuta a alguns alunos que lhes parecem brilhar, enquanto que denega outros alunos, provocando a (in)visibilidade ou opacidade, que se constitui em expressão do apagamento do sujeito.

Ato II

Representações sociais: o (des)velar do oculto

Ato II – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O (DES)VELAR DO OCULTO

[...] O essencial é invisível aos olhos.

Saint Exupéry (2005, p. 53)

2.1 O SEMINAL DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Saberes e práticas construídos socialmente sobre determinado aspecto ou objeto social, as representações sociais tiveram seus estudos inaugurados por Serge Moscovici, em 1961, em seu estudo sobre representações sociais da psicanálise pela sociedade parisiense intitulado *La psychanalyse: son image et son public*. Desde o trabalho original de Moscovici, a teoria das representações sociais continuou a expandir-se para além das fronteiras da Europa, dilatando possibilidades conceituais e metodológicas mediante sua articulação com outras teorias sociais.

Meireles (2016) alude que naquele estudo, inicia-se a possibilidade de apreender a dinâmica em que um saber científico foi incorporado aos conhecimentos já existentes, ou seja, de que forma os sujeitos construíam as representações sociais sobre a psicanálise, teoria tão disseminada na França.

Cumprir destacar que Moscovici (2013) inicia a construção teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim (1970), a qual discorre sobre fenômenos psíquicos e sociais, englobando entre eles os referentes à ciência, aos mitos e à ideologia, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem a essa pluralidade de modos de organização do pensamento (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.22). Além disso, a representação coletiva não se adequa ao estudo de fenômenos da contemporaneidade marcados pela rapidez na disseminação de informações, pela diversidade de fenômenos e pela dinamicidade do tecido social, marcas contempladas por Moscovici (2013) em suas proposições.

Sob a denominação de representações coletivas, Durkheim (2009) atém-se à coerção da sociedade na formação do indivíduo, fruto de uma época, levado a agir de forma homogênea, influenciado pelo positivismo⁸ e pela objetividade nas análises das

⁸ O termo "positivismo" deriva da lei dos três estados que Comte formula em sua teoria da história, designando as características globais da humanidade em seus períodos históricos básicos: o teológico, o metafísico e o positivo. A característica essencial do estado positivo é ter atingido a ciência, quando o espírito supera toda a

representações. Segundo Durkheim (2009), o indivíduo não era destituído de relevância, embora a ênfase de suas análises estivesse centrada no coletivo e não no indivíduo.

Percebe-se assim que Durkheim (2009) definiu as representações como categorias de pensamento que expressam a realidade, com vistas a explicá-la, justificá-la ou questioná-la. Outrossim, à medida em que essas categorias de pensamento explicam como cada sociedade elabora e expressa a sua realidade, denominou-as de representações coletivas; e asseverou que “[...] são exteriores às consciências individuais porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas da sua cooperação, o que é bastante diferente” (DURKHEIM, 1970, p. 39). Desse modo, ao estudar fenômenos socialmente constituídos a exemplo de religião, mitos, ciência, categorias de espaço e tempo, segundo Farr (1995), Durkheim defendia sua explicação exclusivamente, a partir de fatos sociais, não admitindo qualquer explicação psicológica para tais fenômenos, mostrando-se explicitamente hostil à psicologia.

Em suma, para Durkheim (2009), a consciência individual não tem muito peso e existe apenas, através da consciência coletiva que é imposta aos integrantes de uma geração para outra, e materializa-se por meio de sanções legais e espontâneas ao passo que as representações sociais de Moscovici (2013) diferem na medida em que fazem parte de um processo dialógico e constrói o sujeito, assim como ele constrói suas representações, em um processo em que o universo interno e o universo externo são incindíveis.

Percebe-se desse modo que a concepção de Durkheim (2009) sobre representações coletivas orienta-se na identificação daquilo que mantém a coesão da sociedade, cumprindo a função que é “[...] preservar o vínculo entre eles, prepará-los para pensar e agir de modo uniforme. Por isso, ela é coletiva e também porque pendura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos, traço comum aos fatos sociais” (MOSCOVICI, 2013, p. 47). Em outras palavras, representações coletivas são “[...] as forças e estruturas que podem conservar ou preservar o todo contra qualquer fragmentação ou desintegração” (MOSCOVICI, 2013, p.14). Assim, essas representações são nomeadas coletivas porque são homogêneas e compartilhadas por todos os membros de um grupo. Além de perdurar por gerações e exercer uma influência concreta sobre os indivíduos.

especulação e toda a transcendência, definindo-se pela verificação e comprovação das leis que se originam na experiência. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 88).

À guisa de esclarecimento, destacamos que, segundo Camargo (2015, p. 240), Serge Moscovici nasceu em Braïla na Romênia em 1925 em uma família judia. De 1941 a 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, sob o regime de Ion Antonescu, viveu num campo de trabalhos forçados em Bucarest. Nesta época passou a gostar da leitura e aprendeu a falar francês, ele suportava sua difícil situação lendo Spinoza e Descartes. Assim, durante a juventude, Moscovici sofreu com os males de seu tempo: multidões furiosas e assassinas, trabalho forçado, utilização do saber científico para fins de segregação racial. “Este período errante também foi fértil em experiências sociais singulares, a começar pela observação de como ideias novas se prendem à tradição e de como minorias podem crescer vertiginosamente”. (MOSCOVICI, 2005, p. 282). Nesse sentido, sua experiência de vida e a aproximação às leituras de conceituados teóricos, contribuíram para o que de futuro seria criada por Moscovici e nomeada de Teoria das Representações Sociais

Assim, Moscovici veio a afirmar que “[...] da mesma forma que o ramo não pode dar frutos se é cortado da árvore, uma nova idéia não pode convencer se ela não se prende a uma tradição” (MOSCOVICI, 2005, p. 281). Entretanto, o avançar no estudo das representações sociais, não raro, requer saberes de diferentes áreas, a exemplo da Psicologia, da Linguística, da Sociologia, em um movimento interdisciplinar, assim compreendido como abertura a uma abordagem dialógica em que as diferenças são reconhecidas e mutuamente inspiradoras, ao invés de se tornarem assimétricas (MARKOVÁ, 2003).

Em adição, no que concerne ao nascer das representações sociais, Perrusi (1995, p. 60) diz que Moscovici trocou o termo coletivo por social “[...] para realçar o dinamismo social que existe no âmago das representações, impregnando a vida afetiva e intelectual dos indivíduos de uma sociedade”.

Nesse sentido, para Moscovici (1978), as representações sociais são construídas a partir da percepção que um grupo social possui sobre determinado objeto, com base nas experiências que tiveram com ele e nas experiências compartilhadas por outras pessoas do grupo de modo que, um sujeito, um lugar, um fenômeno da vida social, podem tornar-se objeto de representações sociais. Explicitamos aqui, o sentido da epígrafe tomada da obra *O Pequeno Príncipe* de autoria de Saint Exupéry, e disposta na abertura deste ato, pois, em essência, as representações sociais emergem sutilmente da vida cotidiana, não são tangíveis, não são vistas, senão por olhares aguçados que percebem a trama de sentidos das relações tecidas. Foucault (2007, p. 487) destaca que:

[...] o homem, para as ciências humanas é ser vivo que, no interior da vida à qual pertence inteiramente e pela qual é atravessado em todo o seu ser, constitui representações graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder representar justamente a vida. (FOUCAULT, 2007, p. 487).

Portanto, percebe-se que a construção de representações pelo homem lhe confere a condição humana e assim, advém a relevância de estudos que buscam apreender as representações sociais. Assim, a teoria das representações sociais encanta por nos provocar a percepção de um fenômeno que, não raro, passa despercebido apesar de constituir-se de poder mobilizador e, destarte, as representações sociais possibilitam entender ações e comportamentos que ocorrem nos contextos de relação entre as pessoas.

2.2 EM BUSCA DE UM CONCEITO

A teoria das representações sociais é reconhecida em sua possibilidade de fazer emergir os conceitos produzidos por um grupo social sobre determinado objeto. Ela permite a percepção de como o conhecimento é produzido no senso comum. Aliás, essa é a defesa da teoria. Ela postula que o senso comum produz um conhecimento, a partir de informações socializadas por um grupo, portanto trata-se de um conhecimento outro, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela (JODELET, 2001, p. 29).

De acordo com Sá (1998), a conceituação formal e objetiva das representações sociais é tarefa delicada entretanto, Moscovici (2013), em seus postulados, direciona caminhos que serão desdobrados por seus seguidores:

É, pois, fácil ver por que a representação que temos de algo não está diretamente relacionada à nossa maneira de pensar e, contrariamente, porque nossa maneira de pensar e o que pensamos depende de tais representações, isto é, no fato de que nós temos, ou não temos, dada representação. Eu quero dizer que elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações. (MOSCOVICI, 2013, p. 37).

Denota-se assim, o caráter dialógico das representações sociais que se estruturam sutilmente, a partir da trama de relações que instauramos em sociedade, de modo a realçar que os elementos das representações não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las. Cumpre salientar que as representações sociais estruturam-se na partilha, entretanto, não se deve pressupor nesse compartilhar, a existência de pensamentos totalmente

homogêneos. Na verdade, é diante do debate que nasce do emergir de pontos de vista conflitantes, nas conversas realizadas no dia a dia, que vão surgir as representações sociais (BILLIG, 1993).

Em termos de conceituação das representações sociais, Ornellas (2012, p. 122) pontua que “[...] o fenômeno é passível de observação e de identificação, por outro, o conceito, pela sua complexidade, escapa e requer um tempo de maturação para que a definição seja construída de modo consistente.” Assim, o pesquisador, em representações sociais, cuida, num primeiro momento, da observação do fenômeno social e, à medida em que as representações emergem, aproxima-se do conceito. Nessa esteira, Jodelet (2001) conceitua representações sociais como:

[...] uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. De uma maneira mais ampla, ele designa uma forma de pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tal, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 2001, p. 361-362).

Entendemos, nesta fala, que as representações sociais emergem nas práticas cotidianas, na medida em que os sujeitos, em grupo, as elaboram para explicar e justificar os fenômenos sociais. Cabe ressaltar que, no processo de construção de significados, os grupos dividem crenças, códigos e signos que permitem a criação de uma identidade grupal. Eles se sentem pertencentes àquela coletividade por compartilharem entre si as experiências adquiridas no contexto, pois:

A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros. (JODELET, 1990, p. 361).

Assim, a interação do sujeito com o mundo passa pela dinamicidade dos diversos aspectos sociais, de modo que as representações, para além de entidades estáveis, são processos ativos da realidade social que traduzem conhecimentos práticos que nos orientam nas comunicações e nos guiam ao redor do mundo, permitindo-nos interpretá-lo e avaliá-lo, o que nos concede afirmar que, em certa medida, representações são reconstruções da realidade.

Retomando a assertiva de Moscovici (2013, p. 54) em que “[...] a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar”, destaca-se que para ocorrer esta transmutação dois processos são necessários: a ancoragem e a objetivação. Por ancoragem entende-se “[...] um 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 nós pensamos ser apropriada”. Enquanto que a objetivação “[...] transforma algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

A objetivação é, pois, uma operação imaginante e estruturante que corporeifica esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, no processo essencial à comunicação assim, Alves-Mazzotti (2008), elenca três fases na objetivação: a construção seletiva, etapa em que o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um dado objeto, quando alguns elementos são retidos; enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos, a partir de condicionantes culturais e critérios normativos; a esquematização, fase em que uma estrutura imaginante reproduz, visivelmente o arcabouço conceitual, de modo a proporcionar uma imagem coerente e de fácil expressão dos elementos que constituem o objeto das representações, possibilitando ao sujeito apreendê-los em si e em suas relações, resultando no denominado núcleo ou esquema figurativo e; a naturalização, fase em que o núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais tornam-se “seres da natureza”.

Objetivar é, assim, inscrever o social nas representações, isto é, a maneira como o social vem (co)construir as representações, inscrevendo-a e atravessando um assunto. Ela seleciona a informação disponível para reter as que parecem aceitáveis; ela constrói uma imagem figurativa e dá a esta imagem o *status* da evidência. Operação imaginativa e estruturante, objetivação faz com que as coisas correspondam às palavras. Nos dizeres de Moscovici (2013), representar é:

classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome, são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. (MOSCOVICI, 2013, p. 61).

Desse modo, as representações emergem, a partir da nomeação de algo que, até então, era estanho, por não ser ainda nomeado e portanto, relegado à condição de estranho, impossível de ser comunicado e feito conhecido.

Segundo Alves-Mazzotti (2008), a ancoragem refere-se ao enraizamento social das representações à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Depreende-se disto que a ancoragem do objeto dá-se no sistema de pensamento preexistente do sujeito e também na realidade social, orientando os comportamentos e dando-lhes um guia de leitura. Assim, Jodelet (1990) retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção do social, aí, se traduz na significação e na utilidade que são conferidas às representações, com o destaque ao fato que, relacionada dialeticamente à objetivação, a ancoragem articula as três funções básicas das representações: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Tem-se assim que as representações sociais são de profundo relevo para as práticas sociais, na medida em que contribuem e influenciam a construção da própria realidade e sustentam as práticas do grupo social. Desse modo, relembramos Abric (2000) que identifica quatro funções essenciais das representações sociais:

Função de saber: ela nos permite compreender a realidade, facilitando a comunicação; “definem o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e a difusão do saber ‘ingênuo’”; Função identitária: possibilita a proteção da especificidade dos grupos, definindo a identidade e exercendo papel de suma importância no controle social; Função de orientação: direciona os comportamentos, as práticas sociais, adequando-os às várias situações. Opera como seleção e filtro de informações; Função justificadora: possibilita, posteriormente, explicar e justificar as condutas e tomadas de decisão dos atores. (ABRIC, 2000, p. 28).

Assim, consideradas as quatro funções supracitadas, as representações que se formam na sociedade, têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois “[...] formam estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço.” (Moscovici, 2013, p. 53). Em suma, de acordo com Moscovici (1998), além de serem responsáveis por dar sentido à realidade social, as representações sociais produzem identidades, organizam as comunicações e orientam condutas.

Os estudos em representações sociais, frequentemente fundam no dito pelos sujeitos da pesquisa, contudo, é essencial recordar que pode haver um diapasão de sentidos entre aquilo que é dito e o que se deseja dizer, pois segundo Flament, Guimelli e Abric (2006) os sujeitos selecionariam os aspectos expressáveis da representação de determinados objetos em razão da normatividade que percebem estar em jogo na situação em que se encontram e, então, apresentam aquilo que imaginam ser a “boa resposta” ou o discurso “politicamente

correto”. Exatamente, nessas situações existem duas facetas da representação: uma representação explícita, verbalizada pelos sujeitos; e uma segunda parte da representação, não verbalizada ou não expressa pelos sujeitos, a qual consistiria em uma zona muda das representações sociais (ABRIC, 2005). Dessa forma, a importância do acesso à zona muda deve-se principalmente à necessidade de se saber se os pesquisados estão falando o que acreditam, o que estão autorizados a dizer e o que não estão, para que, a partir daí, haja possibilidades de se acessar elementos de uma representação que são evitados, escondidos, ou perceber suas diferenças.

Cumprir destacar que em torno das proposições iniciais de Moscovici foram elaboradas diferentes abordagens, cada uma com foco em um aspecto particular da chamada Grande Teoria (Sá, 1998). Para lidar com as questões que o recorte do fenômeno representações sociais demanda, foram sendo desenvolvidos e aperfeiçoados recursos metodológicos e conceituais específicos, a fim de munir cada abordagem de instrumentos que as tornassem aplicáveis pelos diversos pesquisadores e interessados no campo de estudos em representações sociais.

Assim, de acordo com Sá (1998; 1993) e Moreira e Camargo (2007), a teoria das representações sociais possui três abordagens teóricas complementares, às quais se acresce uma nova abordagem descritas brevemente nas linhas seguintes.

A Abordagem Processual criada por Moscovici, em parceria com Jodelet, que se ocupa com a apreensão das representações, sua gênese e seus processos de formação, fruto das relações sociais diárias de que os indivíduos participam em busca de entender a realidade. Banchs (2000) destaca ser a escola processual de enfoque qualitativo, hermenêutico, centrado na diversidade e nas características significantes das representações, com foco nos vínculos sócio-históricos e culturais que definem o objeto, sendo este mais instituinte do que instituído. Assim, prioriza-se mais o processo de construção destes conhecimentos.

A Abordagem Estrutural, liderada por Abric (2000) concebe as representações como estruturas formadas por dois sistemas; o central, mais consistente e difícil de ser modificado, ligado à significação atribuída ao objeto e o periférico que apresenta maior variação e mais abertura às mudanças, relacionado, pois ao contexto, às circunstâncias na qual as representações são criadas. Portanto, o núcleo pode ser considerado como um ponto comum de significação: algo que os indivíduos compartilham quanto à significação que interessa conferir a um dado objeto. Por esse motivo, tal núcleo é estável, e progride muito lentamente.

De fato, mudanças abruptas do núcleo poderiam ter por consequência variações na homogeneidade do grupo em relação ao objeto social (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

A Abordagem Societal, liderada por Doise, procura situar o indivíduo no coletivo, indicando a influência decisiva dos grupos de pertença do sujeito na elaboração das representações sociais. Ou seja, concebe-se, de um lado, que a estrutura das relações sociais define um conjunto de regras, de normas ou de valores que operam em seguida regulações no sistema cognitivo dos indivíduos e, de outro lado, se considera também que as representações “[...] organizam os processos simbólicos que intervêm nas relações sociais” (DOISE, 1990, p. 127).

A Abordagem Dialógica apresentado por Marková, parte do pressuposto de que a Teoria das Representações Sociais concebe “[...] o pensamento e a linguagem como usados no senso comum e nos discursos diários” (MARKOVÁ, 2006, p. 12). Desse modo considera que esse uso específico da linguagem possibilita aos sujeitos (re)construírem simbolicamente a realidade, dando sentido aos fatos que circundam sua existência. Ou em outras palavras, pode-se afirmar que “[...] é a constituição dessa linguagem específica que acompanha a formação de uma representação. Uma vez conseguido isso, as palavras obtêm seus sentidos específicos e esses, por sua vez, justificam seu uso. A repetição dos elementos formaliza e solidifica o pensamento, tornando-o parte da constituição linguística e cognitiva do indivíduo”. (MARKOVÁ, 2006, p. 341).

Nesse sentido, Novaes (2015, p. 30590) pontua tal construto, enquanto abordagem das representações sociais ao afirmar que “[...] a sofisticada proposta de Ivana Marková de assumir a dialogicidade como a capacidade dos seres humanos de conceber, criar e comunicar em termos de Alter. Ao integrar o conceito de diálogo ao de representações sociais, Marková oferece à TRS uma abordagem que assume a dialogicidade como condição *sine qua non* da mente humana.” Nessa seara, percebe-se o relevo dessa abordagem ante a comunicação como mecanismo basilar das relações e estas serem o ponto fundante do emergir das representações sociais. Essa constatação justifica a escolha nesse trabalho das abordagens processual e dialógica para a investigação do fenômeno da (in)visibilidade.

Cabe-nos retomar que para Marková (2006), a dialogicidade, enquanto capacidade de conceber, criar e comunicar sobre realidades sociais em termos de diversidade, possibilita o acontecimento, a interrupção e o retorno de encontros concretos, cujos estilos dialógicos de pensamento e comunicação são marcados pela cultura de sorte que a gama de situações nas

quais esses processos ocorrem resultam na característica essencial da dialogicidade: sua natureza multifacetada, multivocal e polifásica. Em adição, Moscovici (1998) afirmava que os processos de comunicação moldam as representações sociais que, uma vez compartilhadas, contribuem para a percepção de uma realidade comum aos sujeitos de um mesmo grupo.

À medida que se levantou o estado do conhecimento, constatou-se que, no Brasil, os principais pesquisadores da área têm se vinculado a uma destas diferentes abordagens, a partir do fenômeno que constitui em objeto de estudo. Entretanto, embora tenham constructos próprios, bem como metodologias coerentes com a perspectiva conceitual que as sustenta em relação à grande teoria, essas abordagens não são excludentes, à exceção da abordagem estrutural que apresenta aproximações e distanciamentos em relação às demais. Assim, no presente trabalho em função de desejarmos dar conta de uma maneira maximamente compreensiva das representações do objeto por grupo social, escolhemos a abordagem processual; contudo considerando a ênfase atribuída por Marková, à linguagem, como constitutiva, formadora das representações sociais, decidimos também usar essa abordagem.

2.3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS À APREENSÃO DO FENÔMENO DA (IN)VISIBILIDADE

Entendendo representações sociais como "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p. 26), estudá-las no âmbito educacional significa entender como, socialmente, os alunos e os professores constroem suas representações sobre os objetos sociais relacionados ao ensinar e ao aprender; questão fundamental para a superação das dificuldades advindas dessas representações.

Com vistas à apreensão dos fenômenos sociais, cabe lembrar que a Teoria das Representações Sociais traz, em seu bojo, várias dimensões, a saber:

[...] a dimensão cognitiva, afetiva e social está presente na própria noção de representações sociais. O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2011, p. 19).

O relato das dimensões que constituem as Representações Sociais denota o enlace entre a cognição no que concerne à construção de saberes e o afeto no plano do simbólico, de modo que tal enlace se dá a cada vez que os sujeitos estão em relação.

Em adição, ao pensar sobre a complexidade do objeto em Representações Sociais, Castorina e Barreiro (2006) pontuam que o objeto a ser representado não é a realidade em si, mas sua reconstrução por meio da atividade simbólica, ou seja, a construção da Representação Social é, de certo modo a construção do objeto.

Assim, ante as inquietações promovidas pela temática e memorando a afirmativa de Britto (2016), ao ressaltar a necessidade de desvelar subjetividades, implicadas com o social e (in)visibilizadas no contexto educacional, numa perspectiva de escutar o dizer por detrás do dito, o presente estudo vale-se da Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici, pois essa vem relacionar processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados, na medida em que admite-se que:

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais. (JODELET, 2005, p. 41).

A organicidade da educação, apresenta, pois uma definição de papéis em níveis, de sorte que apreender as representações sociais pode prover a constituição autoral dos sujeitos implicados com o processo educacional à medida em que estes se (re)conheçam integrantes de uma complexa trama de intencionalidades que, por vezes, não atêm-se ao essencial de uma educação centrada na constituição do sujeito.

Portanto, diante da proposta aqui apresentada, ao considerar que os professores no seu cotidiano constroem representações relacionadas a valores e atitudes, conforme advoga Donato e Ens (2009), a Teoria das Representações Sociais possibilita ao pesquisador interpretar e escutar os elementos e os fenômenos constituintes da prática social, oriundos da relação que os sujeitos se estabelecem com os objetos, revelando-se como um instrumento fundamental para a análise do fenômeno educacional, com destaque à assertiva de Moscovici (1993, p. 90) em que “[...] é também importante reconhecer que as manifestações dos fenômenos inconscientes são percebidas através dos fenômenos sociais, da cultura ou linguagem”.

Neste contexto, destaca-se a questão da dialogicidade como elemento fundante na trama das representações sociais em diferentes níveis no sistema educativo. Assim, entende-se que as representações sociais: “[...] são construídas e compartilhadas socialmente sobre coisas, pessoas e objetos. No cotidiano, o sujeito constrói de forma individual e coletiva imagens e conceitos que são próprios de cada um e ao mesmo tempo compartilháveis”. (ORNELLAS, 2001, p. 33). Essa dialogicidade na construção de representações sociais parte, pois do repertório de saberes e experiências do sujeito, aliada ao seu mergulho na vida social, quando dá-se o (com)partilhamento dos repertórios daqueles envolvidos no contexto do momento. Cumpre, dessa forma, retomar o conceito de Representações Sociais, como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2001). Aqui, para além da estruturação das representações sociais, se faz a alusão ao seu propósito, maior que é a construção da realidade pelo coletivo.

A adequação do emprego da teoria das representações sociais no que tange a abordagem da (in)visibilidade, justifica-se ao reportamo-nos a afirmativa de Gatti e André (2013), ao sinalizarem que as interações situacionais são elementos nos quais os sentidos são produzidos/buscados e os significados construídos, e estes nutrem o processo de conhecer, traduzindo mudanças nas esferas social, política e educacional, sendo, portanto impossível pensar o humano sem mergulhar nas interações sociais.

Nesse sentido, Britto (2016) ressalta a necessidade de desvelar subjetividades, implicadas com o social e (in)visibilizadas no contexto educacional, numa perspectiva de escutar o dizer por detrás do dito. Assim, ao considerar a construção das Representações Sociais, memoramos Wagner (2011), ao esclarecer-nos que:

[...] de um lado, as representações sociais são concebidas como um processo social que envolve comunicação e discurso, ao longo do qual significados e objetos sociais são construídos e elaborados. Por outro lado, e principalmente no que se relaciona ao conteúdo de pesquisas orientadas empiricamente, as representações sociais são operacionalizadas como atributos individuais. [...] Esta dupla visão do conceito o faz versátil, e dá origem a várias interpretações e usos que nem sempre são compatíveis uns com os outros. (WAGNER, 2011, p. 119).

Nesse sentido, é primordial que o(a) pesquisador(a) em representações sociais ao imergir no campo empírico, recorde que as representações sociais construídas pelos sujeitos se constituem a partir do sujeito, entretanto no tecido social em relação com outros sujeitos.

Em adição, de maneira didática, Moscovici (2013) sistematiza três dimensões fundamentais nas representações sociais, a saber: a informação ou conceito que refere-se à organização de conhecimento de um determinado grupo a respeito de um objeto social; o campo de representação ou imagem que alude ao modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto das representações e; a atitude que se refere à orientação de comportamento que se tem acerca do objeto das representações sociais. Assim, nota-se desse modo, um imbricamento entre as três dimensões na construção das representações sociais que para, além de se constituir em conhecimento de mundo, se faz em operações mentais que culminam na orientação de práticas.

De forma pontual, Ibáñez Gracia (1988) destaca que a atitude é elemento dinamizador e orientador decisivo das condutas relacionadas ao objeto/sujeito representado, o que provoca um conjunto de reações afetivas e compromete os sujeitos em dado grau de intensidade. Assim, nos dizeres de Moscovici (2013 p. 64), a atitude expressa a “[...] orientação global em relação ao objeto das representações sociais”, uma “tomada direta de posição” do sujeito em relação ao objeto das representações, implicando “juízo de valor” e afetos ambivalentes de prazer ou desprazer. Logo, representar socialmente o objeto (in)visibilidade do aluno pelo professor significa em aproximar-se da apreensão de como se estrutura a situação pedagógica nesse cenário.

Retomamos aqui o pensamento de Gilly (2001, p. 331) ao afirmar que um grupo de sujeitos na escola é “sistema social interativo”; nesse sistema, ocorre a interação das subjetividades de alunos e professores, contribuindo com o processo de ensinar e de aprender. E, em adição, sabe-se que a subjetividade é construída sempre em relação com o Outro e por isso é entendida como “[...] um estranho país de fronteira e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas. (ECKERT-HOFF, 2003, p. 273). Desse modo, saber-se estranho e saber o Outro também estranho, impulsiona-nos à busca de conhecer-se e de conhecer, com destaque que sempre haverá algo por ser dito e, portanto, desconhecido, para que assim, seja tecida uma relação pedagógica alicerçada na incessante busca e não na completude inalcançável.

Convém ressaltar que as representações sociais fomentam a reunião de diferentes características individuais em um grupo social. Em uma sala de aula encontramos diferentes experiências de vida. Quando o aluno ou professor se vê diante de um objeto de aprendizado ou diante de um autor/ator social, imediatamente ele dialoga com aquele objeto ou sujeito. Ele

inicialmente relaciona aquele objeto ou sujeito aos seus conhecimentos relacionados a ele, para depois formular conceitos, pois as representações sociais:

[...] se inscrevem nas memórias sociais e nas narrativas e modelam os sentimentos de pertença que reafirmam a membros individuais sua inserção em um espaço humano. Não há processo de conhecimento que não projete a identidade e os projetos do sujeito do saber; esta é uma dimensão psicossocial central dos contextos do saber. É neste sentido que podemos perceber que os saberes também buscam representar as pessoas que os possuem e os usam. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 175).

Assim, a pertença afirma-se consoante à identificação entre sujeito e grupo social, processo que perpassa pelas representações sociais de si, do grupo e dos projetos. Nesse sentido, apreender as representações sociais do professor sobre aquele aluno denegado na sala de aula possibilita-nos analisar, desde a constituição das representações sociais à identificar de que maneira a (in)visibilidade do aluno interfere na relação com o professor e, consequentemente, no processo de ensinar e de aprender.

Além disso, percebeu-se no desenvolver da pesquisa, a partir das leituras e da imersão no campo empírico, a pertinência das Teoria das Representações Sociais na apreensão do fenômeno da (in)visibilidade com aderência à abordagem processual, aliada à dialógica proposta por Marková, considerada a trama de relações que se (des)fiam entre professor e aluno. Desse modo, penso que as duas abordagens podem dar conta do problema de pesquisa em tela, sem esquecer que o campo empírico contribui muito para essa aposta mediante as especificidades que o configuram ao debruçarmo-nos sobre a questão: A (in)visibilidade estaria ancorada em quais representações sociais?

Para tanto, faz-se mister aproximar-se do conceito de (in)visibilidade e da expressão desse fenômeno na educação contemporânea, investimento libidinal que ecoou na consecução do Ato seguinte que compõe este escrito.

Ato III

*(In)visibilidade: olhar que teima em não ver na escola
contemporânea*

ATO III – (IN)VISIBILIDADE: OLHAR QUE TEIMA EM NÃO VER NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

*Eu desejei milhões de coisas
Procurava nos olhares ares que nunca vivi
Eu mergulhei na multidão
Quis muito e tudo consegui
Mas quem sorri pra mim agora
É só meu cão*

Minha Criança. Vander Lee (2015, s.p.)

3.1 TECENDO CONCEITOS À (IN)VISIBILIDADE

O fenômeno de (in)visibilidade é aqui entendido como algo que atinge o sujeito inserido no processo educacional e que não atende a critérios definidos institucional ou pessoalmente, o que reduz o sujeito à dificuldade que apresenta ou à condição cognitiva, social ou afetiva em que se constitui. Assim, remetemo-nos ao trecho da música *Minha Criança*, composta por Vander Lee (2015), em que metaforicamente, o (in)visível se permite mergulhar passivamente na multidão, pois busca no(a) Outro(a) aquilo que somente ele ou ela pode constituir, o ser; e nessa empreitada, percebe-se não acolhido, não reconhecido em sua singularidade, pois somente sorri para ele, aquele que também se desencontrou de si mesmo.) A princípio revela-se paradoxal tratar do fenômeno da (in)visibilidade no contexto educacional, considerada a raiz etimológica do vocábulo educação que nos remete a trazer à luz. Recordamos, nesse contexto que:

Ver é perceber pela visão; enxergar; olhar para; contemplar; distinguir ou alcançar com a vista; avistar; divisar; estar presente; testemunhar; assistir; ter conhecimento; descobrir; entender; dar-se conta; constatar; reconhecer. [...] **Visível** é o que é passível de ser visto; perceptível pela vista; que efetivamente se vê; aparente; exposto à vista; que se destaca, podendo ser facilmente visto ou notado; que salta à vista; fácil de perceber, de se descobrir; óbvio; capaz de ser descoberto ou percebido. [...] **Invisível** é o que, por sua natureza, não tem visibilidade; que não corresponde a uma realidade sensível, que é do domínio da imaginação; que não é visível a olho nu; que, devido a um grande distanciamento ou por sua extrema pequenez ou finura, não pode ser visto; imperceptível; que não é manifesto, que não se deixa conhecer; que se recusa a ser visto; aquilo que é ou se mostra invisível. (HOUAISS; VILLAR, 2004, p. 2843, 2872, 1645).

Ao pensar sobre a proposição desses autores, constata-se que, muitas vezes, o aluno encontra-se passível de ser visto, nos diversos ambientes que constituem o cenário educacional, nas muitas atividades didático-pedagógicas propostas e nos intervalos entre estas; entretanto, o professor, apesar de ter como marca de seu ofício, ver aqueles que estão na condição de alunos, não os percebe em suas competências e necessidades, em suas potencialidades e limitações, fazendo-os desaparecer na própria subjetividade, ou conforme advoga Moscovici:

Essa invisibilidade não se deve a nenhuma falta de informação devida à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis. (MOSCOVICI, 2013, p. 31).

Apreende-se, a partir dessa colocação, que o fenômeno da (in)visibilidade não se funda na (in)capacidade fisiológica de olhar e sim, numa atitude intencional ou não intencional de ver fragmentos da realidade e sujeitos com os quais, supostamente se está em relação, focando aqueles que lhe provocam prazer e negando aqueles que lhes provocam desprazer. Nesse enfoque, indo para além de determinismos do órgão de sentido e do mecanismo cerebrais associados à visão, no que tange ao ver e ao fazer o(a) Outro(a) ser visto(a), Merleau-Ponty ressalta que:

O mundo é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma também, inexplicavelmente, em distância irremediável. O homem ‘natural’ segura as duas pontas da corrente, pensa ao mesmo tempo que sua percepção penetra nas coisas e que se faz alguém de seu corpo. Se, todavia, na rotina da vida, as duas convicções coexistem sem esforço, tão logo reduzidas a teses e enunciados, destroem-se mutuamente, deixando-nos confundidos. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 20).

Assim, denota-se o jogo constante de aparecimento e desaparecimento provocado por aquele que se coloca a olhar. Ou seja, conforme a autora, as comparações entre o visível e o invisível não são comparações, nem tampouco contradições; significam que o invisível está prenhe do visível, metaforicamente encarnado no olhar sobranceiro, posto que o estranhamento faz arquear a sobrancelha no ato de desconfiança que distancia ao invés do desejo de conhecer que aproxima. Nessa seara apresentamos uma imagem que nos é cara considerado o objeto em estudo. (Figura 01).

Figura 01 – Imagem que denota a (in)visibilidade do aluno



Fonte: Adaptado de Jornal Pequeno (2016, s.p.)

A imagem modificada em *software* de edição, (des)vela que, não raro numa sala de aula, a subjetividade é negada tal qual se os alunos fossem reduzidos aos padrões estabelecidos, assim como a liberdade de escolha quanto à roupa à usar é castrada mediante o impositivo do fardamento.

Em adição, Porto (2006, p. 28) define a (in)visibilidade social como um constructo que se refere “[...] a seres socialmente invisíveis, seja pela indiferença, seja pelo preconceito, o que nos leva a compreender que tal fenômeno atinge tão somente aqueles que estão à margem da sociedade”. Nesse sentido, salientamos que na trama social é que nos constituímos e, assim, é possível afirmar que ser simbolicamente excluído do campo de possibilidades de ser visto pelo(a) outro(a) reverbera em implicações na constituição de si. Pontualmente, Souza (2013, p. 47) justifica o uso do constructo “invisível” no que tange ao aluno, ao referir-se à esse enquanto:

[...] adjetivo gerador de processos de subjetivação na criança/estudante, a qual, uma vez nominada pelo olhar, palavra ou ação do outro, passa a ser reconhecida pela categoria – estigma profético – que macula a sua personalidade; a criança/estudante torna-se (in)visível na sua inventividade, curiosidade, capacidade, incompletude, reduzindo-se à justaposição forçada. (SOUZA, 2013, p. 47).

Assim, retira-se o aluno de sua subjetividade, relegando-o à opacidade, projetando-lhe um olhar que não o vê, posto que projeta aquilo que o professor acredita ver, metaforicamente, constituindo venda, limitando-o à condição daquele ou daquela que não atende as suas expectativas; uma vez que, torna-se mais cômodo exercer um olhar escópico⁹, que sabe que há diante de si um corpo que se faz presente/ausente, posto que esse corpo é provido de afeto e cognição, entretanto é tamponado.

Entretanto, não se contesta que, de acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação, há um conjunto de competências no plano cognitivo e socioemocional a serem provocadas mediante a imersão do aluno no processo educativo contudo, segundo Bourdieu (2007a , p. 53), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida ou melhor dizendo, exigida”. Percebe-se assim, uma contradição normatizada, pois a educação reconhece a diversidade de alunos e as instituições voltadas a educação se colocam indiferentes à tal aspecto, insistindo no desiderato de situar os alunos em um enquadre.

Habitamos um tempo e um espaço nos quais, de modo mais intenso que outrora e alhures, comunicar-se implica em estar, em migrar das zonas eclipsadas e ser passível de ser visto, o que nos faz recordar uma citação fundante “Na era da informação, a invisibilidade é equivalente à morte” (BAUMAN, 2008, p. 21). Desse excerto, depreendemos que, considerada a fala, enquanto elemento constituinte do sujeito em relação com o(a) Outro(a), a (in)visibilidade é tecida a partir do apagamento intersubjetivo do sujeito na relação e este, impedido de falar e negado na possibilidade de ser escutado, tem sua morte, pois, anunciada simbolicamente.

⁹ Para Lacan, “[...] na nossa relação às coisas, tal que ela é constituída pela via da visão, e ordenada nas figuras de representação, qualquer coisa desliza, passa, se transmite, de estágio em estágio, para aí se ver sempre e a qualquer grau, elidida – é isto que chamamos o olhar”. (LACAN, 2011, p. 74) e no campo escópico, o olhar não é uma visão atenta e dirigida, “o olhar é inseparável da falta constitutiva, portanto tem-se um fenômeno dirigido ao que se considerar complemento e nega-se aqueles(as) que não o são (LACAN, 2011, p. 74).

Ante essas inquietações, apresento uma imagem que encontrei quando do desenvolvimento dessa pesquisa e me provocou quanto à construção da (in)visibilidade. Trata-se de uma fotografia (Figura 02) produzida pela jovem britânica Laura Williams, a qual ganhou certa notoriedade na internet, ao divulgar uma série de imagens por ela produzida, em que partes de seu corpo são substituídas por espelhos, ficando totalmente invisíveis.

Figura 02 – Imagem alusiva à tessitura da (in)visibilidade



Fonte: Fotografias oníricas de Laura Williams (2014, s.p.)

A provocação da imagem se fez, pois traduz, em certa medida, a tessitura da (in)visibilidade na trama social, porque penso que o sujeito que (in)visibiliza o(a) Outro(a) cria em si expectativas e padrões e, procurar ver no(a) Outro(a) o reflexo de si, construindo

uma opacidade que o impede de ver aquilo que não é reflexo, sendo o(a) Outro(a) tão somente um suporte no qual são projetados suas expectativas.

O fenômeno de (in)visibilidade atinge o sujeito inserido no processo educacional e que não atende a critérios definidos institucional ou pessoalmente, o que o reduz à dificuldade que apresenta ou à condição cognitiva, social ou afetiva em que se constitui; construindo um olhar indiferente e incapacitante sobre o aluno. Essa construção vai de encontro às reflexões feitas por Bauman (1998), ao discorrer sobre a criação e anulação dos estranhos, pois, apesar de não se reportar explicitamente ao invisível, perceber-se que o termo “estranho” infere características comuns ao dito invisível, haja vista a assertiva que “estranhos são pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo” (BAUMAN, 1990, p. 27).

Assim, o aluno é visto meramente como parte de um grupo, cujos integrantes têm a mesma identidade e, portanto devem atender às mesmas expectativas ou “[...] não são conhecidos, percebidos, compreendidos, examinados e realmente vistos em suas competências e necessidades, desaparecendo na própria individualidade”. (COSTA, 2008b, p. 23). Desse modo, percebe-se que buscar o inatingível, lugar de igualdade na(s) identidade(s) é ir de encontro à assertiva de Santos (1989 apud MARQUES, 2000, p. 107) segundo a qual “somos um arquipélago de subjetividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas”. Cumpre destacar a tendência a tecer sempre a dualidade, fato recorrente, que requer cautela no que concerne à (in)visibilidade porque:

Quando digo que todo visível é invisível, que a percepção é impercepção, que a consciência tem um *'punctum caecum'*, que ver é sempre ver mais do que se vê. É preciso não compreender isso no sentido da contradição: é preciso não imaginar que ajunto ao visível perfeitamente definido como em-Si um não visível (que seria apenas ausência objetiva, isto é, presença objetiva alhures, num alhures em si). É preciso compreender que é a visibilidade mesma quem comporta uma não visibilidade. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 224).

Apreende-se, ante essas marcas, que o fenômeno de (in)visibilidade, não se dá pelo aluno fazer-se imperceptível, mas ao contrário, por ele mostrar-se naquilo que causa o mal-estar no professor, haja vista, ele desejar alunos num perfil ao qual ele julga prover melhores condições ao processo de ensinar e de aprender, esquecendo-se que, em essência esse processo somente efetiva-se ante a diversidade que convoca-nos a mobilização de si, ao encontro do outro.

3.2 ALUNO (IN)VISÍVEL: UM CORPO DESPEDAÇADO

Ver o outro implica em considerá-lo nos vários aspectos em que ele se estrutura, acolhê-lo como um autor-processo de constante construção social, portanto, ver o sujeito é um dos grandes desafios a todo que se colocam no plano das intersubjetividades. Assim, percebe-se que fazer o(a) Outro(a) (in)visível é deixar de percebê-lo(a) em todo para reconhecer-lhe em fragmentos, ou seja, “O corpo é declinado em peças isoladas, é esmigalhado” (LE BRETON, 2003, p. 16). Assim, inviabiliza-se a possibilidade de reconhecer o(a) Outro(a) em sua inteireza, percebendo apenas fragmentos que impulsionam quem o olhar a apagá-lo(a) da teia intersubjetiva.

Aqui, ao nos reportarmos à (in)visibilidade nos referimos, não apenas ao corpo físico, mas ao corpo sociocultural e político, considerando a influência da vida social como determinante da realidade do sujeito, na qual cada sujeito se constrói a partir do outro, influenciando e sendo influenciado. Assim, consideramos o processo de fragmentação, como operação simbólica em que um fragmento do aluno que não corresponde às expectativas do professor ofusca o olhar do professor que não mais consegue percebê-lo na inteireza, (in)visibilizando-o. Contudo, Bauman nos provoca a uma reflexão, ao afirmar que:

Em nenhuma ocasião o sujeito se confronta com a totalidade, do mundo, ou do outro ser humano. O mundo é uma sequência de muitas aproximações disparatadas, sendo cada uma parcial, e, em consequência, como as próprias técnicas, autorizadas e inclinadas a pretender inocência moral. Fragmentariedade do sujeito e fragmentariedade do mundo acenam-se uma à outra e generosamente se oferecem seguranças mútuas. O sujeito nunca age como 'pessoa total', apenas como portador momentâneo de um dos muitos problemas que pontuam sua vida; também não age sobre o Outro como pessoa, ou sobre o mundo como totalidade". (BAUMAN, 1997, p. 22).

Desse modo, a (in)visibilidade não tem a sua gênese na fragmentação do corpo, mas na negação de que há esse processo em curso em todos nós e, a cada tempo, um fragmento se mostra clareando o olhar alheio ou ofuscando-o na medida da consonância da peça revelada com o desejo do observador, posto que a falta de referências, com as constantes transformações no campo identitário como trabalhado por Hall (2002), abre espaço para fragilização, fragmentação do sujeito contemporâneo.

Retomando, a proposição de que os (in)visíveis são os chamados estranhos na obra de Bauman (1998), lembramos que esses sujeitos que incomodam ou, em outros termos, que causam desprazer, são alvo de dois mecanismos pelos quais trava-se uma sutil guerra contra

eles: um mecanismo caracterizado por uma estratégia antropofágica ou de assimilação, a qual aniquila os estranhos, devorando-os e depois transformando-os num tecido indistinguível do que havia, tornando pois, a diferença semelhante, numa tentativa de estabelecer uma igualdade inalcançável; e um mecanismo baseado na estratégia antropeômica ou de exclusão que bani os estranhos dos limites do mundo ordeiro, vomitando-os, impedindo toda comunicação com o interior, confinando-os a guetos, expulsando-os ou destruindo-os. (BAUMAN, 1998).

Essa afirmação do autor, reflete em muito, aquilo que ocorre, nas salas de aula, ante os alunos que desagradam ao professor, por serem como são, seres marcados por experiências singulares, por desejos ímpares e por atitudes construídas ao longo do estabelecimento de enlaces com outros atores sociais. Diante desses alunos, a partir do emprego de estratégias, muitas vezes, coercitivas, o professor tenta induzir o aluno (in)visível à assumir atitudes iguais ao ditos bons alunos ou por meios, ainda que velados que os excluem, ainda que permaneçam na sala de aula, provocando um ocultamento simbólico, uma ausência abstrata. Assim, os professores se configuram em agentes de uma instituição que, nos dizeres de Foucault (2009) tem como propósito formar para disciplinar, tece modos de existir ditos civilizados, domesticados, multiplicando formas homogeneizadas e buscando transformar ou excluir as singularidades numa concepção que ilude, inclusive aos pais que:

[...] por exemplo, que se enviam logo de início as crianças à escola, não com a intenção de que lá aprendam alguma coisa, mas a fim de que se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar o que se lhes ordena. (CHARLOT, 1986, p. 73).

Estabelece-se, desse modo, uma tentativa de aniquilamento da singularidade em prol de uma padronização que busca colocar os sujeitos em enquadres que, em última análise, nega-lhes a condição de sujeito. Nesse sentido, Mascarenhas (2011), ao analisar a desigualdade na sala de aula, em termos de relação professor-aluno, afirma que a invisibilidade desses sujeitos advém de marcadores sociais¹⁰ atribuídos às expectativas e representações de professores sobre estes alunos.

¹⁰ Perpétuo (2017, p. 03) afirma que: “[...] os marcadores sociais (interseccionalidades) correspondem às conexões de diferentes fatores que demarcam territórios específicos de vivências na vida de cada sujeito e/ou grupo.” Ante esse conceito memoramos três marcadores sociais, a saber: classe, gênero e raça. Por interseccionalidades entende-se que os marcadores encontram-se interrelacionados e estruturam a vida dos sujeitos, produzindo desigualdades e injustiças. Desse modo, tais marcadores no contexto da (in)visibilidade assumem relevo conforme apresentado mais adiante nesse escrito.

Assim, é possível supormos que a atitude de professores ao (in)visibilizar alunos remota a um não saber, aqui tomado em sua dimensão cognitiva (formação) e em sua dimensão afetiva (experiência) e a uma falta de práticas, haja vista a escassez de atitudes que evocam os marcadores sociais e que, portanto, denegam-os e assim, acabam por (in)visibilizar os alunos.

Nessa esteira Fernandez (2013, p. 204), ao pensar sobre o controle exercido por professor sobre o aluno, afirma que esse intento não se limita especificamente, no espaço escolar em suas diversas ambiências, às práticas pedagógicas, pois há um controle sobre o corpo, a linguagem, as atitudes, as roupas e demais elementos, expressões da subjetividade dos sujeitos que entram em cena naquele lugar. Assim, percebe-se a instituição escolar como microespaço envolvido pelo macropoder da sociedade, onde são formulados esses dispositivos de controle.

Tal postura de negar os fragmentos em que nos constituímos e a totalidade que somos acaba por comprometer o processo de ensinar e de aprender, minando o aluno no desenvolvimento de suas potencialidades e na sua constituição enquanto sujeito, pois “a garantia que dá a certeza de seu próprio valor e, em particular, do valor de seu próprio corpo ou de sua própria linguagem, é intimamente associada à posição ocupada no espaço social e também à trajetória” (BOURDIEU, 2007b, p. 194). Desse modo, a negação dos fragmentos e da inteireza do sujeito sabota o ofício de ensinar e retira o aluno do lugar de aprender, na medida em que a relação pedagógica funda-se essencialmente na dialogicidade que, alicerça-se, por sua vez na fala e na escuta, dinâmica à qual o aluno (in)visibilizado é subtraído, fazendo-o incorpóreo, silenciado, apagado.

Ante o posto, no contexto dessa pesquisa, a (in)visibilidade é entendida como um desaparecimento simbólico que não resulta da ausência do sujeito passível de ser visto, mas de um olhar ora obstruído por marcadores sociais que, aquele que olha, opta por não ver, ora eclipsado por seus desejos em ver aquilo que lhe traz o prazer, ao passo que denega aquilo que lhe provoca o desprazer.

3.3 CENÁRIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A contemporaneidade é algo que está para além do *Kronos*¹¹, é o movimento constante de estar por inteiro no agora sem denegar de idas ao ontem, nem deixar de projetar-se para o amanhã, buscando a cada tempo, a cada movimento aquilo que nos constitui na superação das fragmentações.

Entretanto, a escola dita contemporânea, não raro, limita-se aos *Khronos* e, conforme assevera Macedo (2010), as instituições promovem mudanças curriculares desconectadas das questões inerentes ao complexo mundo da formação, ou seja, a partir de uma ordem exterior ao processo, vinculada apenas à mecânica e à arquitetura curricular. Essa desconexão reflete-se no ofício do professor que, em um processo no qual:

O olhar personalizante, olhar de reconhecimento interpessoal, perde espaço para o olhar objetificante, olhar reificado e reificante. A invisibilidade pública é cegueira psicossocial, parece ser tanto mais automatizada quanto menor for o sentimento de comunidade que o cego tenha com o indivíduo que não foi visto. Parece haver mais consciência do cego sobre a sua cegueira quanto maior for o grau de comunidade em que ele possa ingressar com quem ficou apagado. (GONÇALVES FILHO 2004, p. 16)

O excerto acima, traz à baila, a relevância dos laços sociais na (in)visibilidade do aluno, pois, em muitas circunstâncias que requerem a tessitura do diálogo, há um distanciamento, deliberado ou não, intencional ou não, do professor em relação ao aluno. Em adição, Cortizo (2012) salienta que princípios pedagógicos equivocadamente ditos contemporâneos, tendem a reduzir as singularidades na busca de um ideal igualitário que, de certa forma, cria um conflito, pois parte da polarização extremada em direção ao estabelecimento da paridade entre professor e aluno como se estes dispusessem o mesmo lugar e posição, enquanto que em dadas situações o professor é convocado na condição de autoridade.

¹¹ No que tange ao tempo, a mitologia grega, apresenta duas conotações: o *Kronos*, marco de tempo de duração controlada, e o *Kairós*, tempo subjetivo. Segundo Martins, Aquino, Sabóia e Pinheiro (2012), *Kronos* era retratado como um ser que devorava os filhos tão logo estes nasciam pois, a profecia reportava que ele seguiria a sina do pai: um de seus filhos iria matá-lo e assumir seu lugar como senhor da criação. Esse comportamento configura a característica de um tempo destruidor, até mesmo de suas próprias criações. É da palavra *Kronos* que derivam cronômetro e outros construtos que revelam um tempo controlado e que se finda. Por outro lado, *Kairós* simboliza um tempo que, ao contrário de *Kronos*, é a representação do tempo subjetivo, que pode ser a eternização do momento pela presentificação em sua elaboração. Significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada.

Essa postura de professores compromete o ofício docente em essência, na contemporaneidade pois, nesse movimento, Giroux (1997) afirma que o professor não é um técnico e o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades técnicas. Disso emerge o questionamento, de que modo a educação na contemporaneidade tem contribuído para a (in)visibilidade do aluno?

A desconexão supracitada acaba por refletir-se na atuação docente dos professores que, conforme destaca Santos (2009), ao invés de considerarem o processo de constituição do aluno enquanto sujeito, tendem a fazer uso do lugar de poder para impor ao aluno suas ideias e valores, ou seja, impor o próprio desejo, caindo na armadilha do narcisismo e castrando, pois assim, não há lugar para o desejo do aluno que poderá até assimilar conteúdos, decorar informações, repetir fielmente o conhecimento, mas certamente permanecerá nessa relação adestrado, sem tecer relações entre o conhecimento e o seu ser, dificultando o processo de subjetivação deste. Assim, esses professores negam, em sua prática, a noção de contemporâneo, pois, esse é conceituado por Agamben (2009) como aquele que não coincide perfeitamente com seu tempo, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual.

Contudo, cultiva-se a “tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar” (GIROUX, 1997, p. 158). Nesse processo, o professor que resista em deixar-se absorver pela tendência reducionista há de travar árdua luta para aproximar-se de uma educação que possibilite a constituição do ser em suas singularidades.

Nesse sentido, Santos Junior (2012) apresenta a escola enquanto cenário, constituído por outros tantos cenários, em que nas relações são colocadas à guisa de cenas em que se estabelecem em suas ações; desde percepções a impercepções; das aproximações aos distanciamentos; velamentos e desvelamentos; saberes, não saberes; o dito e não dito; são expressões, sentimentos, olhares, a postura do corpo, o tom, a voz. Nessa seara emergem as discussões sobre a escola e a contemporaneidade, de sorte que contemporâneo é entendido como:

[...] aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Desse modo, o professor contemporâneo caracteriza-se para além de ser aquele que atua no momento presente, constituindo-se assim, em autor/ator que se coloca de tal maneira nas circunstâncias para reconhecer o(a) Outro(a) e perceber as singularidades, muitas vezes, eclipsadas em função de divergir do desejado. Assim, ao considerarmos a escola enquanto célula da civilização, memoramo-nos Bauman (1998, p. 27), ao afirmar que “[...] todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de própria maneira, inimitável”. No contexto da presente pesquisa, o construto estranho pode ser aplicado ao aluno (in)visível, pois na percepção do professor esse é marcado por atributos que divergem de sua idealização de aluno, fazendo-se, pois, em estranho.

Cumprir destacar que Moraes (2002) sinalizava para princípios norteadores da educação contemporânea, a saber: a educação é um sistema interconectado com os problemas conjunturais da sociedade, de sorte que os objetos de aprendizagem são contemplados numa perspectiva mais globalizante e multidimensional; o foco da educação é o aprendiz em sua subjetividade que se constitui para além da cognição, no afeto considerado o contexto sociocultural; as fontes de conhecimento tem gênese não apenas das experiências escolares, mas principalmente da dinamicidade das interações dos sujeitos, ou seja, das suas experiências de vida.

Esses princípios são pois, alicerce do currículo da escola contemporânea que se colocar a serviço da produção de conhecimento, de caráter essencialmente político e social, a partir do repertório de saberes dos alunos para que eles construam sentidos no movimento de aprender.

Isto posto, lembramos do currículo dados os referenciais pós-críticos que, segundo Coimbra (2006), caracteriza o período contemporâneo da ciência, fortalecido no Brasil nos anos 80, e tem como marca a concepção de que o conhecimento provém da ativação das estruturas cognitivas dos sujeitos. Entretanto, se produz nos processos intersubjetivos e dialogais que acontecem nos âmbitos interno e externo ao contexto escolar. Ressalta-se, então, o deslocamento do conhecimento do sujeito individual para os processos coletivos dá-se de sorte que a diversidade humana torna-se uma referência básica para a prática curricular, manifestando-se por meio da linguagem e da comunicação pois, “o tecido social não é feito de ‘justaposições’ de indivíduos, mas resulta de um engendramento.” (ARANHA, 2006, p. 175)

Nesta perspectiva, o currículo refuta aspectos pedagógicos que atribuam um sentido uniformizador, estático, definitivo e individualista ao conhecimento e prima pelas relações de interação, de cooperação, de negociação e de conflitos. Em adição, de acordo com Coimbra (2006), o currículo na perspectiva da contemporaneidade inclui a abordagem de temáticas que não tratadas no âmbito do currículo tradicional, a exemplo das questões de raça, gênero e classe.

Salutar pontuarmos aqui que a defesa de um currículo que traduza o sentido de escola contemporânea concretiza-se de modo árduo, em razão de movimentos de oposição aos princípios do currículo pós-crítico. Nesse contexto, destaca-se o movimento denominado escola sem partido, que de acordo com Miguel (2016) vem a pretexto de evitar “doutrinação ideológica” nas instituições de ensino e assim, tem inquietado-nos a partir da apresentação de vários projetos de lei, no Congresso Nacional e também nos poderes legislativos estaduais, com vistas a efetivar essa proposta em escolas brasileiras. Apesar do argumento falido, o propósito da escola sem partido, “[...] trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade” (FRIGOTTO, 2016, p. 12).

Nota-se assim que a escola sem partido configura-se como espaço de silenciamento e porque não dizer, dispositivo de mordaza imposta aos professores, mecanismo que negação das diferenças e, portanto, de (in)visibilização de alunos na medida em que cinge da prática pedagógica a busca e interpelação, frente aos desafios de uma sociedade que se estrutura, a partir de subjetividades em relação. Essa é a marca da nomeada escola totalitária cujo objetivo “[...] nunca foi insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las” (ARENDT, 2004, p. 520).

Nesse cenário, Marques (2000, p. 113) já sinalizava que “[...] a saída para a crise na educação se constrói na troca do paradigma mentalista-individualista pelo paradigma da intersubjetividade e da linguagem, chamado da interlocução/reconstrução de saberes.” Tal transmutação denota a superação da fragmentação do ser, numa visão de educação que alocava a primazia do intelecto em detrimento da constituição do sujeito.

Nessa esteira, Bourdieu (2007a, p. 53), afirma que “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida ou melhor dizendo, exigida”. De forma específica, para uma parcela de professores, a diferença institui a desigualdade e

repercute na forma de tratamento adotado entre sujeitos, aproximando-se e dando visibilidade aos afins e distanciando-se e invisibilizando os diversos.

Assim, pensamos ser interessante apresentar a Figura 03 que se constitui numa cena em um aluno desprovido do fardamento, expulso do contexto por um adulto. Aqui, metaforicamente a farda é símbolo da denegação à diversidade e aqueles que, ousadamente, buscam expressar a singularidade são excluídos da cena educacional, num processo igualmente simbólico pois, podem permanecer na sala, contudo possivelmente serão (in)visibilizados.

Figura 03 – Cerceamento da diferença



Fonte: Revista Gestão Escolar (2013, s.p.)

Além disso, reiteradamente percebemos que as organizações escolares se alicerçam em relações de poder e dominação, transformando a sala de aula em um espaço de cumprimento de ordens, de disciplina, retirando-a do propósito de produzir conhecimentos. Tais práticas são refletidas em sua cultura e nos saberes que a alimentam, saberes ambíguos, distantes da vida cotidiana que adestram desejos e educam corpos retirando-os da possibilidade de fazerem-se sujeitos.

Nesse sentido, Mansano (2009) recorda-nos que, ao debruçar-se na investigação de como se constituem as maneiras de existir do sujeito, Foucault (2005) imerge depara-se com três perspectivas: a apreensão das práticas de “cuidado de si” advogadas pelos gregos; a

análise da sociedade disciplinar e a emergência histórica do Estado e de suas intervenções sobre o sujeito. Assim, Foucault aproxima-se de uma compreensão de como os modos de subjetivação são constituídos e disseminados, sem perder de vista a marca mutante dos modos de subjetivação. Cumpre ressaltar que Foucault (2010) aponta que as lutas se fazem necessárias à produção do sujeito, lutas:

[...] contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (FOUCAULT, 2010, p. 235).

Ante o posto, nota-se a contemporaneidade da assertiva de Foucault (2009), haja vista experienciarmos um tempo em que mecanismos de dominação ressurgem com outras roupagens. Contudo, não raro, os professores não percebem os mecanismos de controle que a escola representa e tornam-se agentes de tais mecanismos que imputam mal-estar ao aluno (in)visibilizado, contudo o não saber-se agente de controle, não o exime de responsabilidade pois, conforme assevera Bauman (1997, p. 25), "[...] podemos lhes fazer mal inadvertidamente, por ignorância mais que de propósito, sem querer mal a quem quer que seja em particular e sem agir com maldade, e sermos, no entanto, culpados moralmente." Assim, faz-se mister que professores recordem que o sistema educativo posto, busca atender aos interesses que, via de regra, passam ao longe da constituição da subjetividade e, portanto, é interessante que nas dilatações dos limites sejam realizadas práticas que primem pela constituição autoral de aluno e de professor.

O processo de ensinar e de aprender, somente assumem nuances da contemporaneidade quando, de acordo com Kupfer (2007) volta-se a educação para o sujeito, alicerçada, primeiramente na noção de sujeito, em seguida na saída de aluno e professor do lugar de objeto e na assunção da condição de sujeitos. Nesse sentido, de acordo com Borsa (2007 apud PINTO; SILVA; VIEIRA, 2013):

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007 apud PINTO; SILVA; VIEIRA, 2013, p. 54).

Dessa maneira, infere-se que a escola é o lugar no qual, o ensinar e aprender se constitui para além de transmissão de respostas indo à busca/encontro das inquietações do aluno. Nessa perspectiva, Morin (2005) afirma que se deve organizar os processos de

aprendizagem do aluno, de forma que ele constitua-se cidadão e contribua na resignificação da sociedade. Nesse cenário, de acordo com Charlot (2008), o professor migra do lugar de transmissor de respostas para o lugar de mediador de inquietações, ora fomentando o aluno a trilhar sozinho, ora acompanhando-o discretamente, ora orientando-o de forma mais direta.

O paradoxo se estabelece então, quando a (in)visibilidade ocorre precisamente num ambiente escolar se considerada a assertiva de Pinto, Silva e Vieira (2013, p. 08): “[...] educar é promover a exteriorização do eu que está em nós, é fortalecer as raízes para ampliar-se no mundo à fora, é exercer a mais refinada profissão.” Convocando-nos assim, ao lugar de aprendiz para experimentar intensamente, o afeto de cada descoberta e de cada experiência, pois, embora a sala de aula seja historicamente representada como locus de aprendizagem, no qual o cognitivo tem status privilegiado, é principalmente nela que ocorrem as trocas afetivas entre professor e aluno, entre aprendentes e saberes.

Assim, Charlot (2008) afirma que, na educação contemporânea, o professor vivencia três fenômenos: a consciência de estar preso em discursos contraditórios; a interpretação dessas contradições em termos pessoais, ainda que entenda que são ligadas a transformações sociais; o processo de vitimização, indignação e desmobilização profissional. Dessa maneira percebe-se a necessidade de resignificação do exercício do professor para a assunção de seu lugar de sujeito em processo de constituir-se como tal.

Nesse sentido, em consonância com Tardif (2002), elencam-se enquanto características dos saberes basilares ao ofício docente, 04 (quatro) marcas, a saber:

(a) A temporalidade: que significa dizer da provisoriedade e construção histórica dos saberes, constituídos, assim, na trajetória ou itinerância de cada um. Essa itinerância inclui, evidentemente, as histórias de vida dos professores, suas experiências também como alunos que foram; além disso, diz respeito ao ciclo profissional. (b) A pluralidade dos saberes, no sentido de que eles provêm de diversas fontes – cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica, além de outras. Podemos citar, por exemplo, os autores que lemos e nos quais estudamos sobre o conhecimento didático-pedagógico. São saberes também heterogêneos, vez que os professores não trabalham com uma única teoria pedagógica; eles as mesclam em função dos vários objetivos que possuem. (c) A personalização e contextualização dos saberes: são saberes que nascem em contextos sociopolíticos diferenciados e provêm de pessoas humanas carregadas de marcas pessoais, culturais e subjetivas, o que define o perfil, a identidade de cada um na sala de aula. (d) O trabalho com seres humanos – requer conhecimento dos alunos sobre si mesmos e das interações que se fazem no jogo da sala de aula, o que marca definitivamente o trabalho do professor com base em estudos da psicologia e da psicopedagogia. (TARDIF, 2000, p. 28).

Assim, tem-se o enlace entre a temporalidade, a pluralidade de saberes, a personalização e a contextualização de saberes, bem como o trabalho com seres humanos, de modo a constituir um sujeito-professor que sabe-se permanentemente inconcluso e que ora se aproxima, ora se distancia do intento de fazer-se professor, a partir do olhar que lança sobre o aluno.

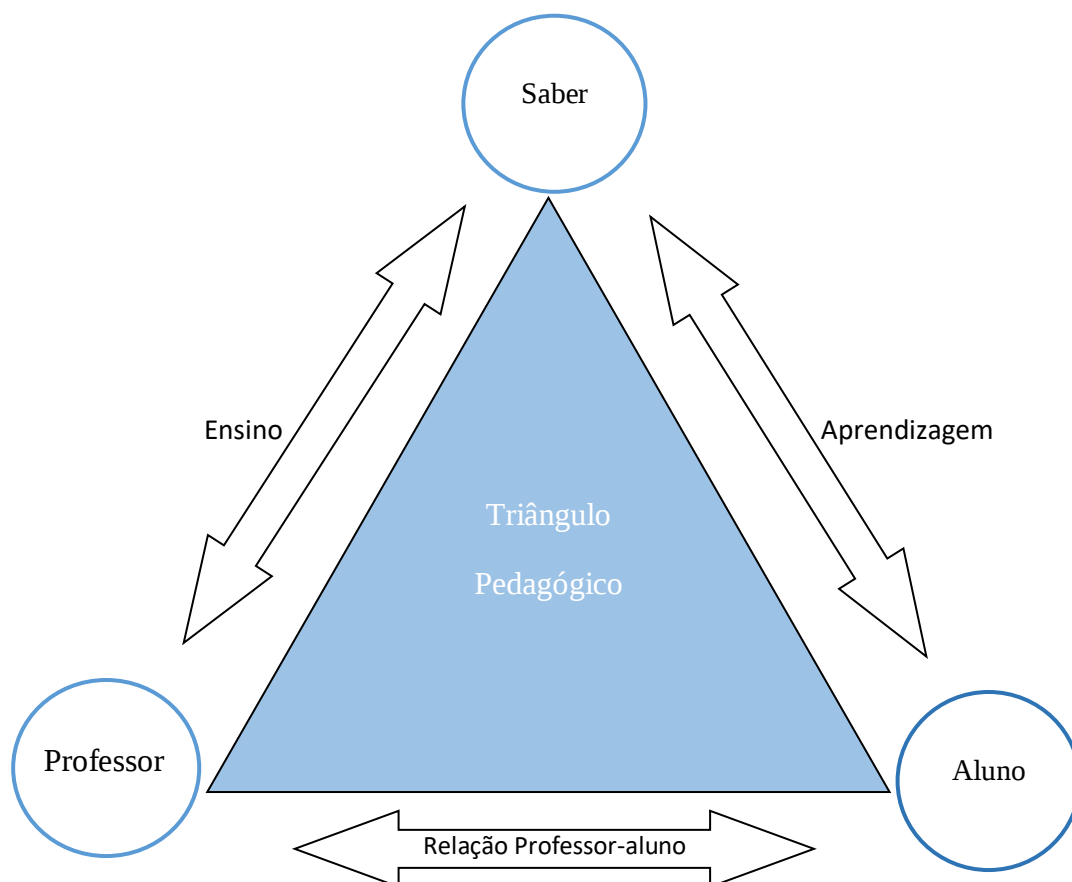
Ante esse cenário, recorda-se Pedroza (2010), em sua afirmativa que, na medida em que se reconhece a aprendizagem acontecendo numa relação com o outro, faz-se mister cultivar o respeito mútuo, o reconhecimento das necessidades, o estímulo à expressão dos desejos e a descoberta do prazer no processo ensinar e aprender, de modo a propiciar-lhe as condições para a construção de uma sensibilidade que lhe permita assumir, diante das situações educativas, as suas contradições, para construir o novo.

Cumprе ressaltar que o processo de ensinar e de aprender se constitui na ambivalência prazer e desprazer, o que “desempenha um papel estruturante para que o sujeito encontre sua estrutura psíquica, exercendo uma ação mediadora e decisiva sobre a constituição do sujeito do desejo, orientando seu projeto de vida e suas decisões sobre a sociedade que deseja edificar.” (Ornellas, 2019, p. 110)

Assim, como alternativa libertária na/da ação educativa, Kupfer (2005) sinaliza que a ação pedagógica em prol do sujeito, requer a renúncia de alguns ideais, a exemplo da preocupação excessiva com métodos de ensino ou o emprego irrefletido da didática padronizada, bem como o abandono das técnicas de adestramento, as recompensas e premiações, por entender que cada sujeito detém sua singularidade e transfere ao professor representações e sentidos diversos. Em adição, Marques (2000, p.116) afirma que “[...] educar é inserir o educando na ordem do ser e do mundo. Valoriza-se a formação teórica do homem superior, em detrimento do mero treinamento para o manejo das coisas da vida diária e comum”. Revela-se pois, a necessidade da assunção de um protagonismo ante uma prática que retire o aluno da (in)visibilidade à medida que oportunize experiências que o provoquem a mostrar-se em sua constituição singular.

A guisa de clarear o processo de ensinar e aprender na escola contemporânea, recorreremos ao triângulo pedagógico (Figura 04), infográfico apresentado por Houssaye (1998), em seu livro *Le Triangle Pedagogique*.

Figura 04 – Triângulo pedagógico de Houssaye



Fonte: Adaptado de Houssaye (1998)

Ao lançarmos o olhar para o triângulo pedagógico, constatamos sua organização, a partir da união dos vértices que simbolizam professor, alunos e saber. As retas que ligam os vértices expressam a relação entre os elementos ali dispostos, o que oferece a possibilidade de contemplar a relação pedagógica em três perspectivas, a saber: a ligação entre os professores e o saber que configura uma perspectiva assente na transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber constitui (auto)aprendizagem.

Nesse contexto, Charlot (2005) ressalta que a apropriação do saber escolar por parte do aluno impescinde o estudo, traduzido em envolvimento e mobilização ante as atividades escolares, o que por sua vez, requer que a aprendizagem seja fundada de sentido para ele. Penso que o sentido é dado por uma aproximação do atendimento de um desejo e assim, na contemporaneidade. O professor deve abrir mão de pressupostos que respondem de pronto à

pergunta sobre quem é seu aluno, e conviver com a questão essencial que tange o sentido para o aluno de ir à escola, estudar e aprender.

De maneira notória, Giroux (1997) aponta para a necessidade de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente encarando os professores como intelectuais transformadores, alicerçando-se em três aspectos singulares dessa categoria, a saber: disponibilidade de base teórica para análise da prática docente contrária aos instrumentalismos ou tecnicismos; esclarecimento dos tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais; auxílio na compreensão do papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais, através de suas práticas pedagógicas. Para tanto, é essencial a multireferencialidade que, segundo Ardoino (1998), constitui-se no apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão da suposta complexidade.

Kupfer (2007) assevera que se a emergência do sujeito não depende de técnicas de ensino, em razão do desejo inconsciente não se deixar controlar, posto isso, a emergência poderá se obstaculizar se o aluno não puder encontrar discursos oportunizadores de brechas em que o aluno-sujeito possa vir a se manifestar enquanto sujeitos de desejo, auferindo-lhe visibilidade expressa na fala que exteriora sua percepção de mundo, seu modo de ser e suas inquietações frente à demanda de saber. Assim, é salutar que:

Importa todos os participantes tenham as mesmas possibilidades de intervir, perguntar e responder; de problematizar, interpretar, opinar, justificar; de decidir, ordenar, assentir ou opor-se. Reconstroem-se assim as estruturas simbólicas do mundo da vida na continuidade dos saberes validados pela argumentação, na articulação das solidariedades e na formação dos atores sociais responsáveis por suas ações. (MARQUES, 2000, p. 120).

Ante essa provocação, faz-se mister o comportamento assertivo do professor que requer a ousadia de ir de encontro ao que está posto e prescrito, não meramente a ousadia de transgredir a norma, mas a ousadia de buscar-se no processo e reconhecer-se como sujeito do vir a ser e reconhecer o aluno imerso nesse processo de forma autoral. As proposições de Giroux (1997, p. 162) quanto aos professores intelectuais coadunam com essa percepção, ao postular que esses “[...] estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” e somente a partir disso seriam capazes de educar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos. E assim, o professor estará em vias de concretizar o projeto de educação, considerada como um processo que:

[...] se constitui em um processo intencional, consciente, fundamentado na valorização da vida e que busca a orientação das pessoas para o conhecimento de si mesmas, como base para o autodomínio, e simultaneamente para o reconhecimento dos outros como diversos, com os quais devemos estabelecer relações dialógicas e tornar possível a vida em comum, partilhada, ainda que em fricção social como se dá na experiência cotidiana. (NASCIMENTO; HETKOWISK, 2009, p. 142).

Nesse sentido, o professor precisa sair do lugar de onde raramente reflete, ao agir irrefletidamente, e fazer escolhas¹² entre esse e aquele modo de atuação, num constate processo de avaliar e avaliar-se, considerada a avaliação como processo em que, segundo Bauman (1997), analisam-se as ações que precisam escolher e as ações que foram escolhidas dentre outras que podia escolher, mas que não escolheu. Desse modo, a avaliação é parte indispensável da escolha, da tomada de decisão, do direcionamento a diferentes e inusitados caminhos; é necessidade sentida por humanos como tomadores de decisão. Assim, o autor destaca que:

Uma vez que venha a avaliar, porém, fica evidente que "útil" não é necessariamente "bom", ou "belo" não tem que ser "Verdadeiro". Uma vez que se fez a pergunta sobre os critérios da avaliação, as "dimensões" da mensuração começam a ramificar-se e crescer em direções cada vez mais distantes entre si. O "modo certo", uma vez unitário e indivisível, começa a dividir-se em "economicamente sensato", "esteticamente agradável", "moralmente apropriado". As ações podem ser certas num sentido, e erradas noutro. (BAUMAN, 1997, p. 9).

Revela-se dessa forma, o relativismo da avaliação de circunstâncias da vida de relação e a necessidade de dilatar o olhar em direção ao Outro que se apresenta diverso às concepções postas como adequadas ou inadequadas, pois os critérios estendem-se para além do Eu em direção ao Outro, pluralizando-se em múltiplos aspectos como fruto de uma série de experiências que se deram no contexto social. Tal colocação traz à tona o contemporâneo que em síntese, Agamben (2009, p. 65) afirma que sê-lo, é antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz de não apenas manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós.

Assim, de acordo com o autor, a educação do futuro deve atuar no sentido da promoção do convívio com a diversidade, a singularidade e a especificidade, bem como do reconhecimento desses atributos, enquanto marcas da subjetividade que, inclusive definem o

¹² Cumpre estabelecer a distinção entre opção e escolha. De modo sintético, pode-se dizer que opção é aquilo que nos é apresentado pelo(a) Outro(a), cabendo a decisão entre as alternativas apresentadas, de forma restritiva ao passo que escolha se configura enquanto a liberdade maior em criar possibilidades, confrontando, inclusive condicionantes externos.

chamado estilo¹³ de aprender, recordamo-nos aqui de Giroux (1997), autor enfático ao afirmar que os professores devem “[...] assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161). Ou seja, os professores deslocam-se do ofício docente mecânico e irrefletido para uma práxis permeada de sentido.

A esse respeito, “[...] ser sujeito implica um jeito próprio de ser, marca de sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser” (KUPFER, 2005, p. 129). A autora enfatiza que a condição de sujeito está atrelada a um jeito próprio de cada um diante dos dilemas e desafios de ser incompleto, inacabado, não todo. Entretanto, percebe-se de modo recorrente, propostas pedagógicas excluem dos saberes os diferentes estilos de aprender, único para cada aluno, dificultando a relação professor aluno na medida em que o professor não vê seu aluno como sujeito.

Em adição, cumpre destacar o papel da escola ante a sua inserção na sociedade e a constituição dos alunos na vida cotidiana na trama social. Nesse sentido:

Muitas vezes, a escola coloca-se como um espaço isolado da sociedade, distante de seus problemas, desenvolvendo uma pedagogia que escamoteia o conflito, que impede que as contradições apareçam, uma pedagogia que nega a realidade e que prepara para um mundo que não existe, ou melhor, não prepara que o que existe. (ORNELLAS e RADEL, 2010, p. 38)

Ante essa assertiva, há, na contemporaneidade, um movimento em curso no qual a educação que transpõe as barreiras do prescrito em termos de normas, que retira o professor do lugar de juiz, que pauta-se na ética do bem, para mover-se em direção à constituir a ética do desejo, permite e se permite retirar o véu que eclipsa o olhar do professor ante o aluno, reiteradamente invisibilizado, trazendo-o à condição de protagonista de sua experiência de vir a ser sujeito desejante em contextos de aprendizagem.

Além disso, cumpre ressaltar a conjuntura política instaurada/imposta, no Brasil, desde 2017 caracterizada por uma crise de valores, traduzida na falta de ética e de zelo pelo patrimônio público, que reverbera na sucessão de ataques a direitos sociais, arduamente conquistados ao longo de décadas. Tais ataques podem ser exemplificados na proposta de reforma previdenciária, no congelamento de investimentos em área prioritárias como saúde e

¹³ Conforme Kupfer (2007, p. 129) estilo pode ser um modo próprio, único de escrever, de falar, de se posicionar. Neste caso, o estilo será a marca de um sujeito em sua singular maneira de enfrentar a impossibilidade de ser. Ou ainda de acordo com (Lacan, 1966/1998 p. 9) ao utilizar a assertiva do filósofo Buffon “O estilo é o próprio homem”

educação, nas alterações na legislação trabalhista e nas reformas na educação às quais nos atemos dada a temática desse estudo.

As proposições do (des)governo que, atualmente, rege o país, se constituem em transformações intensas e sem precedentes na educação com caráter impositivo, sob orientação de “sujeitos” que, a um só tempo, representam exclusivamente interesses do poderio econômico e capitaneiam a nau do retrocesso, com propostas, arbitrariamente instituídas, que ferem as diversidades, com destaque à questão de gênero. Tais propostas se dão nos diferentes eixos que constituem o sistema de ensino: formação de professores, currículo, avaliação, organização do tempo pedagógico, dentre outros, sem consultar àqueles diretamente implicados na educação, professores, alunos, gestores e diferentes segmentos da sociedade civil.

Nesse sentido, memoramos, uma assertiva fundante de Jodelet, bem oportuna nesses tempos de desassossego ante a conjuntura nacional:

[...] uma vez que esta norma e esta resposta foram elaboradas, os comportamentos, as opiniões, os medos de satisfazer às necessidades e, na realidade, todas as ações sociais se dividem em quatro categorias: o que está permitido e o que está proibido, o que está incluído e o que está excluído. (JODELET, 2012, p. 75)

A autora evoca-nos a pensar sobre a dicotomia instituída em diretrizes, num movimento que (in)visibiliza muitos alunos, professores e outros autores/atores no contexto educacional e provoca-nos a ir além e perguntarmo-nos se não estaria a educação também sendo (in)visibilizada.

Ante esse cenário, no qual direitos sociais estão sendo vilipendiados e a educação passa por um desmonte, percebe-se a abertura de um abismo sem precedentes entre os fundamentos da educação na contemporaneidade e o processo educativo ilegítimamente posto, no qual, de certo os autênticos autores do ensinar e aprender são retirados desse lugar, sendo portanto (in)visibilizados. Assim, perguntamos: quais seriam as representações sociais de professor sobre a conjuntura que ora vivenciamos? Tal pergunta apresenta relevo em que pese as representações sociais orientarem as práticas e, portanto, a postura de professores ante o cenário desenhado autocraticamente funda-se nelas. Retomando, o objeto em tela e a conjuntura atual reconhecemos que as representações sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado torna-se, de modo singular, um desassossego.

3.4 IMPLICAÇÕES DA (IN)VISIBILIDADE NO ENSINAR E NO APRENDER NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A (in)visibilidade no cenário educacional, se constitui enquanto fenômeno que limita a visão do professor, na medida em que, muitas vezes, o aluno é visto ou deixa de ser visto, não por aquilo que ele é, mas por aquilo que o professor deseja que ele seja. Nesse sentido, a invisibilidade:

[...] tem a força de ressecar expressões corporais e simbólicas dos humanos então apagados. Pode abafar a voz e baixar o olhar. Pode endurecer o corpo e seus movimentos. Pode emudecer os sentimentos e fazer fraquejar a memória. Faz esmorecer – em todos estes níveis – o poder de aparição de alguém. (COSTA, 2008a, p. 16).

Dessa maneira, indo para além do fato de não permitir a percepção, a (in)visibilidade se processa na consequente atitude do aluno em não ser perceptível. Rememora-se aqui Foucault (2009) que aponta o domínio sobre o corpo e seus desejos como marca das sociedades de controle, o que se reflete no contexto escolar, na disciplina aplicada ao aluno, para a aquisição do conhecimento pré-determinado, tornando simultaneamente, os corpos dóceis e amestrados, frágeis e incapazes de rebelião, aqui entendida como atendimento ao desejo, acrisolando então o sujeito e impedindo-o de visibilizar-se. Ao reportar-se à disciplina, Foucault (2009) afirma que esta traz em si um modo específico de punir, pois:

[...] o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. É passível de pena o campo indefinido do não conforme: o soldado comete uma “falta” cada vez que não atinge o nível requerido; a “falta” do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas. O regulamento da infantaria prussiana impunha tratar com “todo o rigor possível” o soldado que não tivesse aprendido a manejar corretamente o fuzil. (FOUCAULT, 2009, p. 160).

Nesse contexto, memoramos que o professor, ao considerar os desvios do aluno quanto às suas expectativas, aplica-lhe a penalidade de não ser visto, denegando-lhe em razão dos aspectos ou fragmentos que destoam dos seus desejos no que tange a sua concepção de aluno.

Em adição, Costa (2008a) ressalta que sentir-se (in)visível atordoa na medida em que, da percepção de não aparecer para o outro, emerge o afeto de existir-se como coisa, de onde decorre um esvaziamento, ocasionando segundo Costa (2008b), afetos de não pertencimento, de não fazer parte de determinado grupo, lugar e posição, de não ser visto nem ouvido, de ser um “estrangeiro” em sua própria pátria.

O professor na educação contemporânea, segundo Charlot (2008), deve pautar-se no princípio de que ensinar é mobilizar a atividade do aluno para que construa saberes e, simultaneamente, transmitir-lhe um rol de saberes, numa prática na qual o aprender tem sua gênese nas inquietações do aluno. Contudo, esse princípio não é atendido considerando-se que, reiteradamente, professores reduzem o aluno à dificuldade que apresenta ou à condição cognitiva, social ou afetiva em que se constitui, promovendo, desse modo, o fenômeno de (in)visibilidade.

Assim, muitas vezes o aluno encontra-se passível de ser visto entretanto, o professor não o percebe em suas competências e necessidades, fazendo-o desaparecer na própria subjetividade. Nessa seara, lembramos que na obra *O Mal-Estar na Civilização*, Freud (2011) afirma que as pessoas atribuem falsas medidas para si mesmas e aos outros, subestimando os autênticos valores da vida. Assim, segundo o autor, a grandeza de alguns repousa em atributos e realizações estranhas aos ideais da multidão, causando estranhamento das percepções, sentimentos e pensamentos do ego. Tal proposição convoca a pensar-se sobre os atributos que o professor elege para decidir a quem conceder o empenho de sua ação docente, tendo cautela para não adotar como referenciais os estereótipos de bom aluno.

Desse modo, lembramos que “ [...] a consciência da presença do Outro não é suficiente para o contato com Outro, faz-se necessário o desejo que move o Eu e o Outro a um encontro que se realiza em uma relação interpessoal de responsabilidade aberta ao Infinito” (MANCE, 1994, p. 27). Ante essa assertiva, é possível afirmar que no contexto da sala de aula não é a presença física do aluno que possibilita sua (in)visibilidade, e sim, o desejo de ver e de ser visto traduzido no estabelecimento da relação professor-aluno.

Nesse sentido, o aluno pode ser incluído ou excluído do direito de protagonizar o próprio aprender, sendo inserido num jogo de presença/ausência, na medida em que ele se encontra em sala de aula, porém não é percebido. Consequentemente, as frustradas tentativas de aproximação do saber se transmutam em desencontro consigo mesmo, na medida em que se percebe violentado em seus desejos, um ser estranho ao processo que, por tanto estranhar-se acaba revela um corpo apagado pela inexistência de lugar, uma invisibilidade que aponta para a morte do desejo do sujeito, da sua ligação para com o ensinar e aprender.

Memoramos aqui a fala de Ardoino (1998) ao distinguir agente e ator, sendo o primeiro definido por suas funções, arbitrariamente atribuídas e efetivadas de maneira mecânica e irrefletida ao passo que o ator é provido de consciência e de iniciativa, dotado da

capacidade de pensar estratégias. A esses constructos, Ardoino (1998) acrescenta o termo autor, conceituado como um ente que se elabora e exprime projetos, através de uma vida imaginária e de uma função simbólica, que realça bastante a complexidade da linguagem.

Considerando, os entraves ao impulso essencial, em sair do lugar de agente e migrar para a condição de ator, para passo a passo lograr alcançar autoria dos processos em que estão envolvidos, o aluno sofre o mal-estar e além disso, a sua presença desperta, o desprazer no professor. Conforme Bauman (1998) refere-se ao mal-estar causado pelo estranho aqui designado como invisível, pois o aluno invisibilizado em função de sua singularidade, ao invés de despertar no professor para uma práxis, o inquieta e provoca a sensação de estar perdido, de modo que “[...] estranhos deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para ação e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória” (BAUMAN, 1998, p. 27).

Em adição, memoramos o texto de Freud (1986) nomeado O Estranho, cujo autor num primeiro momento apresenta o conceito de estranho; com destaque a algo não familiar, desconhecido e, num segundo momento, Freud vem a discorrer que o significado desse construto vai além de familiar e não familiar, e assim afirma que estranho é algo já conhecido que está enclausurado no inconsciente, em mecanismo de recalque e quando vem a tona causa de sensação de medo, angústia, estranheza. Portanto, o estranho é percebido como algo que deveria continuar escondido, mas “veio à luz”.

Assim, no que tange a (in)visibilidade, estranho ou (in)visível será o(a) aluno(a) que amedronta por ser novo(a) e desconhecido(a) no contexto de ensinar e aprender, ao revelar-se singular na constituição da subjetividade, ou aquele(a) aluno (a) que, apesar de fazer-se presente na sala de aula evoca no(a) professora conteúdos recalcados. Desse modo, numa ou noutra vertente o estranho ou (in)visível leva a uma percepção do desconforto de não saber como ser na relação.

Dessa forma, Bursztyn (2010, p. 39) sinaliza que, para uma parcela de sujeitos, a diferença institui a desigualdade e repercute na forma de tratamento adotado entre sujeitos: esse processo conduz à “[...] situação da dessemelhança, em que a desigualdade chega a um nível tal que ‘o outro’ é visto não como alguém que pertence à mesma espécie, mas ‘algo’ diferente”. Assertiva que nos faz reiterar que o processo de (in)visibilidade atinge àqueles que destoam das expectativas criadas pelo outro que estabelece as diretrizes educacionais, pelo outro que lhes dá cumprimento na sistematização do currículo ou pelo outro responsável pelo

desenvolvimento da práxis pedagógica. Assim, considerada a falta de articulação entre esses três autores, é possível retirar o aluno do lugar de (in)visibilidade se considerado apenas o ofício do professor?

Essencial, diante dessa inquietação, dilatar o olhar em direção à contemporaneidade no que tange a educação, numa proposta que não se limita ao quesito temporal, mas às reflexões da (im)possibilidades de conceder a escuta e de construir um ofício docente que permita a visibilidade ao aluno.

3.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR-SUJEITO¹⁴

A formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante seu ofício que está baseado em processos complexos e multirreferenciais, principalmente porque a prática educativa, ainda se constitui na tensão entre as determinações estruturais da sociedade e as exigências do sistema de ensino.

Cabe aqui memorar que formar-se é adquirir uma certa forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. Nessa seara:

A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, porém, a formação, sua dinâmica, esse desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. (FERRY, 2004, p. 53).

Ante essa afirmativa, advogo que a concepção de formação aqui discutida vai para além do postulado, via de regra, pois entendemos que, na contemporaneidade o processo de apreensão de saberes não se volta à definição de limites contingenciais mas, destina-se à transposição de fronteiras assim, penso que o propósito da experiência de professores em cursos não reside na formação e sim na trans-formação, processo contínuo no qual o professor sempre está no vir a ser, movimento de incompletude que marca o sujeito.

Ao nos reportar à formação do professor-sujeito, cabe-nos pensar sobre de que forma conceitua-se o sujeito, assim lembramos de Touraine:

¹⁴ O professor-sujeito é aquele marcado pela falta e por movimento de aproximação e distanciamento do todo inalcançável. É um sujeito que se constitui por diversas falas que não são suas, mas do social. Simultaneamente é livre, é submisso, se assujeita ao outro. Sua marca singular é a incompletude de ser desejante.

O sujeito se forma na vontade de escapar às forças, às regras, aos poderes que nos impedem de sermos nós mesmos, que procuram reduzir-nos ao estado de componente de seu sistema e de seu controle sobre a atividade, as intenções e as interações de todos. Estas lutas contra o que nos rouba o sentido de nossa existência são sempre lutas desiguais contra um poder, contra uma ordem. Não há sujeito senão rebelde, dividido entre a raiva e a esperança (TOURAINÉ, 2006, p. 119).

Diante desse conceito e considerando os processos formativos, se estabelece um conflito, pois, ao invés de orientar para a liberdade, muitas das formações de professores acabam por adestrá-los ao cumprimento de diretrizes, castrando-o de seus desejos em constituir uma prática pedagógica fundada na intersubjetividade.

Entretanto, sabemos que a relação com o saber somente é possível com o sujeito, e só há o sujeito desejante, e o desejo mobiliza-nos para a atividade, conforme assevera Charlot (2013, p. 63), não o desejo nu, mas o desejo de um sujeito engajado no mundo em relação com outros e com ele mesmo.

Em adição ao desejo, destacamos que a relação com o saber será tecida com lutas que evidenciam, segundo Mansano (2009), os modos de subjetivação e as possibilidades de resistência entendida ante o cenário educacional como uma ação política e exemplo de quando recusamos o individualismo e insistimos nos encontros, reinventando modos de ser, subvertendo regras universais que ao tentarem comprometer os sujeitos com a obediência, simplesmente inviabiliza o contato com a diferença e com a criação de novas possibilidades de existir.

Contudo, com o aporte da subjetividade do professor, podemos fomentar a construção da subjetividade do aluno diante de uma prática pedagógica que priorize a (re)existência de um ser cuja marca, segundo Lajonquière (1997), traduz a maneira peculiar da relação na vida cotidiana e com o conhecimento, construída nos sucessivos encontros com os objetos do conhecimento e estabelece os “padrões de relação”, com aqueles que estão imbuídos da tarefa de transmiti-los, enfim, se expressa como uma forma singular de testemunho e de experiência saberes.

O professor, em geral, assegura-se, em diretrizes que estabelecem a formação necessária para a atividade docente, formação que, por sua vez, é estruturada num currículo que supostamente atende às demandas do futuro exercício profissional. Contudo, a educação contemporânea, revela que tais pontos não são suficientes, haja vista que:

Ao invés de buscar fundamentação ou autorização num discurso que lhe é externo, meramente auxiliar e que, em última instância, impede-lhe a visão de si, o professor pode mergulhar na complexidade dos fantasmas inconscientes que a situação formativa lhe desperta, aproximando-se dos fundamentos e disposições que caracterizam a sua singularidade como educador, seu estilo (MONTEIRO, 2005, p. 160).

Portanto, o professor não pode pautar seu ofício exclusivamente em proposições supostamente científicas ou em dispositivos legais que validem seu exercício profissional. Ao contrário, seu ofício é ponto de partida para a sua percepção, enquanto sujeito inconcluso dotado de marcas que o singularizam diante do(a) Outro(a) e assim, reconhecer-se sujeito em contínua formação. Deste modo, a formação docente deve, de acordo com Britto (2016), se constituir enquanto fenômeno intersubjetivo que não exclui o afetivo, a arte, a criação; ao contrário, deve ser lugar de inovação e da sua preparação como possibilidade reveladora, lugar que a acolhe, nutre, mas que não a deifica.

Apreende-se pois, a formação enquanto realização que se faz a partir de dois eixos, segundo Josso (2004), a saber: o engajamento do professor num trabalho de objetivação de si mesmo, caracterizando-se como sujeito-aprendente por meio de uma prática constante de reflexão e o confronto entre sua tomada de consciência e suas teorizações com o grupo ou com interlocutores, com os quais se encontra engajado na sua experiência, com a elaboração de sínteses das contribuições do(a) Outro(a).

Em adição, para Ferry (2004, p. 54), “[...] o conceito formação incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global”. Desse modo, compreendemos que, “[...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar ao outro. O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma” (FERRY, 2004, p. 54). Essa assertiva evoca a formação sob uma perspectiva autoral em que o sujeito reconhece sua forma, compreende as formas possíveis e trilha na direção daquele que o inquieta ao processo de constituição subjetiva. Nessa perspectiva, os professores como “[...] sujeitos da sua própria formação, deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p.78). Portanto, as estratégias de ensino e a prática docente são engendrados em direção à (re)construção das identidades e subjetividades dos sujeitos e permitem o estabelecimento de novos sentidos em relação ao trabalho escolar, e, por conseguinte, transformações do ofício docente.

Contudo, o processo formativo, também desperta fantasmas na medida em que apresenta diversas circunstâncias que requerem do professor atitudes que não foram fundadas em sua concepção de ensinar e de aprender a exemplo do ímpeto de muitos professores em denegar os alunos que não atendem ao descritivo de um perfil do considerado bom aluno, (in)visibilizado-o. Esses professores negam em sua ação docente o discurso de que a ação educativa passa pela arte do encontro do sujeito com o Outro, promovendo a construção simbólica de forma mais consistente, porém esse discurso é, muitas vezes, destituído da provocação de como encontrar-se com o(a) Outro(a).

Nesse sentido, recorremos a uma imagem reportada por um dos sujeitos da pesquisa ao afirmar que professor e aluno, em relação assemelham-se a uma orquestra. Assim, apresentamos uma fotografia da Orquestra Neojibá¹⁵ (Figura 05).

Figura 05 – A orquestra enquanto metáfora da relação professor-aluno



Fonte: Galeria de fotos (2018, s.p.)

¹⁵ Neojiba é sigla criada para os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia, iniciativa do poder público do estado da Bahia, que alia as áreas da Cultura, da Educação e do Desenvolvimento Social. O programa foi criado em 2007 pelo pianista, educador, regente e gestor cultural Ricardo Castro e, atualmente está sob a gestão do Instituto de Ação Social pela Música (IASPM). O Programa Neojiba tem como missão promover na Bahia o desenvolvimento e a integração social prioritariamente de crianças, adolescentes e jovens em situações de vulnerabilidade por meio do ensino e da prática musical coletivos.

Pensar sobre a imagem aludida pelo sujeito da pesquisa, nos evoca à apreensão de que essa metáfora se faz pertinente pois, numa orquestra há um respeito à subjetividade de cada músico que mais que apresentar habilidades para determinado instrumento musical, se constitui no campo das experiências que o fazem singular e, ante isso, o maestro assume um papel de orientar os músicos quando ao tempo de execução das peças para obter o arranjo desejado e não para negar esse e valorizar aquele músico. Assim, fico a pensar quão rica em experiências é uma relação professor-aluno quando o primeiro faz-se maestro do ensinar e do aprender, acolhendo as subjetividades dos alunos, retirando-os, portanto da (in)visibilidade.

Em suma, pensar sobre/nos processos formativos é refletir sobre tudo que nos afeta e nos faz ser quem somos. Desse modo, a formação é fenômeno irreduzível a qualquer modelo, pois marcadamente, experiência singular, que passa, toca e encarna, de forma diferenciada, os sujeitos que a compartilham, e não do âmbito da mercadoria, que pode ser consumida e que se torna independente de quem a vivencia (LARROSA, 2002). Assim, afirma-se que:

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar. (LARROSA, 2011, p. 5).

Para este autor, a formação como algo que me passa tem como princípios a exterioridade e a flexibilidade, pois supõe um acontecimento exterior a mim, que não sou eu, que me passa, num movimento de ida e volta. Nesse sentido, cabe pensar sobre a implicação da (in)visibilidade no ensinar e no aprender, na medida em que somente reconhecemos o sujeito exterior se o mesmo é visto.

3.6 ENLACES (IM)POSSÍVEIS ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Na contemporaneidade, um aspecto muito debatido é a relação professor-aluno, ou melhor, a possibilidade de um enlace entre esses atores sociais, pois dada a natureza do processo de ensinar e aprender, somente se estabelecerá o fundamento da educação, caso se dê o enlace ainda que permeado pelo binômio amódio¹⁶, pois de acordo com Gómez (2000, p. 85) a prática pedagógica se configura como "[...] uma rede viva de troca, criação e transformação de significados"

¹⁶ Neologismo criado por Lacan para nomear o afeto como *henamoration*, uma enamoração feita de ódio (haine) e de amor (LACAN, 1985, p. 122), considerando que esses dois sentimentos, embora opostos, estão sempre presentes e enodados no nosso psiquismo e permeiam todas as relações humanas tecidas no cotidiano.

Essas são marcas da educação contemporânea, a qual pode ser conceituada, considerando-se que ser contemporâneo, conforme Agamben (2009, p. 89), significa:

Ganhar uma distância estratégica em relação à luminosidade cegante dos discursos em voga, acolhendo a porção de sombra que lhe é imanente, de modo que sejamos capazes de operar pequenas rachaduras, curto-circuitos discretos, breves pausas nos regimes de veridicção reinantes, estes que nos incitam a perpetuar não apenas aquilo que hoje somos, mas, sobretudo, as largas chances de insistirmos em quem sempre fomos. (AGAMBEN, 2009, p. 89).

Ou seja, é de grande relevo que o professor tenha uma atitude de subversão ao posto, distanciando-se, em sua autonomia e criatividade, dos discursos que teimam em nos fazer imóveis e cegos. Em adição, esse seria outro aspecto que gera inquietações da contemporaneidade, ou seja, “o nosso tempo” (LUZ, 2007, p. 9), inquietações que suscitam abordagens históricas de crítica ao paradigma da modernidade, à visão social hegemônica do século que influencia as pesquisas ao uso do olhar universal que atende ao rigor das ciências físicas e naturais.

Ao discorrer sobre o enlace professor-aluno, penso na relevância do processo de transferência, conceituada por Zille (2008, p. 45) nos termos de “[...] repetição da relação vivida com os cuidadores da infância e que, num outro momento, será revivida pelo sujeito e aqueles que ocuparam o lugar daqueles cuidadores.” E segundo Passos (2009, p. 42), “[...] transferir é o mesmo que deslocar algo de um lugar para o outro, sendo que estas transferências atribuem um sentido especial à figura determinada pelo desejo.” Assim, no enlace professor-aluno, pode-se afirmar que a transferência se faz quando o desejo de saber do aluno se vincula ao sujeito-professor, de sorte que o conteúdo a ser abordado é relegado a um plano secundário no processo de ensinar e de aprender, enquanto que a significação da figura do professor torna-se elemento essencial.

Em adição Ornellas (2010, p. 121) clarifica que “[...] a relação transferencial professor-aluno possibilita que o processo ensino-aprendizagem se construa de maneira em que o aluno revele para o professor o desejo de aprender e este desloque seu afeto para o aluno.” Nesse sentido, pode-se inferir que, por vezes, a dificuldade de o aluno aprender um conteúdo, pode ser atribuída à transferência que envolve o afeto de desprazer, quanto ao professor que passou a ocupar um lugar de recusa.

Isso posto, deve-se cuidar, pois, para além dos afetos de prazer e desprazer, há uma ponte edificada na falta, considerando que:

Na relação transferencial, observa-se que o aluno reconhece o saber do professor e este faz semblante, isto é, parece evidenciar que sabe e é essa a singular contribuição que a relação transferencial pode oferecer para a educação, que o aluno, diante da sua castração (não saber), possa encontrar no saber do professor um caminho para seu processo de crescimento, considerando que o sujeito procura no outro o saber sobre aquilo que lhe falta. (ORNELLAS, 2009b, p. 288).

Assim, o saber na relação professor-aluno assume lugar de autoridade enodado, é claro, com afetos posto que, uma vez estabelecida na falta, advém afetos de respeito e potência ao passo que, na imposição o afeto envolvido remete a medo e impotência. Nessa seara, percebe-se a distinção entre autoridade e autoritarismo.

Nesse campo, o desafio do professor segundo Dubar (2012), constitui-se em aproximar-se da compreensão dos alunos e da evocação destes ao processo de ensinar e de aprender, na condição de sujeitos sociais, levando em conta a subjetividade, além de flexibilizar as discussões em sala de aula, que tem como mote a bagagem cultural, vivências e relatos dos alunos para compor e exemplificar o conteúdo apresentado. Observa-se, desse modo, que o enlace professor-aluno não é tecido meramente no uso de estratégias de ensino que permitam ao professor e aluno atingirem os objetivos propostos pelo curso, mas num processo de sedução que, em última análise, reside na assunção da parte do professor da condição de sujeito do aluno e das implicações que essa percepção traz ao processo.

Assim, o professor que assume seu lugar na educação contemporânea provoca, em si mesmo, uma cisão que pode contribuir na constituição de um novo modo de ensinar e aprender que, por sua vez, retira o aluno da (in)visibilidade. Porém, quando não se permite a essa cisão, o professor assume uma postura de estranhamento ante o diverso ao que Kupfer (2009) sinaliza fazer-se necessário produzir profundas e estruturais mudanças, que permitam a introdução da noção de diferença no fundamento educativo que norteia o seu ofício. Ou, conforme assertiva de Charlot (2008, p. 240), a escola contemporânea não deve apenas respeitar as diferenças, ela deve, também, fazer aparecer e registrar diferenças entre os alunos.

Retoma-se assim que a ação educativa materializa-se naquilo que conhecemos como ensino: prática social que se concretiza na interação entre professores, alunos e conhecimentos (SACRISTÁN, 2003, p. 97) em um contexto permeado por múltiplos fatores e condições. Essa tríade estabelece uma relação dinâmica de interdependência, na qual “[...] cada elemento influencia e é influenciado pela relação entre os outros dois”. Assim, esses elos se fazem da ligação com os demais, perdendo o sentido de ser quando desconectado dos demais.

Ante a inquietação advinda do pensar a relação professor-aluno, recorremos a Chaib (2015) haja vista, esse autor pontuar que o desafio para os professores é compreender que tipo de representações os sujeitos trazem com elas para a escola, de sorte que questão fundante é como lidar com essas representações e como negociar suas funções no processo de ensinar e aprender, pois as representações implicam nas relações tecidas.

No contexto apresentado nesse estudo, o enlace tecido entre professor e aluno somente logra sair do lugar do impossível, à medida em que o professor retira o aluno da (in)visibilidade, percebendo-o como ator/autor do processo de ensinar e de aprender, cujo processo, ao retirar a figura do aluno, torna-se desprovido de sentido na medida em que o movimento de ensinar e de aprender se estrutura, a partir da relação do sujeitos mutuamente percebidos, vistos e reconhecidos em suas contribuições ao processo, a partir de suas singularidades.

Ante as discussões sobre (in)visibilidade e escola contemporânea, memoramos que o objetivo geral da pesquisa, qual seja, apreender as representações sociais de professores acerca do aluno (in)visibilizado e sua implicação no processo de ensinar e aprender, foi galgado a partir dos objetivos específicos seguintes: identificar as objetivações e ancoragens advindas das representações sociais do professor; analisar de que maneira a relação de (in)visibilidade tecida do professor para o aluno pode interferir na construção da ação educativa; buscar, no processo de formação docente, princípios educativos do processo ensinar e aprender pertinentes ao aluno (in)visibilizado. Essa busca foi construída na jornada pelas trilhas metodológicas cujo percurso é descrito no Ato seguinte em paralelo aos cenários (in)visibilizados ao longo da trajetória.

Ato IV

Lentes metodológicas no (des)velar dos dados

Ato IV – LENTES METODOLÓGICAS NO (DES)VELAR DOS DADOS

*O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de, vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...*

O meu olhar? Alberto Caeiro (FERNANDO, 2008, p. 137)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa conceituada por Esteban (2010, p. 127), como “[...] uma atividade orientada à compreensão de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões”. Assim, a pesquisa qualitativa toma como mote inquietações amplas que vão se desenhando à medida em que a investigação se constrói, a partir do enlace entre os fundamentos teóricos, a colheita de dados, procurando apreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Nesse sentido, recorro aos escritos de Fernando Pessoa (2008), sob o pseudônimo de Alberto Caeiro, no poema *O meu olhar*, para abrir esse ato, pois tecer lentes metodológicas é estabelecer contínua andança por caminhos epistêmicos, não raro abrindo novas trilhas, sabendo-se descobrir-se ao descobrir algo de novo ao debruçar sobre os saberes que o campo empírico traz à tona, nos (des)(re)encontros com os sujeitos da pesquisa.

Direcionar as lentes pelo viés da pesquisa qualitativa implica em, a um só tempo, focar o olhar em direção a um grupo de sujeitos e ampliar a visão para perceber nuances e contornos evanescentes do fenômeno em estudo. Nesse sentido, o presente estudo requereu “[...] um rigor outro” (MACEDO, 2009, p. 89), advindo na superação dos limites estreitos da preocupação com o número de sujeitos e a mensuração dos achados para expandir-se na relevância das falas que repercurtem na apreensão do fenômeno socialmente tecido, pois “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Ante o propósito desta pesquisa pretendo delinear aqui seus caminhos metodológicos, que envolvem, como afirma (MINAYO 2012, p. 14), o cruzamento entre “[...] teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (os dispositivos) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

4.1 O EMERGIR DO OBJETO

A sala de aula e os diversos lugares de ensinar e de aprender dispostos nas escolas são, inicialmente, espaços teoricamente destinados ao desenvolvimento de competências dos alunos, a partir de um propósito estabelecido, contudo, sem adentrar no mérito da adequação desse, é fato revelado no dia a dia de professores e alunos que, em verdade, existem intencionalidades que permeiam esse processo.

Dessa forma, reúnem-se em um mesmo lugar, alunos que se movem pelo desejo de aprender, pela imposição dos pais, pela suposta vinculação entre a escolaridade e o sucesso profissional, para assegurar a permanência em programas de distribuição de renda do governo, dentre outras. Assim, a escola constitui-se em lugar no qual convivem subjetividades que, por sua vez, formam a diversidade de desejos implicados na trama das relações professor-aluno estabelecidas.

No que tange à diversidade de intenções e de desejos, há, muitas vezes um descompasso entre a proposição do professor em ensinar e a disposição do aluno em aprender, de maneira que o professor percebe minadas suas expectativas diante da postura de alguns alunos o que o leva, irrefletidamente, a permitir/aceitar a presença destes em sala, excluindo-os porém, do processo de ensinar e de aprender, inviabilizando a fundante relação dialógica. Fato, protagonizado reiteradamente por professores, em muitos contextos educacionais e, especificamente, no presente estudo, em turmas de Ensino Médio, de escolas da Rede Pública Estadual de Alagoinhas-BA.

Diante desse cenário, emergiram as inquietações que fundaram o desejo de apreender as representações sociais de professores sobre alunos (in)visibilizados que se configura enquanto objeto dessa pesquisa.

Memoramos aqui a evidência que o objeto de estudo traduz a essência da pesquisa e, de acordo com Sá (1998, p. 14):

A noção de ‘construção’ do objeto de pesquisa envolve a consideração do fenômeno ou problema que se quer investigar e a possibilidade ou vantagens de fazê-lo em termos de representações sociais, os requisitos conceituais que devem ser atendidos para suprir uma fundamentação teórica consistente e, finalmente, a eleição de métodos e técnicas de pesquisa adequados ao estudo do problema como teoricamente circunscrito. (SÁ, 1998, p. 14).

Assim, para o autor, além da escolha do objeto a ser investigado, é necessário verificar a possibilidade de que o fenômeno seja pesquisado no âmbito das representações sociais, a partir de teorias que lhes deem suporte, e de dispositivos que contribuam para captar de maneira mais fidedigna possível o fenômeno em questão.

A escolha da Teoria das Representações Sociais como referencial teórico metodológico, para a análise do fenômeno da (in)visibilidade deu-se porque essa Teoria se propõe a descrever e explicar os fenômenos cotidianos, com suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, que estão relacionados com um modo particular de compreensão e de comunicação entre os sujeitos sociais, a saber professores e alunos, o que vai ao encontro do objeto central de investigação deste estudo, pois de acordo com Ens, Donato e Ribas (2015) as pesquisas em representações sociais, nas últimas décadas, constituem-se uma aliada na compreensão dos fenômenos educacionais, os quais são, por essência fenômenos sociais. Nesse sentido, Sá (1998) afirma que:

Os fenômenos de representação social estão ‘espalhados por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (SÁ, 1998, p. 21).

Ante essa proposição, infere-se que a sensibilidade do pesquisador e seu olhar atento é que serão decisivos na detecção de um fenômeno passível de investigação no âmbito das representações sociais. Entretanto, considerada a diversidade de fenômenos passíveis de serem investigados no âmbito das Representações Sociais, entendemos, conforme Sá (1998) que a construção do objeto de pesquisa em representações sociais requer algumas decisões, sintetizadas em três aspectos, que culminam na definição da metodologia utilizadas no estudo, a saber:

Como enunciar exatamente o objeto da representação a ser considerado, de modo a evitar, pelo menos em um primeiro momento, uma ‘contaminação’ pelas representações de objetos próximos a ele; Quais serão os sujeitos – grupos, populações, estratos ou conjuntos sociais concretos – em cujas manifestações discursivas e comportamentais investigaremos o conceito e a estrutura da representação; O quanto de ‘contexto sócio-cultural’ e de que natureza – práticas específicas, redes de interação, instituições implicadas,

comunidade de massa acessível, etc. levaremos em consideração para esclarecer a formação e a manutenção da representação. (SÁ, 1998, p. 25).

Assim, ante a pluralidade de abordagens, a apreensão das representações sociais sobre o fenômeno da (in)visibilidade nesse estudo, será investigada sob o prisma da abordagem processual difundida por Moscovici e Jodelet, a qual, segundo Mendonça e Lima (2014):

[...] propõe que as representações sociais configuram-se como uma modalidade de conhecimento prático, estando orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São por conseguinte, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. (MENDONÇA; LIMA, 2014, p.195).

A escolha dessa abordagem fundou-se desse modo, no fato de que, a um só tempo, as representações sociais são elaboradas no contexto social e contribuem para o que sujeito o compreenda, a partir de elementos cognitivos e afetivos.

4.2 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados obtidos, a partir das entrevistas semiestruturadas, dos desenhos e das rodas de conversa, realizadas nessa sequência, sendo os desenhos confeccionados imediatamente às entrevistas, o pesquisador procedeu à degravação dos conteúdos gravados em paralelo à observação dos dados anotados durante a realização da colheita de dados e a confecção dos desenhos para elencar as unidades de análise pela recorrência das respostas e de aspectos nos desenhos.

Considerado o enlace entre a trilha metodológica e os dados que emergem do campo empírico, fizemos a aposta de, neste trabalho, reunir em Ato único as discussões sobre a metodologia e as análises dos dados. Desse modo, na seção Dispositivos de colheita de dados à cada subseção, à discussão sobre a relevância do dispositivo, sucede a apresentação de discussão dos dados colhidos.

Os dados foram submetidos à Análise do Discurso de Vertente Francesa, conceituada como “[...] uma forma de problematizar as diferentes visões e leituras de mundo dos sujeitos sociais, articulando linguagem e sociedade, entremeadas pelo contexto histórico/ideológico e pelo inconsciente” (PÊCHEUX, 2009, p. 10). Assim, a análise do discurso¹⁷ traz subsídios

¹⁷ A análise do discurso pode ser brevemente conceituada como uma prática e um campo da linguística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto, ou discurso.

para um entendimento de colocações postas de forma velada, pois elucida aquilo que é dito na fala, no silêncio, na pausa, nos gestos ou nas repetições, considerada a realidade social, organizacional e política que permeiam o lugar do sujeito da pesquisa. Nesse sentido, Marková, Linell, Grossen e Oring (2007, p. 34) acreditam que é “[...] possível observar, as reações dos sujeitos, suas expressões, como o profundo conhecimento do assunto a ser debatido”.

Em adição, destacamos que os sujeitos falam de lugares que, em verdade, não se circunscrevem âmbito físico, mas denotam representações que o interlocutor faz tanto de si, do outro e dos lugares em que se encontra no processo discursivo. Assim, tem que:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...], não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. [...] Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Nessa citação, evidencia-se a marca das implicações que as posições dos autores da fala na construção discursiva, a qual não se restringe à transmissão, mas à provocação de efeitos de sentidos ao que há uma inscrição dialógica de nossos modos de ser e de agir, pois, de acordo com Marková (2006), o sujeito apenas apreende o objeto em função de outro sujeito, e assim ele se faz igual e simultaneamente construtor de sentido.

Cumprе destacar que há duas principais vertentes da Análise do Discurso: uma de Origem francesa e outra de origem anglo-saxã, ou comumente chamada de americana; ambas têm um elemento comum que diz respeito à própria especificidade da Análise do Discurso, o estudo da discursivação, o estudo das relações entre condições de produção dos discursos e seus processos de constituição; contudo a marca da Análise de Discurso de Vertente Francesa alicerça-se no condicionante ideológico nas falas em detrimento da intenção do sujeito.

Assim, o discurso é entendido na perspectiva de um conjunto de enunciados e sob a ótica desse autor o enunciado é “[...] ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT 2005, p. 126). Ora, é não oculto pois materializa-se, sob a forma de signos efetivamente produzidos, e não visível pois no momento de sua irrupção ele não é mais o mesmo sendo “[...] necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo” (FOUCAULT, 2005, p. 128).

Em síntese, propõe-se que o aporte da análise do discurso reside no paradigma da epistemologia histórica, ressaltando as descontinuidades do processo, em vez de se ater às dicotomias difundidas pelo positivismo.

Dada a característica distintiva, a Análise de Discurso de vertente francesa, revelou-se mais apropriada a esse estudo, dadas a riqueza de informações que foram colhidas, através das entrevistas semiestruturadas, as rodas de conversa e os desenhos.

Assim, mediante a colheita das informações, procedeu-se a análise do discurso, a partir de falas, gestos e de elementos dos desenhos com o intuito de apreender unidades de análise, considerados o problema, o objeto e os objetivos da pesquisa. As unidades de análise expressam o modo como o sujeito estrutura e comunica suas representações sociais constituindo-se, portanto, nas objetivações ao passo que a construção das escutas analíticas, revelou a ancoragem que dá o suporte às representações sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado. Assim, escolhi aqui preceder a nomeação das escutas analíticas, por mosaico das unidades pois, tais quais peças de um mosaico, estas trazem um sentido em si, entretanto justapostas (des)velam um sentido maior.

Desse modo, a consecução do trajeto metodológico que propomos possibilitou uma profícua colheita de dados no que tange desvelar as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado na sala de aula, no sentido de que se possa apresentar para o(a) leitor(a) onde e como as representações sociais sobre o aluno (in)visibilizado estão objetivadas e ancoradas.

Portanto, a pesquisa assenta-se no tripé: Lócus; Sujeitos e Dispositivos, pois a sustentação da pesquisa funda-se no enlace entre esses três elementos, de sorte que o descuido para com um deles pode levar a ruir todo propósito do estudo.

4.3 O LÓCUS E O PREPARO DA PESQUISA

4.3.1 O lócus

A imersão no campo empírico e o movimento de afetar e afetar-se junto aos sujeitos da pesquisa constituiu-se na interação a partir das entrevistas, da elaboração dos desenhos e das rodas de conversa, processos de (des)continuidade, construto aqui aspeado, pois, considero que, uma vez provocada a fala e, portanto, a reflexão, ainda que cessado o contato direto com o sujeito, a inquietação instaurada, persiste em outros espaços e tempos.

A pesquisa foi desenvolvida em 01 (uma) escola pública da rede estadual de Alagoinhas-BA, em razão dos sujeitos da pesquisa serem egressos do Curso de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento no *Campus II* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situado no referido município.

A escola, *lócus* da pesquisa, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo, em 2018, a 980 (novecentos e oitenta) alunos da zona urbana e rural do município de Alagoinhas-BA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. No que tange aos recursos humanos, a escola conta com uma equipe gestora constituída por diretora, vice-diretores, coordenadora pedagógica e secretária escolar, professores e um quadro de funcionários administrativos e de apoio.

Quanto à infraestrutura, a escola apresenta adequadas condições de funcionamento em um prédio amplo, situado num bairro periférico da cidade, com boas condições de segurança, acessibilidade, ventilação e luminosidade, dispondo, além de salas de aula, de: sala da direção escolar; sala de professores; sala de coordenação; secretaria escolar; biblioteca; sala de audiovisual; laboratório de informática; quadra poliesportiva; cozinha; banheiros; pátios cobertos e jardins.

A unidade educacional dispõe de recursos voltados às atividades didáticas a exemplo de: aparelhos retroprojetores; aparelhos de projeção de *slide*; aparelho de televisão; lousa digital; episcópio e aparelho de som. Esses recursos são usados na realização de aulas e de projetos desenvolvidos pela equipe pedagógica da escola, alguns desses em parceria com instituições públicas e privadas.

4.3.2 O preparo para o campo empírico

Considerando o objetivo da pesquisa e sua natureza qualitativa, a colheita de dados é uma fase de extrema relevância, porque se constitui na aquisição de informações que servirão de base para a realização da pesquisa, portanto essa fase deve alinhar a fundamentação teórica, os métodos usados e o contexto dos sujeitos que participaram da investigação que, em conjunto se constituiu no preparo para o campo empírico.

O Apêndice A apresenta a proposição de um cronograma para a efetivação das ações referentes à pesquisa e elaboração da dissertação. Às ações dispostas no Apêndice B, foram acrescentadas à participação em eventos correlatos ao tema em estudo, bem como a posterior

apresentação dos achados, junto aos sujeitos da pesquisa e junto aos docentes de componentes do eixo pedagógico dos curso de Licenciatura do *Campus II* da UNEB para fins de reflexão e aprimoramento da prática docente com vistas à superação do fenômeno de (in)visibilidade de estudantes, na Educação Básica.

4.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Desde o primeiro contato, a direção da unidade escolar demonstrou contentamento em acolher a realização da pesquisa, à medida em que reconhecia a pertinência do objeto de estudo no cenário da educação contemporânea. Em adição, o grupo de sujeitos da pesquisa, externou, desde a apresentação de proposta, notável desejo em participar, desejo que se expressou nas falas e nos silêncios ao longo do estudo que se traduzem no emergir de dados, que me inquietaram ante a diversidade e singularidade em que se constituem.

Com a anuência da direção, em diálogo com os sujeitos da pesquisa, foram definidos os dias e horários para a realização das entrevistas e de elaboração dos desenhos, realizados imediatamente após as entrevistas, e de realização das rodas de conversa. No percurso metodológico, a única dificuldade encontrada foi conciliar a disponibilidade dos sujeitos para que todos participassem das rodas de conversa, o que demandou um período mais dilatado para a sua realização, haja vista que a mesma se configurou em 04 (quatro) momentos distintos.

Como sujeitos da pesquisa participaram 06 (seis) professores, egressos de Cursos de Licenciatura em diferentes áreas do conhecimento da UNEB – *Campus II*, do sexo feminino, com idade entre 29 e 57 anos, que atuam na docência, em turmas de Ensino Médio, na condição de integrantes efetivos do quadro de escolas da Rede Pública Estadual de Alagoinhas-BA.

Entendemos que, dado o objeto de estudo, esse quantitativo de professores-sujeitos da pesquisa, nos possibilita à aproximação do rigor necessário à investigação proposta e, além disso, de acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 48), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade. O “universo em questão não são os sujeitos em si, mas suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes”.

Cumprê destacar que, é possível afirmar que a diversidade de idades e de tempo de atuação na docência em geral e na escola *lôcus* de estudo ressoa na atribuição de diferentes sentidos dos sujeitos ante o objeto de estudo. Além disso, ressalta-se que os sujeitos da pesquisa são pardos e de origem socioeconômica média-baixa o que possivelmente reverbera numa aproximação maior dos desafios experienciados por seus alunos, em condição de vulnerabilidade socioeconômica na sua maioria, ante a atual conjuntura.

Quadro 03 – Perfil biográfico dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Graduação	Pós-graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na U E	Componentes Curriculares
S1	Licenciatura em História	Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade	11 anos	2 meses	História; Geografia
S2	Licenciatura em Letras Vernáculas	Educação Infantil	25 anos	15 anos	Língua Portuguesa; Redação
S3	Licenciatura em Educação Física	Mestrado em Educação	4 anos	1 ano	Educação Física; Filosofia; Sociologia.
S4	Licenciatura em História	Mestrado em História Regional e Local	24 anos	8 anos	História
S5	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Programação de Ensino	37 anos	2 anos	Matemática; Física
S6	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia	Metodologia em Ciências	30 anos	24 anos	Ciências; Biologia

Fonte: Elaborado pelo autor

Os sujeitos da pesquisa participaram da mesma, considerando a ordem do desejo. Desse modo, previamente, o propósito e os objetivos da pesquisa foram apresentados, coletivamente, aos possíveis sujeitos, por meio de *slides*, os quais, uma vez anuindo a sua participação, procederam à leitura e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) que visa apresentar o uso das informações, estritamente para fins acadêmicos, a exposição dos riscos inerentes à pesquisa e a garantia do anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio do uso de nomes fictícios nas publicações decorrentes de seu desenvolvimento.

4.5 OS DISPOSITIVOS DE COLHEITA DE DADOS

Conforme ressalta, Silva, Dias e Araújo (2014), em razão da amplitude da teoria das representações sociais e da complexidade dos fenômenos sociais não é prudente o emprego de apenas um instrumento de colheita de dados para abranger as informações que envolvam um objeto de representações sociais.

Nesse sentido, o presente estudo adotou uma abordagem plurimetodológica, uma escolha que, em representações sociais traduz-se na caracterização dos instrumentos em algo que, segundo Ornellas (2005, p. 73), “[...] ainda não nos encontramos diante de um corpo teórico capaz de gerar uma metodologia de estudo própria e específica adaptada ao seu objeto de estudo.”

Assim, é possível afirmar que o presente estudo aproxima-se da bricolagem construído conceituado por Kincheloe (2006) como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno, conceito ampliado por Kincheloe (2007) ao asseverar que bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual, sem que as relações de poder presentes no cotidiano sejam desconsideradas, numa proposição fundada em um olhar multiteórico e multimetodológico.

4.5.1 Entrevistas semiestruturadas

4.5.1.1 As lentes das entrevistas

O presente estudo desenvolveu-se mediante o emprego de entrevistas semiestruturadas, (APÊNDICES C e D). Antes de iniciada a entrevista foram tomados cuidados para assegurar a criação de um ambiente propício à sua realização, atentando-se para que, previamente a direção da escola, disponibilizasse um ambiente em que não houvesse interferência de barulhos externos, nem o fluxo constate de pessoas em suas dependências. Além disso, no contato inicial com o sujeito da pesquisa foi dada atenção ao estabelecimento de um laço de confiança para que a entrevista transcorresse no clima de cordialidade e espontaneidade.

Escolha da entrevista como um dos dispositivos de colheita de dados deveu-se ao fato que, de acordo com Flick (2009), é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista como um planejamento aberto

do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. Em adição, esse autor reporta-se a três elementos indispensáveis para a realização de uma entrevista, a saber: questões abertas que permitem ao entrevistado responder, tomando como referência os seus conhecimentos cotidianos; perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses, portanto referem-se a conceitos teóricos; e questões confrontativas que possibilitam confrontar as respostas aos dois primeiros tipos de questões.

Além disso, Bittencout (2011, p. 67) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] constitui-se em um meio flexível de interação, a partir do qual se abre espaço para a obtenção de dados subjetivos relacionados aos valores, crenças, afetos, atitudes e pontos de vista dos sujeitos.” Revela-se assim, quão profícuo é esse dispositivo em estudos de representações sociais, haja vista o enlace entre componentes cognitivos e afetivos na sua construção.

Ornellas (2011, p. 22), na obra intitulada “(Entre)vista: a escuta revela”, pontua que, para analisar a fala dos entrevistados, é preciso que se saiba escutar, sentir os tons, as pausas, os ritmos; a autora pontua que a fala é como o desenho: composto por linhas e contornos em que o falante projeta o que sente e o que não sente.

Assim, além da gravação das entrevistas e rodas de conversa, foram feitos registros escritos durante a sua realização para capturar alguns aspectos relevantes que passariam despercebidos quando da degravação, pois, essas anotações sinalizam “[...] aspectos ou momentos importantes, falas significativas detectadas no instante mesmo, na vivência do momento, para registrar trocas e monólogos, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições” Gatti (2005, p. 27). Desse modo, depreende-se a adequação do emprego da entrevista à colheita de informações, aludida em Paredes (2005):

A entrevista é, para muito além da oportunidade de recolher ideias, opiniões, depoimentos e testemunhos, um contrito e devotado mergulho no outro. É o nó do enlace com que o pesquisador se encanta e se entremete, pela via do discurso, nas circunstâncias da vida cifradas nos códigos de percepção, no mapa do indiciário da memória e da afetividade dos depoentes. (PAREDES, 2005, p. 132).

Assim, a entrevista revela-se como dispositivo que possibilita ir para além da colheita de ideias, ou conforme afirma Ornellas (2011), a “entre-vista” nos possibilita experienciar um espaço de troca de sentido entre entrevistador e entrevistado, onde ambos os sujeitos são portadores de uma fala e de uma escuta, as quais aproximam o objeto de investigação e de teorização do pesquisador. Desse modo, o pesquisador, com vistas ao alcance de seus objetivos, necessita estar atento a essa dialogicidade na entrevista.

Cumprê destacar que, no presente estudo, consideramos que, quando entrevistador e entrevistado se encontram um diante do outro, estão sujeitos às influências verbais, aquilo que é dito; às não-verbais, pausas e silêncios, movimentos corporais, além do volume e tom de voz, e às decorrentes da visualização das reações faciais do interlocutor. Desse modo, esses elementos foram registrados e levados em consideração, no momento de análise das entrevistas.

4.5.1.2 Unidades de análise das entrevistas

No decurso das entrevistas com os sujeitos, a partir do dito e do não dito, emergiram ampla gama de informações de relevo ao estudo, sobre as quais dediquei-me na leitura com o intuito de apreender seus elementos discursivos mais frequentes e significativos (Apêndice H). As unidades de análise que emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa foram:

- a. Denegação e marcadores sociais;
- b. Ser feito (in)visível e fazer-se (in)visível;
- c. Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender;
- d. Autorretrato do professor;
- e. Enlace (im)possível entre professor e aluno;
- f. O sujeito pesquisador e a (in)visibilidade.

Desse modo, discorreremos sobre as falas dos sujeitos de pesquisa que fizeram vir à tona essas unidades e referenciais teóricos que possibilitam uma análise.

4.5.1.2.1 *Denegação e marcadores sociais*

Os espaços de convívio social se constituem, a partir da singularidade e diversidade dos sujeitos que ali tecem relações consigo e com o(a) Outro(a). Assim, considerar a escola, enquanto espaço social é positivo, entretanto, ao colocarem-se ante a provocação na entrevista sobre a que remete a expressão “Ele não quer nada!”, os sujeitos da pesquisa fizeram alusão à denegação de marcadores sociais, a exemplo das falas seguintes:

“Muitas vezes, esse preconceito, você já tem, é... concebida essa ideia de que, é... muitas vezes, esse aluno, ele... Ele pertence a uma classe social desfavorecida, então, eu não vou muito me incomodar porque ele não... ele não vai querer muita coisa. Pra ele, eu posso dar o mínimo. Infelizmente, não é?” (Sujeito 2).

“Você está silenciando, se você está silenciando, você está invisibilizando sujeitos, você está invisibilizando lugares sociais, você está invisibilizando conflitos que esses sujeitos vivenciam.” (Sujeito 4).

“Do ponto de vista racial, a gente está invisibilizando, sabe por quê? Porque a gente diz que discute, e aí a gente olha para o menino e diz: Menino, você não tem dinheiro para cortar o cabelo não? Menina, você com esse cabelo, você não pode passar um creme ou um alisante aí não? Você é tão bonita, porque você não cuida disso aí? Isso é invisibilizar uma questão de identidade. Então, isso também é uma invisibilidade, não é invisibilidade da pessoa em si, mas é da identidade daquela pessoa quer fazer... quer se fazer marcar.” (Sujeito 4).

A fala do Sujeito 2, da corpo à atitude de condicionar o ato de querer e, portanto, de oferecer à classe social do aluno, parte pois, de um (pre)conceito de que aqueles alunos cujo grupo familiar configura-se em condições de vulnerabilidade socioeconômica se contentariam com o pouco oferecido pelo professor em termos de provocação ao aprender e assim, o aluno é marcado para não aprender, para simbolicamente morrer, em razão da classe social em que se constituiu. Entretanto, o Sujeito 4, alude que usar a expressão “Ele não quer nada” traduz uma (in)visibilização de lugares sociais e dos conflitos que os alunos vivem ou ainda uma denegação aos marcadores sociais constituídos pelo aluno em sua história de vida. O que nos faz questionar: o que está por detrás dos silêncios ordenados simbolicamente? O que os professores entendem por silêncio?

Em adição, a outra fala do Sujeito 4, denota um ímpeto de dizer roteiro do que o aluno deve fazer de si, o itinerário a seguir, reduzindo ao lugar de estranho marcadores de sua identidade de raça. Nesse sentido, memoramos que:

Embora os marcadores sociais sejam fundamentais para localizarmos os sujeitos e percebermos melhor o lugar do qual eles falam, do qual exercem suas práticas e dialogam com as convenções culturais, não podemos deixar de perceber as recorrências juntamente com as especificidades e as diferentes estratégias experienciadas pelos sujeitos, seja quando eles se encontram em universos sociais aproximados, seja quando pertencem a condição social diferenciada. (CANCELA, 2012, p. 141).

Desse modo a autora nos evoca a pensar sobre os marcadores sociais, enquanto características que podem provocar a (in)visibilidade não somente considerado o lugar de fala, mas principalmente com o experienciar dos sujeitos nos contextos de vida. Nessa seara, é relevante a contribuição de Charlot (1996), pois ao debruçar-se sobre o sujeito, sua singularidade e as relações que estabelecem, esse autor ultrapassa o determinismo social ao postular que o sujeito constrói-se mediante uma história que, por sua vez, é escrita e reescrita

nas relações estabelecidas com o lugar social e como ele protagoniza-se diante das influências que as relações trazem a sua história.

Ante o posto, é possível afirmar que a denegação dos marcadores sociais e a (in)visibilidade encontram-se imbricados, à medida em que tais construtos que estruturam a subjetividade e, portanto, fazem o sujeito visível, são pretextos ao apagamento desses.

4.5.1.2.2 *Ser feito (in)visível e fazer-se invisível*

Essa unidade de análise busca uma aproximação de como opera-se a (in)visibilidade conforme reportado nas falas seguintes que denotam tal fenômeno como resultado de contrastes:

“É aquela coisa... o raio de sol no meio de um... Seria, é... sim, indícios de que mostram aprendizagem, que no fim das contas, acaba funcionando como professor, como uma motivação, tipo assim, um raio de sol, não é? Que acaba iluminando o, o nosso dia, e acabamos não percebendo os outros [...] Por outro lado existe o mecanismo de auto exclusão, esse menino que... quer ficar excluído das atividades, quer ficar excluído do trabalho-professor, da aula.” (Sujeito 1).

Nessa citação, o Sujeito 1 atém-se ao aluno que, por ele, é visto, atribuindo-lhe a mágica de iluminar o dia, contudo, esse aluno que o Sujeito 1 vê e o coloca na condição de motivador de sua prática pedagógica, é tal qual o raio de sol, um sujeito que ofusca o olhar do professor, e se assim for considerado, o professor terá seu olhar ofuscado e, portanto, não conseguirá enxergar alunos outros. É possível, indagarmos se essa fala alicerça-se numa visão romântica ou idílica do processo educativo ou numa proposição irônica ou sarcástica.

“Os alunos que mais chamavam atenção geralmente dando trabalho, não é? Acho que na maioria das vezes dando trabalho. Contestando a ordem estabelecida. O que reivindica, ele sai do lugar de invisibilidade. O que reivindica, ele fica numa zona indistinta. É uma zona de exceção: ele não é visível, nem ele é invisível. Ele não é invisível porque ele se faz visível, ele insiste em ser visto. E ele não é visível porque o aparelho repressor, como você queira chamar, o sistema, ou seja lá o que for, vai querer abafar a voz dele.” (Sujeito 4).

“É um mecanismo duplo. Depende do jogo! A questão de ser visível é um jogo de interesse, não é? Interesse de quem tem o poder naquelas várias situações. Porque eu entendo essa questão como mecanismo de poder, não está dissociado de mecanismo de poder. Ser invisível é você tirar do outro o poder. Então, você tira a voz. Você está tirando do outro a questão dele ser, dele se pronunciar, dele ter voz, dele ter posição. Então, ser invisível não é algo... tão inocente.” (Sujeito 4).

As falas do Sujeito 4 supratranscritas, situam a (in)visibilidade na questão do poder: num primeiro momento reporta-se que o potencial de ser visto é fruto da inquietude do aluno que chama a atenção do professor, que lhe concede a voz, num mecanismo em que ele insiste em fazer-se visto e o professor teima em fazê-lo não visto e, num segundo momento, o sujeito 4, ainda sugere que (in)visibilizar é retirar o(a) Outro(a) do poder a partir do silenciamento que, em última análise é apagamento do sujeito na trama relacional tecida nos espaços de aprendizagem.

Isso remete-nos a um conceito de “invisibilização”, entendida por Rodrigues (2007) no sentido de relações sociais em que um sujeito não reconhece o outro como igual. Assim, pressupõe-se que, havendo interação entre sujeitos nessas circunstâncias, há, também, relações de domínio que constituem hierarquizações de valores e poder social. Desse modo, haverá um aparecimento de uns em detrimento de outros. Assim, cabe-nos recordar Levinás (2004), quando tratou do reconhecimento, ao afirmar que se o reconhecimento:

[...] fosse minha submissão a ele [o Outro], esta submissão retiraria todo valor de meu reconhecimento: o reconhecimento pela submissão anularia minha dignidade, pela qual o reconhecimento tem valor. O Rosto que me olha me afirma. Mas, face a face não posso mais negar o Outro. (LÉVINAS, 2004, p. 61).

A visita a esses autores em paralelo às falas referentes a essa unidade de análise faz possível dizermos que a produção dos (in)visíveis decorre de processos ora partindo do aluno (in)visível que escolhe permanecer na zona obscura, ora partindo do professor que eclipsa seu olhar a partir do reluzir de alunos que lhe encantam.

4.5.1.2.3 Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender

Essa unidade de análise diz da singularidade no ensinar e no aprender, aspecto que emergiu nas falas de diferentes sujeitos da pesquisa, de modo recorrente, em vários momentos da entrevista individual, a exemplo das transcrições seguintes:

“E os nossos diálogos é muito forte, assim, a questão da falta de embasamento da maioria dos alunos. Então, pra gente, quando a gente pega um aluno, nem sempre a gente trabalha... Trabalha o componente curricular voltado para aquela série. Às vezes, a gente tem que ó... Retroceder para que ele tenha condição de avançar.” (Sujeito 6).

“Somos nós que fazemos essa história, deles se compreenderem como sujeitos históricos. Enquanto a gente não avançar para isso, os alunos vão continuar não querendo nada.” (Sujeito 3).

“O perfil do aluno ele é, ele é diferenciado. Em uma aula ele tem uma postura, tem uma conduta. Em outra aula, ele pode ter outra, a partir da metodologia empregada.” (Sujeito 6).

Nessa fala, o sujeito faz referência ao tempo, marcando-o com a relatividade, pois, apesar dos programas curriculares estabelecerem os conteúdos a serem abordados em cada ano da escolarização, professores sensíveis ao nível de desenvolvimento dos alunos, transitam entre a abordagem dos conhecimentos propostos à série e conhecimentos que supostamente teriam sido construídos pelo aluno no ano anterior e não o foram.

Em seguida, apresentamos a fala do sujeito da pesquisa em que ele pontua a necessidade de que o aluno perceba-se na condição de sujeito histórico e, portanto, alguém implicado com a construção de sua história de vida e com a tessitura da sociedade, seja nos contextos ao quais mais diretamente ele vincula-se seja no contexto macro da sociedade:

A última fala apresentada para pensarmos essa unidade de análise foi externada pelo Sujeito 6 na percepção de o aluno diferenciar-se de uma aula para outra, o que nos possibilita supor que o chamado tempo de ensinar e de aprender relativiza-se ante o espaço que se faz não apenas enquanto área física com limites definidos, mas como a trama de relações que se estabelecem entre os sujeitos, entre esses e o ambiente e entre esses e o conhecimento.

Ante as falas dos sujeitos recorremos à Aquino, Sayão, Rosely e Rizzo (2011, p. 114) ao afirmar que “[...] educação é tão somente o desdobramento fático desse entrechoque de gerações sobre seus modos coextensivos de pensar, sentir e agir.” Na escrita desse trabalho, ao fazer referência a essa citação, compreendemos gerações, não somente como grupo de sujeitos categorizados em função de idade, mas pela comunhão de um modo de existir. Assim, não raro, o estilo de ensinar do professor, conflita com o estilo de aprender do aluno, sem que ocorra o fecundo diálogo que pode se constituir mediante a existência do conflito.

Cumpra assim, clarear que nosso entendimento de estilo coaduna com a assertiva de que “[...] o estilo é como se fosse uma arte, uma criação e não uma repetição.” (ORNELLAS, 2010, p. 131), em adição segundo Ornellas e Magalhães (2012, p. 253), “[...] o estilo é apreender o domínio de um certo código para o seu saber-fazer. O ensinar e o aprender trazem um estilo que é do sujeito, que não faz cópia ou decreto do outro [...]” portanto pensamos o

estilo, enquanto continuo movimento de o sujeito criar-se e de imprimir-se em cada ação que realiza em cada (des)(re)encontro.

Assim, é possível pensarmos que o estilo do aluno constitui-se, a partir de uma marca do tempo em que ele assume/constrói um modo singular de (re)traçar as vias de sua trajetória em direção ao conhecimento, fundadas na sua concepção, enquanto sujeito marcada por diferentes aspectos na vida cotidiana, no enlace tecido com o professor que pode evocá-lo ou barra-lo frente à (re)significação dos conhecimentos e no sentido de que o aluno atribui aos conhecimentos, a inclusive, ao processo de ensinar e de aprender.

4.5.1.2.4 Autorretrato do professor

Ao serem solicitados a falarem sobre o retrato do professor na escola, *lócus* da pesquisa, conforme transcrito nas linhas seguintes, os sujeitos transitaram entre imagem de esperança, de desalento e de solidariedade:

“Mas, eu acho que apesar de tudo ainda tem aquela ponta de esperança, não é?” (Sujeito 1).

“Professor... alguém com os olhos bem... de cansaço... com aqueles olhos distanciados e... de cansaço e alheios ao que está... assim, estatificado e presença física no ambiente.” (Sujeito 6).

“Ao pensar no retrato do professor, eu pensei numa cena, nós estaríamos numa ciranda, numa roda, e nós estaríamos entrelaçados. Eu vejo aqui, assim, um trabalho em que nós estamos muito juntos. Nós somos muito companheiros, assim, nas nossas ações!” (Sujeito 2).

O sujeito 1 traz, em sua fala, que o professor ainda tem uma ponta de esperança. Nesse sentido, pode-se dizer que ele pondera sobre dificuldades do ser professor que, sob seu ponto de vista, causariam desesperança, contudo finalizar a fala com uma pergunta, digamos de verificação nos faz pensar que o professor, por vezes, tem dúvidas quanto a sua percepção na leitura de mundo; assim, como outros profissionais, contudo, o professor quando sensível ao seu caráter inconcluso, assume de modo mais tranquilo as incertezas. Ao passo que o Sujeito 6 atém-se, na fala, ao cansaço do professor, delimitando esse cansaço ao olhar, que produz, segundo ele, a desesperança, que possivelmente pode advir do cansaço dos olhos que não conseguem ver, imobilizando-o no contexto da sala de aula.

A fala do Sujeito 6 remete-se ao entrelaçamento dos professores numa roda, metáfora que possivelmente conota a união, pois não se encontram meramente de mãos dadas e sim

entrelaçados, assim romper um dos laços seria romper a trama que enlaça a todos. Além disso, o construto roda traz em si, a ausência de começo e de fim aliada à possibilidade de todos verem-se e de, a priori, ninguém ser (in)visibilizado.

Cumpra ressaltar que o autorretrato do professor é pintado no social, conforme advoga Mendes (2012) ao sinalizar que a autoimagem de um sujeito surge da interação com os outros e reflete características, expectativas e avaliações dos demais. Nesse sentido, Sivieri-Pereira (2008) propõe que a constituição da autoimagem do professor resulta das dimensões pessoais e o contexto social e institucional nos quais o professor insere-se. Depreende-se pois, o quanto o olhar do professor sobre si mesmo encontra-se dilatado ou eclipsado pelo outro, auferindo-lhe a (im)possibilidade de ver-se.

Assim, é possível dizer que as falas dos professores analisadas à luz dos teóricos, refletem uma construção contínua de si, posto que o cenário social tem a transitoriedade com característica intrínseca. Além disso, o construto esperança, cansaço e união refletem o contexto em que se desenvolveu esta pesquisa: tempos incertos em que os governantes têm proposto ações que denegam o relevo da educação.

4.5.1.2.5 *Enlace (im)possível entre professor e aluno*

Escolhemos por nomear essa unidade de análise com o construto (im)possível aspeado por pensarmos que o enlace, para além da relação circunstancial, é tecido no movimento de presença-ausência de professor e aluno, no espaço escolar e, em outros ambientes da vida cotidiana em que o aluno insere-se em dinâmicas de prazer e desprazer, como nas falas seguintes:

“Penso que a relação professor-aluno é uma relação de conflito, mas também penso que é uma relação de negociação. Conflito faz parte da relação, e a negociação deve também fazer. Então, eu avalio que é uma relação hora conflituosa, que é natural, e hora de negociação.” (Sujeito 4).

“O trabalho do professor é tentar conquistar. Se a gente não trabalhar pelo viés desta conquista, principalmente com os adolescentes, nós não vamos conseguir avançar. Então, assim, esta conquista está em buscar uma linguagem que seja compatível, em valorizar esse aluno, valorizar esse ser.” (Sujeito 2).

“O autoritarismo é quando você impõe. Você impõe regras de forma ríspida. Quando você usa a autoridade, você busca os combinados, não é? Os combinados... E as regras serão cumpridas. De qualquer modo, as regras vão ser cumpridas, mas a partir de combinados, a partir de diálogos, não é?” (Sujeito 6).

Em sua fala, o Sujeito 4 relata que a relação entre professor e aluno funda-se no conflito e na negociação. Cumpre destacarmos que, frequentemente, temos notícias quando não presenciamos episódios em que os conflitos, fenômeno natural no convívio com diversos, potencializam-se, por não passarem pelas negociações e eclodem em violências de natureza simbólica ou concreta.

Em adição, o Sujeito 2 remete-se à conquista como elemento essencial ao trabalho do professor, conquista que passa pelo uso da linguagem que permita o acesso do aluno ao universo do conhecimento e pela valorização do aluno e pensamos que a aproximação pela via da linguagem possibilita a valorização do aluno, pois é pela fala que ocupamos um lugar nas relações.

O Sujeito 6, ao retomar o aspecto da negociação na relação professor e aluno, faz alusão à diferença entre autoritarismo e autoridade cuja distinção se faz pela imposição de regras no primeiro e pelo diálogo na construção dessas no segundo caso.

Nesse sentido, ao evidenciar o relevo da relação professor-aluno no processo de ensinar e de aprender, destaca-se a maneira como o professor vive a autoridade na relação, posto que:

Em situações em que a autoridade é imposta, o afeto que circula naquela relação são sentimentos de medo, impotência, não raros acompanhados de rancor e ódio. Nesse caso, deixa de ser autoridade para dar lugar ao que é denominado como autoritarismo ou despotismo, que devem ser evitados. (ZILLE, 2008, p. 47).

Assim, emerge a memória quanto à tríade da relação transferencial entre professor e aluno: afeto/saber/autoridade. Desse modo, há um trânsito aleatório entre esses constituintes em termos de causalidade; ora o aluno atribui autoridade ao professor em função de seu saber, ora em função do afeto.

Ante a discussão sobre o enlace entre professor e aluno, memoramos uma citação de Charlot (2000) em que o autor afirma a existência de três categorias de relação com o saber: na primeira o saber é percebido como um objeto; na segunda, o saber refere-se à capacidade de realizar uma atividade; e, na terceira, o saber é, sobretudo, saber relacionar-se. Assim, o autor provoca-nos ao fato de um saber que configura a trama de fios e laços que constituem o enlace professor e aluno.

4.5.1.2.6 O sujeito pesquisador e a (in)visibilidade

Ao final da entrevista individual, solicitei aos sujeitos da pesquisa que me fizessem uma pergunta de qualquer conotação, que me perguntassem aquilo que o desejo de saber lhes provocava naquele momento. Esta consigna gerou certo espanto nos sujeitos da pesquisa que possivelmente não imaginaram que teriam essa solicitação. Assim, no Quadro 04, encontram-se as perguntas que emergiram após breve pausa de silêncio que precedeu a fala das perguntas de cada um dos sujeitos.

As perguntas feitas pelos sujeitos da pesquisa orbitaram entre 03 (três) aspectos: a pesquisa, a atuação profissional e o percurso acadêmico. Perguntas não marcadas por uma convergência e sim por um olhar de ambulante por sobre diferentes aspectos em que se constitui o sujeito pesquisador no constante movimento de vir a ser.

Quadro 04 – Perguntas feitas pelos sujeitos ao pesquisador

Sujeito	Pergunta
S1	Você pensou nesse projeto de pesquisa por conta da sua atividade, como professor, não é? Sua realidade profissional que é lidar com a sala de aula, mas o que você quer chegar com isso?
S2	Me informaram que sua formação é em Biologia. Mas, assim, o que motivou você para ir para área de Educação? O que te chamou mais atenção para fazer esse Mestrado?
S3	Qual é o seu conceito de invisibilidade? E como é possível reduzir isso?
S4	Qual foi, assim, o que foi que te inquietou para você trazer essa discussão da invisibilidade? Qual foi, como foi esse momento dessa inquietação? Foi lendo alguma coisa, foi durante uma aula? Como é que isso surgiu na sua vida? Como é que isso veio? E como você começou a amadurecer essa ideia?
S5	Como é que você vê a postura dos professores hoje? Você que está aí na sua pesquisa dentro dessa invisibilidade do aluno?
S6	O que levou, assim, você a querer ir trabalhar como professor na modalidade superior, de ensino Superior?

Fonte: Elaborado pelo autor

As perguntas feitas, ainda que não respondidas, evocaram o pensamento sobre mim, provocaram devaneios quanto à minha constituição, algo que poderia ser traduzido como um olhar estético de mim sobre mim, posto que a constituição do olhar estético, por sua vez, “[...] decorre de um processo, de intervenções deliberadas que objetivem romper com o episódico, com a explosão de imagens e mensagens desconexas que caracterizam a realidade atual e a destituem de sentidos voltados à crítica e sua transformação.” (ZANELLA, 2004, p. 142).

Em adição por olhar estético temos que “[...] é um olhar mais livre na sua apreensão significativa do mundo, pois busca outros ângulos de leitura, não para ver o objeto em sua pressuposta verdade, mas procurando, na relação estética com ele estabelecida, produzir novos sentidos para a configuração de realidades outras” (REIS, ZANELLA, FRANÇA e DA ROS, 2003, p. 10). Desse modo, reconheço, nas perguntas feitas, uma provação ao essencial movimento de retirar véus que obstruíam meu olhar quanto à tríade que ora me faz pesquisador: formação acadêmica, atuação profissional e objeto de estudo, tríade fundada na subjetividade que me constitui na esfera pessoal e relacional.

Isso posto é possível afirmar que as perguntas verbalizadas na fala dos sujeitos da pesquisa, denotam que eu, enquanto sujeito pesquisador me fiz (in)visível, pois conforme o construto aspeado, o fenômeno de (in)visibilidade, aqui, se constitui no fato de que os sujeitos reconhecem um Outro que lhe provoca inquietações sobre o saber mais, ao tempo que esse sujeito lhes foge à visão, em razão de eu mesmo não ter, objetivamente respostas às questões sobre pesquisa, atuação profissional e percurso acadêmico, dispondo apenas de aproximações daquilo que atenderiam a perguntas que me sejam feitas por Outrem ou por mim mesmo.

4.5.2 Desenho

4.5.2.1 As lentes do desenho

Como instrumento de colheita de dados, foi usado também a elaboração de desenho (APÊNDICE E), com vistas aos sujeitos da pesquisa expressarem a representação social do professor sobre o aluno (in)visibilizado. Assim, foi solicitado aos sujeitos da pesquisa que desenhassem, atribuíssem um título e redigissem uma pequena história correlata ao desenho.

De acordo com Weschsler e Schelini (2002), o desenho pode ser uma representação gráfica de pensamentos e sentimentos. Considerada a assertiva de Bauer e Gaskel (2008) que apesar de o desenho carrear significados e significantes, ele nem sempre demonstra o que

significa de modo autônomo, assim, fizemos a escolha de propor aos sujeitos que, em seus desenhos, incluíssem um título e redijessem uma pequena história.

Cumpramos ressaltar que, haja vista minha formação, enquanto pesquisador, não dispomos de repertório de saberes para realizar uma análise projetiva dos desenhos, recorri à análise descritiva das imagens produzidas acresci a análise expressiva a partir do título e história construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, o uso desse dispositivo parte de sua condição, enquanto instrumento para a significação, algo que permite a captura daquilo que a escuta não conseguiu registrar nas entrevistas e rodas de conversa, na medida em que de acordo com Bauer e Gaskel (2008, p. 324), o desenho “[...] expressa um conceito a mais, derivado não do próprio signo, mas de um conhecimento convencional, cultural”.

Em adição, no tocante à diversidade de dados que a análise de desenho nos oferece, destaca-se que as imagens são uma modalidade de linguagem, uma narrativa, que traz uma marca singular quando comparada a outras linguagens pois, “[...] tanto na linguagem textual, como na verbal, os signos aparecem sequencialmente. Nas imagens, contudo, os signos estão presentes simultaneamente. Suas relações sintagmáticas são espaciais e não temporais” Bauer e Gaskel (2008, p. 324). Desse modo, ao nos dedicar à análise do desenho, podemos ter uma aproximação de um olhar mais dilatado sobre o objeto em estudo que permita capturar diferentes aspectos (re)velados que, por meio da linguagem não emergiriam.

No que concerne às representações sociais, o desenho apresenta-se como dispositivo de grande contribuição para estudos em Representações Sociais (RS), medida em que esse se configura, de acordo com Nova (2014), enquanto:

[...] produção de um material mais espontâneo capaz de acessar elementos presentes nos valores, emoções, universos consensuais dos sujeitos e se caracteriza como uma recriação do objeto e não mera reprodução do real. Ele reflete a imagem e conceito do objeto a partir de quem desenha. Portanto, ao desenhar, a recorta e expressa significados do objeto representado. (NOVA, 2014, p. 02).

Assim, ao desenhar, estamos recortando e expressando significados do objeto que buscamos representar de modo singular e com a espontaneidade que esse dispositivo traz em si, configurando-se em laboração simbólica das representações do sujeito.

4.5.2.2 Unidades de análise dos desenhos

Além de constituir-se em valioso canal de expressão que provoca o emergir de informações que escapam à fala, sua elaboração é impregnada de ludicidade. Assim, a solicitação para a confecção do desenho, a ser concretizada imediatamente após a entrevista individual, foi acolhida pelos sujeitos da pesquisa, apesar de dois deles externarem, verbalmente, não terem grandes habilidades para desenhar, nenhum teve receio ao longo da elaboração do desenho, para se expressarem por meio desse instrumento.

Para proceder-se à análise do desenho, foi levado em consideração seus aspectos expressivos, isto é, o modo singular como cada sujeito representou o tema proposto nos traços, título e história (Quadro 05), a partir dos quais emergiram elementos significativos ao objeto da pesquisa, que constituíram unidades de análise.

Quadro 05 – Unidades de análise dos desenhos

Item	Unidades de análise
Título	Expectativas no (in)visibilizar
	Olhares para além do (in)visível
Desenho	Ambivalência do sujeito
	Despertamento do desejo
História	Pertencimento na (in)visibilidade
	(In)visíveis dispersos

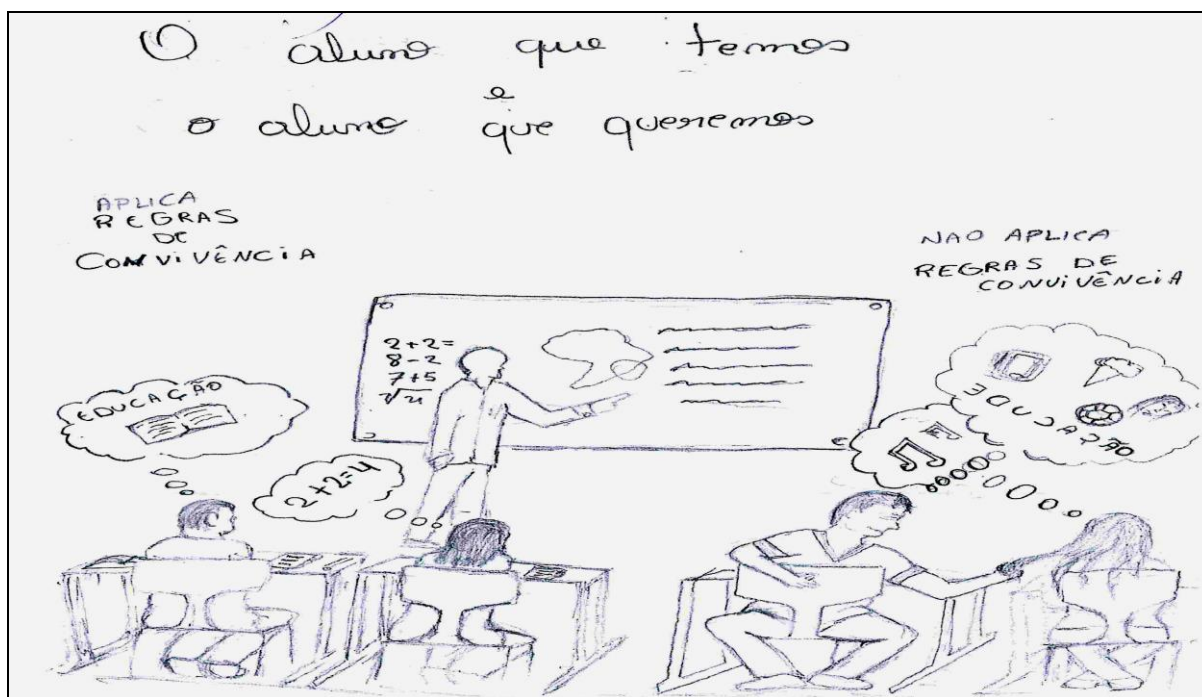
Fonte: Elaborado pelo autor

Ante a sua marca simbólica e, portanto fundada na subjetividade, o desenho se reveste de certa opacidade, ou seja, traz em si algo (re)velado, possuidor pois, sempre de algo inédito a ser visto, o que demandou habilidade e sensibilidade para capturar expresso e o não expresso nos traços e linhas.

4.5.2.2.1 Expectativas no (in)visibilizar

Esta unidade de análise reporta-se à idealização do professor quanto ao aluno, de onde emergem suas expectativas ao elaborar uma imagem mental do aluno ideal, conforme apresentado no título do desenho elaborado pelo Sujeito 5, o que acaba por (in)visibilizar àqueles que fogem a essas expectativas.

Figura 06 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 5



O bom aluno é aquele que tem consciência da necessidade do estudo na sua vida, que tem sede de aprender, é aquele que dá atenção às explicações, às atividades propostas e compartilha desse andamento com os pais.

O mau aluno vem à escola com o intuito de merendar, marcar presença para não perder a bolsa família, aquele que não faz as atividades, não dá atenção às explicações, não se preocupa com o futuro melhor e muitos não têm o acompanhamento da família.

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 5

O título atribuído ao desenho passa por uma visão dicotômica que muitos temos entre o real e o desejado, ou ideal. O desenho ilustra uma cena de uma sala de aula em que, diante do professor que estava ao quadro, alguns alunos mantinham sua atenção à aula, enquanto outros voltavam-se a conversar entre si sobre assuntos de natureza variada, com destaque ao balão que representa o pensamento destes alunos com a palavra educação escrita de modo invertido. Assim, parece que a autora do desenho desejava revelar que a compreensão do que seja educação do ponto de vista desses alunos esteja invertida, em relação à concepção dos alunos que mantém atenção à aula e do professor sobre esse mesmo aspecto. Ao observar o desenho e a escuta analítica que emergiu, expectativas no (in)visibilizar recorde de uma assertiva segundo a qual:

[...] percebemos a própria coisa, já que a coisa nada mais é do que aquilo que vemos, não, porém, pelo poder oculto de nossos olhos: eles não são mais sujeitos da visão, passaram para o número das coisas vistas, e o que chamamos visão faz parte da potência de pensar que atesta que esta aparência respondeu, segundo uma regra, aos movimentos dos olhos. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 39).

Podemos inferir na leitura desse excerto que a autora reporta-se a um mecanismo que está para além da fisiologia da visão, uma dinâmica em que visto é aquilo e aqueles que atendem aos desejos de nossos olhos aqui entendidos como sutil operação psíquica.

Em adição, a pequena história apresentada pelo sujeito 5 coaduna com o desenho a trazer, não uma narrativa, mas uma descrição de quais seriam os atributos de um bom aluno e de um mau aluno, e indo além do cenário da sala de aula, o escrito refere-se ao acompanhamento dos pais, enquanto aspecto distintivo dessas categorias de aluno.

Para além das expectativas de quem (in)visibiliza, faz-se salutar pensar sobre as expectativas de quem é (in)visibilizado, conforme afirma Costa (2008) em um estudo sobre a (in)visibilidade pública:

A sensação de estar publicamente invisível é chocante, e nunca passa despercebida para quem esteve submetido às ondas mórbidas do fenômeno. O sujeito apagado pode minimizar – ou até recusar – o fato como expressão psicossocial de um desencontro. Por ação de racionalizações ideológicas que vão amortecer a percepção da invisibilidade como forma de violência simbólica, sua compreensão pode não se completar: a invisibilidade pública, de signo de uma luta – luta de classes – vêm apresentar-se à consciência como fato natural. (COSTA, F. 2008, p.16)

Assim, podemos pensar em como sente-se os alunos (in)visibilizados: tem eles uma expectativa de serem vistos, outrora? Sentem-se em condições de reivindicar o direito de serem vistos e, portanto, tecerem uma relação dialógica com o professor e o saber? Ou estão os alunos imersos numa onda de naturalização de um fenômeno que lhes sequestra do processo de ensinar e de aprender?

4.5.2.2.2 Olhares para além do (in)visível

Da análise do título do desenho elaborado pelo Sujeito 6, apreendeu-se a presente unidade de análise que, em conjunto com a observação atenta do desenho, remete-se à um olhar que retira o aluno da (in)visibilidade e o coloca em relação.

Figura 07 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 6



Mariana é uma aluna do 1º ano do Ensino Médio Regular. Foi abandonada pela mãe quando tinha quatro anos, passando a conviver com o pai e seu irmão. Apesar do fato ocorrido, é uma jovem alegre, carinhosa, demonstra interesse nas aulas, participando das atividades, interagindo com os colegas da turma. Logo, apresenta um bom desempenho nas disciplinas. Nutri um sonho de alcançar seus objetivos e tornar-se uma pessoa bem sucedida.

Carlos é um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II, reside com os pais em um conjunto residencial. Geralmente, não frequenta as aulas e quando comparece ao colégio não consegue permanecer na sala de aula. Faz brincadeiras desagradáveis com os colegas e demonstra não ter desejo de aprender os conhecimentos que são fundamentais para enfrentar os desafios da vida cotidiana.

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 6

O desenho ilustra um grupo de jovens de mãos dadas, todos com um sorriso na face, no qual a autora destaca o nome de um dos jovens ali representados. Ao extrapolar a leitura dos traços, é possível afirmar que os alunos estão enlaçados entre si e têm prazer em participar das atividades escolares propostas. Ante a leitura da história referente ao desenho, percebemos que a autora descreve um pouco da história de vida da aluna nomeada no

desenho, permitindo-nos inferir que, apesar de a descrição dos personagens se constituir na dicotomia de comportamentos de alunos em sala de aula, há uma preocupação em (re)velar que trajetórias de vida marcadas por episódios de perdas colaboram com a construção da subjetividade que se dá, a partir do desejo, expresso na história como objetivos. Nessa seara, ao pensarmos sobre o que seriam os olhares para além da (in)visibilidade, recorremos a Merleau-Ponty que assevera:

Tendo, pois, aprendido pela experiência perceptiva o que é “ver bem” a coisa, e que é preciso e possível, para o conseguirmos, dela nos aproximarmos, sendo os novos dados assim adquiridos determinações da própria coisa, transportamos para o interior essa certeza, recorremos à ficção de um “homenzinho dentro do homem”, e assim chegamos a pensar que refletir sobre a percepção é, permanecendo a coisa percebida e a percepção o que eram, desvendar o verdadeiro sujeito que as habita e que sempre as habitou. (MERLEAU-PONTY, 2007, p.46).

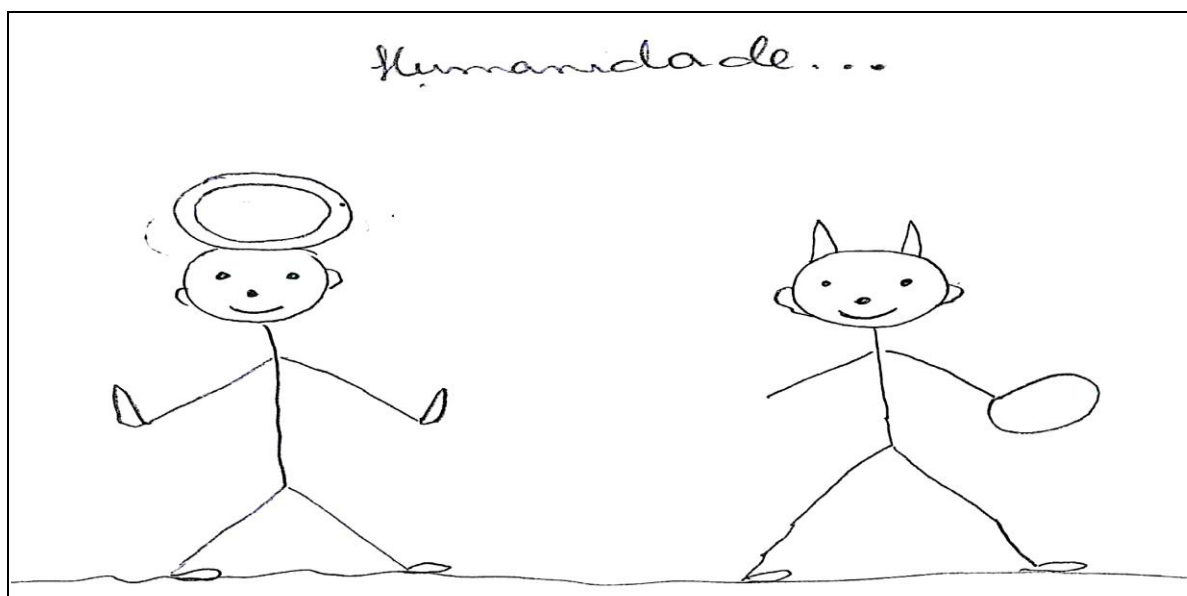
Assim, a autora reporta-se ao relevo do movimento de aproximar-se do sujeito a ser visto, estranhando-o para conhecer algo de novo e, em seguida nos entranharmos dele na busca do sujeito que somos e sujeito que viremos a ser.

4.5.2.2.3 Ambivalência do sujeito

Considerados os traços e símbolos que compõem o desenho elaborado pelo Sujeito 4, notamos uma dualidade que, diante do saber que todos nos constituímos em aspectos opostos, optamos por usar o construto de ambivalência para nomear esta unidade de análise.

Chemama e Vandermersch (2007, p. 32) conceituam a ambivalência no plano de “[...] coexistência, em um sujeito, de tendências afetivas opostas em relação a um mesmo objeto que induz à organização de certos conflitos psíquicos, que impõem ao sujeito atitudes completamente contraditórias” ou, nos dizeres de Ornellas (2005, p. 14) “estado que expressa ao mesmo tempo sentimentos opostos”. Desse modo, o conceito apresentado pelos autores nos faz pensar sobre a superação da dicotomia em bem e mal, posto que somos a síntese desses aspectos, entretanto o desenho elaborado pelo sujeito ainda remete a uma dualidade mutuamente excludente.

Figura 08 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 4



Pedro é um estudante que procura sempre cumprir com seus deveres. Paulo é um aluno muito inquieto e questionador, que muitas vezes desrespeita as regras da escola. Ambos são muito amigos, apesar das diferenças no comportamento.

Paulo confia muito em Pedro e relata tudo que faz. Como Pedro é defensor da ordem, ele conta as confusões de seu amigo para a diretora, ganhando mais créditos de aluno exemplar. Paulo, na verdade, é um garoto em busca de compreender melhor a vida. Julgar Pedro e Paulo como representantes do bem e do mal, respectivamente, é uma análise dicotômica, que perde a dimensão da complexidade humana.

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 4

O desenho foi intitulado pela autora de humanidade, possivelmente numa tentativa de denotar que a humanidade compõe-se de sujeitos situados em extremos do que seria bom e mau. Assim, o desenho traz duas figuras humanas, uma delas com uma aureola simbolizando anjos e outra com chifres simbolizando o demônio, seguido pela história que descreve o comportamento de dois alunos que, segundo a autora, apesar de apresentarem diferenças, são amigos. Em adição, a autora pondera que o aluno que apresenta mau comportamento, busca compreender a vida e que essa visão dicotômica causa perda da percepção da complexidade humana. Nesse sentido, ousamos afirmar que, no processo de ensinar e aprender, professores e alunos, se movidos por um desejo de saber, superam as dicotomias e se reconhecem sujeitos ambivalentes, ora transitando por marcas de subjetividade que evocam prazer, ora transitando por marcas de subjetividade que evocam desprazer.

4.5.2.2.4 Despertamento do desejo

Essa unidade de análise estrutura-se no movimento de pensar sobre algo fundante que é o desejo e sua evocação, conforme podemos observar no desenho e história elaborados pelo Sujeito 2.

Figura 09 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 2



Festa do pensamento

Manhã agitada, conversas paralelas, dominó na mesa, celulares em ação, sorrisos expressivos, vibrantes, eis o cenário da sala de Paula, uma aluna curiosa, alegre e serelepe que sempre me recebe com alegria, mas, talvez, sem tanto entusiasmo para a festa do pensamento.

Nesse contexto, entram em cena os meus preparativos para o banquete – as perguntas, as curiosidades, as surpresas. É nesse movimento de despertar a sua curiosidade, de lhe ensinar a pensar, de provocar a sua inteligência que o processo de ensino e aprendizagem acontece, mas, nem sempre a escolha desse cardápio é suficiente, às vezes, é preciso lançar mão de um novo para aguçar o apetite. Quem sabe provocá-la a abrir a “caixa de Pandora” ou mesmo desafiá-la a “sair da caverna”?

É preciso despertar nela a “fome de aprender”, “a alegria de pensar”, como diria o mestre Rubem Alves. É nessa constante (re)montagem do cardápio que se criam novos aromas, novos sabores e a festa acontece.

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 2

A autora do desenho dispôs na folha de papel, com seus traços, a imagem de uma mulher e sobre a sua cabeça algumas lâmpadas e sinais de interrogação. Tal imagem pode ser, metaforicamente, entendida como a ilustração de uma professora que diante do processo de ensinar e de aprender, permite-se a cultivar questionamentos e lançar luzes sobre suas inquietações. Em adição, a autora optou por intitular de “Festa do pensamento” a história que narra um momento de preparação de uma professora para aula, valendo-se da metáfora de um banquete, no qual o propósito seria despertar o desejo de aprender dos alunos, a um só tempo provocando-lhes o apetite e dispondo-lhes do alimento.

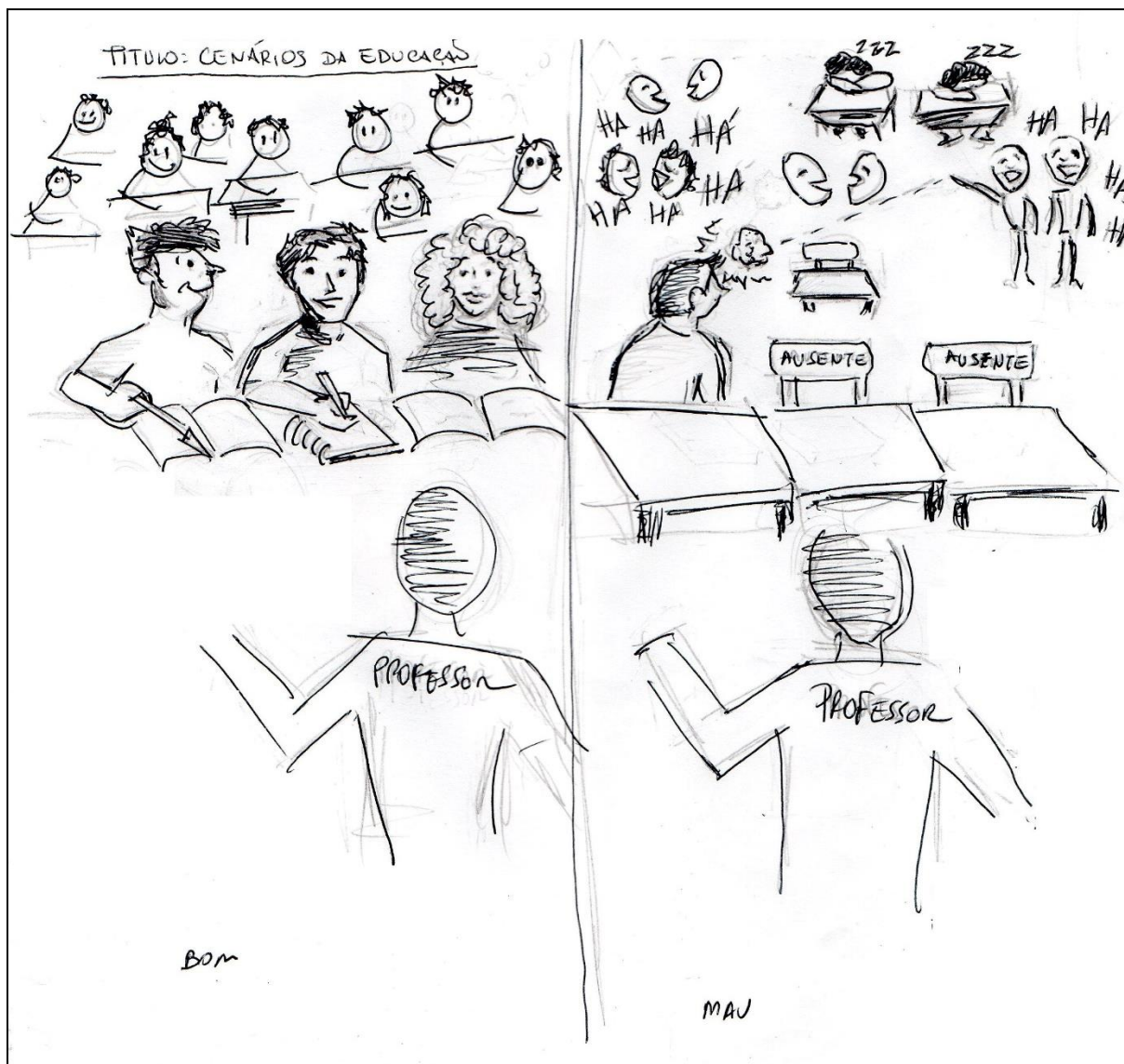
Nesse sentido, “[...] um ensino voltado para o sujeito tem o objetivo de permitir que ele crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (KUPFER, 2007, p. 133). Nesses dizeres, evoca-se o professor à constante indagação e ao exercício do convívio com as interrogações sobre o ensinar e aprender, pois do acolhimento às inquietações em si, emergem situações de aprendizagem fundadas no desejo do aluno.

Cabe-nos ressaltar o construto novo, repetido ao final da história que nos possibilita inferir que o desejo é provocado pela percepção de algo que ainda não constitui o repertório de saberes do sujeito, algo que o alimenta de modo inédito para um contexto social que o desafia a decifrá-lo.

4.5.2.2.5 Pertencimento na (in)visibilidade

Esta unidade de análise emergiu da análise da história escrita pelo Sujeito 3 ao elaborar o desenho solicitado na consigna, refere-se à atitude de o aluno (in)visibilizado em pertencer ou não pertencer ao contexto social da sala de aula.

Figura 10 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 3



Paulo é um aluno que vai para a escola todo dia. Entende a importância dela para a sua construção como pessoa. Mesmo tendo dificuldade com algum assunto ou disciplina, ele procura não sair da escola sem aprender alguma coisa e opinar sobre o que acontece em sala.

Já Lucas não entende a importância da escola, seja por problemas familiares, seja pela falta de acompanhamento dele na escola. Ele não dá atenção, ele não se importa com as aulas, porque para ele, a escola (aula), o resto do mundo e as coisas que ele gosta são completamente diferentes.

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 3

O título do desenho “cenários da educação” indica uma compreensão da autora de que a imagem apresentada no desenho reflete toda a conjuntura educacional. Ao procedermos a leitura do desenho, notamos dois quadros marcadamente delimitados: no primeiro os alunos encontram-se sentados e prestando atenção à aula; no segundo apenas um dos alunos permanece sentado, enquanto que os demais se colocam ao fundo da sala e ocupam-se de assuntos alheios à aula. Cumpre salientar a representação das cadeiras com o nome ausente, o que metaforicamente, parece denotar que os alunos alheios à aula são tidos pelo professor como ausentes e, portanto, (in)visibilizados. A história trata, em verdade, de breve descrição de dois alunos, expressando que um deles, apesar das dificuldades, tenta sempre fazer-se presente ao passo que o outro não empenha tamanho esforço pois, pensa seu desejo de pertencer a outra ordem de coisas, que não o processo de ensinar e de aprender.

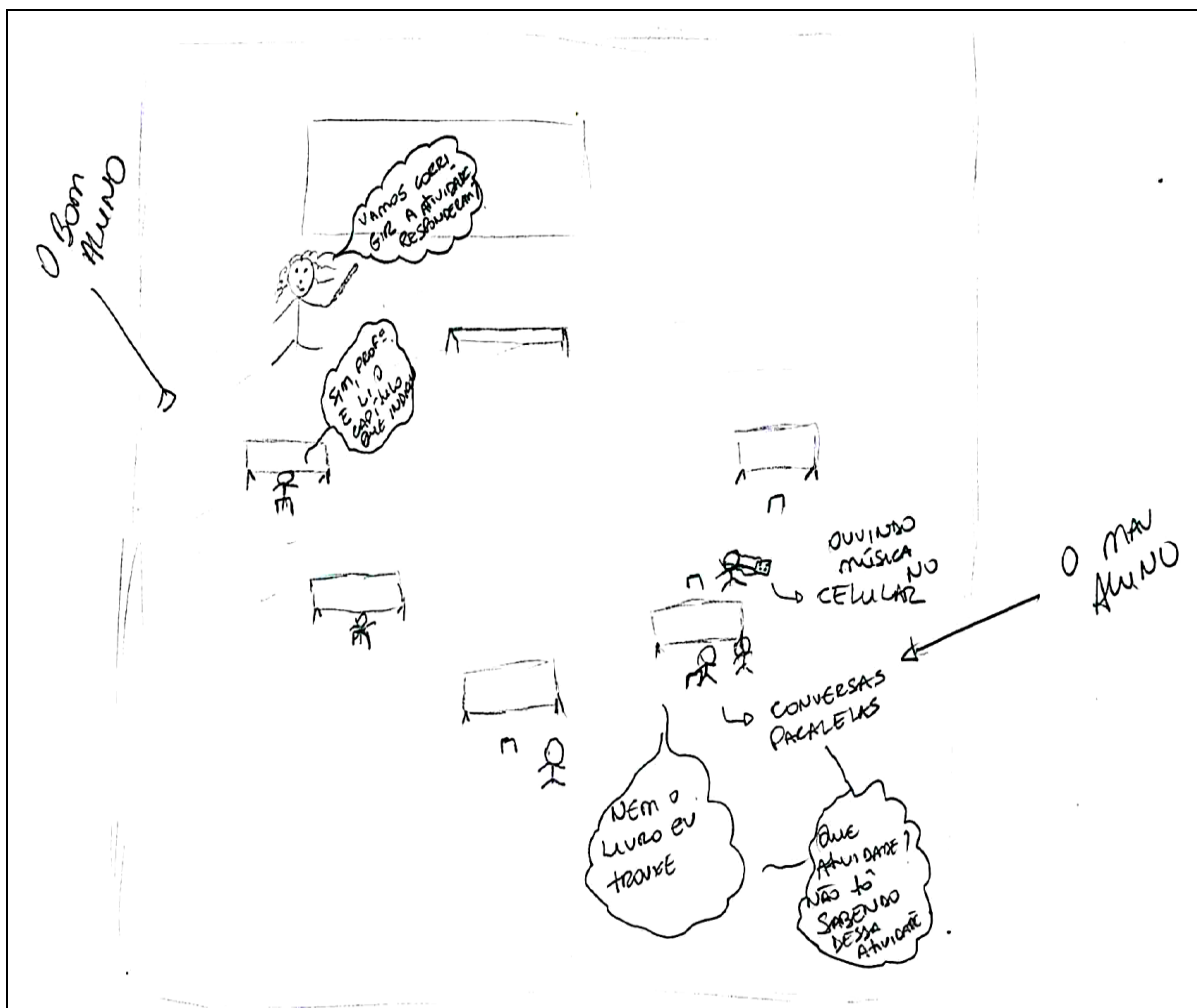
Nessa seara, destacamos a relevância da constituição do sujeito no grupo, pois nestes, segundo Jovchelovitch (2008), são construídos repertórios comuns de saber que perduram temporalmente e dá aos membros os referenciais e os parâmetros, a partir dos quais os sujeitos dão sentido ao mundo ao seu redor e relacionam suas histórias individuais a narrativas mais amplas. E acrescenta o autor que o grupo é construído “[...] pelas interações entre o mesmo e o diferente, o Eu e o Outro” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 132). Percebemos, assim, quão importante é o sentimento de pertencimento ao grupo, não nos referindo ao pertencimento que anula a identidade, mas àquele que funda-se no constante movimento de aproximações e distanciamentos.

4.5.2.2.6 *(In)visíveis dispersos*

A dispersão dos alunos (in)visibilizados é tomada nesta unidade de análise mediante, a observação do desenho elaborado pelo Sujeito 1, que escolheu por não atribuir um título à sua produção.

No desenho elaborado pelo Sujeito 1, percebe-se o contexto de uma aula na qual apenas um aluno parece estar interagindo com o professor e os conhecimentos abordados, enquanto os demais alunos colocam-se de modo disperso na sala atraídos para assuntos diversos. A dispersão é ainda, pontuada pela autora do desenho, ao reportar-se à distinção entre bom aluno e mau aluno.

Figura 11 – Desenho e história elaborados pelo Sujeito 1



O bom aluno é que acompanha a matéria, faz as atividades, tira as dúvidas, estuda em casa, respeita o professor.

O mau aluno é aquele que não demonstra interesse, não faz as atividades, vive disperso (por exemplo: ouvindo música no celular, conversando com os colegas).

Fonte: Desenho e história elaborados pelo Sujeito 1

Ante o desenho e história tecida pelo Sujeito 1, memoramos falas recorrentes em que pontuam o jovem na condição de sujeito inquieto e assim:

[...] a juventude emerge marcada por complexidades, entendida como uma construção sociocultural que tem a ver com as experiências vivenciadas pelos sujeitos e como estas são significadas (...) A juventude solicita um exercício de diálogo entre teorias e memórias. Convoca, implica, questiona a si, a sociedade, ao todo, em uma busca incessante por um propósito, por sentido para o seu existir. (LOPES, 2015, p. 21).

Considerada a afirmativa da autora, é possível pensar que a dispersão no processo de ensinar e de aprender pode ser atribuído, dentre outros fatores, ao desenlace entre suas histórias de vida e os conhecimentos que são apresentados na escola o que o leva, não raro a uma busca solitária por respostas a suas inquietações.

4.5.3 Rodas de Conversa

4.5.3.1 As lentes das rodas de conversa

Além de entrevistas semiestruturadas, foram realizadas rodas de conversa (APÊNDICE F), que se constituem em momento de diálogo, em cuja interação entre os sujeitos, se efetiva mediante a ação de um coordenador, partindo do princípio de que:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro. (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Desse modo, as colocações dos sujeitos são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar; seja para concordar com a fala imediatamente anterior.

A roda de conversa é conceituada por Moura e Lima (2014, p. 99) como “[...] um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.” Ou seja, a conversação estabelecida implica em compreender com mais profundidade aquilo que é dito, em refletir de forma intensa, a partir da escuta das falas dos outros integrantes da conversa. Assim, as rodas de conversa possibilitaram o emergir de conteúdos não externados, nas falas dos sujeitos da pesquisa, quando da utilização da entrevista. Nesse sentido, entendemos a roda de conversa enquanto:

Espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa. (MOURA; LIMA, 2014, p. 98).

Assim, a roda de conversa revela-se em caminho exitoso por possibilitar a reflexão coletiva e colaborativa, o confronto de experiências e pensamentos, a ampliação e o esclarecimento de informações já obtidas pela escrita dos diários, a aproximação da formação

com a pesquisa, além de favorecer a multiplicidade de aspectos e reações congruentes e divergentes dos vários participantes. (GUIMARÃES, 2004).

Em adição, Marková, Linell, Grossen e Oring (2007) advogam que dispositivos, a exemplo da roda de conversa, ao enfatizar a construção conjunta, rejeitam o detalhamento do exercício comunicativo em unidades estáveis de conteúdo, em decorrência de que ao promover a discussão de temas, nossos pontos de vista são reexaminados, a fim de ponderarmos as respostas dos outros e compreendermos até onde podemos defender nossos conceitos.

Para tanto, foram tomados os mesmos cuidados utilizados nas entrevistas, quando a preservação de ruídos e fluxo de pessoas no ambiente e ao estabelecimento de um laço de confiança entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, o papel do investigador, na roda de conversa, se configura em promover a discussão fluir entre os participantes, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (GATTI, 2005, p. 9).

As rodas de conversa representam uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade, pois constituem-se em “ [...] um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Assim, esse dispositivo se faz, a partir de uma perspectiva dialógica, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo. (DALL’AGNOL; TRECH, 1999).

Isto posto, é possível afirmar que, considerada a experiência de um espaço de reflexão e construção, e, pela ação dialógica, subversão da lógica de neutralidade das tradicionais pesquisas positivistas, provoca-se “[...] a capacidade de criar, através dos seus discursos, uma rede de construção de sentido.” (MARKOVÁ; LINELL, GROSSEN; ORING, 2007, p. 39),

Assim, compreendemos que as rodas de conversa promovem a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos mediante o estabelecimento do diálogo, marcado pela escuta do outro e de si. E, ao pensar a forma de adotar e conduzir esse

instrumento, temos que considerar que o diálogo construído representa o pensar e o falar de “[...] indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 2002, p. 46).

Em termos de sistematização, as rodas de conversa foram organizadas, de modo a reunir o grupo de sujeitos da pesquisa em quatro momentos distintos. Em cada um dos encontros, a roda de conversa bordejou um tema, a saber:

- a. Aluno que não quer nada;
- b. Retratos do professor e do aluno;
- c. Aluno apagado esquecido;
- d. Definição de sua escola hoje.

4.5.3.2 Unidades de análise das rodas de conversa

Após a realização das entrevistas e de elaboração dos desenhos, de modo individual, foi solicitado aos sujeitos que informassem os dias e horários de sua disponibilidade e desejo para que fossem realizadas as rodas de conversa, em quatro momentos distintos, com um tema provocador apresentado no início de cada uma dessas e convidados os sujeitos a falarem espontaneamente sobre a proposição.

Conforme assevera Marková (2006), mediante a realização das rodas de conversa, buscamos acessar os significados e as representações apresentadas em grupos, nos quais os sujeitos tivessem a possibilidade de experienciar um espaço de reflexão e construção, e, pela ação dialógica, subverter a lógica de neutralidade das tradicionais pesquisas positivistas. Nesse sentido, pensamos que, a partir desse dispositivo, surgiram ponderações que resgataram aspectos de relevo.

Assim, aqui serão discutidas as unidades de análise apreendidas, a partir do relevo e recorrência nas falas dos sujeitos da pesquisa ao longo das rodas de conversa, a saber:

- a. (Im)possibilidades de diálogo;
- b. Desassossego do professor;
- c. Escola produtora de vítimas;
- d. Equidade na diversidade.

Essas unidades de análise serão percorridas nas linhas seguintes à luz de alguns teóricos, consideradas as falas dos sujeitos nas rodas de conversa.

4.5.3.2.1 *(Im)possibilidades de diálogo*

Esta unidade de análise se estrutura, a partir do pensar sobre a dialogicidade no ensinar e aprender, constituinte, não raro, vetado no enlace entre professor e aluno que, assim, deixa essa configuração para fazer-se em nó somente desatado mediante o trânsito do professor de si para bordejar o universo do aluno, conforme as falas transcritas a seguir:

O aluno que não quer nada, na verdade, é o aluno que a gente não consegue acessar. Então, é uma avaliação bem externa porque a gente não dialoga com o universo dele, não dialoga com... O locus social desse aluno. E a gente não sabe quais são os objetivos de vida, o que é que ele pensa, o que é que ele... Quais são seus conflitos, como ele se posiciona. Então, o aluno que não quer nada é sempre o aluno mais distanciado da gente. (Sujeito 4).

De outra esfera. Mas eu vejo que cabe a nós professores... Que cabe acessar, não é? Das diversas formas, utilizando, é... Diversas estratégias. Criando na verdade, é... Condições. Criando intervenções para que a gente possa conhecer melhor... Esse aluno. Fazemos diversas tentativas e tentar criar situações que esse aluno possa responder a algo. Até pra que esse algo sirva como uma... Como um pontapé inicial para a nossa ação. (Sujeito 2).

Porque determinadas situações... A gente descobre talentos, não é? Por exemplo, no teatro mesmo, numa apresentação, numa dramatização... A gente ver que aquele aluno, ele flui. Mas na aula mesmo, aquele momento formal, eu... Às vezes, eu não consigo perceber muito isso nele, não é? Ele não consegue responder muito ao, ao... Ao que eu desejo, a minha expectativa. (Sujeito 6).

O Sujeito 4 reporta-se ao aluno que não quer nada como aquele que, na condição de professor, não conseguimos acessar, não apreendemos em seus objetivos, modos de pensar e conflitos, assim, esse sujeito pontua o aluno que não quer nada como aquele que se encontra mais distanciado. Desses dizeres, é possível inferir que o diálogo com o aluno que não quer nada faz-se (im)possível, na medida em que, não o professor não o apreende em sua subjetividade, portanto, considerada a via de mão dupla do diálogo, o que teria a dizer o aluno distanciado por não ser acessado pelo professor.

Como transmutação da (im)possibilidade do diálogo, retomamos a fala do Sujeito 2 que coloca o acesso enquanto construção de estratégias que permitem ao professor conhecer mais do aluno que está diante dele. Mediante essa fala nos parece que o sujeito acredita ser

essencial provocar o aluno à fala para, a partir dela discorrer a ação pedagógica de modo dialógico.

Em adição, ao referir-se à dramatização, o Sujeito 6 externa em sua fala, o pensamento de que dispositivos alternativos à aula tradicional, talvez por possibilitar que o aluno sintasse-se mais livre, menos obrigado a uma postura assertiva, permite-se ser conhecido e revelar seus potenciais muitas vezes ocultos por um rigor pedagógico.

A despeito do uso de mecanismos alternativos à aula, memoramos que, contudo, os sujeitos, professor e aluno, de acordo com Charlot (2006) tecem relação com a instituição escolar que se trata de uma instituição social, e, portanto, submetida a políticas. Essa percepção implica em admitirmos que o diálogo estabelecido entre professor e aluno efetiva-se em espaço institucionalizado que define condições materiais e diretrizes da ação pedagógica. Isto posto, entendemos que a busca pela tessitura da dialogicidade depara-se com obstáculos institucionais.

Em adição, pensamos no diálogo com ação que não se encerra na ausência do Outro, pois, “[...] a escuta da fala do outro é na verdade um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem. Escutar e falar fazem parte do processo educativo, porém este binômio na escola parece ter pesos diferentes entre os atores.” (ORNELLAS, 2011, p. 173).

Mediante as reflexões aqui postas, tudo indica que a (im)possibilidade do diálogo entre professor e aluno reside, por um lado, no intento do professor em trazer o aluno para a relação admitindo a subjetividade em que ele se constitui, onde traduz a ética do desejo, e por outro lado, nas diretrizes institucionais que em prol de interesses diversos, obstaculiza o diálogo em prol da ética do bem.

4.5.3.2.2 *Desassossego do professor*

O construto tomado como nomeação desta unidade de análise alude à inquietude do professor frente a ação docente e aos desafios em que ela se configura em termos epistêmicos, relacionais e, também, frente à conjuntura política que reverbera diretamente na escola contemporânea, conforme transcrito nas falas seguintes:

Todas obrigações que o professor deve ter para ensinar o que o sistema oferece. Já teve até algumas discussões relacionadas a isso. Escola sem partido, que se fala em... Escola que deve parar de pensar...Ou deve não tratar de temas como gênero e outras coisas mais subjetivas. E encarar a questão do conteúdo sem contexto. Enfim. E o fato é que a gente fica nesse dilema, não é? Ou trabalha em cima e focar nessas questões ou trabalhar o conteúdo. Muitas vezes, quando a gente opta por uma coisa, a gente sente frustrada pela outra não ter alcançado. (Sujeito 3).

Então, tem aluno que vem pra escola por quê? O que direciona a atividade do aluno é o motivo que ele tem. Eles não tem motivos que estão alinhados com os nossos motivos. São motivos mais imediatos, são motivos muitas vezes que estão muito distante daqueles que a gente idealiza para eles. Às vezes, eles vem para saírem de casa. Às vezes, eles vem, é... Porque não tem comida em casa, vem comer aqui na escola. Às vezes, eles vem porque é obrigado, porque o pai e a mãe diz que tem que vir. Então, são nesses motivos que eu acho que a gente precisa atuar. Só que a gente não tem formação pra isso. (Sujeito 1).

E imagino que até dia 28 e principalmente depois dele. As coisas vão estar bem complexas. A gente tem vivido uma polarização extremista na sociedade que a gente vive. O discurso do ódio tem avançado, a gente tem visto várias pessoas sendo assassinadas por conta desse discurso de ódio que tem crescido e os alunos tem se apropriado desse discurso, não é? (Sujeito 4).

O Sujeito 3 fala da proposição da Escola sem partido, enquanto castradora da liberdade de tratar de temas de relevo, a exemplo da questão de gênero e que, fazem parte do contexto de vida de muitos alunos, em prol da abordagem de conteúdos não tangenciam a subjetividade. Assim, é possível dizer que essa proposição instaura uma frustração, haja vista o professor perceber o relevo de promover discussões junto aos alunos sobre esses aspectos e, entretanto, não ter a autorização para aborda-los, sendo pois, sabotado em seu desejo de contemplar subjetividades na prática docente.

O desassossego é, expresso na fala do Sujeito 1, ao dizer do descompasso entre os motivos que provocam os alunos a irem à escola, não raro situados em aspectos de sobrevivência, e os motivos que evocam o professor no processo de ensinar e de aprender que se fundam no desejo de colaborar com a constituição do aluno enquanto sujeito.

Retomada à questão conjuntural do Sujeito, 4 falamos da apreensão quanto ao provável resultado do processo de eleição presidencial com destaque à preocupação, quanto ao avanço do discurso de ódio. Cumpre destacar que, ao proferir essa fala, o Sujeito 4 exaltou-se, projetando o corpo para a frente e bateu com as mãos na mesa várias vezes. Assim, fico a pensar que a eleição de um presidente que, reiteradas vezes, externa discurso de ódio ainda

que velado, possa autorizar a materialidade desse discurso em atitudes de violência contra àqueles que são alvo do ódio, em razão de seus marcadores sociais.

Nesse sentido, nos voltamos aos teóricos que em seus escritos contribuem aqui para o entendimento do desassossego. Assim, podemos dizer que a profissionalidade do sujeito docente constitui-se no dinamismo do processo de ensinar e de aprender “[...] pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele.” (TACCA, 2008, p. 47). Isto posto, o desassossego inscreve-se na (im)possibilidade do enlace professor e aluno, porque há, por razões diversas, um alheamento ao contexto de vida do aluno e inclusive do professor.

Nessa seara, entendemos que o exercício docente, em termos de socialização, constitui-se de vários componentes de contínuo, haja vista “[...] a vida no trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com os parceiros (patrões, colegas, clientes, pública, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos” (DUBAR, 2012, p. 358). E do sentir-se barrado nessa (im)possibilidade de inserção nessas situações advém o desassossego do professor.

Portanto, parece-nos possível afirmar que o desassossego do professor estrutura-se, a partir da colocação, em planos diametricamente opostos, dos motivos dele e dos motivos do aluno em situarem-se no processo de ensinar e de aprender, agravado por diretrizes que (in)viabilizam a construção de pontes que aproximem esses motivos.

4.5.3.2.3 *Escola produtora de vítimas*

Para além da imagem de algoz e vítima, essa unidade de análise alude a mecanismo sutil em que o sujeito se constitui desse modo, seja pela experiência no contexto de vida, seja pela atitude perante esse contexto. Vejamos as falas que explicitam isso:

Esses alunos, boa parte deles, são vítimas sociais: de contexto de marginalidade, de exclusão social, de questão racial, de violência doméstica. A gente percebe, a gente ouve, a gente observa no nosso cotidiano. E isso é algo que compromete muito o desenvolvimento dele aqui na escola, mas em contrapartida muitos deles usam isso como forma de manipulação. Aí a gente fica... Como a questão... Da questão da vítima social e do vitimismo é uma linha muito tênue, a gente... Eles articulam de

uma forma que a gente fica assim: Meu Deus, estou sendo injusta? Eu sou injusta porque eu não compreendo o processo de aprendizagem do meu aluno, o tempo de aprendizagem dele, as limitações que ele tem cognitivas e sociais. (Sujeito 4).

Sobre o aluno que não quer nada, eu penso também naquele que vem para a escola, não faz nada e também se auto sabota, não é? Aquele aluno que faz de tudo pra gente ter um tipo de sentimento por ele oposto ao que deve ser mais adequado ao nosso trabalho. Hoje mesmo me deparei com um aluno na sala apitando... O tempo todo! Enquanto eu estava arrumando a sala pra fazer uma avaliação. (Sujeito 3).

Ele usa a estratégia do vitimismo e não a questão da contestação de vítima social. Uma coisa é ele se posicionar como vítima social, ter uma posição de lutar pelos seus direitos. (Sujeito 4).

O Sujeito 4, em dois momentos distintos, verbaliza falas que se reportam ao processo de vitimização: num primeiro plano alude ao aluno na condição de vítima do contexto social e que, por vezes, valem-se disso como estratégia para seduzir aos professores a flexibilizarem seus parâmetros de justiça e assim, destaca que o aluno, frente ao seu contexto, poderia ainda que, no lugar de vítima, reivindicar direitos que lhes são negados. Em adição, o Sujeito 3 nos fala que acredita que alguns alunos têm atitudes que parecem ser propositalmente tomadas para criar no professor um sentimento oposto ao idealizado, enquanto construto professoral.

No que tange o caso, à superação do *status* de vítima, Santos Júnior (2011) afirma que as relações afetivas com a vítima são fundantes na tomada de posição e mobilização da rede de solidariedade para denunciar procurar formas para a sua superação. Entretanto, cabe àquele colocado no lugar de vítima, reconhecer-se nessa condição e empenhar esforços para ir ao encontro fecundo com aqueles sensíveis ao seu contexto de vitimização.

Assim, não podemos nos restringir a “[...] proclamar a miséria da vítima, a impunidade do arbítrio dos que têm dinheiro e poder, a prepotência e a incompetência do Estado” que desenha “um quadro de derrota, de resistência inútil” (MARTINS, 1989, p. 11). Precisamos partir ao encontro das vítimas e provocar-lhes a compreenderem-se na condição de sujeito histórico e, portanto, em constate tessitura de seu contexto de vida.

Extrapolo o dito e penso que a noção de vítima social, partilhada pelos sujeitos da pesquisa, reporta-se a mecanismos externos de um sistema que desejaria a permanência do aluno em seu lugar de vítima, configurada como incapaz e mecanismos que se estruturam na subjetividade do aluno que opta por permanecer nesse lugar o qual, segundo ele lhe proporciona as facilidades que deseja.

4.5.3.2.4 *Equidade na diversidade*

Tomado o contexto do processo de ensinar e de aprender no convívio de subjetividades, pensamos nesta categoria de análise em razão de falas recorrentes que se fundam na inquietude ante proposições de que seja estabelecida uma equidade. Observemos algumas dessas falas:

A nossa formação pedagógica nos, nos chama a atenção disso: que a gente deve ponderar que os alunos não são todos iguais. Então, a gente tem que, na hora de um conselho, na hora de uma avaliação, a gente tem que ponderar essas diferenças pra que haja equidade. Porque a equidade não é avaliar todo mundo com os mesmos critérios, com os mesmos parâmetros. Isso aí não é promoção de equidade. (Sujeito 4).

Tem a pluralidade de modos de pensamentos dos professores que compõe o quadro. Eu enquanto professora que estou aqui a 2 meses, acho interessante o público diferente que estou encontrando. O desafio de encontrar um público diferente, e também de trabalhar com uma quantidade com um grupo maior de professores, não é? Porque na outra escola que eu trabalhava com poucos professores, enfim não tinha muita discussão. Enfim, a pluralidade aqui é maior, até as diferenças de práticas aqui é maior. Então, eu tenho uma expectativa boa em relação a essa escola. (Sujeito 3).

Quando a gente vai colocar o ingrediente da equidade, nós vamos pegar esse aluno apagado e vamos estar correlacionando ele no social. E quando a gente correlaciona o aluno no social, a gente vai ampliar nossa visão e nossa leitura desse apagamento. E aí, a gente vai observar que nós vivemos num país com uma série de limitações. E a gente está aí... A gente tem agora a BNCC retomando uma ideia de Educação universal, e marginalizando as questões específicas das minorias (Sujeito 4).

O Sujeito 4 alude ao processo de formação ao falar da necessidade de ponderar que os alunos não são iguais e, nas atividades docentes urge perceber que promover a equidade não é tratar todos da mesma forma. Assim, podemos dizer que a concepção de equidade denota a concessão de condições de ensinar e de aprender considerada o sujeito-aluno. Em adição, o Sujeito 4 afirma que a equidade promove uma dilatação do olhar que percebe o aluno apago, mediante sua colocação no contexto social, entretanto, pontua o Sujeito 4 que as Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) propõem-se a uma educação universal que denega as subjetividades. Isto posto, é possível dizer que nas diretrizes, o conceito de equidade reduz-se ao construto de igualdade que denega aspectos sociais e assim, (in)visibiliza o aluno.

Contudo, o Sujeito 2 diz da diversidade de modos de pensar e, portanto, de maneiras de atuar, dos professores ao relatar a diferença entre a escola em que anteriormente trabalhava, com um corpo docente pequeno e a escola em que trabalha atualmente. Nesse sentido, notamos a torção ainda rara que desloca o olhar de sobre o aluno e foca o professor, o que nos possibilita dizer que o sujeito professor é, também, diverso.

Nessa seara, o desejo de conhecer e a sensibilidade de permitir-se afetar e ser afetado assume relevo conforme assevera Lévinas ao propor despertar no homem a sensibilidade pelos seus semelhantes que contribui na superação de si e requer a epifania do outro (LÉVINAS, 2009). De modo complementar recordamos que, de acordo com Ferreira (2018, p. 66) ao reportar-se ao “[...] risco de, ao afirmar não haver diferenças, perder de vista que existe uma história social produtora dessas categorias e das desigualdades sociais particularizadas dado o contexto de cada uma dessas identidades.” Desse modo, importa-nos destacar que em sinergia faz-se salutar admitir as diferenças e promover a equidade.

Ante o posto, pensamos que a instituição escolar, em seus sujeitos, professores e alunos, equivocava-se ao buscar promover a equidade, ora partindo ao extremo da tentativa de reduzir a zero as diferenças, ora permite que essas potencializem-se ao nível de trazer danos ao enlace professor e aluno, além de sua implicação no processo de ensinar e de aprender.

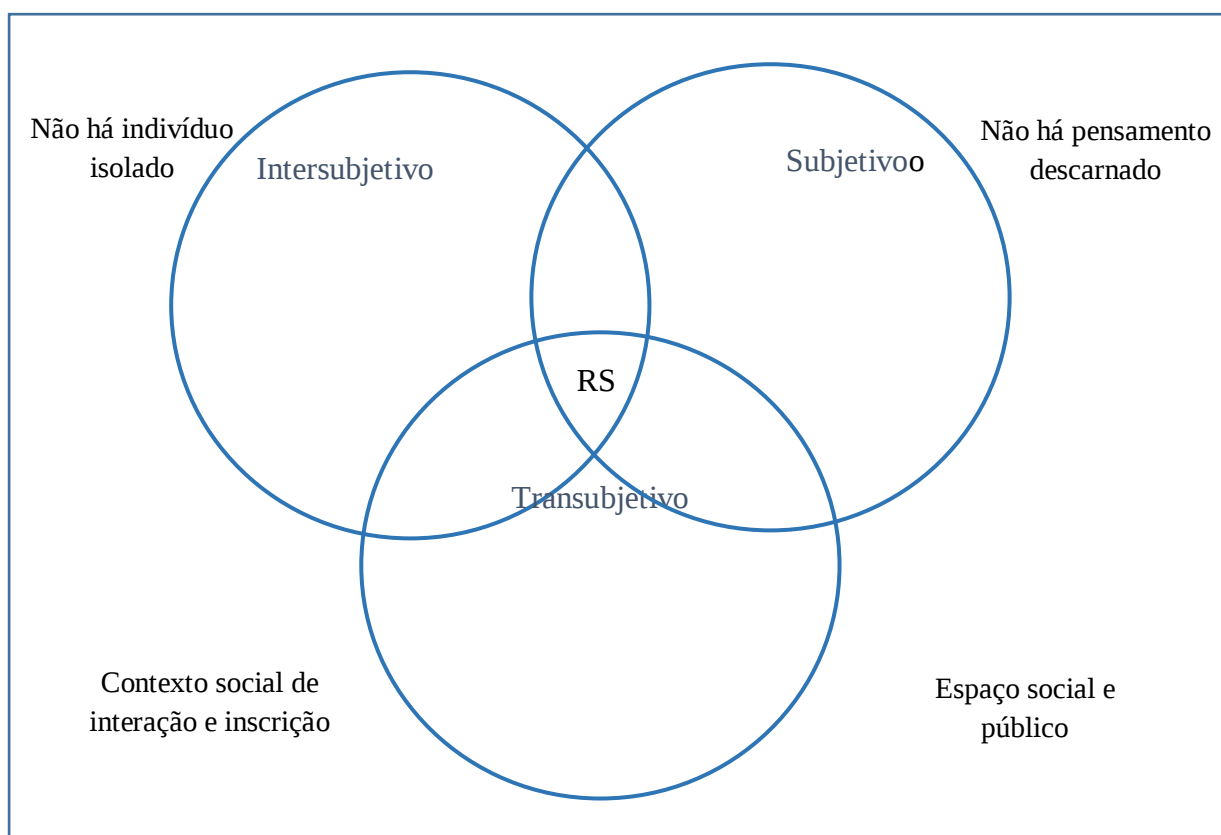
4.6 MOSAICO DAS UNIDADES DE ANÁLISE: AS ESCUTAS ANALÍTICAS

Nomeamos as escutas analíticas de mosaico de unidades de análise pois, este é uma composição em que as peças isoladamente trazem uma imagem; entretanto, a articulação entre elas possibilita o surgir de uma imagem com maior profundidade de sentido.

Partimos do enlace entre as unidades de análise que emergiram do olhar sobre os dados colhidos mediante o uso dos dispositivos e da premissa que há 03 (três) dimensões de pertença nas representações sociais, de acordo com Jodelet (2009, 2001): a subjetividade na qual consideram-se os processos operados pelos sujeitos a partir da concepção de eles-mesmos; a intersubjetividade que refere-se a contextos em que o sujeito no processo de relação contribuem para a construção das representações sociais; e a transubjetividade que transita entre a subjetividade e intersubjetividade, onde seu entendimento perpassa, tanto os sujeitos e os grupos sociais, enquanto contextos de interação.

À guisa de ilustração Jodelet (2009, p 695) propôs um esquema reproduzido na Figura 12 no qual as dimensões são simbolizadas por esferas de pertença das representações. Esquema em que, de acordo com a autora, se evidencia a concepção dos sujeitos não de modo isolado, mas como atores sociais ativos que afetam e são afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, num contexto social marcado pela interação e inscrição.

Figura 12 – As esferas de pertença nas representações sociais.



Fonte: Jodelet (2009, p. 695)

Nesse sentido, à luz dos referenciais das representações sociais, dos construtos da (in)visibilidade e dos aportes teóricos da educação contemporânea, buscamos ancorar as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado, mediante o enlace das unidades de análise que emergiram do olhar deambulante e cuidadoso sobre o discurso nas entrevistas, nos desenhos e nas rodas de conversa, que se constitui nas escutas analíticas, conforme apresentado no Quadro 06.

Quadro 06 – Escutas analíticas

Escutas analíticas	Unidade de análise	Fonte
Afeto	Ser feito (in)visível e fazer-se invisível	Entrevista
	Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender	
	Enlace (im)possível entre professor e aluno	
	Expectativas no (in)visibilizar	
	Despertamento do desejo	Desenho
	Pertencimento na (in)visibilidade	
	(Im)possibilidades de diálogo	Roda de Conversa
	Desassossego do professor	
	Escola produtora de vítimas	
Desejo	Ser feito (in)visível e fazer-se invisível	Entrevista
	Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender	
	Enlace (im)possível entre professor e aluno	
	O sujeito pesquisador e a (in)visibilidade	
	Expectativas no (in)visibilizar	Desenho
	Olhares para além do (in)visível	
	Despertamento do desejo	
	(Im)possibilidades de diálogo	Roda de Conversa
	Desassossego do professor	
	Equidade na diversidade	
Conflito	Denegação e marcadores sociais	Entrevista
	Ser feito (in)visível e fazer-se invisível	
	Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender	
	Enlace (im)possível entre professor e aluno	
	Ambivalência do sujeito	Desenho
	(In)visíveis dispersos	
	(Im)possibilidades de diálogo	Roda de Conversa
	Desassossego do professor	
	Escola produtora de vítimas	
(Des)compromisso	Estilo de aluno: tempo de ensinar e de aprender	Entrevista
	Autorretrato do professor	
	Enlace (im)possível entre professor e aluno	
	O sujeito pesquisador e a (in)visibilidade	
	Olhares para além do (in)visível	Desenho
	Despertamento do desejo	
	(Im)possibilidades de diálogo	Roda de Conversa
	Escola produtora de vítimas	
	Equidade na diversidade	

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme exposto no Quadro 06, a apreensão das escutas analíticas nos permiti afirmar que tudo indica que as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado, encontram-se ancoradas em: afeto, desejo, conflito e (des)compromisso.

4.6.1 Afeto¹⁸

Essa escuta analítica reporta-se ao lugar ocupado pelo afeto para/nos sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem e, pontualmente, no que refere-se ao afeto, enquanto construto ao qual estão ancoradas as representações sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado. Nesse sentido, é interessante a fala externada pelo Sujeito 1:

Eu não sei onde, eu não sei como é que esse menino aprende. A gente não sabe como a gente aprende. Então a gente não sabe a gente não sabe como a gente aprende, a gente tem dificuldade na atuação de como ensinar porque o ensino ele está intimamente ligado a aprendizagem. (Sujeito 1).

O sujeito faz alusão a um aspecto-chave do exercício docente, pois o desconhecimento do modo em que se opera o aprendizado implica na perda do sentido, do saber sobre o mecanismo de ensinar. Nessa seara, é possível inferir que perde-se ali a dimensão do afeto, na medida em sou indiferente a uma das marcas da subjetividade do(a) Outro(a), o processo de aprender. Em adição, apresentamos uma fala do Sujeito 6 que diz da polarização do afeto:

Teve uma, uma colega de trabalho que, por sinal, eu gosto muito, assim, enquanto colega, enquanto pessoa. Ela chegou dizendo assim, é... Uns, uns alunos estavam comentando que eu era bruxinha, bruxa. Ela brincando, não é? Assim, bruxa? Por quê? Isso tem outros também. Ela disse assim: Não, é porque eu sou muito... Muito rígida. (Sujeito 6).

Neste enxerto, temos um relato de que o aluno polarizou a figura da professora ao desprazer, nomeando-a de bruxa, em razão de sua rigidez. Isso parece indicar que a professora foi retirada de sua ambivalência fundamental, pois, aos olhos do aluno, ela não dispunha de um afeto positivo (prazer) na tessitura da relação professor-aluno.

À guisa de clarear o pensamento, recorremos à Freud que define o afeto como: “[...] um dos estados emocionais, cujo conjunto constitui a gama de todos os sentimentos humanos,

¹⁸ Nos reportamos, aqui, à origem da palavra *afeto*, do latim *affectus*, que significa disposição, estar inclinado a. A raiz vem de *afficere*, que corresponde a afetar e significa fazer algo a alguém, influir sobre. Para Freud, o afeto é um representante da pulsão e pode ser prazeroso ou desprazeroso. Assim, o afeto é um representante pulsional, que, ao lado da representação, intermedia o acesso da pulsão à esfera psíquica, já que a primeira tem sua fonte no corpo. Para Freud, o afeto é uma energia e sua representação é uma ideia (SILVA, 2017).

do mais agradável ao mais insuportável” (FREUD, 1976, p. 124). Isso posto, longe da visão romantizada de afeto, esse construto se constitui na ambivalência entre o prazer e o desprazer. Assim é possível dizer que, talvez, a recusa, ainda que inconsciente, em apreender os modos de aprender do aluno tem por base o receio em ser afetado negativamente. Em adição, “É possível dizer que o afeto prazeroso marca a pele do sujeito e faz montagem do amor romantizado, idealizado o que tropeça com o afeto presente nos impasses da vida cotidiana [...] (ORNELLAS, 2009a, p. 73).

Assim, os escritos advindos da análise das falas parecem indicar que, no fenômeno da (in)visibilidade, o afeto faz marca profunda, em que pese professor e aluno fugirem ao afeto negativo ou desprazer que tem gênese do (des)(re)encontro com um(a) Outro(a) que lhe escapa em seu sistema de concepções do que seja o sujeito-aluno, do que seja o processo de aprender e, por conseguinte do que seja aquilo a que o professor, institucionalmente, se propõe: ensinar.

4.6.2 Desejo

O enlace entre algumas das unidades de análise fez emergir o desejo enquanto escuta analítica e, portanto, a ancoragem no sentido de ser fundante no fenômeno da (in)visibilidade do aluno, conforme apresentado na fala a seguir:

Muitas vezes, eu tenho minha limitação de entender ele dentro desse lugar social, mas eu entendo que ele tem esse lugar. Que a limitação é minha... muitas vezes. E que, às vezes, eu não alcanço o desejo deles, e a gente não consegue ter um canal de diálogo, por essa limitação de formação da gente, e de uma série de situações. (Sujeito 4).

O Sujeito 4 nos fala da limitação do professor em entender o lugar social do aluno e assim, não alcança o desejo dele pela via do diálogo, pois esse não ocorre. Assim, ao debruçar-se sobre o dito, percebemos que o sujeito sabe da existência de um desejo no outro, contudo não consegue divisar esse desejo. De modo complementar, apresentamos a fala do Sujeito 3:

Como eu falei, essa, essa coisa de se auto excluir, porque acha que aquilo não faz sentido, não está a fim, outras coisas fora ou dentro da cabeça dele parecem ser mais importantes. Então, é uma dificuldade. É uma dificuldade porque cada cabeça é um mundo, não é? Têm as suas vontades, têm os seus desejos, têm os seus pensamentos. (Sujeito 3).

Para além de admitir a existência do desejo, o Sujeito 3 reconhece a singularidade dos desejos do professor e aluno e que o sentido da escola é dado pela sua aproximação aos desejos do aluno. Nessa seara “[...] para todos, vale a aposta de que ali há um sujeito do desejo, para quem aprender é mais do que assimilação de conteúdos, é busca para dizer o que não pode ser dito inteiramente, mas que ainda assim insiste em dizer.” (KUPFER, 2007, p. 51). A autora nos provoca assim, a pensar que bem mais que escolarização, a sala de aula pode constituir-se em espaço de subjetivação, à medida em se faz, em lugar de dizer aquilo que o desejo move.

Em adição, pensamos que o enlace de professor e aluno em uma atividade passa pelo sentido que lhe é conferido. Nessa esteira, de acordo com Charlot (2013), quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento fragiliza-se. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Em suma a ação pedagógica requer um imbricamento entre desejo, sentido e prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida.

Tal tríade nos remete a assertiva de que “[...] faz-se preciso descortinar um olhar em que o aluno possa se colocar no lugar daquele que investiga, daquele que semiotiza o saber transmitido no desejo de tornar-se produtor do saber e do conhecimento.” (ORNELLAS, 2010, p. 73). Assim, enquanto professores admitirem o aluno na condição de consumidor de saber, haverá uma denegação do desejo fundante em todos, ainda que barrado em alguns, o desejo de colocar-se de modo autoral no contexto de ensinar e de aprender.

Ante o exposto, podemos dizer que o desejo ancora as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado, à medida em que uma vez permitido o trânsito do aluno movido pelo desejo, esse faz-se passível de ser visto, porém ao ser-lhe barrado o acesso, promove-se o apagamento do aluno.

4.6.3 Conflito

O conflito emergiu enquanto escuta analítica, mediante o enlace das subjetividades implicadas no processo de ensinar e de aprender serem marcadas pela concepção de que os movimento de deslocamento de si em direção ao(a) outro(a) passam pela dinâmica de conflitos, conforme apresentado nas falas abaixo:

A gente tem vivido esse movimento de transição e esses conflitos, não é? Com relação a função social da escola, o papel do professor. A forma como a gente se porta diante dos alunos, a influência que a gente exerce na vida de cada. E eu costumo dizer a eles, desconfiem de tudo, não tomem como verdade eterna aquilo que os professores falam, aquilo que os pastores falam, aquilo que os pais falam porque há interesse. Não há neutralidade política, pedagógica, religiosa. (Sujeito 1).

Então, acho que nesse momento, a escola pra mim é esse espaço de contradição. É um espaço de conflitos porque vê alunos de dois, de ambos os lados, não é? Defender um lado ou outro sem fundamento é angustiante pra mim. Mesmo que seja a defesa daquele lado de que eu estou defendendo, é angustiante pra mim ver um aluno defender aquilo que ele não domina. Aquilo que ele está defendendo só porque fulaninho defendeu ou às vezes tem aluno que reproduz os nossos próprios discursos. Eu me incomodo com isso, eu não gosto que aluno reproduza o meu discurso. Eu gosto que aluno me questione, eu gosto que aluno tente entender o que eu estou falando (Sujeito 1).

A primeira fala do Sujeito 1, inscreve-se no entendimento de que a função social da escola e o papel do professor estão em transição e que se faz salutar provocar os alunos a despertarem em si a desconfiança quanto a tudo que lhes é apresentado como verdade. Essa fala, pois, nos permite supor que o conflito pode advir dessa natureza inconclusa da subjetividade, em relação às outras subjetividades, com o destaque à desconfiança posto que as subjetividades constroem-se, a partir de concepções de mundo e possuem uma intencionalidade.

A segunda fala do Sujeito 1, ante a conjuntura política do momento, diz que a escola é espaço de conflitos em que o alunos polarizam-se e alguns promovem defesas esvaziadas de argumentos ou cheias do argumento do “ouvi dizer”; assim o sujeito expõe seu desejo de que os alunos questionem ao invés de reproduzir o dito. Dessa fala, é possível afirmar que o conflito instaurado faz-se desejado, entretanto requer uma ponderação para que não torne-se defesa de bandeiras político-partidárias, mas um exercício da construção de argumentos plausíveis.

Nessa seara Levinás inquieta-nos ao afirmar que diante do Outro “Eu o reconheço, ou seja, creio nele. Mas se este reconhecimento fosse minha submissão a ele, esta submissão retiraria todo valor de meu reconhecimento: o reconhecimento pela submissão anularia minha dignidade, pela qual o reconhecimento tem valor. O Rosto que me olha me afirma. Mas, face a face não posso mais negar o Outro” (LÉVINAS, 2004, p. 61). Emerge aqui, que o reconhecimento do par no enlace requer que sejam quebradas algemas da submissão, porque

submeter ou submeter-se denota a retirada da condição humana essencial que é o existir no campo das experiências.

Entretanto, Dubar (2012) ressalta que a libertação do trabalho de suas correntes continua sendo um objetivo do porvir e que fazê-la nas satisfações subjetivas é uma tarefa estimulante à qual todos deveriam se dedicar apesar de alguns professores veem a sala de aula como um ambiente “livre de amarras”, ou seja, um ambiente cujo aluno pode expor seus conflitos pessoais e ser auxiliado pelos membros do grupo e pelo próprio professor. Uma vez quebradas [amarras] libertos o conflito, se faz numa outra perspectiva: deixa de ser embate ou combate e transmuta-se em dinâmica de exposição de diversos em imagens e falas ao olhar e escuta de alguém que, por sua vez, fala e mostra-se de modo singular.

Cumpra-nos assim, retomar que é plausível dizer que conflito figura entre as ancoragens das representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado, posto que movidos pelo desejo do afeto de prazer e, ainda centrados na concepção do conflito enquanto afeto desprazer, move-nos na direção de denegar o diverso ao nosso entendimento de mundo e, especificamente, à nossa compreensão do sentido da escola e do papel de professor e de aluno.

4.6.4 (Des)compromisso

Esta escuta analítica é escrita aspeada por supomos que na (in)visibilidade tecida no enlace entre professor e aluno, por vezes a assunção do compromisso frente a um, implica na negação desse frente ao outro. Pela via da assunção do compromisso, apresentamos a fala seguinte:

Agora, eu destaco algo que é muito positivo nosso aqui. Eu acho que nós professores temos esse compromisso. Nós temos esse cuidado de levantar uma suspeita. Observar uma determinada questão e procurar entrar em contato com o colega pra observar se o colega também observou aquilo ou se foi uma mera impressão nossa, não é? E aí, nós terminamos juntando muitas vezes um uns quebra-cabeças. (Sujeito 2).

A fala do Sujeito 2 alude ao compromisso docente de provocar suspeitas, de investigar fatos e de constituir diálogo com os colegas de trabalho para apreender o que tem interferido negativamente no processo de ensinar e de aprender. Dessa fala, podemos inferir a importância do enlace entre os membros do professorado de uma escola, despidendo-se das

respostas prontas diante dos desafios docentes para integrar os fatores que implicam em entraves na construção de saberes. Em adição, trazemos o encerto de uma das falas do sujeito 4:

Digamos eles ter, ele ter a limitação e a gente dá oportunidade dele avançar para que no decorrer do percurso ele realmente se desenvolva e... E tenha compromisso. (Sujeito 4).

Na fala apresentada, o Sujeito 4 remete-se à oportunização do aluno para que ocorra seu desenvolvimento no percurso e assim, tenha compromisso. Para além do dito, notamos aqui que o sujeito, de certo modo, propõe uma conquista, uma sedução, posto que considera que uma vez oportunizado o progresso do aluno, haveria o despertar dele para o compromisso.

No que tange ao compromisso migrando para um olhar ampliando, no contexto social, cabe ressaltar que:

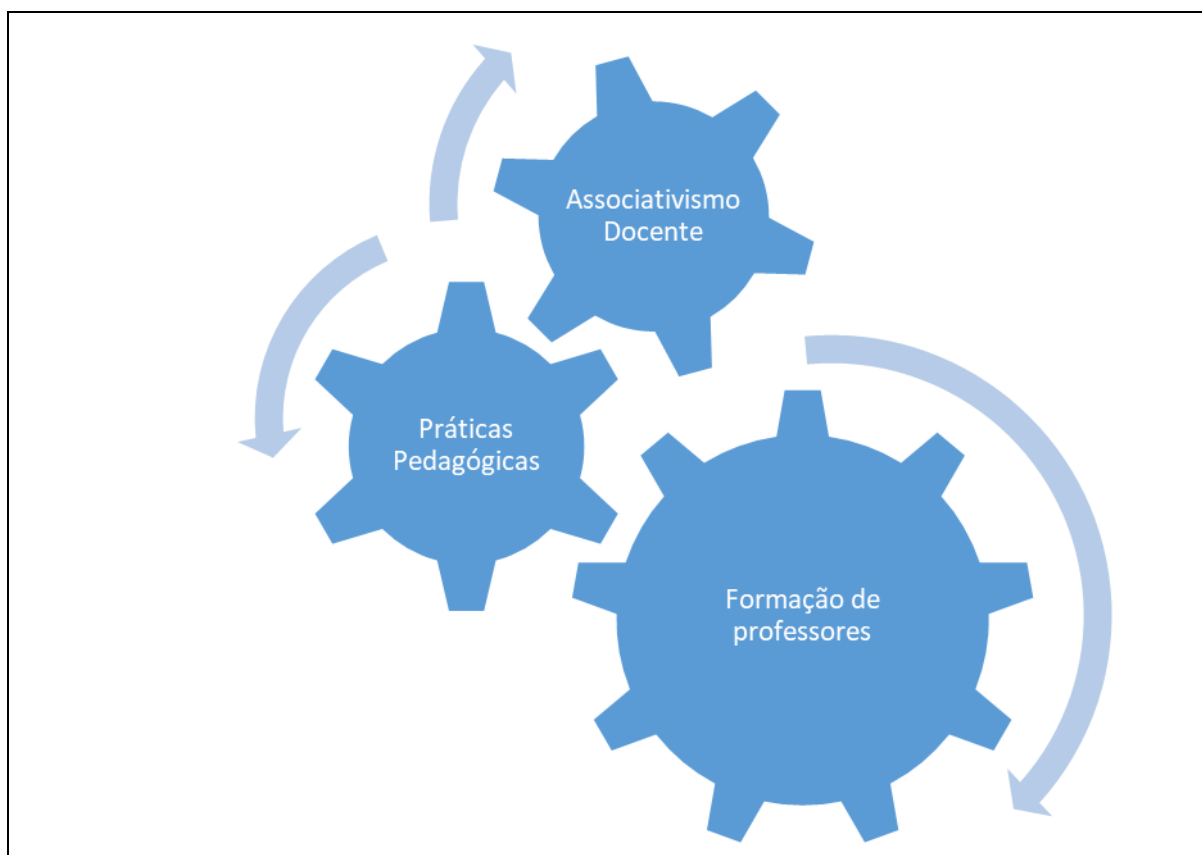
Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NOVOA, 1999, p. 13).

Essa dicotomia na atribuição da identidade e papel do professor reflete o olhar externo que ora o compromete em demasia com o processo de ensinar e de aprender, ora o descompromete de sua responsabilidade no exercício docente o que causa profundo desalento conforme reiteradas vezes ouvimos de professores e professoras.

Em termos de compromisso do aluno tem-se notado que o prazer se faz afeto nos alunos ao realizarem tarefas que não envolvam compromisso pedagógico, entretanto, reconhecemos ali um compromisso afetivo fundante ao processo de ensinar e de aprender. Contudo, a cultura escolar tende a “[...] curricularizar, gradear, disciplinar e normatizar saberes sociais, relações e até ciclos de desenvolvimento” (ARROYO, 2000, p. 65). Essa proposição além de impor um compromisso, tenta nivelar todos os alunos, desfigurando sua subjetividade e rasgando o compromisso afetivo que poderia ser constituído numa dinâmica educacional libertadora.

Na seara do (des)compromisso, apresentamos a Figura 13, elaborada com base nas discussões apresentadas por Novoa (1999), segundo o qual ainda existe um excesso de discursos e uma escassez de práticas, no que tange ao exercício docente.

Figura 13 – Elementos constitutivos ao trânsito doo discurso à prática docente



Fonte: Adaptado de Novoa (1999, p. 13-16)

Assim, temos um acoplamento dinâmico entre formação de professores, práticas pedagógicas e associativismo docente. Entendemos pois, que a formação de professores apresenta premissas do compromisso docente, ao passo que as práticas pedagógicas revelam, muitas vezes, a (im)possibilidade da assunção desse compromisso e o associativismo docente possibilita uma reconfiguração com o compromisso diante das subjetividades que encontram-se em relação.

Nesse sentido, de acordo com Imbernón (2010) a profissão docente funda-se num conhecimento pedagógico, num compromisso ético e numa necessidade de compartilhar responsabilidades com outros agentes sociais. Desse modo, depreende-se que a formação inicial e/ou continuada de professores implica no desempenho profissional, ao passo que o reconhecimento de sua efetividade ocorre na vida cotidiana.

Ante essas divagações que orbitam em torno do (des)compromisso, tudo indica que esse construto, junto a outros, ancora as representações sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado, haja vista que o comprometimento do professor e do aluno na (re)significação de saberes evoca a presença de ambos no processo, dialogicamente, o que requer o olhar que vê a subjetividade, enquanto compromisso fundante da educação na contemporaneidade.

Ante o emergir das escutas analíticas, sabemos dos limites e possibilidades da pesquisa que se configuram na miopia que, não raro, enviesa o olhar de pesquisador e sujeitos da pesquisa, tornando necessário o uso de lentes, aqui reportadas à guisa dos dispositivos de colheita de dados e das leituras que possibilitam uma aproximação da análise do objeto que ora se revela nítido, ora se oculta na opacidade o que requer do pesquisador o constante fazer e refazer-se no estudo à medida em que emergem dúvidas que requerem a dilatação do olhar.

Ato V

(In)conclusões: olhares que se aproximam de horizontes

ATO V – (IN)CONCLUSÕES: OLHARES QUE SE APROXIMAM DE HORIZONTES

*Na bruma leve das paixões que vem de dentro
Tu vens chegando prá brincar no meu quintal
No teu cavalo, peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando nossas roupas no varal*

*Tu vens tu vens
Tu vens tu vens
Eu já escuto os teus sinais*

Anunciação. Alceu Valença (1983, s.p.)

A construção deste escrito fundou-se um qual bordado em que se enlaçam; as reflexões, fruto das experiências no campo pessoal, acadêmico e profissional; as vozes dos teóricos que se dedicam ao estudo (in)visibilidade, das representações sociais e da educação contemporânea e o emergir das representações sociais dos sujeitos sobre a temática, apreendidas, mediante a utilização dos dispositivos de colheita de dados, entrevistas, desenhos e rodas de conversa, aliados a sua posterior análise. A construção fundou-se na ambivalência de ser pesquisador, ora experienciando as dores das escolhas que implicam em aceitação de algo, no campo acadêmico, e negação de outro algo, no campo pessoal, refutando pois, o ímpeto de tudo desejar; ora experienciando o deleite de aproximar-me de alcançar a conquista da aposta feita desde o início e porque não dizer do contentamento de fazer-me novo, sabendo-me, de modo lúcido e insano, um sujeito (in)visível.

Nesse sentido, retomo que a música, elemento intangível e (in)visível, por isso escolhida para a abertura de cada ato deste escrito, produz ressonância em nós e reverbera na acústica de nossos afetos, na medida em que: provoca-nos à sensibilidade para construção de imagens daqueles e daquelas que ora estão ausentes ou presentes, convoca-nos à tessitura de relações entre o (não)visto e o desejo de ver e; evoca-nos à memória dos afetos constituídos que (in)visilizam ao(a) Outro(a) em relação conosco e a nós em relação com o(a) Outro(a) .

Assim, retomo aqui a letra da música *As vitrines*, composição de Chico Buarque (1981), disposta na epígrafe principal desse escrito por apresentar provocações que nos aproximam do objeto de estudo – o aluno (in)visibilizado – pois, a referida música faz alusão a alguém que se faz, ou é feito(a), invisível e visível. As primeiras linhas da canção nos remontam ao processo de adestramento que ocorre em muitas escolas e leva ao apagamento

do aluno, em seguida denota-se a angústia daquele(a) que olha diante de tudo que é posto naquele(a) que observa e, ao final enfatiza-se, o tornar-se visível que, metaforicamente, simboliza o ser que se expressa na sua multiplicidade de saberes e de práticas, de modo singular e diverso.

Em adição, ao debruçar-me sobre a escrita desse ato (in)conclusivo recordei a música Anunciação, de autoria de Alceu Valença (1983), pois seus versos remontam, a um só tempo, à gênese de nossas inquietudes que, uma vez convidadas ao consciente, brincam conosco, enquanto o cotidiano nosso e de outros seareiros no campo acadêmico prossegue, pois feito por nós, em paralelo, na metáfora das roupas secando ao sol e assim, as representações sociais do objeto em tela emergem, tal qual a canção, não na totalidade, mas anunciando o vir, através de seus pistas que surgiram ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, cumpre destacar que as reflexões galgadas acerca da trajetória da construção desta pesquisa, fundam-se na concepção que sua gênese, percurso e (in)conclusão e não pretendem resolver as inquietações sobre o objeto estudado, tampouco generalizar seus resultados, e sim, possibilitar, no escrito, a dialogicidade markoviciana entre pesquisador, teóricos e sujeitos, considerando-se as singularidades do contexto e dos envolvidos nesta pesquisa, bem como a dinamicidade dos fenômenos sociais.

A tessitura deste trabalho constituiu-se em um aprendizado sobre os princípios da pesquisa em educação e sobre os referenciais pertinentes ao fenômeno em estudo, em um percurso que se iniciou com a percepção das inquietações que me moveram em direção ao objeto, qual seja, aluno (in)visível em sala de aula; cuja abordagem foi se desenhando gradualmente, a partir das contribuições da professora orientadora, que dispõe de intensa sensibilidade, ao despertar-me para aspectos de relevo na pesquisa, das reflexões provocadas por professores com profícuo saber na temática e das sinalizações de colegas do grupo de pesquisa Geppe-rs e integrantes do Fórum de Pesquisa da linha 2 do PPGEduC-UNEB. Aliado a isso, a preocupação com o enfoque teórico sempre ocupou papel de destaque, com vistas à aposta em que se constituiu essa pesquisa.

Assim posto, ante a trajetória percorrida, notou-se que pensar, ainda que de modo inconcluso, as representações sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado e suas implicações com a educação, aliando, aos teóricos que caracterizam esse fenômeno, autores que buscam caracterizar a contemporaneidade, possibilitou um mergulho mais profundo na percepção de que a (in)visibilidade de aluno é fenômeno que, denegando-lhe a sua

singularidade, impossibilita-lhe a tessitura de uma relação dialógica que promova a emergência de sua subjetividade, além de provocar um sofrimento psíquico que decorre da postura de denegação que lhe é imputada, negando-lhe assim, a oportunidade para constituir-se no ensinar e aprender.

A investigação das representações sociais dos professores sobre o aluno, (in)visibilizado em sala de aula, apresenta relevo se considerado o contexto de atuação desse professor na contemporaneidade, que requer, para além da transmissão de saberes, a assunção de um compromisso social e político, com vistas à contribuir para a transformação da sociedade a partir do contínuo processo de (des)(re)construção do sujeito, o si e o(a) Outro(a). Nesse sentido, ressalto, como tem emergido a percepção da importância de refletirmos sobre o modo como as representações sociais se estruturam e se desenvolvem no sujeito/grupo social, e o modo como influenciam e direcionam suas práticas, revelando portanto, as implicações que o fenômeno da (in)visibilidade tem sobre a constituição do sujeito no processo de ensinar e de aprender.

Nessa seara, retomo a sinalização da conjuntura política em nível nacional em que a presente pesquisa aproxima-se da concretude. Conjuntura (des)feita, a partir do *impeachment* da presidenta democraticamente eleita e deposta do mandato, sob suspeitas até o momento comprovadas de modo vago e questionável, o que nos provoca o pensar se esse procedimento não foi, essencialmente, uma tentativa de frear um projeto político que vinha consolidando-se na gestão do Brasil, mediante o cuidado com a superação do abismo entre ricos e pobres, a partir da tessitura do resgate de dívidas sociais acumuladas, ao longo dos cinco séculos de história dessa nação. À deposição da presidenta, veio a assunção de um governante que demonstrou estar a serviço de oligarquias reconfiguradas na contemporaneidade, consideradas as ações de um (des)governo que veio, dentre outros ataques, a furtar-nos direitos trabalhistas e previdenciários.

O mais recente nó da tessitura conjuntural na política brasileira deu-se, por meio da eleições de 2018, processo marcado pelo extremismo partidário, fundado no amódio, na ambivalência de afetos, que conduziu a poder um (des)governo que oferece pistas de continuidade e agravamento abismal das iniciativas inauguradas por seu antecessor, simbolizadas numa equipe ministerial, cujos discursos orbitam entre a excentricidade do fundamentalismo religioso que beira a insanidade; a denegação dos saberes constituídos enquanto aspectos fundantes do respeito à diversidade dos sujeitos em termos de gênero, raça,

credo religioso e contexto social, considerados os discursos de ódio; a proposição de medidas que alicerçam-se no capital em detrimento de princípios da sustentabilidade ambiental e da dignidade de populações tradicionais; culminando com a proposição de projetos que, se aprovados, podem materializar um retrocesso no que tange à educação fundada no sujeito, posto que tem como premissa o silenciamento dos autores/atores sociais. Tal relato vem a corroborar a convocação inscrita em uma expressão bastante divulgada nas redes sociais “se fere minha existência, serei resistência”.

Nesse contexto, a relevância de estudos em representações sociais, enlaçada à educação contemporânea salta aos olhos, na medida em que possibilita compreender como se estruturam os sistemas de referências usados pelos sujeitos para apreender a realidade e contextos de vida em que os sujeitos constituem-se. Assim, em adição, considerando os constructos teórico-conceituais com destaque à teoria das representações sociais, na abordagem processual, pode-se pensar que é possível a apreensão das representações sociais do professor sobre a (in)visibilidade do aluno na educação contemporânea, de forma que esse aluno, ao apresentar furos e limites em suas atitudes, seja visto e escutado, tornando-se aluno-sujeito na constituição de seu processo educativo.

No que tange à abordagem metodológica, considerando o objeto em estudo, a plurimetodologia expressa na adoção de entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e desenho, mostrou-se adequada, haja vista ter permitido o emergir de conteúdos de modo individual e coletivo, o que possibilitou, em um momento, maior espontaneidade na expressão e, em outro momento, a ponderação na fala. Os achados a partir desses dispositivos de coleta de dados, submetidos à análise do discurso, que trouxe à tona as unidades de análise e, assim, revelaram um campo fecundo contido no dito e no não dito, nas falas e nos silêncios, nos gestos e na inércia, nas reticências e nos atos falhos, em contínuo processo de aproximação da *aletheia* tida aqui, não como a verdade absoluta, mas como resgate de seu sentido de não esquecimento, uma vez que nos propusemos a galgar um caminho metodológico, de múltiplas vias, que provocasse a emergência do discurso nos sujeitos da pesquisa.

A relação tecida com os sujeitos da pesquisa foi, marcadamente, profícua. O grupo revelou compromisso com a pesquisa. Cada sujeito fez-se desejante em contribuir com a pesquisa e, em suas falas e silêncios, em seus rabiscos e apagamentos, permitiram-se emergir e submergir no objeto, ao trazerem inquietações pertinentes que povoam suas concepções sobre a subjetividade, a (in)visibilidade e a educação contemporânea costuradas a

ponderações sobre a conjuntura político-social do momento, pois percebem-se temerosos quando ao advir do cenário educacional em tempos incertos que possivelmente se constituam em atos de amordaçamento do professor e sequestro da subjetividade, em prol de um projeto político fundado no não saber não sabido e que não permite saber-se.

Além dos aspectos pertinentes à (in)visibilidade e às representações sociais, no que concerne à educação contemporânea, apesar dos referenciais teóricos apontarem para um processo de ensinar e de aprender fundado no sujeito, percebemos ainda persistir, na educação contemporânea, a rigidez da estruturação do exercício pedagógico que requer uma homogeneidade que, marcadamente, inexistente na construção do sujeito, fato que, aliado ao desconhecimento do professor, a respeito do desejo que lhe mobiliza e do desejo que mobiliza o aluno, provoca-lhe de modo que o não atendimento às suas expectativas eclipse seu olhar quanto ao aluno, (in)visibilizando-o.

Desta maneira, tendo em vista as discussões aqui apresentadas, prossegui a aposta na construção do estudo sobre as Representações Sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula, galgando a identificação de suas ancoragens, a saber: afeto; desejo; conflito; (des)compromisso. Tais construtos ancoram as representações sociais do objeto à medida em que se enlaçam posto que a (in)visibilidade, aos olhos dos sujeitos da pesquisa e mediante o amasiamento entre os teóricos e o objeto em tela processa-se na relação entre professor e aluno, considerados como sujeitos que afetam e são afetados, com prazer ou desprazer; sujeitos desejantes e que buscam a satisfação dos desejos ainda que isso implique no apagamento não intencional; sujeitos que se constituem no conflito que lhes faz perceberem-se singulares; sujeitos (des)compromissados, termo aspeado posto que a assunção de um compromisso não raro, impacta no rompimento de um outro compromisso.

Isso posto, o caminhar nas trilhas da pesquisa possibilitou a apreensão das Representações Sociais de professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula, e a percepção das implicações advindas da relação de (in)visibilidade tecida do professor para o aluno na construção da ação educativa, de modo que as (in)conclusões desta pesquisa possam fomentar discussões que provoquem alunos dos cursos de licenciatura e professores da educação básica e do ensino superior a perceberem a sala de aula, enquanto espaço social e, portanto, lugar passível da ocorrência do fenômeno da (in)visibilidade, a qual, quando não percebida, pode inviabilizar o propósito da educação na contemporaneidade, traduzido na assunção de autoria por professor e aluno no processo de ensinar e de aprender.

Vejo-me, alhures, na escrita com certa desenvoltura, seguro da minha colheita e da minha análise, contudo, ao longo da trajetória epistêmica, soube-me (in)visível e depois, escolhi colocar-me nesse lugar, intencionalmente, para experimentar o que ele traz de desassossego para mim, sujeito que se faz, se desfaz e se refaz, nos olhares, nos ditos e nos escritos. Por outro lado, sentir-me (in)visível aqui é, talvez, também confortável, porque muitas vezes não pretendo, nesse momento, me mostrar na inteireza intangível, uma vez que ainda me reconstruo, a cada instante, a cada leitura, a cada ato, neste e em outros espetáculos nas experiências em suas esferas pessoal, acadêmica e profissional que se enlaçam no contexto de vida cotidiana em que me (des)(re)faço.

Ante o uso das lentes metodológicas, percebi-me enquanto um olhar que ora se aproximava, ora se distanciava na imagem escolhida para abrir esse trabalho, a Galatea das Esferas. E, nesse movimento que não cessa, contemplo a imagem com maior nitidez, imagem que metaforiza o objeto de estudo nos contornos evanescentes das inquietações iniciais: quais as representações sociais construídas por professores sobre o aluno (in)visibilizado, ainda que presente nas salas de aula? Como se processam as causas e consequências desse fenômeno? De que modo a (in)visibilidade do aluno impacta na relação professor-aluno e, consequentemente, no processo de ensinar e aprender?

Nesse sentido, percebo-me respondendo ainda que provisória e inconclusivamente a estas perguntas mediante o alcance dos objetivos delineados quando do planejamento da pesquisa em tela e que, faz-me desejar a divulgação desse estudo em eventos no campo das representações sociais e da educação, além de publicá-lo em conceituadas revistas, com destaque à socialização dos achados e (in)conclusões junto aos sujeitos da pesquisa, aos alunos do curso de licenciatura e aos companheiros e companheiras de trabalho do curso de formação de professores em que atuo na UNEB.

Contudo, percebo novos horizontes aos quais me aproximo ante a percepção de uma trilha a ser percorrida no campo da apreensão de representações sociais a partir da análise do não dito, contemplando, pois, a nomeada zona muda que se estrutura a partir da normatividade que os sujeitos normatividade que percebem estar em jogo na situação em que se encontram e, então, apresentam aquilo que imaginam ser a “boa resposta”. Percebo ainda o desejo de buscar, nessas trilhas em direção aos horizontes, desdentar-me mais intensamente nos contrutos da filosofia e da psicanálise ante o objeto (in)visibilidade.

Este ato, em adição, não se configura enquanto conclusão do espetáculo, a exemplo do Fort-da¹⁹, mas enquanto o descer as cortinas de modo breve, posto que de futuro voltarei a descerrá-la, possivelmente em estudos doutorais, e, além disso as cortinas não se fecham de completo, elas deixam brechas, furos, através dos quais outros pesquisadores podem avistar o objeto e lançar um novo olhar, pois ainda que tecido nos referenciais teóricos e nos elementos profícuos advindos do campo empírico, sempre haverá algo de novo a ser contemplado haja vista que a pesquisa assemelha-se ao horizonte, caminhamos para alcançá-lo e, quando pensamos ter logrado êxito em atingi-lo, ele se revela mais distante, provocando-nos a uma nova caminhada.

¹⁹ De modo sintético Fort-Da é um jogo aludido por Freud em que a criança brinca em fazer aparecer e desaparecer o carretel dado pela mãe para brincar, mediante o qual a criança se exercita em fazer desaparecer de sua visão, um objeto. Segundo Bittencourt (2011), o jogo do fort-da, assinala um movimento constituinte do sujeito, no qual a criança captura, na descontinuidade do significante (fora/dentro; aqui/lá), a imagem de si mesma vista ou não vista pelo Outro.

Referências

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; VILLAS BÔAS, Lúcia. Um olhar psicossocial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**. V. 08, n. 167, jan-mar 2018, p. 41-47
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.). OLIVEIRA, Denize Cristina (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34. (Coleção Memória Social).
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é ser contemporâneo?** E outros ensaios Chapecó: Argos, 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.
- ANDRE, Marly. Ensinar a pesquisar...como e para quê? In: ENDIPE, 13., 2006, Recife. **Educação Formal e Não Formal**. Recife, PE: Edições Bagaço, 2006. v. 3. p. 221-233.
- AQUINO, Groppa. **Família e educação: quatro olhares**. Campinas, São Paulo: Papírus, 2011.
- ARANHA, Maria Lucia de A. **Filosofia da Educação**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Petropolis/RJ: Vozes, 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023 — Informação e Documentação — Referências — Elaboração**, 2018.
- BANCHS, M.A. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. **Textes sur les représentations sociales: espace de discussion**, v. 9, p. 3.1-3.15. 2000.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós Moderna**. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BILLIG, M. Studying the thinking society: Social representations, rhetoric, and attitudes. In: Breakwell, G. M.; CANTER, D. V. (ed.). **Empirical Approaches to Social Representations**. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 39-62.

BITTENCOURT, Daniela Chaves Radel. **FORT- DA**: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Programa de Pósgraduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org). **As categorias do juízo professoral**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. 1. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007b.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, v. 1, n. 2, p. 95-107, mar. 1975. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_2_2459. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRITTO, M. F. S. **A demanda do desejo presentificada na constituição do professor-sujeito**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

BUARQUE, Chico. As vitrines. In: BUARQUE, Chico. **Almanaque**. São Paulo: Polygram. 1981.

BURSZTYN, Marcel. Modernidade e Exclusão. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (org.) **Nos Limites da Ação**: Preconceito, Inclusão e Deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

CAMARGO, B. V.; MOSCOVICI, Serge . (14/06/1925 - 16/11/2014): um percussor inovador na Psicologia Social. **Memorandum**, 28 abr. 2015. Disponível em: seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6323. Acesso em: 22 mar. 2019.

CANCELA, Cristina Donza, trajetórias amorosas e conjugalidade: pertencimento e (des)locamento dos marcadores sociais (Belém 1870-1920). **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 141-168, dez. 2012.

CASTORINA, J.A.; BARREIRO, A. Las representaciones sociales y su horizonte ideológico una relación problemática. **Boletín de Psicología**, No. 86, Marzo 2006. p. 7-25

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. Tradução Laura Loureiro. **Cad. Pesqui.** [online]. v. 45, n. 156, p. 358-372. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000200358&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 dez. 2018.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber e as práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.** v. 11, n. 31, p. 7-18. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov 2018.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. v. 1. 287 p.

CHEMAMA, R., VANDERMERSCH, B. **Dicionário de Psicanálise**. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2007.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios Candombá. **Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67–71, jul./dez. 2006.

CORTIZO, T. Angústia do professor no cenário contemporâneo: afeto manifesto no saber-fazer! In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16., 2012, Campinas – SP. [Anais]. Campinas, UNICAMP, 2012.

COSTA, Fernando Braga da. **Homens invisíveis: retratos de uma humilhação social**. Rio de Janeiro: Globo, 2004. 256 p.

COSTA, Fernando Braga da. **Moisés e Nilce: retratos biográficos de dois garis**. Um estudo de psicologia social a partir de observação participante e entrevistas. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008a.

COSTA, Maria Tereza. **A invisibilidade do aluno superdotado: percepção de uma realidade e um caminho a percorrer**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: 2008b.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico nova fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALI, Salvador. **Galatea das Esferas**. 1952. Disponível em: <http://filosofiasmaurofeijo.blogspot.com/2012/11/galatea-das-esferas.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DALL'AGNOL CM; TRENCH, MH. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Rev Gaúcha Enf**. Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 5-25. Jan. 1999.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009. [Coleção Psicologia Social].

DOISE, W. Les représentations sociales. In: R. Ghiglione; C. Bonnet; J. F. Richard. **Traité de psychologie cognitive**, v. 3. Paris: Dunod, 1990. p. 111-174.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. Representações sociais do ser professor no contexto atual – desafios, incertezas e possibilidades. Congresso Nacional de Educação. 9., Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 3., Curitiba, [Anais]. 2009.

DUBAR, Claude. La Crise des identités: l'interprétation d'une mutation. 4. ed. Paris: PUF, 2010. In: A Construção de Si Pela Atividade de Trabalho: A Socialização Profissional. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

ECKERT-HOFF, Beatriz. A denegação como possibilidade de captura do não-um no tecido do dizer. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Unicamp, 2003.

ENS, Romilda Teodora; DONATO, Sueli Pereira; RIBAS, Marciele Stieger. Pesquisa em educação e o aporte teórico metodológico das representações sociais. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. (org.). **Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas III**. Salvador, EDUFBA, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. Bases Conceituais da Pesquisa Qualitativa. In: ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 122- 144.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FERNANDEZ, Graciela Neives Pellegrina. Vozes que produzem eco: representações sociais de professoras/es sobre sexualidade na escola. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. (org). **Representações Sociais e Educação**: Letras Imagéticas II. Salvador, EDUFBA, 2013.

FERREIRA, W. B. **Making sense of exclusion from schools**: international perspectives. Tese (Doutorado em Educação). University of Manchester, Inglaterra, 2001.

FERREIRA, Guilherme Gomes. **Donas de rua, vidas lixadas**: interseccionalidades e marcadores sociais nas experiências de travestis com o crime e o castigo. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pósgraduação em Serviço Social. PUCRS. Caxias do Sul, 2018.

FERRY, Gilles. **Pedagogía de la formación**. 1. ed. 1. reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FLAMENT, C.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J-C. Effets de masquage dans l'expression d'une Effets de masquage dans l'expression d'une representation sociales. **Chahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, n. 69, 2006. p. 15-31.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2010.

FOTOGRAFIAS Oníricas de Laura Willians. 2014. Disponível em: <<https://zupi.pixelshow.co/fotografias-aniricas-de-laura-williams/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

FRAZÃO, Lilian Meyer; FRAZÃO, Lilian Meyer; FUKUMITSU, Karina Okajima. **Gestalt-terapia**: conceitos fundamentais. São Paulo: Summus, 2014.

FREUD, Sigmund. **O mal estar na civilização**. São Paulo: Penguin Classic e Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: Freud. **Obras completas**. Edição Standard Brasileira V. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1986, p. 237-269.

FREUD, Sigmund. Res ensayos de teoría sexual y otras obras. **Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. VII. Madrid: Biblioteca Nueva, 1976.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “escola sem partido”: imposição da mordação aos educadores. E-mosaicos – **Revista Multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. v. 5, n 9, p. 11-13, jun. 2016.

Galeria de Fotos. APRESENTAÇÃO NEOJIBA no Teatro Castro Alves. Fe. 2018. Disponível em: <www.neojiba.org/midia/galeria/8/orquestra-castro-alves/#lg=1&slide=3>. Acesso em: 17 set. 2018.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAVIOLI, A.; KUPFER, M. C. M. Médicos educadores e Professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: ALMEIDA, S. F. C.; KUPFER, M. C. M. **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito**: no avesso do especialista. Rio de Janeiro: WAK Ed., 2011.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Trad. Lílían Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-186.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

GONÇALVES FILHO, J. M. A invisibilidade pública (prefácio/ensaio). In: Costa, F. B. da. **Homens invisíveis** – relatos de uma humilhação social. São Paulo, Globo, 2004.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 17-24.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HOUSSAYE, J. Le Triangle Pédagogique. **Théorie et Pratique de l'Education Scolaire**. v. 1. Berne: Peter Lang, 1998.

IBÁÑEZ GRACIA, T. Representaciones sociales: teoría y método. In: IBÁÑEZ GRACIA, T. (coord.). **Ideologías de la vida cotidiana**. Barcelona, Sendai, 1988.

IERVOLINO, S.A.; PELICIONI, M.C.F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

JODELET, D. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (orgs.) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 131-156.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: S.MOSCOVICI (dir.). **Psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679 – 712, 2009.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 55-67.

JORNAL PEQUENO. **PORTARIA do Procon proíbe venda de uniforme escolar**. 2016. Disponível em: <<https://jornalpequeno.com.br/2016/01/06/portaria-do-procon-ma-proibe-monopolio-sobre-venda-de-uniforme-escolar/>> Acesso em: 22 ago. 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José. Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

KINCHELOE, Joe L. Redefinindo e Interpretando o Objeto de Estudo. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathlenn S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 101-122.

KINCHELOE, Joe L. Para além do Reduccionismo: diferença, criticalidade e multilogicidade na *bricolage* e no pós-formalismo. In: PARASKEVA, João (Org.). **Currículo e Multiculturalismo**. Tradução de Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Mangualde. Portugal: Edições Pedago, 2006. p. 63-93.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

KUPFER, M. C. Amor e saber: a Psicanálise da relação entre professor e aluno. In: Cohen, R.H.P. (org.). **Psicanalistas e educadores**, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009. p. 19-32.

KUPFER, M. C. **Educação para o Futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, J. **O seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAJONQUIÈRE, L. Dos “erros” e em especial daquele de renunciar à educação. Notas sobre Psicanálise e Educação. **Estilos da Clínica: Revista sobre a infância com problemas**. São Paulo, n. 2, 1997, p. 27-43.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LE BRETON, D. Adeus ao corpo. **Antropologia e Sociedade**. Campinas: Papirus, 2003.

LEE, Vander. Minha Criança. In: LEE, Vander. **Minha Criança**. São Paulo: Radar Records, 2015.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LOPES, Daiane Duarte. **O levante da juventude: As jornadas de junho de 2013 como um analisador para a psicologia**. 2015. 30 f. TCC (Graduação) – Curso de Psicologia, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

LOPES NETA, Natércia de Andrade; FIGUEIRA, Ana Paula Mendes Correia Couceiro; BIDARRA, Maria da Graça Amaro. Representações sociais: zona muda. Contributos do Modelo de Estratégia Argumentativa. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 3, 2018. p. 375-397.

LUZ, Narcimária C. do P. **Tecendo Contemporaneidades: pontos de diálogos sobre educação e contemporaneidade**. Salvador: Eduneb, 2007.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto. **O rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 75-120.

MANCE, Euclides A. Emmanuel Lévinas e a alteridade. **Revista de Filosofia: Curitiba**, v. 7, n. 8, p. 23-30, abr. 1994.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p. 110-117. 2009.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicality and Social representations**: The Dynamics of Mind. Cambridge University Press. 2003

MARKOVÁ, Ivana; LINELL, Per; GROSSEN, Michèle; ORING, Anne Salazar. **Dialogue in focus groups**: exploring socially shared knowledge. London/UK: Equinox Publishing Ltd., 2007.

MARQUES, Mario Osorio. A educação no limiar do terceiro milênio, exigente de outro paradigma. **Contexto e Educação**, ano 15, n 59, Editora UNIJUI, p. 113-128. jul/set 2000.

MARTINS, José Clerton de Oliveira; AQUINO, Cássio Adriano Braz de; SABÓIA, Iratan Bezerra de; PINHEIRO, Adriana de Alencar Gomes. De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 2, p. 219-228. 2012.

MARTINS, J. S. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

MASCARENHAS, Maíra. Entre quatro paredes: a relação professor-aluno e a produção da desigualdade em sala de aula. **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 15., Paraná, [Anais]. 2011.

MEIRELES, Renata T. B. **O que dizem os invisíveis: memórias e representações sociais dos adolescentes sobre violência e uso de drogas**. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2016.

MENDES, Aline Rocha. Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSUL. Caxias do Sul, RS, [Anais]. 2012

MENDONÇA, Anderson Pereira; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira. Representações Sociais e Cognição Social. In: **Psicologia e Saber Social**. v 3, n. 2, 191-206, 2014.

MENIN, M. S. S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 1, 2006 p. 43-52.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MIGUEL, Luis Felipe da “doutrinação marxista” à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621. 2016.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 p.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Sobre uma Especificidade do Ensino da Psicanálise na Universidade:** a formação de educadores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. *In:* MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 135-207.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, A.S.P.; CAMARGO, B.V. (org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa. E. UFPB, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** uma investigação em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MOSCOVICI, S. Social. Consciousness and Its History. **Culture and Psychology**. v. 4, n. 3, p. 411-429. 1998.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image, son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. The return of the unconscious. **Social Research**, v. 60, n. 1, p. 39-94. 1993.

MOSCOVICI, S. **Crônica dos anos errantes**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *In:* **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014

MUSSALIN, F. Análise do discurso. *In:* MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à lingüística:** domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWISK, Tânia Maria. Educação e comunicação: diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. *In:* NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWISK, Tânia Maria. **Educação e Contemporaneidade:** Pesquisas Científicas e Tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

NOVA, Taynah de Brito Barra. Contribuições metodológicas do desenho nas pesquisas de representações sociais em estudos com crianças. EPEPE Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 5., Pernambuco: Recife, **[Anais]**. 2014.

NOVAES, Adelina. A ontologia dialógica do campo das representações sociais e sua contribuição para os estudos educacionais. EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 7., Paraná: PUCPR, **[Anais]**. 2015.

NOVOA, Antonio. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. Volume 25. Número 1. São Paulo, 1999.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. *Psicanálise e educação: o que falta em um está no outro?* Salvador: EDUFBA, 2019.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; RADEL Daniela Chaves. *Violência na escola: grito e silêncio*. Salvador. EDUFBA, 2010.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo. Annablume, 2005.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Dialogando com a representação social e seus parentes mais e menos afins. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Imagem do outro (e) ou imagem de si? Bello Monte vista por adolescentes de Canudos**. Salvador – Bahia. 2001. Cap. I. p. 33-47.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. O real, o simbólico e o imaginário da docência da contemporaneidade. *In*: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 81-88, jul/dez. 2008.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social do aluno sobre o afeto revelado na sala de aula e seu enlace com o processo de aprender. *In*: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luis António; VILLAS BÔAS, Lúcia P. S. **Representações sociais sobre o trabalho docente**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009a.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação Social do aluno na sala de aula e o estilo no aprender. *In*: ORNELLAS, Maria de Lourdes S. (org.). **Escuta Clivada: ancora saberes no entre-lugares**. Salvador: Quarteto, 2010.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. *In*: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 18, n. 32, p. 119-127, jul/dez. 2009b.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias. *In*: PEREIRA, Silvia Leticia Costa Correia; BOMFIM, Natanael Reis. (org.). **Representações, educação interdisciplinaridade: abordagens teórico-práticas na interface entre identidades, territorialidades e tecnologias**. 1ed.Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 50-60.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação social do aluno na sala de aula e seu estilo no ato de aprender. **Educação & Linguagem**. v. 15, n. 25, p. 119-133. 2012.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Educação, afeto e representação social. *In*: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (orgs.) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares.. Formação do sujeito: a escuta reinventa a permanência na carreira docente. *In: Congresso Nacional de Educação EDUCERE*, 12., Paraná, [Anais]. Champagnat Editora, 2015. v. 2015. p. 36403-36414.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; MAGALHÃES, Poliana Marina Mascarenhas de Santana. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. *In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. Representações Sociais: diálogos com a educação*. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. P. 249-276.

PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. *In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M. Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PASSOS, M. M. M. *A Aprendizagem mais além do contexto escolar*. São Paulo: Cortez, 2009.

PÊCHEUX, M. *Análise do discurso: Princípios e procedimentos*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: EDUNICAMP, 1988. 317 p.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 30, 2010, p. 81-96.

PERPÉTUO, Claudia Lopes. O conceito de interseccionalidade: contribuições para a formação no ensino superior. SIES - Simpósio Internacional em Educação Sexual: saberes/tras/versais currículos identitários e pluralidades de gênero, 5., Maringá-PR, [Anais]. 26, 26 e 28 de abril de 2017.

PERRUSI, Artur. *Imagem da loucura: representação social da doença mental na psiquiatria*. São Paulo: Cortez, 1995.

PESSOA, Fernando. *Poemas Completos de Alberto Caeiro*. O Guardador de Rebanhos. Poema II. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PINTO, M. J. N. ; SILVA, M. C. ; VIEIRA, E. L de A. . Educação Contemporânea: Um desafio para os Educadores do Século XXI. *In: Encontro Internacional de Formação de Professores - ENFOPE*, 6., Aracaju-SE, [Anais].2013.

PORCHER, Louis. *Educação Artística: Luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982.

PORTO, Juliana. *A Invisibilidade Social e a Cultura do Consumo*. PUC-Rio, 2006. Disponível em http://www.dad.puc-rio.br/dad07/arquivos_downloads/43.pdf. Acesso em: 03 mar. 2017.

REIS, A. C., ZANELLA, A. V., FRANÇA, K. B., DA ROS, S. Z. Doce, Pirâmide ou Flor? O processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*. São Paulo/SP, 2003.

Revista Gestão Escolar. ASSIM não dá! Barras alunos que estejam sem uniforme. Dez. 2013. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/146/assim-nao-da-barrar-alunos-que-estejam-sem-uniforme>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

RODRIGUES, Gilson. **Invisibilização social: o jogo dramático de visibilidade e invisibilidade dos atores sociais.** 2007. 109 f. Monografia (Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe.** Rio de Janeiro: Agir, 2005.

SANTOS, J. M. S. **A transferência no processo pedagógico:** quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS JUNIOR, Julio Bispo dos. (In)visibilidades na escola: desvelando cenários, cenas e atos de currículo no colégio municipal de Irecê. **Espaço do currículo**, v. 4, n. 2, p. 310-321, Setembro de 2011 a Março de 2012.

SARON, Rosa de. Invisível. In: SARON, Rosa de. **Horizonte Distante.** São Paulo: Som Livre. 2009.

SILVA, Rejane Dias da; DIAS; Adelaide Alves; ARAUJO, Sonia Pimenta de. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 549-568. maio/ago. 2014.

SILVA, Edileide M. Antonino da. **Amo em ti mais do que tu:** transferência de amor ao saber. Tese (Doutorado em Educação e contemporaneidade). Uneb, Salvador, 2017.

SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. **O professor principiante e os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais da carreira docente.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP Ribeirão Preto, 2008.

SOUZA, Simone Vieira de. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível:** um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, 2013.

STERNICK, Paulo. Qual psicanálise para as crises financeiras? **Revista Inteligência**. São Paulo, 2010.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. – Campinas: Ed. Alínea, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje**. São Paulo: Vozes, 2006.

VALENÇA, Alceu. Anúnciação. *In*: VALENÇA, Alceu. **Anjo Avesso**. São Paulo: Barclay, 1983.

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade criadora, produção de conhecimentos e formação de pesquisadores: algumas reflexões. **Psicol. Soc.** [online]. 2004, v. 16, n. 1, p. 135-145. [cited 2019-04-16].

ZILLE, José Antônio Baêta. A transferência como base da relação professor-aluno e fator catalisador do aprendizado. **Revista Modus**. ano V, n. 6 – Belo Horizonte — p. 41-54. Maio 2008.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 119-149.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

WECHSLER, Solange Muglia; SCHELINI, P.W. Validade do desenho da figura humana para avaliação cognitiva infantil. Avaliação Psicológica. *In*: Wechsler e Nakano, T. C. **O desenho infantil**: forma de expressão cognitiva, criativa e emocional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

Apêndices

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 OU 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade n: _____ Sexo: F () M ()
Data de Nascimento: ____/____/____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: (__) _____ (__) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Ele não quer nada! Representações sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto
Cargo/Função: Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Ele não quer nada! Representações Sociais do professor sobre o aluno (in)visibilizado em sala de aula**, de responsabilidade do pesquisador Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **aprender as representações sociais de professores acerca do aluno (in)visibilizado e sua implicação no processo de ensinar e aprender**.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como: **contribuir por meio de inquietações para os professores que atuam na educação básica e, também para professores de cursos de licenciatura, de modo a sensibilizá-los para a adoção de estratégias que minimizem a ocorrência da (in)visibilidade, no futuro ofício profissional de seus alunos.** Caso aceite o Senhor(a) será **entrevistado e participará de uma roda de conversa, cujo conteúdo será gravado em áudio, e irá fazer um desenho sobre o aluno (in)visibilizado que serão analisados** pelo discente Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto do curso de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Devido à coleta de informações o(a) senhor(a) poderá **sentir-se constrangido em expor alguma fala**. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garanto que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o(a) senhor(a) não será identificado(a).

Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a Instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o(a) senhor(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileira o(a) senhor(a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto

Endereço: Rua Oscar Pereira de Souza, 550, Térreo, Pioneiro, Catu-Ba **Telefone:** (71)996175381 (71)993068347, **E-mail:** agssab@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na mesma, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Alagoinhas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE C – Instrumento de colheita de dados da escola



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC



Título da Pesquisa: Ele não quer nada! Representações sociais do professor sobre o aluno
(in)visibilizado em sala de aula

Pesquisador Responsável: Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto.

Instrumento de colheita de dados da escola

Prezado diretor(a), por gentileza preencha esse instrumento com informações referentes à unidade educacional, sob vossa gestão. Gratidão

I. Dados de Identificação

Nome da unidade educacional:		Data de fundação:
Endereço:		
Telefone:	Email:	
Turnos de funcionamento: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno		Abrangência: ☐ Urbana ☐ Rural
Etapas/modalidades de atuação: ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Educação Profissional ☐ EJA		

II. A escola em números

Quantidade de alunos:
☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno
Quantidade de professores:
☐ Não licenciados REDA ☐ Apenas licenciados ☐ Pós-graduados
Quantidade de profissionais na gestão escolar:
☐ Diretor ☐ Vice-diretor ☐ Coordenador pedagógico ☐ Secretário Escolar
Quantidade de funcionários técnico administrativos e de apoio:
☐ Técnico administrativos ☐ Apoio

III. Estrutura Física

Quantidade de salas de aula:	Quantidade de banheiros:		
Disponibilidade de :			
Auditório	☐ Sim ☐ Não	Quadra poliesportiva	☐ Sim ☐ Não
Biblioteca	☐ Sim ☐ Não	Sala de artes	☐ Sim ☐ Não
Laboratório de Ciências	☐ Sim ☐ Não	Sala de audiovisual	☐ Sim ☐ Não
Laboratório de informática	☐ Sim ☐ Não	Sala de coordenação	Sim Não

IV. Recursos didáticos

Quantidade de		
Aparelho datashow	Aparelho de som	Episcópio
Aparelho de DVD	Aparelho de televisão	Louça digital

V. Ações complementares

Atividades em contraturno
Programas e projetos da Secretaria Estadual de Educação
Parcerias com entidades privadas
Parcerias com entidades públicas

VI. Informações adicionais (dispor aqui informações relevantes não contempladas nos itens anteriores)

--

Nome do(a) responsável pelas informações: _____

Cargo/Função: _____

_____, ____/____/____. _____

Local e data

Assinatura

APÊNDICE D – Instrumento de colheita de dados do perfil do professor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduc



Título da Pesquisa: Ele não quer nada! Representações sociais do professor sobre o aluno
(in)visibilizado em sala de aula

Pesquisador Responsável: Antonio Geraldo da Silva Sá Barreto.

Instrumento de colheita de dados do perfil do professor

Prezado professor(a), por gentileza preencha esse instrumento com informações referentes à sua formação acadêmica e atuação profissional. Gratidão!

I. Dados de Identificação

Nome:	
Data de Nascimento:	Gênero:

II. Formação acadêmica

Graduação:	
Instituição:	Ano de Conclusão
Graduação:	
Instituição:	Ano de Conclusão
Pós-graduação:	
Instituição:	Ano de Conclusão
Pós-graduação:	
Instituição:	Ano de Conclusão

III. Atuação profissional

Tempo de docência na educação básica:	Tempo de docência na educação básica, nesta UE	
Carga horária, nesta UE:	Séries em que atua, nesta UE	Turno(s) em que atua, nesta UE
Componentes curriculares que ministra nesta unidade educacional:		

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC



Roteiro de entrevista semiestruturada

Consigna: Essa é uma entrevista em que vamos conversar sobre a escola, a dinâmica da sala de aula e os alunos. Utilizaremos 09 (nove) itens. A entrevista será gravada e, posteriormente transcrita para uso, estritamente, acadêmico, sendo assegurado o seu anonimato. Sinta-se à vontade para falar de modo espontâneo.

Item 01:

Há componentes curriculares que a escola lhe convida a ministrar. Fale um pouco sobre.

Item 02:

Quando o professor diz “Ele não quer nada!” você se remete a quê?

Item 03:

Se fosse solicitado que você fizesse um retrato do professor aqui nessa escola, como você poderia pensá-lo?

Item 04:

Fala-se que o professor passa por dificuldades, na sala de aula, liste-as se puder.

Item 05:

Na sala de aula, observam-se aluno falantes, tímidos, agitados, quietos. Gostaria que você falasse sobre esses tipos ?

Item 06:

Há alunos que mais aparecem no cotidiano de sua prática em sala de aula. Você pode apontar quais comportamentos e atitudes geram esse aparecimento?

Item 07:

Há alunos que estão no cotidiano da sala de aula, porém o professor não os vê. Você pode falar um pouco sobre isso?

Item 08:

Fale como você se relaciona com seus alunos em sala de aula.

Item 09:

Faça uma pergunta para mim.

APÊNDICE F – Consigna do desenho para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC



Elaboração de desenho por professor

Consigna: Você recebeu uma folha de papel ofício, um lápis grafite e uma borracha. Utilizando esses materiais, represente através de um desenho, em 30 (trinta) minutos o aluno que você considera bom aluno e aquele que você considera mau aluno. Dê um título ao desenho e escreva um texto de contando brevemente a história desse aluno.

APÊNDICE G – Roteiro de roda de conversa para os professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC



Roda de conversa

Consigna: Vocês participarão de rodas de conversa composta por 06 (seis) integrantes. Sintam-se à vontade para falar de modo espontâneo. As falas serão gravadas e, posteriormente transcritas para uso, estritamente, acadêmico, sendo assegurado o anonimato de vocês. Teremos quatro rodas de conversa com os seguintes temas: Aluno que não quer nada; Retratos do professor e do aluno; Aluno apagado esquecido; Definição de sua escola hoje.

APÊNDICE H – Síntese da análise dos dispositivos de coleta de dados

Sujeito	Dispositivo		
	Entrevista	Desenho e história	Roda de conversa
Sujeito 01	Expectativas Liberdade Contexto social Professor pesquisador Exclusão Diferenças Desestímulo Esperança Provocação Apatia Vontade pública	Dispersão Dicotomia Desinteresse	Frustrações Obrigações Dilemas de ensinar Contexto de vida Professor provocador Inquietação Interesse do governo
Sujeito 02	Interdisciplinaridade Significativo Invalidez Questão social Preconceito Conquista Visão humanística Classe desfavorecida Companheirismo Colaborativo Família Interação Diversidade Privilégios	Questionamentos Contexto da sala Despertamento da curiosidade Provação a pensar Curiosidade	Estereótipos Descoberta do aluno Complexidade Igualdade Paradoxos Desinteresse Diálogo e monólogo
Sujeito 03	Falta de formação Vontade Sujeito histórico Conformismo Inspiração Burocracia Professor contraditório Preconceito Discurso vazio Diversidade Aluno calado Aluno falante Timidez Conhecimento	Identificação Dispersão Aprendizagem significativa Dissociação vida e escola	Desvalorização Hipervalorização Medo Desejo Transformação Culpabilizar Silenciamento do professor

APÊNDICE H – Síntese da análise dos dispositivos de coleta de dados (continuação)

Sujeito	Dispositivo		
	Entrevista	Desenho e história	Roda de conversa
Sujeito 04	Interdisciplinaridade Ideia pre-moldada Diálogo Aluno idealizado Decepção Convivência Negociação Cansaço Prática pedagógica convencional Estudo formação Diversidade Timidez Contestação	Dicotomia Diferenças Cumprir regras Perda da complexidade	Ausência de diálogo Acessar aluno Conhecimento limitado Dicotomia do aluno Vítima Invisibilizar Injustiça Relativizar Avaliação classificatória Equidade Desgoverno
Sujeito 05	Desinteresse Impossibilidade Segregação Silenciamento Aluno brincalhão Família Acomodação Ritmo pessoal Vulnerabilidade social Rigidez	Aluno real Aluno sonhado Interação Motivação	Frustração Proximidade Conquista Nível cognitivo Respeito Desejo
Sujeito 06	Desafio Encantamento Desconhecimento Diálogo Controle Proximidade Diversidade Singularidade Desenvoltura Vontade Autoridade	União professor e aluno Superação de dificuldades Parceria	Estratégias de conquista Agressividade Falar e ouvir Avaliação Mobilização Comprometimento