



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Camargo, Poliana da Silva Almeida Santos
Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente
Educação & Realidade, vol. 42, núm. 4, 2017, Outubro-Dezembro, pp. 1567-1589
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623663306>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317253010019>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

RESUMO – Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. O objetivo deste artigo é apresentar as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Participaram do estudo professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos – CEEJA. Os instrumentos de coleta de dados foram: Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e entrevista. Podemos inferir que as representações sociais dos professores objetivam-se na prática cotidiana por meio do compromisso assumido com os alunos e se ancoram na perspectiva afetiva, posto que o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a competência técnica e a formação didático-pedagógica.

Palavras-chave: Representações Sociais. Afetividade. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Processo de Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT – Teachers' Social Representations in Relation to EJA: affectivity and teacher training. The aim of this article is to present Youth and Adult Education – EJA teachers' social representations, concerning their teacher training and affectivity in the teaching-learning process. The participants were teachers who work at the Youth and Adult Education Center – CEJA and the Youth and Adult Education State Center – CEEJA. Data were collected using the Words Free Association Test (TALP) and interviews. We can infer that the teachers' social representations are actualized in their daily practice through their commitment with the students, and are based on the affective perspective, in which love and responsibility are more significant than technical competence, teaching practice and pedagogical training.

Keywords: Social Representations. Affectivity. Teacher Training. Youth and Adult Education. Teaching-Learning Process.

Introdução

Ainda na contemporaneidade, constata-se a inexistência de uma política governamental consistente, que subsidie financeiramente e estruturalmente uma educação de qualidade para as pessoas que frequentam as classes da EJA, assim como uma formação adequada para os profissionais da educação que nela atuam. Após a realização de uma revisão de literatura, constatamos que poucos trabalhos articulam os temas: representações sociais, afetividade e EJA, demonstrando um campo fecundo para novas pesquisas. Diante do exposto, nosso objetivo de pesquisa configurou-se em analisar as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

O referido estudo é significativo por integrar três grandes áreas do conhecimento: a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Afetividade e a Teoria das Representações Sociais no contexto de uma cidade do interior do Estado de São Paulo em que a EJA foi oficialmente institucionalizada desde 1985, nos âmbitos municipal e estadual nas Secretarias da Educação.

Por haver implicitamente nas diversas instâncias educacionais governamentais, de certa forma, uma rejeição/negação da EJA e dos profissionais que nela atuam, justifica-se que a médio e longo prazo os desprovidos criem mecanismos de proteção e de viabilização de suas funções, que são também sustentados pelas suas representações sociais.

Por esse motivo, optamos pela Teoria das Representações Sociais, postulada por Moscovici (1976; 1978; 2001; 2003) e sua Abordagem Estrutural – Teoria do Núcleo Central (Abric, 1984; 1994b; 2000; Sá, 1995; 1998), como o principal referencial teórico para embasar nossa investigação na compreensão dessas complexas relações entre os professores e seus cotidianos no contexto da EJA.

Segundo Jodelet (2001, p. 22), as representações sociais “[...] intervem em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais”.

Podemos inferir, com base nos resultados de pesquisas que articulam afetividade e processo de ensino-aprendizagem, que o desenvolvimento de um ambiente afetivo influencia de forma qualitativa na construção do conhecimento e do ensino (Galvão, 2003; Mahoney, 2003; Tassoni, 2008; Leite, 2006; 2013; Almeida, 2012).

Constatamos a necessidade de novos estudos que tenham como objetivo investigar o conhecimento dos professores sobre essas dimensões e analisar as relações entre afetividade, cognição e contexto social, para, dessa forma, contribuir para a identificação e análise das representações sociais dos professores da EJA.

Para a compreensão das representações sociais sobre afetividade, é necessário também fazer a análise das percepções, vivências e ações cotidianas dos professores, relacionadas à sua formação para atuar nesse contexto, e que também sustentam as representações sociais sobre a formação.

Segundo Jodelet (2001), as relações entre contexto social e ideologia também contribuem para a estruturação das representações sociais. Podemos inferir, assim, que as representações sobre formação docente e afetividade se estruturam e se interpenetram nas relações afetivas e cognitivas dos professores com os alunos, com os objetos de conhecimento, com o contexto histórico-cultural e direcionam sua prática pedagógica cotidiana.

Método

Objetivo

Tendo em vista o problema e contexto explicitados, o presente artigo tem como objetivo apresentar as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se como um estudo de natureza qualitativa, apesar de, em alguns momentos pertinentes, apresentar dados quantitativos (Triviños, 1992).

Participantes

Participaram do primeiro momento de coleta de dados 67 professores que atuam no Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, instituição responsável pela EJA do ensino fundamental – ciclo I, e no Centro Estadual da Educação de Jovens e Adultos - CEEJA, instituição responsável pela EJA do ensino fundamental – ciclo II e ensino médio. Na segunda etapa da coleta de dados, foram entrevistados 11 professores das duas instituições. É relevante mencionar que a escolha por essas duas instituições justifica-se pelo fato de elas serem responsáveis pela oferta e administração da educação formal destinada aos alunos jovens, adultos e idosos.

Instrumentos para coleta de dados

O processo de elaboração dos instrumentos para coleta de dados e, posteriormente, sua análise, exigiram alguns critérios específicos para pesquisas dessa natureza, como recomenda Sá (1998). Todo o processo precisa ser elaborado baseando-se na Teoria das Representações Sociais e Teoria do Núcleo Central. Além do questionário para o acesso às evocações livres (TALP), são fundamentais a realização de entrevistas, que “constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representações” (Abric, 1994b, p. 61 apud Sá, 1998, p. 82).

O Questionário – Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP foi utilizado como primeiro instrumento de coleta de dados. Segundo Souza Filho (1995), as primeiras associações são mais espontâneas, enquanto que as posteriores são mais racionais, por isso fizemos a opção pela utilização desse instrumento para a coleta de dados. As evocações foram submetidas ao *software EVOC*¹, para identificação do núcleo central e elementos periféricos que constituem as representações sociais.

Para a segunda etapa da coleta de dados, fundamentada na referência e na natureza qualitativa da investigação, utilizamos a entrevista. As questões foram elaboradas atendendo aos objetivos da pesquisa e informações relevantes localizadas em referências que tratam do tema. A entrevista semiestruturada pretendeu dar liberdade aos professores participantes para expressarem seus conhecimentos e perspectivas.

Por meio da entrevista, torna-se possível acessar os “informes contidos na fala dos atores sociais” (Minayo, 2002, p. 57) e, quando associada a métodos adequados de análise, permite o acesso aos sentidos e significados de tais informes, revelando importantes aspectos da subjetividade desses atores e de seus contextos de inserção e atuação.

É interessante mencionar que a utilização da associação livre de palavras, questionários, entrevistas são instrumentos muito significativos e consistentes nos estudos sobre as representações sociais no âmbito educacional, como podemos observar nas pesquisas realizadas por Sousa; Villas Bôas; Novaes; Duran (2011); Sousa; Villas Bôas; Ens (2012); Placco; Villas Bôas; Sousa (2013).

Procedimentos para Coleta de Dados

Os procedimentos para coleta de dados ocorreram primeiramente com a elaboração de cartas endereçadas ao Diretor do CEEJA e à Secretária Municipal de Educação. Com a autorização concedida pelos dois gestores, a pesquisadora entrou em contato para verificar qual era o momento oportuno para realizar a coleta de dados, primeiramente, por meio do Questionário – Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

O projeto desta pesquisa que resultou no presente artigo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP, via Plataforma Brasil, e foi aprovado sob o parecer 710.462 (Comitê, 2014) e o número de CAAE 32078814.8.0000.5404.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi preenchido e assinado individualmente pelos participantes e o Questionário TALP foi respondido também pelos professores do CEEJA e do CEJA durante as reuniões de ATPC, nos períodos da manhã e tarde. Os questionários TALP constituíam-se de itens de identificação dos participantes: sexo, campo de atuação, série, disciplinas que lecionam, formação e tempo de atuação e solicitações sobre evocações de palavras.

Após preencher esses primeiros itens, os professores deveriam responder separadamente às seguintes solicitações (termos indutores):

1) Escreva 5 palavras que as expressões *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*; *Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem* lhe fazem lembrar; 2) Dentre as palavras que você escreveu, faça um círculo em 2 palavras que para você melhor definem a *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos*; *Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem*.

As evocações sobre a “Formação de professores para a EJA” e a “Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem” foram solicitadas separadamente. As evocações sobre a “Formação” foram suscitadas, escritas e devolvidas para nós. Em seguida, as evocações sobre “Afetividade” foram também solicitadas, escritas e devolvidas.

É relevante mencionar que aos participantes foram solicitadas 5 evocações para cada um dos questionários, atendendo às orientações metodológicas no que diz respeito ao método evocação ou associação livre (Abric, 1994c). Após a redação das palavras, era solicitado aos professores que eles lessem as palavras e circulassem aquelas que melhor definissem o que estava sendo solicitado, de acordo com as orientações metodológicas de Vergès (1992), no que diz respeito a uma das variantes do método hierarquização de itens. Os dois métodos utilizados para coletar os dados são referenciados como os mais adequados quando a teoria utilizada para investigar as representações sociais é do núcleo central (Sá, 2002).

Foram realizadas entrevistas com os 6 professores do CEEJA e 5 professores do CEJA, totalizando 11 participantes nessa segunda etapa da coleta de dados. Como este estudo aborda aspectos vinculados à dimensão afetiva e representações sociais, utilizou-se como critério de participação tanto do Questionário TALP como da entrevista, o interesse e a disponibilidade dos professores para participação neste estudo. “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição” em que “sentimentos, preconceitos, valores e expectativas, que podem ser fontes de vieses, ao contexto e clima da entrevista” (Szymanski; Almeida; Prandini, 2011, p. 89-94).

Todos participantes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas individualmente em contextos profissionais ou residenciais, gravadas com a autorização, os arquivos de áudio foram transcritos e transformados em arquivos do *Word*.

O roteiro para a entrevista foi composto por cinco partes que contemplam questões sobre a identificação e a trajetória de formação inicial, os contextos de atuação, a trajetória de formação continuada, o detalhamento da atuação docente na EJA, enfocando elementos didáticos, elementos afetivos e comentários finais.

Análise dos Dados

As palavras coletadas por meio dos questionários TALP (técnica de associação livre de palavras) foram ordenadas em tabelas do *Excel* e

posteriormente submetidas ao *software EVOC* (Vergès, 1994). Esse procedimento permitiu ter acesso aos possíveis elementos constituintes da representação social, ou seja, o 1º. quadrante (quadro superior esquerdo) se refere ao núcleo central; e o 2º. (quadro superior direito), refere-se à “periferia próxima”. O 3º. (quadro inferior esquerdo) e o 4º. (quadro inferior direito) quadrantes se referem aos elementos periféricos (sistema periférico). As palavras evocadas são organizadas de acordo com a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME)².

Os quadrantes ajudam-nos a compreender a estrutura complexa de uma representação social. “[...] No quadrante inferior esquerdo, situam-se os elementos de contraste, os quais são de mais difícil interpretação, podendo indicar mudanças em curso na representação ou a existência de subgrupos” (Alves-Mazzotti; Maia, 2012, p. 75).

O sistema duplo: central e periférico, como diz Abric, “permite compreender uma das características básicas das representações: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis” (Moreira; Oliveira, 2000, p. 34). Alves-Mazzotti e Maia (2012) ajudam-nos a compreender como os sistemas central e periférico formam as representações sociais:

[...] a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular, composto de dois subsistemas: o núcleo central (NC) e o sistema periférico (SP). O primeiro, constituído por um número reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação, bem como por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum da representação, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o SP, constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: (a) formula a representação em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; (b) adapta a representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; (c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; (d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; (e) protege o NC, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (Abric, 1998, 2003 apud Alves-Mazzotti; Maia, 2012, p. 74).

Ao fazer a opção pela entrevista como instrumento de coleta de dados para o estudo das representações sociais, estamos privilegiando a linguagem como uma manifestação muito significativa nesse contexto de pesquisa. A linguagem se caracteriza como “uma forma de expressão que é especificamente humana. É uma característica distintiva do ser humano em relação aos animais. A linguagem é também social” e, por isso, um elemento importante de análise para compreensão das representações sociais (Farr, 1995, p. 41).

Para melhor compreensão das representações sociais dos professores, propusemos por meio do roteiro semiestruturado, questões que

versavam sobre as ações cotidianas docentes e resgate sobre a história pessoal e profissional, abrangendo a formação inicial e a continuada na tentativa de “correspondência entre o pensamento social – ou seja, as representações – e as práticas sociais de população estudada” (Sá, 1998, p. 49). Por isso optamos também por realizar entrevistas semiestruturadas em profundidade com alguns professores da EJA.

De acordo com Jodelet (1997), Abric (1994b), Souza Filho (1995) e Sá (1998), as entrevistas semiestruturadas são recomendadas para pesquisas que pretendem estudar as representações sociais. Szymanski, Almeida e Prandini (2011) também destacam a importância da entrevista e o cuidado do pesquisador na formulação das questões desencadeadoras.

O processo de elaboração do roteiro para a entrevista estruturou-se levando em consideração as leituras que fundamentam a formação de professores; a EJA; a afetividade e a Teoria das Representações Sociais. É fundamental o conhecimento da realidade que se pretende pesquisar por meio da “reunião de material simbólico a respeito de um tema, pessoa ou objeto situado socialmente [...] procura-se estabelecer um primeiro contato com a realidade psicossocial que se pretende estudar [...]” (Souza Filho, 1995, p. 115; Szymanski; Almeida; Prandini, 2011).

Quanto à entrevista, além de ser um importante instrumento para coleta de dados, independente dos preceitos teóricos e metodológicos de cada pesquisa, possibilita um processo reflexivo e um “intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”, de maneira que “um ajuste contínuo de ações e emoções” se processe (Szymanski; Almeida; Prandini, 2011, p. 14-11).

Os dados das entrevistas foram analisados e categorizados por meio da análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (1977) e Franco (2005).

Resultados

As apresentações dos dados coletados foram dispostas por intersecções entre as análises dos quadrantes (núcleo central e sistema periférico), resultantes das evocações submetidas ao *software* EVOC, análise de conteúdo das evocações e das entrevistas e também as análises dos processos de objetivação e ancoragem identificados nas entrevistas.

Moscovici faz algumas considerações sobre o rigor da análise do estudo, explicando como se compõe a representação:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro

bro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante (Moscovici, 1978, p. 25).

A figura e a significação são elementos que formam a representação. A figura diz respeito ao objeto ou fenômeno do mundo social e a significação é o valor ou significado que o sujeito dá a essa figura ou imagem. Quando esse fenômeno ou objeto é representado, ele passa por um processo de reconstituição e modificação, pois esse processo de representação do objeto é diferente do próprio objeto. No momento em que o objeto é representado, ele recebe um significado, um *status* (Moscovici, 1978).

A elaboração e o funcionamento da representação social ocorrem por meio de dois processos de formação denominados por Moscovici de objetivação e ancoragem (amarração). Esses conceitos são fundamentais para a compreensão e acesso às representações sociais. A objetivação é o processo pelo qual o objeto passa da condição de abstrato para a condição de concreto, materializando-se por meio da palavra. O processo de ancoragem constitui-se pela atribuição de valores aos objetos das relações sociais, transformando a ciência num saber acessível e importante a todos. “A objetivação transfere a ciência para o domínio do *ser* e a amarração a delimita ao domínio do *fazer*, a fim de contornar o interdito de comunicação” (Moscovici, 1978, p. 174).

Representações Sociais sobre a Formação de Professores para a EJA

Por meio do termo indutor *Formação de Professores para a EJA* foram coletadas 131 evocações, expressas por 73 palavras diferentes.

Ao concluir a análise das evocações utilizando a técnica da análise de conteúdo, analisamos posteriormente os quadrantes resultantes da submissão das palavras ao *software EVOC* e foi possível averiguar uma congruência entre as palavras e as dimensões nos dois procedimentos de análises.

Ao submeter as evocações ao *software EVOC*, as 51 palavras que foram citadas apenas uma única vez foram desconsideradas, o que corresponde a 70% do total da amostra. Consideramos as palavras que tiveram frequência maior que dois e intermediária de cinco. Desse modo, foram consideradas como representação do núcleo central as palavras com frequência maior que 5 e ordem de posição menor que 1,5, que podem ser conhecidas no Quadro 1.

Quadro 1 – Frequência e Ordem de Evocação das Associações Livres Referentes ao Termo Indutor *Formação de Professores para a EJA*

Frequência > =5 Ordem Média de Evocação (OME) > = 1,5 Rang Moyen – 1,5							
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME
1º. Q U A D R A N T E	compromisso	10	1,200	2º. Q U A D R A N T E	amor paciência persistência responsabilidade	9 5 5 6	1,556 1,600 1,660 1,667
NÚCLEO CENTRAL ↑				1ª PERIFERIA ↑			
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME
3º. Q U A D R A N T E	capacidade capacitação dedicação desafio didática inexistente maturidade pesquisa superação	2 2 4 3 4 2 2 2 3	1,000 1,000 1,250 1,333 1,000 1,000 1,000 1,000 1,333	4º. Q U A D R A N T E	aprendizagem competência comprometimento humanismo investimento necessidade perspectiva prática	3 2 2 2 2 3 2 4	2,000 1,500 1,500 2,000 1,500 1,667 1,500 1,750
2ª. PERIFERIA ↑				3ª. PERIFERIA ↑			

Fonte: Elaboração da autora.

Apenas a palavra *compromisso* compõe o núcleo central. Refere-se ao envolvimento que o professor tem ao realizar seu trabalho docente, o que independe de ter recebido algum tipo de informação ou orientação de como trabalhar com jovens, adultos e idosos no contexto da EJA.

No segundo quadrante, averiguamos as palavras que tiveram uma frequência igual ou maior que 5. São palavras que demonstram o *amor* e *responsabilidade* pela profissão, apesar dos percalços e dos problemas em relação à trajetória de formação específica para atuar na EJA. Os professores precisam ter *paciência* e *persistência*.

No terceiro quadrante, averiguamos as palavras que tiveram uma frequência maior ou igual a 2 e menor ou igual a 4, posto que surjam palavras que indicam que a *didática* para a EJA exige *dedicação*, *capacitação*, *maturidade* e *pesquisa* por parte do professor. Isso indica *desafio* e *superação* diários, uma vez que a formação inicial específica é *inexistente*.

No quarto e último quadrante, aparecem palavras com frequência tardia e menos frequentes, denotando que, com a *prática* e se houver *necessidade*, o professor vai aperfeiçoar sua *aprendizagem* em relação às especificidades dessa modalidade de ensino, e que somente com *investimento* e *comprometimento* as *competências* técnica e humana (*humanismo*) poderão ser alcançadas.

Concomitante ao desenvolvimento da análise das associações livres por meio da análise de conteúdo e da submissão ao *EVOC*, exe-

cutamos a análise de conteúdo também das entrevistas. É interessante perceber que os resultados das entrevistas corroboram os dados das evocações livres e se complementam, bem como intensificam os resultados no que diz respeito às representações sociais dos professores sobre a formação docente e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Dos professores entrevistados, 6 afirmaram que sonharam em ser professores desde a infância, que tinham facilidade para ensinar os colegas em relação às dúvidas a respeito dos conteúdos escolares nos dias das avaliações e recebiam *feedbacks* significativos em relação à facilidade de ensinar e aos incentivos para seguirem a carreira docente.

É interessante constatar que alguns professores fizeram a opção pelo magistério, apesar de uma resistência inicial, devido a experiências nada prazerosas em relação à profissão desde a graduação até as primeiras vivências como docentes, mas não desistiram e, aos poucos, foram se envolvendo e permaneceram no magistério por sentirem prazer em exercê-lo.

Quando questionados sobre o fato de terem escolhido atuar na EJA, todos os professores relataram que fizeram a opção por essa modalidade porque se identificaram com a área.

A grande diferença entre o clima da escola regular e da escola da EJA foi algo que se destacou nos relatos dos professores. Comentam sobre a gritaria, a falta de educação, a pressão, a indisciplina, a falta de respeito dos alunos nas escolas regulares e nas escolas da EJA. Relatam o silêncio, o respeito, a disciplina e, principalmente, a consideração dos alunos destinada aos professores e a todo processo de ensino-aprendizagem.

Outros professores relataram como atuar na EJA foi se delineando como o melhor contexto para o desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que foram se envolvendo com a área e isso lhes proporcionava satisfação, prazer e realização.

O entrelaçamento entre as dimensões afetivas, cognitivas e sociais foi significativo para que os professores permanecessem trabalhando com a EJA, apesar de não terem recebido, a princípio, nenhuma orientação de como atuar com os alunos jovens, adultos e idosos (Maturana, 1995; Wallon, 1978; Vygotsky, 1998), sendo possível constatar o desenvolvimento do sentimento, pensamento e vontade intensificando “os processos volitivos” (Molon, 2011, p. 91).

Apesar de afirmarem gostar de ministrar aulas na EJA, os entrevistados utilizaram mais elementos negativos do que positivos para representar as diferenças de atuação como docentes de alunos adultos e idosos, em comparação com alunos das classes da educação infantil e ensinos fundamental e médio regulares.

Com base nas entrevistas, é possível constatar que os professores deram grande ênfase ao tratamento direcionado aos alunos jovens, adultos e idosos, em que o carinho, a atenção, a compreensão e o respeito devem ser intensificados. Evidenciamos uma valorização muito

grande dos professores em relação à dimensão afetiva, o que é muito importante. No entanto, falta equilibrar as dimensões afetivas com as dimensões cognitivas e políticas.

São citados por alguns docentes poucos elementos que fazem referência ao compromisso político e ético do ser professor, além da cordialidade, do respeito e da humanização que devem sempre embasar as relações entre professor e alunos. Não estamos afirmando que os professores não cumpram seus afazeres didáticos, pedagógicos e compromissos políticos vinculados ao ser professor; no entanto, percebemos que isso deveria ser intensificado no contexto da EJA.

É necessário considerar, no contexto escolar, as dimensões sociais, afetivas, cognitivas e políticas que constituem as relações e ações nesse espaço físico e também fora dele. Supervalorizar a dimensão afetiva em detrimento da dimensão cognitiva não é conveniente, pois “[...] a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas” (Freire, 2013, p. 12).

Segundo Freitag (1980, p. 42), um processo contínuo e crescente da política educacional vem se delineando com o objetivo de defender os “interesses da classe dominante” em detrimento às necessidades das classes menos favorecidas, criando “condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de forma aparentemente livre”.

Numa perspectiva mais recente, Ball (2010) denuncia o processo de desenvolvimento de uma sociedade performativa. Os desempenhos dos sujeitos em diferentes instâncias sociais e profissionais vão se tornando cada vez mais regulamentadas e inautênticas.

‘Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados [...]. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento’. [...] Os compromissos de serviço já não têm mais valor ou significado, e o julgamento torna-se subordinado às exigências da performatividade e do mercado, embora haja obviamente um importante elemento de conformidade cínica em funcionamento nos processos de fabricação individual e institucional (Ball, 2010, p. 38-50).

Como não existem cursos específicos, os professores da EJA precisam encontrar por eles mesmos estratégias para trabalhar com os alunos e fica de certa forma subentendido que qualquer coisa que façam já está ótimo, tendo em vista a falta de subsídios estruturais, política educacional para a formação e para a execução do seu trabalho pedagógico.

As histórias de cada um e do grupo vão se entrecruzando e estruturando suas representações sociais sobre a formação do professor da EJA e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Moscovici (1978), as representações sociais são elaboradas e funcionam embasadas nos processos de objetivação e ancoragem. Com base nas análises realizadas até o momento, podemos inferir que as representações sociais dos professores da EJA sobre sua formação, objetivam-se na prática cotidiana por meio do compromisso assumido com os alunos.

Ancoram-se na perspectiva afetiva, em que o amor e a responsabilidade são mais significativos do que a competência técnica e a formação didático-pedagógica, tendo em vista que a formação específica inicial é inexistente e a formação continuada é insuficiente para atender todas as especificidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos jovens, dos adultos, dos idosos e suas complexidades sociais, econômicas e políticas dessa modalidade de ensino.

A seguir, apresentamos as análises das evocações e as entrevistas dos professores referentes à afetividade no processo de ensino-aprendizagem, a fim de conhecer suas ações *no* cotidiano, afetos e reflexões *sobre* o cotidiano e suas representações sociais sobre a intersecção desses temas.

Representações sobre a Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem

Por meio do termo indutor *Afetividade no processo de ensino-aprendizagem*, foram coletadas 134 evocações, expressas em 58 palavras diferentes.

Dando continuidade à análise das evocações, realizou-se, num primeiro momento, a análise de conteúdo e posteriormente a análise dos quadrantes resultantes da submissão das palavras ao *software EVOC* e foi possível averiguar uma congruência entre as palavras nos dois procedimentos de análises.

Ao submeter as evocações ao *software EVOC*, as 40 palavras que foram citadas apenas uma única vez foram desconsideradas, o que correspondeu a 69% do total. Consideramos as palavras que tiveram frequência maior que dois e intermediária de cinco. Dessa forma, foram consideradas como representação do núcleo central as palavras com frequência maior que 5 e ordem de posição menor que 1,5, que podem ser conhecidas no Quadro 2.

Quadro 2 – Frequência e Ordem de Evocação das Associações Livres Referentes ao Termo Indutor *Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem*

Frequência > = 5 Ordem Média de Evocação (OME) > = 1,5 Rang Moyen – 1,5							
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME
1º. Q U A D R A N T E	dedicação respeito	7 20	1,429 1,300	2º. Q U A D R A N T E	amor	12	1,583
				autoestima	5	1,600	
				compreensão	7	1,571	
				compromisso	5	1,800	
				paciência	12	1,500	
NÚCLEO CENTRAL ↑				1ª PERIFERIA ↑			
	Palavras	Freq.	OME		Palavras	Freq.	OME
3º. Q U A D R A N T E	humanismo reconhecimento sensibilidade	2 2 2	1,000 1,000 1,000	4º. Q U A D R A N T E	amizade	2	1,500
				competência	2	1,500	
				educação	2	2,000	
				empatia	3	1,667	
				envolvimento	3	1,667	
					incentivo	2	1,500
					profissionalismo	2	2,000
					realização	2	1,500
					vínculo	3	1,667
2ª. PERIFERIA ↑				3ª. PERIFERIA ↑			

Fonte: Elaboração da autora.

O núcleo central foi composto apenas pelas palavras *respeito* e *dedicação*, o que demonstra a consideração que os professores têm por seus alunos jovens, adultos e idosos.

No segundo quadrante, averiguamos as palavras que tiveram uma frequência igual ou maior que 5. São palavras que demonstram o *amor*, a *paciência*, a *compreensão* em relação à história de vida e às particularidades de cada aluno. Os professores têm o *compromisso* de contribuir para elevação da *autoestima* desses educandos.

No terceiro quadrante, averiguamos as palavras que tiveram uma frequência maior ou igual a 2 e menor ou igual a 4, e aí surgem palavras que indicam que o professor precisa ter *sensibilidade* e *reconhecimento* em relação aos avanços do aluno no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que esses sejam pequenos. O *humanismo*, ou seja, a dimensão humana precisa ser valorizada, principalmente nas situações em que os alunos cometam equívocos.

No quarto e último quadrante, aparecem palavras com frequências tardias e menos frequentes, que denotam que o *vínculo*, a *empatia* e o *envolvimento* acontecem entre professores e alunos. A *amizade* entre alunos e professores e entre os próprios alunos é um *incentivo* para a frequência às aulas e para a *realização* das atividades em sala de aula. É interessante verificar que as palavras *competência*, *profissionalismo* e *educação* vão aparecer entre os elementos considerados periféricos das

representações, com frequência reduzida, ou seja, citados com certa fragilidade pelos docentes.

É possível constatar que nenhuma palavra com conotação negativa foi encontrada em nenhum dos quadrantes, sendo possível averiguar que os professores têm uma visão positiva quanto ao termo indutor *Afetividade no Processo de Ensino-aprendizagem*, desconhecendo que os estudos sobre a afetividade no contexto educacional abarcam também elementos negativos das relações, ou seja, aspectos aversivos que podem distanciar alunos, professores, objetos de conhecimentos etc. e comprometer negativamente também os processos de ensino e de aprendizagem, como demonstram os estudos de Leite (2006; 2013); Gazoli (2013); Barros (2006; 2013); Barella (2013), Falcin (2006), Leite e Tassoni (2002).

Averiguamos com nitidez essa relação de aproximação ou distanciamento nas relações dos professores com os objetos de conhecimento. Quando questionados sobre quais disciplinas têm maior facilidade ou maior dificuldade no processo de elaboração e execução das aulas, todos responderam que os conteúdos que eles têm maior facilidade para desenvolver são exatamente aqueles que eles mais gostam e que, consequentemente, estão relacionados à sua formação inicial. Afirmam que buscam caminhos, por meio do estudo individual, diálogo com os colegas professores e cursos, para trabalhar os conteúdos que não dominam muito bem.

Autores como Dantas (1992), Snyders (1993), Freire (1994) Freire (1999), Maturana (1995), Vygotsky (1998) e Wallon (1978) afirmam que razão e emoção estão integradas no desenvolvimento do ser humano. Essa relação entre as disciplinas e a afinidade dos professores entrevistados demonstram também as relações entre as dimensões cognitivas e afetivas na constituição da identidade profissional e também na mediação do professor durante a apresentação dos conteúdos. É possível inferir que há uma atuação docente propensa a valorizar a área de conhecimento com maior domínio e maior proximidade.

É possível perceber sutilmente que os entrevistados acabam dedicando um tempo maior ao desenvolvimento de atividades que gostam em detrimento das atividades que não dominam muito bem e/ou não têm tanta afinidade. Outro elemento que se destacou é o fato das atividades serem diferenciadas para os jovens e os idosos. É importante que haja essa adequação e integração entre os conteúdos escolares e os conhecimentos do cotidiano, no entanto a qualidade do ensino não deve ser comprometida.

Ao longo da atuação, alguns professores vão se dando conta da valorização de algumas disciplinas e dos processos de desvalorização de outras. Conscientes dessa diferença tentam encontrar caminhos para equiparar o tempo destinado ao trabalho para cada disciplina, por exemplo, desenvolvendo projetos que integram as diferentes disciplinas e que valorizam aquela que estava em segundo plano.

Esse processo de priorizar uma disciplina, mas não desenvolver adequadamente outra, gera uma fragmentação do ensino e, consequen-

temente, da aprendizagem, tornando cada vez mais difícil para o aluno integrar as diferentes áreas do conhecimento com as vivências cotidianas.

Por meio dos dados coletados, é possível verificar que os professores buscam estratégias para trabalhar com os alunos. Existem alguns processos no planejamento e execução das aulas que são parecidos e outros que são diversificados de acordo com as características, as representações sociais de cada professor e das instituições às quais está vinculado.

Segundo Freire (2013, p. 53), é primordial que o professor esteja em constante processo de pesquisa que possibilitará novas descobertas e aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. O envolvimento com pesquisa também é algo que está intrinsecamente ligado à dimensão afetiva do professor, pois se ele não gostar desse processo investigativo, ele não se envolverá com a busca (Leite, 2013).

Podemos inferir que a trajetória de formação de cada professor influencia significativamente na maneira como ele se relaciona com os objetos de conhecimento que são a EJA, os alunos, os conteúdos a serem ministrados e os espaços de ensino e aprendizagem. Essas relações afetivas positivas são promotoras de um processo de ensino-aprendizagem eficiente e uma mediação adequada por parte do professor.

As atitudes do professor são mediadas pela relação afetiva positiva que ele estabelece com esses objetos de conhecimento e essas relações vão se aperfeiçoando por meio das vivências do professor, mas principalmente pela integração dessas experiências a momentos sistematizados de aquisição de conhecimentos (Leite, 2006; Mahoney; Almeida, 2011).

Segundo Leitão (2004), os processos de autoformação dos professores da EJA são muito significativos, mas é necessário oportunizar espaços para que os professores possam partilhar suas descobertas e experiências, integrando os saberes da experiência com os saberes formais da educação, da EJA, de sua área de conhecimento e essa é uma ótima estratégia para aprofundar as relações entre prática/teoria/prática.

Podemos inferir que os professores tentam disponibilizar para os alunos um ambiente e atividades agradáveis de forma a amenizar as situações desagradáveis que já sofreram ao longo de sua existência (objetivação) e ao proporcionar esse ambiente agradável, de certa forma estão indiretamente tornando a sala de aula e a EJA ambientes acolhedores para eles também (ancoragem).

Com base nas análises realizadas, constatamos que existem inúmeras dificuldades na EJA, provenientes de uma exclusão social, política e econômica experienciada pela maioria dos alunos. Outras, provenientes das características de cada aluno e suas realidades. Diante desse contexto, os professores tentam superá-las por intermédio de sua perspicácia, suas vivências cotidianas e trocas de experiências com os colegas professores, mas não porque receberam algum tipo de forma-

ção para saber como enfrentar esses desafios, ou seja, os professores estão desprovidos de um processo de formação inicial específico e formação continuada que embasem suas atuações.

É possível verificar que, apesar dos problemas, os entrevistados se relacionam bem com o campo profissional que escolheram e isso os motiva a continuar. Suas representações sociais sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem que vão se constituindo positivamente, embasadas pela dedicação à profissão e pelo respeito destinado aos alunos foram também destacadas no núcleo central das representações.

As palavras identificadas por meio da submissão ao *software EVOC* representam sentimentos/ações/reflexões que podem ser localizadas nas entrevistas dos professores, evidenciando com maior nitidez suas representações sociais.

Com base nas análises das entrevistas, todos os professores afirmam ter um bom/ótimo relacionamento com os alunos e destacam como se sentem valorizados pelos educandos. Quando questionados sobre o que fazem para diminuir a falta, o abandono ou a evasão dos alunos, os entrevistados afirmam que tentam saber o que está acontecendo por meio de vários mecanismos e destacam a importância da frequência durante as aulas.

Declararam que são motivos variados que afastam os alunos da escola, como: parentes próximos doentes, mudança de emprego, dificuldade em conciliar os horários do trabalho com as aulas, donas de casa que precisam cuidar dos filhos, vergonha de frequentar as aulas e dificuldade em relação ao material da escola.

Com base nos dados, podemos inferir que esse processo de resgate, de convencimento e de acolhida dos professores em relação aos alunos está embasado em duas faces de uma mesma moeda. Uma face está vinculada à preocupação em relação a contribuir para a continuidade da história de escolarização dos jovens, adultos e idosos (objetivação). A outra está vinculada à manutenção do emprego dos professores, pois se os alunos não frequentarem as classes da EJA, não se justifica a manutenção desses postos de trabalho, acarretando o fechamento da sala e um remanejamento do professor (ancoragem).

Foi possível averiguar que somente 3 professoras entrevistadas expressaram ter clareza sobre o benefício do equilíbrio entre as dimensões afetiva e cognitiva no processo de ensino-aprendizagem. Relataram que a prática pedagógica precisa estar embasada num bom relacionamento entre alunos e professores, mas principalmente no compromisso político e ético do docente.

Como postula Freire (2013, p. 140), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]”. Os demais entrevistados se reportam a atitudes que são significativas, que retratam a criação de elos/vínculos entre professor e aluno que são primordiais para a existência da EJA, mas não fica explícita nos trechos a “rigoriedade metódica” que também deve estar no âmago do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário que haja uma relação entre os conhecimentos provenientes dos saberes da experiência dos alunos, dos professores com aqueles conhecimentos formais das diferentes áreas do conhecimento.

É necessário também haver uma superação desses conhecimentos para a criação de novos saberes que possam proporcionar para o aluno, além de mudanças qualitativas pontuais, como a elevação da autoestima, melhoria e ampliação das relações sociais, o aprimoramento das habilidades de leitura, de escrita e do cálculo, proporcionando também uma compreensão sobre as relações de poder que permeiam as relações humanas, sociais, políticas e econômicas de uma sociedade.

Conscientes dessas relações, das bases que sustentam ou enfraquecem seus pilares, os alunos poderão optar por se manterem na condição de “oprimidos”, amenizá-la ou *quicá* superá-la. Esse processo de instigar a conscientização é também uma das tarefas do professor e da escola (Freire, 1987).

O profissional da educação só conseguirá desenvolver espaços e reflexões críticas com os alunos, contribuindo para que esse processo de conscientização ocorra, se ele for preparado para tal objetivo, ou seja, se os processos de formação inicial e continuada também instrumentalizá-lo para que possa desenvolver tal postura como afirmam Gatti e Garcia (2011).

De acordo com os processos de objetivação e ancoragem postulados por Moscovici (1976), podemos identificar que os professores buscam comunicar-se com os alunos por acreditarem ser uma de suas funções contribuir para o retorno dos alunos à escola. Essa permanência precisa estar desprovida de qualquer desconforto (objetivação) e ancoram essa prática no resgate da autoestima dos alunos, e deles próprios, de modo a não promover qualquer sentimento desconfortável, que talvez o processo de conhecimento possa gerar, dessa forma contribuindo para a frequência dos alunos, a permanência da EJA e, consequentemente, de seus empregos.

Os processos de objetivação e ancoragem localizados na análise das entrevistas podem ser corroborados também por meio da análise das evocações apresentadas. As palavras respeito, dedicação, paciência, amor, sensibilidade e profissionalismo destacam-se na composição do núcleo e sistema periférico da representação social dos professores sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

As representações sociais vão se estruturando nos contextos, nas vivências, nas interações, nas comunicações cotidianas e se traduzem nas ações e verbalizações dos sujeitos integrados nesta realidade, por isso é importante que as equipes docentes e gestoras da EJA conheçam as representações docentes, sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Foi possível constatar que os aspectos relacionados à competência técnica aparecem com fragilidade nas representações sociais dos

professores sobre a sua formação. Essa constatação é preocupante, pois a referida dimensão é muito importante para a constituição da identidade desse profissional da educação.

Processos consistentes de formação inicial e formação continuada precisam ser implementados para melhor instrumentalizar futuros professores e professores em serviço que atuam na EJA. É responsabilidade da política governamental, grupos gestores das instituições, Secretarias Estaduais e Municipais da Educação dar condições financeiras e estruturais para que essas formações se concretizem.

Com base nas evocações e nas entrevistas, é possível constatar que nenhuma palavra com conotação negativa foi localizada. Podemos inferir que os professores têm uma perspectiva positiva da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, no entanto desconhecem que a dimensão afetiva do ser humano também incorpora aspectos negativos construídos no âmbito escolar, que podem comprometer significativamente o ensino e a aprendizagem.

Evidenciamos que os professores desenvolvem várias estratégias para a permanência dos alunos em sala de aula e a todo o momento tentam resgatá-los, caso os educandos priorizem outras demandas que não as escolares. Podemos inferir que o docente se sente responsável por esses processos de permanência e resgate que deve acontecer sem qualquer momento de tensão ou desconforto para os alunos (objetivação), no entanto é intrínseco ao processo de pesquisa e de busca por novos conhecimentos situações de ansiedade e de insegurança. Os professores ancoram essa prática no trabalho constante de elevação da autoestima do aluno e deles próprios com o objetivo de contribuir para a frequência dos educandos e a permanência da EJA.

É possível averiguar que, para a maioria dos entrevistados, uma linha tênue divide uma postura paternalista de uma postura política, progressista e ética. Alguns docentes se expressam com clareza sobre a diferença entre essas duas formas de condução, postura durante as aulas e conseguem se relacionar com amorosidade com os alunos, sem perder o rigor metodológico e o objetivo político e emancipatório da ação educativa.

Há necessidade de os docentes sistematizarem os conhecimentos que possuem sobre a afetividade e prática pedagógica destinada aos alunos, a fim de que possam mediar significativamente as relações deles com os objetos de conhecimento, desenvolvendo uma pedagogia libertadora.

O aprimoramento da prática pedagógica poderia ser viabilizado por meio de cursos sistematizados que tiverem como objetivos aprofundar os conhecimentos sobre: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; andragogia; a gerontologia e a geriatria; as dimensões afetivas e cognitivas do ser humano e suas influências positivas e negativas no processo de ensino-aprendizagem; a teoria de Paulo Freire.

Por meio dos cursos sistematizados, planejados e destinados aos professores da EJA, integrados por momentos de partilha e trocas de

experiências, pode ser possível oportunizar reflexões sobre a prática/teoria/prática (Leitão, 2004), que disponibilizem novas vivências, novas reflexões, novas percepções sobre a EJA e modificações nas representações sociais dos professores sobre a formação e sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

É relevante mencionar que o planejamento de cursos específicos sobre a EJA destinados aos professores em exercício é muito importante, mas precisa estar em consonância com as necessidades concretas desses profissionais, tendo em vista a realidade e as experiências que vivenciam no cotidiano.

Os cursos específicos sobre a EJA ofertados pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação não devem estar pautados em momentos pontuais em determinado período do ano, mas devem acontecer periodicamente e oportunizar momentos de profundas reflexões e sensibilização dos professores, pois somente se houver mudanças “externas” na estrutura e “interna” do docente é que elas poderão ser concretizadas no dia a dia da sala de aula.

Podemos inferir que as representações sociais dos professores poderão ser modificadas se um processo de ação-reflexão-ação (práxis) sobre sua formação docente e a afetividade em sala de aula ocorrer constantemente. Ao promover situações em que a práxis seja viabilizada, os professores poderão elaborar modificações qualitativas nas dimensões afetiva, cognitiva, política e social que fazem parte de sua constituição humana e profissional.

Os professores precisam ser sensibilizados para a mudança, ou seja, precisam se envolver, estar motivado, sentirem-se valorizados e vinculados afetivamente com a mudança. É necessário trabalhar primeiramente com a dimensão afetiva e posteriormente com a dimensão cognitiva dos professores e de preferência integrar todas as dimensões que constituem esse “ser profissional” e “ser humano”.

As representações sociais são manifestações complexas e em constantes transformações que caracterizam as ações, as expressões e as leituras do cotidiano dos indivíduos que compõem a sociedade e determinados grupos sociais (Arruda, 2014). Por isso, finalizamos aqui esse artigo, mas não nossas investigações, reflexões e análises sobre as representações sociais e sobre a realidade que influencia e é influenciada pelos protagonistas que constituem a Educação de Jovens e Adultos.

Recebido em 24 de março de 2016

Aprovado em 09 de agosto de 2016

Notas

- 1 “[...] O Conjunto de Programas para Análise de Evocações – EVOC visa permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, dos elementos centrais e periféricos da representação conforme define a teoria do núcleo central [...]” (Sant’ana, 2013, p. 96).

- 2 “A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (MF) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é anunciada” (Alves-Mazzotti; Maia, 2012, p. 75).

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: FARR, Robert; MOSCOVICI, Serge. **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 169-183.
- ABRIC, Jean-Claude. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris, Presses Universitaires de France, 1994a. P. 59-82.
- ABRIC, Jean-Claude. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b. P. 11-35.
- ABRIC, Jean-Claude. **Pratiques Sociales et Représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. P. 27-38.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Afetividade, Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos**: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representação de professores de curso normal médio. In: SOUSA, Clarilza Prado de; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodoro. **Representações Sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente (Coleção formação do professor, 7). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. P. 67-92.
- ARRUDA, Angela. Meandros da teoria: a dimensão afetiva das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado et al. **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. P. 67-85.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 6 jul. 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARELLA, Lucia Maria de Santis. Alfabetização de jovens e adultos na perspectiva do letramento: relato de uma professora-pesquisadora. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARROS, Flávia Regina de. Mediação e afetividade: histórias de mudanças na relação sujeito-objeto. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. P. 147-174.

- BARROS, Flávia Regina de. Relação entre práticas pedagógicas e práticas de letramento em EJA. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013. P. 113-163.
- COMITÊ de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas. **Parecer 710.462**. Campinas: Pró-Reitoria de Pesquisa - Faculdade de Ciências Médicas, 2014.
- DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Ives de; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- FALCIN, Daniela Cavani. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH; Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 31-59.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- FREIRE, Madalena. **O Sentido Dramático da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Arantes Amorim; AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. P. 71-88.
- GATTI, Bernadete Angelina; GARCIA, Walter. **Bernadete Gatti – Educadora e Pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. Educação de jovens e adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica. In: LEITE, Sérgio Antônio Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.
- JODELET, Denise. **Comunicações Pessoais da Autora**. Rio de Janeiro, 1997.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P. 17-44.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2012.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI,

- Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. P. 113-141.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Org.). **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2003.
- MATURANA, Humberto. **Emociones y Lenguaje en Educacion y Politica**. Chile: Dólmén Ediciones, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. **La Psychanalyse, son Image, son Public**. Paris: PUF, 1976.
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P. 45-66.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado. **Representações Sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.
- SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. P. 19-43.
- SANT'ANNA, Hugo Cristo. **OpenEvoc**: um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. 2013. Disponível em: <http://www.academia.edu/2226246/openEvoc_Um_programa_de_apoio_a_pesquisa_em_Representacoes_Sociais>. Acesso em: 02 jul. 2013.
- SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodoro (Org.). **Representações Sociais**: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente (Coleção formação do professor, 7). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.
- SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes (Org.). **Representações Sociais**: estudos metodológicos em educação (Coleção formação do professor, 6). Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

SOUZA FILHO, Edson Alves. Análise de representações sociais. In: SPINK, Mary Jane (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. P. 109-145.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. (Série Pesquisa, 4). 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Dinâmica Interativa na Sala de Aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: e pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

VERGÈS, Pierre. Approche du Noyau Central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian (Dir.). **Structures et Transformations des Représentations Sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. P. 233-254.

VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin de Psychologie**, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo é doutora e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Sagrado Coração - USC (1999). Foi professora Adjunta II da Universidade Sagrado Coração - USC. Coordenou o PIBID Subprojeto Pedagogia - USC (2016-2017). Participou como membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Sociedades - USC (2012-2017) e como vice-líder desse grupo (2016-2017). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Popular - GEPEP - UNESP Bauru e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional - UNICAMP.
E-mail: polianasantoscarmargo@gmail.com