

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 106

20 de julho de 2020

ISSN 1068-2341

## Representações Sociais sobre Escola e Identidade Profissional Docente: Um Estudo com Estagiários em um Curso de Licenciatura em Ciências no Brasil

*Verónica Marcela Guridi*

*Luciana Maria Viviani*

*Valéria Cazetta*

*Celi Rodrigues Chaves Dominguez*

*Josely Cubero*

*Fabiana Curtopassi Pioker-Hara*



*Elen Cristina Faht*

Universidade de São Paulo

Brasil

**Citação:** Guridi, V. M., Viviani, L. M., Cazetta V., Dominguez, C. R. C., Cubero, J. Pioker-Hara, F. C., & Faht, E. C. (2020). Representações sociais sobre escola e identidade profissional docente: Um estudo com estagiários em um curso de Licenciatura em Ciências no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(106). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4486>

**Resumo:** Este trabalho pretende investigar representações sociais de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza de uma universidade pública brasileira, procurando responder às seguintes questões: Quais são as representações sociais de escola que os licenciandos trazem consigo? Qual a importância dessas representações no processo de constituição da identidade profissional docente? Como parte das atividades de uma disciplina de prática de ensino, foram

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 30/1/2019

Revisões recebidas: 7/4/2020

Accito: 7/4/2020

coletados dados que incorporam narrativas textuais com apoio de material iconográfico, produzidos por 79 estudantes, entre os anos de 2011 e 2013. Por meio de uma análise qualitativa de representações sociais sobre a instituição escolar sob uma perspectiva cultural e histórica, foram identificadas três concepções predominantes: 1 – Os espaços escolares produzem um jogo de abertura e fechamento, com diversos níveis de controle e disciplina; 2- as relações pedagógicas estão associadas à autoridade, disciplina e transmissão de conhecimentos; e 3- os objetos da escola apontam para a ideia da instituição como ambiente isolado da sociedade mais ampla, com sua própria cultura. A presença dessas representações indica a prevalência de um longo processo de produção e de reconhecimento de aspectos da cultura escolar por parte dos estagiários, o que poderia ser considerado pelas propostas de formação docente que pretendam adotar posturas reflexivas.

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; representações sobre instituição escolar; cultura escolar; narrativas

### **Images and scholar cultures: Views of internship students in a Science Teacher Education Program in Brazil**

**Abstract:** The goal of this work is to investigate representations of the school institution held by graduate students of the Science Teacher Education Program at a public university in Brazil. We aim to answer the following questions: What are the representations of the school institution imagined by the researched students? How important are those representations to the process of teacher education? We analyzed 79 sketches made by the students in the period 2011 to 2013 during their internship program. Students complemented their sketches by brief oral and written narratives about them. Using qualitative analysis of social representations about school institution from a cultural and historic perspective, we identified three major and not exclusive conceptions of school: 1) the school environments produce an open-close play, with various levels of control and disciplining; 2) the pedagogical relationships are associated to teacher authority, disciplining and transmission of knowledge; and, finally, 3) the objects of the school point to the idea of the school institution as an isolated environment, with its own culture. The presence of these representations indicates the prevalence of a long process of production and recognition of aspects of the scholar culture by the students, which could contribute to reflexive practices in the proposals of teacher education programs.

**Keywords:** preservice teacher education; representations of school institutions; school culture; personal narratives

### **Imágenes y culturas escolares: Visiones de practicantes de un curso de Formación de Profesores de Ciencias en Brasil**

**Resumen:** Este trabajo pretende investigar representaciones sociales de estudiantes de un curso de Profesorado en Ciencias Naturales de una universidad pública brasilera, intentando responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones sociales de escuela que los practicantes traen consigo? ¿Cuál es la importancia de esas representaciones en el proceso de constitución de la identidad profesional docente? Como parte de las actividades de una disciplina de práctica de enseñanza, fueron colectados datos que incorporan narrativas textuales con apoyo de material iconográfico, producidos por 79 estudiantes, entre los años de 2011 y 2013. Por medio de un análisis cualitativo de representaciones sociales sobre la institución escolar desde una perspectiva social e histórica, fueron identificadas tres concepciones predominantes: 1 – Los espacios escolares producen un juego de apertura y cierre, con diversos niveles de control y disciplina; 2 – Las relaciones pedagógicas están asociadas a la autoridad, disciplina y transmisión de conocimientos; y 3 – Los objetos de la escuela apuntan para la idea de la institución como ambiente aislado de la

sociedad más amplia, con su propia cultura. La presencia de esas representaciones indica la prevalencia de un largo período de producción y de reconocimiento de aspectos de la cultura escolar por parte de los practicantes, que podría ser considerado pelas propuestas de formación docente que pretendan adoptar posturas más reflexivas.

**Palabras-clave:** formación inicial de profesores; representaciones sobre institución escolar; cultura escolar; narrativas

## Introdução

No contexto atual, no qual as sociedades contemporâneas demandam dos professores uma constante avaliação de sua profissão para se adequar às necessidades do mundo moderno, propiciar a reflexão nos cursos de formação inicial de professores e incluir atividades que ajudem o futuro docente a construir a sua identidade e gerir o seu processo de autoformação tem se constituído um imperativo constante.

Sabe-se que o processo de formação de um professor está marcado pela complexidade, já que nesse processo convergem, de forma única e singular em cada sujeito, múltiplos saberes provenientes de diferentes âmbitos, tais como o da experiência e vivência pessoal e profissional, o da formação escolar anterior e profissional para o magistério, aqueles provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, o do contato com diferentes espaços culturais e fontes de socialização (Tardif, 2002). Ou seja, esses saberes se fundem de maneira única em cada sujeito, lhe conferindo uma identidade docente que emerge e que se mantém em constante construção ao longo de toda a sua vida profissional.

O tema relacionado com a identidade profissional docente vem ocupando um lugar de destaque nos últimos tempos na área de investigação sobre formação inicial de professores, tanto em pesquisas nacionais quanto internacionais (Beijaard et al., 2004; Dominguez et al., 2015; Galindo, 2004; Luehmann, 2007; Marcelo, 2009; Schaeffel, 1999; entre outros), principalmente pelo fato de que um mundo e sociedade cada vez mais cambiantes têm exigido mudanças no papel do professor e essa ressignificação do papel docente se vê moldada, entre outras coisas, por aquilo que o professor acredita que ele é, isto é, o que constitui a sua identidade. As rápidas mudanças tanto no nível da configuração societária quanto no que ela espera dos professores têm alterado as maneiras pelas quais os professores configuram sua identidade profissional e administram sua carreira, de um modo geral.

A formação de um professor está marcada pela presença de um contínuo aprendizado, situado em tempos e espaços delimitados. A identidade docente é um processo contínuo de construção:

A identidade docente é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Da confrontação entre teorias e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (Pimenta, 1999, p. 19)

O processo de construção da identidade se define como uma função permanente, que mobiliza diferentes fontes de conhecimento. Para ter acesso ao modo em que cada pessoa configura o seu processo de formação é necessário considerar sua história pessoal, a singularidade de sua trajetória de vida e de formação profissional.

No entanto, para que essa história pessoal possa emergir e ser objeto de análise, é necessário oferecer oportunidades de reflexão e de ressignificação constante de saberes. Nesse sentido, a lógica

singular que marca a construção da identidade de cada sujeito somente pode ser pesquisada por meio da história de vida do próprio sujeito.

A formação inicial de professores deve possibilitar que esse futuro professor desenvolva um pensamento autônomo, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. Para Guimarães (2004), os cursos de formação inicial podem desempenhar um papel importante na construção e no fortalecimento de uma identidade profissional docente, na medida em que se proponham espaços e atividades de reflexão sobre diversas representações sociais historicamente constituídas, relativas à profissão docente. Para Nóvoa (1997), a formação de professores deve possibilitar o desenvolvimento de um pensamento autônomo, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, que conduza a processos de autoformação. A formação do professor, para o autor, é um investimento pessoal que busca construir uma identidade pessoal e profissional.

Alguns autores (Pimenta & Lima, 2004, por exemplo) argumentam mais especificamente que um campo fértil para o processo de constituição da identidade profissional docente é o contexto das práticas de ensino (nos cursos de formação inicial), já que são essas práticas que possibilitam a inserção do futuro professor na escola. Nesse marco, no eixo pedagógico de um curso de Licenciatura em Ciências da Natureza de uma universidade pública brasileira, contexto de pesquisa deste trabalho, tenta-se trabalhar a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva, incluindo atividades que possibilitem ao futuro professor de Ciências refletir acerca do processo de construção da identidade profissional docente. Nesse processo de reflexão, muitas das atividades apelam ao uso da memória, aqui entendida como possibilidade de resgatar o passado em forma de vivências, representações e crenças. Algumas dessas atividades são desenvolvidas nas disciplinas vinculadas aos estágios obrigatórios.

Neste trabalho, reportamos uma pesquisa realizada entre 2011 e 2013 com estudantes da referida Licenciatura, no momento em que iniciavam suas atividades vinculadas às práticas de ensino no sexto semestre ideal do curso, isto é, alunos que estavam cursando regularmente as disciplinas do sexto semestre da grade curricular do curso, grade que é composta por oito semestres; portanto, esses estudantes encontravam-se cursando o penúltimo ano do curso, cuja duração é de quatro anos. Como uma das atividades reflexivas durante o desenvolvimento dessas práticas, os futuros professores de Ciências elaboraram narrativas sobre a sua visão de escola, sob a forma de desenhos acompanhados de narrativas textuais, utilizando discursos orais e escritos. O nosso objetivo com esta pesquisa foi responder às seguintes questões: Quais são as representações sociais de escola que os licenciandos trazem consigo? Qual a importância dessas representações no processo de constituição da identidade profissional docente?

Nesse sentido, os desenhos e as palavras acerca das escolas nos possibilitam recriar as memórias que trazemos acerca do que essa instituição significa. Sabemos que esses significados são construídos historicamente e socialmente no seio de diversas culturas. Para muitos, a escola pode ser um simples prédio, com suas carteiras, suas salas de aula, lousas, pátios... Para outros, talvez a escola seja apenas uma categoria idealizada que nos remete ao que verdadeiramente esperamos dela e que, possivelmente, não pudemos concretizar durante as nossas vivências na passagem pelo ensino básico. Mas, de qualquer forma, para alguns de nós, essas representações de escola têm um valor especial, pois influenciam em nossa vida profissional futura, como é o caso dos professores.

Por isso, como opção teórica e com reflexos no plano metodológico, escolhemos explorar as representações, tomando como referência a Teoria das Representações Sociais (TRS, de aqui em diante), de Serge Moscovici, por entender que essa teoria possibilita compreender a gênese social das representações dos sujeitos, como produtos da cultura e das interações sociais que ocorrem no seu seio, que estão vinculadas à construção da identidade profissional docente.

As representações sociais não são criadas por um indivíduo de forma isolada, mas são construídas nas interações sociais, guiando assim os indivíduos em suas práticas cotidianas. Dessa

forma, é possível “interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais” (Wachelke & Camargo, 2007, p. 381).

Assim, no caso deste trabalho, parte-se da hipótese de que as representações sociais que os futuros professores têm sobre a instituição escolar podem condicionar a maneira com que eles moldam as suas identidades e estabelecem sua relação com o local de trabalho e com os demais sujeitos que nele trabalham. Trabalhos como o de Soligo (2002) afirmam que os estudos sobre as representações sociais dos professores podem ser ferramentas muito valiosas para compreender a maneira como o professor se apropria e se relaciona com a realidade escolar.

Nesse contexto anteriormente descrito, particularmente, e como objetivo em longo prazo, nos interessa conhecer tais representações dos licenciandos acerca da escola, com a finalidade de promover reflexões no processo de formação inicial de professores de Ciências, e contribuir para delinear políticas públicas de formação docente que possam oferecer a esses futuros docentes espaços de discussão e de problematização sobre o papel da escola e sobre sua identidade profissional, que estejam mais alinhados com as necessidades das sociedades contemporâneas.

## **A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Identidade Profissional Docente**

O ambiente natural, físico e social é carregado de imagens, imagens que não são recriadas de forma exata, literal, como cópia fiel da realidade, senão recriadas por meio de processos de representação, que pressupõem a abstração de algumas características dos objetos desse mundo e uma posterior codificação. As representações não são outra coisa do que sistemas de classificação e de denotação, que possibilitam compreender como as pessoas pensam e o que as pessoas pensam (Moscovici, 2004).

Moscovici (1961, 1976) cunhou o conceito de “representação social” para fazer referência a um conjunto de conceitos, de afirmações e explicações originadas no cotidiano das pessoas, durante as interações sociais, a respeito de um objeto, pessoa ou grupo, para torná-lo familiar e garantir a comunicação unívoca no interior de um grupo e, também, interagir com outros grupos e pessoas que são externas a ele.

A preocupação fundamental de Moscovici ao elaborar a TRS foi a de tratar as representações sociais como sistemas simbólicos complexos, enfatizando o papel do sujeito na produção e estruturação desses sistemas. Ou seja, a TRS é uma teoria que se debruça sobre a produção de saberes construídos no cotidiano, que formam parte do mundo vivido dos sujeitos. As representações sociais incorporam fenômenos sociais e psíquicos, tais como a ciência, a religião, os mitos. Também são sensíveis aos efeitos da cultura de um determinado grupo social e condicionam a maneira como os membros desse grupo agem em diferentes situações sociais.

Jodelet (2001) condensa de forma bastante clara as quatro características básicas das representações sociais:

- ✓ A representação social sempre representa alguma coisa (objeto) e é representada por alguém (sujeito);
- ✓ A representação social estabelece com seu objeto uma relação de simbolização (substituindo o objeto) e de interpretações (a representação confere significações ao objeto);
- ✓ A representação é uma forma de saber, pois pressupõe uma modelização do objeto, inteligível em diversas manifestações, como as linguísticas e materiais, e em tal sentido, é uma forma de conhecimento;

- ✓ Qualificar esse saber como “saber prático” faz referência à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições de produção, mas, especialmente, ao fato de que essa representação permite agir sobre o mundo e sobre o outro.

A TRS tenta operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e diversidade. Para Moscovici (2004), são duas as funções das representações sociais. Primeiramente, elas possibilitam modelizar os objetos, lhes atribuindo uma forma mais ou menos definitiva, situando-os dentro de uma determinada categoria, identificando-os com um modelo partilhado por um grupo de pessoas; e, em segundo lugar, elas são prescritivas, no sentido de se impor sobre os sujeitos, os condicionando a pensar e agir de determinada maneira. Ou seja, as representações são sempre partilhadas por grupos de sujeitos, influenciando as suas ações.

Adicionalmente, a TRS contempla a noção de “crença” em seus pressupostos, dado que para Moscovici (2013), as representações são construídas, em parte, por crenças baseadas na fé.

As representações sociais intervêm também na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e também nas transformações sociais (Jodelet, 2001). Em particular, no caso dos futuros professores, as representações sociais que eles sustentam tem influência na construção de sua identidade profissional docente.

Neste ponto, cabe situar o que significa, no contexto deste trabalho, o termo “identidade profissional docente”. Uma revisão da literatura relacionada a esse termo mostra que ela é entendida como um processo que reveste as seguintes características (Dominguez et al., 2015):

- ✓ A identidade profissional docente é uma identidade social que surge nos processos de socialização e que incorpora elementos subjetivos e objetivos;
- ✓ A identidade profissional docente configura-se como um processo de autoconhecimento e de reconhecimento pelos outros;
- ✓ A identidade profissional docente é uma identidade social que pode emergir na reflexão sobre as histórias de vida;
- ✓ A identidade profissional docente é um processo em contínua transformação que se configura dentro de uma determinada cultura;
- ✓ A imersão do sujeito em atividades que propiciem a reflexão na formação inicial e continuada de professores pode facilitar a construção da identidade profissional docente.

Vários teóricos têm se debruçado sobre a construção das identidades. Dentre eles, talvez um dos mais influentes seja Claude Dubar, sociólogo francês que defende a construção social das identidades em seu livro: “Socialização: construção das identidades sociais e profissionais”.

Para Dubar (2005), a identidade pode ser compreendida como um processo constante de socialização. A socialização ocorre desde o momento do nascimento do indivíduo no interior de uma comunidade e continua com seu posterior envolvimento em uma sociedade até o processo de socialização profissional. Nesse processo, a socialização é interpretada como uma modelagem da personalidade conforme os traços mais estruturantes da cultura, tanto da comunidade da criança como da sociedade em que será inserida e na qual interagirá a partir da idade escolar. Portanto, a socialização dos indivíduos é um processo que se remete à primeira infância; e que determina e programa as socializações futuras. Para o autor, é no seio de uma determinada cultura que os indivíduos e as instituições se moldam, e ao mesmo tempo, eles enriquecem ou mudam essa cultura. A escola, enquanto instituição socializadora de primeira mão, exerce um papel fundamental na construção das identidades pessoais e profissionais.

Dubar entende que a identidade se configura dialeticamente partindo de processos de socialização por interação com o outro e por construção e reconstrução de si em um espaço-tempo

cultural. O autor não é reprodutivista, no sentido de considerar que os indivíduos irão transitar os mesmos caminhos que os seus antecessores dentro da cultura em que estão inseridos, já que eles estão em contato com realidades e lógicas de ação bastante heterogêneas. Em vez disso, afirma que essas questões fazem parte de um processo dual dos indivíduos, isto é, os sujeitos podem negar alguns aspectos da cultura de origem sem, porém, negá-la totalmente, sem negar por completo as tradições herdadas. Para ele, a socialização não se “reduz a uma dimensão única e consiste, nesse caso, em administrar essa dualidade irreduzível” (Dubar, 2005, p. 98). Essas relações entre os sujeitos e os objetos possuem três dimensões dialéticas do mesmo valor: a representação simbólica, o processo do trabalho e a interação baseada na reciprocidade.

Assim, interpreta-se a identidade:

[...] como produto de um processo conflituoso implicando práticas sociais, relações objetivas e representações subjetivas. O reconhecimento recíproco é, portanto, o ponto de chegada possível, e não o ponto de partida obrigatório da socialização. (Dubar, 2005, p. 100)

Sendo assim, sem a interação com o outro não é possível construir uma identidade social. Também não pode ocorrer socialização sem a interação com o outro. É na interação comunicativa com os outros, e não apenas instrumental, que está o cerne do processo societário. Entendendo o outro não como um ator singular de papel particular, mas como a “organização das atitudes das pessoas que estão engajadas no mesmo processo social, a comunidade, a equipe” (Dubar, 2005, p. 117) sendo nesse grupo o espaço e tempo da atribuição e da reivindicação da unidade de si mesmo.

Dessa forma, nem considerando o social como uma superestrutura exterior ao sujeito, nem tampouco como um único determinante de si mesmo, a visão de Dubar defende uma dualidade da identidade que se desenvolve em torno a dois universos inseparáveis: o de uma individualidade e o da socialização, de uma identidade biográfica e de outra relacional (Dubar, 1998, 2005). Portanto, as identidades dos indivíduos são identidades sociais, porém, sua construção é uma relação dialética entre dois processos identitários: o biográfico e o relacional.

Nessa visão é pela interatividade com os outros que o indivíduo é identificado, endossando ou recusando as identificações que recebe dos outros e das instituições.

Define identidade como:

[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem as identidades e definem as instituições. (Dubar, 2005, p. 136)

Recusa-se, então, distinguir a identidade individual da identidade coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma *transação subjetiva* e outra *transação objetiva*, ou ainda, uma transação interna ao indivíduo com a preservação das *identidades herdadas* – identificações anteriores da socialização primária – e *identidades visadas* – identidades a serem construídas para si – procurando assimilar a identidade para o outro à identidade para si; e uma transação externa entre o indivíduo e os outros ou as instituições com as quais interage na qual procura apenas acomodar a identidade para si à identidade para o outro. Ou seja, a identidade também apresenta sua dualidade no momento em que se é inseparável a identidade para si da identidade para o outro. Reconhecemos sob o olhar do outro, mas sem, no entanto, viver diretamente a experiência do outro. Do outro reconhecemos apenas suas falas e simbolismos, sua identidade social, que por sua vez, também se constrói na relação conosco e com os outros. Por isto, entende-se que a noção de identidade pode ser intensamente desvelada na abordagem sociológica a que se pretende.

Para Dubar (2005), é da articulação de dois processos identitários – o relacional e o biográfico – que as identidades se constituem. A tabela 1 esquematiza as categorias que conduzem à constituição da identidade. Esses processos são aqueles que descrevem as trajetórias objetivas e subjetivas dos indivíduos e são de ordem relacional e biográfica, respectivamente. Na trajetória objetiva, a partir da identificação com instituições julgadas legítimas e por meio de atos de atribuição, configura-se a identidade para outro ou identidade “virtual”. Já na trajetória subjetiva, a partir da identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras e por atos de pertencimento, configura-se a identidade para si ou identidade “real”. Da articulação desses processos que evoluem para o reconhecimento/não reconhecimento do que o outro diz do sujeito e para a continuidade/ruptura do que o sujeito diz de si, configuram-se identidades atribuídas e identidades assumidas; identidades herdadas e identidades visadas, nessa ordem.

Tabela 1

*Categorias de análise da identidade*

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para outro Atos de atribuição “Que tipo de homem ou de mulher você é” = diz-se que você é Identidade – numérica (nome atribuído) – genérica (gênero atribuído) Identidade social “virtual” Transação objetiva entre - identidades atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas Alternativa entre - cooperação-reconhecimento - conflito/não-reconhecimento “Experiência relacional e social do PODER” Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identidade para si Atos de pertencimento “Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você é que diz que é Identidade predicativa do Eu (pertencimento reivindicado) Identidade social “real” Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas Alternativa entre - continuidades → reprodução - rupturas → produção “Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais” Identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Fonte: Dubar, 2005, p. 142.

O processo biográfico se caracteriza como uma “construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas pelas instituições sucessivas” como a família, a escola e o trabalho “e consideradas, a um só tempo, acessíveis e valorizadas”, enquanto o processo relacional concerne ao reconhecimento “em um momento dado e no interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si” (Dubar, 2005, pp. 155-156) expressos e propostos pelos indivíduos e pelas instituições. O processo relacional, por outro lado, nasce dos atos de atribuição, ou seja, a partir do que os outros acham que você é ou quem dizem que você é. As identidades atribuídas podem ser ou não assumidas/reconhecidas nesse contexto de transações objetivas, havendo cooperação, endossando essas identidades, ou conflitos, quando não há o reconhecimento.

Existem projeções identitárias de uma geração confrontando com as outras em meio a sua trajetória biográfica. Nesse sentido, a cada geração os indivíduos hão de construir, desconstruir e reconstruir suas identidades sociais reais. Para o autor isso ocorre a partir: 1) das identidades sociais herdadas (conferidas, atribuídas aos recém-chegados); 2) das identidades virtuais adquiridas durante a socialização inicial ou primária; e 3) das identidades possíveis, acessíveis no decorrer da socialização secundária. Ou seja, das influências anteriores e da formação inicial, da estreia na profissão e da prática e dos contextos escolares.

Ora, como se relaciona esse referencial de construção das identidades com a TRS?

Autores como Deschamps e Moliner defendem a inseparabilidade dos modelos propostos para a identidade e para as representações, uma vez que...

... a problemática da identidade provavelmente não pode prescindir da noção de representação. Em certo sentido, é exatamente essa noção que nos permite compreender as distâncias que o indivíduo percebe entre o grupo e ele mesmo. [...] São representações que partilhamos com os outros, mas das quais singularizamos alguns aspectos, que fazem de nós seres humanos ao mesmo tempo individuais e coletivos (2009, p. 79).

Dessa forma, embora a TRS e a concepção de identidade profissional proposta por Dubar tenham sido desenvolvidas em campos de conhecimento distintos, a Psicologia Social e a Psicologia, respectivamente, elas se aproximam no que diz respeito a alguns dos principais pressupostos (Miranda, 2017). Um dos principais fios que parece unir as duas teorias tem a ver com a ideia de que não há dissociação entre o individual e o social. Isto é, o espaço social, como espaço de alteridade, é um lugar efetivo para a construção das representações sociais. Tal construção acontece por meio da comunicação, em três níveis, que são analisados por Jodelet (2001): o primeiro nível é vinculado à emergência das representações, no qual os sujeitos têm diferentes níveis de conhecimento acerca do objeto; o segundo está relacionado com a influência dos meios de comunicação, as práticas e condutas sociais. Já o terceiro, refere-se aos processos de formação das representações: a objetivação e a ancoragem. Esses dois processos permitem que o sujeito atribua um sentido ao objeto.

As representações sociais se estabelecem para fazer possíveis as relações entre os sujeitos. Por sua vez, na perspectiva de Dubar, a construção das identidades se concretiza por meio da articulação entre os atos de atribuição e os atos de pertencimento, que são desenvolvidos por interações sociais com outros e pela incorporação de representações atribuídas pelos outros. A atribuição é realizada sempre por meio de representações que construímos.

Concluindo, as representações sociais podem ser vistas como produtos identitários (Miranda, 2017). A identidade profissional docente pode ser estudada através das representações sociais que os professores constroem e que definem marcas identitárias, que pela sua vez, definem identificações.

### **As Categorias Teórico-conceituais Presentes nas Representações**

Para analisar as representações sociais de futuros professores de Ciências em torno da instituição escolar, partiu-se da definição de categorias teórico-conceituais emergentes de uma cuidadosa revisão da literatura que dava conta de cada um dos objetos em questão, de maneira que essas categorias servissem como um primeiro guia para a coleta de dados em campo. Tais categorias conceituais, uma vez coletados e analisados os dados, foram marcando o caminho para a definição de categorias sociais que se encontraram em cada temática, entendendo aqui o termo “categorias sociais” como construtos descritivo-interpretativos que permitem compreender as coincidências e inclusive discrepâncias dos informantes em torno do objeto de estudo e que sempre devem ser consideradas de maneira contextual.

Nos parágrafos seguintes, detalhamos cada uma dessas categorias teórico-conceituais.

### **A Cultura Escolar**

Uma das categorias incorpora elementos da área de estudos da cultura escolar, que para Dominique Juliá, pode ser descrita como:

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Juliá, 2001, p. 10, grifos do autor).

Há que se reconhecer a dimensão cultural como elemento estruturante da educação escolar. A cultura também se compreende aqui como movimento histórico no qual a acumulação de experiências, práticas sociais, normas e significados compartilhados deriva na criação de identidades coletivas e individuais em um determinado território, neste caso, o território escolar. Assim, o currículo também se configura como uma prática cultural que emerge da relação entre a escola e a cultura escolar (Forquin, 1993).

Existe um relativo consenso entre os autores que conceituam a cultura escolar em torno da afirmação de que os elementos principais que compõem a cultura escolar são os atores (professores, alunos, famílias e gestores escolares), os discursos e linguagens que se traduzem em determinados modos de comunicação, as normas explícitas e implícitas, os valores transmitidos, as instituições (com suas formas de organização e de gestão), e as práticas que acontecem dentro delas. Consequentemente, partimos do pressuposto de que essa cultura é uma criação específica da escola e acessível apenas pela mediação dessa instituição, apresentando alguns princípios comuns e relativa independência, ainda que histórica e socialmente mutável (Chervel, 1998).

Outros autores, como Viñao Frago, também entendem cultura escolar como uma construção própria da escola, em que são mobilizadas práticas, crenças, normas e procedimentos que se traduzem em modos de fazer e de pensar a cotidianidade escolar:

... esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não questionados e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, especialmente, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 2000, p. 100).

A cultura escolar estabelece relações com a cultura social mais ampla, de forma a permitir a circulação de saberes, normas e valores entre diversos âmbitos sociais. Para Vincent, Lahire & Thin (2001), essa circulação teve como consequência, historicamente, um predomínio do modo escolar de socialização, já que esses aspectos culturais se expandiram para além dos muros da escola. A forma escolar, modelo que, da escola francesa dos irmãos lasallistas do século XVII, criou normas impessoais de conduta de alunos e professores, com base em práticas escriturais, continua vigente na atualidade e disciplina os tempos e espaços escolares bem como as relações sociais.

### **A Cultura Material Escolar**

Com raízes no seio da civilização romana, o termo *cultura* foi reservado, pelo menos em uma primeira acepção, para fazer referência ao cultivo de alguma coisa, por exemplo, o cultivo do trigo. Posteriormente, sempre dentro dessa civilização, o termo foi ampliando o seu significado para incluir a *cultura animi*, ou seja, o cultivo da alma. E mais tarde ainda, o termo se ampliaria ainda mais

para incorporar no termo cultura tudo aquilo que se aprende. Nesse contexto histórico, o conceito de cultura material aparece associado ao universo físico, elaborado e utilizado pela humanidade. Um termo derivado da cultura material é o de cultura material escolar, que envolve os elementos interrelacionados: o prédio escolar, denominado muitas vezes como artefato fixo, e os objetos escolares, que são os artefatos móveis que estão no interior desse edifício ou em suas redondezas (Funari & Zarankin, 2005).

Para Escolano, a materialidade escolar oferece indícios da tradição histórica da instituição, de características estáveis da cultura institucional, o que não significa conservadorismo, senão a busca de “códigos implícitos de determinados invariantes pedagógicos e valores sócio-morais de um importante potencial estético e narrativo” (Escolano, 2012, p. 68). Nessa mesma linha, autores tais como Souza, afirmam que:

... o mundo dos objetos tem entrado em cena não sempre como foco principal da análise, mas como uma componente da interpretação histórica destinada ao estudo das representações das práticas escolares [...] É nesse contexto que a história da educação achou os objetos como fontes e problemas de investigação a partir dos recortes temáticos principais: a história das instituições educativas e a história da leitura e a escritura (Souza, 2007, p. 170).

Dessa forma, a cultura escolar acaba apoiando certo tipo de funcionamento, por meio de um conjunto de objetos e de mecanismos codificados e regulados por normas escritas.

Segundo Vidal (2009), a cultura material está associada à representação de objetos escolares que parecem pertencer naturalmente a esse ambiente. Essa cultura material se associa intimamente com a linguagem escrita, com objetos que se relacionam com essa linguagem (por exemplo, lousa e giz) e com as relações orais que se produzem na escola a partir do contato das pessoas com os objetos, tais como: móveis, relógios, crucifixo, assim como a partir da frequência a determinados espaços (sala de aula, corredor, pátio, etc.). Os objetos escolares se caracterizam por pertencer a certos espaços, nos quais ganham significado e conteúdo.

### **As Relações Pedagógicas**

Outro elemento importante para compreender as representações dos futuros professores tem a ver com as relações pedagógicas que se deixam entrever nos desenhos por eles elaborados. Para Rancière (2012), a lógica de toda relação pedagógica se situa no papel atribuído ao professor: eliminar o abismo entre ele e os alunos por meio da resolução de lições e exercícios, cuja única finalidade é a de reduzir a distância entre ambos, sob a condição de recriá-la incessantemente. Para fazer com que a ignorância do aluno seja substituída pelo saber, o professor está sempre um passo à frente do aluno, recriando nessa relação uma nova ignorância. Para o autor, a razão disso é simples: na lógica pedagógica, o aluno, além de ser aquele que ignora o que o professor sabe, desconhece inclusive o que ignora como saber. “O professor, pela sua vez, não é só aquele que tem o saber ignorado pelo estudante. É também aquele que sabe como torná-lo objeto de saber, o momento de fazê-lo e qual protocolo seguir para isso” (Rancière, 2012, pp. 13-14). Nesse sentido, podemos afirmar que o saber consiste numa posição cuja distância exata é aquela que “nenhuma régua mede, a distância que se comprova somente pelo jogo das posições ocupadas, que se exerce pela prática interminável do ‘passo à frente’, que separa o professor daquele que deve ensinar a alcançá-lo” (Rancière, 2012, p. 14). Toda relação pedagógica envolve experiências. A noção de experiência é oriunda da fenomenologia, que “consiste em lançar uma mirada reflexiva sobre um objeto qualquer do vivido, sobre o cotidiano em sua forma transitória, para extrair dele as significações, a experiência” (Pelbárt, 2013, p. 207). Em tal sentido, como geralmente os professores possuem mais experiências vividas em seu campo de saber do que os alunos, são eles os que supostamente terão

condições de apresentar caminhos mais promissores no processo de ensino e aprendizagem, marcando uma relação pedagógica caracterizada por uma desigualdade. Essa desigualdade também se evidencia na análise de Vincent, Lahire & Thin (2001). Como dito anteriormente, as relações pedagógicas foram institucionalizadas e permanecem, desde o século XVII, associadas a um conjunto de regras que devem ser seguidas por professores e alunos. A forma escolar se difundiu para outras esferas sociais, legitimando um único modo relacional com a infância, a educação.

A maneira dominante de considerar as crianças como sujeitos sociais separados, com direito a que sejam objeto de ações específicas e adaptadas, é o resultado da relação com a criança, relação que surgiu com a forma escolar. Essa forma *sui generis* de relações com as crianças passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos de outros sujeitos sociais, susceptíveis de um tratamento particular: a educação (Vincent, Lahire & Thin, 2001, pp. 42-43).

Por outro lado, a desigualdade de papéis se manifesta pelo papel do docente como mediador do conhecimento. O professor é quem organiza situações de aprendizagem de modo a promover a internalização de significados socialmente construídos por parte dos estudantes, dado que a aprendizagem é um processo social e culturalmente mediado. Os sujeitos se apropriam da cultura através das interações sociais, sempre com a mediação de instrumentos, símbolos ou signos, dos quais a linguagem é a mais importante (Vigotsky, 2005).

O acesso ao universo dos significados implica, necessariamente, a apropriação de meios de acesso a esse universo. O caminho que conduz a criança a essa apropriação passa pelo Outro, como mediador. Nesse sentido, o docente está em uma posição diferente, há uma desigualdade que provém da própria posição que ele ocupa, como um facilitador da aprendizagem, como aquele que gerencia tempo e recursos para que os seus alunos tenham acesso ao universo cultural criado pela humanidade.

### **Espaço e Lugar**

As culturas escolares se produzem, como mencionado anteriormente, em espaços que foram se tornando, historicamente, especializados para as atividades de ensino. De acordo com Viñao-Frago, podem-se distinguir os conceitos de espaço e lugar, sendo este último uma construção dada pelas formas de sua utilização. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição, “ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado” (Viñao Frago, 2001, p. 62). Para o autor, a instituição escolar e a sua função educativa só se caracterizaram como tal quando alocados em edifício próprio, pensado, construído e utilizado para essa finalidade. Isso implicou na separação do edifício escolar dos demais espaços sociais, em local adequado e facilmente identificável como o lugar em que as atividades de educação e ensino seriam realizadas. Para o autor,

O edifício escolar se destacava, assim, entre os demais, sobretudo entre outros edifícios públicos, civis ou religiosos. E se destacava também com relação à casa, um lugar com o qual a escola guardará sempre uma relação ambivalente, de aproximação e resistência (Viñao Frago, 2001, p. 74).

No que diz respeito à concepção de espaço, é importante diferenciar o espaço de representação – “espaço produzido e modificado no tempo, através do uso, carregado de símbolos e significados, o espaço real e imaginado” – da representação do espaço que se refere ao “espaço planejado, burocrático, abstrato e representado em mapas” (Girardi, 2013, p. 76).

A ideia de escola como espaço isolado também está presente nos escritos de Foucault (1991), em associação com os processos de delimitação de instituições disciplinantes, como os quartéis, conventos e colégios, criados como locais heterogêneos com relação a outros espaços sociais, nos quais os indivíduos são distribuídos segundo várias estratégias. Além disso, um disciplinamento mais fino e flexível cria um quadriculado de espaços físicos, no qual cada indivíduo ocupa o seu lugar, e de localizações funcionais, onde todos têm uma função determinada. Paralelamente, a disciplina institui uma classificação na qual os indivíduos ocupam um lugar uns com relação aos outros; ela “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas que os distribui e os faz circular numa rede de relações” (Foucault, 1991, p. 133).

Os espaços disciplinares que dividem e isolam também são objeto de vigilância, mantendo-se ao mesmo tempo, abertos e transparentes, para garantir uma visibilidade global (Foucault, 1980). Com base nessa aparente contradição, Viñao Frago considera o espaço escolar, em sua ordenação interna, como um “espaço segmentado, no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam contra a visibilidade, a abertura e a transparência” (Viñao Frago, 2001, p. 80). Esse autor analisa a localização e distribuição de edifícios e campos escolares, identificando um jogo dialético com relação aos espaços abertos e fechados, internos e externos, presente também na arquitetura e na vida escolar.

Essas questões referentes às culturas escolares, produções geradas nas instituições escolares e que circulam tanto nesses locais quanto em outros espaços sociais, mobilizaram os nossos olhares com relação às narrativas dos nossos estagiários, no sentido de pesquisar como essas ideias estão presentes nas produções dos futuros professores e como elas podem se relacionar com o processo de formação docente que se desenvolve no curso de licenciatura que é foco desta pesquisa.

### **Procedimentos Metodológicos de Pesquisa**

Este trabalho se enquadra dentro dos estudos sobre as representações sociais. Assim, do ponto de vista metodológico, tem seguido algumas diretrizes no que diz respeito aos métodos utilizados para pesquisar sobre tais representações.

Vários autores (Arruda & Bellini, 2011; Wagner et al., 1999, entre outros) enfatizam que a TRS tem permitido explorar uma diversidade de métodos e técnicas de pesquisa.

Para Wagner (1995), é possível distinguir dois usos diferentes no estudo das representações sociais, a saber:

- Nível individual: A representação que resulte será formada por uma combinação de elementos comuns às representações individuais. Tais elementos constituem o que se chama de núcleo central;
- Nível coletivo: As representações de um único objeto social estão presentes em diferentes estados de elaboração em vários subgrupos e incluem aspectos diferenciados do objeto que podem ser mais ou menos relevantes para um ou outro grupo.

Os estudos sobre representações sociais podem incluir abordagens metodológicas tais como a observação participante, a etnografia, o levantamento por amostragem, a realização de estudos de caso, entre outros.

Alguns autores, como Spink (1995) e Souza Filho (1995) *apud* Arruda & Bellini (2011, p. 153), identificam alguns itens presentes nas metodologias que se utilizam para estudar as representações sociais:

- Observação: Ela tem um papel destacado no estudo das representações sociais, porque evita uma quantificação prematura e porque possibilita compreender a gênese dessas representações;

- Coleta de dados: Aqui o mais importante é a compreensão do fenômeno, razão pela qual é importante trabalhar com pequenas amostras de diversas populações que possibilitem a emergência de processos e produtos sociais que possam, posteriormente, ser explorados sob diversos ângulos em pesquisas mais aprofundadas. Nesta fase, é extremamente relevante que seja facilitada a expressão e a interação, possibilitando que o pesquisador tenha acesso à realidade vivida pelo sujeito com outros e com seus objetos de representação.

Do ponto de vista das finalidades das pesquisas em representações sociais, destacam-se duas: uma direcionada a explorar questões culturais e históricas, procurando compreender os processos de gênese e manutenção dessas representações, que se veiculam nas interações entre os sujeitos e grupos sociais, e outra direcionada às questões estruturais das representações sociais, que são compartilhadas nos níveis cognitivo ou linguístico (Nascimento-Schulze e Camargo, 2000). Para esses autores, tais abordagens sugerem que sejam utilizadas abordagens metodológicas que possam dar conta seja das características mais processuais ou das características mais estruturais do objeto.

Feitas as ponderações anteriores, este estudo pretende, do ponto de vista da sua finalidade, explorar representações sociais sobre a instituição escolar sob uma perspectiva cultural e histórica. Em tal sentido, se vale de técnicas de observação aliadas à coleta de documentos; no caso específico, desenhos produzidos pelos licenciandos, complementados com uma breve narrativa escrita, mas produzida em uma situação social de interação. Isso porque foi privilegiada a construção de uma narrativa circunscrita do ponto de vista situacional. O que interessa é estudar as RS do ponto de vista coletivo.

O contexto de pesquisa foi o da disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 2, e participaram da pesquisa 79 estudantes da Licenciatura. Os sujeitos envolvidos aceitaram voluntariamente participar da pesquisa e assinaram um termo de consentimento que continha esclarecimentos sobre questões éticas vinculadas a pesquisas com seres humanos, manifestando sua concordância. Todos os nomes que aparecem neste trabalho são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos.

Cabe fonecer aqui maiores detalhes sobre o contexto de pesquisa e sobre a produção dos dados.

No curso de licenciatura no qual os estudantes estão inseridos, existem três disciplinas associadas à prática de ensino, são elas: Orientação de Estágios Obrigatórios 1, Orientação de Estágios Obrigatórios 2 e Orientação de Estágios Obrigatórios 3. Na primeira dessas disciplinas, o foco está colocado no estudo da instituição escolar como um todo; já na segunda, o foco está direcionado às práticas pedagógicas em sala de aula, com ênfase nas relações professor-aluno-conhecimento; na terceira, o foco está relacionado com a regência de aulas. Além das horas que os licenciandos cumprem nas escolas campo (escolas parceiras da universidade nas quais os estudantes realizam suas atividades de estágio), eles têm encontros semanais com um professor da universidade, chamado de orientador de estágios, reunidos em pequenos grupos de 12 estudantes. Esses encontros semanais estão organizados na forma de três disciplinas de Orientação de Estágios, que foram descritas anteriormente.

Nos anos de 2011, 2012 e 2013, como parte das atividades introdutórias da disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 2, foi incluída uma discussão sobre a escola e o seu papel na sociedade. O intuito era o de iniciar uma discussão, recuperando saberes construídos no módulo anterior do estágio, em que os estudantes haviam mergulhado no estudo da instituição escolar como um todo, para dar andamento às discussões sobre as relações pedagógicas em sala de aula, foco do segundo módulo dos estágios, associado à disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 2.

Dessa forma, como atividade disparadora foi solicitado aos estudantes que produzissem um desenho livre sobre como eles imaginavam uma escola. Logo após a produção do desenho, os estudantes eram convidados a explicitar para o grupo o significado do desenho, isto é, o que eles quiseram representar, incluindo detalhes sobre os elementos iconográficos presentes no desenho. Na sequência, tal desenho foi complementado por uma narrativa textual acerca do seu significado, que foi produzida como consequência da situação social de interação criada durante a aula.

Assim sendo, os dados produzidos para esta pesquisa incluíram os desenhos e narrativas textuais produzidos por 79 estudantes que estavam regularmente matriculados na disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 2, distribuídos entre os anos de 2011 e 2013, e que já haviam finalizado a disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 1.

Sinteticamente, o procedimento de coleta de dados então foi constituído das seguintes etapas:

- Produção de um desenho livre sobre a instituição escolar: nesta etapa, cada estudante devia produzir um desenho no qual evidenciasse sua representação imagética sobre a escola;
- Verbalização do significado do desenho: posteriormente à etapa de produção do desenho, cada estudante apresentou esse desenho para o grupo, durante uma das aulas da disciplina mencionada anteriormente, externalizando o significado atribuído à imagem;
- Elaboração de uma narrativa textual acerca do significado desse desenho: essa etapa foi realizada imediatamente depois dos estudantes verbalizarem para o grupo o significado de sua representação. A narrativa foi produzida em uma situação de interação grupal, ou interação social interessada, que possibilitou a emergência de elementos simbólicos construídos historicamente sobre o objeto representado;
- Compilação dos desenhos e narrativas associadas a eles e sistematização.

A análise dos dados foi conduzida de acordo com a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1978), que possibilita visualizar os núcleos que organizam o discurso, as variáveis e categorias que aparecem, assim como os conflitos e consensos estabelecidos pelas pessoas ou pelos grupos investigados (Reis & Bellini, 2011). Para Bardin (1978), a unidade de registro pode ser o tema, a palavra ou a frase. Neste trabalho, a unidade de registro foi o tema. Tentou-se localizar os temas comuns às representações sobre escola dos licenciandos, temas esses que dialogaram com construções histórica e culturalmente constituídas sobre a instituição escolar e com as categorias teórico-conceituais descritas anteriormente. Isso porque, como vários autores salientam, no caso de estudos sobre representações sociais, importa mais o conteúdo do que as qualidades formais das RS:

Quando se trata de um estudo sobre RS, textos provenientes das falas dos indivíduos (em situação de entrevista sistemática ou não, bem como em situação de exposição oral), de cartas, diários, redações ou outros escritos (artigos, poesias etc.) veiculados pela mídia ou não; importam menos pelas suas qualidades formais que pelo seu conteúdo, sobretudo pela possibilidade deste conteúdo indicar posições, sentimentos, cognições e predisposições à adoção de condutas diante do referente, do que é dito ou escrito. (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000, p. 292).

Dessa forma, a análise foi conduzida seguindo algumas fases:

- Análise preliminar dos dados coletados, identificando apenas os elementos icônicos mais expressivos, ou mais salientes nos desenhos, tais como representação dos alunos, do docente, do prédio escolar, presença de objetos escolares, entre outros;

- Análise mais aprofundada dos desenhos produzidos, tentando identificar os temas emergentes comuns a vários deles, interpretados à luz das categorias teórico-conceituais, tais como referências à cultura escolar material, forma escolar, espaço e lugar, disciplinamento dos corpos;
- Meta-análise, incluindo a leitura da narrativa escrita produzida pelos estudantes, para verificar se a interpretação do grupo de pesquisadores era adequada e coincidia com o espírito impresso pelo autor do desenho.

Importante mencionar que neste trabalho não se teve a pretensão de analisar os desenhos incorporando referenciais ligados à cultura visual, uma vez que os desenhos foram analisados em conjunto com as narrativas produzidas pelos estudantes, em uma perspectiva holística que tentou capturar os elementos icônicos mais sobressalientes e os temas emergentes das narrativas, conforme explicado em parágrafos anteriores.

Obviamente, quando se trata de estudos sobre RS, a subjetividade do pesquisador permeia a análise, inclusive porque partimos de pressupostos tais como:

... a não ruptura entre o mundo interno e externo; a ausência de separação entre os sujeitos que representam e o objeto representado; a possibilidade de inclusão da visão de mundo do pesquisador na construção do objeto de pesquisa e o fato de não vermos um antagonismo entre a aceitação da realidade como sendo simbolicamente construída pela sociedade. (Nascimento-Schulze & Camargo, 2000, p. 289).

Dessa forma, pelo próprio caráter dos estudos sobre RS, os pressupostos do pesquisador muitas vezes se confundem com as RS dos grupos estudados. Por isso, a objetividade deve ser alcançada por meio da discussão aberta entre os pesquisadores, para chegar a um consenso acerca do objeto de estudo.

Neste trabalho, a subjetividade do pesquisador foi minimizada utilizando como mecanismo de aferição das interpretações individuais dos pesquisadores envolvidos, a ampla discussão entre todos eles, em todas as fases da análise dos dados. As trocas relativas às interpretações individuais deram origem a uma frutífera interação entre os pesquisadores, que foram desvendando os temas e categorias emergentes nas RS dos estudantes e dialogando com categorias culturais e históricas conhecidas acerca da instituição escolar e seus elementos, num processo de construção dialética da análise dos dados.

## Resultados e Discussão

Por meio da análise das produções dos 79 estudantes que participaram da pesquisa, foram identificadas como as mais frequentes estas três diferentes representações, que serão abordadas a seguir:

### **Espaços Escolares e Disciplina: Lugares de Isolamento e Possibilidade de Relações Interpessoais**

Sobre um total de 79 registros, foi verificado que 62 deles fazem referência aos prédios e campos escolares, o que indica que a escola é concebida como um espaço delimitado e separado dos demais espaços sociais. Um elemento bastante comum nas representações é o muro que cerca a escola e a separa dos demais espaços. Muitos desenhos (36) retratam as fachadas de escolas do ponto de vista de quem está fora da edificação, sendo que em alguns deles foi desenhada somente essa fachada, situação essa na qual não se visualiza o que existe em seu interior (figura 1), enquanto que outros trazem também visões de ambientes internos da instituição (figura 2). Em 14 desses

desenhos, o edifício escolar é representado como uma casa sem pisos superiores, em representações simples, com uma massa compacta em forma de paralelepípedo, telhado, uma porta e janelas, muitas vezes com grades, o que poderia representar uma moradia, sem qualquer especificação à função educativa.

Estamos aqui frente à representação da escola como um espaço separado de outros locais da sociedade, mas ao mesmo tempo, vários desenhos trazem para o edifício escolar alguns objetos que são familiares e que o aproximam de uma moradia comum, em uma ambivalência semelhante àquela indicada nas análises de Viñao Frago (2001), citadas anteriormente nesse texto.

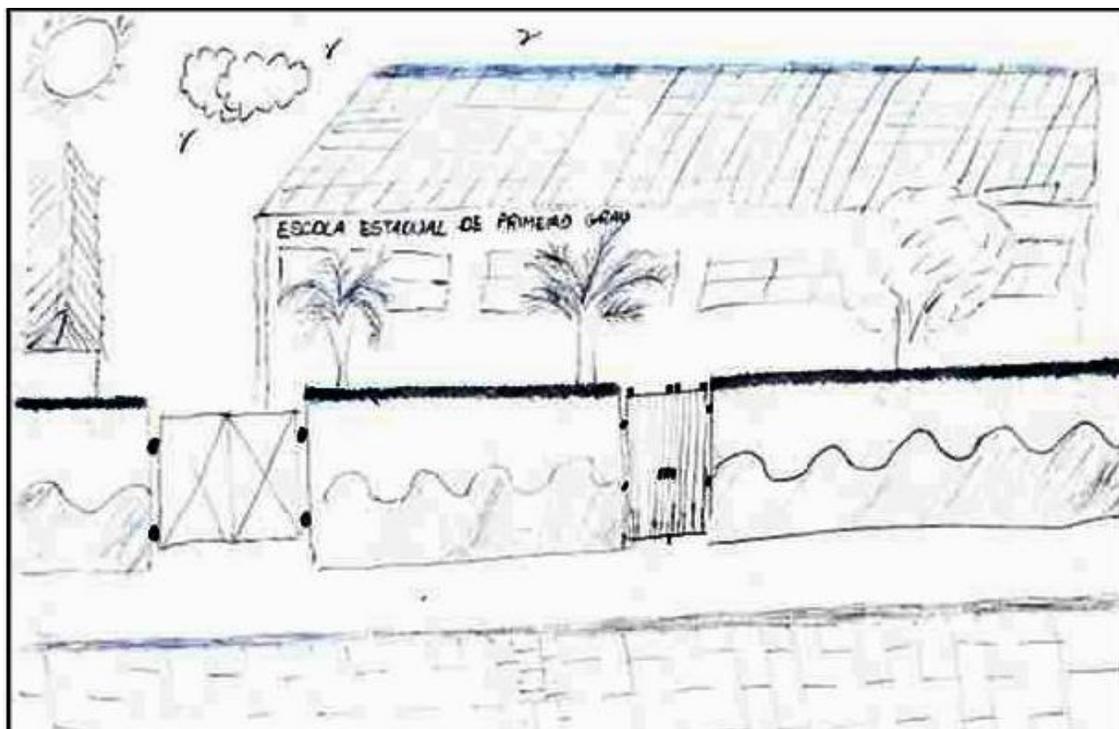


Figura 1. Fachada de casa no desenho do licenciando Pedro

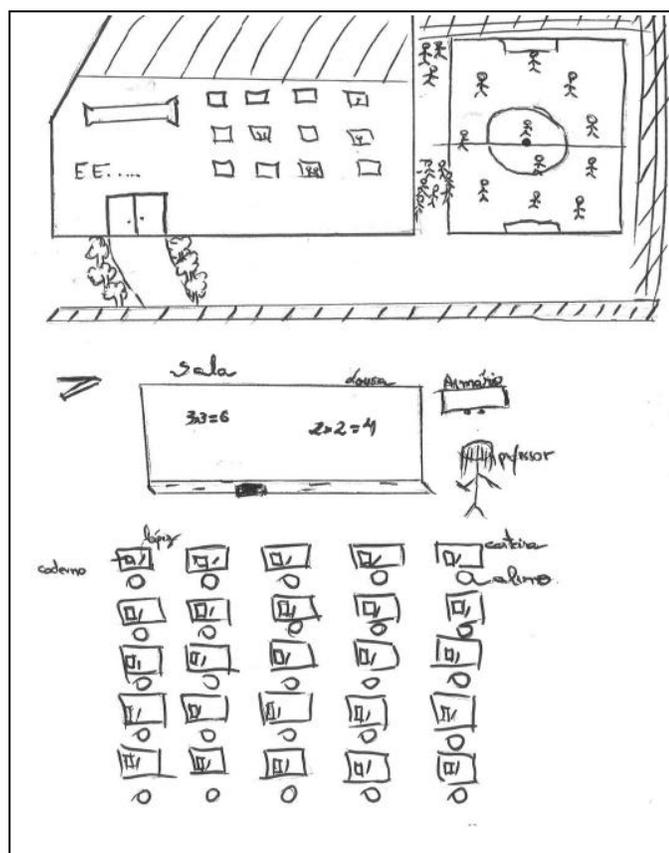


Figura 2. Ambientes externos e internos no desenho da licencianda Ana

As ideias de isolamento e encarceramento de/pela escola também aparecem no material de análise de outras formas. O impedimento da entrada e saída de pessoas, a presença de portões e muros altos, cercas, grades, e a vigilância na porta da escola, são alguns desses elementos, além das citações que associam a instituição escolar com uma prisão, como os trechos que são transcritos à continuação:

A impressão que tenho das escolas em geral, é que funciona como uma espécie de prisão. Não hoje, mas sempre tive esta mesma visão. Como se a escola tivesse que ser um lugar fechado, com grades, onde não tem lugar para a liberdade, mesmo a liberdade de expressão. (Mariana)

Quando estava acabando o ensino médio, começaram a colocar grades nas janelas e aumentaram o muro da escola. O primeiro impacto que eu senti foi que nós, alunos, parecíamos presidiários. (...) Hoje entro na mesma escola que estudei e a cada ano que passa, está mais parecida com uma prisão. Inclusive em todas as escolas nas quais eu entro, o cenário é esse. (Célia)

Em 30 desenhos se representa a organização interna do edifício escolar e também espaços que compõem o campo escolar e que se encontram fora da edificação principal. O campo de esportes é

um elemento bastante frequente nas representações dos estudantes, aparecendo em 22 registros. Nesses desenhos, os dois tipos de espaços parecem adotar diversas significações, sendo que nos espaços externos as figuras humanas estão distribuídas de maneira aleatória, flexível, indicando algum tipo de interação coletiva, enquanto que nos espaços internos, especialmente nas salas de aula, as figuras representadas se encontram ordenadas em série, em fileiras de carteiras, direcionadas à parte frontal da sala, onde se encontra o professor ou professora. A maneira com que os alunos são desenhados também difere nos dois casos, inclusive considerando um mesmo autor ou autora do registro: nas salas de aula os desenhos são mais simples, com poucos elementos, enquanto nos ambientes externos, incluindo o campo de esportes, os estudantes são representados de forma mais complexa, geralmente de corpo inteiro, com mais elementos gráficos (ver figura 2). Em algumas das produções, os alunos somente estão representados nos locais externos à edificação escolar, com ou sem a presença dos professores.

O jogo aberto/fechado citado anteriormente (Viñao Frago, 2001) se faz presente nas representações aqui analisadas, mas com outro sentido: o de indicar espaços escolares fechados, onde a disciplina é mais rígida, como nas salas de aula, e outros lugares onde existe mais liberdade de movimento, sendo a disciplina mais branda, em espaços abertos, tais como campos de esporte, jardins e locais com jogos para crianças. Essa questão aparece também nos textos produzidos pelos licenciandos, como no seguinte trecho:

Eu quis mostrar o que uma escola possui e como eu acho que os alunos devem se comportar. Na sala de aula devem estar sentados aprendendo e pensando no que a professora ensina e no intervalo, na quadra, brincando, jogando bola, pois toda criança deve brincar. Coloquei um corredor para a entrada da escola, porque penso que a escola deve ser um local acolhedor, onde o aluno se sinta bem, mas não muito, pois deve haver respeito. (Ana)

Surge aqui, por um lado, a representação da escola como instituição disciplinante, que encarcera, distribui e isola os alunos em determinados espaços físicos e funcionais e, por outro, a escola como espaço de lazer e de interação entre os estudantes, não associado à vigilância e com uma disciplina menos rígida.

### **Representações dos Papéis Sociais de Professores e Alunos no Contexto Escolar**

Dando continuidade à análise dos desenhos, vale mencionar que outra categoria que emergiu dos dados está vinculada às representações dos papéis sociais de professores e alunos no contexto escolar. Para evitar confusões entre os desenhos que destacam aspectos referentes ao espaço físico, optamos por incluir nessa categoria apenas os desenhos (22) nos quais aparecem pessoas em situações de interação no contexto educacional. Na maioria desses 22 desenhos, especificamente em 20 deles, o professor foi representado em um local destacado na sala de aula e localizado em posição frontal, próxima à lousa, e afastado dos alunos. No que diz respeito às salas de aula, elas são representadas de modo que os alunos fiquem de costas para o observador dos desenhos, enquanto o professor fica de frente, em posições que evidenciam sua interação com utilização da lousa. Cabe destacar que, nessas situações, os autores dos desenhos se colocam como se eles próprios fossem alunos, olhando para o professor do fundo das salas de aula. Em outros casos, as salas de aula aparecem vistas da lateral, em cenas semelhantes quanto à ação de alunos e professores. Os alunos costumam ter materiais escolares em cima das carteiras e às vezes aparecem em posições como se estivessem lendo ou escrevendo algum texto.

Por outro lado, os estudantes estão organizados em carteiras alinhadas, evidenciando a cultura de um único tipo de organização da sala de aula e de relações pedagógicas que acontecem nesse espaço (figura 3). Jacques Rancière afirma que toda relação pedagógica se estabelece a partir de

uma desigualdade de inteligências entre o professor e o aluno e não o contrário, como comentado no começo deste trabalho. “O que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto ao saber; porque o saber não é um conjunto de conhecimentos, é uma posição” (Rancière, 2012, p. 14). Essa posição de saber (atribuída aos professores) se evidencia nos desenhos da maioria dos estagiários e, nesse sentido, foi que eles atribuíram pouca importância às relações pedagógicas, valorizando mais a cultura material, categoria sobre a qual falaremos mais adiante.



*Figura 3.* Exemplo predominante de interação na sala de aula nos desenhos analisados.

A pesar do predomínio de desenhos que apresentam situações de ensino-aprendizagem acontecendo em salas de aula convencionais, existem duas exceções: um desenho no qual foi representada uma aula de laboratório (figura 4) e outro que representa uma situação de aula no espaço externo da escola (figura 5). Nesse último, o autor indicou por escrito que os alunos estariam em contato com a natureza. Ainda assim, tanto nas situações excepcionais quanto nas predominantes, cabe destacar que é muito fácil constatar que a assimetria entre alunos e professores está sempre em evidência nos desenhos analisados.

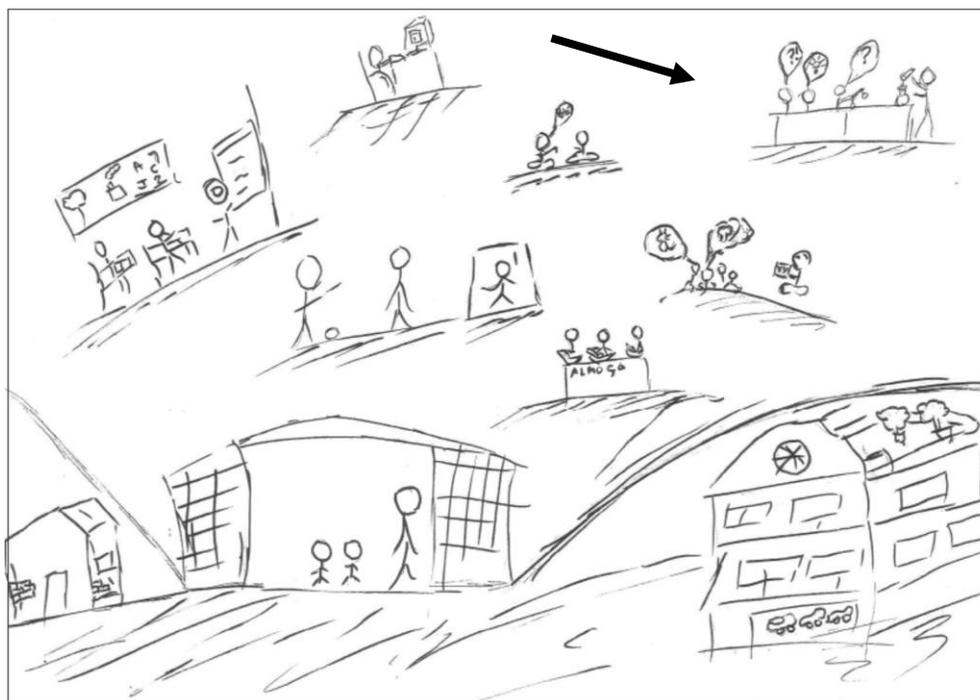


Figura 4. Situação de aula de laboratório, destacada com uma seta.



Figura 5. Aula em ambiente externo da escola.

Além das evidências encontradas nos desenhos, identificamos também nos textos escritos, alguns elementos que confirmam as concepções dos estagiários acerca das relações pedagógicas. Podemos ver alguns exemplos nos trechos de narrativas transcritos embaixo:

A sala de aula era o local no qual a maioria das vezes só se copiava o conteúdo da lousa, sem muitas explicações dos professores e também sem colaboração dos alunos. (Juliana)

A sala de aula é representada por uma lousa cheia de conteúdos, a transmissão do conhecimento. O professor representado com uma cabeça em forma de livro é representado como o único a ter conhecimento. Os alunos, alinhados, com a cabeça em forma de globo, demonstram a visão de que o aluno não possui nenhum conhecimento. (Roberta)

Ou seja, apesar de haver passado várias décadas, e de haver aparecido novas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, nas memórias resgatadas pelos futuros professores parece haver nítidos vestígios da escola tradicional, com quase nenhuma alteração no que se refere à disposição geométrica dos elementos que configuram uma sala de aula tradicional, nem às relações estabelecidas entre professores e alunos, que continuam vinculados de forma assimétrica, sendo o professor o centro do processo de ensino-aprendizagem. Esse resultado está de acordo com outros estudos que discutem acerca da cultura material e da introdução de novos objetos escolares na cena escolar:

O princípio de organização da sala de aula como espaço de transmissão unilateral de conhecimentos continua, por regra geral, imutável (...) Com efeito, a pedagogia tradicional da escola uniformizada em que assentou a criação da escola de massas a partir do século XIX não sofreu alterações substanciais desde então. Ainda que os alunos tenham à sua frente os artefatos tecnológicos mais sofisticados, continua a prevalecer o princípio da sua homogeneização, o princípio da unidade de espaço, de tempo e de ação. (Gaspar da Silva & Amante, 2015, p. 9)

Resulta surpreendente o fato de que, ainda que os estagiários tenham tido muitas experiências em escolas (como alunos, estagiários ou inclusive como professores), frente à solicitação de que desenhem sua definição de escola, em vez de haver um predomínio de cenas representando situações vividas por pessoas da escola, o que predomina nas representações são os materiais e o espaço, como se os objetos e lugares tivessem maior importância para a existência das escolas enquanto instituições sociais do que as pessoas que as habitam.

Importante explicitar que as relações pedagógicas entre professor e alunos sempre serão assimétricas, pois cabe ao professor assumir o papel de mediador e de facilitador das aprendizagens. Para isso, e como destacam autores como Candau (2004), é necessário que as propostas de formação docente trabalhem não apenas a dimensão técnica da profissão docente, mas também a humana e a político-social.

Existem *identidades herdadas*, nas palavras de Dubar (2005) que concedem ao professor um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, um professor que utiliza apenas giz e lousa como principais recursos didáticos; *identidades herdadas* que atribuem aos professores o papel fundamental de executor do currículo, dando pouco espaço para seu desenvolvimento profissional pleno. Essas identidades se relacionam com representações sociais de escola que são produto de tradições iluministas e que precisam ser caracterizadas para que novas representações possam ser construídas.

No curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, tentamos trabalhar sobre as representações sociais de escola que os licenciandos trazem, justamente para poder construir novas representações que possam formar *identidades visadas*, nas quais se imagine o papel do professor como mediador, fazendo uso de diferentes modalidades e recursos didáticos, não apenas giz e lousa, e uma escola na qual novos objetos possam entrar em cena.

Para finalizar, e, como já comentamos em seções anteriores, constatamos uma separação entre espaços escolares e outros espaços sociais. Direcionando a nossa atenção para as interações

pedagógicas, observamos também uma separação entre os espaços e materiais escolares e as pessoas que protagonizam essas interações.

### **A Escola Representada pela sua Materialidade**

Procuramos incluir nesta categoria desenhos que remetesse à memória dos objetos escolares vinculados à escrita, como àqueles que se relacionassem com as interações que ocorrem na escola, de acordo com as conceituações de Escolano (2012) e de Vidal (2009) com relação à cultura material, já explicitadas anteriormente.

A categoria “cultura material” é oriunda de vários objetos relacionados ao contexto escolar que apareceram nos desenhos. Alguns deles são naturalmente reconhecidos como objetos desse ambiente, tais como: giz, lousa, livros, cadernos, apagador, lápis, caneta, murais, uniforme ou avental, carteiras, mesas, armários. Outros remetem a elementos presentes no cotidiano da escola e se associam com vivências tanto dentro quanto fora da sala de aula. Podemos mencionar como exemplo desses elementos a bola, a mochila, o balanço, o tobogã, o baralho, o violão, as medalhas. Outros objetos foram incorporados na forma de recursos didáticos: o computador, a TV, a equipe de vídeo, as vitrines dos laboratórios, o globo terrestre e o telescópio. Observa-se inclusive a presença de ambientes planejados para atividades diferenciadas, tais como o laboratório, a biblioteca, o palco ou o teatro, o campo de esportes, a piscina, o viveiro, a horta, o bosque, o observatório astronômico e a mesa de xadrez.

Os elementos da cultura material foram identificados em 47 dos 79 desenhos analisados, mostrando a importância que os objetos escolares e os elementos associados ao ensino escolar revestem para a representação que os estagiários têm sobre a escola. Dentre esses elementos, a lousa é o que aparece com maior frequência (28), seguido pelas mesas e carteiras (26) e pelos livros e cadernos (25). Isso demonstra a representatividade que os elementos vinculados à sala de aula têm no imaginário dos futuros professores de Ciências, quando se remetem a suas memórias escolares. Elementos da linguagem escrita aparecem com uma frequência expressiva (22), representados na lousa e nos cadernos.

Outras representações significativas são aquelas que fazem referência tanto à oralidade quanto à inserção do ensino da língua escrita e outras linguagens específicas das disciplinas escolares (19), tais como a representação de fórmulas químicas, a presença da linguagem matemática, a sequência “a-e-i-o-u” e o abecedário, o “blá-blá-blá” e a inserção de “globos de comunicação oral”, semelhantes aos que se utiliza em histórias de quadrinhos.

Além das representações mencionadas, encontramos também objetos associados ao lúdico, tais como a bola e o playground, presentes em 19 dos desenhos, bem como aqueles utilizados em diversas classes: telescópio, diferentes vidrarias utilizadas no laboratório, lápis e canetas (10).

Por exemplo, analisando o desenho da estagiária Débora (figura 6), se observam vários desses elementos: giz, lousa, livro, caderno, bola, relógio, vidrarias e a merenda escolar. Mas, ao mesmo tempo, essa estagiária desenha outros elementos vinculados à oralidade no ambiente (a presença do “blá-blá-blá”) e as estruturas simbólicas características das disciplinas escolares, como a representação de vários símbolos matemáticos.

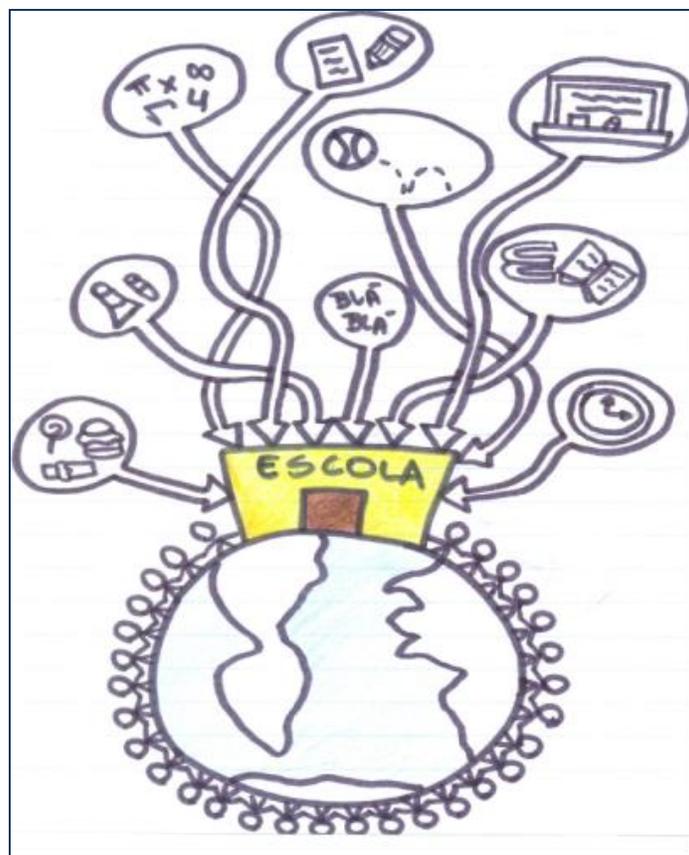


Figura 6. Objetos escolares e oralidade no desenho da estagiária Débora.

Outros estagiários incluem elementos que se relacionam com as interações que ocorrem na escola, como a interação professor-aluno, trazendo elementos que fazem referência a objetos escolares. Como exemplo, a estagiária Camila incluiu em seu desenho (ver figura 7) diversos painéis com trabalhos dos alunos que, segundo ela, são os trabalhos escolares mostrados nos muros da escola: “[...] nos corredores, nossos desenhos e trabalhos ficavam expostos para que todos os vissem”. Além disso, essa estagiária incluiu em sua representação alguns recursos didáticos incorporados ao ambiente escolar, tais como a TV e o palco de teatro.

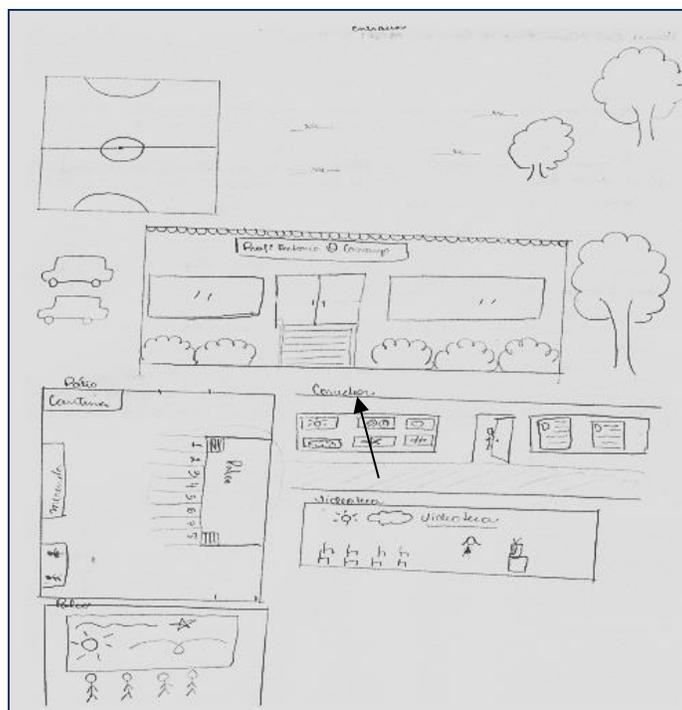


Figura 7. Objetos de escrita representados por cartazes no desenho da estagiária Camila (ver seta).

Chama a atenção o desenho de Lourdes (figura 8), pelo fato de representar a escola exclusivamente por meio de objetos vinculados tanto à sala de aula quanto a atividades em outros espaços escolares.



Figura 8. Cultura material no desenho da estagiária Lourdes.

A referência à cultura material também se encontra nas explicações fornecidas pelos estagiários aos seus desenhos, como mostram os trechos de narrativas a seguir:

Os globos representam fatores vivenciados dentro das escolas, não somente o estudo, mas também as conversas, jogos, o tempo que a pessoa passa lá dentro (Débora).

A sala de aula, que é o ambiente no qual o aluno passa mais tempo na escola, eu o representei pelas carteiras vazias, e a lousa com a lição [...]. (Valquiria)

Dessa forma, a cultura material esteve presente nas representações de escola dos estagiários, mostrando-se como um elemento instituidor de sentido.

### **Considerações Finais**

Nas narrativas analisadas observamos traços acerca das concepções de escola gestadas ao longo do processo de escolarização dos estudantes, mas sempre guardando a depuração das práticas sociais instituidoras de sentido, de modo que quando ocorre a descrição ou explicação de algo ou de alguém por meio de “uma narrativa, um discurso, temos a linguagem produzindo uma ‘realidade’, instituindo algo como existente de tal forma” (Costa, 2000, p. 77). Salas de aula, corredores, grades, muitas grades. No entanto, outros traços foram desenhados. Outras miradas que também compõem as memórias da escola, miradas essas que estão contaminadas por experiências que, supostamente, não apareceriam em um desenho.

Como afirma Stuart Hall,

Os seres humanos são seres representativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam como para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação com os outros. Esses sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias (1997, p. 16).

Pudemos verificar a presença de representações de escola que remetem à ideia de disciplinamento dos corpos, os “corpos dóceis” no sentido foucaultiano. Essas representações parecem estar bastante enraizadas na cultura escolar vivenciada pelos licenciandos, e confirmam afirmações realizadas em outros estudos. Por exemplo, segundo autores como Funari e Zarankin, não é possível imaginar outro tipo de escola porque...

... somos herdeiros de uma escola como instituição disciplinar moldada em paralelo às prisões, como lugar controlado e destinado ao controle de corpos e mentes, para usarmos uma expressão cara a Foucault. A reprodução dos saberes e a absorção de comportamentos regrados constituem elementos centrais da escola moderna, filha do Iluminismo e dos Estados nacionais, preocupados em criar cidadãos que compartilhassem valores e forjassem uma única identidade (2005, p. 136).

Ou seja, a hegemonia da imagem disciplinante da instituição escolar está profundamente embutida na cultura escolar da modernidade, devido à herança do ideal iluminista, entre outros fatores.

Apesar dessa visão controladora hegemônica, houve casos em que foram representados espaços nos quais a disciplina não é tão rígida, ainda que esses espaços estejam associados a lugares separados do edifício escolar principal.

No que se refere às relações pedagógicas, verificamos que ainda prevalecem aquelas concepções que outorgam um papel central ao professor, enquanto os alunos são representados em

um tamanho menor, às vezes sem rosto, dentro dos moldes de um modelo de ensino tradicional. Essas concepções não diferenciam espaços internos e externos: a figura do professor sempre ocupa um lugar central.

A cultura material se fez presente na maioria das representações sociais de escola dos estudantes, mostrando que essa cultura é um elemento instituidor de sentido e significado à escola. Principalmente os elementos vinculados com a cultura escrita aparecem como fortes marcadores culturais em muitos dos desenhos analisados.

Cabe retomar aqui as perguntas realizadas no começo deste trabalho: Quais são as representações sociais de escola que os licenciandos trazem consigo? Qual a importância dessas representações no processo de constituição da identidade profissional docente?

Pensamos que a primeira pergunta já foi respondida ao longo da análise apresentada e das considerações realizadas nas seções anteriores. A segunda resposta nos exige um pouco mais de reflexão e de articulação com as políticas públicas de formação docente que são implementadas no Brasil.

Consideramos que a presença dessas representações indica a prevalência de um longo processo de produção e de reconhecimento de aspectos da cultura escolar por parte dos licenciandos, que deve ser considerado pelas propostas de formação docente que pretendam adotar práticas críticas e reflexivas. Se pretendermos mudar a escola e os tradicionais papéis associados a professores e alunos, é necessário que os cursos de formação docente problematizem tais representações para que outras novas possam ser construídas, nas quais múltiplas identidades possam se manifestar e colocar em jogo nas instituições educativas.

As identidades profissionais docentes, tal e como discutimos neste trabalho, são formadas nos vários processos de socialização (Dubar, 2005) aos quais os sujeitos são submetidos. Um desses processos que, sem dúvidas, forma identidades, é o processo de formação inicial e, particularmente, a realização dos estágios obrigatórios. Isso porque os estudantes são confrontados a todo o momento com suas crenças e representações que constituem suas identidades e são compelidos a mudar tais representações em função das demandas que a profissão exige.

Nessa altura, cabe questionar: por que essas representações vinculadas a um modelo de escola tradicional ainda continuam presentes nos estudantes da Licenciatura? Qual é a representação de escola que estamos discutindo nos cursos de formação inicial de professores? Como podemos trabalhar com os estudantes modelos plurais de escola, de forma a incentivar a reflexão sobre diversas propostas curriculares mais acordes com as necessidades e as mudanças que as sociedades contemporâneas impõem aos professores?

Consideramos que pode existir uma cisão entre o que se predica de forma explícita nas diversas disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura e o currículo efetivamente praticado nesses cursos, no qual prevalecem visões mais estereotipadas de escola. Se recorrermos à TRS, como realizado nesse trabalho, podemos afirmar que a representação social de escola que esses estudantes trazem precisa ser modificada. Nesse sentido, concordamos com outros autores quando explicitam que:

As representações sociais, tal como as opiniões e as atitudes, são “uma preparação para a ação”. Sendo os processos psicológicos, associados à construção de uma representação, profundamente subjetivos e influenciados pela experiência vivida, considerando que a vivência escolar de cada um de nós constitui um processo marcante e que condiciona a forma como vemos essa instituição ao longo da vida, a representação social da escola estará, em grande medida, ligada e condicionada a esse imaginário que construímos enquanto alunos, que reproduzimos enquanto professores, e que se torna difícil de desmontar. (Gaspar da Silva & Amante, 2015, p. 10)

As reflexões anteriores nos conduzem a pensar no papel que a diagramação e a colocação em prática das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura desempenham na construção das concepções dos futuros docentes e nas formas nas quais é possível intervir nas políticas públicas orientadas à formação inicial docente.

As políticas públicas orientadas à formação de professores têm delineado diretrizes marcadas por um forte tecnicismo, que não dá espaço para a reflexão e para a problematização das concepções que os futuros professores trazem consigo. Aliado a isso, existe uma marcada tendência, talvez produto desse tecnicismo, de não ceder espaço à criatividade, elemento necessário para que os licenciandos possam construir práticas diversificadas, com modalidades e recursos didáticos diferenciados, e nas quais o papel do docente seja mais o de facilitador da aprendizagem do que um mero reprodutor de receitas prontas advindas de políticas curriculares elaboradas em instâncias superiores.

Soma-se a isso uma questão central: qual é o papel da escola que esses licenciandos imaginam? Qual é o papel do professor nessa escola? Outras pesquisas conduzidas pelo nosso grupo (Dominguez et al., 2015; Viviani, Guridi & Faht, 2017) têm mostrado que os estudantes da Licenciatura identificam que o professor deve ter um papel transformador, de mediador, e assumem que a escola tem um forte papel democratizador da sociedade. Essas visões dos nossos estudantes vão ao encontro de afirmações realizadas por autores tais como Libâneo (2002), que explicitam que a escola ainda se mantém como instituição essencial para atingir a democratização da sociedade. Existe uma idealização da escola e de sua função, na qual as pessoas pensam que a escola pode ser a que contribua essencialmente para a superação das desigualdades.

Logicamente, assumir que a escola tem esse papel democratizador implica assumir também que a organização da escola, os métodos e recursos e os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos precisam se renovar. Mas essa renovação somente será possível se, como afirmado anteriormente, nos cursos de formação de professores, se dá espaço para a explicitação e reflexão sobre as concepções de escola e de professor que os licenciandos trazem.

Em outras palavras, para que exista a possibilidade de modificar concepções estereotipadas e tradicionais de escola, é necessário que os cursos de formação docente incluam em sua matriz curricular disciplinas e atividades dentro dessas disciplinas, nas quais seja possível explicitar, problematizar e refletir sobre essas velhas concepções, para que seja possível mudá-las.

Neste trabalho, descrevemos uma das formas nas quais levantamos tais representações e como as caracterizamos. Uma das tarefas posteriores ao levantamento e caracterização das concepções de escola que os nossos licenciandos traziam, foi o de que eles as explicitassem no grupo e pudessem identificar suas origens. Trabalhamos também na perspectiva de problematização, lançando mão das seguintes perguntas: Haveria a possibilidade de visualizar a escola de outra forma? E o papel do professor? Por que a escola é imaginada como “prisão”? O que seria necessário para que ela se tornasse um ambiente de aprendizagem e de possibilidade de transformação? Qual seria o papel do professor nessa “nova” escola?

Para finalizar, gostaríamos de destacar que neste trabalho retratamos uma das possíveis maneiras de problematizar representações de escola em um curso de formação inicial de professores de Ciências. Logicamente são necessárias outras pesquisas, especialmente no que se refere à influência que tais representações exercem sobre a construção da identidade profissional docente.

## Agradecimentos

Agradecemos a todos os estudantes que participaram da pesquisa, sem os quais a produção deste trabalho teria sido impossível.

## Referências

- Arruda Reis, S. L., & Bellini, M. (2011). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 33(2), 149-159. <http://dx.doi.org/10.4025/actascihumansoc.v33i2.10256>.
- Bardin, L. (1978). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Dominguez, C. R. C., Viviani, L. M., Cazetta, V., Guridi, V. M., Faht, E. C., Hara, F. C. P., & Bonardo, J. C. (2015). Professional choices and teacher identities in the science teacher education program at EACH/USP. *Cultural Studies of Science Education*, 10, 1189-1213. <https://doi.org/10.1007/s11422-014-9650-8>.
- Candau, V. M. (Org.). (2004). *A didática em questão*. (24. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: Une approche historique*. Paris: Belin.
- Costa, M. V. (2000). Mídia, magistério e política cultural. En: M. Vorraber Costa (Org.). *Estudos culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema* (pp. 73-91). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS.
- Deschamps, J. C., & Moliner, P. (2009). *A identidade em psicologia social: Dos processos identitários às representações sociais*. (Trad. de L. M. Endlich Orth). Petrópolis: Vozes.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Escolano, B. A. (2012). Las materialidades de la escuela (a modo de prefacio). In: V. L. G. Silva & M. G. Petry (Orgs). *Objetos da escola. Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar* (Santa Catarina, Séculos XIX e XX; pp. 11-18). Florianópolis: Editora Insular.
- Forquin, J. C. (1993). *Escola e cultura: A sociologia do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucault, M. (1980). El ojo del poder. In: J. Bentham, *El Panóptico. Entrevista con Michael Foucault* (26 ed.; pp. 9-26). Barcelona: La Piqueta.
- Foucault, M. (1991). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Funari, P. P., & A. Zarankin (2005). Cultura material escolar: O papel da arquitetura. *Pro-Posições*, 16, (46), 135-144. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2296/46-dossie-funaripp\\_etal.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2296/46-dossie-funaripp_etal.pdf).
- Galindo, W. C. M. (2004). A construção da identidade profissional docente. *Psicologia Ciência e Profissão*, 24(2), 14-23. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>.
- Gaspar da Silva, V. L., & Amante, L. (2015). Objetos da escola? Quando novos personagens entram em cena. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(52). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1904>.
- Girardi, G. (2013). Potência das imagens cartográficas na geografia. In: V. Cazetta & W. M. de Oliveira Júnior, (Orgs.). *Grafias do espaço: Imagens da educação geográfica contemporânea* (pp. 69-85). Campinas: Editora Alínea.
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: Saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus.

- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2), 15-46. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.) *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Juliá, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-44.
- Libâneo, J. C. (2002). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente*. (6. ed.). São Paulo: Cortez.
- Luehmann, A. L. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science Education*, 91(5), 822-839. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20209>.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 109-131. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/issue/view/v1n1>.
- Miranda, C. L. (2017). *As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química*. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. São Paulo, Brasil. 180p.
- Moscovici, S. (1961; 1976). *La psychanalyse. Son image et son public* Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais: Investigações em psicologia social* (2ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Nascimento Schulze, C. M., & Camargo, B. V. (2000). Psicologia social, representações sociais e métodos. *Temas em Psicologia da SBP*, 8(3), 287-299. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v8n3/v8n3a07.pdf>.
- Pélbart, P. P. (2013). *O avesso do nihilismo: cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 Edições.
- Pimenta, S. G. (1999). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: S. G. Pimenta (Org.). *Formação de professores: identidade e saberes da docência* (2. ed.; pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Schaffel, L. S. (1999). *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)*. (Tese de doutorado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- Soligo, A. F. (2002). Contribuições da psicologia social para a formação do professor: representações sociais e atitudes. In: R. Gurgel Azzi & A. M. F. De Aragão (Orgs.) *Psicologia e formação docente: Desafios e conversas* (pp. 143-158). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, R. F. de (2007). História da cultura material escolar: Um balanço inicial. In: M. Levy Bencostta (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos* (pp. 163-189). São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Vidal, D. G. (2009). No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem fronteiras*, 9(1), 25-41. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (2005). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Viñao Frago, A. (2000). El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação* (Temas de História da Educação). Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, 5(7), 93-110.
- Viñao Frago, A. (2001). Do espaço e da escola como lugar: propostas e questões. In: A. Viñao Frago & A. Escolano (Orgs.). *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa* (pp. 59-139). Rio de Janeiro: DP&A.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-48.

- Viviani, L. M., Guridi, V. M., & E. Faht (2017). Building teacher professional identity strategies: Discourse analysis of teacher training course student's textual narratives (São Paulo/Brazil). In: J. Mena, A. García-Vacarcel, J. García Peñalvo & M. Martín del Pozo (Eds.) *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 237-245). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wagner, W., Duveen, G., Farr, R., Jovchelovitch, S., Lorenzi-Cioldi, F., Marková, I., & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Wagner, W. (1995). Social representations, group affiliation, and projection: Knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-139.  
<http://dx.doi.org/10.1002/ejsp.2420250202>.
- Wachelke, J. F. R., & Camargo, B. V. (2007). Representações sociais, representações individuais e comportamento. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 379-390. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf>.

## Sobre os Autores

### Verónica Marcela Guridi

Universidade de São Paulo

veguridi@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9772-7470>

Cursou Licenciatura em Matemática e Física na Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires, Argentina (1993), Mestrado em Epistemologia e Metodologia da Ciência na Universidad Nacional de Mar del Plata Argentina (1999) e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), em regime de dedicação exclusiva, atuando na graduação e na pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais). Coordena o grupo de pesquisa "Identities docentes e disposições" e é colaboradora nos grupos de pesquisa "Identities docentes e culturas profissionais" e "Formação de Professores de Ciências", ambos certificados pelo Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil. Seus interesses de pesquisa se concentram na área de estudos culturais, formação de professores, identidades profissionais docentes e disposições, produções curriculares e inclusão escolar.

### Valéria Cazzetta

Universidade de São Paulo

vcazetta@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5921-6074>

É professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Possui graduação em Geografia, mestrado e doutorado na mesma área. Realizou estágio pós-doutoral em Didática da Geografia e Cartografia, na Universidad Politécnica de Madrid, Espanha (UPM), com bolsa de pesquisa Capes. Foi bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/Capes) com o pós-doutorado em educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordena o Grupo de Pesquisa em Culturas Visuais e Experimentações Geográficas, certificado pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, e integra a rede internacional de pesquisa "Imagens, Geografias e Educação". Atua como professora e orientadora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve trabalhos de pesquisa multidisciplinares, na fronteira entre imagens (mapas, fotografias,

tatuagens, imagens orbitais, desenhos e produção de narrativas audiovisuais), estudos culturais, geografia e educação.

### **Luciana Maria Viviani**

Universidade de São Paulo

lviviani@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7185-9769>

Cursou Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (1982), Mestrado (1996) e Doutorado (2003) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é professora doutora da Universidade de São Paulo, na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), em regime de dedicação exclusiva, atuando na graduação e na pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais). Tem produção científica na área de formação de professores e história da educação científica, principalmente nos seguintes temas: história das disciplinas, identidades docentes e currículo. No momento, participa de dois projetos de pesquisa, um deles interinstitucional, desenvolvido com financiamento do CNPq, que analisa discursos sobre repetência e evasão escolar no Brasil, de 1920 a 2020. O outro projeto, que coordena e que teve apoio da FAPESP (2015-2017), estuda processos de construção de identidades docentes no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH.

### **Celi Rodriguez Chaves Dominguez**

Universidade de São Paulo

celi@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9639-9439>

É graduada em Biologia (IB/USP), mestre e doutora em Educação (FEUSP) é docente do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP) ministrando disciplinas da área de Educação. Tem se dedicado à realização de pesquisas acerca dos seguintes temas: processo de apropriação de conhecimentos científicos por crianças pequenas, formação de professoras de Educação Infantil para atuação no Ensino de Ciências, processo de construção de identidades docentes na formação inicial de professores de Ciências e preservação da memória das creches da USP como patrimônio cultural. Atua, também, na formação continuada de professoras de Educação Infantil na área de Ciências Naturais. Coordena o "Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Ensino de Ciências e Infância" (GEPECINF) e é colaboradora nos grupos de pesquisa "Identidades docentes e culturas profissionais" e "Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância". É membro do CEDIN - Centro de Estudos e Defesa da Infância. Temas de interesse: ciências na educação infantil, ciências e linguagens, desenho infantil, ludicidade, imagens no ensino de ciências, identidades docentes e formação de professores.

### **Josely Cubero**

Universidade de São Paulo

josely@usp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4359-3881>

É doutoranda em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação Interunidades (PIEC), na modalidade Química, (2018-atual). Possui Bacharelado em Química (1991), Licenciatura em Química (1992) e mestrado, com bolsa FAPESP, em Ensino de Ciências na modalidade Química pelo PEIC (2010), todos pela Universidade de São Paulo. Também, possui Licenciatura em Pedagogia (2004) e Habilitação em Administração e Supervisão Escolar (2005), ambos pela Universidade São Judas Tadeu. Educadora no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza na EACH-USP (2010-atual).

Atuou como professora de Química no Ensino Médio por 20 anos (1988-2007) na rede pública e particular de ensino, na cidade de São Paulo. Participa também de outros grupos de pesquisa como: o Grupo de Pesquisa em Ensino de Química (PEQuim), no IQUSP, com estudos sobre conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e do Grupo de Estudos Libras em Questão (GESLIQUE), na FEUSP, com estudos sobre ensino de Ciências para surdos.

**Fabiana Pioker-Hara**

Universidade de São Paulo

[fpiocker@usp.br](mailto:fpiocker@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8739-4599>

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (2001), mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Ecologia pela Universidade de São Paulo (2011). Tem experiência na área de Zoologia e Ecologia, com ênfase em biologia e ecologia de abelhas sem ferrão. Desde 2010, é educadora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, junto ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Orientadora plena do Programa de Pós Graduação em Ensino e História das Ciências da Terra da UNICAMP. Atua principalmente na aproximação das relações universidade-escola, através dos estágios obrigatórios da licenciatura e na elaboração de estudos e materiais didáticos relacionados ao ensino de ciências.

**Elen Cristina Faht**

Universidade de São Paulo

[elenfaht@usp.br](mailto:elenfaht@usp.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1616-1154>

Possui Mestrado pelo Programa Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, especialização em Educação Ambiental pelo SENAC e Graduação Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau. Atua no momento como educadora do curso de Licenciatura em Ciências Naturais e do Espaço Ciência, Cultura e Educação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo. Já atuou como bolsista-educadora no curso de Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental do Instituto de Geociências da USP, também atuou por dois anos como tutora no curso de Especialização em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, na modalidade à distância, no projeto “REDEFOR-Programa Rede de Formação Docente”. Tem experiência como professora no ensino regular do Ensino Fundamental 2, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal e estadual em Blumenau (SC).

# archivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 106

20 de julho 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Geovana Mendonça Lunardi**

**Mendes** Universidade do Estado de  
Santa Catarina

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV, México

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra** Universidad de

Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**, Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Madelaine Adelman** Arizona State University

**Cristina Alfaro**  
San Diego State University

**Gary Anderson**  
New York University

**Michael W. Apple**  
University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** University of Toronto, Canada

**Aaron Benavot** SUNY Albany

**David C. Berliner**  
Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb**  
University of Connecticut

**Arnold Danzig**  
San Jose State University

**Linda Darling-Hammond**  
Stanford University

**Elizabeth H. DeBray**  
University of Georgia

**David E. DeMatthews**  
University of Texas at Austin

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond**  
University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo**  
Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn**  
Arizona State University

**Michael J. Dumas**  
University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla**  
University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev

**Melissa Lynn Freeman**  
Adams State College

**Rachael Gabriel**  
University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass**  
Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross**  
University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt**  
University of North Carolina

Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester**  
Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis**  
University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses**  
University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss**  
Deakin University, Australia

**Sharon Nichols**  
University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons**  
University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton**  
University of Kentucky

**Susan L. Robertson**  
Bristol University

**Gloria M. Rodriguez**  
University of California, Davis

**R. Anthony Rolle**  
University of Houston

**A. G. Rud**  
Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist**  
University of Maryland

**Benjamin Superfine**  
University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera**  
Virginia Commonwealth University

**A. Chris Torres**  
Michigan State University

**Tina Trujillo**  
University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller**  
University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol**  
University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner**  
University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley**  
Center for Applied Linguistics

**John Willinsky**  
Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth**  
University of South Florida

**Kyo Yamashiro**  
Claremont Graduate University

**Miri Yemini**  
Tel Aviv University, Israel