

## Representações antecipatórias de educação e projeções no futuro pós-pandêmico

  **Soraia Sabbad Guedes Campos Galdi**

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

[soraia.galdi@gmail.com](mailto:soraia.galdi@gmail.com)

  **Claudia Helena Azevedo Alvarenga**

Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil,

[alvarengacha@gmail.com](mailto:alvarengacha@gmail.com)

**Resumo:** O artigo examina as representações sociais de educação no futuro pós-pandêmico, projetadas por alguns educadores em 2020 e 2021, considerando as mudanças na educação escolar ocorridas durante a pandemia de covid-19. Adota-se a análise retórica para expor as representações sociais. Os resultados indicam a prevalência do desejo de uma escola que preze a cooperação, em detrimento da técnica. As representações antecipatórias de educação se apoiam na concepção de professor como arquiteto do ambiente escolar e na NAVEGAÇÃO como metáfora para o processo educativo.

Palavras-chave: Representações sociais de educação; Futuro pós-pandêmico; Retórica e Argumentação.

### Anticipatory representations of education and projections in the post-pandemic future

**Abstract:** The article examines the social representations of education in the post-pandemic future, projected by some educators in 2020 and 2021, considering the changes in school education that occurred during the covid-19 pandemic. Rhetorical analysis is adopted to expose social representations. The results indicate the prevalence of the desire for a school that values cooperation to the detriment of technique. Anticipatory representations of education are based on the concept of the teacher as the architect of the school environment and NAVIGATION as a metaphor for the educational process.

Keywords: Social representations of education; Post-pandemic future; Rhetoric and Argumentation.

## Representaciones anticipatorias de la educación y proyecciones en el futuro pospandémico

**Resumen:** El artículo examina las representaciones sociales de la educación en el futuro pospandémico, proyectado por algunos educadores en 2020 y 2021, teniendo en cuenta los cambios en la educación escolar que se produjeron durante la pandemia de covid-19. Se adopta el análisis retórico para exponer las representaciones sociales. Los resultados indican la prevalencia del deseo de una escuela que valore la cooperación, en detrimento de la técnica. Las representaciones anticipatorias de la educación se basan en el concepto del profesor como arquitecto del espacio escolar y en la NAVEGACIÓN como metáfora del proceso educativo.

**Palabras clave:** Representaciones sociales de la educación; Futuro pospandémico; Retórica y Argumentación.

Recebido em: 27/07/2023

Aceito em: 19/10/2023

## 1 INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com a propagação da pandemia de covid-19 no mundo e o surgimento dos primeiros casos no Brasil, o percurso educacional sofre um abalo inevitável e inesperado. A rotina escolar é abruptamente alterada por uma doença ainda pouco conhecida, para a qual não existia ainda uma vacina, exigindo a adoção de medidas sanitárias imediatas a fim de conter sua propagação. Com o fechamento das escolas, surge no cenário educacional um componente novo para o ensino escolar na educação básica, pouco familiar como instrumento de trabalho, mas que se apresenta como a saída possível para o impasse diante do qual a educação se encontrava naquele momento de incertezas: o ensino remoto emergencial (ERE).

Diferente do que se define como educação a distância (EaD), modalidade de ensino implementada planejadamente por profissionais capacitados, o ensino remoto emergencial surge sem programação prévia para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem nesse contexto. A nova modalidade, que permite a transferência do processo de ensino-aprendizagem do espaço presencial para o virtual, a partir de meios digitais e tecnológicos, torna-se, então, o recurso possível para viabilizar a educação escolar e o trabalho docente em 2020. Sua implementação, porém, exigiu que os professores aprendessem a dominar os instrumentos tecnológicos necessários.

Gatti (2020) afirma que esse momento ofereceu inúmeros desafios para os profissionais da docência. Uma vez que os atos legislativos suspenderam as atividades presenciais, diante de um panorama pedagógico totalmente novo, o professor foi impelido a utilizar expedientes tecnológicos e digitais para os quais não obteve a formação necessária e que também não eram recursos disponibilizados anteriormente na maioria das instituições escolares. Daí decorrem as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar o trabalho docente instituído nessa conjuntura social.

Nessa perspectiva, este artigo se propõe a examinar as representações sociais (antecipatórias) de educação em um futuro pós-pandêmico, considerando: (1) as referências anteriores à pandemia que se apresentam para o trabalho docente; (2) as adversidades do momento pandêmico para educação escolar; e (3) as projeções apresentadas no contexto de enfrentamento da pandemia de covid-19. Examinamos, em especial, os argumentos de Nóvoa e Alvim (2021a; 2021b) e Gatti (2020) cuja análise retórica permite expor representações antecipatórias de educação no futuro que emergem a partir da experiência vivida em 2020 com a pandemia do novo coronavírus.

## 2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A ANÁLISE RETÓRICA COMO APORTES TEÓRICO E METODOLÓGICO

### 2.1 Metáforas para definir a educação escolar

Para a retórica, a metáfora é uma figura de pensamento, sendo despojada de sua roupagem comumente associada à figura ornamental e literária. A retórica aristotélica define a metáfora como a comparação entre entes de gêneros e/ou espécies diferentes, em que os significados familiares atribuídos ao foro na comparação são transferidos ao tema não familiar, de modo a elucidá-lo (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). O processo metafórico é, desse modo, uma ação cognitiva por meio da qual visamos conhecer um objeto (tema), utilizando como referência os significados que se transferem de um objeto familiar e conhecido (foro), os quais servem de analogia para dizer o que o tema é. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), ao resgatarem a retórica aristotélica e constituírem a Nova Retórica, ampliam a definição de metáfora enquanto figura de pensamento, definindo-a como uma analogia condensada, em que os significados do foro (familiar) se fundem ao tema (não familiar), e o esclarecem por meio da fusão de significados.

Segundo Mazzotti (2002), no caso da Educação, a metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL<sup>1</sup> prevalece nas doutrinas pedagógicas, uma vez que entendemos o processo de escolarização como um percurso linear, determinado e determinável, pautado em anos escolares consecutivos que permitem a progressão de um estado de menor para um estado de maior educação. Os significados associados à metáfora PERCURSO estão presentes em Lakoff e Johnson (2002). Esses autores expressam a ideia de percurso na metáfora conceitual VIAGEM (*Journey* no original em inglês), implicando igualmente em significados atrelados a um percurso a ser empreendido linearmente, rumo a determinado fim.

Mazzotti (2002) também se refere à metáfora PERCURSO para a educação em uma acepção oposta, em que a educação é concebida como um PERCURSO INDETERMINADO E INDETERMINÁVEL. Nesse caso, o percurso educativo implica um processo mais autônomo e flexível, não necessariamente vinculado a processos normativos e lineares, mas que visam igualmente a uma progressão do estado de menor para maior educação. Essa segunda significação, pouco usual em doutrinas pedagógicas,

---

<sup>1</sup> É indicada a utilização do texto em versalete para metáforas conceituais (Lakoff; Johnson, 2002).

pressupõe que o percurso educacional está sujeito a incertezas e a mudanças de rota, resultando em imprevisibilidade e instabilidade, adequando-se ao quadro educacional em 2020.

Silva e Cunha (2021) abordam a metáfora fundamental da Sofística para definir Educação – a metáfora CULTIVO. O cultivo da terra serve de foro, ou seja, estabelece os significados que definem a Educação (tema) como “cultivo da natureza humana”, uma analogia fundamentada na noção de que “a educação está para a natureza humana, assim como o cultivo está para a terra” (SILVA; CUNHA, 2021, p. 7). Associada à metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL, a metáfora CULTIVO, atribuída aos sofistas, concebe o processo de escolaridade como um percurso linear e planejado, permitindo que o conhecimento adquirido pelos alunos siga um trajeto de forma estruturada. As doutrinas pedagógicas compartilham concepção análoga, uma vez que se propõem igualmente a trilhar um percurso determinado e desprovido de percalços.

No entanto, Silva e Cunha (2021) propõem outra metáfora para representar o processo de educação sofística. Ao questionarem a metáfora CULTIVO, como própria dos sofistas, os autores sugerem a metáfora NAVEGAÇÃO, uma vez que o processo educativo está sujeito à instabilidade e à imprevisibilidade, tal qual o ato de navegar. Os autores esclarecem que a metáfora NAVEGAÇÃO não deve ser entendida a partir de atributos associados à falta de diretrizes e métodos, mas à noção de que “as águas em que o barco navega são muitas vezes angustiantes, como é o processo de educar [...]” (SILVA; CUNHA, 2021, p. 17). Para os pensadores que sustentam a metáfora PERCURSO INDETERMINADO E INDETERMINÁVEL, a educação é concebida “de modo flexível e impregnada pela imprevisibilidade, um caminhar que deve ser revisto e muitas vezes refeito face às contingências que se vão apresentando no caminho” (SILVA; CUNHA, 2021, p. 5).

A metáfora NAVEGAÇÃO, implicada na metáfora PERCURSO INDETERMINADO E INDETERMINÁVEL, traduz os significados vivenciados no ensino escolar em 2020, em que os atores sociais da comunidade escolar se viram obrigados a mudar a rota, enfrentar águas turbulentas e repensar maneiras de interação professor-aluno não previstas ou imaginadas, isto é, navegando por “mares nunca dantes navegados”. Assim, em 2020, e a partir daquele ano, torna-se imprescindível repensar a escola e sua função, o trabalho docente e os processos educacionais consolidados até aquele momento.

## 2.2 As representações sociais: passado, presente e futuro

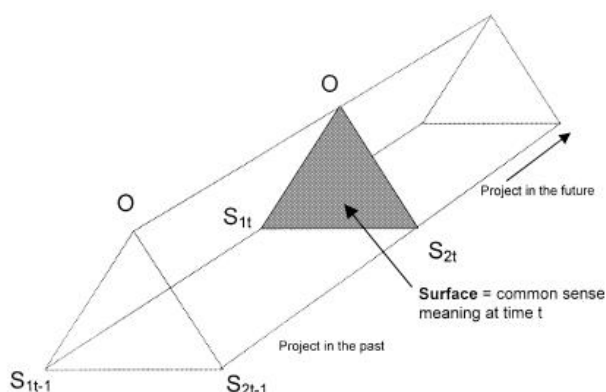
As representações sociais, descritas como um fenômeno social por Moscovici (2012[1976]), são apresentadas pela primeira vez na tese de doutorado do autor em 1961, e publicadas, posteriormente, em livro sob o título *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Em seu estudo, Moscovici (2012 [1976]) visa expor como um objeto novo instituído na esfera social – no caso, a Psicanálise – é representado pelos sujeitos sociais e transformado em conhecimento naturalizado do senso comum. A partir de sua obra, as representações sociais ganham forma como teoria do senso comum, sendo difundidas enquanto aporte teórico de interesse para a pesquisa em diferentes áreas de conhecimento. O campo da Educação é igualmente beneficiado, encontrando nas representações sociais um quadro teórico capaz de expor significados instituídos pelos sujeitos sociais nas mais diversas situações e interações comunicativas. Segundo Moscovici (2003):

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. [...] Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos, e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele. (MOSCOVICI, 2003, p. 40)

Portanto, é por meio da comunicação social que os atores sociais expõem suas representações a respeito dos objetos do mundo, compartilhando crenças e valores que instituem significados acerca de algo não familiar, que buscam compreender e conhecer. Segundo Sá (1998, p. 24), “uma representação social é sempre de alguém (sujeito) e de alguma coisa (objeto)”.

Bauer e Gaskell (1999) afirmam que as representações sociais, por seu caráter dinâmico, atravessam diferentes contextos histórico-sociais, tendo uma dimensão passada e futura, além da dimensão presente. Os autores exemplificam tal concepção por meio do Modelo Toblerone (figura 1). Nesse modelo, à semelhança do chocolate suíço que lhe confere o nome, cada triângulo ao longo de sua base representa diferentes contextos sociais, em diferentes momentos histórico-temporais, abarcando a ideia de passado, presente e futuro. O vértice superior do triângulo indica o objeto representado, e os dois vértices inferiores, os sujeitos ou grupos sociais 1 e 2 e suas possíveis representações do objeto, como podemos observar na figura a seguir:

**Figura 1** – Modelo Toblerone do senso comum



**Fonte:** Bauer; Gaskell (1999).

Assim como Bauer e Gaskell (1999), Philogene (2002) parte do princípio de que as representações sociais têm uma dimensão passada e futura. Segundo a autora, criamos representações antecipatórias, provenientes da necessidade de mapear e assimilar o passado e o presente, e fazer projeções. Essas representações decorrem de anseios e medos que conduzem as pessoas ao desejo de antever o futuro a fim de controlá-lo.

Em 2020 e 2021, discorrendo acerca da Educação em contexto pandêmico, Nóvoa e Alvim (2021a; 2021b) e Gatti (2020) manifestam suas crenças esboçando representações antecipatórias de um futuro desejado para a educação escolar. As representações antecipatórias (dimensão futura) tomam por referente as práticas escolares rotineiras conhecidas e familiares da época pré-pandêmica (dimensão passada). Nesse sentido, cabe situar as representações sociais do trabalho docente segundo os profissionais da educação – os professores – descritas em inúmeras pesquisas, para examinar em sequência os argumentos que fazem as prospecções para uma educação escolar em um futuro pós-pandêmico, o que apresentamos a seguir.

### 3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TRABALHO DOCENTE

#### 3.1 Dimensão passada

A fim de examinar as representações sociais de trabalho docente e expor os significados instituídos pelos atores sociais da educação básica, selecionamos os estudos de Alves-Mazzotti *et al.* (2004), Alves-Mazzotti (2008), Mazzotti (2009; 2010), e Barros e Mazzotti (2009) que apresentam as

representações sociais acerca da profissão/trabalho docente em pesquisas anteriores à pandemia de 2020.

Alves-Mazzotti *et al.* (2004) e Alves-Mazzotti (2008) apontam a “dedicação” como representação recorrente no primeiro segmento do ensino fundamental. Essa representação está vinculada não apenas às noções de vocação e amor à profissão, naturalizadas na profissão docente, mas também ao tempo empenhado na multiplicidade de tarefas exigidas do professor para realizar seu trabalho, o que confere especificidade à sua significação (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Conjugada a essa representação, emerge a concepção de “cuidado” com o outro, associada às características femininas e maternas, que se manifestam na preocupação com os estudantes e seu bem-estar, implicando também em afeto e doação.

Mazzotti (2009) menciona as pesquisas de Lelis, Lopes, e Canen e Xavier a respeito das representações sociais de trabalho docente, publicadas, respectivamente, em 2001, 2004 e 2005, nas quais as autoras criticam a ênfase dada às competências em cursos de formação docente, que fazem da escola “uma atividade voltada para a eficiência, por meio do controle de metas, de resultados” (MAZZOTTI, 2009, p. 246). O autor reforça que as representações sociais acerca da profissão docente valorizam a realização pessoal e o cuidado com o outro, em detrimento da técnica e da competência, além da cooperação em lugar da competição.

Em estudo posterior, no qual examina comparações estabelecidas entre trabalho docente e outros tipos de trabalho, Mazzotti (2010) destaca que o núcleo argumentativo está na comparação entre “trabalho docente” e “profissões liberais”. Nesse sentido, o trabalho docente é concebido como “semiprofissão”, associado ao saber doméstico característico do gênero feminino, em oposição ao conhecimento técnico e científico, que seria próprio das profissões liberais e correlacionado ao gênero masculino. A oposição trabalho docente *versus* profissões liberais expõe significados similares aos evidenciados nas pesquisas de Alves-Mazzotti *et al.* (2004) e Alves-Mazzotti (2008), reforçando a presença de referenciais femininos, como os cuidados maternos, nas representações de trabalho docente. Nessa oposição, as qualidades associadas às profissões liberais são consideradas superiores.

Na pesquisa realizada por Barros e Mazzotti (2009), os autores analisam a hipótese da existência de líderes na profissão docente, uma condição inerente às profissões sob a perspectiva da Sociologia. A dispersão das respostas por parte dos professores, quando questionados a respeito de líderes em sua profissão, sugere que o papel de liderança está vinculado à unidade escolar, enquanto grupo psicossocial.





Em suma, as representações sociais de trabalho docente, analisadas em estudos anteriores à pandemia, revelam valores como cuidado e compromisso com o outro atrelados à concepção de dedicação, indicando a relevância da interação professor-aluno nesse processo, isto é, o valor do contato presencial. Expõem também representações ligadas ao gênero feminino, permeadas por uma desvalorização da profissão, como um saber doméstico, e para o qual os professores não têm portavozes de sua categoria, recorrendo a líderes de sua própria instituição.

O ano de 2020 marca a ruptura com um contexto pedagógico familiar. Os professores se viram diante de uma nova realidade, na qual os encontros presenciais diários na escola foram substituídos por aulas remotas. A modificação dos meios e modos de ensinar e aprender ampliou a quantidade de tarefas docentes, exigindo que os professores dominassem tecnologias e métodos não usuais em seu cotidiano (GATTI, 2020). Nessa perspectiva, seguimos com a exposição das representações sociais (antecipatórias) de educação constituídas em contexto pandêmico, considerando sua dimensão futura.

### 3.2 Dimensão futura

Nóvoa e Alvim (2021a; 2021b) e Gatti (2020) debruçaram-se em 2020 e 2021 sobre o sentido que a escola deveria sustentar em um cenário pós-pandêmico. Para esses autores, a reformulação do modelo escolar, ainda inserido em moldes tradicionais, já era algo desejado e necessário. A pandemia reforçou o entendimento de que a escola não poderia mais ignorar essa transformação. Gatti (2020) faz considerações a respeito do retorno à modalidade presencial, algo ainda imaginado e não concretizado naquele momento, e demonstra sua preocupação em defender o retorno à escola como espaço essencial de troca, formação e convívio. Nóvoa e Alvim (2021a, 2021b) advogam o fim da educação tal qual a concebemos, de modo que a pedagogia do futuro, alavancada pela pandemia, requer uma nova escola pautada na pedagogia do encontro.

O desejo de um modelo escolar diferente do vigente, em que cooperação se coloque acima de competição, e bens culturais/realização pessoal acima de técnica e competência, já se mostrava presente em estudos anteriores à pandemia, como descrito em Mazzotti (2009). Segundo Nóvoa e Alvim (2021a; 2021b) e Gatti (2020), o contexto pandêmico ofereceu a oportunidade única de modificar o modelo atual, reforçando a necessidade de transformar a escola em espaço de convívio social e acolhimento.



Gatti (2020) questiona se seremos realmente capazes de promover as transformações sociais necessárias a partir da experiência vivida com a covid-19. Segundo a autora, as instituições públicas ou privadas, seja na educação básica, seja na educação superior, estão sujeitas a diferentes legislações estabelecidas a nível federal, estadual e municipal, dificultando a integração e articulação de políticas e propostas educacionais. Especificamente em relação à educação básica, Gatti (2020) ressalta as diferentes condições socioeconômicas no país e consequentes desigualdades observadas no enfrentamento da crise sanitária. A ruptura com o ensino presencial e as consequentes medidas implementadas no contexto escolar – de forma não planejada e condicionadas às normas legislativas e sanitárias – tiveram impactos significativos sobre o trabalho docente. As diversas soluções encontradas para o controle e a administração da situação nas instituições de ensino surgiram como respostas às necessidades específicas de diferentes contextos educacionais (GATTI, 2020).

Embora o processo de ensino-aprendizagem no período pandêmico tenha encontrado no ensino remoto emergencial seu principal aliado, possibilitando a continuidade no espaço virtual, o novo contexto educacional fez emergir as inúmeras dificuldades sentidas por alunos e professores, tanto em nível cognitivo como emocional, refletindo substancialmente na rotina escolar de ambos: para os alunos, o estresse em lidar com o excesso de conteúdos novos em situação de isolamento, sem a assistência e o calor humano próprios do ensino presencial, e a consequente dificuldade de concentração; para os professores, o estresse causado pela urgência de se apropriar de meios tecnológicos em modo remoto, e as novas demandas de trabalho instituídas em sua rotina (GATTI, 2020). A transição repentina para o ensino remoto, ao impossibilitar o contato presencial entre professores e alunos, dificultou a construção de laços afetivos pautados no aluno “real” e nas suas demandas – ao passo que a tecnologia assumiu uma proeminência jamais experimentadas na educação.

Para Gatti (2020), o futuro que se delinea a partir de tais mudanças sugere novas maneiras de conceber práticas pedagógicas, reforçando a necessidade de ajuda e cooperação mútuas, em que o individualismo conceda espaço à solidariedade e ao cuidado não apenas de si, mas de todos e do mundo em que vivemos. Ao pensar o futuro da educação a partir do contexto pandêmico, Gatti (2020) propõe um novo tempo e uma nova escola:

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do

mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. (GATTI, 2020, p. 37)

Segundo Gatti (2020), concretizar esse novo tempo e esse novo modelo escolar não é tarefa fácil diante de um modelo de ensino arraigado e perpetuado em séculos de história, ainda que abalado em seus alicerces por uma crise pandêmica que afetou os diversos setores da vida humana. Contudo, a ideia de que acontecimentos inesperados, em forma de sobressaltos, podem mudar o rumo da história é defendida por Nóvoa e Alvim (2021a). Esses autores sustentam que os novos tempos favorecem mudanças no espaço escolar que, de outra forma, não seriam tão rápidas e levariam muito mais tempo.

Nóvoa e Alvim (2021a) e Gatti (2020) compartilham a crença de que vivemos um momento único de transformação na educação, impulsionados pela pandemia, com impactos diretos sobre a escola e o trabalho docente. Segundo esses autores, o modelo escolar tradicional já vinha sendo questionado ao longo das últimas décadas, porém, a crise pandêmica expôs ainda mais suas falhas, e a necessidade imediata de mudança. Para Nóvoa e Alvim (2021a, p. 11), “Uma coisa é certa: de forma confusa, caótica, desordenada, estamos a viver a maior experimentação na história da educação”. O ano de 2020, segundo os autores, representa um marco de grandes transformações para a educação, cujos desdobramentos, positivos ou não, ainda desconhecemos em sua totalidade.

Nóvoa e Alvim (2021b) advertem a respeito de três ilusões recorrentes evidenciadas na pandemia, a saber: (1) a de que a educação pode ocorrer de forma natural, independentemente de espaço e tempo, com destaque ao espaço familiar e virtual; (2) a de que o ensino à distância é o futuro da educação, substituindo a escola enquanto espaço físico; e (3) a de que os meios tecnológicos prescindem do professor e bastam por si. Ao enfatizar tais ilusões com o propósito de desmistificá-las, os autores defendem incisivamente o papel fundamental do professor na construção do novo modelo escolar em um mundo pós-pandêmico, no qual um espaço público comum da educação e uma pedagogia do encontro são essenciais. A defesa da escola enquanto espaço público comum é enfatizada, sendo inadmissível pensar a educação no mundo pós-pandêmico sem que esteja vinculada a seu propósito fundamental de encontro e transformação. Segundo os autores, a escola tem basicamente duas atribuições fundamentais: (1) promover a aprendizagem, por meio do conhecimento; e (2) oportunizar a convivência entre os alunos, por meio da relação, e esta última “não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e convivialidade” (NÓVOA; ALVIM, 2021a, p. 13).

No entanto, para cumprir o papel que os novos tempos exigem, a escola precisará expandir seus limites para além de seus muros, abrindo-se ao princípio de *capilaridade educativa*, que Nóvoa e Alvim (2021a) definem como a educação que se realiza em uma variedade de ambientes e ocasiões, por exemplo, centros culturais, museus, espaços comunitários, associações, entre outros lugares.

Para os autores, nada pode substituir o espaço de trocas, aprendizagens e encontros que apenas a escola pode oferecer. A ilusão de que o ensino à distância propiciado pela tecnologia teria primazia sobre a escola é combatida com veemência, mostrando a importância da escola em educar justamente por promover o encontro de realidades distintas. Nóvoa e Alvim (2021b) afirmam que, nesse sentido, casa e escola propiciam oportunidades diferentes, mas complementares, de crescimento, por meio do convívio em espaço privado, entre iguais, e em espaço público, entre diferentes, sendo a diferença fundamental para o processo educativo: “A grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com essa complementaridade” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 6).

A função da escola enquanto espaço único de formação e interação também aparece de forma clara na defesa de uma pedagogia do encontro, quando Nóvoa e Alvim (2021b, p. 11-12) propõem “seis apontamentos inacabados” como argumentos para a adoção de uma pedagogia diferente da tradicional, pautada em valores há muito apregoados e agora, mais do que nunca, desejados. O primeiro deles, em especial, merece nossa atenção por reforçar a necessidade do contato com o outro nas relações humanas, em detrimento da tecnologia:

O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas, também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores, e, pela Internet ou ‘à distância’, essa possibilidade fica diminuída (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 11)

Esses apontamentos, segundo os autores, não eliminam nem desprezam os meios digitais; porém, ao estabelecer uma nova relação com o processo de ensino-aprendizagem, o digital redefine o trabalho e a pedagogia docentes, bem como o papel do professor, propondo novas configurações (NÓVOA; ALVIM, 2021b). Portanto, ao defenderem uma escola pautada na pedagogia do encontro e em ambiente formador diferenciado, Nóvoa e Alvim (2021b) não excluem a tecnologia, porém reforçam o papel do professor na construção dos novos tempos. Os autores acreditam que o encontro

é possível no espaço virtual, “desde que se valorize a dimensão comum, a construção conjunta das aprendizagens” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 12).

Nóvoa e Alvim (2021a; 2021b) e Gatti (2020) convergem em suas concepções de educação em tempos pós-pandêmicos para a centralidade do papel do professor na construção de uma nova escola, ressaltando a importância desse papel em detrimento da tecnologia. Os meios digitais e tecnológicos de nada servirão se o professor não estiver engajado em seu papel de construtor de uma nova era para a educação. Afinal, “como separar o verdadeiro do falso, o real do fictício, os factos das opiniões? Numa palavra, como aprender a pensar, sabendo que nunca o poderemos fazer sozinhos. É para isso que precisamos dos professores, para comporem uma pedagogia do encontro” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 12).

As representações antecipatórias de educação no futuro pós-pandêmico, que envolvem o trabalho docente a partir de 2020, talvez estejam sendo reelaboradas nesta nova conjuntura – um terreno fértil para a pesquisa e a investigação. Os sobressaltos, os desafios, a crise, o momento de ruptura com uma pedagogia estabilizada e naturalizada ao longo dos anos constituem um momento histórico-social singular, ainda marcado por incertezas quanto aos rumos a serem seguidos. As mudanças foram abruptas e deixaram um rastro de significações que ainda se desenham no panorama social, abrindo novas perspectivas ao trabalho docente e à educação. Nas palavras de Nóvoa e Alvim (2021a, p. 16), “Há 150 anos que não vivíamos um tempo tão decisivo na história da educação. Mais do que numa crise estamos numa encruzilhada. Temos vários caminhos pela frente. Qual ou quais vamos seguir? A decisão é nossa”.

#### 4 ANÁLISE RETÓRICA DOS ARGUMENTOS

A análise retórica do discurso permite apreender as crenças defendidas pelos diferentes atores sociais (oradores), a partir das escolhas e dos raciocínios que apresentam, e que visam obter a adesão do interlocutor (auditório). O movimento Nova Retórica recupera e amplia a retórica aristotélica no *Tratado da Argumentação*, obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Considerando os diferentes tipos de argumentos, que ligam ou separam elementos do discurso, examinamos a seguir as representações antecipatórias de educação em um futuro pós-pandêmico.

Para Nóvoa e Alvim (2021b), os novos tempos exigem construir uma nova escola, uma nova pedagogia e um novo ambiente escolar, sendo o professor a peça fundamental para permitir o encontro e a troca entre professores e alunos.

Precisamos de desenhar ou remodelar os edifícios escolares [...]. Agora tem de ser espaços abertos, adaptáveis e flexíveis; com condições para estudo individual e em grupo, lugares para a pesquisa, o uso de tecnologias digitais e uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores. (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 8)

Os autores sustentam que o espaço escolar deve promover a comunhão, não mais como espaço fechado, representado por um edifício e salas de aula tradicionais, mas um espaço que possa promover o que chamam de *capilaridade educativa* – “metáfora que procura traduzir uma distribuição da educação por diferentes espaços e tempos” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 7). Assim, a escola deve expandir seus muros, construir novos ambientes que favoreçam a aprendizagem, e o professor, como principal “construtor”, deve ser capaz de construir pontes entre a escola e a sociedade, e entre a escola e a família (NÓVOA; ALVIM, 2021b).

Mais adiante, Nóvoa e Alvim (2021b) utilizam um argumento pragmático de sucessão (PERELMAN, 1993), prevendo consequências desfavoráveis caso essa transformação (metamorfose) da escola não ocorra: “sem a construção de novos ambientes escolares, os esforços de transformação das práticas pedagógicas estão condenados ao fracasso” (NÓVOA; ALVIM, 2021b, p. 8). Os argumentos por *ligação de sucessão* fazem parte dos argumentos pragmáticos, e são categorizados como argumentos baseados na estrutura do real na tipologia de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996). Esses raciocínios estabelecem ligações entre elementos do discurso na relação de causa e efeito, e se fundamentam em crenças e experiências dos atores sociais. Perelman (1993, p. 98) afirma que “partindo da afirmação de um vínculo causal entre fenômenos, a argumentação pode dirigir-se para a procura de causas, para a determinação dos efeitos e para a apreciação de um facto pelas suas consequências”, sejam elas favoráveis ou não.

Nesse mesmo trecho analisado, é possível afirmar que Nóvoa e Alvim (2021b) argumentam no *lugar do irreparável*, uma vez que, sem a transformação almejada, todos os esforços serão inúteis e malsucedidos. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), os lugares da argumentação, também chamados de *lugares do preferível*, são premissas de ordem geral que sustentam valores facilmente admitidos pelo auditório, enquanto objetos de acordo e, por essa razão, privilegiados pelo orador ao

defender sua tese. Dentre os lugares da argumentação mais comuns, destacam-se os lugares da *quantidade* e da *qualidade*, em que o orador defende sua argumentação apoiando-se em números (quantidade) ou na singularidade de algo (qualidade). O *lugar do irreparável*, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 103), “se apresenta como um limite, que vem acentuar o lugar do precário: a força argumentativa, vinculada à sua evocação, pode ter um efeito fulminante”. Assim, o lugar do irreparável sustenta o argumento pragmático dos autores (oradores) de que, sem a transformação do espaço escolar, os demais esforços não surtirão qualquer efeito (relação de causa e efeito).

Ainda em análise do mesmo trecho, é possível considerar que, ao argumentarem em favor de uma nova escola, os autores se referem à educação utilizando o conceito metafórico EDUCAÇÃO É CONSTRUÇÃO, estruturando a noção de educar em torno do conceito de *construir* (LAKOFF; JOHNSON, 2002). O sentido metafórico se aproxima do significado convencional e literal, estando presente em muitos argumentos em favor de uma nova escola: “construção de pontes”; “construção” de novos ambientes escolares; professores como “construtores”; “construção” de aprendizagens; desenhar ou remodelar os “edifícios” escolares; “construção” da educação, entre outros. O sentido de *construção* predomina no discurso de Nóvoa e Alvim (2021b) e estrutura o conceito de educação do futuro, que exige uma reconstrução e um recomeço.

A definição de professor como *construtor* constitui uma metonímia, recurso retórico em que são comparados entes de mesmo gênero e/ou espécie. Nesse caso, as duas atividades ou profissões são comparadas na analogia em que A (tema) é C (foro) – professor é construtor. Assim, o “construtor”, como um arquiteto (C), serve de foro, ou seja, fornece os significados para definir o que faz o professor (A). A relação analógica A está para B, assim como C está para D, que define a relação de proporção e semelhança em uma metonímia e também na metáfora, pode ser explicada em: o professor (A) está para a escola (B), na mesma relação de similitude em que o arquiteto (C) está para a construção (D). Portanto, A é C de B – “o professor é o arquiteto (construtor) da nova escola”. A analogia se estabelece a partir de ligações que fundamentam a estrutura do real, pela transferência de significados do foro para o tema (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996). Metáforas e metonímias, como figuras de pensamento, pertencem aos argumentos que ligam elementos do discurso e fundam a estrutura do real, ou seja, estruturam a realidade.

Ampliando a análise de metáforas, acrescentamos a metáfora RECIPIENTE (LAKOFF; JOHNSON, 2002), presente na noção de escola enquanto espaço físico demarcado que requer novos ambientes de aprendizagem, ou novos “recipientes” para o processo ensino-aprendizagem,



significados traduzidos na metáfora *capilaridade escolar* (NÓVOA; ALVIM, 2021b). A metáfora RECIPIENTE (*container* no original em inglês) é abordada em Lakoff e Johnson (2002) ao tratarem de metáforas conceituais. Da mesma maneira que na metáfora EDUCAÇÃO É CONSTRUÇÃO, as metáforas conceituais se diferem de metáforas instituídas por analogias de proporção, uma vez que são estruturadas ou organizadas em torno de um conceito, associadas ao nosso sistema conceitual e à cultura a qual pertencemos. A metáfora conceitual RECIPIENTE, considerada uma metáfora ontológica, está ligada aos limites dados por nossos corpos e à necessidade humana de delimitar espaços. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 81), “somos seres físicos, demarcados e separados do resto do mundo pela superfície de nossas peles; experienciamos o resto do mundo como algo fora de nós. Cada um de nós é um recipiente com uma superfície demarcadora e uma orientação dentro-fora”. Cômodos e casa, nesse sentido, enquanto espaços delimitados por muros nos quais nos movimentamos de dentro para fora, são considerados recipientes óbvios (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Para Nóvoa e Alvim (2021b), a nova escola requer novos recipientes, ou a construção de novos espaços escolares.

Outro esquema argumentativo que emerge dessa análise retórica é a *dissociação de noção* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996), presente na cisão da noção *escola* em escola tradicional (termo I) e escola nova (termo II). A dissociação de noção separa elementos do discurso, considerando que uma noção unitária pode ser dividida em dois termos, de modo a contrapor aparência (termo I) e realidade (termo II). O termo II acomoda as qualidades desejáveis na concepção de quem as enuncia. Na dissociação de noção de *escola* em escola tradicional (termo I) e escola nova (termo II), o segundo termo contém as qualidades superiores que faltam ao primeiro, tais como a harmonia, novas aprendizagens, novos ambientes e a nova pedagogia. Na perspectiva dos autores, a educação do futuro requer a construção de uma nova escola, considerada preferível (termo II), em oposição à escola tradicional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e pesquisas realizados acerca do contexto educacional a partir de 2020 foram relevantes para compreender o cenário desafiador ao qual os professores foram submetidos naquele momento, e os consequentes reflexos sobre suas vidas e seu trabalho. O *locus* do trabalho docente – a escola –, transferido para o espaço domiciliar, desfaz os limites entre o espaço público e o privado e expõe as muitas dificuldades enfrentadas por professores e alunos no espaço virtual.





Para mudar a concepção de uma escola pautada em competência e técnica, conforme atestam alguns autores, seria preciso mudar a concepção de educação que prevalece no contexto escolar. Como sugerem Nóvoa e Alvim, Gatti e outros autores que se debruçaram sobre a questão da educação na pandemia, seria preciso rever o espaço escolar e seus pressupostos, e repensar a educação a partir de todos os desafios surgidos em 2020 de forma repentina e inesperada – provavelmente, a reviravolta ou turbulência de que os atores sociais precisavam para que o percurso educativo fosse transformado e ressignificado, abrindo-se às muitas possibilidades de mudança advindas da capacidade humana de recomeçar.

Valores como cooperação e harmonia, que se apresentavam como preferíveis e desejáveis em estudos anteriores, em oposição à competição fomentada pela escola tradicional, ressurgem em representações sociais acerca de educação no futuro pós-pandêmico, reafirmando sua relevância para a constituição de uma nova escola pautada em princípios formadores.

A tecnologia aponta um caminho sem volta para a educação, que os professores se viram obrigados a desbravar, abruptamente, em função da crise pandêmica – uma via que já era evidente e há muito inadiável. Porém, cabe à escola pavimentar esse caminho, incorporando a tecnologia como ferramenta necessária, ao mesmo tempo, reconhecendo o papel insubstituível dos professores na formação de estudantes e na construção de uma nova escola.

Os desafios surgidos em 2020 evidenciaram a urgência de se repensar a instituição escola e o papel do professor, confrontando o modelo escolar tradicional, regido por valores que enaltecem a competência e a técnica e favorecem a competição, em prol de uma escola como espaço de encontro, cooperação e convívio social, na qual realidades diferentes do espaço familiar têm papel fundamental na formação integral do aluno.

A educação que se considera desejável no futuro pós-pandêmico, manifestada em representações antecipatórias, aparece também na dissociação de noção de *trabalho docente*, derivada da dissociação de noção de *escola*. Os significados instituídos colocam em oposição a competência (termo I) e a cooperação (termo II), uma vez que na pandemia são enalticidos valores relacionados a uma escola que preze o acolhimento e a convivialidade, em vez de técnica e competência.

É possível afirmar que a desestrutura observada na rotina escolar com o surgimento da pandemia e a consequente transição do ensino presencial para o ensino remoto exponha significados ancorados na metáfora PERCURSO DETERMINADO E DETERMINÁVEL (MAZZOTTI, 2002), associada à educação.

Essa metáfora define a escolaridade como um percurso educativo estável, demarcado pela sequência em séries e anos, pautado em exames e avaliações controláveis, conduzindo a um determinado fim. A pandemia de covid-19 coloca à prova tal percurso, pontuando dúvidas e incertezas neste caminho considerado seguro porque é familiar.

Em 2020, o ensino remoto, até então desconhecido para a grande totalidade dos docentes da educação básica, impôs-se como único mecanismo possível à continuidade do percurso educativo – um percurso até então DETERMINADO E DETERMINÁVEL. A metáfora NAVEGAÇÃO, proposta por Silva e Cunha (2021) para as disciplinas pedagógicas, implicando em percurso indeterminado e sujeito a intempéries, revela-se pertinente à experiência pedagógica vivenciada em 2020 e adequada às práticas pedagógicas futuras.

As representações sociais (antecipatórias) de educação no futuro pós-pandêmico apresentadas neste estudo indicam a necessidade de que a educação seja reformulada, considerando a escola como espaço de convivência, harmonia e cooperação. Tais representações apontam ainda para a construção de um modelo escolar diferenciado, em oposição ao modelo tradicional, em que o professor, enquanto arquiteto e construtor da nova escola, detém um papel preponderante em sua reformulação.

## 6 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 223, p. 522-534, 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3712>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MADEIRA, M. C.; WILSON, T.; XAVIER, E. V.; SILVA, E. M.; ARAÚJO, L.; SANTOS, F. Os sentidos do ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 61-73, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1986/971>. Acesso em: 9 maio 2022.

BARROS, C. L. S.; MAZZOTTI, T. B. Profissão docente: uma instituição psicossocial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 165-176, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28186>. Acesso em: 2 maio 2022.

BAUER, M.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 29, n. 2, p. 163-186, 1999.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MAZZOTTI, T. B. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José M. F. *et al.* (org.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva, 2002.

MAZZOTTI, T. B. Representações sociais de “formação [de] professores” produzidas em um litígio. In: PRADO, Clarilza; PARDAL, Luís António; VILAS BÔAS, L. P. S. (org.). **Representações sociais sobre trabalho docente**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.

MAZZOTTI, T. B. Instituinto significados de “trabalho docente” por meio de dissociação de noções. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 193-208, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/765/786>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução: Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012 [1976].

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação: 1870-1920-1970-2020. **Revista História da Educação**, v. 25, p. 1-19, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 18 ago. 2022.

PERELMAN, C. **O império retórico**. Tradução de Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Lisboa: ASA, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PHILOGENE, G. Systems of beliefs and the future: the anticipation of things to come. **Psychologie & Société - Représentations et croyances**, France, v. 5, p. 111-120, dez. 2002.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILVA, T.; CUNHA, M. V. A metáfora fundamental da sofística. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106799>. Acesso em: 3 mar. 2022.