



REBENA

Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem

ISSN 2764-1368

Volume 14, 2026, p. 618 - 637

<https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

O que é aprendizagem?: a estrutura das representações sociais de docentes de duas cidades do Nordeste brasileiro sobre o aprender

What is learning?: social representations of teachers from two cities in the Brazilian Northeast

Luiz Paulo Ribeiro¹ Fátima Moraes Garcia²

Submetido: 14/01/2025 Aprovado: 10/03/2026 Publicação: 23 /03 /2026

RESUMO

O artigo analisa a estrutura das representações sociais da aprendizagem construídas por professoras e professores da educação básica de dois contextos socioterritoriais distintos do Nordeste brasileiro: Galinhos/RN e Vitória da Conquista/BA. Ancorado na Teoria das Representações Sociais, em sua abordagem estrutural, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e comparativa, que contou com a participação de 104 docentes, utilizando como instrumento a Técnica de Associação Livre de Palavras, com o termo indutor “aprendizagem”. Os dados foram tratados e analisados por meio da análise prototípica, com apoio da plataforma OpenEvoc, considerando frequência e ordem média de evocação. Os resultados indicam que a aprendizagem é amplamente representada a partir da centralidade do conhecimento, elemento nuclear compartilhado nos diferentes grupos analisados. Contudo, observam-se variações periféricas relevantes conforme o contexto socioterritorial e a autodeclaração racial, evidenciando sentidos mais relacionais e comunitários em Galinhos/RN e mais normativos e produtivistas em Vitória da Conquista/BA. Tais achados revelam que a aprendizagem constitui um fenômeno psicossocial situado, atravessado por políticas educacionais, condições de trabalho docente e implicações diretas para a saúde mental nas comunidades escolares.

Palavras-chave: aprendizagem. representações sociais. saúde mental escolar. educação básica.

ABSTRACT

The article analyzes the structure of social representations of learning constructed by teachers in basic education from two distinct socio-territorial contexts in Northeast Brazil: Galinhos/RN and Vitória da Conquista/BA. Grounded in the Theory of Social Representations, in its structural approach, this is a qualitative study of an exploratory and comparative nature, involving 104 teachers. The Free Word Association Technique was used as an instrument, with the inducing term “learning.” The data were processed and analyzed through prototypical analysis, supported by the OpenEvoc platform, considering frequency and mean order of evocation. The results indicate that learning is broadly represented based on the centrality of knowledge, a core element shared across the different groups analyzed. However, relevant peripheral variations are observed according to the socio-territorial context and racial self-identification, revealing more relational and community-oriented meanings in Galinhos/RN and more normative and productivist meanings in Vitória da Conquista/BA. These findings demonstrate that learning constitutes a situated psychosocial phenomenon, shaped by educational policies, teachers’ working conditions, and with direct implications for mental health in school communities.

Keywords: learning; social representations; school mental health; basic education.

¹ Doutor em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (FaE-UFMG). Professor no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (DECAE - FaE - UFMG). luizribeiro@live.com

² Doutora em Educação, Cultura e Tecnologia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Plena, nível A, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista (BA). fatima.garcia@uesb.edu.br

1. Introdução

As transformações históricas que vêm determinando a organização da escola básica brasileira, inscritas em processos mais amplos de reestruturação social, política e educacional, têm produzido impactos significativos sobre o trabalho docente, os processos de ensino-aprendizagem e a saúde mental das comunidades educativas. Como desdobramento desses processos, a intensificação das exigências institucionais, a precarização das condições de trabalho e a ampliação das responsabilidades atribuídas à escola têm convocado professoras e professores a responder por resultados educacionais, comportamentais e emocionais que extrapolam suas possibilidades objetivas de atuação. Nesse cenário, a saúde mental docente emerge como dimensão central para a compreensão das dinâmicas escolares e dos sentidos atribuídos à aprendizagem no âmbito da escola básica.

É nesse horizonte analítico que se insere a presente investigação, desenvolvida a partir de estudos empíricos realizados em dois contextos socioterritoriais distintos do Nordeste brasileiro: Galinhos/RN, município de pequeno porte, marcado por forte territorialidade comunitária e por dinâmicas educacionais próprias de uma ruralidade costeira; e Vitória da Conquista/BA, cidade de médio porte, com configuração urbana mais complexa e papel regional estratégico. Ambos os contextos integram um conjunto mais amplo de pesquisas interinstitucionais voltadas à saúde mental em comunidades educativas, o que confere unidade analítica e compromisso ético-político à investigação aqui apresentada.

Trata-se de uma mesma investigação, desenvolvida de forma sistemática em diferentes contextos socioterritoriais, que busca compreender como as condições de trabalho docente, as políticas educacionais, os vínculos comunitários e as experiências profissionais incidem sobre os modos de viver, sentir e significar a escola e a aprendizagem. Ao tomar como foco professoras e professores da educação básica, este estudo reafirma a docência como eixo estruturante dos processos educativos e como categoria fundamental para a análise da saúde mental escolar.

Nesse sentido, compreender como docentes definem, significam e representam a aprendizagem constitui uma via privilegiada para acessar não apenas concepções pedagógicas, mas também tensões institucionais, expectativas normativas e formas de responsabilização que permeiam o trabalho docente e não se apresentam como neutras. A aprendizagem, longe de se restringir a um objeto técnico ou metodológico, revela-se como um fenômeno psicossocial, profundamente implicado nas condições concretas de ensino, nas políticas educacionais e nos modos de produção do sofrimento e do cuidado nas comunidades escolares.

É nesse ponto que se torna possível ampliar a crítica formulada por Dermeval Saviani

(2007, 2008), em diálogo com outros pesquisadores da área educacional, ao lema do “aprender a aprender”, articulando-a ao campo da saúde mental escolar. Ao deslocar o ensino de sua função mediadora e coletiva, essa formulação tende a reforçar processos de individualização da aprendizagem e de responsabilização dos sujeitos pelo sucesso ou fracasso escolar, deslocando o foco das condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza. Diante desse contexto, o presente estudo orienta-se pela compreensão de que os sentidos atribuídos à aprendizagem por professoras e professores não são homogêneos nem abstratos, mas se organizam de modo situado, em relação ao contexto socioterritorial, às condições de trabalho docente e às posições sociais ocupadas pelos sujeitos.

Para contribuir com essa análise, o estudo mobiliza a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2015), em especial sua abordagem estrutural, conforme desenvolvida por Jean-Claude Abric (2000), por possibilitar a compreensão de como sentidos compartilhados sobre ensinar, aprender e saúde mental se estruturam, se estabilizam e orientam práticas no cotidiano escolar. A articulação entre núcleo central e sistema periférico das representações permite analisar como determinadas concepções sobre aprendizagem, desempenho e responsabilidade docente se tornam hegemônicas e regulam expectativas e condutas no espaço educativo (MENEZES, 2023; CONRADO e CUNHA, 2025).

À vista disso, o objetivo do artigo é analisar a estrutura da representação social de aprendizagem construída por professoras e professores de contextos escolares distintos, situados nos municípios de Vitória da Conquista/BA e Galinhos/RN. Ao tomar a aprendizagem como objeto de análise psicossocial, o texto propõe reafirmar o ensino como prática social e coletiva, reconhecendo o professor como sujeito mediador do conhecimento, a prática pedagógica como resultado da inter-relação professor–aluno–escola e o processo de ensino como manifestação dialética entre subjetividade e objetividade, orientada pela função social da escola e pela dimensão coletiva do processo educativo.

Parte-se do pressuposto que a aprendizagem e a saúde mental estão intimamente relacionadas (Rojas-Andrade, 2022) e, por assim considerá-las, entender como professoras e professoras pensam, sentem e agem sobre a aprendizagem pode ter um impacto decisivo para intervenções em saúde mental em comunidades educativas.

2. Método

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, fundamentado na Teoria das Representações Sociais, com delineamento comparativo intercontextual. A pesquisa teve como objetivo analisar as representações sociais da aprendizagem construídas por professoras e

professores da educação básica de dois municípios brasileiros com características socioterritoriais distintas, buscando compreender como diferentes contextos educacionais, históricos e sociais incidem sobre os sentidos atribuídos à aprendizagem no cotidiano escolar.

A investigação parte do pressuposto de que a aprendizagem, enquanto objeto socialmente construído, é atravessada por condições materiais de trabalho, trajetórias formativas, políticas educacionais e experiências concretas vividas nas escolas. Assim, a análise comparativa entre os dois contextos não visa estabelecer hierarquias ou generalizações, mas apreender permanências, especificidades e variações simbólicas nas formas de pensar, sentir e significar a aprendizagem no trabalho docente.

Assim, o estudo foi delineado como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e comparativa, ancorada na abordagem estrutural das Representações Sociais. A comparação entre os dois grupos foi concebida como estratégia analítica para evidenciar tanto elementos estruturais compartilhados quanto particularidades contextuais das representações sociais da aprendizagem, considerando que estas se organizam a partir de sistemas de valores, práticas e experiências socialmente situadas.

2.1. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em dois municípios brasileiros: o primeiro contexto corresponde ao município de Galinhos, localizado no litoral norte do estado do Rio Grande do Norte, de pequeno porte populacional, considerada uma das menores cidades do estado, marcado pela presença de comunidades pesqueiras e por dinâmicas sociais fortemente atravessadas pela territorialidade, pelos vínculos comunitários e por desafios estruturais característicos de municípios costeiros e de base econômica restrita. O contexto educacional local, com 4 escolas municipais (duas na sede do município, uma escola de uma comunidade de pescadores e uma em um Assentamento), se insere em uma realidade de ruralidade costeira, na qual condições de trabalho docente, acesso a políticas públicas e organização dos serviços educacionais influenciam diretamente os modos de compreender e vivenciar os processos de aprendizagem.

O segundo contexto refere-se ao município de Vitória da Conquista, situado no sudoeste do estado da Bahia, caracterizado por maior porte populacional, papel regional estratégico e configuração urbana mais complexa, considerada a terceira cidade do estado em número populacional 396.613 (estimativa de 2025). O município absorve 11 distritos³, totalizando uma Área Territorial de 3.254,186 Km², sendo no período identificado o índice da População Urbana

³ Distritos: Bate Pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha.

em 334.41 e População Rural 36.467⁴, sendo caracterizado os seguintes índices da População por cor ou raça: Parda – 208.824; Branca – 109.419; Preta – 51.546; indígena – 701; e, Amarela – 387 (IBGE, 2022). Especificamente os dados sobre o sistema de educação do município referentes ao ano de 2025 registram: 117 escolas, 24 centros de Educação Infantil e 8 Creches, abrangendo o total de alunos matriculados de 44.882, para o quantitativo de 2.025 professores (1.361 efetivos e 664 contratados)⁵.

Os dois municípios fazem parte de um grupo de locais que tem sido acompanhados por pesquisa interinstitucional sobre saúde mental em comunidades educativas. A escolha desses dois contextos permitiu colocar em diálogo realidades educacionais distintas, ampliando a compreensão sobre como a aprendizagem é representada por docentes que atuam em cenários socioterritoriais diversos.

2.2. Participantes

Participaram do estudo 104 professoras e professores da educação básica, sendo 52 docentes da rede pública municipal de Galinhos/RN e 52 docentes da rede pública de Vitória da Conquista/BA.

No município de Vitória da Conquista/BA, participaram do estudo 52 professoras e professores da educação básica, sendo 46 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Em relação à formação acadêmica, observou-se um grupo majoritariamente composto por docentes com Ensino Superior completo (38 participantes), além de 11 com titulação em nível de mestrado e 2 com doutorado; apenas 1 participante encontrava-se cursando o Ensino Superior no momento da coleta de dados. No que se refere à autodeclaração racial, 24 participantes se identificaram como pardos, 20 como brancos, 5 como pretos, 2 como amarelos e 1 como indígena, evidenciando a diversidade étnico-racial do grupo. Quanto à faixa etária, 15 docentes tinham entre 26 e 40 anos, 20 situavam-se entre 41 e 50 anos e 17 possuíam idade entre 51 e 70 anos, indicando uma amostra com significativa experiência profissional acumulada.

No município de Galinhos/RN, a amostra também foi composta por 52 professoras e professores da educação básica, dos quais 47 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No que se refere à formação acadêmica, 40 participantes possuíam Ensino Superior completo, 5 eram mestres e 1 possuía doutorado; além disso, 3 docentes tinham Ensino Médio completo e outros 3 encontravam-se em processo de graduação. Em relação à autodeclaração racial, 26 participantes

⁴ [Dados Estatísticos - Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - PMVC](https://www.pmvc.ba.gov.br/dados-estatisticos/) - <https://www.pmvc.ba.gov.br/dados-estatisticos/> (acesso em 14/01/2026).

⁵ Dados atualizados e informados pelo Núcleo Pedagógico da Secretária de Educação em outubro de 2025.

se identificaram como pardos, 24 como brancos, 1 como indígena e 1 como amarelo. Quanto à faixa etária, 3 participantes tinham menos de 25 anos, 26 situavam-se entre 26 e 40 anos, 19 entre 41 e 50 anos e 4 tinham mais de 51 anos, compondo um grupo predominantemente adulto, com trajetórias profissionais em diferentes momentos do ciclo de vida docente.

A participação no estudo foi voluntária, mediada pela articulação com as Secretarias Municipais de Educação e equipes gestoras das escolas. Os critérios de inclusão foram: (a) estar em exercício docente no período da coleta de dados; e (b) concordar com os termos éticos da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.3. Considerações sobre o tamanho da amostra

O tamanho da amostra adotado é compatível com pesquisas qualitativas orientadas pela abordagem estrutural das Representações Sociais que utilizam a Técnica de Associação Livre de Palavras. Conforme discutem Wachelke, Wolter e Rodrigues Matos (2016), amostras em torno de 50 participantes por grupo são recorrentes em estudos dessa natureza, sobretudo quando o objetivo é identificar tendências estruturais e comparar organizações representacionais entre grupos distintos.

Wachelke e Wolter (2011, p. 523) destacam que “não há indicações precisas acerca de um número mínimo para obter resultados válidos” em análises prototípicas, especialmente em grupos com menos de 100 participantes, desde que os procedimentos de coleta e análise sejam rigorosamente conduzidos. Assim, a amostra é considerada adequada para apreender elementos centrais, periféricos e zonas de contraste das representações sociais da aprendizagem nos dois contextos investigados.

2.4. Procedimentos e instrumentos de produção de dados

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) foi utilizada como principal instrumento de produção de dados, por sua reconhecida capacidade de acessar conteúdos espontâneos, compartilhados e socialmente organizados das representações sociais. A técnica permite captar os elementos mais disponíveis cognitivamente e mais consensuais em torno de um determinado objeto social.

Os participantes foram convidados a evocar livremente cinco palavras ou expressões associadas ao termo indutor “aprendizagem”, registrando suas respostas de forma espontânea em formulário on-line. A instrução enfatizou que não havia respostas certas ou erradas, buscando favorecer a produção de associações imediatas e pouco racionalizadas.

A escolha da TALP se justifica por sua sensibilidade para captar a estrutura interna das representações sociais, possibilitando identificar tanto os elementos mais estáveis quanto aqueles mais contextuais e periféricos (VERGÈS, 1992; SÁ, 1998; ABRIC, 2000).

2.5. Tratamento e análise dos dados

As evocações produzidas foram inicialmente submetidas a um processo de tratamento e padronização do corpus. Foram realizadas correções ortográficas, unificação de termos semanticamente equivalentes e padronização das formas de escrita, com vistas a garantir maior homogeneidade dos dados. Todas as palavras foram convertidas para letras minúsculas, e termos compostos tiveram seus espaços substituídos por traços.

A análise dos dados foi realizada à luz da abordagem estrutural da Teoria das Representações Sociais, considerando os critérios de frequência e ordem média de evocação (OME). Para o processamento das evocações, foi utilizada a plataforma OpenEvoc (SANT'ANNA, 2012), que possibilitou a construção dos quadros de quatro casas e a visualização da organização estrutural das representações sociais em cada grupo.

Conforme o modelo prototípico (WACHELKE e WOLTER, 2011), os termos foram distribuídos em quatro quadrantes: núcleo central (nas imagens e nas tabelas produzidas aparecem no quadrante superior esquerdo), primeira periferia (quadrante superior direito), zona de contraste (no quadrante inferior esquerdo) e segunda periferia (quadrante inferior direito). A análise comparativa entre os dois municípios permitiu identificar elementos compartilhados e específicos, bem como diferentes formas de organizar simbolicamente a aprendizagem no trabalho docente, considerando as particularidades de cada contexto educacional.

2.6. Considerações éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sob o protocolo nº 88507325.8.1001.5149. Foram respeitados todos os princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando a participação voluntária, o anonimato dos participantes e o uso exclusivo dos dados para fins científicos.

3. Resultados

(a) Representações sociais da aprendizagem

A análise prototípica das evocações associadas ao termo indutor “aprendizagem”, considerando o conjunto total de professoras e professores participantes do estudo, evidenciou

uma estrutura representacional fortemente organizada em torno de elementos de caráter cognitivo e formativo, com destaque para a centralidade do conhecimento como eixo estruturante da representação.

Tabela 01: Análise prototípica de Representações Sociais para o termo indutor “Aprendizagem” (n = 104)

	OME < 2			OME ≥ 2		
	f	OME	Termo	f	OME	termo
f > 5	28	1,89	Conhecimento	11	2,27	desenvolvimento
				8	3,63	Descoberta
				8	2,88	Experiencia
				8	2,25	importante
				7	3,14	atenção
				7	3,29	compromisso
				7	2,71	dedicação
				7	3,86	transformação
				6	2,5	conquista
				6	2,83	crescimento
f ≤ 5	3	1,33	construção	5	2,8	curiosidade
	3	1	fundamental	5	3	necessário
				5	3,6	processo
				5	3,6	sucesso
				4	2,25	amor
				4	3,75	avanço
				4	3,75	dificuldade
				4	2,5	ensino
				4	2,75	habilidade
				4	2,5	lúdico
				4	2,25	oportunidade
				3	4	
				3	2,33	avaliar
				3	2,67	compreensão
				3	3	concentração
				3	2,33	difícil
				3	3,33	doação
				3	3,33	empatia
				3	2	estudo
				3	3,33	família
				3	2	formação
				3	4,33	futuro
				3	2	habilidades
			3	3	paciência	
			3	2,67	satisfação	

Fonte: dados da pesquisa, OpenEvoc (2026).

No núcleo central da representação, identificado pelos critérios de alta frequência e baixa ordem média de evocação, destaca-se de forma isolada e hegemônica o termo conhecimento ($f = 28$; OME = 1,89). A centralidade desse elemento indica que a aprendizagem é majoritariamente concebida como aquisição, construção ou apropriação de conhecimento, revelando uma representação social fortemente ancorada em uma perspectiva cognitiva e escolarizada do aprender. A posição nuclear de conhecimento sugere elevado consenso grupal e alta disponibilidade cognitiva, funcionando como elemento organizador dos demais conteúdos da representação.

Ainda na zona de baixa OME, porém com menor frequência, aparecem os termos construção ($f = 3$; OME = 1,33) e fundamental ($f = 3$; OME = 1,00), localizados na zona de contraste. Esses elementos, embora menos compartilhados pelo conjunto do grupo, apresentam alta saliência para determinados subgrupos, indicando a presença de uma leitura da aprendizagem como processo ativo, relacional e essencial para a formação humana e profissional. A presença desses termos aponta para possíveis tensões internas na representação, entre uma concepção mais conteudista da aprendizagem e outra que a compreende como processo de construção contínua.

A primeira periferia, composta por termos de alta frequência e maior OME, reúne elementos que ampliam e qualificam o núcleo central, conferindo-lhe densidade simbólica e funcional. Nesse quadrante, destacam-se os termos desenvolvimento ($f = 11$), descoberta ($f = 8$), experiência ($f = 8$), importante ($f = 8$), atenção ($f = 7$), compromisso ($f = 7$), dedicação ($f = 7$), transformação ($f = 7$), conquista ($f = 6$) e crescimento ($f = 6$). Esses elementos indicam que, embora a aprendizagem seja centralmente associada ao conhecimento, ela também é compreendida como um processo que envolve envolvimento subjetivo, esforço, responsabilidade e potencial transformador. A aprendizagem aparece, assim, simultaneamente como produto e como processo, articulando dimensões cognitivas, atitudinais e experiencial-afetivas.

A segunda periferia, caracterizada por baixa frequência e alta OME, apresenta um conjunto amplo e heterogêneo de termos, refletindo maior variabilidade individual e sensibilidade ao contexto. Entre esses elementos encontram-se curiosidade, necessário, processo, sucesso, amor, avanço, dificuldade, ensino, habilidade(s), lúdico, oportunidade, avaliar, compreensão, concentração, difícil, doação, empatia, estudo, família, formação, futuro, paciência e satisfação. Esse conjunto evidencia que a aprendizagem é também associada a dimensões afetivas, relacionais e morais, bem como às dificuldades e exigências do processo educativo, ainda que tais aspectos não ocupem posições centrais na representação social do grupo.

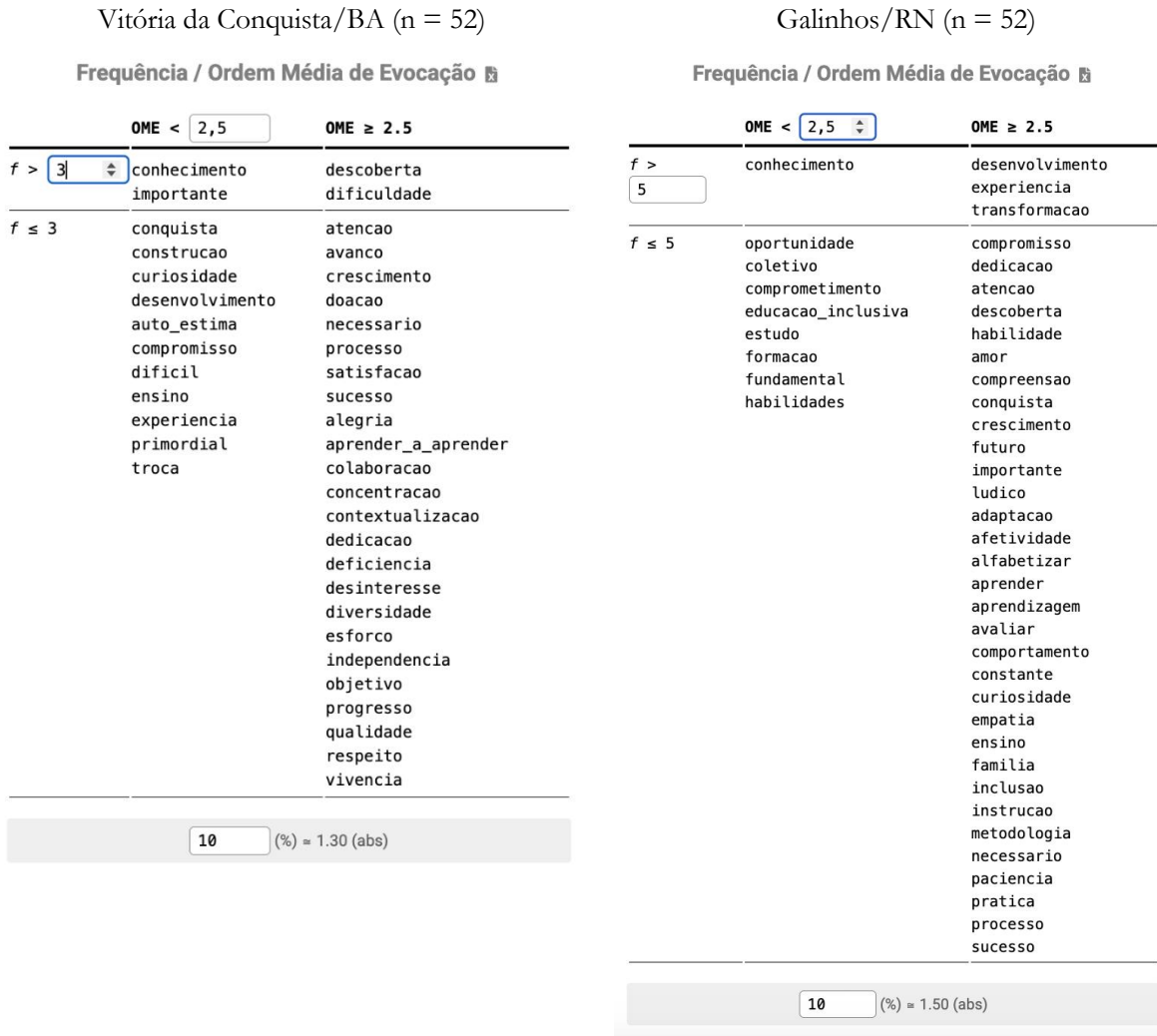
De modo geral, a estrutura representacional observada revela uma representação social da aprendizagem fortemente ancorada no conhecimento, sustentada por elementos periféricos que introduzem a ideia de processo, desenvolvimento, esforço e transformação. Entretanto, aspectos

ligados ao sofrimento, às dificuldades estruturais do trabalho docente e às condições concretas de ensino-aprendizagem aparecem de forma mais periférica e fragmentada, sugerindo que tais dimensões, embora presentes no cotidiano escolar, não são prioritariamente mobilizadas quando os docentes evocam espontaneamente o significado da aprendizagem.

(b) Comparação das representações sociais da aprendizagem entre Galinhos/RN e Vitória da Conquista/BA

A análise comparativa das representações sociais da aprendizagem entre professoras e professores de Galinhos/RN e Vitória da Conquista/BA revela tanto permanências estruturais quanto deslocamentos simbólicos relevantes, evidenciando o papel do contexto socioterritorial e das condições de trabalho docente na organização dos sentidos atribuídos à aprendizagem.

Figura 01: Análise prototípica de Representações Sociais para o termo indutor “Aprendizagem”, por cidade (n = 104)



Fonte: dados da pesquisa, OpenEvoc (2026).

Em ambos os municípios, o termo conhecimento ocupa posição de destaque na estrutura

representacional, configurando-se como elemento nuclear da aprendizagem. Essa centralidade compartilhada indica um consenso intercontextual em torno de uma concepção da aprendizagem fortemente ancorada na aquisição e no domínio de saberes, refletindo a força histórica de uma racionalidade escolarizada e cognitivista que atravessa a profissão docente. No entanto, apesar dessa permanência, a forma como o conhecimento se articula aos demais elementos da representação difere significativamente entre os dois contextos.

Em Vitória da Conquista, a estrutura representacional apresenta-se mais funcional, normativa e instrumentalizada. O núcleo central, composto por *conhecimento* e importante, é acompanhado por uma periferia que enfatiza aspectos como *dificuldade*, *processo*, *sucesso* e *avaliação*, além de referências a objetivo, qualidade e resultado. Esse arranjo sugere uma representação da aprendizagem fortemente vinculada a dispositivos institucionais de controle, desempenho e produtividade, na qual aprender aparece como um percurso orientado a metas, marcado por exigências, esforço individual e superação de dificuldades. A presença de termos como *deficiência*, *desinteresse* e *dificuldade* na periferia aponta ainda para uma leitura da aprendizagem atravessada por obstáculos e por uma lógica de responsabilização do sujeito, o que pode indicar maior pressão institucional e maior exposição a discursos meritocráticos e avaliativos.

Por sua vez, em Galinhos, a representação social da aprendizagem assume um caráter mais processual, relacional e comunitário. Embora *conhecimento* também ocupe posição central, ele se articula de modo mais intenso com termos como *desenvolvimento*, *experiência* e *transformação*, presentes na primeira periferia, além de elementos como *coletivo*, *amor*, *empatia*, *afetividade*, *família* e *educação inclusiva*, distribuídos nas zonas periféricas. Esse conjunto sugere uma compreensão da aprendizagem como experiência situada, atravessada por vínculos, afetos e práticas compartilhadas, na qual o aprender se constrói no cotidiano e nas relações, mais do que na lógica do desempenho individual.

Outro aspecto relevante da comparação diz respeito à presença mais explícita, em Galinhos, de termos associados à inclusão, à adaptação e à afetividade, indicando uma representação da aprendizagem sensível às diferenças, às condições concretas dos sujeitos e às demandas do território. Em contraste, em Vitória da Conquista, tais elementos aparecem de forma mais fragmentada e periférica, cedendo espaço a uma representação mais alinhada à lógica da eficiência, da qualidade e dos resultados educacionais.

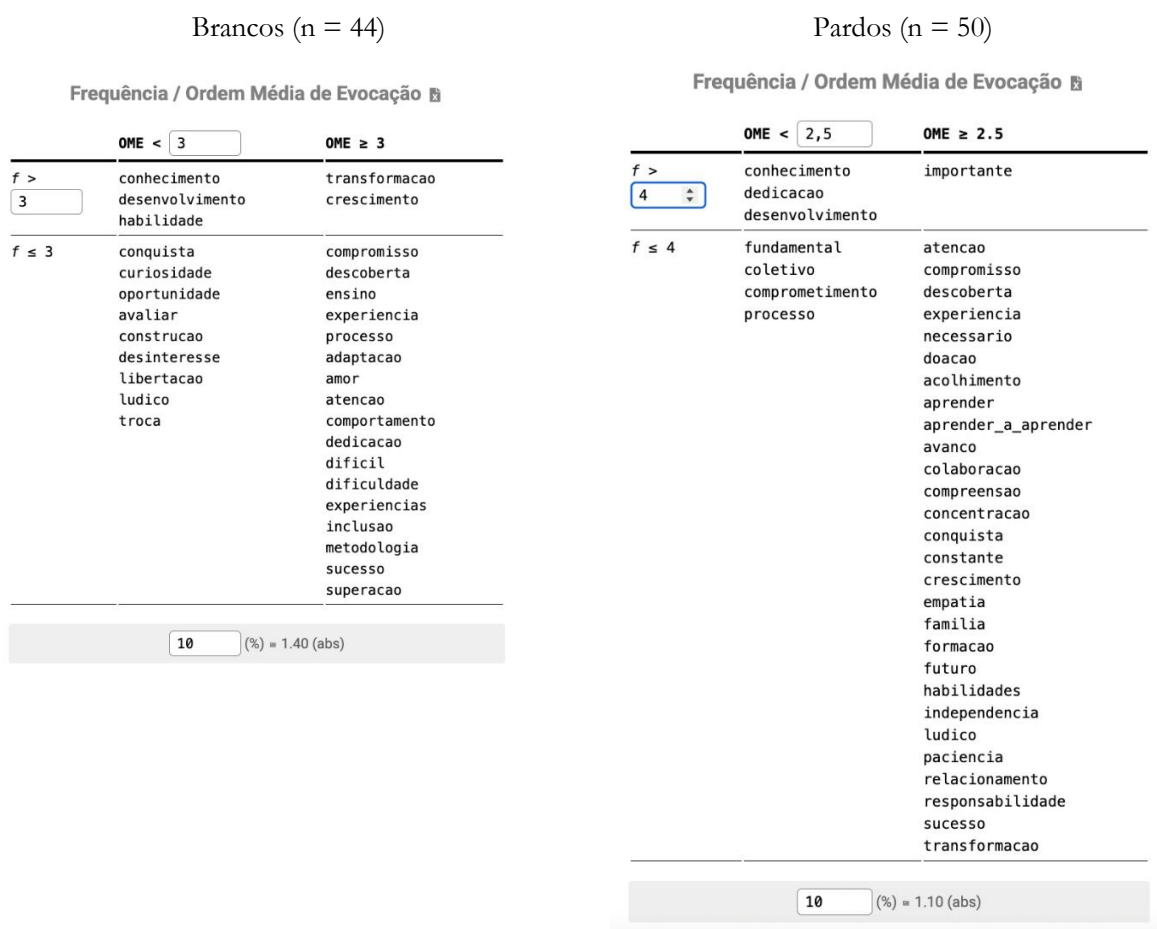
Essas diferenças sugerem que, embora compartilhem um núcleo comum, as representações sociais da aprendizagem se reorganizam de acordo com as experiências docentes e os contextos institucionais nos quais se produzem. Em contextos como o de Galinhos, marcados por maior proximidade comunitária e por condições estruturais mais restritas, a aprendizagem tende a ser simbolizada como processo relacional e transformador. Já em contextos urbanos e

institucionalmente mais complexos, como Vitória da Conquista, a aprendizagem aparece mais fortemente associada a dispositivos normativos, avaliativos e produtivistas, o que pode ter implicações diretas sobre o trabalho docente e sobre a saúde mental dos profissionais da educação.

(c) Comparação das representações sociais da aprendizagem segundo raça/etnia

A análise comparativa das representações sociais da aprendizagem segundo a autodeclaração racial dos participantes revela a presença de um núcleo estrutural compartilhado, ao mesmo tempo em que evidencia deslocamentos periféricos significativos, associados às experiências sociais e educacionais diferenciadas vividas por docentes brancos e pardos.

Figura 01: Análise prototípica de Representações Sociais para o termo indutor “Aprendizagem”, por etnias principais (brancos e pardos)



Fonte: dados da pesquisa, OpenEvoc (2026).

Em ambos os grupos, o termo conhecimento ocupa posição central na estrutura representacional, configurando-se como elemento nuclear da aprendizagem. Essa centralidade comum reafirma a força de uma concepção escolarizada do aprender, amplamente compartilhada entre os docentes, independentemente da autodeclaração racial. Contudo, a forma como esse núcleo se articula aos elementos periféricos revela diferenças importantes na maneira de significar

o processo de aprendizagem.

Entre os docentes brancos, observa-se uma representação da aprendizagem mais fortemente orientada a uma lógica de desenvolvimento individual e transformação, com a presença, na primeira periferia, de termos como desenvolvimento, habilidade, transformação e crescimento. Esses elementos sugerem uma compreensão da aprendizagem como processo de aprimoramento pessoal e progressão, frequentemente associada a ideias de superação, sucesso e adaptação. Na periferia mais distante, aparecem termos como processo, metodologia, avaliação e dificuldade, indicando uma leitura da aprendizagem atravessada por dispositivos pedagógicos formais e por exigências institucionais. Aspectos relacionais e afetivos, como amor, troca e atenção, surgem de forma mais periférica, sinalizando menor centralidade dessas dimensões na organização simbólica do aprender.

Já entre os docentes pardos, a representação social da aprendizagem, embora também ancorada no conhecimento, apresenta uma organização periférica mais relacional, ética e comunitária. Elementos como dedicação, compromisso, coletivo, acolhimento, empatia, família e relacionamento aparecem com maior recorrência e proximidade estrutural, indicando uma concepção da aprendizagem que ultrapassa o domínio cognitivo e incorpora fortemente dimensões afetivas, morais e de responsabilidade compartilhada. Além disso, termos como fundamental, necessário e responsabilidade sugerem que a aprendizagem é simbolizada não apenas como possibilidade de crescimento individual, mas como condição essencial para a vida social e para a permanência nos processos educativos.

Outro aspecto relevante diz respeito à presença, no grupo de docentes pardos, de elementos associados à transformação, ao futuro e ao sucesso, ainda que situados em zonas periféricas. Esses termos indicam que a aprendizagem é também concebida como possibilidade de mudança de trajetória e ampliação de horizontes, o que pode refletir experiências sociais marcadas por maiores desafios de acesso, permanência e reconhecimento no campo educacional.

De modo geral, a comparação sugere que, enquanto entre docentes brancos a aprendizagem tende a ser representada como processo de desenvolvimento individual mediado por competências e metodologias, entre docentes pardos ela assume contornos mais relacionais e ético-afetivos, articulando conhecimento, dedicação e responsabilidade coletiva. Essas diferenças não configuram representações opostas, mas modulações simbólicas que expressam a forma como posições sociais distintas incidem sobre os sentidos atribuídos à aprendizagem no trabalho docente.

4. Discussões

Os resultados da análise nos permitem discutir três elementos em relação à aprendizagem: (a) a centralidade do conhecimento e os sentidos da aprendizagem, (b) as relações entre aprendizagem, trabalho docente e saúde mental e (c) o contexto, território e raça/etnia na construção dos sentidos da aprendizagem.

Della Fonte (2013), ao problematizar as relações entre conhecimento e formação humana, analisa criticamente a disseminação contemporânea da ideia de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” ou em uma “sociedade do conhecimento compartilhado”, na qual a transmissão e a difusão do saber seriam funções vitais para a sustentação da vida social. A autora destaca que o padrão social contemporâneo tem, discursivamente, no conhecimento seu núcleo estrutural e organizador. Contudo, essa aparente centralidade revela-se profundamente contraditória quando confrontada com dados empíricos do próprio período analisado pela autora, como a existência de aproximadamente 800 milhões de pessoas analfabetas no mundo, em sua maioria meninas e mulheres, segundo estatísticas da UNESCO. Tal contradição evidencia que a suposta valorização do conhecimento não se dá em termos de sua universalização ou de sua função emancipatória, para Della Fonte (2023, p. 63) expressa, sobretudo, “a sedução de conhecimento cativo à sua aplicação imediata, avaliado conforme sua capacidade de responder aos apelos da prática eficiente, conveniente aos interesses manipulatórios do capital”, esvaziando sua dimensão formativa, crítica e humanizadora.

Essa reflexão contribui de modo significativo para a análise dos resultados deste estudo, que indicam que a aprendizagem é representada, de forma amplamente consensual entre os docentes, a partir da centralidade do conhecimento, elemento que ocupa posição nuclear nas diferentes análises realizadas. Tal achado reafirma a força de uma concepção escolarizada da aprendizagem, historicamente associada à aquisição, domínio e transmissão de saberes legitimados pela instituição escolar. À luz da Teoria das Representações Sociais, tal centralidade não deve ser compreendida apenas como expressão de uma valorização abstrata ou neutra do conhecimento, mas como um princípio organizador historicamente produzido, ancorado em discursos hegemônicos que atribuem ao saber escolar um papel central na organização da vida social. O diálogo com Della Fonte (2013) permite tensionar esse achado ao evidenciar que a centralidade do conhecimento, tal como representada pelos professores, pode coexistir com processos de esvaziamento de sua função formativa, quando o aprender é simbolicamente associado à aquisição, domínio e transmissão de conteúdos legitimados pela instituição escolar, mas simultaneamente submetido a lógicas de eficiência, desempenho e aplicabilidade imediata. Assim, a representação social da aprendizagem centrada no conhecimento revela não apenas um conteúdo compartilhado, mas uma forma socialmente situada de significar o aprender, marcada

por contradições próprias do capitalismo contemporâneo, nas quais a promessa de valorização do saber convive com sua instrumentalização, incidindo diretamente sobre o trabalho docente e sobre a saúde mental nas comunidades educativas.

Entretanto, a presença nas periferias, de termos como experiência, descoberta, transformação, processo e construção sugere que essa concepção não se reduz a uma visão estritamente conteudista. Ao contrário, os dados apontam para uma tensão produtiva entre o conhecimento formal e os saberes construídos na prática, nas relações e nas experiências vividas no cotidiano escolar. A aprendizagem aparece, assim, como um fenômeno que articula o saber escolar ao saber da experiência, ainda que este último ocupe posições menos centrais na estrutura representacional.

Esse movimento pode ser interpretado como expressão de um campo em disputa: de um lado, a permanência de uma racionalidade cognitiva e normativa; de outro, a emergência de sentidos que reconhecem a aprendizagem como processo situado, relacional e perpassado por dimensões não escolarizadas. Tal tensão dialoga com debates contemporâneos da educação que problematizam a centralidade exclusiva do conhecimento formal e reivindicam o reconhecimento de aprendizagens que se constroem nos vínculos, nos afetos e nas experiências concretas dos sujeitos (Romanini, 2024; Ribeiro, 2025).

A articulação entre aprendizagem e saúde mental, conforme defendida por Rojas-Andrade (2022), emerge de forma indireta, porém consistente, nos dados analisados. Embora a saúde mental não apareça como elemento central nas evocações, a presença recorrente de termos como dificuldade, atenção, dedicação, compromisso, paciência, esforço e responsabilidade indica que a aprendizagem é pensada como um processo exigente, que mobiliza intensamente os docentes em níveis cognitivos, emocionais e éticos.

Essa configuração simbólica sugere que aprender (e fazer aprender) é compreendido como uma tarefa que demanda investimento subjetivo contínuo, o que tem implicações diretas para o trabalho docente e para a saúde mental. Quando a aprendizagem é representada predominantemente como responsabilidade individual, associada a resultados, desempenho e superação de dificuldades, tende-se a intensificar processos de sobrecarga, culpabilização e desgaste emocional, especialmente em contextos marcados por condições estruturais adversas.

Por outro lado, nos contextos em que a aprendizagem é associada a elementos relacionais e afetivos (como amor, empatia, acolhimento e coletivo) observa-se a emergência de sentidos que podem funcionar como fatores de proteção à saúde mental. Nesses casos, a aprendizagem é concebida menos como obrigação individual e mais como processo compartilhado, o que favorece a construção de vínculos, a circulação de apoio e a produção de sentidos mais humanizados sobre o trabalho educativo. Ou seja, remonta à concepção de Paulo Freire (2018),

especialmente com a noção de **amorosidade como fundamento ético-político do ato educativo**, assim como Della Fonte (2023, p. 55) relembra que “O amor atravessa a condição humana à medida que ela se apresenta como incompletude e falta, ..., o amor é um movimento, visto que estabelece uma relação que se volta para o não-eu, ou seja, para aquilo do qual se necessita e em nós não se encontra”.

Assim, os dados reforçam a necessidade de compreender a aprendizagem não apenas como objeto pedagógico, mas como fenômeno psicossocial profundamente implicado nas condições de trabalho docente e nos modos de produção do sofrimento e do cuidado em comunidades educativas.

A comparação entre contextos socioterritoriais distintos (pequeno município de base comunitária e cidade de médio porte com maior complexidade institucional) evidencia que as representações sociais da aprendizagem são sensíveis às condições concretas em que o trabalho docente se realiza. Em contextos marcados por maior proximidade relacional e vínculos comunitários, a aprendizagem tende a ser simbolizada como processo relacional, experiencial e transformador. Já em contextos urbanos mais complexos, ela aparece mais fortemente associada a dispositivos normativos, metas, resultados e desempenho.

Essas diferenças corroboram a ideia de que as representações sociais não são meros reflexos individuais, mas produções simbólicas situadas, influenciadas por políticas educacionais, formas de organização do trabalho e experiências cotidianas. O território, nesse sentido, não atua apenas como pano de fundo, mas como elemento ativo na constituição dos modos de pensar, sentir e agir em relação à aprendizagem.

De forma complementar, a análise segundo raça/etnia revelou modulações importantes nos sentidos atribuídos à aprendizagem. Embora o núcleo representacional permaneça compartilhado, docentes pardos tendem a mobilizar com maior intensidade elementos relacionais, éticos e coletivos, enquanto entre docentes brancos aparecem com mais força referências ao desenvolvimento individual, à competência e à superação. Esses achados não devem ser interpretados de forma essencialista, mas compreendidos como expressão de posições sociais diferenciadas, atravessadas por desigualdades históricas e institucionais que incidem sobre trajetórias formativas, condições de trabalho e expectativas em relação à escola. Nesse conjunto, contexto e raça/etnia operam como mediadores simbólicos que reconfiguram a aprendizagem, não no plano do núcleo central, mas na forma como ela é vivida, sentida e praticada no cotidiano escolar.

À luz desses resultados analíticos, é possível mobilizar um argumento relevante trazido por Saviani (2007, 2008), segundo o qual o esvaziamento do ensino enquanto mediação institucional reconfigura o lugar do professor no processo educativo. Quando a aprendizagem

passa a ser concebida como resultado prioritário do empenho individual e da capacidade docente de mobilizar os estudantes, amplia-se a expectativa de que o professor seja o principal responsável pelo sucesso do aprender. Os dados sugerem que essa lógica se expressa simbolicamente na recorrência de elementos associados a esforço, dedicação e responsabilidade nas representações da aprendizagem, indicando uma intensificação das exigências dirigidas ao trabalho pedagógico. Nesse cenário, o ensinar tende a recair de modo mais direto sobre o tempo, o corpo e a implicação subjetiva do professor, convertendo a aprendizagem em fonte permanente de tensão e contribuindo para processos de desgaste e sofrimento no cotidiano escolar.

Diferentemente da perspectiva do “aprender a aprender” os estudos em saúde mental escolar defendem o ensino como prática intencional, relacional e formativa, orientada para a vida, para a formação humana integral e para a construção de sentidos coletivos. Nessa direção, a aprendizagem não pode ser compreendida dissociada das condições de trabalho docente, dos vínculos estabelecidos na escola e dos projetos educativos que orientam a ação pedagógica. Analisar as representações sociais da aprendizagem construídas por professoras e professores, portanto, constitui um movimento teórico e político que permite recolocar o ensino no centro do debate educacional, articulando-o à saúde mental, à justiça social e ao compromisso ético com a escola básica.

Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar a estrutura da representação social de aprendizagem construída por professoras e professores da educação básica de dois contextos escolares distintos - Vitória da Conquista/BA e Galinhos/RN. A partir da abordagem estrutural das Representações Sociais, foi possível apreender não apenas os conteúdos mobilizados pelos docentes ao significar a aprendizagem, mas, sobretudo, a organização simbólica desses sentidos, evidenciando permanências estruturais e variações contextuais relacionadas às condições concretas do trabalho docente.

Os resultados indicam que a aprendizagem é amplamente representada a partir da centralidade do conhecimento, elemento nuclear compartilhado entre os diferentes grupos analisados. Esse achado reafirma a força de uma concepção escolarizada do aprender, historicamente vinculada à aquisição de saberes legitimados pela escola em sua concepção hegemônica. Contudo, a presença de elementos periféricos associados à experiência, à transformação, ao compromisso e aos afetos revela que essa centralidade é tensionada por sentidos que expressam o envolvimento subjetivo e relacional exigido pelo trabalho pedagógico cotidiano de caráter mais individual que coletivo.

A análise comparativa evidenciou que, embora o núcleo representacional se mantenha relativamente estável, as configurações periféricas da aprendizagem se reorganizam conforme o contexto socioterritorial e institucional. Em Galinhos/RN, a aprendizagem tende a ser simbolizada como processo relacional, experiencial e comunitário, fortemente articulado a vínculos e práticas compartilhadas. Em Vitória da Conquista/BA, por sua vez, emergem com maior intensidade sentidos associados a dispositivos normativos, avaliativos e produtivistas, nos quais aprender aparece ligado a metas, desempenho e superação individual. Esses deslocamentos revelam como o território e a organização do trabalho escolar incidem diretamente sobre os modos de pensar, viver e sustentar a aprendizagem.

De modo complementar, a análise segundo raça/etnia mostrou que, embora o núcleo da representação permaneça comum, há modulações simbólicas relevantes no plano periférico, indicando que posições sociais diferenciadas atravessam os sentidos atribuídos à aprendizagem. Tais diferenças não configuram representações opostas, mas expressam experiências desiguais de escolarização, trabalho e reconhecimento, reafirmando o caráter socialmente situado da aprendizagem enquanto objeto representacional.

No conjunto, os achados dialogam com a crítica à ideologia do “aprender a aprender”, ao sugerirem que a centralidade atribuída à aprendizagem, quando dissociada das condições de ensino e de trabalho, tende a favorecer processos de responsabilização individual e a obscurecer as mediações institucionais e coletivas do fazer docente. As circunstâncias socialmente objetivadas e reificadas nas dinâmicas escolares informam práticas, afetam o bem-estar docente e incidem sobre a forma como professores e professoras se percebem enquanto sujeitos que pensam, sentem e agem no espaço escolar.

Nesse sentido, embora a saúde mental não ocupe posição nuclear nas representações sociais da aprendizagem, ela emerge de forma indireta e periférica, atravessando os sentidos associados ao esforço, às dificuldades, às exigências e às responsabilidades implicadas no aprender e no fazer aprender. Essa constatação reforça a compreensão da aprendizagem não apenas como objeto pedagógico, mas como fenômeno psicossocial implicado nas condições de trabalho, nos vínculos educativos e nos modos de produção do sofrimento e do cuidado em comunidades educativas.

Por fim, este estudo se insere na agenda de pesquisas em saúde mental docente desenvolvida no âmbito dos estudos de pós-doutoramento aqui situados, ao oferecer um mapeamento representacional da aprendizagem como via analítica central para compreender as experiências de trabalho, desgaste e cuidado vividas por professoras e professores da educação básica. Como desdobramento, aponta-se a necessidade de aprofundar investigações que articulem representações sociais, trabalho docente e saúde mental, por meio de estudos longitudinais,

análises intercontextuais ampliadas e processos formativos que recolocam o ensino como mediação necessária e o cuidado como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

Agradecimentos

Agradecemos às agências de Fomento: Fapemig pela bolsa de produtividade em pesquisa, ao Cnpq pela bolsa de Pesquisador Visitante na UFRN e ao Programa Interno de Apoio à Capacitação de Servidores (Resolução 05/2024, do Conselho Universitário – Consu/UESB – Edital 299/2024) pela bolsa de pós-doutoramento no período de março/2025 a fevereiro/2026.

Referências

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 27–49.
- CONRADO, Jouse Maria; DA CUNHA, Valeska Guimarães Rezende. O ato de ler e suas representações sociais: estado do conhecimento da produção educacional (2010–2023). **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 446-472, 2025.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Conhecimento e amor da formação humana: o papel da educação escolar. In. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**/org. por Claudio Félix dos Santos, Salvador: ADUNEB, 2013.
- DE MENEZES, Antonio Carlos Magalhães. Pensar pelo viés das representações sociais, na figura do professor protagonista. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 363-373, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- JODELET, Denise. **Loucura e representações sociais** (2ª ed.). Petrópolis: Vozes, 2015.
- MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- RIBEIRO, Luiz Paulo. Saúde mental escolar como política pública: avanços e desafios da Política Nacional de Atenção Psicossocial a Comunidades Escolares. **Caminhos da Educação: Diálogos Culturas e Diversidades**, 7(2), e01–14, 2025.
- ROJAS-ANDRADE, Rodrigo Miguel. Salud mental em las escuelas: una introducción a sus fundamentos. In.: Rojas-Andrade, Rodrigo Miguel (org.). **Salud Mental em comunidades educativas**. Ediciones Universidad Academia, 2022.
- ROMANINI, Moisés. Introdução – Vivências e paradoxos da pandemia: quando o ensino remoto emergencial sinalizou o que tornávamos invisível na universidade. In M. Romanini (Ed.), **Psicologia, educação e saúde mental: problematizações sobre/com a universidade** (p. 7–22). ABRAPSO Editora, 2024.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

SANT'ANNA, Hugo C. OpenEvoc: um programa de apoio à pesquisa em Representações Sociais. In: AVELAR, Lúcia et al. (org.). **Psicologia Social: desafios contemporâneos**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; RODRIGUES MATOS, Fabíola. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit**, Lima, v. 22, n. 2, p. 153–160, 2016.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521–526, 2011.

WOLTER, Rafael M. P.; WACHELKE, João F. R.; NAIFF, Denis. A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos Esquemas Cognitivos de Base: perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 3, p. 1139–1152, 2016.