



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

de Lima, Andreza Maria; Bezerra Machado, Laêda
Um estudo sobre o "bom aluno" na perspectiva das representações sociais
EccoS Revista Científica, núm. 28, mayo-agosto, 2012, pp. 171-189
Universidade Nove de Julho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339011>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

UM ESTUDO SOBRE O “BOM ALUNO” NA PERSPECTIVA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*

A STUDY ON THE “GOOD STUDENT” IN VIEW OF SOCIAL REPRESENTATIONS

Andreza Maria de Lima

Mestre em Educação – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Professora das redes municipais de ensino do Recife-PE e de São Lourenço da Mata-PE.
Recife, PE – Brasil.
andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Professora Adjunta da UFPE - Departamento de Administração Escolar e Planejamento
Educacional. Atua na Graduação em Pedagogia, licenciaturas diversas e no Programa de Pós-Graduação
em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica.
Recife, PE – Brasil.
laeda01@gmail.com

RESUMO: Neste trabalho analisamos o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife-PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nas representações. A Teoria do Núcleo Central foi o referencial orientador do estudo. Participaram 200 professoras. A Técnica de Associação Livre de Palavras e um Teste do Núcleo Central foram os instrumentos utilizados. O software EVOC e Análise de Conteúdo subsidiaram a interpretação dos dados. Os resultados confirmaram o pressuposto inicial e apontaram como núcleo central do “bom aluno” ser “interessado”. Esse componente determina a organização dessas representações e deixa entrever a polissêmia subjacente às suas raízes sociais e simbólicas. Esses achados sinalizam para as políticas educacionais que não se podem perder de vista as representações sociais desses profissionais, mas considerá-las como ponto de partida para suas elaborações.

PALAVRAS-CHAVE: “Bom aluno”. Professoras. Representações sociais.

ABSTRACT: In this study is analyzed the core of social representations of the “good student” teachers of the early years of primary education in the municipal of Recife-PE. We assume that new educational practices would be interfering in the representations. The Theory of Central Nucleus was the reference guide in the study. Two hundred teachers participated. The Technique of Free Word Association Test and a central core were the instruments used. The EVOC software and content analysis supported the interpretation of data. The results confirmed the initial

assumption and identified as the core of “good student” to be “interested”. This component determines the organization of these representations and allows us to glimpse the polysemy underlying social and symbolic roots. These findings suggest that educational policies should not lose sight of the social representations of these professionals, but consider them as a starting point for their elaborations.

KEY WORDS: “Good student”. Social representations. Teachers.

1 Introdução

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos nas instituições escolares, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, sobretudo até os anos de 1970, a concepções de aprendizagem que reduzem o aluno a um sujeito passivo diante do objeto de conhecimento. Não obstante, o contexto de redemocratização do país, na década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais que questionaram o reducionismo a partir do qual era concebido o aluno, favorecendo a desconstrução de velhas crenças do ser “bom aluno” no processo de aprendizagem. A partir desse período registramos a difusão das pedagogias críticas, construtivista e sócio-construtivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como Parâmetros Curriculares Nacionais e ciclos, defendendo a criança como um sujeito ativo, interativo e cultural.

Este artigo foi recortado de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no curso de Mestrado em Educação e analisa o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife-PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas e políticas educacionais estariam interferindo nas representações dessas professoras.

Na revisão de literatura constatamos que foi a partir da democratização da escola pública, na década de 1980, que o “bom aluno” foi reconhecido em pesquisas que buscavam compreender os fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar de crianças sócio-econonomicamente desfavorecidas. A partir dos anos de 1990, o “bom aluno” passa a ser enfatizado em estudos com distintas preocupações e referen-

ciais teórico-metodológicos (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2003; NOVAES, 2005; LUCIANO, 2006; MUNHÓZ, 2007; PINHEIRO, 2007; entre outros). Não obstante, constatamos que não há uma literatura tão vasta sobre o tema. Localizamos 21 textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto ao apontarem que concorre para a construção simbólica do “bom aluno” um conjunto de elementos relacionados a questões como saúde, limpeza, cor, gênero, família, atitudes e aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici foi o referencial orientador da pesquisa, porque relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados. Essa teoria desdobra-se em três correntes teóricas complementares. Adotamos a Teoria do Núcleo Central, abordagem liderada por Jean-Claude Abric. Essa abordagem constituiu-se como essencial na pesquisa, porque toma como uma dimensão irrecusável as relações entre práticas e representações. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram o “bom aluno” a partir da teoria proposta por Moscovici (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2001; LUCIANO, 2003), não encontramos produções que o estudaram a partir da Teoria do Núcleo Central. Assim, consideramos o estudo relevante, pois além de adotar um suporte teórico-metodológico pouco explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados suscitam reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos e sinalizam, para os elaboradores das práticas formadoras e das políticas educacionais, novas reflexões e sensibilidades.

2 A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, *La psicanalise: son image et son public*, publicada pela primeira vez na França em 1961. Nessa obra, Moscovici apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, em que tenta compreender o que acontece quando uma teoria científica, como a Psicanálise, passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Para explicar esse fenômeno, Moscovici cunha o

termo representações sociais e operacionaliza, ao mesmo tempo, um modelo teórico aplicável a outros fenômenos. Moscovici introduz, portanto, um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Com efeito, seu objetivo ultrapassava a criação e consolidação de um campo de estudos. Ele buscava, fundamentalmente, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações sociais insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, portanto, um referencial teórico que valoriza as produções simbólicas do cotidiano. Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de distorção da ciência, pois tratam-se de outro tipo de conhecimento, adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Com efeito, conforme nos esclarece Sá (2002), Moscovici afirma que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos reificados se produzem as ciências em geral e nos consensuais são produzidas as representações sociais. Para Jodelet (2001, p. 22), uma das maiores sistematizadoras desse campo de estudo, a representação social “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”

A Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra e a terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, denominada de Teoria do Núcleo Central e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. Essa última abordagem orientou o estudo aqui apresentado.

3 A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

O delineamento formal da Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na *Université de Provence*, sob a forma de uma hipótese geral a respeito

da organização interna das representações sociais, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Abric defendia, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central, que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos dos sujeitos. A ideia fundamental dessa teoria é que, no conjunto dos elementos do campo de representação de um objeto, algumas cognições exercem papéis diferenciados. De acordo com Abric (2003), o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos da representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Segundo o referido autor, as representações sociais se organizam em torno de um sistema central, porque elas são manifestação do pensamento social e,

[...] em todo *pensamento social*, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social (ABRIC, 2003, p. 39, grifos do autor).

Abric (2003) afirma que todo questionamento do sistema central é sempre uma crise, não somente cognitiva, mas de valores. Isso ocorre porque a base do núcleo central de uma representação social é constituída pelos valores do sujeito. O autor acrescenta que “*Partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido.*” (ABRIC, 2003, p. 39-40, grifos do autor). Para a Teoria, não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto, mas a partilha dos valores centrais presentes nesse núcleo. Abric (2003) afirma: “*Procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação* que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico.” (p. 40, grifos do autor).

Os outros elementos que entram na composição das representações sociais integram o sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Os elementos desse sistema promovem a interface entre a realidade concreta e o sistema central. Abric (2000, p.31) assim os define: “Eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.” O referido autor evidencia que esse sistema é dotado de flexibilidade e preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas às experiências pessoais) e proteção do núcleo central (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos do sistema central).

Uma representação social, para a Teoria do Núcleo Central, é um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes estruturadas e organizadas em torno de dois subsistemas, o central e o periférico, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem papel específico e complementar (ABRIC, 2000). O sistema central constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado. O periférico, por sua vez, está mais associado às características individuais e ao contexto contingente nos quais os indivíduos estão imersos. Conforme Sá (1998), a Teoria atribui aos elementos centrais as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos periféricos um caráter mutável, flexível e individual. Essa caracterização permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações sociais exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “[...] estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas.” (SÁ, 1998, p. 77).

4 Metodologia

A metodologia adotada neste trabalho, no qual analisamos o núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de professoras, circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa, visto que nessa abordagem

a realidade é simbolicamente construída. A análise de representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos conteúdo, estrutura interna e núcleo central. Por isso, utilizando uma abordagem plurimetodológica, realizamos dois estudos. No primeiro, levantamos o conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais do “bom aluno” construídas pelas professoras. No segundo, procuramos aprofundar esses elementos.

5 Sobre o campo empírico

O campo empírico concerne à rede municipal de ensino do Recife-PE, escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desse cenário deveu-se a implantação de políticas educacionais inovadoras, que consideram o aluno como sujeito ativo, interativo e cultural do processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas políticas destacamos a implantação dos ciclos de aprendizagem desde a gestão 2001.

6 Procedimentos de coleta

Utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras e um Teste do Núcleo Central.

A Associação Livre, além de permitir o acesso ao conteúdo e à possível estrutura das representações de forma rápida e objetiva, possibilita a apreensão das projeções mentais de maneira mais descontraída. Trata-se de um recurso metodológico que se estrutura com base na evocação de palavras ou expressões mediante apresentação ao participante de um estímulo indutor. O instrumento de coleta estava dividido em duas partes. A primeira trazia algumas questões para caracterização dos sujeitos. A segunda referia-se à Técnica de Associação Livre de Palavras. A referida técnica consistia em solicitar a cada participante que registrasse, livre e rapidamente, no formulário impresso estruturado cinco palavras que lhe viessem imediatamente à lembrança a partir da expressão “O bom aluno é...”. Em seguida, solicitávamos que efetuasse uma hierarquização dos termos, colocando-os numa ordem do mais para o menos importante, justificando o indicado mais importante.

Num segundo momento aplicamos um Teste do Núcleo Central. Esse teste procurou identificar, a partir de cognições levantadas através da Associação Livre, àquelas que efetivamente compunham o núcleo central. Assim, de posse das palavras possivelmente centrais, apresentamos às professoras, por escrito, a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. As frases envolviam os prováveis elementos centrais. Por exemplo, “Não se pode pensar em ser “bom aluno” sem pensar em responsável”. Logo abaixo de cada frase estavam escritas as opções “não, não se pode”, “sim, se pode” e “não sei dizer” e sobre elas as professoras se posicionavam. Após responderem, solicitávamos a cada participante que justificasse oralmente suas opções de resposta, que gravamos em áudio.

7 Participantes

Participaram do estudo 200 professoras, sendo que 180 delas responderam apenas a Técnica de Associação Livre de Palavras e 20 realizaram tanto Associação Livre como o Teste do Núcleo Central. O critério para definição do grupo foi: ser professor(a) efetivo(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede de ensino referida.

O grupo é constituído exclusivamente por professoras. O contato com o campo delineou esse recorte. Constatamos que a maioria (59%) das professoras possuía pós-graduação *lato sensu*. Mais da metade (57%) concluiu o curso superior em Pedagogia. O grupo incluiu desde docentes iniciantes até professoras em final de carreira, porém a maioria (24,5%) tinha entre dezesseis (16) a vinte (20) anos de exercício na profissão¹.

8 O trabalho de campo

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de maio e agosto de 2008 e envolveu 30 escolas municipais. Embora o percurso tenha sido marcado por idas e vindas, a maioria das docentes demonstrou interesse em participar. Destacamos que a falta de tempo disponível para responder à pesquisa com mais tranquilidade foi uma constante em todas as escolas.

9 Procedimentos de análise das informações

Para o tratamento do material obtido através da Técnica de Associação Livre de Palavras foi utilizado o *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 2000. A técnica de análise consiste na construção de um quadro de quatro casas, nas quais são distribuídas as palavras evocadas e discriminados o possível sistema central e periférico, considerando a Frequência (F) e a Ordem Média de Evocação (OME) tendo como referência a média das frequências (MF) e a Média das Ordens Médias de Evocação (MOME). Neste estudo, porém, foram consideradas a Frequência (F) e a Ordem Média de Importância (OMI) tendo como referência a Média das Frequências (MF) e a Média das Ordens Médias de Importância (MOMI). Essa decisão apoia-se em Abric (2003)², citado por Oliveira et al. (2005), que critica a adoção da ordem de evocação das palavras e não da ordem de importância. Para o autor, em um discurso as coisas essenciais não aparecem senão após uma fase de estabelecimento de confiança e redução dos mecanismos de defesa.

Para o tratamento das informações obtidas através do teste de centralidade, construímos, inicialmente, um quadro para o levantamento das frequências com que as professoras assinalaram as opções “não, não se pode”, “sim, se pode” e “não sei dizer” a cada uma das frases do teste. Definimos que seriam confirmados centrais os elementos que tivessem resposta a opção “não, não se pode” por, no mínimo, 90% das professoras. Definimos esse corte, porque, para Abric (2000), é o sistema central que define a homogeneidade do grupo. Assim, consideramos que 90% era um percentual suficiente para se falar de homogeneidade. Após esse tratamento, realizamos uma Análise de Conteúdo das justificativas dadas pelas docentes às suas opções de resposta.

10 Resultados e discussão

Ao observarmos o quadro de quatro casas (Quadro 1) constatamos, de modo imediato, que na construção das representações sociais do “bom aluno” do grupo estão envolvidos uma série de elementos que

evidenciam, de certa forma, o que as professoras pensam ou esperam dos seus alunos para que eles sejam considerados “bons”. Conforme pontuamos, o referido quadro releva não apenas o conteúdo geral das representações sociais, mas também sua possível organização interna. Considerando as premissas de sua organização, as palavras agrupadas no quadrante superior esquerdo, isto é, “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável” são aquelas que tiveram as maiores frequências e foram as mais prontamente indicadas como mais importantes. Por isso, constituem, por hipótese, o núcleo central das representações sociais do “bom aluno”. Desse modo, poderíamos afirmar que esses elementos são, hipoteticamente, os que determinam a significação e organização interna das representações sociais do “bom aluno” do grupo. Assim, os componentes localizados nos demais quadrantes compõem o sistema periférico.

Não podemos perder vista, no entanto, que o fato do sistema central ser a parte mais estável de qualquer representação não significa que não sofra transformações, mesmo porque as representações sociais são realidades dinâmicas e não estáticas. Abric (2000) reconhece o papel das novas práticas na transformação das representações e explica esse processo a partir do sistema periférico. Assim, poderíamos dizer que os termos “curioso”, “questionador” e “participativo”, que compõem o possível sistema central das representações sociais do “bom aluno” do grupo, parecem revelar que essas representações sofreram ou vem sofrendo mudanças que podem estar relacionadas às discussões travadas no âmbito da literatura educacional e políticas educacionais mais recentes, que consideram o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esses dados sugerem a confirmação de nossa hipótese, ou seja, as novas práticas educacionais nas quais as professoras estão imersas estão interferindo na construção e, portanto, reconfiguração das suas representações sociais do “bom aluno”.

A localização dos elementos “curioso”, “participativo” e “questionador” aponta, pois, indícios de que a colaboração ativa do aluno no processo de aprendizagem, veiculada por novas práticas educacionais, está sendo incorporada aos discursos das professoras. Lembramos que o aprender como um processo ativo do ponto de vista do aluno é algo reconhecido nas pedagogias de Freire (2006), Saviani (2005) e Libâneo

F >=33 / OMI < 3,00			F > =33 / OMI > 3,00		
	F	OMI		f	OMI
Atencioso	76	2,855	Assíduo	54	3,167
Curioso	49	2,633	Educado	39	3,103
Estudioso	53	2,774			
Interessado	75	2,173			
Participativo	118	2,593			
Questionador	48	2,521			
Responsável	41	2,829			
F < 33 / OMI <3,00			F < 33 / OMI > 3,00		
	F	OMI		f	OMI
Comprometido	15	2,400	Alegre	18	3,111
Crítico	14	2,714	Amigo	27	3,556
Dedicado	16	2,938	Carinhoso	10	4,200
Disciplinado	31	2,871	Colaborador	16	4,000
Esforçado	16	2,875	Comportado	12	3,917
			Criativo	22	3,273
			Dinâmico	14	3,500
			Inteligente	11	3,455
			Obediente	10	3,400

Quadro 1: Conteúdo geral e possível estrutura interna das representações sociais do “bom aluno” entre professoras

Fonte: EVOC.³

ARTIGOS

(2006) e, também, na abordagem denominada genericamente de “construtivismo”. Embora o termo “ativo” possa ter diferentes sentidos, é possível dizer que, em quaisquer das perspectivas, rejeita a ideia do aluno passivo. A palavra “curioso”, por exemplo, é utilizada por Freire (2006) para evidenciar a importância da formação de alunos capazes de buscar o conhecimento.

Com o Teste do Núcleo Central, entretanto, apenas “interessado” foi confirmado como imprescindível nessas representações. Esse dado é

algo relevante, pois corrobora Abric (2003, p. 38) que afirma: “O núcleo central é constituído de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada”. Confirmado por 100% das professoras, podemos dizer que “interessado” é o mais absoluto na identidade do ser “bom aluno”. Nesses termos, convém reforçar que, conforme Abric (2003), o essencial do núcleo central de qualquer representação social é constituído pelos valores associados ao objeto.

Para o marco explicativo “construtivista”, ser “interessado” implica em, pelo menos, duas condições: em primeiro lugar, o conteúdo deve ser potencialmente significativo e, em segundo lugar, o aluno deve estar motivado para relacionar os novos conhecimentos aos que já fazem parte do seu repertório de saberes (COLL, 1998). Solé (2002) esclarece que o aluno estar interessado não é uma responsabilidade unicamente sua, pois além das situações escolares incluírem “outros significativos”, o que o educando traz para cada situação envolve instrumentos intelectuais e de caráter emocional. Também em oposição à ideia de motivação como uma característica da pessoa ou da personalidade, Perrenoud (1995) rejeita o termo “motivação” e propõe falar do sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares.

Nas justificativas que as professoras utilizaram para confirmar o caráter absoluto do componente “interessado” constatamos que todas evidenciaram que esse interesse estava relacionado a uma motivação intrínseca. Entretanto, algumas professoras deram indicativos de que esse interesse poderia estar relacionado ao contexto escolar imediato e/ou remoto e que, sendo assim, fatores intra e/ou extra-escolares poderiam estar interferindo nesse processo. Com base em Abric (2000), podemos dizer que a homogeneidade do grupo não é definida pelo consenso absoluto entre os membros, mas pelo fato de que sua representação se organiza em torno do mesmo princípio gerador do significado que elas dão ao objeto.

Ao analisarmos os depoimentos das professoras que relacionaram o interesse a um querer do aluno constatamos que elas se apoiaram na ideia de que o processo de aprender pressupõe uma necessidade de saber. Embora essas docentes não tenham se questionado acerca das razões para o possível interesse e tenham sugerido que o mesmo é peculiar ao educando, suas justificativas não nos permitem afirmações categóricas a respeito do “ser interessado” como algo vinculado apenas ao seu uni-

verso pessoal. Observe um dos trechos: “Aí tem um peso. [...] Ele tem que demonstrar interesse, ele tem que gostar do que tá fazendo, tem que demonstrar prazer [...] O interesse eu tô (sic) colocando como uma coisa interior [...]” (P05PG).

Como mencionamos, algumas professoras afirmaram que esse interesse tem a ver com a motivação intrínseca, mas não compreendiam essa característica como exclusiva do educando. Elas deram indicativos de que o interesse ou sua ausência poderiam estar relacionados ao contexto escolar imediato ou remoto. Esse dado é significativo, pois sugere que essas docentes não desconsideraram que fatores estruturais influenciam o percurso escolar do aluno. Duas delas fizeram alusão à importância do seu papel, enquanto docentes, em estimular esse interesse, revelando que ele pode ser construído nas interações de sala de aula. Uma delas, entretanto, enfatizou a possibilidade dessa ação não ser suficiente para provocar o interesse. Observe abaixo:

Aí eu concordo...o aluno ele tem que ter interesse. Se o aluno não tiver interesse, ele não vai aprender de jeito nenhum, que aquilo que você não quer, não tem quem lhe force. Agora a gente precisa estudar essa falta de interesse, essa falta de interesse precisa ser uma causa de estudo pelo professor, porque se o professor procurar estudar e vê como é, talvez o aluno esteja com problema em casa, talvez ele simplesmente seja apático mesmo, talvez o desnível dele seja tão grande que ele não tem interesse. Por exemplo, a minha menina da sala, Paloma, que eu disse que ela tem problemas, que tá sendo acompanhada, ela não tem interesse nenhum [...]. É uma questão da gente saber porque, talvez a gente não consiga dar jeito [...] é isso mesmo [...] Talvez fuja da minha alçada, eu não vou conseguir, ela vai ter que ir pra algum psicólogo, ter um acompanhamento mais rigoroso, que talvez eu não consiga [...] (P18G).

Os elementos “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “participativo”, “questionador” e “responsável” não foram confirmados como elementos do sistema central. Esses elementos integram, portanto, o sistema perifé-

rico. Isso não significa, entretanto, algo desprovido de importância, pois, conforme enfatiza Abric (2003), o sistema periférico é a parte mais viva da representação. O referido autor afirma: “Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne.” (ABRIC, 2003, p. 38). Na perspectiva de Flament (2001), os elementos do núcleo central são muito mais abstratos que os periféricos. Isso, certamente, porque o sistema periférico atualiza e contextualiza constantemente as determinações normativas e, de outra forma, consensuais do sistema central, o que resulta na mobilidade e na expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais.

O fato dos componentes “curioso”, “participativo” e “questionador” não terem sido confirmados centrais nos autoriza a afirmar que as representações do “bom aluno” do grupo estão sendo alteradas no sistema periférico. Abric (2000) esclarece que para uma representação se transformar diante de novas informações, é necessário que o grupo admita a situação como irreversível. Partindo da noção de reversibilidade da situação proposta por Flament, Abric (2000) esclarece que se o ator social considerar a situação reversível, os elementos novos vão ser integrados à representação através de uma transformação no sistema periférico; mas se julgar que ela é irreversível, as práticas novas terão consequências sobre a representação, pois constituirão mudanças no núcleo central. Ser “curioso”, “participativo” e “questionador” não são, portanto, características imprescindíveis dos “bons alunos” para as participantes. Para elas, essa situação é reversível, ou seja, é possível ser “bom aluno” sem ter essas qualidades. Ao refutar a imprescindibilidade do elemento “questionador”, por exemplo, uma das docentes afirmou:

Pode [...] vai meu aluno tímido também não é? Meu aluno tímido ele não é muito questionador. Ele é muito quieto, deveria ser... Eu gosto de aluno questionador, justamente, minha turma, meu Deus do céu, são muito participativos, muito questionadores, muito curiosos... Mas eu, eu lembro de Eduardo, Eduardo é um ótimo aluno, porque ele consegue aprender, mesmo com a timidez dele, mesmo com a quietude que ele tem, ele consegue aprender... Além de, ele é bem quietinho,

mas todo mundo gosta dele [...] Ele não é questionador, mas é um “bom aluno” (P15CG).

Os resultados do estudo chamaram atenção para o fato das professoras terem se utilizado de uma pluralidade de modos de reflexão para justificar suas opções de resposta. Esse dado é relevante à medida que revelou um verdadeiro fenômeno de “polifasia cognitiva”. Esse conceito, introduzido por Moscovici (1978) na sua obra clássica sobre as representações sociais da psicanálise sob a forma de uma hipótese, refere-se a um estado “[...] em que registros lógicos diferenciados inseridos em modalidades diferentes de saber coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade.” (JOVCHELOVICTCH, 2004, p. 20). É, portanto, a coexistência dinâmica de modalidades distintas de saberes, correspondente a relações definidas do homem e seu meio. Moscovici (1978, p. 250) afirma: “Toda lógica ou todo pensamento é social, num certo sentido, mas não do mesmo modo nem em vista dos mesmos objetivos”.

Diante do exposto, ressaltamos que a maior parte dos elementos apontados como possivelmente centrais num primeiro momento da pesquisa não foram confirmados. Somente o elemento “interessado” ganhou centralidade. Esse é, pois, o componente que determina, ao mesmo tempo, a significação e organização interna das representações sociais do “bom aluno” do grupo. Noutros termos, ele explica e organiza o sistema periférico, que é mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente nas quais os indivíduos estão inseridos. Na perspectiva da Teoria do Núcleo Central, essa heterogeneidade constitui-se como característica essencial no estudo dos processos de transformação das representações (ABRIC, 2000). Desse modo, uma representação única (o que implica dizer organizada em torno de um mesmo núcleo central) pode dar lugar a diferenças aparentes que estão relacionadas à apropriação individual ou contextos específicos.

11 Considerações finais

Os resultados gerais da pesquisa evidenciaram representações sociais do “bom aluno” que se aproximam dos discursos da literatura pe-

dagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que defendem o aluno como sujeito ativo, que busca compreender os diversos objetos de conhecimento. Nossos resultados apontaram, porém, como núcleo central das representações do “bom aluno” do grupo apenas o elemento “interessado”. Mas se, em uma primeira análise, a centralidade do “bom aluno” como “interessado” parece invariante, sua invariância como núcleo deixa entrever a polissemia subjacente a essa igualdade nominal, suas raízes sociais, simbólicas e suas implicações nas comunicações e condutas. Identificamos, assim, em “interessado” a presença de modelos e símbolos que definem espaços e fincam limites nas pertenças grupais e nas referências das participantes. Modelando-o estão valores pelos quais essas docentes se situam e interagem com uma pluralidade de outros, que atravessam tempos e espaços.

Os resultados do estudo apontam contribuições no campo educacional. Destacamos sua relevância para a prática docente, uma vez que a própria natureza do objeto suscita reflexões acerca do que as professoras pensam ou esperam dos seus alunos, as intenções de suas práticas para com eles, características que lhes atribuem para que possam ser considerados “bons”. Para as políticas educacionais e as práticas formadoras, os resultados sinalizam que não se pode perder de vista as representações sociais desses profissionais, mas, ao contrário, sugerem que elas sejam tomadas como ponto de partida para suas elaborações. Entendemos que o sistema das representações do “bom aluno” do grupo é um conhecimento autônomo que articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sua função de legitimação do sistema e a justificação das práticas. Apontamos, portanto, para a necessidade das políticas educacionais e as práticas formadoras articularem eficientemente teoria e prática para que o cotidiano docente favoreça a transformação da prática frente à teoria.

Por tudo que aqui apresentamos, reconhecemos como inegável a originalidade da contribuição que a Teoria do Núcleo Central trouxe para analisar as representações sociais do “bom aluno” do grupo de professoras participantes. A teoria é heurística para a produção do conhecimento no campo educacional, porque oferece um quadro de análise e de interpretação que permite, claramente, a compreensão da interação

entre as experiências individuais e as condições sociais nas quais os atores estão inseridos.

Notas

- * Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada na 34^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), realizada em Natal-RN entre 2 e 5 de outubro de 2011, com o título “O ‘bom aluno’ nas representações sociais de suas professoras”; A pesquisa teve apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- 1 No artigo, as docentes serão identificadas pelo seguinte código: letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de realização das sessões e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação) e CG (Cursando Graduação).
- 2 ABRIC, J.-C. *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Edition Éres 2003.
- 3 Adaptamos as informações ditas pelo EVOC como OME para OMI, visto que foi a hierarquia produzida pelas participantes sobre suas produções que foi considerada na construção do quadro de quatro casas.

Referências

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

_____. *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Edition Éres, 2003.

COLL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Org.). *A construção do conhecimento escolar – conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança*. São Paulo: Ática, 1998. p. 135-168.

DONADUZZI, A. “*Explico uma vez, eles fazem*”: a representação social do “bom aluno” entre professoras do Ensino Fundamental. Itajaí, 2003. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Vale do Itajaí/ Univali, Itajaí, 2003.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.148p.

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

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.149p.

LUCIANO, E. A. de S. *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. Ribeirão Preto, 2006. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

MUNHOZ, T. L. T. *Sentimentos e emoções no contexto escolar: um estudo com professores e bons alunos da 8ª série*. São Paulo, 2007. 139p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOVAES, L. C. *A escola perdida: a boa escola e o bom aluno no discurso de pais e professores*. São Paulo, 2005. 243p. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, D. C. de et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et AL. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Portugal: Porto Editora, 1995. 239p.

PINHEIRO, L. N. *A turma da primeira carteira: os “bons alunos” no imaginário das escolas públicas*. São Paulo, 2007. 259p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

RANGEL, M. “*Bom aluno*”: real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997. 92p.

SÁ, C. P. de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

_____. *O núcleo central das representações sociais*. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. 189p.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 94p.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002. p. 29-55.

A
R
T
I
G
O
S

Recebido em 5 nov. 2011 / Aprovado em 14 maio 2012

Para referenciar este texto

LIMA, A. M.; MACHADO, L. B. Um estudo sobre o “bom aluno” na perspectiva das representações sociais. *EccoS*, São Paulo, n. 28, p. 171-189, maio/ago. 2012.

