

**PROFESSORAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO “BOM ALUNO”:  
O IMPACTO DE NOVAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>**

Andreza Maria de Lima

Laêda Bezerra Machado

**RESUMO**

Este artigo, recortado de um estudo mais amplo, analisa o conteúdo geral 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 nessas representações. A Teoria do Núcleo Central foi o referencial de base. Participaram vinte professoras. A entrevista semiestruturada foi utilizada como procedimento de coleta. Para análise, tomamos como suporte a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical. Nossos resultados, embora tenham apontado a possibilidade da existência de uma “zona muda” nessas representações, evidenciaram a confirmação do nosso pressuposto inicial. Ou seja, as professoras demonstraram vir se apropriando dos discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que são contrárias a propostas homogeneizadoras do ensino, partem da diversidade e consideram que o aluno é um sujeito ativo, que problematiza e busca compreender os diversos objetos de conhecimento. Esses resultados sinalizam contribuições para o campo educacional. Destacamos sua relevância para a prática docente, pois suscitam reflexões acerca do que as professoras pensam e esperam dos seus alunos. Para as políticas, indicam que não se pode perder de vista as representações sociais desses profissionais, mas considerá-las como ponto de partida para suas elaborações.

**PALAVRAS-CHAVE:** “bom aluno”; representações sociais; professoras.

**TEACHERS AND SOCIAL REPRESENTATION OF "GOOD STUDENT"  
THE IMPACT OF NEW EDUCATIONAL PRACTICES**

**ABSTRACT**

This article clipped from a larger study, examines the general content of social representations of "Good student" teachers of the early years of education Fundamentals of Municipal Recife. We start from assumption that new practices would be educational interfering in these representations. The Theory of the Nucleus Central was the reference base. Participants included twenty teachers. The semi-structured interview was used as the collection procedure. For analysis we took as Technical support for Content Analysis Categorical. Our results, although they pointed to the possibility the existence of a "zone

---

<sup>1</sup> Apoio: CAPES.

changes" in these representations, evidence confirming our initial assumption. That is, the teachers demonstrated come appropriating the discourses of literature and educational policies contemporary education, which are contrary to homogenizing education proposals, leaving the diversity and that the student is an active subject, which discusses and seeks to understand the various objects knowledge. These results indicate contributions for the educational field. We emphasize its relevance to teaching practice because they give rise to reflections about teachers think and expect from their students. For policies, indicate that we should not lose sight of the representations of these professionals, but consider them as a starting point for their elaborations.

**KEYWORDS:** "good student"; social representations; teachers.

## INTRODUÇÃO

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos nas instituições escolares, nos meios de comunicação, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, até os anos de 1970, sobretudo, 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, no início da década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais e pedagógicas 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 ensino e aprendizagem. A partir desse período, registrou-se a difusão das pedagogias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e sócioconstrutivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e ciclos que, para além das suas particularidades, defendem que o processo de aprender nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende.

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, teve como objetivo analisar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. O pressuposto subjacente é que as novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Na revisão de literatura sobre o tema, constatamos que foi a partir da democratização da escola pública, na década de 1980 do século passado, que o “bom aluno” passou a ser uma questão discutida em pesquisas que buscavam compreender os fatores intraescolares na produção do fracasso escolar. Nos anos de 1990, essa questão passa a ser enfatizada em estudos com distintas preocupações e referenciais teórico-metodológicos. Não obstante,

*RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 23, p. 115-131, jan/jul. 2011– ISSN 1519-0919*

constatamos que o referido objeto não possui uma literatura vasta. Localizamos vinte e um (21) textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto de pesquisa ao apontarem que concorrem para a construção simbólica do “bom aluno” um emaranhado de elementos que se relacionam a questões como gênero e família.

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. Este estudo adota a abordagem complementar liderada por Jean-Claude Abric, chamada de Teoria do Núcleo Central. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram este objeto a partir da teoria proposta por Moscovici (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2001; LUCIANO, 2003), não encontramos produções que o tenham estudado a partir da perspectiva complementar que fundamenta este estudo. Assim, consideramos que se trata de um estudo relevante, pois além de ter como suporte um referencial teórico-metodológico não 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 políticas educacionais, novas sensibilidades.

## **A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada “La psychanalyse: 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. Com esse estudo, Moscovici introduz, portanto, um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Mas o objetivo do autor ultrapassa a criação de um campo de estudos, pois busca, sobretudo, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações, insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o campo de estudos, Moscovici

(1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois se trata de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Com efeito, conforme Sá (1995), Moscovici afirma que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos se produzem as ciências em geral; já nos consensuais são produzidas as representações sociais. Moscovici (1978) afirma que a passagem do nível da ciência ao das representações, isto é, de um universo de pensamento e ação a um outro, implica uma descontinuidade e não uma variação do mais ao menos.

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se, hoje, em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel, a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra, que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. Esta última, que, como mencionamos, orientou nossa pesquisa, embora não possa deixar de ser uma teoria menor, é uma das maiores contribuições atuais ao refinamento teórico e metodológico do estudo das representações.

### **A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

A 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, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defendeu, 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. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações e comportamento (SÁ, 2002).

A ideia fundamental dessa teoria é que, dentro do conjunto dos elementos presentes no campo de um objeto de representação, algumas cognições têm um papel diferente das demais. Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque, em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente

produzidas e historicamente determinadas, não pode ser questionada, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Assim, o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, ainda, fortemente marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas ao qual se refere. Noutras palavras, constitui a base comum, coletivamente partilhada da representação, sendo, portanto, indispensável sua identificação para que se possa avaliar a homogeneidade do grupo. Conforme 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).

Abric (2003) afirma, porém, que, embora os conteúdos do núcleo sejam estáveis, “*são susceptíveis de serem ativados diferentemente, segundo o contexto social*” (p. 43, grifos do autor). Assim, dentro do conteúdo estável que compõe o núcleo central, alguns elementos, em uma dada situação, vão ser mais utilizados que outros. Menin (2006), com base em Abric, afirma que os elementos da representação que são “contra-normativos”, isto é, as crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um grupo, fizeram surgir a hipótese da “zona muda”. Menin (2006) afirma que o autor, partindo da consideração de que os elementos centrais podem ser “funcionais” ou “normativos”, afirma que os da “zona muda” seriam, sobretudo, os “normativos”, pois são ligados a avaliações e valores do grupo de pertença do indivíduo.

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Em poucas palavras, os elementos do sistema periférico

proveem 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 grande 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 orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações

individualizadas relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo ( absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, como definida pela Teoria do Núcleo Central, é, pois, um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composto de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000). O sistema central constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente nos quais os indivíduos estão imersos. Por isso, conforme enfatiza Sá (1998), a teoria atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade, e aos elementos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas”(p. 77).

## **METODOLOGIA**

A metodologia circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa. A análise das representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos seus três componentes: conteúdo, estrutura interna e núcleo central. Por isso, nossa investigação utilizou uma abordagem plurimetodológica. Dividimos a pesquisa em dois estudos, sendo o

segundo subdividido em duas fases. Neste artigo, apresentamos parte da primeira fase do segundo estudo, que aprofundou o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno”.

### **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. Escolhemos este cenário investigativo, porque tem sido susceptível a implantação de políticas educacionais inovadoras, que consideram o aluno como sujeito ativo, interativo e cultural do processo de aprendizagem. Dentre elas, merece destaque a dos ciclos de aprendizagem, implantada desde a gestão 2001.

## **PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES: A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

Utilizamos como procedimento a entrevista semiestruturada. Conforme Trivinões (2006), este tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante. O roteiro da entrevista foi elaborado, portanto, a partir das demarcações do objeto de pesquisa, bem como de reflexões preliminares acerca dos resultados do primeiro estudo. Inicialmente, procuramos caracterizar as professoras quanto a variáveis como idade, formação inicial, faixa etária, experiências escolares e nível sócioeconômico. Em seguida, passamos a explorar questões referentes ao objeto de estudo, ou seja, o “bom aluno”, com base em quatro eixos: o “bom aluno” do passado; o “bom aluno” do presente; semelhanças e diferenças entre o “bom aluno” de hoje e do passado; fatores intervenientes na configuração das representações em estudo.

### **Participantes**

Participaram da etapa da pesquisa, recortada para este artigo, 20 docentes. A maioria das professoras (12) tinha formação inicial em Pedagogia. A maior parte (12) possuía pós-graduação *lato sensu*. A faixa etária é diversificada, mas a maior parte estava na faixa de quarenta e um (41) a quarenta e cinco (45) anos. O tempo de serviço das professoras oscilou entre um (1) e quinze (15) anos. No curso deste artigo, as participantes serão identificadas pelo seguinte código: a letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de realização das entrevistas e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação), CG (Cursando Graduação).

### **O trabalho de campo**

O trabalho de campo ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2008 e envolveu quinze escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife-PE. Podemos dizer que houve boa receptividade das professoras. Nesse contato inicial acordamos datas, horários, e

pedimos autorização para que as sessões fossem gravadas. Os locais disponíveis para a realização das entrevistas foram diversos: sala de aula, sala dos professores, sala de informática, direção e biblioteca. Durante as situações de interação com as participantes, buscamos estabelecer relações que permitissem um clima de simpatia, confiança, lealdade e de harmonia. Assim, não por acaso, algumas professoras, durante o desenrolar das sessões, sentiram abertura para fazerem perguntas, inclusive sobre a construção do objeto de pesquisa.

### **Procedimento de Análise das informações: Análise de Conteúdo Categorial**

Para o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas utilizamos à Análise de Conteúdo, uma vez que ela se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores e crenças (BARDIN, 1979). No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, optamos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorial que, além de ser cronologicamente a mais antiga e ser na prática a mais utilizada, foi a que melhor se adequou ao estudo do material. Conforme Bardin (1979), essa técnica “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). Em resumo, podemos afirmar que a referida técnica de análise de informações parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado, isto é, aquele que ultrapassa os significados manifestos.

### **Resultados e discussão**

Dos depoimentos das professoras, resultantes das entrevistas, emergiram três categorias: “O ‘bom aluno’ é ‘curioso’, ‘participativo’ e/ou ‘questionador’, mas...”; “O ‘bom aluno’: a responsabilidade da família para sua construção” e também “O ‘bom aluno’ é ‘respeitador’”. Nos limites deste artigo, aprofundaremos apenas a primeira das categorias.

### **O “BOM ALUNO” É “CURIOSO”, “PARTICIPATIVO” E/OU “QUESTIONADOR”, MAS...**

Todas as participantes afirmaram que o “bom aluno” é “curioso”, “participativo” e/ou “questionador”. No primeiro estudo, os referidos elementos apareceram como hipóteses do núcleo central das representações sociais do “bom aluno”. A emergência desta categoria reforça a ideia de que, possivelmente, essas representações sociais sofreram ou vem sofrendo

transformações, já que os elementos “curioso”, “participativo” e “questionador” estão relacionados com discussões travadas no âmbito da literatura pedagógica mais recente e das políticas educacionais contemporâneas e, portanto, estão sendo veiculados nos cursos de formação inicial e continuada frequentados pelas docentes. Tal dado reforça a confirmação da hipótese inicial, qual seja: que as novas práticas educacionais nas quais as docentes estão imersas estariam interferindo nas suas representações sociais do “bom aluno” e abalando os alicerces dos símbolos historicamente construídos sobre esse objeto representacional.

Nos depoimentos de todas as professoras é notório o entendimento de que o “bom aluno” é um sujeito que busca o conhecimento. A curiosidade como inquietação indagadora, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção, conforme Freire (2006), faz parte integrante do fenômeno vital, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (p. 32). Como manifestação presente à experiência vital, o referido autor afirma que uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, indócil, insatisfeita dos educandos. Nesse sentido, podemos dizer, em uma primeira análise, que as docentes parecem desenvolver práticas que não se preocupam de forma excessiva com a transmissão de fatos, já que, conforme Carraher (1983), em práticas como essas o “bom aluno” não questiona as ideias básicas, ele apenas assimila as respostas corretas. Observe o depoimento abaixo:

Então o “bom aluno” é aquele que interage, é aquele que vem, que procura. (...) Então o “bom aluno” é aquele que participa, que tá presente: “Professora, o que é isso? O que é aquilo?” É aquele que tem alegria de participar da aula, porque a aula é dinâmica, ele, hoje em dia, as crianças têm liberdade de participar, de falar, de socializar.(...)[O “bom aluno”] é o que participa...(P08CPG).

As professoras, de forma direta ou indireta, deixaram entrever que houve uma transformação do pensamento em relação ao significado do ser “bom educando” no processo de aprendizagem. Todas, ao resgatarem as suas histórias enquanto alunas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, relataram que o aluno considerado “bom” no seu tempo de estudante era aquele que exercia o papel do aluno segundo a abordagem tradicional. Demonstrando o entendimento de que o exercício da curiosidade “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2006, p. 88), as professoras, de modo geral,

evidenciaram uma nítida mudança no sentido do ser “bom aluno”, que passa a ser considerado um educando ativo, que exercita sua curiosidade, capaz de perguntar, interagir. Observe:

[Antes] O “bom aluno” era (...) o que respondia ao professor, o que não indagava, não ficava questionando, chamando muito o professor, obedecia e recebia a informação, assimilava aquela informação, sem questionamentos né? (...) Hoje não, hoje a gente, quando eu consigo dar uma aula, aí a gente, eu permito que o aluno dê uma resposta diferente daquela que eu tava esperando e aí eu aproveito e faço um arremato e aproveito aquela resposta(...) Então, assim, pra mim, o “bom aluno” é aquele que não aceita tudo o que o professor coloca; ele, com respeito, de forma respeitosa, ele vai lá e questiona; e o professor tem que ter a paciência, tem que ter o respeito de, de também aceitar o aluno (...) o “bom aluno” ele é, sei lá, é aquele que consegue, sei lá, ter uma certa criticidade ou questionar o professor, quando eu vejo um aluno me questionado, eu chega fico feliz: “Meu Deus, alguém aqui tá, tá desenvolvendo”. Tem um tal de Mário que ele me atropela toda hora (...) ele é um “bom aluno”(P02PG).

É importante sublinhar que uma das professoras afirmou, inicialmente, que ser “bom aluno”, em qualquer época, estava atrelado ao “interesse” do educando, conforme evidencia o trecho seguinte: “(...) Se você tem interesse, se você tem interesse, tanto na minha época, como agora, se você tem interesse você passa (...) você vai longe” (P03PG). Não obstante, ao comparar o modelo de “bom aluno” da época em que foi aluna com o dos tempos atuais, a referida professora acabou por deixar revelar que, de certa forma, houve uma mudança do sentido do ser “interessado”, já que, segundo ela, o “interesse” hoje envolvia a imagem de um aluno “curioso”, “participativo” e/ou “questionador”. Desse modo, poderíamos dizer que a professora evidencia que o componente “interessado”, tradicionalmente associado ao ser “bom aluno”, adquiriu a conformação do momento atual. Eis outro trecho do seu depoimento:

No geral? Esses bons que eu tô falando assim, geralmente, é o que participam da aula. (...) Aí eu tava dando aula né, até sobre, sobre os escravos, os índios que era na colonização portuguesa, aí eu, o menino, ele sempre pergunta, eu gosto dele, ele não é muito de escrever, gosta de convers..., porque, mas na hora de participar oralmente, ele faz muita pergunta e eu gosto quando faz pergunta, porque você tá vendo que ele tá se interessando, é ou não é? Aí ele até perguntou uma coisa que eu fiquei até em dúvida, perguntou a mim: “Professora, é, na África tem índio?” Aí eu disse: “Sei lá, deve ter né?”. Porque eu nunca ouvi falar se na África tem índio, mas se em todo canto tem índio... Ai eu disse: “Olhe, num tenho certeza não, mas pode ser que tenha, eu não tenho certeza”. (P03PG).

Ao revelar o seu desconhecimento face à curiosidade do educando, a docente parece demonstrar que incorporou o entendimento de que o professor não é o detentor dos saberes. Porém, em dados momentos da entrevista, acaba por explicitar que a aprendizagem se reduz a

uma informação que pode ser memorizada. Uma outra docente que, apesar de ter também afirmado que o “interesse” estava na base do ser “bom aluno” e que se traduzia, sobretudo, na ideia do aluno que pergunta, deixou entrever que esta ação não estava alicerçada numa concepção de aprendizagem diferente da que tem a professora antes referida. Assim, ao recuperar a sua história como aluna e enfatizar que era a “melhor aluna” da escola, acaba por revelar que, para ser a “primeira aluna” decorava todos os conteúdos. No seu depoimento, revela que essa era a sua estratégia de estudo e diz que nas palavras de hoje realizava uma “reflexão”. A docente vê na mudança do sentido do que é aprender uma simples mudança de designação e isso a tranquiliza. Com base em Moscovici (1978), podemos dizer que ela não consegue perceber a transformação das relações que se opera entre os dois vocábulos.

Mesmo que as duas últimas docentes tenham deixado entrever, a princípio, que consideravam o aluno um sujeito ativo, no decorrer das entrevistas acabaram revelando a compreensão de que essa atividade não estava relacionada ao entendimento de que o ato de aprender não se reduz a memorização mecânica do conteúdo narrado, como diria Freire (2006). Mesmo tendo dado indícios do entendimento de que o educando é um sujeito ativo, as professoras deram indicativos de que não incorporaram o real sentido dessa atividade. Assim, por exemplo, uma delas chegou a afirmar que o que antes era “decorar”, hoje é “refletir”. Nesse sentido, podemos afirmar que as docentes familiarizaram-se com os termos novos apregoados pela literatura pedagógica e pelas políticas educacionais atuais, transferiram-os para os seus discursos, tornando-os viáveis e tangíveis ao seu sistema de referência. Assim, é válido resgatar Moscovici (1978) que, ao falar sobre a difusão dos conhecimentos, afirma:

Concebeu-se muitas vezes essa difusão dos conhecimentos como uma “disseminação” de cima para baixo ou como “imitação” da elite dos que sabem pela massa dos que ignoram. Estamos mais perto da verdade quando aí enxergamos uma *troca*, graças à qual experiências e teorias se modificam qualitativamente, tanto em seu alcance como em seu conteúdo. Essas modificações são determinadas tanto pelos meios de comunicação (...) como pela organização social dos que comunicam (...). A comunicação jamais se reduz à transmissão das mensagens de origem ou ao transporte de informações inalteradas. Ela diferencia, traduz, interpreta e combina, assim como os grupos inventam, diferenciam ou interpretam os objetos sociais ou as representações de outros grupos (p.28, grifo do autor).

Embora todas as docentes tenham enfatizado que o “bom aluno”, atualmente, é aquele que é “curioso”, “participativo” e/ou “questionador”, algumas delas, ao darem exemplos de

seus “bons alunos”, ressaltaram que existiam alunos que não tinham as referidas qualidades, mas eram “bons”. Na verdade, as docentes pautaram-se em suas experiências para reconhecer que existiam alunos tímidos, isto é, que não tinham facilidade de se expressar verbalmente, mas eram “bons”. Uma delas, por exemplo, afirmou: “Olhe aqui tem ‘bons alunos’ sim. Mas, é aquela situação né? É... os que são ‘bons alunos’ são introvertidos, eles não são de falar muito. Assim, não que eu não dê oportunidade, mas já faz parte das características deles” (P12PG). A esse respeito, cabe uma reflexão de Freire (2006) quando afirma que o respeito do professor à pessoa do educando, à sua curiosidade ou à timidez exige o cultivo da humildade e

da tolerância, visto que não é possível ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes. Observe abaixo:

(...) ele precisa participar. Agora, claro que ninguém é igual. Um inicia tímido, aí daqui a pouco ele né, no final do ano é que a gente vai ter aquele balanço... Mas, às vezes, até mesmo um aluno que fica calado, como tem a menina Natália, que ela é muito quieta, muito calada, eu percebo que ela tem, ela tem um aproveitamento, ela, quando chamo ela pra gente ter uma conversa, vejo o material que ela produz (...) (P02PG).

As docentes evidenciaram que diversos fatores intervieram para as transformações do pensamento em relação ao “bom aluno”: as mudanças no âmbito da literatura educacional, cursos de formação inicial e/ou continuada, abertura política nos anos de 1980, a comunicação midiática, avanços tecnológicos, na legislação brasileira, entre outros. Tal dado reforça Jodelet (2001) quando afirma que é a comunicação social institucional, mas também interindividual e midiática que aparece como condição para a construção das representações. Ao tratar dos determinantes nessa construção, é taxativa quando afirma que “as instâncias ou substitutos institucionais e as redes de comunicação informais ou da mídia intervêm em sua elaboração, abrindo caminho a processos de influência e até mesmo de manipulação social” (p. 21).

Mas, embora as professoras, de modo geral, tenham apontado que inúmeros fatores concorreram para uma mudança de pensamento em relação ao ser “bom aluno” no processo de ensino e aprendizagem, é prudente ressaltar que mais da metade (11) afirmou que acreditava que essa mudança estava relacionada, sobretudo, às transformações ocorridas no âmbito da literatura pedagógica e nos cursos de formação inicial e/ou continuada que frequentavam. Corroborando nossa hipótese inicial, as professoras participantes afirmaram que houve uma transformação no sentido de ser aluno no âmbito da literatura do campo

educacional e que esse conteúdo, veiculado nos cursos que as formaram e/ou estão formando, está abalando as crenças associadas ao sentido do objeto deste estudo. Nos seus depoimentos, as professoras deixaram transparecer que a essência desse conteúdo formativo é contrária a propostas homogeneizadoras do ensino, porque parte do princípio da diversidade; bem como é contrária a propostas que consideram o aluno ser passivo. Observe um dos depoimentos:

(...) por conta da formação continuada né? Os, os prefeitos, os governadores, o governo federal mesmo investiu na formação continuada e houve a questão também da Universidade, eu acho que isso ajudou bastante. Você vê que a prefeitura do Recife investe muito em capacitação (...) e a formação continuada ajuda muito o profissional a ter uma visão mais clara da realidade e se evitar essa questão dos valores, questão de, isso é certo, até que ponto isso é certo, até que ponto isso é errado. (...) [ O conteúdo veiculado] não só na formação continuada, mas de professores também, na universidade, é você trabalhar com a diversidade, porque hoje em dia a gente, a gente tem dentro da sala de aula uma diversidade né?... (P07PG).

É interessante destacar que a docente citada, parecendo estar dando um primeiro passo em direção à aceitação das diferenças e à relativização dos juízos de valor, afirmou: “(...) pra mim, assim, não existe essa questão de ser ‘bom’ ou ser ‘ruim’ (...) porque é, é muito complicado quando você coloca alguém dentro de uma categoria...”. No seu discurso é forte o entendimento de que, se o educando não é “curioso”, “participativo” e/ou “questionador”, é porque sua história familiar não permitiu sê-lo. Mas, ao ser questionada acerca do que acreditava que os “docentes de modo geral” pensavam sobre o ser “bom aluno”, ela acaba deixando transparecer que seus colegas de profissão o definiriam como um aluno ativo. Disse: “(...) um aluno inovador, é criativo, é... chega com iniciativa. É...É... Capaz de interagir com o próprio mestre...”. Esse comentário parece apontar na direção de que, embora relutando acerca da ideia de expressar o sentido do ser “bom aluno”, a professora demonstra construir representações do “bom aluno” como ativo e interativo. Eis outro trecho de seu depoimento:

(...) vê o “bom aluno” nesse sentido, de eleger um “bom aluno”, seria esse aluno que traz isso, mas e o outro que não traz, que fica tímido, que fica caladinho, ele não seja um “bom aluno”? Aí é como eu lhe digo, ah, você tem que investigar essa realidade de vida dele e tentar trazer ele pro grupo, e esses “bons alunos”, que talvez você eleja como “bons”, você tentar trabalhar eles pra tentar puxar essa criança, ou essas crianças, pra participar, pra se engajar no projeto, porque se ele continuar assim futuramente ele vai ter problema na vida social: como é que ele vai conseguir trabalhar? Como é que ele vai conseguir interagir com as pessoas? Lá no cantinho, caladinho, sem tomar posição alguma? A vida exige que você tome posição (P07PG).

O desconforto da docente com a expressão “bom aluno” e a importância que concede a formação de alunos “curiosos”, “participativos” e/ou “questionadores” é compreensível quando analisamos sua história enquanto aluna. Ao recuperá-la, a docente disse: “(...) eu era uma criança muito questionadora, eu acho que é por isso que eu gosto de criança

questionadora...”. No entanto, por ser questionadora, não era “boa aluna” para sua professora. Porém a docente se reconhece como “boa aluna” e diz que o era, pois “(...) já acreditava que... as pessoas elas só avançavam e cresciam (...) se elas fossem questionadoras”. No entanto, embora tenha deixado entrever que acreditava que seus colegas professores, atualmente, relacionavam o ser “bom aluno” a características de natureza ativa, afirmou também que acreditava que parte dos docentes não valorizava esse aluno. Outras professoras também afirmaram que os burburinhos do cotidiano denunciavam que ainda existiam professores que valorizavam o aluno quieto e silencioso. Observe um desses depoimentos:

(...) o aluno questionador, ele vai cair numa situação, qual é a situação que ele vai cair? É, o professor tem que tá muito preparado... tá entendendo? E é aquela história: as pessoas que realmente não gostam de buscar, de se preparar, é, não têm aderência pra isso aí, porque é aquela história, se você dá abertura pro aluno, ele vai começar a questionar, questionar, questionar e se você não tiver sabedoria pra administrar isso, eles, muitos vão até colocar você no bolso... Mas, agora, eu acho assim, na minha concepção, o professor não é o detentor de todo o saber, ele tá na sala de aula como orientador, então, se na sala de aula, se o professor não tiver preparado pra aquele questionamento, eu acho que ele tem que ser sincero pra turma e dizer que vai ques, que vai pesquisar e vai trazer na próxima aula...(P12PG).

A professora acima referida evidenciou, portanto, que parte de seus colegas de profissão não gostava do aluno “curioso”, “participativo” e/ou “questionador”. Cumpre destacar, porém, que, em meio a discursos permeados de contradições, algumas docentes deram indícios de que faziam parte desse grupo. Esse último dado pode estar apontando a existência de uma “zona muda” nas representações sociais do “bom aluno” do grupo. Reforça essa possibilidade o fato de algumas docentes, apesar de afirmarem que valorizam o aluno que apresenta as características antes referidas, terem revelado uma concepção de aprendizagem que se reduz a uma informação que pode ser memorizada. Presas às suas experiências enquanto alunas, essas professoras acabaram por revelar que não haviam atentado para as transformações das relações que se operam entre a ideia de um aluno passivo e um ativo.

Embora os dados deste recorte da pesquisa tenham apontado a possibilidade da existência de uma “zona muda” nas representações sociais do “bom aluno”, é prudente

reconhecer que todas as professoras demonstraram vir se apropriando do discurso das abordagens pedagógicas mais recentes e que permeiam as políticas educacionais atuais, com atenção a sua visão do aluno. Algumas docentes relativizaram a importância dessas características, ao observarem que, nas suas salas de aula, existiam alunos que não tinham essas qualidades - por serem, por exemplo, tímidos -, mas eram “bons alunos”. Nesses casos, em que as professoras tomam esses qualificativos exclusivamente como práticas oralizadas, observamos que não existe uma refutação da ideia de que o “bom aluno” é um sujeito que busca e elabora o conhecimento. Na verdade, deixam entrever que existem alunos que são ativos, porém essa atividade não está diretamente relacionada à participação efetiva nas aulas. Esse dado é significativo, pois revela, por parte dessas professoras, o respeito à diversidade que, como sabemos, é um tema também difundido no âmbito educacional na atualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo, recortado de uma pesquisa mais ampla, analisou o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras. Partimos do pressuposto de que as novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações sociais. Nossos resultados, como vimos, evidenciaram que algumas docentes afirmaram que parte de seus colegas de profissão não gostava do aluno “curioso”, “participativo” ou “questionador” e, em meio a discursos permeados de contradições, deram indícios de que faziam parte desse grupo. Tal dado apontou a possibilidade da existência de uma “zona muda” nessas representações. Mas nossos resultados evidenciaram, fundamentalmente, a confirmação do nosso pressuposto inicial. Isso porque as docentes, de modo geral, demonstraram vir se apropriando dos discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que são contrárias a propostas homogeneizadoras do ensino e defendem que o aluno é um sujeito ativo, que problematiza e busca compreender os objetos de conhecimento

Como evidenciaram as professoras, saberes de origens diversas intervieram no processo de transformação das representações sociais do “bom aluno”. Além dos conhecimentos da literatura educacional e dos cursos de formação inicial e/ou continuada, as professoras mencionaram a abertura política nos anos de 1980, a comunicação midiática, avanços tecnológicos, na legislação brasileira, entre outros. Essas representações sociais estão configuradas, na verdade, na confluência entre várias fontes de saberes. Por isso, Moscovici

(1978), afirma que é inútil procurar uma coerência lógica nessas teorias espontâneas, pois nelas “a coexistência dos sistemas cognitivos torna-se regra em vez de exceção” (p. 285).

Os resultados apontam contribuições no campo educacional. Destacamos a relevância do estudo 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”. Os resultados sinalizam para as políticas e as práticas formadoras que não podem perder de vista as representações desses profissionais, mas, ao contrário, sugerem que sejam tomadas como ponto de partida para suas elaborações, pois o sistema dessas representações 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.

Reconhecemos, por fim, a necessidade de estudos que aprofundem nossos achados, pois, conforme alerta Sá (1998), os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completo e direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000.
- \_\_\_\_\_. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 223p.
- CARRAHER, D. W. **Senso Crítico: do dia-a-dia às ciências humanas**. São Paulo: Pioneira, 1983. 163 p.
- 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.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª 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.

LUCIANO, E. A. 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. Universidade de São Paulo.

MENIN, M. S. S. Representação Social e Esteriótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 22, p. 43-50, Jan/Abr. 2006.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

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

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.

TRIVINÕS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In:\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006. p.116-173.