

O "bom aluno": conteúdo e estrutura das representações sociais de professoras

The "good student": Content and structure of the social representations of teachers

Andreza Maria de Lima
andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado
laeda01@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar e comparar o conteúdo geral e a estrutura interna das representações sociais do "bom aluno" entre professoras da rede municipal de ensino do Recife-PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo nessas representações. Participaram duzentas (200) docentes que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A amostra foi dividida em dois subgrupos, observando a variável faixa etária. A Teoria do Núcleo Central constituiu-se como o referencial de base para o estudo. Aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras. Realizamos a análise através do quadro de quatro casas com apoio do *software* EVOc. Os resultados apontaram como hipóteses do sistema central de ambos os subgrupos os termos "curioso", "questionador" e "participativo". Tal dado reforçou nosso pressuposto inicial, já que tais elementos estão estreitamente relacionados com os discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais atuais. Não constatamos diferenças nas representações dos dois subgrupos.

Palavras-chave: "bom aluno", representações sociais, professoras.

Abstract: This article analyzes and compares the overall content and internal structure of the social representations of a "good student" among teachers of municipal schools in Recife (PE). The authors assumed that new educational practices are influencing these representations. The survey had the participation of 200 teachers who taught in the initial years of elementary education. The sample was divided into two subgroups on the basis of the age variable. The Theory of the Central Nucleus was the main reference for the study. We applied the technique of free association of words. We performed the analysis through the framework of four houses with the support of the EVOc software. The results showed as hypotheses of the central system of both subgroups the words "curious", "questioning" and "participatory". This finding reinforced our initial assumption, since such elements are closely related to the discourses present in the pedagogical literature and current educational policies. We did not find differences in representations of the two subgroups.

Key words: "good student", social representations, teachers.

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, 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 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, registrou-se a difusão das ideias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ciclos, que, para além das suas particularidades, defendem que o aprender não é um ato mecânico e a escola deve considerar o ponto de vista do sujeito que aprende.

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFPE e tem como objetivo analisar e comparar o conteúdo geral e estrutura interna das representações sociais do “bom aluno” entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife-PE. Partimos do pressuposto de que novas práticas educacionais estariam interferindo na construção dessas representações. O referencial de base foi a Teoria do Núcleo Central, abordagem complementar à Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Escu-

tamos um grupo de duzentas (200) professoras dividido em dois subgrupos, com base na variável faixa etária, para sabermos se haveria diferenças nas representações sociais do “bom aluno” entre as docentes com mais idade e as mais jovens. Utilizamos esse critério para dividir o grupo, porque, segundo Moscovici (1978), cada geração vive sua atualidade própria. Com a adoção desse procedimento, exploramos o potencial comparativo da Teoria do Núcleo Central. Segundo a referida teoria, duas representações sociais serão diferentes se – e apenas se – os seus núcleos centrais forem significativamente diferentes; isto é, se o laço simbólico, resultante das condições históricas e sociais que une os sujeitos ao objeto de representação, for diferente.

Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram o “bom aluno” a partir da teoria proposta por Moscovici, não encontramos produções científicas que o tenham estudado a partir da Teoria do Núcleo Central. Em nossa revisão de literatura, localizamos, por exemplo, o estudo de Rangel (1997), que investigou as representações sociais do “bom aluno” construídas por professores, alunos, pais e funcionários de três escolas – uma pública, uma particular e outra militar –, discutindo-as com atenção ao aluno “real” ou “ideal”. Assim, nossa preocupação é relevante, pois, além de ter como suporte um referencial não explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados poderão suscitar reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos, além de sinalizar para as políticas educacionais novas reflexões e 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 psycanalyse: son image et son public” e publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nesta 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. Com efeito, o objetivo do referido autor ultrapassa a criação e consolidação de um campo de estudos. O autor busca, 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, pois, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o campo, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades obedecendo a outros critérios. Com efeito, conforme nos esclarece Sá (1995), 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 da ciência ao nível das representações sociais, isto é, de um universo de pensamento e ação ao outro, implica uma descontinuidade. Essa ruptura

“é a condição necessária para entrada de cada conhecimento [...] no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram, dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representações sociais” (Moscovici, 1978, p. 26).

Arruda (2002) assinala que Moscovici (1978) reabilita o saber do senso comum, antes considerado equivocado. Spink (1995, p. 120) corrobora que não se trata apenas de reabilitação do senso comum como forma válida de conhecimento, mas, sobretudo, “de situá-lo enquanto teia de significados [...] capaz de criar efetivamente a realidade social”. Moscovici (1978, p. 27) ressalta que as representações não podem ser reduzidas a simples resíduos intelectuais sem relação alguma com o comportamento humano criador, pois “possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta”. Jodelet (2001, p. 29) acrescenta que “trata-se de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela”. A autora assinala que sua especificidade, justificada por formação e finalidades sociais, constitui-se em um objeto de estudo epistemológico não apenas legítimo, mas necessário para compreender plenamente os mecanismos de pensamento.

A Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici desdobra-se, hoje, em três correntes teóricas complementares, quais sejam: uma mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra, e uma terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das represen-

tações, denominada de Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante. Esta abordagem tem sido uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais.

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. Em outras palavras, 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. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações e comportamento (Sá, 2002). A partir de experimentos iniciais sobre essas relações é, portanto, que surge a hipótese da existência de um componente central nas representações sociais que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos dos sujeitos.

O sistema central desempenha três funções essenciais: *geradora* – ele é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos da representação; *organizadora* – é ele que determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação; e *estabilizadora* – seus elementos são os que mais resistem à mudança (Abric, 2003). O autor esclarece que

as representações se organizam em torno de um sistema central, porque são manifestações 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). Assim, o núcleo central é diretamente determinado pelas condições históricas, sociológicas, ideológicas e marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas ao qual se refere. Isto é, constitui a base comum, coletivamente partilhada da representação sendo, portanto, indispensável sua identificação para se avaliar a homogeneidade do grupo. Desse modo, dois ou mais grupos só terão a mesma representação se partilharem o mesmo núcleo central. Abric (2003, p. 38) afirma:

[...] para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A identificação do conteúdo de uma representação não seria suficiente para se conhecê-la e defini-la; a organização que é essencial: duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente.

Nessa linha de pensamento, Abric (2003) afirma que todo questionamento do sistema central é sempre uma crise, não somente cognitiva, mas concernente aos valores sociais, visto que o núcleo central de uma representação social é exatamente constituído pelos valores associados ao objeto representado. Acrescenta: “*Partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então,*

partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto considerado” (Abric, 2003, p. 40, grifos do autor). Isso significa dizer que, para a Teoria do Núcleo Central, não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto de representação, mas sim o fato de se referir aos mesmos valores centrais presentes nesse núcleo. O autor reconhece que “*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*” (Abric, 2003, p. 40, grifos do autor).

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que constitui a parte operatória da mesma, desempenhando papel essencial no seu funcionamento. Abric (2000) evidencia que esse sistema é dotado de flexibilidade e preenche as seguintes funções: *concretização* – permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis; *regulação* – permite a adaptação às mudanças no contexto, integrando elementos novos ou modificando outros em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; *prescrição de comportamentos* – possibilita e orienta tomadas de posição; *modulações personalizadas* – permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas à história e experiências pessoais de cada um; e, por fim, *proteção do núcleo central* – absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais.

Uma representação social, conforme a Teoria do Núcleo Central, é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta 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 sistema periférico, por sua vez, está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente nas quais os indivíduos estão imersos. Por isso, conforme aponta Sá (1998), a teoria de Abric atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual. Essa caracterização permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações exibiam funções contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (Sá, 1998, p. 77).

Metodologia

A metodologia adotada para este estudo, coerente com os pressupostos da Teoria do Núcleo Central, circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa, visto que nessa abordagem a realidade é simbolicamente construída. Considerando que a análise das representações sociais, segundo a referida teoria, exige que sejam conhecidos seus três componentes, isto é, conteúdo, estrutura interna e núcleo central, nossa in-

vestigação utilizou uma abordagem plurimetodológica.

Neste artigo, analisamos e comparamos conteúdo geral e a estrutura das representações sociais do “bom aluno” construídas por dois subgrupos de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife (PE). Para a construção dos subgrupos de docentes, adotamos a variável etária, pois, como cada geração vive sua atualidade própria (Moscovici, 1978), buscamos saber se haveria diferenças nas representações do “bom aluno” construídas pelas docentes mais jovens e de mais idade.

Sobre o campo empírico

O campo empírico desta investigação, como já indicamos, foi a rede pública Municipal de Ensino do Recife (PE), mais precisamente escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para essa escolha, consideramos o fato dessa rede ter sido alvo da implantação de políticas públicas educacionais inovadoras como ciclos de aprendizagem, implantados em 2001¹, e o Pró-Letramento². Essas políticas educacionais concebem o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Procedimento de coleta: a Técnica de Associação Livre de Palavras

A Técnica de Associação Livre de Palavras é um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Escolhemos essa técnica, pois, além de ela permitir o acesso ao conteúdo e à possível

¹ O Ensino Fundamental ficou dividido em quatro ciclos, tendo o primeiro duração de três anos e os demais dois anos cada. Os anos iniciais foram organizados em dois ciclos, assim nomeados: 1º, 2º e 3º ano do 1º ciclo, e 1º e 2º ano do 2º ciclo.

² O Pró-Letramento é um programa de formação permanente de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Permanente e com adesão dos estados e municípios.

estrutura das representações de forma rápida e objetiva, reduz as dificuldades e os limites das expressões discursivas convencionais e possibilita a apreensão das projeções mentais de maneira mais descontraída. O instrumento de coleta estava dividido em duas partes. A primeira referia-se a dados referentes a caracterização dos sujeitos tais como sexo, idade, tempo de serviço. 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 mediante a apresentação da expressão “*O bom aluno é...*” Em seguida, solicitávamos que efetuasse uma hierarquização dos termos evocados, colocando essas palavras numa ordem da mais para a menos importante, justificando a escolha da palavra mais importante.

As participantes

Participaram da pesquisa duzentas (200) professoras que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O critério para a definição do grupo foi: ser professor(a) efetivo(a). Embora não tenha sido um objetivo estabelecido *a priori* que os sujeitos participantes fossem do sexo feminino, o contato com o campo delimitou esse recorte. No grupo, embora haja uma variação do nível de formação, a maioria (59%) possui pós-graduação *lato sensu*, sendo pequena a quantidade de profissionais com graduação em andamento (1,5%). Mais da metade (57%) das docentes concluiu o curso de Pedagogia. A maioria se formou nos anos de 1990 (38,5%) e 2000 (37%). O grupo possui desde docentes iniciantes até professoras em final de carreira, porém a maioria

(24,5%) possui de dezesseis (16) a vinte (20) anos de magistério. Em relação às turmas em que lecionavam, constatamos que a maioria (23%) exercia o magistério no 3º ano do 1º ciclo. As participantes estão numa faixa etária que varia dos vinte (20) aos sessenta e nove (69) anos. Nesta pesquisa, o corte para a realização das comparações foi de trinta e nove (39) anos, pois a partir dessa definição compusemos subgrupos numericamente próximos, conforme recomenda Oliveira *et al.* (2005). Assim, constatamos que 48% das docentes têm até trinta e nove (39) anos e 52% possuem idade superior a esse corte.

O trabalho de campo

O trabalho de campo foi realizado entre maio e junho de 2008 e envolveu trinta (30) escolas municipais. Embora o percurso tenha sido marcado por idas e vindas, podemos dizer que a maioria das professoras demonstrou interesse em participar. No entanto, lamentavam a falta de tempo livre que pudesse ser dedicado para responder à pesquisa. Os testes foram respondidos, em sua maioria, na sala de aula das docentes. Em relação à aplicação da técnica, cumpre pontuar que, mesmo não sendo solicitadas, algumas docentes fizeram comentários sobre o objeto. Algumas das que evocaram o termo “disciplinado”, por exemplo, comentaram que outras docentes também o evocariam.

Procedimento de análise: O quadro de quatro casas com o auxílio do EVOC

Para o tratamento do material foi utilizado como auxílio o *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC),

versão 2000, criado por Pierre Vergès. 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 as ordens médias de evocação (OME) tendo como referência a média das frequências (MF) e a média das ordens médias de evocação (MOME). Conforme Oliveira *et al.* (2005), as palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, muito possivelmente, os elementos do núcleo central; aquelas situadas no quadrante superior direito os da 1ª periferia; as situadas no quadrante inferior esquerdo os de contraste e as localizadas no quadrante inferior direito são os elementos mais claramente periféricos ou 2ª periferia. Cumpre destacar, porém, que neste estudo foram considerados 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)³. Essa decisão apoia-se, sobretudo, em Abric, que, conforme Oliveira *et al.* (2005), critica a adoção da ordem de evocação das palavras e não da ordem de importância. Segundo ele, em um discurso as coisas essenciais não aparecem senão após uma fase de estabelecimento de confiança e redução dos mecanismos de defesa.

Resultados e discussão

O conteúdo geral e a possível estrutura das representações sociais do “bom aluno” construídas pela totalidade das professoras participantes, bem como pelos subgrupos formados em função da variável faixa etária estão apresentados em três quadros. O *corpus* formado pelas evocações de todas as docentes,

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.

conforme o EVOC, revelou que, em resposta à expressão indutora "O bom aluno é...", foram evocadas ao todo mil (1000) palavras e que, após a condensação do seu conteúdo, noventa e seis (96) delas eram diferentes entre si. Isto significa dizer que houve pouca dispersão do conteúdo. Considerando esses dados, calculamos a frequência mínima e obtivemos o valor aproximado de dez (10). Sendo desprezadas as evocações com frequência inferior a esse valor, calculamos a frequência média e obtivemos o valor aproximado de trinta e três (33). O EVOC também informou a MOMI, qual seja: três (3,00). Tendo como referência a análise combinada da frequência média com a MOMI, as palavras foram localizadas. O Quadro 1 apresenta esse resultado.

A análise do *corpus* formado pelas evocações das professoras do subgrupo com idade igual ou inferior a trinta e nove (39) anos (96), conforme o EVOC, revelou que, em resposta à expressão indutora "O bom aluno é...", foram evocadas quatrocentos e oitenta (480) palavras e que, após a condensação do conteúdo, sessenta e nove (69) eram diferentes entre si. Considerando esses dados, calculamos a frequência mínima e obtivemos o valor aproximado de sete (7). Sendo desprezadas as evocações com frequência inferior a esse valor, encontramos o valor aproximado da MF: dezenove (19). O EVOC também informou a MOMI, qual seja: três (3). Tendo como referência a análise combinada da MF com a MOMI, as palavras foram localizadas no quadro de qua-

tro casas (Quadro 2) e relevaram o conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais deste subgrupo de docentes.

Já no *corpus* formado pelas evocações das docentes do subgrupo com idade superior a trinta e nove (39) anos (104), o EVOC revelou que, em resposta à expressão indutora "O bom aluno é...", foram evocadas quinhentos e vinte (520) termos e que, após a condensação do conteúdo, oitenta (80) eram diferentes entre si. Com esses dados, calculamos a frequência mínima e obtivemos o valor aproximado de sete (7). Desprezamos as evocações com frequência inferior a esse valor e encontramos o valor aproximado da MF, qual seja: dezenove (19). O EVOC também informou a MOMI: três (3). Tendo como re-

Quadro 1. Conteúdo geral e possível estrutura das representações sociais do "bom aluno" do grupo total de professoras.

Chart 1. Possible structure and general content of social representations of the "good student" of the total group of teachers.

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
			Organizado	24	3,417
			Respeitador	31	3,613
			Solidário	10	3,300

Quadro 2. Conteúdo geral e possível estrutura das representações sociais do “bom aluno” do subgrupo de professoras com idade igual ou inferior a 39 anos.

Chart 2. Possible structure and general content of social representations of the “good student” of the subgroup of teachers aged 39 years old or less.

F > = 19/ OMI <3,00			F > = 19/ OMI > 3,00		
	f	OMI		f	OMI
Curioso	22	2,682	Assíduo	20	3,150
Interessado	38	2,079	Atencioso	36	3,111
Participativo	59	2,458	Educado	22	3,227
Questionador	25	2,560	Responsável	22	3,091
F < 19/ OMI < 3,00			F < 19/ OMI >3,00		
	f	OMI		f	OMI
Alegre	11	2,727	Amigo	11	3,909
Comprometido	9	2,556	Colaborador	8	3,500
Disciplinado	16	2,750	Comportado	7	4,000
Esforçado	7	2,857	Criativo	8	3,250
			Dedicado	7	3,286
			Estudioso	18	3,000
			Organizado	16	3,063
			Respeitador	17	3,529

ferência a análise combinada da MF e da MOMI, as palavras foram localizadas nos quadrantes (Quadro 3) e relevaram o conteúdo geral e possível estrutura das representações deste subgrupo.

Como já mencionado, para Abric (2003), a identificação do conteúdo de uma representação não é suficiente para conhecê-la e defini-la; sua organização é essencial. Por isso, o autor afirma que “duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente” (Abric, 2003, p. 38). Noutros termos, duas representações diferem apenas se seus núcleos centrais forem diferentes. Conforme Flament (2001), com bastante frequência, duas – ou mais – subpopulações de uma mesma população relativamente homogênea apresentam discursos sensivelmente diferentes sobre um mesmo objeto de representação.

Em tais casos, conclui-se pela existência de representações diferentes. Esta perspectiva, conforme Flament (2001, p. 183), coloca um problema de comunicação social, pois “se duas subpopulações de uma mesma população têm, sobre um mesmo objeto, concepções radicalmente diferentes, elas não poderiam ter uma comunicação eficaz a seu respeito”. Esta afirmativa tem sentido, já que é através das comunicações que as representações sociais são construídas. A esse respeito, Moscovici (1978, p. 41) afirma:

As representações são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano. A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.

Sabemos que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância que entra na elaboração, tal como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica e mítica.

Na perspectiva de Jodelet (2001, p. 32), o papel da comunicação social nos fenômenos representativos se sobressai, pois além dela ser o vetor de transmissão da linguagem e incidir sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que favorece processos de interação, contribui para “forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos”. A autora esclarece que energética e pertinência sociais explicam, juntamente com o poder das palavras, “a força com a qual as representações instauram versões

Quadro 3. Conteúdo geral e possível estrutura das representações sociais do "bom aluno" do subgrupo de professoras com idade superior a 39 anos.

Chart 3. Possible structure and general content of social representations of the "good student" of the subgroup of teachers aged over 39 years old.

F > = 20/ OMI < 3,00			F > =20/ OMI < 3,00		
	F	OMI		F	OMI
Atencioso	40	2,625	Assíduo	34	3,176
Curioso	27	2,593			
Estudioso	35	2,657			
Interessado	37	2,270			
Participativo	59	2,729			
Questionador	23	2,478			
F < 20 / OMI < 3,00			F < 20/ OMI > 3,00		
	F	OMI		F	OMI
Dedicado	9	2,667	Alegre	7	3,714
Educado	17	2,941	Amigo	16	3,375
Esforçado	9	2,889	Colaborador	8	4,500
Responsável	19	2,526	Criativo	14	3,286
			Crítico	8	3,125
			Dinâmico	8	4,000
			Disciplinado	15	3,000
			Inteligente	8	3,250
			Organizado	8	4,125
			Respeitador	14	3,714

da realidade, comuns e partilhadas" (Jodelet, 2001, p. 32). Nessa linha de pensamento, Jodelet (2001) acrescenta, ainda, que partilhar uma ideia ou uma linguagem é também afirmar um vínculo social e uma identidade. Por isso, Abric (2000) afirma que partilhar uma representação social com outros indivíduos significa partilhar os valores centrais, isto é, os fundamentos sociais associados ao objeto que é representado.

Ao observarmos as hipóteses do sistema central das representações sociais dos dois subgrupos construídos, constatamos que elas se aproximam não apenas entre si, mas também do grupo geral, visto que quatro dos elementos do quadrante superior esquerdo do Quadro 1, do conjunto das duzentas (200) professoras, aparecem também no mesmo quadrante dos Quadros 2 e 3 referentes aos dois subgrupos. Esses quatro elementos comuns do

possível sistema central dos (sub) grupos são os seguintes: "curioso", "interessado", "participativo" e "questionador". Partindo da afirmação de Flament (2001), podemos dizer que ambos os subgrupos de docentes apresentam discursos sensivelmente parecidos sobre o objeto representado. Isso significa dizer, conforme sugere o autor, que está havendo uma comunicação eficaz a respeito do "bom aluno" entre o conjunto das professoras.

Considerando que três dos quatro elementos presentes no quadrante superior esquerdo dos quadros de quatro casas de ambos os subgrupos são "curioso", "questionador" e "participativo" e que estes conteúdos estão estreitamente relacionados às tendências pedagógicas mais recentes e que permeiam as políticas educacionais contemporâneas, poderíamos dizer que, independentemente da idade, as professoras participantes

desta pesquisa são profissionais que valorizam o aluno como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Esse conteúdo, veiculado nos cursos de formação inicial e continuada frequentados por elas, permite-nos especular que a forma de comunicação social que mais tem interferido na constituição do sistema central das representações sociais do "bom aluno" das participantes diz respeito à comunicação institucional e que essa comunicação é um dos elementos que concorrem para romper com os alicerces (crenças e símbolos historicamente construídos) das representações sociais do "bom aluno".

Embora possamos admitir que "curioso", "participativo" e "questionador" tenham se constituído possíveis elementos centrais nas representações sociais em estudo por estarem vinculadas ao discurso atual dos meios educacionais em que

as professoras estão imersas, não podemos esquecer que tanto essas evocações podem ter se constituído enquanto centrais quanto as demais podem ter se constituído como periféricas, devido às comunicações interindividuais e midiáticas e às experiências privadas e afetivas dessas professoras. Não podemos perder de vista, portanto, que, na realidade, “a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (Jodelet, 2001, p. 17-18). Moscovici (2001, p. 63) afirma:

[...] refletimos sobre mecanismos psíquicos e de comunicação que produzem um fenômeno específico no curso destes milhares de atos: contar, reproduzir e recontar, efetuados por tantos indivíduos. Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro destes limites, o fenômeno pode ser denominado representação social. Tem um caráter moderno pelo fato de que, em nossa sociedade, substitui mitos, lendas e formas mentais correntes nas sociedades tradicionais: sendo seu substituto e seu equivalente, herda, simultaneamente, certos traços e poderes.

Cumprido pontuar que se, em princípio, as composições dos possíveis sistemas centrais das representações dos (sub)grupos apresentam elevado grau de superposição, é interessante observar que a hipótese do núcleo central das representações sociais das profissionais que possuem idade superior a trinta e nove (39) anos se aproxima, de forma mais consistente, das do grupo em sua totalidade, diferenciando-se apenas

pela ausência do elemento “responsável”, que se localiza no quadrante inferior esquerdo, isto é, na “zona de contraste”. Já no subgrupo de professoras com idade igual ou inferior ao corte, constatamos não apenas a ausência do termo “responsável” no quadrante superior esquerdo, mas também dos termos “atencioso” e “estudioso”. Mas se o primeiro destes elementos fica situado, juntamente com o termo “responsável”, no quadrante superior direito, isto é, na “primeira periferia”, o termo “estudioso” passa a se localizar no inferior esquerdo, isto é, na “periferia propriamente dita”.

É interessante constatar que os elementos que deixam de se constituir enquanto hipóteses do núcleo central das representações sociais do “bom aluno” de ambos os subgrupos são elementos que estão tradicionalmente vinculados a função do ser aluno, ou melhor, do ser “bom aluno”. A ausência do elemento “responsável” do sistema central dos dois subgrupos chama atenção, pois ele parece dar indicativos de um componente estreitamente imbricado a um outro elemento central. Considerando os termos presentes no quadrante superior esquerdo de ambos os subgrupos, nossa hipótese é de que o elemento “interessado” estaria englobando uma série de atributos, dentre elas, o ser “responsável”. Essa possibilidade ganha maior relevância à medida que, em termos do duplo critério de frequência e ordem média de importância, o termo “interessado” foi considerado um dos mais importantes do núcleo central das representações sociais do “bom aluno” das docentes.

Como podemos observar no Quadro 1, o componente “interessado” teve, no grupo total, uma das maiores frequências (75) e a mais baixa OMI (2,173), o que o coloca, em termos de duplo critério de frequência e ordem de importância,

como um dos termos considerados mais importantes pelo conjunto das docentes. Ao observarmos esse elemento nos dados dos dois subgrupos, constatamos que ele teve a segunda maior frequência e foi o mais indicado como importante pelas docentes, o que nos leva a dizer que manteve sua importância em ambos os subgrupos. Os nossos resultados parecem indicar que o termo “interessado”, embora apresentando sentidos diferenciados, a depender da abordagem pedagógica considerada, envolve uma malha de significados que estão estreitamente vinculados à função atribuída ao que é ser aluno no processo de ensino e aprendizagem.

No grupo total, o termo “participativo” teve a maior frequência (118) e a terceira menor OMI (2,593), o que o coloca, em termos do duplo critério – de frequência e ordem de importância –, juntamente com “interessado”, como um dos mais importantes. Nos subgrupos, no entanto, embora tenha permanecido como o elemento de maior frequência (59) – vale observar que em ambos os subgrupos teve o mesmo número de evocações – houve variações na OMI. No subgrupo com idade igual ou inferior a trinta e nove (39) anos, confirma-se, na verdade, os dados do grupo em sua totalidade, já que o referido elemento foi considerado o segundo mais importante – sua OMI (2,458) foi inferior apenas àquela do termo “interessado”. Já no subgrupo de docentes com idade superior ao corte estabelecido constatamos, de modo mais flagrante, que embora tendo tido a maior frequência, o termo “participativo” não teve uma posição média de importância tão considerável, pois sua OMI (2,729) foi a mais alta.

Embora o último dado tenha chamado atenção, por deixar entrever que a participação efetiva do aluno

no processo de ensino e aprendizagem poderia não ser tão importante para o grupo de professoras com idade superior a trinta e nove (39) anos, ao observarmos os elementos “questionador” e “curioso”, em termos do duplo critério – de frequência e ordem de importância –, pudemos perceber que os mesmos trazem informações que nos ajudam a amenizar essa impressão inicial. Isso porque, embora em comparação com os demais elementos do quadrante superior esquerdo, em termos de frequência, as palavras “curioso” (27) e “questionador” (23) tenham sido as menos evocadas, elas tiveram boas posições médias de importância: “questionador” teve a segunda menor OMI (2,478) – ficando abaixo apenas de “interessado”; e “curioso” aparece na sequência (OMI: 2,593). No subgrupo com idade igual ou inferior a trinta e nove (39) anos, o termo “questionador” foi evocado vinte e cinco (25) vezes e “curioso” vinte e duas (22) e suas OMI’s foram 2,560 e 2,682, respectivamente.

Depreendemos que os demais elementos supostamente centrais das representações sociais do “bom aluno” do subgrupo de professoras com idade superior a trinta e nove (39) anos, isto é, “atencioso” e “estudioso”, apesar de terem frequências superiores aos termos “curioso” e “questionador”, não foram considerados tão importantes quanto estes. O elemento “atencioso” foi evocado por quarenta (40) docentes, mas teve a terceira maior OMI (2,625) e “estudioso” foi evocado por trinta e cinco (35) professoras, mas teve a segunda maior OMI (2,657). No que diz respeito ao subgrupo de docentes, com idade igual ou inferior a trinta e nove (39) anos, como já pontuamos, estes elementos não estão localizados no quadrante superior esquerdo. “Atencioso” localiza-se na “primeira periferia” e “estudioso” na “periferia propriamente dita”. Vale observar, entretanto, que, no contexto dos

quadrantes periféricos em que estão localizados, os referidos componentes possuem as maiores frequências e as menores OMIs, o que os coloca como os elementos mais importantes dos seus respectivos quadrantes.

Ao observarmos os quadrantes periféricos do subgrupo com idade igual ou inferior a trinta e nove (39) anos (Quadro 2), conferimos que no quadrante superior direito, além dos elementos “atencioso” e “responsável”, encontramos “assíduo” (F=20; OMI=3,150) e “educado” (F=22; OMI=3,227). No inferior esquerdo, localizamos “alegre” (F=11; OMI=2,727), “comprometido” (F=9; OMI=2,556), “disciplinado” (F=16; OMI=2,750) e “esforçado” (F=7; OMI=2,857) e, no inferior esquerdo, além de “estudioso”, “amigo” (F=11; OMI=3,909), “colaborador” (F=8; OMI=3,500), “comportado” (F=7; OMI=4,000), “criativo” (F=8; OMI=3,250), “dedicado” (F=7; OMI=3,286), “organizado” (F=16; OMI=3,063), “respeitador” (F=17; OMI=3,529). Conforme estes resultados, podemos dizer que, em relação às representações sociais do grupo total, a maior parte dos elementos periféricos são os mesmos, embora alguns, antes mais longínquos em relação ao núcleo, tenham se situado mais próximos e vice-versa. Assim, por exemplo, constatamos que “alegre” passa a se localizar na “zona de contraste”, enquanto “dedicado” na “segunda periferia”.

Nos quadrantes periféricos do subgrupo com idade superior a trinta e nove (39) anos (Quadro 3), encontramos na “primeira periferia” apenas o elemento “assíduo” (F=34; OMI=3,176); na “zona de contraste”, além de “responsável”, localizamos “dedicado” (F=9; OMI=2,667), “educado” (F=17; OMI=2,941) e “esforçado” (F=9; OMI=2,889); na “periferia propriamente dita”, encontramos os elementos “alegre” (F=7; OMI=3,714), “amigo”

(F=16; OMI=3,375), “colaborador” (F=8; OMI=4,500), “criativo” (F=14; OMI=3,286), “crítico” (F=8; OMI=3,125), “dinâmico” (F=8; OMI=4,000), “disciplinado” (F=15; OMI=3,000), “inteligente” (F=8; OMI=3,250), “organizado” (F=8; OMI=4,125) e “respeitador” (F=14; OMI=3,714). Neste caso, em relação às representações sociais do grupo total de professoras, constatamos que a maior parte dos elementos periféricos também são os mesmos, embora dois deles – crítico e disciplinado –, antes mais próximos em relação ao núcleo, tenham se situado mais distante, já que ficaram localizados na “periferia propriamente dita”.

Cumpramos resgatar, por fim, a importância do sistema periférico nas representações sociais, pois, como já apontamos, ele é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, modulações personalizadas e proteção do núcleo central. Nesse sentido, podemos especular que as diversas palavras presentes nos quadrantes superior direito e inferiores – direito e esquerdo – estariam desempenhando uma ou algumas das referidas funções. Ao estarem desempenhando funções teoricamente atribuídas ao sistema periférico, esses elementos estariam possibilitando a interface entre a representação e as práticas concretas e específicas implicadas pelo próprio objeto de representação. Abric (2000) admite que o sistema periférico constitui o essencial do conteúdo de qualquer representação, pois é nele que encontramos os seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. Desse modo, podemos dizer que esse subsistema possibilita ter uma visão mais dinâmica das representações sociais em estudo.

Considerações finais

Este artigo analisou comparativamente o conteúdo geral e a estrutura das representações sociais do “bom aluno” entre subgrupos de docentes. Partimos do pressuposto de que novas práticas sociais educacionais estariam interferindo na construção dessas representações. Noutros termos, que os discursos da literatura pedagógica e políticas educacionais contemporâneas estariam contribuindo para a desconstrução de símbolos historicamente construídos sobre o que é ser um “bom aluno” no processo de aprendizagem.

Nossos resultados apontaram pela existência de uma mesma representação social entre os subgrupos de professoras. Não constatamos diferenças entre as representações das docentes de maior e menor idade, já que os termos “curioso”, “questionador” e “participativo” permaneceram como hipóteses do sistema central de ambos os subgrupos. Tal dado reforça a especulação de que novas práticas sociais educacionais nas quais as docentes estão envolvidas parecem estar, de fato, contribuindo para a configuração das representações sociais em estudo. Isso porque evidenciaram aproximação com os discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que defendem que o aluno é um sujeito ativo e interativo, que problematiza e busca compreender os diversos objetos de conhecimento.

Os resultados apontam, portanto, contribuições no campo educacional. Destacamos a relevância do estudo para a prática docente, uma vez que a própria natureza do objeto investigado suscita reflexões acerca do que as professoras pensam e/ou esperam dos seus alunos, as intenções de suas práticas para com eles,

características que lhes atribuem para que possam ser considerados “bons”. O estudo sinaliza, para as políticas educacionais e as práticas formadoras, a importância de se considerar as representações sociais dos profissionais da educação, sugerindo que elas sejam tomadas como ponto de partida para suas elaborações.

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. 2000. A abordagem estrutural das representações sociais. In: A.S.P. MOREIRA; D.C. de OLIVEIRA (orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia, AB editora, p. 27-38.
- ABRIC, J.-C. 2003. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: P.H.F. CAMPOS; M.C. da S. LOUREIRO (orgs.), *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia, Ed. UCG, p. 37-57.
- ARRUDA, Â. 2002. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 117:127-147. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300007>
- FLAMENT, C. 2001. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 173-186.
- JODELET, D. 2001. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 17-44.
- MOSCOVICI, S. 1978. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 291 p.
- MOSCOVICI, S. 2001. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 45-66.
- OLIVEIRA, D.C.; MARQUES, S.C.; GOMES, A.M.T.; TEIXEIRA, M.C.T.V. 2005. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: A.S.P. MOREIRA; B.V. CAMARGO; J.C. JESUÍNO; S.M. NÓBREGA (orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, Editora UFPB, p. 573-603.
- RANGEL, M. 1997. “Bom aluno”: real ou ideal? *O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa*. Petrópolis, Vozes, 92 p.
- SÁ, C.P. de. 1995. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M.J. SPINK (org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo, Brasiliense, p. 19-45.
- SÁ, C.P. de. 1998. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 110 p.
- SÁ, C.P. de. 2002. *O núcleo central das representações sociais*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 189 p.
- SPINK, M.J. 1995. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: P. GUARESCHI; S. JOVCHELOVITCH (orgs.), *Textos em representações sociais*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 117-145.

Submetido em: 18/02/2010

Aceito em: 09/03/2011

Andreza Maria de Lima
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Acadêmico Helio Ramos, S/N
Cidade Universitária
50740-530, Recife, PE, Brasil

Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Acadêmico Helio Ramos, S/N
Cidade Universitária
50740-530, Recife, PE, Brasil