

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GABRIELLA ALVES FERREIRA

**NEM LONGE, NEM PERTO E DIFERENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EMANADAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA SÃO BENEDITO –
TAIM/MA**



Créditos: Gabriella Ferreira (2017)

São Luís/MA

2017

GABRIELLA ALVES FERREIRA

**NEM LONGE, NEM PERTO E DIFERENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EMANADAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA SÃO BENEDITO –
TAIM/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

São Luís/MA

2017

GABRIELLA ALVES FERREIRA

**NEM LONGE, NEM PERTO E DIFERENTE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
EMANADAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA SÃO BENEDITO –
TAIM/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Professora Dr^a. Maria Núbia Barbosa Bonfim (Orientadora)
Doutora em Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFMA
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Professora Dr^a. Maria Alice Melo
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Professora Dr^a. Dourivan Câmara Silva de Jesus
Doutora em Educação
Centro de Ciências Sociais – CCSO/UFMA
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

O estudioso não pede nada. Ele tenta, apenas, criar alguma coisa, sem medir esforços, nem ceder diante das dificuldades.

Serge Moscovici

Aos meus avós maternos Terezinha Ferreira Alves e Inácio Bispo Alves (*in memoriam*) e aos paternos, Jenoveva Silva Ferreira e Sebastião Ferreira (*in memoriam*) por me ensinarem na dificuldade das letras a sabedoria do amor.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Maria Núbia Barbosa Bonfim, pela orientação nesse estudo e, principalmente, pelo amor, companheirismo, “puxões de orelhas”, sorrisos largos e afetividade. Sem a sua dedicação, responsabilidade e amor pelos estudos este trabalho não teria sido tão prazeroso, mesmo diante das dificuldades percorridas. Obrigada por abrir as portas da sua casa para que eu pudesse estudar, me perder e me encontrar nos livros e por também, abrir as “portas” do coração fazendo com que nossas tardes fossem mais leves, saboreadas com as castanhas de caju em um ato de doçura, mesmo diante da “dureza” de um trabalho dessa natureza. Já lhe disse várias vezes, mas faço questão de deixar registrado aqui: Eu te amo, professora!

À minha mãe querida e amada, Nicinha Alves, exemplo de mulher e determinação, que me ensinou, antes mesmo de ir à escola, a escrever meu nome completo e as letras do alfabeto e hoje concretizo este grande sonho escrito não somente com palavras, mas também com a vontade de vencer, algo que a senhora sempre buscou me ensinar. Mãe, obrigada por insistir e me apoiar até hoje nos estudos, afirmando que o tesouro mais precioso que uma pessoa pode adquirir é a sabedoria, que ninguém pode roubar.

Ao meu pai João Paulo, o homem que mais amo nesse mundo, a quem não tenho palavras para expressar a admiração, amor e orgulho. Obrigada por estar sempre ao meu lado chorando e sorrindo comigo.

À minha irmã Marta Raquel que, mesmo sendo tão silenciosa, nunca poupou esforços para me ajudar não somente nesse estudo, mas na vida.

Aos meus padrinhos, Marta Maria e João Gualberto, aos meus tios(as) e primos(as), principalmente, Framilson Carneiro, por me apoiarem com palavras encorajadoras.

Ao meu namorado Heleno Filho que, com amor, companheirismo e entendimento, permaneceu ao meu lado desde o início até a concretização deste grande sonho.

A meu amigo de infância Cleudir Ferreira, à minha amiga do Curso de Pedagogia Raíza Naruza, ao meu amigo de trabalho Darlan Jorge e às minhas amigas do Mestrado em Educação Andréia Lima e Rosiane Amorim. Cada um de vocês encontrei em fases importantes e diferentes da minha vida e não é por acaso que estamos juntos. Obrigada por tudo!

Aos meus colegas da 16ª turma do Mestrado em Educação por me proporcionarem vivenciar momentos tão ricos de conhecimento, assim como sorrisos e amizade.

Ao Grupo de Pesquisa *Educação e Representações Sociais*, coordenado pela professora e também orientadora deste estudo Maria Núbia Barbosa Bonfim, que fez com que

eu pudesse conhecer a Teoria das Representações Sociais e a adotasse como aporte teórico nesta pesquisa.

Às professoras Dourivan Câmara e Conceição Moura, também integrantes do Grupo de Pesquisa, por me encorajarem a continuar os estudos e por acreditarem em mim.

Aos meus amigos moscovicianos, Hadryan, Luysienne, Fábria e Suely, companheiros de estudo sobre as Representações Sociais, principalmente Fábria que se fez mais presente desde o início deste estudo. A todos, obrigada, pelas palavras de apoio e amor!

À Edilene, amiga que conheci nos estudos das Representações Sociais, por revisar este trabalho com tanto amor e profissionalismo.

Ao Grupo de Estudo *Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente*, especialmente, às professoras Maria Alice Melo, Ilma do Nascimento e Lélia Cristina de Moraes por contribuírem de forma significativa para a minha formação e, especialmente, neste estudo.

À CAPES pelo apoio financeiro e científico de 2 (dois) anos nesta pesquisa.

Aos sujeitos dessa pesquisa, as professoras IVANIZE, JOSEANE, ROSE TÂNIA e TARCÍLIA, JOSE, os alunos ÁDRIAN, ALESSANDRA, ARTHUR, ATHILLA, BEATRIZ, BRENDA, BRUNO, DANILO, DAVI, DENZEL, DERICK, DEYVID, ELISA, ELIVYANA, EMANUELE, ERENILSON, EUNICE, EVANDRO, EVELLYN, FELIPE, ISABELLE, ISABELY, JASMILY, JÚLIA, KAIQUE, KAYKY, LAURIANE, LEANDRO, LORENA, MAÍSA, MARCOS, MARIA ALICE, MAYRLON, MYRELEM, NATANIEL, NATHANNIELY, REYNAN, SUELLEN, SUYANE, VALDIANA, VICTOR GABRIEL, VITÓRIA, WALDNEILSON, WENDEL, WILLAME, WILLIAM, YUDI e os moradores do Taim ALBERTO, ARLINDO e JOSÉ REINALDO que representaram a comunidade neste estudo. Sem vocês esta pesquisa não seria possível. Vocês são os protagonistas dessa história!

RESUMO

Este estudo objetiva analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação. A escolha da Teoria das Representações Sociais leva em conta que os princípios dessa teoria se coadunam aos estudos propostos. No desenvolvimento deste estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica e de campo. O estudo bibliográfico sobre a Teoria das Representações Sociais, apoia-se nos autores: Moscovici (1961, 1978, 1984, 2004, 2012); Jodelet (1998, 2001); Jovchelovich (1995, 2004, 2011); Guareschi (2002); Sá (1993); Alves-Mazzotti (2000, 2002, 2011, 2015), Abric (2000, 2003), Arruda (2002); Bonfim (2007) e Machado (2008). Já o realizado sobre escola/relação pedagógica, baseia-se no referencial teórico de: Postic (1989, 1990); Freire (1975, 2006); Nóvoa (2016); Libâneo (2006, 2009); Charlot (2013); Gadotti (2006, 2007); Bonfim (2010); Morgado (2002); Zuin (2008) e Costa (2003). Como instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras da escola em análise, entrevistas do tipo grupo focal junto aos alunos e entrevistas em profundidade com os moradores da Comunidade Taim. O tratamento dos dados foi realizado utilizando a técnica de Análise de Conteúdo que permite a descrição, sistematização, inferência e interpretação de estudos qualitativos e quantitativos (BARDIN, 2011), sendo que, nesta análise opta-se pela abordagem qualitativa. Outrossim, leva em consideração que esta técnica propicia a produção de inferências, enquanto procedimento intermediário que permite a passagem da descrição à interpretação. A sistematização dos dados obedece às etapas operacionais: constituição do *corpus*; leitura flutuante; redução e codificação das entrevistas; seleção, análise e revisão dos núcleos de sentido; escolha e revisão detalhada das categorias à luz da teoria adotada e do objeto de estudo, elencando-se, assim, 4 Unidades Temáticas: **contexto relacional**, no qual se procura entender as relações que se dão não somente na Comunidade Taim, mas também na escola, espaço desta pesquisa; **alunos: sujeitos pensantes**, onde se infere que os alunos são sujeitos pensantes, uma vez que também se organizam coletivamente, engendrando representações sociais numa perspectiva grupal; **no antes e o agora na relação professor/aluno**, enfatiza que as expectativas criadas pelas professoras e também pelos alunos, antes do encontro de ambos em sala de aula, nem sempre são correspondentes ao protótipo idealizado; **comunidade/escola: relação recíproca?**, quando se infere que o convívio estabelecido na escola São Benedito e as representações comuns brotadas no meio familiar, geram reciprocidade e sentimento de pertencimento na relação pedagógica. Conclusivamente, depreende-se que as representações sociais emanadas da relação pedagógica, em situação de ensino, na comunidade/escola estudadas, estão ancoradas numa cultura, até certo ponto preservada, da qual os moradores, inclusive os alunos, se orgulham.

Palavras-chave: Relação Pedagógica. Representações Sociais. Escola. Comunidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the construction of the pedagogical relationship experienced in the daily life of the educational professionals in the teaching situation of the São Benedito school in the Taim community, capturing the Social Representations emanating as a result of this relationship. The choice of the Theory of Social Representations takes into account that the principles of this theory are in line with the proposed studies. In the development of this study, a bibliographical and field research was done. The bibliographical study on the Theory of Social Representations is based on the authors: Moscovici (1961, 1978, 1984, 2004, 2012); Jodelet (1998, 2001); Jovchelovich (1995, 2004, 2011); Guareschi (2002); Sá (1993); Alves-Mazzotti (2000, 2002, 2011, 2015), Abric (2000, 2003), Arruda (2002); Bonfim (2007) and Machado (2008). On the other hand, what is done about school / pedagogical relation is based on the theoretical reference of Postic (1989, 1990); Freire (1975, 2006); Nóvoa (2016); Libâneo (2006, 2009); Charlot (2013); Gadotti (2006, 2007); Bonfim (2010); Morgado (2002); Zuin (2008) and Costa (2003). By data collection instruments, semi-structured interviews were carried out with teachers of the school in question, focus group interviews with the students and in-depth interviews with the residents of the Taim Community. The data analysis was performed using the Content Analysis technique that allows the description, systematization, inference and interpretation of qualitative and quantitative studies (BARDIN, 2011), and in this analysis we opt for the qualitative approach. Also, it takes into account that this technique allows the production of inferences, as an intermediate procedure that allows the passage from description to interpretation. The systematization of the data follows the operational stages: constitution of the corpus; floating reading; reduction and decoding; selection, analysis and revision of sense nuclei; selection and detailed revision of the categories in the light of the theory adopted and the object of study, thus categorizing 4 categories of analysis: **relational context**, in which one tries to understand the relations that occur not only in the Taim Community, but also in the school, space of this research; **students: thinking subjects**, where it is inferred that students are thinking subjects, since they also organize themselves collectively, engendering social representations in a group perspective; **in the before and now in the teacher student relationship**, emphasizes that the expectations created by the teachers and also by the students, before the meeting of both in the classroom, do not always correspond to the idealized prototype; **community/school: reciprocal relationship?**, when it is inferred that the society established in the Taim community and the common representations sprouted in the family environment, generate reciprocity and a sense of belonging in the pedagogical relation. Conclusively, it can be seen that the social representations emanating from the pedagogical relationship, in a teaching situation, in the community / school studied, are anchored in a preserved culture to which the residents, including the students, are proud.

Keywords: Pedagogical Relationship. Social Representations. School. Community.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: professor/aluno e muitos outros.....	24
2.1. Múltiplos olhares sobre escola/relação pedagógica nos diversos contextos históricos..	26
2.2. Alteridade na relação pedagógica: a presença do outro no cotidiano escolar.....	39
2.3. A Teoria das Representações Sociais como ferramenta da pesquisa.....	42
3 A INVESTIGAÇÃO E O SEU PERCURSO.....	45
3.1. O Taim e seus moradores.....	45
3.2. A Escola São Benedito e os sujeitos da pesquisa.....	54
3.3. Abordagem e instrumentos escolhidos.....	57
3.4. O tratamento dos dados.....	62
4 DISCUTINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	67
4.1. Contexto Relacional.....	68
4.2. Alunos: sujeitos pensantes.....	77
4.3 O antes e o agora na relação professor/aluno.....	84
4.4. Comunidade/escola: relação recíproca?.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO.....	111
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	113
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO TIPO GRUPO FOCAL.....	114
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE.....	115
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	116
APÊNDICE F- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE NOME PRÓPRIO (PROFESSORASE COMUNIDADE) NOS AGRADECIMENTOS DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	117
APÊNDICE G: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE NOME PRÓPRIO DOS ALUNOS NOS AGRADECIMENTOS DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.....	118

1 INTRODUÇÃO

Um trabalho acadêmico constitui-se de passos que são construídos sistematicamente no intuito de apresentar resultados que possam revelar determinada realidade ou fenômeno. No entanto, há um componente importante nesse processo quase nunca lembrado, mesmo sendo tão relevante quanto os caminhos metodológicos de uma pesquisa, já que se trata da presença daquele que constrói o estudo, haja vista que a história é feita por sujeitos sociais que, de forma significativa, refletem sua história individual e a memória social, aqui entendida como “resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de experiência, isto é, de identidade,”(ALBERTI, 2005, p. 167) em um determinado tempo e espaço. Motivo suficiente para discorrer brevemente sobre a relação da minha história estudantil e profissional com o trabalho a que me proponho construir.

Logo que me graduei no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, em abril de 2013, curso este que me proporcionou, além de amizades, momentos únicos de aprendizagem em sala de aula, assim como em grupos de estudo, enquanto aluna de Iniciação Científica, prestei seletivo público municipal para o cargo de professora das séries iniciais da educação básica, optando no ato da inscrição pela zona rural, por apresentar maior número de vagas, no entanto, foi o mais concorrido. Lembro-me que eram, aproximadamente, 50 concorrentes para 1 vaga de professor do 1º ao 5º ano para a zona rural. Na confluência de sentimentos como ansiedade, apreensão, nervosismo e expectativa, fui aprovada neste seletivo público e convocada a trabalhar com as séries iniciais, na zona rural de São Luís, capital do Maranhão.

Optei, também, em trabalhar na zona rural porque queria ter experiência de como se processa o ensino e a aprendizagem em condições adversas e diferentes, assim como, da vivência com sujeitos que têm perspectivas singulares diante das atuais configurações sociais e históricas como, por exemplo, a importância da comunidade unida para resolver problemas que ameaçam a estabilidade e a tranquilidade de todos, diante do crescimento de fábricas e o risco de extinção da flora e da fauna naquela localidade.

Ao chegar à comunidade¹ fiquei espantada diante das manifestações que ali se davam de forma tão diferente das que vivo na cidade, isto é, o elo de solidariedade, o modo

¹ Comunidade caracterizada, neste estudo, como “compromissos de longo prazo, relações relativamente estáveis que dão suporte a identidades estabilizadas”. (ALVES-MAZZOTTI, A.J; CAMPOS, P. H. F. 2011, p. 478).

Cabe destacar que o Taim detém de uma rica variedade de ecossistemas como mangue, brejo e capoeira, nos quais se encontram várias espécies de plantas, como juçarais, buritizais, bacurizais, cajueirais, muricizais, assim como animais, sendo, peixes, mamíferos aquáticos (peixe-boi marinho e o boto comum ou Tucuxi) e crustáceos (IBAMA, 2007). O rio que banha o povoado chama-se Rio dos Cachorros, tendo suas águas uma forte influência do mar.

A comunidade em estudo é considerada centenária, pois seu primeiro ciclo de povoamento remonta à época escravista. Segundo os moradores, uma tribo africana extinta vinda do Leste da África, cujos membros se chamavam Itainos, vieram para trabalhar nas fábricas, no entanto, ainda são poucos os registros oficiais sobre a área em órgãos públicos do Estado. A falta de documentação comprobatória e a pouca visibilidade da história de vida e de resistência de seus moradores constituem motivo de preocupação por enfrentarem constantes ameaças de desapropriação por parte de grandes empresas, como a instalação do Consórcio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR)² que atraiu trabalhadores e grileiros para a região.

Há, pois, que permear este estudo com aspectos de cunho etnográfico já que tenta revelar costumes, crenças e tradições vividas pelos moradores da comunidade Taim, foco desta pesquisa.

Dessa forma, como já foi dito anteriormente, o Taim mostra-se diferente da minha realidade. Visto ter trabalhado na comunidade por 3 anos, nela estabeleci relações, que podem contribuir na seleção dos informantes que ali moram e trabalhavam comigo na escola, na tentativa de captar mensagens e o que é dito em um discurso informal, em uma conversa e adequá-lo em informações pesquisáveis. Entendemos que o estudo etnográfico nos possibilitou fazer incursões no contexto sociocultural dos sujeitos, de modo a conhecer mais sobre seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo.

No que se refere ao aspecto humano, aproximadamente 100 famílias moram na comunidade. De acordo com os moradores mais antigos, o início do processo de povoamento do Taim é imemorial, mas estaria relacionado à presença de indígenas, de escravos africanos e, também de uma ordem religiosa católica, momento anterior à presença de seus ancestrais no território. Posteriormente, no final do século XIX, houve um repovoamento, a ocasião em que se deu a instalação no povoado de pescadores das famílias Moraes, Cruz e Ribeiro, vindas do

² O Consórcio de Alumínio do Maranhão - Alumar é um dos maiores complexos de produção de alumínio primário e alumina do mundo. Inaugurado em Julho de 1984, é formado pelas empresas Alcoa, BHP Billiton e RioTintoAlcan. Disponível em: <http://www.alumar.com.br/>

interior do Maranhão. Esses pescadores teriam dado origem à linhagem da qual os moradores descendem. Segundo um morador da comunidade, pessoa reconhecida pelos demais por sua atuação frente à tomada de decisões, essas famílias tinham, predominantemente, a roça como subsistência e o transporte marítimo como meio de transporte de passageiros. Frutas, carvão e diversas mercadorias também seriam vendidas no Centro da capital maranhense e em povoados próximos para complementar a renda familiar. A permanência no povoado se deu, principalmente, pela riqueza em peixes e mariscos.

O povoado está organizado, especialmente, em quatro ruas: Rua Principal, Rua Vai-Quem-Quer, Rua Nova e Travessa da Rua Nova. Os moradores mais antigos, em sua maioria, residem na Rua Principal, na parte baixa do povoado, próxima ao Porto e atualmente, asfaltada. A organização das casas obedece a uma localização que privilegia a proximidade de residências de pessoas da mesma família: irmãos, irmãs, pais e filhos, formando um núcleo de casas que pertencem a um conjunto de pessoas de mesmo parentesco (SILVA, 2009).

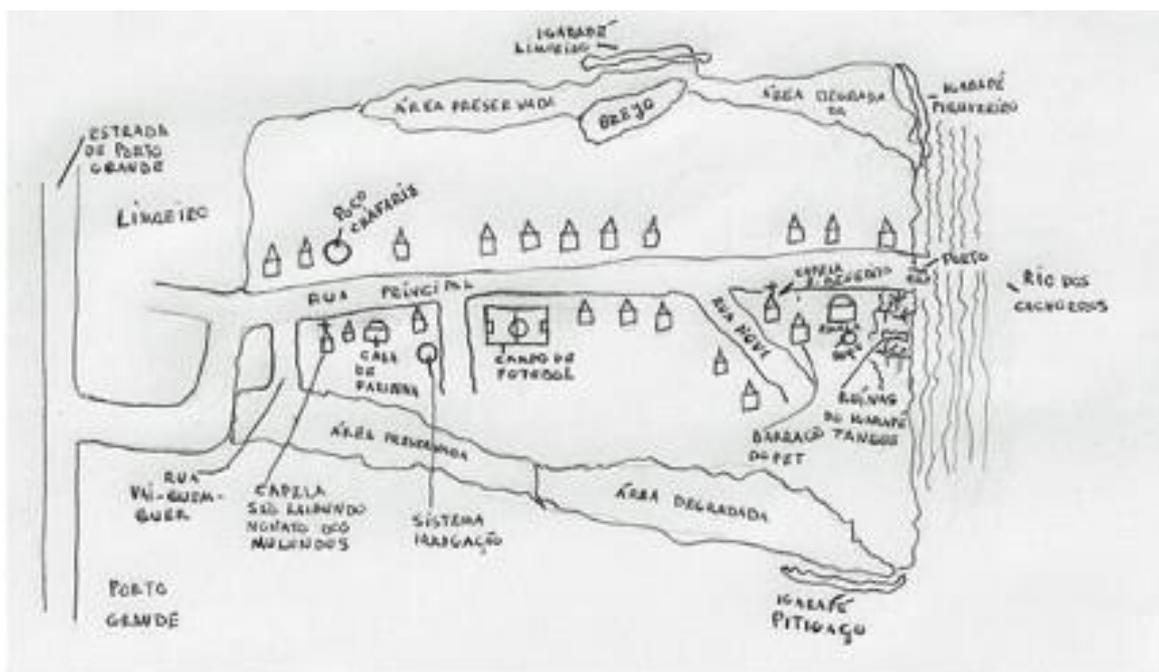


Foto 2: Croqui comunidade Taim
(Fonte: PDA Taim, 2002, com algumas alterações de Silva, 2009)

É comum, até atualmente, casamentos entre familiares, ou seja, entre primos. Antes, as famílias organizavam casamentos arranjados em que os pretendentes ou eram da comunidade ou vinham de logradouros vizinhos, estreitando assim, as relações entre a comunidade e os povoados próximos. Dessa forma, as relações de reciprocidade que ligam povoados e utilizam a troca de alimentos e de serviços, assim como as relações de parentesco, são fatores

determinantes no acesso à terra que, apesar de ser titulada às famílias por meio de ação do Instituto de Terra do Maranhão (ITERMA)³, os moradores da comunidade não têm o hábito de demarcar a terra, poucos o fazem, enquanto a maioria a vê como de uso comum.

O modo de vida desta localidade é caracterizado por um grande conhecimento e proximidade com a natureza. É evidente a apropriação dos recursos que envolvem dinâmicas marcadas por conhecimentos tradicionais que valorizam a natureza, como a influência da lua nas marés, nas lavouras, nos recursos usados na construção das casas, os quais contribuíram e contribuem para a conservação dos ecossistemas, enquanto parte de costumes tribais e rurais (SACHS, 2000; SHIVA, 2000). Essas práticas cotidianas geram representações sociais que conferem ao conhecimento do senso comum comportar “uma série de informações e impressões significativas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21) permitindo, assim, que as manifestações das práticas cotidianas realizadas pelos moradores da comunidade em estudo, sejam interpretadas, ajudando-nos a entender a produção de saberes sociais desses indivíduos e/ou grupos sociais através da inserção cultural nos enredos sociais aos quais pertencem, atuam e vivem.

Segundo Alonso (2005), os conhecimentos tradicionais são conjuntos complexos que se desenvolvem e se produzem de forma coletiva, cumulativa, apoiados na tradição, na observação e utilização dos recursos biológicos. Sendo assim, são esses recursos que indicam o tempo bom para plantar, colher, pescar; as técnicas mais apropriadas no manejo da terra e dos recursos naturais; os sinais que devem ser observados para que se tenha uma boa pesca ou colheita. São esses campos de saberes que explicam como um grupo social apropria-se dos recursos naturais e adapta às suas necessidades, respeitando os limites da natureza. Dessa forma, a transmissão da tradição, ancorada nas lembranças e aprendizados passados por gerações que se armazenam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada, favorece a reflexão acerca da dinâmica de pertencimento grupal e de sua relação com os processos de identidade e de representações sociais para a continuidade da cultura local.

Um outro aspecto importante para entender o sentido de pertencimento e identidade coletiva dos moradores do Taim está na forma como as pessoas se autodenominam de *Filhos*

³ **ITERMA**, órgão público de natureza autárquica, vinculado à Secretaria de Estado de Agricultura Familiar – SAF, cuja principal missão é a execução da política agrária do Estado do Maranhão. Criado pela Lei 6.272 de 06/02/1995, reorganizado pelo Decreto 17.171 de 15/02/2000, tem suas ações voltadas para a organização da estrutura fundiária estadual e a diminuição da pobreza extrema. Para o cumprimento dessa missão foram delegados ao Instituto poderes para promover a distribuição administrativa das terras estaduais, de conformidade com a legislação federal específica; reconhecer posses legítimas, bem como incorporar ao patrimônio do Estado as terras devolutas ilegitimamente ocupadas e as que se encontram desocupadas. Disponível em: <http://www.iterma.ma.gov.br/iterma-institucional/>

do Taim, tanto aqueles que nasceram nas terras da comunidade, quanto os que adotaram o Taim como lar. O vínculo afetivo com a moradia em uma comunidade rural se apresenta, muitas vezes, de forma diferente do que costumamos presenciar na zona urbana, visto que as pessoas mudam de residência, pelo menos, duas vezes na vida, não permanecendo na casa em que foram criadas desde seu primeiro ano de existência, enquanto que na zona rural, o sentimento de pertencimento a um local físico pode se apresentar com maior expressividade, sendo essa possível interferência aspecto essencial na construção da identidade dos moradores (NOBRE, *et al*, 2014).

Sabemos que a relação entre cultura/tradição e identidade é indiscutível e inseparável, pois engloba um conjunto de elementos relativamente sistematizados e internalizados no processo de socialização, sendo o sentimento de pertencimento a base da integração dos sujeitos dentro de espaços coletivos, como, por exemplo, escola, igreja e comunidade. Dessa forma, nesses espaços e nos grupos sociais se desenvolvem e proliferam as representações sociais que fluem cotidianamente a partir da interação social e cultural desses sujeitos que constroem constantemente suas representações diante de questões que se colocam diante de si (SÁ, 1993).

Diante dessa riqueza geográfica e histórico-cultural, encontrei motivação para estudar à luz da Teoria das Representações Sociais a relação pedagógica na escola São Benedito, localizada na Rua Principal da comunidade Taim, próxima à maré, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, atualmente, atendendo alunos da própria comunidade e adjacências, como Coliê e Tiradentes. O prédio onde a escola funciona foi cedido, em 2008, à Prefeitura de São Luís pela Associação de Moradores e só em 2016 ganhou reparos na pintura e devida instalação elétrica, não contando com ampliação e construção de novas salas de aula, nem com regularidade no abastecimento de água.



Foto 3: Escola São Benedito, comunidade Taim
(Fonte: Gabriella Ferreira, 2017)

Mesmo diante das adversidades cotidianas, a comunidade possui um clima envolvente, acolhedor e de pessoas que militam pelos seus ideais o que pode favorecer a busca em tentar compreender as dinâmicas e relações que se dão em sala de aula entre professores e alunos, e fora dela com os demais atores educativos.

Essa percepção encaminhou-nos, de forma significativa para o estudo da relação pedagógica, que se dá na escola em foco, e nos leva a descobrir fenômenos característicos dessa relação, pois entendemos que os encontros e desencontros em sala de aula são resultantes não apenas da relação entre professores e alunos, mas também de aproximações e distanciamentos estabelecidos no âmbito da escola com todos os atores educativos envolvidos, ou seja, direção, coordenação, pais de alunos e comunidade em geral.

Partilhando da assertiva de que a relação pedagógica orienta o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a relação objetiva a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos, tendo em comum a aprendizagem, é no espaço pedagógico que professores e alunos se encontram para pesquisar, descobrir, duvidar, compreender, conhecer e objetivar o conhecimento. Nesse processo, as relações interpessoais tornam-se importantes, pois inscrevem, contornam, balizam os indivíduos, assim como proporcionam perspectivas, dependendo da intencionalidade da relação. Postic (1990) confirma esse entendimento ao dizer que é nas relações sociais, introduzidas pelo ato educativo, que o sujeito, sendo ele criança, adolescente ou adulto, se descobre, se estrutura e evolui. Nessa perspectiva, a relação pedagógica pode despertar interesses nos alunos, voltados para sua cultura, seus

conhecimentos de mundo, os valores que cultivam, e se utilizar desses aspectos para facilitar o convívio também no espaço escolar.

Dessa forma, a escolha em trabalhar a relação pedagógica germinou do entendimento de que é preciso compreender as relações que se dão não somente dentro da sala de aula para que se possa buscar caminhos na tentativa de minimizar os enfrentamentos emanados do cotidiano da escola e fora dela.

Cabe trazer para a discussão a escola como lugar ímpar, rico de esperanças e lutas. Pensar a escola como um lugar bonito, repleto de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, ou onde falta tudo, menos o essencial: gente. “Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem” (ALARCÃO, 2001, p. 20).

A escola como um espaço de relações, sendo cada uma única, possui sua história particular, seu projeto e seus atores educativos. Como lugar de pessoas e de relações, também permeada de representações sociais. Como uma instituição social que contribui tanto para a manutenção quanto para a transformação social, tendo um papel crítico e criativo, visto ser também um espaço de conversas, discussões e de encontro com o Outro. Como instituição escolar não é só um espaço físico e sim, principalmente, um lugar definido pelas relações sociais que ali se desenvolvem, buscando o que é específico dela. Como instituição social, depende da comunidade em geral e, para se transformar, a relação que mantém com os atores educativos, com as famílias, e a sociedade são imprescindíveis (GADOTTI, 2007).

Particularmente, o local de onde eu falo se apresenta como um espaço singular para tratar sobre essa relação, visto que no Taim os sujeitos são atores sociais que se comunicam e mobilizam a comunidade para resolver problemas e dificuldades, frente às indústrias que ameaçam a fauna, a flora e a permanência dos moradores no local; frente ao não acesso à internet fixa, gerando dificuldades de comunicação por celulares em alguns locais da comunidade; frente à escassez de transporte público, já que há apenas dois ônibus *Porto Grande* que entram na comunidade de hora em hora, sendo o meio de transporte de algumas professoras, que não conseguem ser pontuais na escola; entre outros. Dessa forma, a escola se apresenta não só como um espaço físico que ocupa uma porção de terra na comunidade, mas um local de diálogo e busca de entendimento para essas e outras questões que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, a construção da cidadania, a formação de sujeitos críticos, assim como, as relações sociais que se processam além da sala de aula.

Diante desse panorama geográfico, histórico-cultural e a relação destes com a escola, o nosso estudo tem como Objetivo Geral:

- Analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação.

Quanto aos Objetivos Específicos, pretendemos:

- Captar as Representações Sociais emanadas da relação pedagógica desenvolvida pelos atores educativos em diferentes situações de ensino no cotidiano do espaço escolar.
- Identificar pontos que possam facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos, decorrente da relação pedagógica desenvolvida pelos atores educativos, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais.
- Situar os reflexos do entrelaçamento das ações desenvolvidas pelos atores educativos na comunidade Taim.

Na elaboração do objetivo geral e dos objetivos específicos, levamos em consideração os questionamentos que motivaram esta pesquisa que pretendemos responder no desenrolar dos estudos. São eles: Como as representações sociais se entrecruzam na relação vivenciada entre professores e alunos? E até que ponto essas representações podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a importância da relação entre direção escolar, professores, alunos, pais de alunos e comunidade?

Assim como é importante saber o local de onde fala a pesquisadora, também é relevante saber os motivos que levam essa mesma pesquisadora a escolher determinada teoria que será basilar na sua pesquisa. O primeiro contato com a Teoria das Representações Sociais – TRS – se deu no *Grupo de Estudo Educação e Representações Sociais*, coordenado pela professora Maria Núbia Barbosa Bonfim⁴.

Dessa forma, a escolha pela Teoria das Representações Sociais neste estudo se deu, primeiramente, devido a uma trajetória de pesquisadora iniciante na Iniciação Científica e segundo, por entender que a Teoria, inaugurada por Serge Moscovici, trabalha com fenômenos cotidianos que brotam do senso comum e que representações vivenciadas e/ou construídas no

⁴ Cheguei ao grupo por convite da referida professora com quem antes participara do *Grupo Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa – MELP*, parceria entre as instituições UERN, USP sendo a UFMA a proponente. Eu estava na condição de bolsista de Iniciação Científica e nos propusemos a analisar a *Relação cotidiana professor/aluno no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)*, ganhando o primeiro lugar, em 2013, no *25º Seminário de Iniciação Científica – SEMIC*, na área Ciências Sociais e a possibilidade de publicar um artigo sobre a pesquisa no periódico *Cadernos de Pesquisa - UFMA*, *qualis* A1. Nesse momento, estava graduada em Pedagogia e prestes a me graduar em Letras, pela mesma Instituição

cotidiano da sala de aula e fora dela ou em fase anterior podem exercer influência na aprendizagem do aluno, visto que essa relação é, por natureza, essencialmente, interativa e dinâmica, características que encontram respaldo na referida teoria.

Os estudos incluídos no eixo de interesse *Representações nas relações Professor – Aluno*, ora apresentados vinculam-se ao Grupo de Pesquisa *Educação e Representações Sociais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA e, mais especialmente, à Pesquisa em andamento intitulada *A relação Pedagógica no contexto cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as representações sociais de professores formadores* da qual fluem destacados princípios teóricos que embasam esta dissertação, voltados para a compreensão das relações produzidas na escola com os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, saberes esses produzidos também no espaço de formação, propiciando a criação/reconstrução de novas concepções e práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, pois procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade. É, nesse sentido, que a Teoria das Representações Sociais se apresenta como uma opção pertinente ao nosso estudo, pois a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Segundo Moscovici (2001, p. 62), “as representações são, ao mesmo tempo, (des)construídas e adquiridas”. Desse modo, buscamos nesta pesquisa compreender os processos de (des)construção da relação pedagógica brotada a partir do cotidiano em sala de aula e como repercurtem no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as Representações Sociais dos atores educativos foram sendo “construídas” e “adquiridas”, ou seja, engendradas a partir do senso comum, que, em sua aparente banalidade, abriga um mundo de conhecimento com um tanto de cultura.

A representação social como uma teoria do conhecimento e da comunicação apresenta um potencial apreciável na tentativa de explicar a aprendizagem e os processos instrucionais considerando que aprender:

Estabelece um tipo de comunicação entre o professor e o aluno e constitui uma relação didática triangular entre o aluno, o professor e o objeto de aprendizagem. Em um contexto educacional, a função das representações sociais é constituir uma relação consensual entre os atores envolvidos em um processo de aprendizagem. Essa relação é negociável e pode levar ao conflito ou ao consenso, dependendo da natureza do assunto a ser estudado. (CHAIB, 2005, p. 366).

Assim, as representações sociais atuam como um facilitador sociocognitivo, pois integram o que há de novo e o que é aceitável para todos os atores. Orientam, também, o processo de comunicação no contexto da aprendizagem, no que se refere à conduta e aos comportamentos dos atores envolvidos.

Conseqüentemente, o presente estudo se estrutura em três capítulos.

No primeiro capítulo, abordamos a relação pedagógica, incluindo professores, alunos e demais atores educativos, trazendo para a discussão a importância da relação pedagógica na escola e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sendo a comunidade presente nesse processo. Diante disso, é pertinente discutir sobre o Outro, ou seja, a alteridade no processo de ensinar e de aprender, dialogando com os estudos de Jodelet (1998) ao trazer para a discussão que “a alteridade só pode ser analisada tendo como pano de fundo as condições que estruturam as relações sociais, em um contexto plural” (p. 65), ou seja, é importante compreender a questão Eu-Outro no contexto das diferentes maneiras de sociabilidade e das manifestações concretas assumidas na relação com o Outro no cotidiano. A instituição escolar neste estudo, se apresenta como *lócus* principal da pesquisa, sendo importante entender as relações que nela se dão, tendo demarcado como recorte histórico os finais do século XIX, estendendo-se até a contemporaneidade.

No segundo capítulo, abordamos aspectos do objeto de estudo, percorrendo um caminho metodológico da coleta de dados, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, preconizada por Bardin (1977), que trabalha as informações coletadas a partir de procedimentos sistemáticos, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema. Utilizamos na coleta de dados entrevistas em profundidade com alguns moradores da comunidade Taim devido sua representatividade frente às decisões importantes; entrevistas semiestruturadas com as professoras e entrevistas do tipo grupo focal com os alunos, a fim de que esses instrumentos possam nos ajudar a compreender, qualitativamente, a relação pedagógica vivenciada na escola em estudo.

No terceiro capítulo tentamos apontar e discutir as Representações Sociais captadas na relação pedagógica, entendendo que essas representações construídas no cotidiano escolar ou fora dele podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem, visto que a relação pedagógica é interativa e dinâmica, características que respaldam a referida teoria.

Na conclusão desta pesquisa, buscamos trazer resultados e discussões pertinentes sobre o objeto que nos propusemos estudar, entendendo que a escola, neste estudo, é um lugar que apresenta elementos profícuos de se pesquisar, já que as relações travadas cotidianamente

entrecruzam-se com as representações sociais construídas pelos atores educativos e a comunidade da qual a escola faz parte, podendo influenciar e interferir no processo de ensino e aprendizagem, assim como na formação crítica dos alunos.

2 RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA: professor/aluno e muitos outros

Inicialmente, cabe situar a escola, enquanto instituição, que pode ser pensada como um campo fértil de relações humanas, as quais podem se manifestar de várias formas e em todos os espaços da instituição, sendo elas relações hierárquicas e não hierárquicas, políticas, sociais, dentre outras. Outro fator importante é que a escola se apresenta como um dos principais lugares de encontro com seus iguais, ou seja, é um espaço propício para relações mais ou menos duradouras e intensas com sujeitos da mesma faixa etária.

Nosso intuito com essa investigação é tentar entender a escola como um espaço social de mutações e o quanto essas transformações influenciam no modo como a relação pedagógica é percebida e o processo de ensino e aprendizagem é desenvolvido. Neste estudo, buscamos entrelaçar o espaço da escola com a relação pedagógica que se dá nos diversos momentos históricos.

Como se percebe, a relação que se processa na escola não envolve apenas professores e alunos, mas muitos outros, dos quais destacamos direção, pais, mães, comunidade em geral; é que nos propusemos a estudar essa relação no intuito de que ela possa explicar fenômenos que se dão no cotidiano da sala de aula e fora dela, podendo refletir no processo de ensino e aprendizagem e na formação do indivíduo enquanto cidadão, pertencente a uma sociedade complexa, exigindo dele direitos e deveres.

Nesse sentido, é pertinente trazer para as discussões, antes mesmo de adentrar em questões específicas sobre escola/relação pedagógica, o significado dessas palavras, visto materializarem as ações realizadas pelos atores educativos.

O vocábulo *escola* vem do grego *scholé*, que significa “lazer, tempo livre”. Foi usado no período helenístico para designar “o estabelecimento de ensino. A tradição greco-romana desvalorizava a formação profissional e o trabalho manual, o que justifica o termo escola como lugar do ócio, do não-trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 167).

O termo *relação* é de origem latina *relatione* que significa “vinculação, ligação, referência” (FERREIRA, 1999, p. 1735), portanto, requer a presença de outro elemento com o qual possa dialogar e que tenha alguma ligação na qual os indivíduos se veem atraídos ou não.

Segundo Estrela (1994, p. 29),

O substantivo relação raras vezes aparece isolado, aparecendo em geral acompanhado de um adjetivo que especifica a natureza dos elementos nela implicados: relação parental, relação amical [...]. É portanto o adjetivo pedagógico que constitui a

diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana em geral e da relação educativa em especial.

Nesse estudo, a palavra *relação* aparece ligada à *pedagógica*, visto serem palavras que trazem em seu bojo o significado das ações realizadas, não somente pelos atores educativos, mais também pela comunidade em geral. A palavra *pedagógica*, por sua vez, é de origem grega *paidagogikós*, adjetivo referente à pedagogia, definida aqui como “[...] teoria da ciência, da educação e do ensino; [...] profissão ou prática de ensinar” (FERREIRA, 1999, p. 1523), designa um processo intencional que depende da presença de todos os envolvidos a fim de obter sucesso naquilo que almejam. Assim, a relação pedagógica é percebida como um ato intencional que visa a ação de ensinar e de aprender e que se dá num movimento contínuo de sujeitos por um entendimento acerca do processo de ensino e aprendizagem.

A relação pedagógica segundo Postic (1990), evidencia um “conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura educacional” (p.12). Essas relações têm características cognitivas e afetivas identificáveis, assim como um desenvolvimento e uma história. Dessa forma, esperamos que na relação pedagógica a construção de relações possa ser consolidada por meio de um movimento que interrogue o conhecimento aparente na tentativa de aproximar a sua totalidade. Assim, os espaços de ensino e de aprendizagem podem aguçar a curiosidade e as habilidades dos alunos a fim de estimulá-los a trabalhar o conhecimento.

Sobre a expressão “relação pedagógica” cabe trazer para esta pesquisa, estudo realizado no Mestrado referente ao Estado da Arte⁵, sendo que nos artigos consultados que vão de 2008 a 2015, as autoras deram ênfase na referida relação ao binômio professor/aluno. Dessa forma, o material estudado, contribuiu para melhor compressão de fatores que perpassam a relação pedagógica, aqui considerada como aquela que abarca além de outros atores educativos, questões como fracasso escolar, disciplina e indisciplina discente, afetividade e autoridade docente, entre outros.

Percebemos, pois, o quanto a relação pedagógica ultrapassa os limites físicos da sala de aula, abarcando, além das relações sociais na turma, também as que se dão entre as outras turmas, a escola, a sociedade e as relações dos alunos com o saber e a cultura da qual fazem parte (POSTIC, 1990). Nesse sentido, cabe aos atores educativos dinamizar uma relação

⁵ Estudo elaborado na disciplina *Metodologia da Pesquisa Educacional*, ministrada pelas professoras Maria Alice Melo e Lucinete Marques Lima para a 16ª turma do Mestrado em Educação/UFMA. Autores consultados: SCHWATZ, S; FRIZON, L. M. B. (2008) / FERRAZ, V.M. V (2009) / MORGADO, M.A. (2011) / RANGHETTI, D. S. (2013) / ARRANTES, A. R. V. (2015).

que envolva a aprendizagem dos alunos alicerçada na reciprocidade e liberdade para produzir conhecimentos e expressar sentimentos.

2.1. Múltiplos olhares sobre escola/relação pedagógica em diversos contextos históricos

A escola, hoje uma instituição que se caracteriza como um lugar de encontro dos sujeitos com objetivos de ensino e aprendizagem parecidos, remonta aos séculos XVIII e XIX, a partir de lutas entre o setor laico e o religioso pela direção da instrução do povo. Lugares anteriores para o mesmo fim se deram na academia, sacristia e até mesmo nas próprias residências. Dessa forma, a institucionalização da escola representou um salto epistemológico na história (PENIN, 2007).

Ao longo do tempo, mais especificamente a partir do século XIX até a contemporaneidade, período pontuado por este estudo, a relação pedagógica foi vista de diferentes formas por diferentes teóricos e autores. Buscamos, aqui, situar historicamente os múltiplos olhares focados nessa relação, na tentativa de trazer para a discussão um esboço que sirva de parâmetro para uma contextualização do tema e a compreensão de um pouco dessa historicidade para que nos ajude a perceber as dinâmicas que se dão dentro e fora da sala de aula.

Sendo assim, é pertinente trazer para a discussão algumas tendências pedagógicas no intuito de situar as dinâmicas que ocorreram e ocorrem no interior da escola e que influenciam os demais espaços sociais, como por exemplo, a comunidade na qual essa escola se insere. Elencamos, assim, as tendências tradicional, escolanivista, tecnicista e a escola na contemporaneidade, a fim de investigar as mudanças ocorridas nesse *locus*.

Dentre tantas tendências, escolhemos essas por acreditar que significaram momentos expressivos de prováveis rupturas, adaptações e metamorfoses na educação, visto ser a escola um lugar fecundo, já que as relações forjadas nesse espaço podem influenciar a sociedade de um modo geral e serem influenciadas por ela.

Não é falso afirmar que o paradigma de ensino tradicional foi um dos principais a interferir na prática educacional formal, bem como o que serviu de referencial para os modelos que o sucederam através do tempo.

A escola brasileira, foco deste esboço, caracterizou-se, até a década de vinte do século passado, pela transmissão de uma cultura geral humanística, de caráter enciclopédico, que atendia aos interesses das camadas socialmente privilegiadas que a frequentavam. O

conhecimento era transmitido dogmaticamente pela autoridade inquestionável do professor e a essa tendência deu-se o nome de Pedagogia Tradicional (MORGADO, 2002).

O papel da escola, nessa tendência, está estreitamente ligado a reprodução de conhecimentos que, por sua vez, deveriam preparar o aluno para uma futura posição na sociedade (LIBÂNEO, 2006). A relação pedagógica se manifesta na autoridade do professor, que ocupa um lugar de ápice, como por exemplo, ao se posicionar em um estrado colocado em nível superior de onde estaria em uma posição de destaque, acima dos alunos, e principalmente, por ser “quem domina os conteúdos de ensino, tendo sua palavra a força de um dogma” (BONFIM, 2010, p. 119).

Nessa perspectiva, o aluno em sala de aula não deveria apresentar argumentos e sua capacidade de compreensão está atrelada ao que o professor discursa. Os exercícios, por sua vez, são feitos individualmente, dentro de um tempo preestabelecido, num determinado espaço, assim como o aluno controlaria seus gestos, suas atitudes, de modo a produzir pessoas submissas e dóceis (FOUCAULT, 2007), sendo a maioria reproduções do conteúdo repassado, não havendo interação entre alunos e alunos e entre alunos e professores.

Segundo Saviani (1991), as escolas “eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente” (p.18), dispostos em fileiras, todas voltadas para o professor que se encontrava em uma posição acima dos alunos, estes mantendo-se separados uns dos outros naquilo que Foucault (2007) chama de docilizar os corpos, ou seja, alunos submissos, submetidos a uma razão que os transformaria e os aperfeiçoaria. O professor, pomposamente em seu estrado, local que o permitia ver cada aluno e ser visto por cada um deles, utilizava-se do quadro-negro sobre o qual se escrevia a verdade (CHARLOT, 2013).

Sendo assim, fica claro o quanto a autoridade docente impede qualquer comunicação entre alunos e professor no decorrer da aula. “O professor transmite o conteúdo como verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz de assegurar a atenção e o silêncio” (LIBÂNEO, 2006, p. 24). Consequentemente, a relação pedagógica se dá de forma autoritária representada na figura do professor que constitui o centro do ensino, sendo que nada pode funcionar sem o respaldo dessa autoridade, que dele emana. O aluno, nesse contexto, é um receptor da imensa “sabedoria” de seu mestre.

Ao definir o conhecimento como uma meta a ser alcançada e supostamente motivar o aluno no sentido de tentar alcançar este conhecimento, o professor coloca-se à distância como

intermediário que ao mesmo tempo em que mostra, esconde. O que faz com que esta tendência pedagógica “se converta em um ataque direto e não visível é a falta de sentido para o aluno ou a falta de consciência que ele tem desta distância em relação ao objeto” (BOHOSLAVSKY, 1982, p. 335), assim como a percepção da impossibilidade de encurtá-la.

Segundo Bonfim (2010), o professor desenvolve um certo tipo de jogo, em que ora seu conhecimento se mostra para seus alunos e ora é camuflado, como em um jogo de esconde-esconde, aqui entendido como uma estratégia bem elaborada do professor para manter seus alunos obedientes diante de sua postura autoritária, em que o aluno pode sentir-se “impossibilitado de apreender determinado conteúdo do qual o professor parece ser o possuidor exclusivo, negando, pois, o princípio de propriedade social do conhecimento e o fundamento de sua função docente que é o de socializar esse conhecimento” (p. 119).

Podemos depreender, pois, que na relação pedagógica na tendência tradicional o professor é detentor das honras e glórias no processo de ensinar, enquanto que aos alunos cabe a função de plateia que assiste passivamente ao discurso desse professor, sendo inquestionável e inalcançável. Esse tipo de relação revela um sentido de posse do conhecimento, que toma por propriedade individual um bem que é social. Revela, portanto, uma relação pautada no autoritarismo, perdendo sua razão de ser e negando aquilo que seria o fundamento de sua função, ou seja, a socialização do conhecimento.

Dessa forma, a escola organiza-se como uma agência centrada na autoridade e conhecimento do professor, que transmite, segundo uma “gradação lógica”, o acervo cultural aos alunos, cabendo-lhes assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Assim, entendemos porque as escolas eram organizadas na forma de classes, cada uma contando com um professor que ditava as lições, e os alunos as seguiam atentamente, aplicando os exercícios que deveriam ser realizados disciplinadamente.

Segundo Morgado (2002), com o passar do tempo, emergiram pensamentos contrários ao *status quo*, pois a escola não conseguia realizar seu papel de universalização do conhecimento. Dessa forma, começaram a surgir críticas a essa teoria da educação, a essa escola e aos seus professores, direção escolar e demais pessoal que compunha a gestão da escola, o que levou educadores brasileiros como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e outros, a assinarem o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, redigido por Fernando de Azevedo, que se propunha a uma nova política educacional baseada nos princípios da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, que para eles seriam condições essenciais à organização de um regime escolar.

Em outras palavras, o *Manifesto* defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Sendo assim, essas reivindicações foram importantes para o surgimento da Escola Nova que traz um novo ideário de educação. A relação pedagógica, manifestada nesse período, materializa as influências dessa tendência pedagógica.

A Escola Nova, pois, toma corpo, num amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida como *escolanovismo*, que acreditava ser a educação o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que levasse em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito e que fosse capaz de inserir-se nessa sociedade.

De acordo com Libâneo (2006), o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva escolanovista “trata-se de ‘aprender a aprender’, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito” (25), isto é, o ensino e a aprendizagem se dão a partir de “um processo interno e não externo; ele parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio (...) um ensino centrado no aluno e no grupo” (p. 22).

Nesta tendência, segundo Charlot (2013), não se trabalha mais com exercícios que o professor aplica nas aulas; sendo o seu trabalho, antes de tudo, uma atividade de pesquisa baseada no real, em que “cada criança confronta suas pesquisas, ideias e opiniões com as dos outros, e se instaura na classe, assim, uma rede de trocas que contribui para o desenvolvimento cultural de cada um” (p. 239). Nesse sentido, a relação pedagógica não é mais aquela que une cada aluno ao professor, mas a que une cada aluno ao grupo-classe, ou seja, ao conjunto dos demais alunos.

Um exemplo do movimento escolanovista, segundo Gadotti (2006), é a Pedagogia Montessoriana, desenvolvida pela médica e pedagoga Maria Montessori, onde os instrumentos utilizados no ensino são utensílios domésticos – pratos, copos, vasos de flor, mesa, cadeiras, cortinas, porta, janelas etc –; a utilização de materiais didáticos de forma lúdica, como jogos, filmes e brincadeiras e a disposição dos alunos em círculos propiciando para que a fala do professor chegue a todos na mesma proporção e o conhecimento circule para todos, assim, o professor está no mesmo nível dos alunos, não mais no estrado, revelando uma “possível” igualdade na relação pedagógica. De acordo com esta tendência tudo pode ser utilizado como material didático, visto que a educação acontece durante a vida (MONTESSORI, 1972).

Segundo Saviani (1985), “a Escola Nova pretendeu reformular internamente o aparelho escolar” (p. 29), pois além das mudanças no processo de ensino e aprendizagem, mudou também o ambiente escolar, ou seja, as escolas passaram de lugares sombrios para escolas mais coloridas, alegres, movimentadas e equipadas.

Na concepção dos escolanovistas, o aluno seria o centro das atividades escolares, um ser ativo e curioso. Surge a valorização do “eu” do aluno e também as atividades adequadas às suas características individuais (LIBÂNEO, 2006). A autoridade do professor não entra mais em prática, e sim a sua capacidade de auxiliar o aluno em suas tarefas escolares. Conforme Libâneo (2006) “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela” (p. 26). A Escola Nova adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas; além disso, valorizou os estudos de psicologia experimental e, finalmente, procurou colocar a criança (e não mais o professor) no centro do processo educacional (GHIRALDELLI JR, 1991).

Diante do exposto, perguntamos: será que esse novo ideário de educação é suficiente para diminuir os desencontros na relação pedagógica? Houve realmente uma mudança expressiva na instituição escolar? Para esclarecer essas e outras dúvidas, é importante deixar claro que também a Escola Tradicional não desapareceu, ela continua latente na relação pedagógica cotidiana em sala de aula, de forma consciente ou não. Sobre isso, é interessante considerar o que Gadotti (2006) afirma ao refletir que o “homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de polos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de ‘um ou outro’, ‘isto ou aquilo’, entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias” (p. 149). Nessa linha de pensamento, a suposta mudança da Escola Tradicional para a Escola Nova não se deu de forma abrupta, simples e definitiva.

Bonfim (2010) nos chama a refletir que, diferentemente da Pedagogia dita Tradicional,

[...] Com a herança escolanovista chegou-nos, também, o discurso da igualdade relacionado com a autoridade pedagógica, negando a assimetria existente na relação professor/aluno. Ao mesmo tempo, a aparente permissividade camufla um sistema de controle caracterizado pelo rigor e que tenta evitar confrontações diretas entre professor e aluno. Dessa forma, o invisível passa a ter papel decisivo nas relações entre esses atores (p. 120).

Sendo assim, a relação pedagógica inspirada na Escola Nova revela uma postura que também não consegue resolver a difícil questão da autoridade. As diferenças na relação

pedagógica são camufladas através do discurso da igualdade; igualdade essa impossível de ser pensada em uma relação de óbvia desigualdade, ou seja, “se professor e aluno são iguais como seres humanos, são desiguais naquilo que os une” (MORGADO, 2002, p. 18). Assim, ao mesmo tempo em que o professor nega a assimetria existente na relação pedagógica, ele trabalha, até mesmo inconscientemente, para que essa assimetria não seja superada, deixando de cumprir aquilo que é a essência de sua função: estabelecer a mediação entre o aluno e o conhecimento.

Nesse contexto, depreendemos que aquelas manifestações dos alunos que eram invisíveis para o professor da Pedagogia Tradicional, tornam-se visíveis, ao passo que aquelas regras e critérios pedagógicos que eram visíveis para o aluno da Pedagogia Tradicional, tornam-se, aqui, invisíveis. A invisibilidade das normas, dos critérios, dos limites e dos papéis, bem como a observação constante dos alunos, propiciam que sutilmente se estabeleça um sistema de controle global, onde impera a falsa aparência de liberdade na relação pedagógica.

Outra tendência pedagógica diz respeito à Pedagogia Tecnicista que teve bastante repercussão no Brasil durante a Ditadura Civil-Militar de 1964. No enfoque tecnicista ocorre a valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental na relação pedagógica.

Nesse sentido, segundo Araujo; Melo (2012), “as ações parecem acontecer sem reflexões sendo caracterizadas pelo caráter mecânico” (p. 67), já que a tarefa do professor se reduz somente a repetir o processo prático quantas vezes for necessário ou imitar uma ação, não apresentando a relação pedagógica um sentido social nas ações do professor que é convertido em manipulador de instrumentos. Faltando, pois, uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para a concretização de atividades educacionais, assim como, de sua missão histórica.

Razões pelas quais o professor deveria ter que dominar a matéria ensinada, conhecer técnicas para direcionar atividades didáticas, cabendo aos alunos a tarefa de realizar as atividades propostas pelos professores. A avaliação nessa tendência é feita através de testes padronizados. O trabalho docente tem a função principal de treinar os alunos para um bom desempenho, a comunicação entre professor e aluno tem um sentido técnico, em que debates, discussões e questionamentos são desnecessários, assim como são pouco importantes as relações afetivas na relação pedagógica (EVERTON, 2013).

A tecnologia educacional tem significado indispensável na escola tecnicista, sendo importante nos recursos didáticos a programação do ensino por meio de passos sequenciais,

empregando a instrução programada, as técnicas de microensino, os multimeios e os módulos de ensino ou técnicos.

Assim, o emprego da tecnologia instrucional na escola aparece no planejamento em moldes sistêmicos, na concepção de aprendizagem como mudança de comportamento, na operacionalização de objetivos, no uso de procedimentos padronizados (instrução programada, audiovisuais, testes avaliativos etc., inclusive a programação de livros didáticos (LUCKEZI, 1994).

A escola tecnicista fundamenta-se em três pilares: o empirismo⁶, o positivismo⁷ e o pragmatismo⁸. Nesta abordagem, o professor adota uma posição de pretensa neutralidade frente aos conteúdos a serem ministrados. Acreditava-se que para ter uma boa educação a escola teria que estar equipada com jogos na sala, laboratórios organizados, etc., pois se a escola estivesse bem equipada, a aprendizagem seria uma consequência. A educação funcionaria como um instrumento capaz de desenvolver economicamente o país, já que qualificaria a mão de obra, como ilustra Libâneo (2006):

À educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. (...) A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo (...) seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho (p.28- 29).

Em outras palavras, a escola serve para preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho atual. Nem o professor nem o aluno é o centro desta perspectiva, mas sim a tecnologia. O professor se torna um mero especialista na aplicação de manuais e sua criatividade fica restrita aos limites da técnica utilizada. O aluno é apenas um indivíduo que reage aos estímulos dados pela técnica do professor, tendo que corresponder às respostas esperadas pela escola para ter êxito e avançar para a próxima etapa. A direção da escola também

⁶ Esta corrente de pensamento começou a se desenvolver no século XVII, na Inglaterra, com Locke. Para ele, o homem não pode atingir a verdade definitiva, pois tem nos fatos, e não nele, a fonte principal para tal explicação. Refuta a ideia das teorias inatas e com isso destaca a importância da educação e da instrução na formação do homem.

⁷ O positivismo admite apenas o que é real, verdadeiro, inquestionável, aquilo que se fundamenta na experiência. Deste modo, a escola deve privilegiar a busca do que é prático, útil, objetivo, direto e claro. As ideias positivistas influenciaram a prática pedagógica na área das ciências exatas e também influenciaram a prática pedagógica na área de ensino de ciências sustentadas pela aplicação do intitulado método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

⁸ O termo pragmatismo, derivado do grego *práigma*, significa “fazer”, denota ação, ato ou caso. Conforme a antropologia pragmática de Kant, pragmatismo é a ética prática. Na definição kantiana, o horizonte pragmático representa a adaptação do conhecimento à finalidade moral, à finalidade da vida prática, do agir.

não tem protagonismo nessa tendência, ficando a cargo de entregar aos professores os manuais a serem aplicados em sala de aula. (LIBÂNEO, 2006).

Se na Pedagogia Tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na Escola Nova a iniciativa desloca-se para o aluno, na Pedagogia Tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor, aluno, direção escolar e demais pessoal da gestão, posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, “neutros”, “objetivos” e “imparciais”.

Desloca-se o foco para a primazia das técnicas, métodos, havendo uma simplificação dos conteúdos. A autoridade do professor é confrontada com manuais instrucionais uniformizados e impessoais, o que não significa a ausência ou redução do dogmatismo exercido pelo professor, e sim, cooptação com um tipo de autoridade invisível e mais camuflado. São difundidos os manuais com respostas únicas, ou testes padronizados, entre outros instrumentos. Nessa tendência pedagógica, o conhecimento escapa do domínio do professor, que se torna, apenas seu mensageiro e passa a ser propriedade de quem? Do próprio sistema educacional? (BONFIM, 2010, p. 120).

Como se percebe, na Pedagogia Tecnicista, a relação pedagógica passa por uma substituição, já que aparecerá, de certa forma, inapropriadamente, nos manuais instrucionais e impessoais que o professor se limita a distribuir para os alunos. Assim como na Pedagogia Tradicional, aqui também os conteúdos de ensino serão apresentados a partir de uma posição oficial e dominante.

Segundo o pensamento de Morgado (2002) acerca da Pedagogia Tecnicista:

A autoridade que dirige o processo de ensino-aprendizagem é o tempo que o aluno leva para preencher, com respostas corretas, cada uma das páginas do manual. O autoritarismo contido nesta maneira dogmática de ensinar, em que apenas uma única resposta estereotipada é possível para cada questão, não se materializa, portanto, na pessoa docente. Mais uma vez o conhecimento é tratado como propriedade, não do indivíduo professor, mas sim de alguma entidade misteriosa de quem o professor é mero mensageiro.

Zuin (2008) retrata as punições psicológicas, as quais Bonfim (2010) situa na concepção tecnicista, pois segundo a autora “nesse espaço, o sarcasmo pedagógico pode se infiltrar de forma mais sutil e, nem por isso menos agressiva a corroer a relação professor/aluno”. (BONFIM, 2010, p. 120). Muitas vezes são comentários e indagações maliciosas, ou até mesmo um olhar sarcástico que podem refletir em ressentimentos difíceis de serem esquecidos. Para Zuin (2008), “o professor não precisa mais chamar seu aluno de ‘burro’ na frente dos outros. Basta fazer um comentário jocoso em tom sarcástico” (ZUIN, 2008, p. 6)

para, muitas vezes, estigmatizá-lo.

O aluno, em contrapartida, tem desejo pelo elogio e, principalmente, sente medo de ser insultado e humilhado diante de todos os colegas, por isso, muitas vezes, concentra-se no conteúdo transmitido para que não possa cometer erros e ser alvo do sarcasmo do professor. O autor completa este pensamento ao afirmar que “diante da possibilidade da concretização dessa ameaça, compreende-se a advertência do dito popular de que uma pancada física muitas vezes não dói tanto quanto a psicológica” (ZUIN, 2008, p. 44).

Postic (1990) traz para seu estudo uma crítica contundente à tendência anterior citada por se preocupar mais em orientar o ato de ensinar a partir da utilização de técnicas, relegando as relações interpessoais que têm uma influência significativa na relação pedagógica, entendendo que ensinar e aprender estão além de processos mecânicos que veem o conhecimento como produto. Segundo ele, o que une o ato de ensinar e aprender é a socialização do indivíduo, afirmando que as teorias da aprendizagem esquecem que:

Os alunos são actores no processo ensino-aprendizagem, que eles actuam através das suas atitudes e dos seus actos, que eles manifestam comportamentos operantes e até decisão, afectando a sua própria aprendizagem e a daqueles com quem estão em comunicação. Isto é esquecer também que o processo ensino-aprendizagem se efectua num meio caracterizado sociologicamente, que ultrapassa o limite da turma e da escola (p. 9).

Na contemporaneidade, Postic (1990) defende que a relação pedagógica deve ser vista “num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (p. 2). Dessa forma, a relação pedagógica não pode ser vista apenas sob a forma de uma comunicação entre professores e alunos, e sim a partir de todos os atores educativos, sendo eles, direção, coordenação, demais funcionários, assim como a inserção dos pais e a comunidade, não no intuito de impor suas crenças e o modo de vida, mas como sujeitos que estão inseridos em um contexto e podem influenciar positivamente, contribuindo juntamente com a escola para que os alunos cheguem ao conhecimento esperado.

Sabemos que a escola é o reflexo da sociedade que a produziu e está estruturada segundo o modo de vida de uma sociedade, assim como a economia, a política e as relações sociais ali estabelecidas. Postic (1990), completa afirmando que “a escola é o lugar onde nascem as mutações profundas, porque é a fornalha onde faíscam as contradições pelo encontro entre as forças sociais e as gerações e pelo choque de ideias e de teorias”.

Cabe evidenciar que posições contrárias se mostrem presentes nesse debate, umas defendendo pensamentos que hoje acreditamos ultrapassados, outras com justificativas atuais. Não podemos, no entanto, esquecer que apesar de se manifestar com mais frequência na escola, a relação pedagógica não é única, uniforme, já que é a partir das condições em que se realiza o ato de ensinar, que diferem as relações sociais entre o professor e o aluno (POSTIC, 1990).

Nessa fase, cabe também situar o pensamento freireano, segundo o qual a escola constrói seu pensamento voltado para mudança de paradigmas estabelecidos de forma autoritária pela sociedade vigente, em que há uma necessidade urgente de revisar certas imposições hierárquicas do conhecimento, visto que o processo de ensino e aprendizagem não está ora no professor e ora no aluno, e sim na relação educacional entre ambos com o intuito de possibilitar a autonomia de professores e alunos, visto que na relação com o conhecimento “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2006, p. 23).

Também, segundo Freire (2006), a escola atual deveria estar voltada para a reflexão pedagógica e para a construção de uma *práxis* que dialogue com a realidade humana, a partir do diálogo e de uma posição engajada perante a realidade vivida. O professor, nesse contexto, não deveria perceber o aluno como um recipiente de informações, mas o consideraria como um ser sociocultural que está em um processo de transformação constante.

Continuando, o autor defende o diálogo como uma possível ponte para o entendimento ao afirmar:

O *eu* dialógico sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não *eu* – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* e dois *eu* (FREIRE, 1975, p. 196).

Nesse sentido, entendemos a relação pedagógica além da sala de aula - seu ambiente natural - e transportada para outros espaços que se desenvolvem nas instituições escolares sob a prerrogativa de ensinar e aprender. O pedagógico é visto aqui como oriundo da relação entre sujeitos, ou seja, da relação entre muitos Outros, especificamente, envolvendo indivíduos que constituem grupos, sejam eles no interior ou exterior da escola, com características dialógicas ou não.

Na contemporaneidade, por sua vez, Nóvoa (2007) defende a escola centrada na aprendizagem dos alunos e elenca três dilemas⁹. O primeiro dilema argumenta que a escola atual tem dificuldades de definir prioridades, visto que há um “transbordamento” diante de tantas missões a serem cumpridas, fazendo com que a escola se torne uma “instituição distraída, dispersa, incapaz de um foco, de definir estratégias claras” (p.5).

Dessa forma, o autor defende a separação entre o conceito de escola e o conceito de espaço público da educação, mesmo acreditando que na realidade essa separação seja difícil. Segundo ele:

Esses conceitos estão nesse momento confundidos. A educação é feita na escola, formal e informal, a educação escolar e não-escolar, as atividades livres, lúdicas, tempos livres. Há uma grande confusão, porque a escola “transbordou”, assumiu muitas missões, de tal maneira que os dois conceitos estão hoje quase confundidos. Sempre que surge um novo problema, é votada uma nova lei no parlamento e esse problema é lançado para dentro da escola (NÓVOA, 2007, p. 7).

Assim, as outras instituições como a família, a igreja, as comunidades locais, os grupos culturais, as entidades científicas e outras, devem tomar para si a responsabilidade de coadjuvantes no processo formativo, aliviando a escola do conjunto de atividades que é jogada dentro dela como única responsável.

Nessa perspectiva, o professor, na sala de aula, passaria a ser um organizador das atividades em situações de aprendizagem, já que a instituição seria extraordinariamente focada na aprendizagem e a escola vista como um local onde os alunos aprendem.

No segundo dilema, Nóvoa (2007) chama a atenção para uma escola como sociedade em detrimento de uma escola como comunidade, visto que as comunidades não têm o direito de impor seus valores, crenças, princípios a um determinado programa de educação e “ensinar, educar é justamente ir além das fronteiras que a criança vive, respeitando as origens, mas indo além” (p. 10). Dessa forma, a escola como sociedade deveria ter regras de vida comum, de diálogo, de vida em sociedade e ser mais crítica em relação à comunidade.

É preciso atentarmos que esse dilema proposto tem relações diretas com o nosso estudo por abordarmos uma possível influência da comunidade Taim na escola São Benedito e sua interferência na relação pedagógica. Nóvoa (2007) traz para a discussão os exageros da relação escola/comunidade, visto que nem todas as manifestações oriundas da comunidade

⁹ Dilema, entendido por Nóvoa (2007), como “uma dúvida, uma hesitação. Dilemas são coisas que podem ser argumentadas num sentido e em outro, são decisões que só conseguimos ponderar através do conhecimento” (p. 5).

dialogam com a relação pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola. Nesse sentido, é importante que estejamos vigilantes a esses exageros para não cometermos confusões e “transbordamentos”.

O terceiro e último dilema defende a escola como instituição e não como serviço, por entender que grandes debates e políticas educativas tendem a ver a escola como um serviço prestado às famílias, às crianças, e não como uma instituição. Segundo Nóvoa (2007):

O que é mais grave: a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas (p. 11).

Dessa forma, defender algumas posições configura aceitar duas escolas: uma para alunos ricos centrada na aprendizagem e outra para alunos pobres centrada nas tarefas sociais e assistenciais, visto que podemos materializar as diferenças entre as escolas públicas e privadas, estas com salas de aula adequadas, materiais (livros paradidáticos, didáticos e outros) acessíveis aos alunos, recursos variados (data show, som e etc), enquanto que a maioria das escolas públicas brasileiras carecem do básico para estabelecer um clima favorável à aprendizagem dos alunos, como cadeiras suficientes e confortáveis, livros didáticos e paradidáticos, salas de aulas arejadas e climatizadas, bibliotecas, dentre outros.

Já Libâneo (2002) em entrevista a Costa (2003)¹⁰, defende uma escola que possa assegurar a todos uma formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando o desenvolvimento de uma relação de autonomia, crítica e construtivista em diálogo com a cultura em suas diversas manifestações: a cultura advinda da ciência, a cultura paralela (através dos meios de comunicação em massa) e a cultura cotidiana.

Segundo o autor, para que isso aconteça todos os atores educativos devem ter responsabilidade social e política para que essa escola possa realizar seus objetivos. Para tanto, Libâneo (2002) indica cinco metas:

1) Garantir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte. 2) Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente, visando preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional. 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural, no fortalecimento da subjetividade. 4)

¹⁰ Entrevista realizada em Goiânia, por ocasião da SBPC, em 11 de julho de 2002.

Formar a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola. 5) Formar valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanistas e humanitárias. (LIBÂNEO, 2002, p. 26).

Para o autor essas metas são viáveis, já que tem em mente a educação onilateral, ou seja, que a escola tenha as dimensões física, afetiva, intelectual, moral e estética. Defende, pois, a função social e política da escola e a educação geral em que as crianças, adolescentes e jovens possam dominar os conteúdos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais e, também, aprender a pensar e internalizar valores e atitudes.

Torna-se perceptível que a relação pedagógica, ao longo do tempo, passou por inúmeras mudanças. Neste estudo, evidenciamos desde a tendência tradicional, privilegiando o papel do professor em sala de aula, relegando aos alunos uma postura passível nessa relação, até a contemporaneidade em que as afirmações de outrora aqui já não fazem sentido, visto que professores, alunos, gestão escolar e família devem se sensibilizar através do diálogo e participação de todos para que a escola seja um lugar de relações sociais que priorize não só o ensino e a aprendizagem, mas a diversidade.

Apresentado este esboço teórico no qual discorreremos sobre as correntes de pensamento relacionadas às tendências histórico-pedagógicas, é pertinente ressaltar que a Teoria das Representações Sociais encontra terreno fértil para respaldar o estudo escola/relação pedagógica, visto que se processa no cotidiano de instituições escolares. Cotidiano que se modifica de acordo com as mudanças históricas, visto que o conhecimento do senso comum transita também nesses espaços institucionalizados. Identificar representações emanadas da relação pedagógica, pode nos ajudar a compreender a complexidade da comunicação entre os atores educativos, bem como pode direcionar comportamentos entre os sujeitos que ali convivem.

Assim, se entendemos que o comportamento dos sujeitos não é determinado apenas pelas características objetivas da situação, mas também pela representação dessa situação, as pesquisas a partir dessa perspectiva abrem possibilidades de compreender as relações que se dão na escola, tomando como ponto de partida o conteúdo das representações. Compartilhamos também da ideia de que a escola é um espaço onde circula cotidianamente diferentes representações. Desconsiderá-las como uma forma de conhecimento, seria não reconhecer os sujeitos da relação pedagógica como sujeitos sociais/cognitivos/afetivos.

2.2. Alteridade na relação pedagógica: a presença do outro no cotidiano escolar

Um dos primeiros fatores a destacar na análise da relação pedagógica é a convicção de que se trata de uma atividade exercida na presença de Outros e em função dos Outros. Sendo a escola também um lugar para onde convergem as tensões vividas pela sociedade e apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de forma expressiva no cotidiano escolar de alunos, professores, direção e funcionários, é aí que as diferenças apresentam maior sensibilidade. Sendo assim, as necessidades impostas pela sociedade, têm reflexo na escola como produtora de conhecimento, levando a que, em seu próprio espaço, haja tensões entre alunos, professores, pais, gestão escolar e outros.

Dessa forma, a noção de alteridade na relação pedagógica se apresenta como necessária para o convívio com a diferença. Em um de seus trabalhos, Souza (2005) relata uma pesquisa realizada por Gatti, Sposito e Silva, tendo por base entrevistas com professores dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Maranhão. Nesse estudo, os professores confessam que os maiores entraves na sua formação são: “a relação teoria/prática, a compreensão dos aspectos psicológicos das crianças, a elaboração de materiais didáticos e o preparo para lidar com a relação escola/comunidade” (SOUZA, 2005, p. 96)

Silva (2002) mostra que a escola tem dificuldade em agregar a alteridade e seus fatores, e que eles estão para além das questões relativas à precariedade de alguns materiais didáticos e a formação de professores. Isso porque a alteridade deve ser vista como um processo simultâneo de construção, mas também de exclusão social, quando há ruptura do diálogo, tanto nos níveis interpessoal quanto no intergrupar. Podemos compreender a alteridade de forma positiva, quando tentamos viabilizar a atividade simbólica entre os indivíduos, e de forma negativa quando expõe um grupo a outro causando estranheza e ameaça. Nessa perspectiva, Jodelet (1998) entende a alteridade como um processo simultâneo de construção e de exclusão social, cuja compreensão deve ser conjunta e englobe os níveis interpessoal e intergrupar.

Interessa-nos trabalhar a alteridade na relação pedagógica porque entendemos que é importante situar o espaço escolar como recheado dos mais diversos tipos de relacionamentos entre os atores educativos e destes com a comunidade em que atuam e vice-versa, “numa teia de relações complexas e multifacetadas a admitir polarizações, desde que permitam porosidade nas fronteiras, de modo a deixar fluir uma dinâmica alargada em ações cotidianas” (BONFIM, 2015, p. 28), por entendermos que é no cotidiano, denominado por Pais (2003) de, “rota do conhecimento” (p. 31) onde a relação pedagógica mais se manifesta. É nesse espaço movediço,

sujeito a aproximações e afastamentos que professores e alunos atuam enquanto atores nessa trama, recheada de cenas inesperadas, decisões e atitudes a serem tomadas ou relegadas.

Faz-se pertinente focar a noção de Relação e Outro já que consideramos que os atores educativos, uma vez envolvidos no cotidiano da escola são seres de relação. Aqui, abordamos relação, de acordo com Guareschi (2002), quando fala “de um ser que, como tal, necessita de outro, isto é, que é aberto, incompleto, por se fazer (p. 151). Dessa forma, a relação pedagógica se dá a partir de sujeitos que são incompletos e buscam em si e nos Outros o que possam ser, no entanto, isso não significa que esse encontro alcance a completude almejada, mas que possa servir para transformações e mudanças, apontando, conseqüentemente, para chegadas não imutáveis, mas processuais.

De acordo com Moscovici (2012 *apud* BONFIM, 2015), “um grupo começa com três (p. 29) e “entre um e esse número mágico estende-se a vasta região do que não é mais individual mas ainda não se tornou plenamente social, plenamente grupal”, ou seja, cabe considerar que a relação pedagógica como fenômeno social, aqui formada por professores, alunos e muitos outros que se formam e funcionam no cotidiano da escola, na qual o Outro constitui-se de muitos Outros com características grupais, abrangendo mais dos três, citados por Moscovici (2012), “não é uma relação de um-para-um, mas de vários-para-vários (Jovchelovitch, 2011, p. 38 *apud* BONFIM, 2015).

Sendo assim, o Outro deve ser reconhecido e sua alteridade respeitada, entendendo que o diferente é legítimo e como tal merece reconhecimento, tendo em vista que essa junção propicia o que é designado como Nós no espaço relacional, “onde passa a agir no cenário das práticas, com repercussão no comportamento inter e intragrupal. Dessa forma, o Nós deixa de ser um estranho, um rotulado” (BONFIM, 2015, p. 30). Especificamente nessa pesquisa, buscar o Nós é um desafio, visto que, muitas vezes, a escola está inserida em um espaço de relação, mas só valoriza o que está dentro dos muros escolares, marginalizando toda uma riqueza cultural e histórica importantes no processo de ensinar e aprender.

Ao trazer para o centro dessa pesquisa a comunidade Taim, como o lugar de onde falamos, estamos preocupadas em mostrar o quanto o respeito pelo Outro e a importância que ele tem na formação dos alunos é um ponto decisivo na relação pedagógica, visto que não podemos negar toda uma riqueza histórico-cultural dessa comunidade, através de histórias que atravessam o imaginário coletivo, de manifestações culturais, como o Tambor de Crioula, Festejo de São Benedito e Bumba meu boi, que envolvem a maioria dos moradores da comunidade, gerando representações sociais que passam a circular na escola e fora dela.

De acordo com essa perspectiva, não demarcamos uma supremacia da escola sobre a comunidade local e vice-versa, visto que as relações no cotidiano da escola não podem desmerecer as questões citadas, pois são tão essenciais quanto o conteúdo do saber, por se tratar também de uma produção social. Sendo assim, o conhecimento se dá no interior das relações entre pessoas ou grupos, que podem ter mais legitimidade do que decisões e contratos formais firmados anteriormente. Segundo Jovchelovitch (2011):

O estar junto não é algo que já está lá, *a priori*, ou que emerge já pronto na vida social. O estar junto é um longo e laborioso processo que necessita ser construído: ele é uma conquista. O estar junto e a ação conjunta impõem a necessidade de comunicar-se e de alcançar o entendimento, de construir uma linguagem, de formar grupos e dividir tarefas, de conhecer o outro e de expor-se ao Outro (p. 127).

Assim, são em espaços intersubjetivos que brota o sentimento de pertencimento devido ao vínculo daqueles que agem com maior grau de espontaneidade e sem explicitações constantes de quem seja naquela comunidade. Dessa forma, mostra-se perceptível que os estudos de Jovchelovitch (2011) sobre alteridade potencializam o diálogo, como forma de alcançar o Outro e ser por ele alcançado.

Na mesma direção, o pensamento de Freire (1975), quando trata o conceito de dialogicidade, extrapola a ação comunicativa para deter-se, na forma de encontro que se dá entre sujeitos mediatizados pelo mundo. Entendemos que o diálogo “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É ato de criação”. Como se percebe, diálogo não é conquista, no sentido de dominar o Outro, mas conquista “do mundo pelos sujeitos dialógicos [...] Conquista do mundo para a libertação dos homens” (p. 93).

Guareschi (2002) ao situar os sujeitos a partir das relações que constroem ao longo da vida, alerta que não basta reconhecer o Outro dentro de um determinado contexto social, nesse caso, os atores educativos e os moradores da comunidade Taim, nos quais além do reconhecimento que lhes cabe, são também partícipes da relação pedagógica.

Cabe deixar claro que essas colocações são um preâmbulo necessário diante da temática proposta: Representações Sociais captadas da relação pedagógica na Escola São Benedito, processo esse que congrega atores educativos e a comunidade Taim, ambos envolvidos em práticas educativas repassadas pelo que expomos até aqui.

2.3. A Teoria das Representações Sociais como ferramenta da pesquisa

Nosso estudo conta com o apoio teórico da Teoria das Representações Sociais – TRS – inaugurada por Serge Moscovici, por entendermos que as representações vivenciadas e/ou construídas no cotidiano da sala de aula ou fora dela, exercem influência na aprendizagem do aluno, visto que a relação pedagógica é, por natureza, essencialmente, interativa e dinâmica, características que encontram respaldo na referida teoria.

Cabe levar em consideração que a Teoria das Representações Sociais apresenta como um de seus pressupostos estudos voltados para a busca do conhecimento dos grupos humanos, “relativizando seus achados na forma de questionar o novo e de dialogar com a incerteza. Trabalhando, portanto, com aspectos dinâmicos da apropriação do conhecimento científico pelo senso comum” (UFMA, 2015, p. 7). Dessa forma, consideramos que a referida teoria se coaduna com o estudo que nos propusemos realizar, visto estar vinculado ao Projeto de Pesquisa intitulado *A relação Pedagógica no contexto cotidiano do Currículo de Cursos de Licenciatura: as representações sociais de professores formadores* em andamento no GPERS/PPGE, do qual fazemos parte, que, apoiado nos princípios emanados da TRS está centrado no senso comum, nas conversações, no cotidiano, privilegiando, assim, um campo rico em representações.

Os estudos sobre Representações Sociais têm possibilitado conhecer o modo como as pessoas pensam, vivem, agem, reagem, compartilham esse conhecimento popular e social por meio da conduta e dos processos comunicativos. Constituindo-se, assim, elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo educativo.

Ao trabalhar com o senso comum, entendemos que a Teoria das Representações Sociais aponta para um conhecimento plural e pretensamente livre em relação ao pensamento considerado acadêmico. Entendemos que o conhecimento do senso comum pode ser considerado de primeira mão, fundamentado em experiências práticas. Segundo Pais (2013, p. 101), “os indivíduos e o senso comum são produtores de conhecimento”, evidenciando um saber que emana do senso comum, ao fazer-se e refazer-se no cotidiano da sala de aula. (HELLER, 1970, p. 17).

Entendemos, pois, que o fazer pedagógico lida cotidianamente com relações interpessoais que envolvem características peculiares, aspectos afetivos, valorativos e psicológicos dos sujeitos (PASSOS, 2004). Se o cotidiano é a rota do conhecimento, “quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social” (p. 31). Dessa forma, o

conhecimento é visto aqui não sendo apenas constituído dos saberes científicos acumulados, mas também da vivência do cotidiano em sala de aula e fora dela, com professores e alunos reais e demais atores educativos, num “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis” (MOREIRA; CANDAU, 2007) pelas atividades que ali se desenvolvem. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve tanto dimensões psicológicas quanto sociais, motivo suficiente para a escolha teórica feita, uma vez que a teoria das Representações Sociais, na sua perspectiva psicossocial, quando aplicada à área da educação, conduz à compreensão dos sujeitos de forma menos fragmentada (SOUSA; VILLAS BÔAS e NOVAES, 2011).

Por outro lado, nesse complexo processo que envolve a relação pedagógica permeada de encontros e desencontros, entendemos que a Teoria das Representações Sociais transita nos estudos do cotidiano, propiciando análises sobre a realidade social que se processa na área da educação.

Nesse sentido, a operacionalização do conceito da TRS neste estudo tenta perceber a realidade como uma construção social a partir do processo de interação e comunicação dos sujeitos, aqui considerados professores, alunos e muitos outros. Assim, as representações sociais passam a constituir elementos essenciais à análise das relações pedagógicas, aqui, propostas.

As representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, e sim teorias sociais que tentam explicar o real, sistemas que possuem uma lógica e linguagem particulares, estruturas que implicam valores, ideias práticas e conceitos (ALVES-MAZOTTI, 2008) e que, consideradas entidades, quase tangíveis, circulam, se entrecruzam e se cristalizam por meio da fala, do gesto e da comunicação no cotidiano.

Consideramos, pois, a Teoria das Representações Sociais “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), constituindo-se em status epistemológico novo e diferente dos demais vigentes, a partir dos estudos seminais apresentados por Moscovici (1961) e seus seguidores e, atualmente, em expansão e aplicabilidade em várias áreas do conhecimento, com destaque nas ciências humanas e sociais.

A representação, então, funciona como um sistema sociocognitivo e contextualizado. Enquanto sistema sociocognitivo, supõe um sujeito ativo que produz representações acerca de um determinado objeto, embora essas representações estejam submetidas às regras dos processos cognitivos, são determinadas, inicialmente, pelas condições

sociais nas quais se elabora e se transmite uma representação. Já enquanto sistema contextualizado, nos remetem à questão da significação, um dos elementos fundamentais de uma representação, justamente porque tal elemento é situado num contexto, que pode ser discursivo ou social (ABRIC, 2000).

É nesse sentido que ao eleger a comunidade Taim, localizada na zona rural de São Luís e tentar analisar como se dá a relação pedagógica na Escola São Benedito apoiamo-nos na TRS por entender que essa Teoria traz em seu bojo premissas importantes e essenciais para a compreensão de fenômenos e características sociocognitivas dos sujeitos inseridos nessa realidade. Isso porque lançamos mão de uma teoria que privilegia o senso comum, o diálogo, o cotidiano, visto que as pessoas que ali moram ao se intitularem “Filhos do Taim”, demonstram perceber esse lugar não apenas como um espaço onde pescam, plantam ou residem, mas também um *locus* de manifestações identitárias, culturais e ideológicas, dessa forma, não podemos mais pensar a relação pedagógica isenta desses fenômenos e fadada aos muros escolares.

Quando concebemos que os sujeitos da nossa pesquisa, inseridos em uma comunidade tradicional, veem as situações cotidianas de forma diferenciada, buscamos compreender a importância do modo de vida peculiar desses indivíduos. Modo esse, manifestado em crenças, em histórias passadas por gerações, no uso consciente da matéria prima, na não demarcação do território por cercas ou muros. Concordamos com Postic (1990) ao afirmar que os alunos possuem um conhecimento de mundo ensinado pelos seus pais e ancestrais, gerador de representações sociais, que seus descendentes incorporaram e que se refletem e dialogam com outras formas de conhecimento também no âmbito escolar. Motivo pelo qual, podemos perceber a influência da comunidade no processo de ensinar e de aprender.

3 A INVESTIGAÇÃO E SEU PERCURSO

É inerente ao ser humano perguntar-se sobre o início de tudo e como as transformações ao longo do tempo foram se construindo até hoje, dessa forma, os indivíduos buscam responder à perguntas, mesmo surgindo tantas outras a partir da inicial, no intuito de chegar a resultados a partir de seus questionamentos. O mesmo acontece com o pesquisador que, além de todo um arcabouço teórico, precisa trilhar um percurso metodológico no qual tenha consciência das etapas a serem caminhadas de forma sistematizada e criteriosa, a fim de que a pesquisa tenha caráter científico, obedecendo a muitos quesitos, dependendo da área de conhecimento na qual se insere.

Nesse sentido, uma pesquisa científica deve privilegiar “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida” (GOLDEMBERG, 1999, p.106). Sabemos que o ato de pesquisar é importante para que a ciência possa avançar em discussões e inovações, pois diz respeito a fatos próprios de um campo de conhecimento, sendo um trabalho necessário para que possamos desenvolver investigações de uma determinada realidade social.

Segundo Demo (1996), a pesquisa é uma atividade cotidiana, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático” (p. 34). Já para Gil (1999), a pesquisa tem um viés pragmático, ou seja, é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p. 42). Além disso, pesquisar é agir, é buscar de forma racional e organizada soluções para um problema que ainda não se tem informações suficientes para solucioná-lo, e não somente isso, como também para apontar caminhos.

3.1. O Taim e os seus moradores

Como referido anteriormente, uma das questões que norteiam os trabalhos a serem estudados refere-se à relação homem/natureza em comunidades tradicionais e diz respeito aos conhecimentos por elas produzidos, os quais têm ajudado na conservação de ecossistemas, enquanto parte de costumes tribais e rurais (SACHS, 2000; SHIVA, 2000).

Cabe, pois, indagar: o que seriam conhecimentos tradicionais e como eles se produzem? Segundo Alonso (2005), são conjuntos complexos que se produzem coletivamente e cumulativamente em resposta a situações e motivos diferenciados, apoiando-se na tradição, na observação, na utilização dos processos e nos recursos biológicos. Mitos, rituais, narrações orais e práticas relacionadas a sistemas de ordem ambiental e de saúde seriam alguns dos meios pelos quais esses saberes se exprimem e se sistematizam.

A esse respeito, Castro (2000) complementa:

(...) ainda que não seja possível a diferentes grupos explicar uma série de fenômenos observados, as ações práticas respondem por um entendimento formulado na experiência das relações com a natureza, informando o processo de acumulação de conhecimento através das gerações. São maneiras diversas de perceber no âmbito local, de representar e de agir sobre o território, concepções que subjazem às relações sociais (p.169).

Por serem considerados um legado das gerações passadas, os conhecimentos tradicionais são reconhecidos por diversos grupos como de propriedade e responsabilidade coletivas, sendo a relação entre ser humano e natureza fundamental para a conservação desta segunda, já que na visão de alguns grupos, como os indígenas, a ordem do cosmo implicaria um bom relacionamento homem/natureza (ALONSO, 2005).

Dentro do que foi considerado, situamos o Taim como um lugar onde as gerações se recriam, ou seja, nascem, vivem e morrem, sendo transmitido dos mais velhos para as próximas gerações um legado histórico-cultural, reproduzindo dinamicamente as representações sociais geradas pelos grupos mais antigos, numa demonstração da fluidez que caracteriza essas representações, aspecto apontado pelos estudiosos da Teoria das Representações Sociais.

Esse posicionamento encontra respaldo no pensamento de Bonfim (2007) ao afirmar que as representações sociais formam uma rede de ideias móveis e fluidas, “dotadas de grande plasticidade, circulando e tomando diferentes formas à medida em que são solicitadas e utilizadas (p. 35) o que é evidenciado na fala de um morador entrevistado do Taim ao afirmar que lá “as culturas são preservadas, o respeito à sua descendência” (MT-2, lê-se Morador Taim-2) é valorizado, o que, possivelmente, tem repercussão no pensamento circulante da comunidade como um todo.

Quando os moradores conseguem citar símbolos que estão no imaginário coletivo ligados ao processo de ocupação do povoado, referem-se a uma memória coletiva que, mesmo diante de suas flutuações, apresenta marcos e pontos invariantes, imutáveis (POLLAK, 1992), legitimando, dessa forma, suas narrativas, havendo, pois, o reconhecimento de pessoas que

seriam descendentes dos fundadores do Taim, e que podem ter competência e legitimidade para reconstituir a história do povoado.

Em estudo realizado sobre o Taim no ano de 2015¹¹, agrupamos o processo de povoamento dessa comunidade em 3 ciclos a partir de registros orais de alguns moradores, aqui, reelaborado e incorporado a este trabalho.

a) Primeiro ciclo de povoamento

Segundo contam os moradores mais antigos, a história do Taim, anteriormente denominado Laranjal, surgiu com povos indígenas nativos que, devido a grandes perseguições, fugiram de lá, com a chegada dos colonos portugueses. Naquela ocasião, os indígenas foram dizimados e substituídos pela mão de obra escrava.

Conta a história que antes do século XVII, a região do Itaquí-Bacanga era composta por aldeamentos de índios Tupinambás. A etimologia da palavra Ita, citada como componente do nome do povoado Taim é de origem Tupinambá e consta no Dicionário da Língua Geral do Brasil ¹²com o significado de pedra, ferro. Como se percebe, o nome do povoado tanto pode estar relacionado ao imaginário que envolve a história da sua fundação, quanto à própria formação geológica do relevo que é rico em pedras.

Nos idos do ano 1621, a criação do Estado do Maranhão e Grão Pará, com a capital em São Luís, já representava a tentativa da integração e povoamento efetivo do espaço amazônico conhecido, cujas capitanias começavam a evoluir economicamente, através do plantio da cana-de-açúcar, algodão e fumo. E, ao lado destes produtos crescia a exploração das “drogas do sertão” (urucum, cravo, copaíba e canela), bem como da pesca. Ora, diante da escassez do elemento branco para levar à frente o aproveitamento econômico – aproveitamento só ele capaz de atrair novos colonos – a mão de obra tinha que ser, forçosamente, a indígena. (BELLOTTO, 1982).

Dessa forma, “o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da

¹¹ Curso de Aperfeiçoamento sobre Educação do Campo e Quilombola, a *Ação Escola da Terra: Programas Práticas Pedagógicas em Classes Mutisseriadas da Educação Escolar do Campo*, parceria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão, foi organizado o *Seminário Cidadania e Educação do Campo*, no qual elaboramos e apresentamos o artigo intitulado *Comunidade Taim: memória e identidade em questão*, reelaborado e incorporado a este estudo.

¹² Segundo Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres (1891, p. 186), que copilou as palavras para compor o referido dicionário, a língua da nação Tupinambá, antigamente, “era cultivada pela maior parte das nações brasílicas, e por isso os portugueses lhe deram o nome de língua geral...”

ideologia dominante no mundo colonial lusitano” (FERNANDES, 1960, p. 83), que eram capturados, não só para lavrar a terra ou coletar espécies aromáticas ou resinas, mas também para serviços de carregamento, transporte, afazeres domésticos o que não se dava de forma pacífica, embora alguns autores falassem em “colaboração”.

b) Segundo ciclo de povoamento

Caracterizamos como segundo ciclo a chegada de uma tribo vinda do continente africano, cujos membros eram chamados de Itainos. Ainda hoje, na comunidade há vestígios desse período como caieira de cal e também a existência de um brejo chamado Tanque onde um baldrame feito com lajotas vermelhas, típicas do período escravista, denota esse ciclo de povoamento. Cabe acrescentar que as paredes desse baldrame são de pedra cal e óleo de baleia, evidenciando que essa área arqueológica tem uma relação com o lado urbano em um determinado momento.



Foto 4: Baldrame feito com lajotas vermelhas que, segundo moradores, seria construído um porto para as embarcações de Ana Jansen atracassem.
(Fonte: Gabriella Ferreira, 2017)

Sabemos, também, que existem marcas na comunidade da passagem de uma ordem religiosa católica que transferia escravos da pressão da cidade, para o que conhecemos hoje por Taim. Vem daí possivelmente a formação de grupos descendentes da escravatura que de posse de sua liberdade esperavam encontrar vagas no parque fabril, havendo assim uma “deserção das roças pelos libertos que afluíam para os centros fabris, onde imaginavam ser mais bem

remunerados”, fenômenos ocorridos por volta de 1890 (ABRANCHES, 1993, p. 33). Porém, esses ex-escravos não eram admitidos nas fábricas, devido à limitação da capacidade de absorver a mão de obra, não dando conta de atender à demanda de trabalhadores disponíveis, assim como a própria rejeição ao ex-escravo como força de trabalho assalariada.

Dessa forma, um outro fenômeno ocorre nas últimas décadas do século XIX, que foi o abandono de muitas fazendas por seus proprietários, o que deu a oportunidade ao ex-escravo de permanecer nessas terras abandonadas, onde já trabalhavam e ali continuar preservando suas formas simples de viver, mantendo suas tradições de trabalho, família, religiosidade, manifestações culturais que são importantes elementos que ajudariam na manutenção de uma identidade negra. (PROJETO VIDA DE NEGRO, 2002).

c) Terceiro ciclo de povoamento

Caracterizado pela vinda de três famílias de pescadores para o povoado: os Ribeiro, os Cruz e os Moraes. Somente as duas últimas famílias teriam fixado residência no Taim e a família Moraes é a que possui maior número de descendentes ainda residindo no povoado. Os moradores contam que pescadores vindos da região do Munin em busca de água, encontraram um laranjal com água suficiente para se manterem e passarem semanas pescando. Após isso, colocaram o nome do povoado Laranjal, atualmente chamado Taim, (PDA – Taim, 2002) como já enfocado.

Além de não localizarmos maiores registros sobre esse ciclo, não é perceptível, também, preocupação com a emissão de títulos de terra, tudo era de todos, respeitava-se a ancestralidade e os mais antigos eram sempre ouvidos, diferentemente do que acontecia em outros lugares, principalmente, em áreas urbanas e em grandes metrópoles, nas quais jovens e adolescentes, cada vez mais precocemente, não privilegiavam ou valorizavam os mais velhos como fonte de experiência e sabedoria.

No Taim, os espaços das roças, da pesca e da extração de recursos, como madeira e palha, oscilam entre esse povoado, Limoeiro e Porto Grande. O acesso aos recursos e espaços desses povoados dá-se mediante relações de parentesco, compadrio e vizinhança. A pesca também costuma ser realizada no canal de Boa Razão, ilha próxima aos povoados mencionados e na ilha do Caranguejo, localizada ao sul da Baía de São Marcos a cerca de 30 km da Ilha de São Luís, Bacabeira e Cajapió. A pesca e a roça são atividades que se complementam por garantirem sustento e geração de renda das unidades domésticas.

A reciprocidade ainda é percebida como um elemento que está presente no Taim não apenas nas relações de trabalho, mas em outras dimensões da vida, como nas relações econômicas, religiosas, de direito, de sociabilidade e até nas relações com os povoados vizinhos. Cardoso; Tavares (2006) classificam a reciprocidade como

Um elemento indispensável para a manutenção da coesão social desses grupos e destacam a sua presença no meio rural contemporâneo como criadora e dinamizadora de relações de sociabilidade e vínculo social. É comum se realizarem mutirões para a construção de casas, nos quais o dono da casa retribui a ajuda com comida e bebida. Esses momentos, chamados de tapagem da casa, podem ser interpretados como verdadeiros ritos de acolhida de nova família no povoado (p. 45).

Nesse sentido e à luz da TRS, reolocamos a importância da relação quando tenta agregar pessoas que, admitindo sua incompletude, se procuram e se encontram no cotidiano para que possam se fortalecer, oportunizando, pois, o favorecimento de laços afetivos e, conseqüentemente, o sentido de pertença. (BONFIM, 2015). Dessa forma, as pertenças grupais passam a sustentar os processos simbólicos e materiais responsáveis pela construção da alteridade. Disso decorre a necessidade de se estudar a alteridade sempre levando em consideração os níveis interpessoais e intergrupais.

Ainda sobre o Taim, segundo seus moradores, a vida antes na comunidade era mais calma, tranquila e havia parcerias com outras comunidades em roçar em outros lugares como Limoeiro, Porto Grande e Rio dos Cachorros.

Já com relação ao setor econômico, havia escambo, isto é, trocas, especialmente, de alimentos, modalidade de comercialização que se enfraqueceu com a mudança da sociedade, principalmente com a implantação do sistema político-econômico capitalista que imprime sua marca no desenvolvimento econômico e social pautado pelo aumento do consumo, resultando em lucros ao comércio e às grandes empresas. Registre-se, também, que no Taim, com a chegada das empresas de mineração, algumas pessoas que possuíam terras venderam para as mineradoras perdendo, assim, território, e dando oportunidade para a absorção de novas formas de relacionamento.

Se partirmos do princípio de que a cultura ajuda na construção da identidade, fortalecendo ou definindo formas de identificação, através da união das pessoas em torno de determinados elementos, reconheceremos nela um elemento importante para a manutenção da identidade e também da resistência da comunidade, frente ao processo de descaracterização propiciado pela expansão e fortalecimento do capitalismo ou até para o engajamento enquanto grupo.

Na mesma direção, as representações sociais atuam como prescrição, visto que uma vez criadas, se impõem sobre as pessoas, através das tradições ou estruturas imemoriais que se tornam prescritivas, passando a caracterizar a cultura dos grupos sociais, nos quais se instalam, imprimindo formas de comportamento e acrescentando traços identitários na comunidade (BONFIM, 2007).

Os moradores afirmam também que até a década de 1980 eram poucas as unidades familiares no povoado, por volta de 25 famílias (SILVA, 2009). Havia bastante *mato pra roçar*, ou seja, terras de mato alto e antigo. Inclusive não havia a atividade de extração de pedras, cuja ocorrência coincide com o processo de expansão urbana e demanda por materiais de construção em São Luís.

Antes da instalação do Consórcio de Alumínio do Maranhão - Alumar, na década de 1980, entre os povoados Taim, Pindotiuá, Carnaúba e Paquatua, havia uma espécie de divisão social do trabalho em que a produção de um grupo complementava as necessidades alimentares do outro, assim como as condições ecológicas de cada povoado supria as carências dos outros, pois havia a troca de palhas e cipós dessas comunidades vizinhas para a construção de casas dos moradores do Taim e destes por peixes com os povoados citados.

Posteriormente, com o deslocamento dos povoados Pindotiuá, Carnaúba e Paquatua para a instalação da Alumar e a apropriação de grande área de mata por essa indústria e por outras que vieram associadas ao processo de expansão industrial da Ilha e ao Programa Grande Carajás¹³, os moradores não só do Taim, mas de diversos povoados afetados começaram a exercer uma pressão maior sobre seus territórios e tiveram que reelaborar novas formas de relacionamento para lidar com a escassez de recursos e ainda preservar o que possuíam (SILVA, 2009).

É nessa perspectiva que se compreende as dinâmicas culturais, já que no espaço urbano há uma cultura diferenciada, em relação ao espaço rural. No contato com os centros urbanos, essas mesmas relações enfraquecem, tendo de ser reconstruídas e nem sempre os mesmos elementos serão encontrados.

Por um lado, há uma certa resistência ao urbano por conta do confronto com o desconhecido, levando-nos à inferir que o “desconhecido” aqui colocado, se apresenta como o

¹³ Um forte desenvolvimento mineral e energético ocorreu na Amazônia Oriental Brasileira a partir dos anos 70 do século passado liderado pelo chamado Programa Grande Carajás (PGC), implementado pelo governo brasileiro e multinacionais do setor mineral, canalizando aproximadamente US\$15 bilhões para aquela região, em especial para o Estado do Pará. Disponível em: http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/iv_en/mesa5/6.pdf

“não familiar” apontado na Teoria das Representações Sociais, que necessita encontrar um elemento “familiar” no qual possa ancorar.

Como se percebe, as representações sociais são reelaboradas na busca de tornar familiar algo não-familiar, isto é, estranho. Essa assimilação do não-familiar é construída pelos processos de ancoragem e de objetivação, em que aquele procura classificar, encontrar um lugar e dar nome a alguma coisa para armazenar o não-familiar (MOSCOVICI, 2004). Já a objetivação de um determinado conceito ou objeto, depende dos condicionantes culturais e diz respeito ao acesso diferenciado às informações em função da inserção social dos sujeitos e dos aspectos valorativos de determinado grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2000). Assim, entendemos que a busca por esse elemento familiar, neste fenômeno ainda causa estranheza ao grupo social estudado, o que gera insegurança, mal-estar e preocupação constantes aos moradores do Taim.

Dessa forma, a saída de uma região rural onde existe interatividade com outros indivíduos, propicia uma quebra nos elos de solidariedade, reciprocidade, tendo que ser reconstruídos nos espaços urbanos, onde nem sempre há situações assemelhadas, visto a cultura urbana ser mais individualizada e caracterizada pela industrialização e mecanização das atividades rurais, antes desenvolvidas de forma mais primitiva.

Outro aspecto a ser destacado, diz respeito à comunidade Taim apresentar uma história e cultura marcadas por manifestações, dentre elas o Tambor de Crioula centenário e o Festejo de São Benedito, nome da escola em análise. O Tambor de Crioula está inserido nessas expressões culturais diaspóricas que têm uma grande relevância, pois são formas de danças, a princípio, destinadas ao lazer, mas que apresentam um caráter religioso simbólico, no qual a representação de São Benedito ¹⁴se materializa na imagem do santo reverenciado na roda de tambor.

As festas, nesse sentido, são momentos em que, junto à afirmação de tradições, o passado cotidiano busca manter e atualizar os significados, por meio da construção de memórias comuns, individuais, coletivas e históricas. Nesse sentido, essas festas possuem símbolos de comunicação, de expressão, de experiências humanas, de culturas, que necessitam ser preservados e reconstituídos, já que as representações são elos mediadores da memória cultural da comunidade, estabelecida pelas diferentes formas de contar o passado, através das histórias

¹⁴ Santo católico que teria nascido na cidade de Messina na Sicília (Itália) em 1525, sendo filho de um escravo africano trazido por negreiros ibéricos. São Benedito teria pertencido a uma ordem de frades menores, capuchinhos de regra franciscana, do convento de Santa-Maria-di-Gesú, próximo à cidade de Palermo. Teria vivido nesse convento exercendo tarefas humildes como a de cozinheiro e teria morrido com fama de santidade em 1589. Muito cultuado no Brasil pelos escravos, foi beatificado em 1743, canonizado e santificado em pleno regime escravista em 25 de maio de 1807 (ALENCASTRO, 2000, p. 314).

de vida, de grupos, de comunidades, etc.



Foto 5: Apresentação do Tambor de Crioula em Festa Junina no fundo da escola.
(Fonte: Gabriella Ferreira, 2015)

Sendo assim, a experiência e formação cultural dos sujeitos mostram-se como ingredientes importantes no processo de socialização, assim como um repertório que, compartilhado e vivenciado com o grupo social a que pertence, torna possível a sua existência e permanência no coletivo, de modo que, sujeitos e grupo existem porque partilham um repertório de significados, capaz de tornar possível a memória e a identidade (MORIGI; ROCHA; SEMENSATTO, 2012).

Como se vê, as representações sociais desses indivíduos emanam dos grupos sociais em que estão inseridos, uma vez que é no processo de interação social que os sujeitos elaboram seus conhecimentos, socializando-os, reconstruindo seus valores e ideias que circulam na sociedade (SANTOS, 2013).

Diante do que foi exposto, cabe repetir que nossa intenção é captar as representações sociais da relação pedagógica vivenciada na escola São Benedito, *locus* principal deste estudo. Para isso, entendemos que as relações que se dão na sala de aula podem ser influenciadas por condicionantes externos ecoados, nesse caso, da comunidade Taim, como dito anteriormente, uma comunidade diferente, tendo essa diferença uma possível influência na

escola em análise.

Essa afirmação significa que o conhecimento prévio do aluno e suas representações sociais devem ser levadas em conta na sala de aula, visto que a preocupação não está somente nos conteúdos que o aluno irá aprender, mas na sua formação como um todo (CHAIB, 2005, 366).

3.2. A escola São Benedito e os sujeitos da pesquisa

A escola São Benedito, foco do nosso estudo, situada na Comunidade Taim constitui um anexo da U.E.B. Gomes de Sousa, localizada no bairro Vila Maranhão, que por sua vez, possui outro anexo chamado U.E.B. São Joaquim também localizado no mesmo bairro.

A escola em análise conta, em sua estrutura, com um salão grande, dividido em dois cômodos para comportar duas classes; três salas de aula pequenas; uma sala para o acervo de livros didáticos e paradidáticos, assim como materiais escolares, sendo também reservada para reuniões de professores com a direção escolar; uma cozinha; um espaço nos fundos do prédio improvisado com duas mesas grandes e cadeiras para servir o lanche às crianças, estas, em sua maioria, preferindo lancher em suas respectivas salas de aula, visto não haver local para recreação, apenas um espaço de terra do lado esquerdo da escola, no qual as professoras improvisam, raramente, jogos, sendo o futebol o mais recorrente. Não havendo ambiente para as brincadeiras, também não há recreio, priorizando-se o encerramento das aulas mais cedo nos turnos matutino e vespertino.

Pela manhã, funcionam as turmas do primeiro ano com 20 alunos; do segundo ano com 14 alunos; do terceiro ano com 15 alunos e do quarto ano com 12 alunos. É importante esclarecer que, exceto o quarto ano, as demais turmas são compostas por alunos de comunidades vizinhas, como Tiradentes, Coliê e outras.

Até o ano de 2014, apenas as crianças da comunidade Taim estudavam na escola São Benedito, no entanto, diante da demanda de matrículas e da impossibilidade da escola polo, U.E.B. Gomes de Sousa, localizada na Vila Maranhão, comportar um número significativo de alunos vindos de outras localidades, a escola São Benedito passou a ofertar vagas a alunos oriundos das comunidades adjacentes.

No turno vespertino funciona, também, uma turma multisseriada do segundo/terceiro ano, com 6 alunos do segundo ano e com 9 alunos do terceiro ano; uma turma do quarto ano, com 10 alunos e uma turma do quinto, ano com 15 alunos, sendo todos eles da

própria comunidade.

No que se refere à turma multisseriada, cabe caracterizá-la como um mesmo espaço físico que reúne diferentes séries que são orientadas por um mesmo professor, funcionando em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino e aprendizagem (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2013). Nessa perspectiva, trabalhar com turma multisseriadas é um desafio para os professores, já que durante a sua formação, não são orientados para atuarem nesses espaços, os quais necessitam de uma organização própria.

Destacamos, inclusive, que a escola em estudo, no turno vespertino, recebe alunos que estudam na Educação Infantil, vindos da U.E.B. Tiradentes, comunidade vizinha de mesmo nome. Esses alunos ocupam a parte da frente do prédio que, como já foi descrito, é dividido por uma parede de material MDF, a fim de comportar duas turmas. O prédio onde a escola funciona não é adaptado para os alunos do Ensino Fundamental, então, pensar esse aglomerado de crianças ocupando o mesmo espaço é uma tarefa árdua como, por exemplo, o horário do lanche dos alunos da Educação Infantil é alguns minutos mais cedo, fazendo com que os alunos das séries iniciais percam a atenção nas aulas devido barulhos das crianças que aproveitam o momento para correr, gritar, conversar, ações típicas dessa idade.

Outro fator importante a considerar diz respeito a inexistência de espaços para a prática de atividades lúdicas em que as crianças possam brincar, sentir-se mais à vontade, correr, pular, e não permanecendo somente sentadas atentas a lições tradicionais ou desenhos e pinturas sem propósitos didáticos.

Antecipando dados sistematizados que constarão no Capítulo 3, se faz necessário dizer que a U.E.B. São Benedito objetivamente passa por todas as carências que caracterizam, de modo geral, as escolas públicas da zona rural. Dessa forma, o documento que poderia orientar com mais clareza as atividades escolares, isto é, o Projeto Político Pedagógico, apresenta-se defasado e, conseqüentemente, não é consultado pelas professoras. Por outro lado, a escolha dos livros didáticos adotados se dá de forma arbitrária, visto que são escolhidos em esferas administrativas burocráticas da Secretária Municipal de Educação (SEMED) de São Luís/MA.

Diante desses entraves que influenciam na relação pedagógica, especificamente, na escola em estudo, a relação professor/aluno, assim como a busca por soluções junto aos atores educativos poderia ser um caminho frutífero diante das dificuldades travadas cotidianamente

no chão da escola.

O universo da pesquisa contou com a participação de 4 professoras, neste estudo, codificadas como PT-1, PT-2, PT-3 e PT-4 que trabalham na escola São Benedito; de 47 alunos, todos moradores do Taim, sendo a maioria do sexo feminino, numa faixa etária de 6 a 13 anos de idade, em turmas de 1º ano do turno matutino, 4º e 5º ano do turno vespertino, assim como 2º/3º ano (classe multisseriada) no mesmo turno. Neste estudo adotamos a entrevista do tipo grupo focal na sistematização das respostas dos alunos, estando estes codificados em AT-1, AT-2, AT-3 e AT-4 de acordo com as turmas que fazem parte; assim como de 3 moradores da comunidade em estudo, MT-1, MT-2 e MT-3, considerando a liderança destes, na tentativa de solucionar problemas na comunidade.

As professoras entrevistadas estão na faixa etária dos 33 a 45 anos, duas delas estão solteiras, uma vive em união estável e a outra é divorciada. Todas têm ensino superior em Pedagogia e moram na zona urbana de São Luís, sendo que duas moram no bairro Cidade Operária, e todas ganham de 4 a 5 salários mínimos¹⁵, estão na profissão de 8 a 18 anos, sendo que 3 trabalham no Taim a mais de 4 anos.

Algo interessante e que tem sido alvo de várias discussões diz respeito à moradia de professores fora das comunidades rurais, o que é corriqueiro e o Taim não foge à regra. Uma das professoras entrevistadas chegou a confessar que teve dificuldade de relacionamento com uma mãe de aluno porque “ela ligava para a diretora para avisar o meu atraso no horário de chegada na escola” (PT-2). Sobre o mesmo assunto, um dos moradores entrevistados em uma reunião escolar, anunciou que “a qualidade do ensino não se dá somente pelo cumprimento de horários” (MT-3), já que as professoras de fora da comunidade “são mais aprimoradas, capacitadas e têm consciência do que fazem” (MT-2), diminuindo, assim, esses impactos.

Sendo assim, percebemos que há entraves sustentando as fronteiras entre a zona urbana e a zona rural, e mais, sabemos que as diferenças culturais e relacionais existem, assim como o enfrentamento das dificuldades de locomoção das professoras por meio de transportes públicos deficientes e em intervalos de tempo muito grandes interfere e dificulta nesse diálogo.

Mesmo assim, de acordo com Pessoa (2003) “o campo está na cidade e a cidade está no campo”, já que ao se falar em rural devemos levar em consideração que esse espaço é mais que apenas uma categoria geográfica específica; mais que apenas produção agrícola ou agropecuária; sendo também uma representação social e simbólica.

Como na comunidade ainda não há acesso à internet fixa, é comum a presença de

¹⁵ Segundo Lei nº 13.152/2015 aprovada em 01/01/2017, o valor do salário mínimo brasileiro é de R\$ 937,00.

crianças nas avenidas e ruas. Brincando, correndo, saltando, ou tomando banho no rio localizado no povoado próximo chamado Limoeiro, enquanto os pais e parentes se concentram nas calçadas para conversar ou jogar dominó. Já que no Taim o ônibus passa de hora em hora e não há um fluxo de carros pelas avenidas, a brincadeira corre solta.



Foto 6: Rio do limoeiro, localizado no povoado Limoeiro, próximo ao Taim.
(Fonte: Gabriella Ferreira, 2014)

Outro aspecto interessante já abordado aqui é o parentesco que não influencia somente em sala de aula, mas também nas brincadeiras, já que as crianças brincam em família, ou seja, com irmãos e primos, principalmente, trazendo, possivelmente, para a escola representações sociais dos seus grupos de pertença, sejam eles a família, a Igreja e outros.

3.3. Abordagem e os instrumentos escolhidos

Mesmo detendo muitos conhecimentos sobre a comunidade Taim, uma vez que passei a fazer parte da realidade escolar e lá construí laços de afetividade com os alunos, professores, moradores, sabia que realizar este estudo, exigiria muito empenho, sintetizado na necessidade de retornar àquela escola, agora no exercício de outro papel social.

Por outro lado, estudar as Representações Sociais implicaria compreender os princípios da teoria, tendo em mente que o ato de representar possui quatro características, que são: a representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e/ou de alguém (sujeito); a representação social apresenta uma relação de simbolização e de interpretação

(significações); a representação é uma forma de saber, explicitado por um suporte linguístico, comportamental ou material e, por último, a qualificação desse saber está ligada à experiência do indivíduo em seu contexto social (JODELET, 2001).

Conforme Duarte (2002, p. 140) “a definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que se elabora no final”. Segundo a autora, as conclusões de um estudo são possíveis a partir do uso adequado dos instrumentos na coleta de dados, assim como a interpretação dos resultados obtidos pressupõe a descrição dos procedimentos, além de apresentar um tipo de formalidade, que permite também a outros pesquisadores trilhar o mesmo caminho da pesquisa, se for o caso.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa para a análise dos dados por entender que esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). A pesquisa qualitativa ocupa um espaço reconhecido devido às diversas possibilidades de estudar fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversos ambientes.

Fenômeno, neste estudo, entendido como “aquilo que se mostra, que se manifesta” (MARTINS; BICUDO, 2003, p. 22), ou seja, algo que pode ser visível em si mesmo de forma dinâmica, sendo melhor entendido na pesquisa psicológica e educacional se estiver em um local situado, isto é, se o fenômeno se mostra, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ele.

Ao afirmarmos que o fenômeno é o que se mostra em um ato de intuição ou de percepção, estamos dizendo que não se trata de algo posto no mundo exterior ao sujeito, e, também, que pode ser observado, manipulado, medido por um sujeito observador, ou seja, não se trata de tomar o sujeito e objeto separados no desenrolar do processo de conhecimento. Para Bicudo (2011), fenômeno e sujeitos são correlatos e unidos no próprio ato de aparecer, uma vez que este olha em direção do fenômeno de modo atento e percebe o que se mostra.

Para Turato (2005), as pesquisas qualitativas devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões, não havendo utilidade somente a mensuração de fenômenos, uma vez que seu objetivo é a busca por um entendimento mais aprofundado e, se possível, também subjetivo do objeto de estudo.

Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa assume vários significados no campo das Ciências Sociais, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas de interpretação –

entrevista não estruturada, entrevista semiestruturada, observação participante, observação estruturada, grupo focal, entrevista em profundidade – que buscam descrever e decodificar os dados de um sistema complexo de significados.

Nesse sentido, pretendemos captar o fenômeno em análise a partir do olhar dos sujeitos nele envolvidos, considerando todo aspecto importante na coleta e análise dos variados tipos de dados para que se possa entender a dinâmica do estudo. Partindo desses pressupostos, no processo de investigação há que se valorizar o papel do pesquisador tanto quanto o dos sujeitos da pesquisa, na busca por apreensão dos significados atribuídos aos fenômenos em análise.

Há um debate amplo na literatura científica sobre o papel e a posição do pesquisador no campo da pesquisa, sendo essa interlocução necessária, visto que, no trabalho de campo, o pesquisador assume duas posições, uma de sujeito que pesquisa e outra de sujeito que influencia o processo de investigação. Por ser também intersubjetivo, esse processo permite a inclusão de identificar os posicionamentos do pesquisador, decorrentes de suas crenças, valores e que estão associados à sua inserção social e à sua história.

Para Alves-Mazzotti (2006), a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e a relevância pela comunidade acadêmica, exige que o pesquisador se mostre familiarizado com o estudo atual do conhecimento sobre a temática focalizada, “de modo que ele possa, de alguma forma, inserir sua pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento” (p. 638). Assim, a proposição de pesquisar algo e chegar a conclusões confiáveis é um trabalho complexo e, muitas vezes, árduo.

Além da consciência do papel do pesquisador diante das exigências da pesquisa, é nossa intenção buscar o controle da subjetividade, possibilitando aos sujeitos que expressem suas opiniões, ao mesmo tempo em que serão respeitados os valores e responsabilidades do pesquisador, tendo em vista sua função na interpretação dos dados através de um esquema conceitual que valorize a expressão de opiniões, crenças e atitudes (PORTELA, 2004). Aqui, mais uma vez, evidenciamos o quanto o papel, postura e comprometimento do pesquisador é importante para um bom encaminhamento ao longo da pesquisa.

Sobre os instrumentos para a realização da pesquisa, usamos a entrevista semiestruturada realizada com as professoras, assim como, a entrevista do tipo grupo focal realizada com os alunos e a entrevista em profundidade com algumas pessoas da comunidade, considerando a posição que assumem, visto que alguns moradores lideram os demais quando há a necessidade de mobilização frente a situações externas que interferem no cotidiano desses

sujeitos ou ameaçam a propriedade da terra, fauna e flora.

Escolhemos três instrumentos para a realização da pesquisa por entender que cada um deles é importante na busca por respostas aos questionamentos e também por serem adequados aos sujeitos que pretendemos pesquisar, visto que, às vezes, faz-se necessário também ousar e inovar na pesquisa.

A escolha dos instrumentos que se encaixam de maneira mais apropriada em relação à pesquisa, fazendo com que o pesquisador possa realizar a opção mais viável para o desenvolvimento do seu trabalho, mostra-se essencial para identificar a aplicação dos instrumentos de pesquisa a ser utilizado.

Dessa forma, escolhemos a entrevista semiestruturada para apreender as representações sociais das professoras sobre a relação pedagógica vivenciada na escola São Benedito. De acordo com Manzini (1990/1991), esse tipo de entrevista está focada em um determinado estudo sobre o qual criamos um roteiro com perguntas principais, estas complementadas por outras questões importantes às circunstâncias no momento da entrevista.

Como percebemos, esse tipo de entrevista ajuda nas informações de forma mais livre e as respostas não são condicionadas a um padrão de alternativas, mas para isso é necessário um planejamento na coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro servirá para coletar as informações básicas e como um meio de nos organizarmos para o processo de interação com os entrevistados.

Como se percebe, a entrevista semiestruturada apresenta-se como uma técnica de coleta de dados que, sendo muito utilizada nas pesquisas das Ciências Sociais, propicia aos entrevistados um certo nível de reflexão sobre as questões abordadas sem, contudo, ser necessário que os mesmos abdicuem da liberdade e da informalidade próprias ao uso desse instrumento durante a pesquisa (MANZINI, 2003).

Outro instrumento que utilizamos na coleta de dados da pesquisa foi a entrevista em profundidade que, ao longo do tempo, tem atraído interesse de pesquisadores das áreas sociais como coleta de informações por apresentar uma maior flexibilidade no discurso livre dos participantes (CHIZZOTTI, 2008) e permitir ao entrevistado construir suas respostas sem ficar preso à rigorosidade e diretividade do entrevistador, casos que acontecem com o questionário e a entrevista estruturada. Esse instrumento de coleta de dados utilizado com algumas pessoas da comunidade de acordo com a representatividade diante de suas lideranças e engajamento na solução de problemas que possam afetar o cotidiano dos sujeitos que ali

moram, foi encorajador porque possibilitou que os entrevistados pudessem se expressar sem estar presos a um roteiro de entrevistas, visto que partimos da pergunta genérica **Como você vê a presença da escola São Benedito e seus funcionários (professores, direção escolar e demais funcionários) na comunidade?** e, no desenrolar da entrevista, os moradores puderam ficar mais à vontade para se expressar e revelar suas representações a partir do objeto de estudo proposto.

Consideramos, pois, a entrevista em profundidade como “um recurso metodológico que busca [...] recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2005, p. 62), no caso, os moradores do Taim. Nesse caminho de descobertas, as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospectivas.

Escolhemos, também, os grupos focais como instrumento de coleta de dados para ser aplicado junto aos alunos da escola São Benedito, visto que a formação desses grupos é intencional e com pontos de semelhança entre os participantes. Oliveira; Freitas (1998) definem grupo focal como “um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto à proposta, tamanho, composição e procedimentos de condução. O foco ou o objetivo de análise é a interação dentro do grupo” (p. 83). Segundo, Veiga & Gondim (2001), essa técnica ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade, podendo ser caracterizada como um recurso que compreende o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos.

O momento da aplicação dessa técnica junto aos alunos foi enriquecedor, pois pudemos ouvir o eles tinham a dizer sobre a escola e suas representações sobre o que entendiam ser um local propício para o processo de ensino e aprendizagem. Confesso, também, que foi desafiador já que os alunos respondiam de forma espontânea sem esperar quem respondesse primeiro.

Na entrevista com grupo focal analisamos as respostas dos alunos na faixa etária entre 6 e 13 anos, ou seja, crianças, na maioria das vezes, invisíveis em pesquisas e é essa invisibilidade que nos interessa questionar para poder criarmos condições de incluir essas crianças na pesquisa e evitar aquilo que Santos e Meneses (2009) denominam de *epistemicídio do conhecimento*, ao se referirem ao processo que destrói a riqueza do saber local, da diversidade cultural e das múltiplas visões de mundo, ficando subalternas pelo modo como o conhecimento dominante tem se construído.

Aqui, nos apropriamos desse conceito para defender que na infância parece acontecer um *eticocídio do conhecimento* (FERNANDES, 2016), “pois ignora-se a ontologia ética das crianças nos processos de construção de conhecimento acerca de si, desvalorizam-se as suas perspectivas, a sua autoria social” (p. 762). Dessa forma, sem defender essas condições de pesquisa, todo o processo de construção do conhecimento fica comprometido, inviabilizando as diversas visões, perspectivas e riqueza que viriam das contribuições das crianças.

Cabe dizer que os grupos focais foram separados de acordo com a série dos alunos, sendo aplicado a técnica quatro vezes, ora na sala de aula, ora em um barração ao lado do prédio da escola. Percebi curiosidade e entusiasmo nos alunos ao tentar entender a técnica e responder às perguntas. Os alunos do 1º e 2º anos se mostraram mais afoitos e disponíveis, o que me deixou também entusiasmada. Os alunos do 4º e 5º ano, viram, a princípio, esse momento com desconfiança, mas no desenvolvimento da técnica se mostraram disponíveis e abertos no desenvolvimento da atividade.

3.4. O tratamento dos dados

A técnica que lançamos mão para a sistematização dos dados da pesquisa foi a Análise de Conteúdo por se apresentar como “um leque de apetrechos” (BARDIN, 2011, p. 31), ou seja, por se tratar de um instrumento caracterizado pela grande variedade de formas, adaptando-se a um campo vasto de aplicação que são as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Nosso interesse pela Análise de Conteúdo levou em consideração que, além da descrição dos conteúdos, há nela uma preocupação no que estes poderão nos mostrar após serem tratados, já que em estudos como este focado em determinada instituição, no caso, a escola, raramente, o conhecimento pode ser obtido por técnicas experimentais e análises estatísticas.

Gatti (2002) afirma que esses tipos de pesquisas e análises são possíveis para uma parte dos problemas de investigação, como, por exemplo, os da área das Ciências da Natureza - Física, Química, Biologia - os quais são passíveis de quantificação, no entanto, em alguns objetos de estudos, como as investigações acerca da escola, e nela se insere nosso estudo, isso não é possível, pois certos controles não podem ser aplicados a seres humanos nas situações sociais em que estas se processam.

Sendo assim, a análise de conteúdo propiciou um diálogo com os diferentes tipos de discursos, isto é, de professoras, alunos, moradores, nos fazendo conhecer, também, alguns aspectos implícitos captados nas palavras dos entrevistados.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo se apresenta como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 47).

Dessa forma, segundo a perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo consiste em uma técnica metodológica que pode ser aplicada em diversos discursos e a todas as formas de comunicação, independentemente da sua natureza. Nessa técnica, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens. O esforço do pesquisador, então, é duplo, visto que ele busca entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e desvia o olhar, procurando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (GODOY, 1995).

Sendo assim, quando realizamos a análise das entrevistas, levamos em consideração a inferência como um procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação, permitido a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2011, p. 39), recorrendo a indicadores que podem ser ou não quantitativos.

É importante deixar claro que na composição desta análise, nos esforçamos para que fluíssem os sentidos que os entrevistados deram às perguntas através de suas falas, a fim de não impormos interpretações nossas sobre as deles. Conforme iam aparecendo os elementos representacionais, estes eram remetidos a estudos teóricos já realizados.

Nesta pesquisa utilizamos os passos adaptados por Bonfim (2007) a partir da clássica Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) na sistematização dos dados, de modo a compreender os resultados à luz da TRS e como seus pressupostos explicam os fenômenos aqui estudados. Cabe ressaltar que estas etapas foram submetidas à avaliação do Grupo de Pesquisa *Educação e Representações Sociais*, do qual fazemos parte, na tentativa de dar cada vez mais fidedignidade na aplicação dos instrumentos adotados.

1. A primeira etapa constituiu-se do *corpus* do nosso estudo composto pelas 11 entrevistas, sendo 4 semiestructuras, 4 do tipo grupo focal e 3 em profundidade.
2. Realização de leitura flutuante do material, quando começamos também a destacar

palavras e/ou sentidos que poderiam constituir-se em unidades de sentido. Nesse estudo, entendemos como núcleos de sentido os elementos “que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 1977, p. 105).

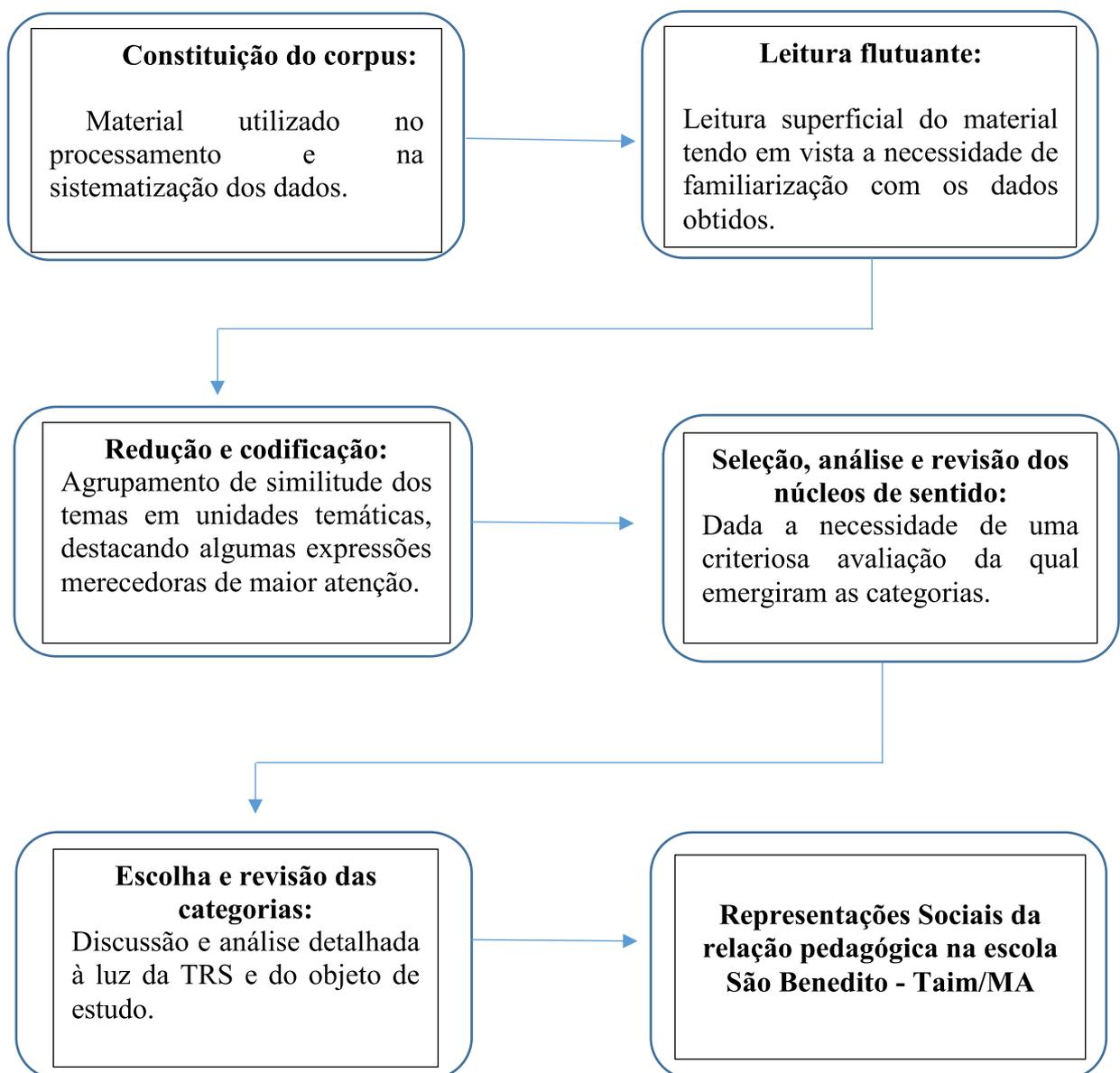
3. Redução das entrevistas, atentando para não prejudicar o sentido da informação, destacando algumas expressões que poderiam constituir exceções e merecer uma maior atenção.
4. Codificação do material que pôde ser feito desde a realização das entrevistas, sendo a letra inicial do cargo ou função dos entrevistados seguida dos dígitos. Nesse momento já pensávamos na montagem dos mapas com os núcleos de sentido. Na codificação, a letra inicial do cargo ou função dos entrevistados PT (Professora do Taim), AT (Aluno-Turma) e MT (Morador do Taim) seguida dos numerais cardinais de 01 a 04, separados por hífen, serviram para nomear os sujeitos da pesquisa.
5. Seleção dos núcleos de sentido, considerando as palavras e expressões que já vinham, de certa forma, se delineando desde a realização das entrevistas e ao fazermos a leitura flutuante.
6. Análise e revisão dos núcleos, dada a necessidade de uma criteriosa análise da qual emergiram as categorias. Já que as entrevistas estão de acordo com os objetivos do estudo, nessa etapa já se delineavam as Unidades Temáticas, entendidas aqui, como “temas-eixo em torno dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 2011, p. 106), presentes nas falas dos sujeitos entrevistados e que, a partir dos núcleos de sentido, compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparecimento pode demonstrar algo que mereça ser analisado.
7. A escolha e revisão das categorias exigiu de nós uma leitura exaustiva dos mapas organizados com os núcleos, dada a necessidade de atentarmos para os aspectos mais importantes, os elementos mais significativos e as expressões em destaque. Buscamos, também, captar os conteúdos que não se manifestaram explicitamente e também os contraditórios. Dessa forma, procuramos eleger termos que aglutinaram os núcleos de sentido, levando em conta os significados e os indicadores relacionados com as categorias.

Assim, se fez importante revisar essas categorias, reduzindo-as em alguns casos e, em outros, aglutinando-as a fim de evitar repetições desnecessárias. Por outro lado, nos mantivemos atentas a alguns princípios que devem ser observados nesta fase da

pesquisa: homogeneidade, a fim de não misturar os itens de classificação; exaustividade, visando garantir confiabilidade e a inclusão das unidades demarcadas; exclusividade, evitando a repetição das unidades de sentido em mais de uma categoria; edequação, ou seja, adaptação ao conteúdo e aos objetivos do estudo (Vala, 1986; André, 2001; Deslandes, 2003).

A seguir, apresentamos o resumo das etapas operacionais da análise de conteúdo realizada.

Figura 1 – Etapas Operacionais da Análise de Conteúdo



Além da atenção dada aos conteúdos manifestos nas informações coletadas, tentamos desvendar o conteúdo latente dessas informações, levando a encaminhamentos “para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos” (FRANCO, 2005, p. 24) e que, muitas vezes, indicam fenômenos constitutivos da análise.

Por entender que a comunicação, nesse caso, a fala humana, é polissêmica, permitindo a quem pesquisa realizar várias interpretações, é que talvez um dos maiores entraves em relação aos conteúdos da fala estejam em como traduzi-los para o campo objetivo, a princípio mais palpável, e no campo invisível, naquilo que não está aparente na mensagem.

Dessa forma, o pesquisador que adota a técnica de análise de conteúdo para a sistematização dos dados deve buscar um maior esforço de interpretação, não o fazendo somente sobre conteúdos manifestos, como também sobre os latentes, sejam eles ocultados consciente ou inconscientemente pelos entrevistados (BARDIN, 2011). Nesse sentido, nem sempre aquilo que está escrito é o que verdadeiramente o entrevistado queria dizer, ou mesmo, que existe uma mensagem nas entrelinhas que não está muito clara. Nesse sentido, Bardin (2011) diz: “A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é, unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (p. 161).

A análise de conteúdo nos ajudou nas interpretações, permitindo-nos inferir representações sociais das professoras, dos alunos e dos moradores entrevistados sobre a relação pedagógica na escola em estudo. Franco (2005) destaca que a inferência intermedia a análise do conteúdo, já que coloca em evidência os indícios presentes nas falas dos entrevistados e nos levam a superar análises convencionais do conteúdo, ajudando-nos a compreender a forma que os dados assumem quando associados aos conceitos, dando-lhes importância no processo de entendimento das representações sociais de um grupo, nesse caso, das professoras, dos alunos e dos moradores.

Também, seguindo os passos de Bardin (1977), Franco (2005) aponta que a Análise de Conteúdo “assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem” (p. 14). Aqui entendemos linguagem como uma construção da sociedade, assim como expressão da existência humana que, em diversos momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

4 DISCUTINDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Após a escolha e aplicação dos instrumentos utilizados na pesquisa, procedemos o tratamento e sistematização dos dados, lançando mão da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Neste capítulo, apresentamos a discussão em torno das Representações Sociais que conseguimos captar, tendo como foco a relação pedagógica que se processa no cotidiano da escola São Benedito, por entendermos que essa teoria se coaduna com a nossa pesquisa, visto que, mesmo advinda da Psicologia Social, tem se adequado às análises de questões emanadas da área das Ciências Sociais, e por consequência das da educação, conforme abordado anteriormente.

É crescente o número de trabalhos que aborda as Representações Sociais no âmbito educacional. Gilly (2001) foi um dos primeiros a destacar a importância das representações sociais nos processos educativos. Segundo ele, no contexto francês, a teoria se apresenta “como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais”, sendo a escola um lugar profícuo para essa análise.

No campo da educação brasileira, Alves-Mazzotti (1994), já sinalizava há quase duas décadas para o valor heurístico da teoria na compreensão do fenômeno educativo brasileiro, afirmando que as representações sociais ao se relacionar com a linguagem, a comunicação, a ideologia e, principalmente, com a orientação dos comportamentos dos indivíduos, se torna uma teoria fecunda no apoio a análises desenvolvidas nesse campo.

Baseadas nestes aspectos teórico-metodológicos, elencamos na pesquisa 4 Unidades Temáticas, levando em consideração as categorias emanadas dos núcleos de sentido que foram se delineando à medida em que os dados eram submetidos a tratamento:

Unidade Temática I **Contexto relacional** que contempla as interlocuções de 1 a 3 das entrevistas realizadas com as professoras;

Unidade Temática II **Alunos: sujeitos pensantes** que abarca as questões de 1 a 5, constantes no roteiro das entrevistas do tipo grupo focal aplicadas aos alunos;

Unidade Temática III **O antes e o agora na relação professor/alunos** na qual continuamos a considerar os aspectos lógico-semânticos apontados nas questões 4 e 5 das entrevistas realizadas com as professoras;

Unidade Temática IV **Comunidade/escola: relação recíproca?** que se refere à questão-resposta 6 dirigida às professoras adicionada aos núcleos de sentidos pinçados das entrevistas em profundidade aplicadas aos moradores da comunidade em análise.

Feito este preâmbulo, iniciaremos a discussão acerca das Representações Sociais na relação pedagógica a partir do próprio contexto relacional no qual os atores educativos estão envolvidos.

4.1. Contexto Relacional

O contexto/espço do nosso estudo se dá na comunidade Taim, já localizada geograficamente, assim como analisada a sua história a partir dos seus ciclos de povoamento. Mesmo assim, cabe trazer outras características da comunidade que possam nos ajudar a entender as relações que se dão não somente na comunidade, mas também na escola como, por exemplo, os laços consanguíneos entre os alunos, visto que é comum na escola a presença de primos e irmãos evidenciando um possível elo de amizade e solidariedade.

Outro fator interessante é a forma de apropriação do espaço físico pelas unidades familiares que pode ser caracterizada como de propriedade comum, comunal ou comunitária associada aos espaços privados. Os espaços de uso mais privado das unidades familiares seriam a casa, os quintais, as hortas, as roças etc. Permeando estas formas de apropriação territorial está uma extensa teia de relações familiares, de compadrio, vizinhança, ajuda mútua, normas e valores sociais baseados na solidariedade intragrupal (SILVA, 2009), podendo influenciar na relação pedagógica, se entendermos que a escola não é uma ilha isolada e que os fatores citados e situados fora dos muros escolares influenciam, também, o cotidiano dessa instituição.

Nesse sentido, à luz da teoria das representações sociais, fomos descobrindo “os diversos modos de os grupos humanos construírem os seus saberes, as suas identidades e as suas representações, expressas em códigos culturais, onde semelhanças e diferenças transitam” (BONFIM, 2007, p; 24), demarcando uma realidade social.

Assim, a escolha do nome dessa Unidade Temática fluiu da necessidade de analisar a relação pedagógica dos atores educativos inseridos no contexto da escola em análise. Por outro lado, entendemos que toda instituição escolar lida com grupos sociais que se formam em decorrência das relações espontâneas ou não, permitindo que aí se criem/recriem representações. Daí se entender que as representações não são apenas cognitivas, isto é, não são

somente resultado da ação mental, mas vista, também, como formas manifestas de comportamentos engendrados nos grupos sociais (MACHADO, 2013, p. 17).

Retomando a descrição desta Unidade Temática, cabe situar que dela emergem 17 categorias de análise a partir das questões levantadas:

- 1. Aspectos pedagógicos apontados nesta escola considerando as instâncias: direção/ demais professores/ alunos/ pais de alunos: **relacionamento, cotidiano, convívio/ vínculo, presença dos pais, distorção idade-série, eventuais conflitos;**
- 2. Fatores que contribuem para o relacionamento considerando as instâncias: direção/ demais professores/ alunos/ pais de alunos: **distância geográfica, os valores, o trabalho/profissão dos pais, a afetividade e as diferenças individuais;**
- 3. Encaminhamento dado frente as dificuldades surgidas: **conversação, Conselho Tutelar, família/responsável, estudo do comportamento discrepante, direção da escola e análise de atitudes impetuosas.**

A Tabela 1 traz a visualização detalhada das categorias/núcleos de sentidos escolhidos.

Tabela 1: Unidades Temáticas elencadas para análise dos dados

UNIDADE TEMÁTICA I: Contexto Relacional
CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO

QUESTÕES	Aspectos pedagógicos apontados nesta escola considerando as instâncias: direção/ demais professores/ alunos/ pais de alunos. <i>f</i>		Fatores que contribuem para o relacionamento considerando as instâncias: direção/ demais professores/ alunos/ pais de alunos. <i>f</i>		Encaminhamento dado frente às dificuldades surgidas. <i>f</i>	
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Relacionamento	09	Distância geográfica	05	Conversaço	14
	Convívio/Vínculo	08	Afetividade	04	Direção da escola	03
	Presença dos pais	04	Valores	03	Família/Responsável	02
	Distorção idade-série	02	Trabalho/Profissão dos pais	02	Estudo do comportamento discrepante	01
	Cotidiano	01	Diferenças individuais	01	Conselho Tutelar	01
	Conflitos eventuais	01			Análise de atitudes impetuosas	01

No que se refere ao **relacionamento** com a direção, as professoras entrevistadas apontaram que é bom, estável e profissional, no entanto, com pouco contato físico devido à **distância geográfica** que se apresenta como um dos fatores que contribuem para que o relacionamento seja distante, já que a escola pólo Unidade de Educação Básica Gomes de Sousa está localizada no bairro Vila Maranhão e a escola em estudo situa-se na comunidade Taim, do que se infere ser o distanciamento geográfico um fator considerado para melhor desempenho na relação pedagógica. Esta categoria obteve a maior incidência, nas respostas dos entrevistados.

Segundo as professoras entrevistadas, a diretora comparece à escola para resolver assuntos pontuais, como “quando precisa resolver alguma coisa, algum problema” (PT-1), ou em reuniões com as professoras e/ou pais de alunos. No entanto, registre-se que essa distância é atenuada com a “comunicação por *Whatsaap* e ligações telefônicas” (PT-4).

Os depoimentos acima trazem para esta análise reflexões sobre o uso, no mundo contemporâneo, de tecnologias de última geração, através do qual mensagens eletrônicas chegam ao seu destino com rapidez e comodidade antes impossíveis se pensarmos que, até meados do século XX, as comunicações a longas distâncias eram feitas por meio de cartas e documentos, e demoravam dias, até meses, para chegar ao seu destinatário.

Mesmo diante da ausência da direção escolar devido à distância geográfica, as professoras e a diretora buscam formas de relacionamento por meio de mensagens eletrônicas através do aplicativo *Whatsaap*, afim de tentar atenuar as carências não somente na relação cotidiana, como também em decisões junto aos atores educativos e à comunidade em geral.

Já o relacionamento entre as professoras entrevistadas, estas afirmam ser bom e amigável, “compartilhando figurinhas, às vezes, planejando juntas alguma atividade que é possível realizar com todas as turmas” (PT-1).

Deste cotidiano, possivelmente brotam representações sociais que são compartilhadas entre as professoras em diálogos, criando um clima amistoso, em que essas representações se consubstanciam e circulam em todas as ocasiões, principalmente, nas conversas informais do cafezinho, do corredor ou no planejamento coletivo, logo em “lugares onde as pessoas vivem, se encontram e se comunicam” (BONFIM, 2007, p. 36), seguindo uma lógica própria.

Como se percebe, neste contato face a face, no compartilhamento das experiências vividas pelas professoras; na relação que estabelecem é que as representações se formam. (ALBUQUERQUE, 2013).

E, nesse sentido, as professoras cotidianamente compartilham ideias, criam/recriam símbolos a partir das suas vivências na escola. Segundo a professora PT-2, “há proximidade para conversar, discutir sobre situações que ocorrem na escola ou na sala de aula, dificuldades”, evidenciando que é nesse entremeio que as representações sociais podem ser reveladas e, conseqüentemente, gerar novos laços e comportamentos.

No que diz respeito ao relacionamento das professoras com seus alunos, há duas afirmativas. A primeira se trata da professora PT-1 que leciona no turno matutino para o 1º ano e no turno vespertino, para o 5º ano. Nesta série, segundo ela, há dificuldades no relacionamento com os alunos devido eles serem “resistentes e distantes” tendo “dificuldade em alcançá-los” (PT-1).

Esse ambiente, mostra-se profícuo para a aquisição e reelaboração do conhecimento circunscrito em sentimentos que nem sempre são considerados na história do ensino e da aprendizagem. De acordo com Dreyfus e Dreyfus (1986 *apud* CHAIB, 2015), tanto Aristóteles como Pascal apresentam argumentos na defesa de que a aprendizagem não deve ser reduzida ao raciocínio lógico e ao pensamento racional, mas deve levar em conta, também, a capacidade dos seres humanos de agir tanto racional quanto emocionalmente.

Um fenômeno que merece nossa atenção diz respeito a **distorção idade-série** de alguns alunos do 5º ano, do sexo masculino. A **distorção idade-série**, ou seja, a defasagem etária em relação à série é constituída por aqueles estudantes que não conseguiram acompanhar os objetivos e as diretrizes escolares, representados principalmente pelos que passaram por diversas reprovações. Segundo a professora PT-1, esse fenômeno contribui para que o relacionamento se torne conflituoso, já que os alunos mais velhos “querem mostrar que são os tais” (PT-1) porque se encontram na fase da adolescência e, por “estarem nessa transição, que os distancia dos mais novos, se torna “difícil alcançá-los” (PT-1).

Ao se organizar o sistema de ensino brasileiro na forma seriada, houve uma tentativa em homogeneizar as turmas com o agrupamento de alunos considerados com saberes/conhecimentos próximos, ou por faixa etária, em uma mesma sala. No entanto, a busca por uma turma única, na qual o professor trabalha os mesmos conteúdos com as mesmas estratégias didático-pedagógicas, pode ocasionar distorções, uma vez que os interesses dos alunos, levando em consideração a idade, são diferentes (SILVA, 2014).

A outra afirmativa das professoras entrevistadas, na qual dizem ter um bom relacionamento com seus alunos, já que são abertos ao diálogo, embora surjam alguns **eventuais conflitos**, estes “são resolvidos com o diálogo”. Percebemos, assim, que apesar de

haver algumas dificuldades no relacionamento, as professoras mantêm um **convívio/vínculo** amistoso com suas turmas, levando-as, inclusive, a se organizarem, dialogarem e buscarem formas criativas, que possam minimizar as dificuldades na relação pedagógica.

Considerado por Miranda (2005) como “a maneira particular com que o sujeito se relaciona com o outro, criando uma estrutura particular para cada caso e cada momento” (p. 15), o vínculo que se estabelece entre as professoras e seus alunos revela representações possivelmente decorrentes desse convívio/vínculo geradoras de ações que passam a contribuir para o bom andamento das práticas escolares.

A professora PT-2, afirma que seus alunos são “carinhosos e receptivos”, fazendo com que “alguns sejam mais próximos” (PT-3), sempre “atentos ao que o professor pede e demonstrem vontade de fazer as atividades” (PT-1). Entendemos que esse nível de **afetividade** na relação professor/aluno contribui para um desenvolvimento salutar da conduta do binômio em análise, que pode se expressar na “capacidade de colocar-se no lugar do outro de forma empírica, podendo ser facilitadora para manter a sensibilidade e a compreensão do professor quanto aos processos mentais dos alunos” (MIRANDA, 2005, p. 24), uma vez que a ação de ensinar e de aprender demanda atitudes que vão além dos conteúdos.

Dessa forma, a afetividade que as professoras expressam na prática cotidiana pode ajudar na ultrapassagem de dificuldades encontradas, tanto no campo cognitivo, quanto na dimensão afetiva.

Na mesma linha de pensamento, Jovchelovitch (1995) aponta que um dos elementos fundamentais da Teoria das Representações Sociais é a interligação possível entre cognição, afeto e ação.

Como se percebe, as entrevistadas expressam que a afetividade gerada na relação cotidiana com os alunos, leva a inferir que concepções pedagógicas que separam a cognição da afetividade, ao longo da história, vão perdendo força, dando lugar à uma concepção de ser humano mais integral, no qual a afetividade e cognição passam a ser vistas como dimensões indissociáveis, não sendo mais aceitável analisar o sujeito somente pelo lado da cognição ou tão somente pela afetividade (MACHADO, 2008).

No que concerne ao relacionamento das professoras com os pais dos alunos, a maioria das interlocuções afirma que os pais já foram mais presentes na escola e que atualmente somente aparecem quando são solicitados para conversar, visto que, o comparecimento deles para serem informados sobre a indisciplina do filho em sala de aula, não os deixa à vontade.

Em se tratando da questão disciplinar, Zuin (2008) coloca que, se o desejo por parte dos professores de motivar o processo de autodisciplina do aluno é um dos principais objetivos da prática pedagógica, então se torna fundamental entender o modo como os alunos são muitas vezes incentivados a reprimir o descontentamento que possuem em relação aos comportamentos de seus professores. Descontentamento esse evidenciado na indisciplina ou silêncio, visto que, com medo de ser alvo do sarcasmo pedagógico do professor, os alunos concentram-se no conteúdo transmitido para que não possam cometer erros e ser insultados diante dos seus colegas em sala de aula.

Por outro lado, cabe adicionar a posição de Guareschi (2002) quando assinala a necessidade de se encarar o outro como distinto e não diferente, e que esta é a verdadeira alteridade. Refletimos, então, que indivíduos sem limites, visto que conceitos como o de alteridade entrelaçam-se com os de caráter disciplinar, não veem o outro como distinto, e sim como diferente – lugar reservado ao oposto. Já a visão do outro como distinto, aponta para a possibilidade do estabelecimento de diálogo e para a construção de um relacionamento pautado no respeito mútuo.

As professoras PT-1 e PT-2 falam, também, que “eles (os pais) aparecem na escola quando acontece alguma coisa e a gente precisa chamar” (PT-1), ou então “quando solicitamos o comparecimento de alguns pais, [...] eles mandam terceiros” (PT- 2), na maioria das vezes, os tios dos alunos, já que o parentesco na comunidade é uma marca estreita, como já abordado anteriormente. Percebemos, assim, que as professoras compartilham representações de que os pais são ausentes porque não comparecem com assiduidade às reuniões e não aparecem na escola sem ser chamados. Segundo PT-3 “os pais acham que devem vir a escola só quando tem reunião” (PT- 3), evidenciando uma representação destes, que merece ser mencionada.

Continuando, dizem que, apesar dos pais não serem presentes no cotidiano escolar, “eles estão por aí, ao redor da escola” (PT-1), ou seja, o não comparecimento em reuniões com a direção escolar ou em conversas particulares com as professoras não inviabiliza que saibam, de certa forma, que seus filhos estão na escola, já que os pais representam a escola como um lugar que possibilita àquele que venha a possuir níveis maiores de escolaridade.

No entanto, a professora PT-4, destaca que seu relacionamento com os pais dos alunos é bom e quando pede o comparecimento deles à escola “geralmente atendem, dialogam e eu noto uma certa mudança no comportamento das crianças” e enfatiza que “os pais são bem atenciosos”.

Inferimos, pois, que as professoras ancoram seus conceitos, afirmações e explicações naquilo que lhes é familiar, ou seja, no que elas trazem das suas representações sociais sobre a participação dos pais na escola/reuniões, evidenciando assim que essas representações não mudaram desde a época em que frequentavam a escola como alunas.

Ainda sobre o assunto, as professoras entrevistadas, situam como fator a dificultar o comparecimento dos pais à escola, o **trabalho/profissão** que eles exercem, já que “alegam trabalhar o dia todo” (PT-1).

Apesar do *locus* da nossa pesquisa se tratar de uma comunidade rural, os moradores, em sua maioria, trabalham no Centro da cidade de São Luís que fica a cerca de 37km. No geral, os pais trabalham na construção civil e as mães como empregadas domésticas.

Ainda nessa Unidade Temática, no que se refere à questão 3, buscamos saber quais os encaminhamentos dados pelas professoras entrevistadas diante das dificuldades surgidas com as diversas instâncias estudadas, sendo elencadas ações viáveis de aplicação, a seguir discriminadas em categorias.

As professoras entrevistadas apontam a **conversação** como um encaminhamento importante na resolução de conflitos que, quando constantes, podem modificar o “clima” escolar que se marcado por discordâncias pode ter reflexos negativos na relação pedagógica. Segundo Arruda (2002), a conversação faz parte dos universos consensuais que se constituem, principalmente, na conversação informal da vida cotidiana, ou seja, nas representações que partilhadas, fortalecem a coesão grupal e podem constituir marca identitária do próprio grupo.

A situação em estudo denota que as professoras partilham representações geradas da interação grupal, levando-as ao compartilhamento de ideias, valores, crenças, atitudes que fazem com que no espaço escolar se desenvolvam determinados tipos e comportamento, com reflexos na relação pedagógica que aí se processa. Ao influenciar nas decisões tomadas pelas professoras, as representações geradas nas situações cotidianas podem adquirir forças, levando a encaminhamentos coletivos repercutidos na relação pedagógica.

Quando as professoras optam por conversar com a direção escolar, com a turma ou com os pais dos alunos, elas buscam “uma estratégia para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81), já que a escola está situada em um dado contexto histórico, social e econômico.

Em se tratando da **direção da escola**, a segunda categoria mais enunciada como necessária para sanar as dificuldades, segundo a professora PT-3, “se for algo mais sério, eu

comunico a direção escolar”, demonstrando, assim, que na representação da professora somente a diretora pode resolver as dificuldades, já que a presença e o cumprimento das competências da diretora ajudam não somente em assuntos administrativos, como também no que se refere ao contexto relacional entre os diversos atores educativos.

Outra instância sugerida para remediar as dificuldades volta-se para a **família/responsável**, visto que os pais são os responsáveis legais dos filhos, devendo ser comunicados a respeito do comportamento, desenvolvimento e aprendizagem destes. Dessa forma, as professoras afirmam que solicitam a presença dos pais, já que entendem ser necessário compartilhar as dificuldades e angústias. O fenômeno evidencia que as professoras representam a família como a instituição responsável em educar os filhos. Dessa forma, elas recorrem aos pais/responsáveis para que cumpram deveres que lhes são próprios.

Na mesma direção, o **Conselho Tutelar**¹⁶ foi apontado no relato da professora PT-3, no qual a mãe do aluno a denunciou por não cuidar bem do filho que, na época, cursava o 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, a professora afirma que o motivo dessa denúncia se deu devido à desavenças no passado entre a professora e a mãe do aluno. Segundo a professora, a mãe do aluno não esqueceu uma discussão que tiveram e inventou que a professora não estava dando atenção ao seu filho que apresenta deficiência física.

As professoras entendem, também, ser necessário, além da conversação com a direção escolar e com os pais dos alunos, o **estudo do comportamento discrepante** apontado como forma de melhorar as dificuldades em sala de aula, minimizando os entraves na relação pedagógica.

Para Abric (2003), o comportamento dos indivíduos, nesse caso, os alunos, não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, daí a importância desse respaldo teórico para entender determinadas condutas.

Quando as professoras tentam entender o porquê da indisciplina e da agressividade de alguns alunos, destacam que os **valores** adotados por eles contribuem para o relacionamento entre professor/aluno. Nesse sentido, diz: “o meu papel na sala tem sido não só de passar conteúdos, mas também valores e acabo sobrecarregando o meu papel de professora” (PT-1).

Dessa forma, o aluno ao formar sua representação de um determinado objeto, de certa forma, o constitui e o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a ancorá-lo ao seu

¹⁶ Órgão civil criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA com a finalidade de zelar pelo cumprimento dos direitos da infância e da adolescência no espaço social existente entre o cidadão e o juiz. Isto quer dizer que o Conselho Tutelar é escolhido pela comunidade para executar medidas constitucionais e legais na área da infância e adolescência (Sêda, 1997).

sistema de valores, o qual, por sua vez, depende de sua história, do contexto social e cultural no qual está inserido, ou seja, ao contrário do que parece, não é perda de tempo ensinar valores aos alunos, visto que a educação deve ser vista além de mensuração dos conhecimentos dos alunos a partir de avaliações (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Outro encaminhamento proposto pelas professoras diz respeito às **atitudes impetuosas** que, segundo disseram, devem ser analisadas. A professora PT-2 entende que é necessário “parar, ouvir e repensar as nossas atitudes” (PT-2) que, muitas vezes, são impensadas diante dos choques que ocorrem em sala e aula.

Nesse sentido, quando as professoras tentam revisar suas atitudes e práticas educativas, elas possivelmente compreendem que um dos fatores influenciadores na relação pedagógica diz respeito às **diferenças individuais** dos alunos, já que mudança “de postura de acordo com a sala e série” (PT-2) se faz necessária.

Diante do contexto relacional aqui apresentado, pudemos ter uma visão panorâmica da relação pedagógica que se processa na escola em estudo, tendo como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais, na tentativa de explicar fenômenos que se dão no cotidiano. Assim como se fez importante entender o posicionamento das professoras, também se faz relevante dar voz aos alunos como sujeitos pensantes, que constroem histórias e se posicionam diante da realidade escolar vivida e compartilhada, o que será apresentado na próxima Unidade Temática.

4.2. Alunos: sujeitos pensantes

Ao longo da história da civilização a capacidade humana de pensar se apresenta como um fenômeno que impulsionou e impulsiona grandes mudanças na sociedade. A humanidade não pensa somente por si e para si, visto que a prática de pensar faz comuns os pensamentos. É neste processo de pensamento que se materializam as ideias circulantes tornando-as, em cada época, expressão da cultura e dos grupos que as propagam (SILVA, 2010).

Neste estudo, sociedade pensante é entendida na perspectiva psicossociológica moscoviciana, na qual os indivíduos não são apenas processadores de informações, nem meros portadores de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos, produzem e comunicam representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. Esse processo constitui um verdadeiro

sistema de pensamento, tendo o social um papel de destaque em relação ao pensamento individual (BONFIM, 2007).

Os sujeitos não pensam somente de forma individual, eles também pensam em grupo, a partir de ideias que se formam e circulam entre os indivíduos desses grupos espontâneos ou não, gerando, assim, conhecimentos comuns a esse grupo social, que levam a determinados comportamentos e atitudes compartilhadas por eles.

Partindo, pois, do pressuposto de que homens e mulheres pensam e que suas ideias circulam emanando crenças, atitudes, valores, representações e comportamentos, acreditamos, também, que as crianças são sujeitos pensantes, visto que também se organizam em grupos e que nestes as ideias circulam, engendrando representações sociais numa perspectiva grupal alcançando os indivíduos que ali pensam (SÁ, 1993).

É nessa busca por compreender como as ideias circulantes influem nas práticas cotidianas, que entendemos ser importante ouvir o que os alunos têm a nos dizer sobre a relação pedagógica que vivenciam na escola e em sala de aula.

Ao defendermos a ideia de que a criança também pensa coletivamente, propusemos discutir as representações sociais na relação pedagógica a partir das ideias circulantes desse grupo formado pelos alunos de 6 a 13 anos de idade a partir de entrevista do tipo grupo focal.

Retomando os dados sistematizados, na Unidade Temática II intitulada **Alunos: sujeitos pensantes**, levamos em conta as questões-respostas de 1 a 5 condensadas em:

1. Atividades que os alunos gostam de desenvolver na escola, na turma e nas aulas;
2. Pessoas na escola que fazem os alunos se sentirem mais felizes;
3. Mudanças na escola, na turma e nas aulas para os alunos aprenderem mais.

A Tabela 2 traz a visualização detalhada das categorias/núcleos de sentidos escolhidos.

Tabela 2: Unidades Temáticas elencadas para análise dos dados

UNIDADE TEMÁTICA II: Alunos: sujeitos pensantes
CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO

QUESTÕES	Atividades que os alunos gostam de desenvolver na escola, na turma e nas aulas.	F	Pessoas na escola que fazem os alunos se sentirem mais felizes.	F	Mudanças propostas na escola, na turma e nas aulas para os alunos aprenderem mais.	f
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Estudar / Fazer deveres / Ler / Escrever	16	Colegas / Amigos	04	Estrutura física da escola (Porta/Lixeiro/Quadro/Armário/Ventiladores/Mesas/Cadeiras).	25
	Ter aulas de Matemática, Português, Educação Física e Arte	09	Professora	03	Estrutura física da escola (Telhado/Colocar ar condicionado/Tirar os blocos das paredes/Pintura).	09
	Desenhar / Pintar	07	Primos(a)	02	Estrutura física da escola (Banheiros mais higiênicos/Cozinha/Quadra/Biblioteca/Refeitório).	05
	Brincar	05			Estrutura física da escola (Escola maior / Salas maiores).	04
	Realizar atividade em grupo / Pesquisas/Solidariedade/ União	05			Mudança metodológica (realizar atividades com desenhos e pinturas / Atividade de Artes).	02
	Conversar e ficar com os amigos/Amizade	04			Mudança metodológica (realizar atividades mais difíceis e diferentes).	02
					Mudança metodológica (Educação Física, Informática, Inglês).	02
					Mudança metodológica (aprender os numerais).	01
					Mudança metodológica (assunto ligados a Ciências e Matemática).	01
					Professora	01

No que diz respeito às atividades que gostam de desenvolver na escola, na turma e nas aulas, os alunos responderam que preferem **estudar, fazer deveres, ler, escrever; ter aulas de Matemática, Português, Educação Física e Arte; desenhar e pintar; brincar**, assim como, **realizar atividades em grupos; conversar e ficar com os amigos**, estreitando, assim, os laços de **amizade**.

O termo **brincar** evidencia o quanto as crianças não deixam de ser crianças quando estão na escola, ou seja, o anseio pelo lúdico é inerente às crianças e a escola é um espaço, também, de ludicidade.

Percebemos que ainda prevalece na escola a ideia de que o brincar só faz sentido se estiver diretamente relacionado a uma proposta didática, normalmente estabelecida pela professora. De acordo com Lima (2005), apesar da grande utilização de brincadeiras como recurso pedagógico, ainda é tímida a compreensão das brincadeiras em espaços como a escola.

De modo geral, ainda persiste a dicotomia entre brincar e aprender, transformando as brincadeiras infantis que, geralmente, são de iniciativa e organização das próprias crianças, em atividades secundárias, brincadeiras que ganham sentido do ponto de vista docente se estiverem relacionadas a uma finalidade pedagógica. Quando a criança brinca, atribui representações aos objetos, reorganizando as informações a que tem acesso no trato com valores e crenças que evidenciam seus grupos de pertença, sejam eles, a família, a igreja, a escola.

Agrupando as categorias **estudar/ fazer deveres/ ler/ escrever** que obtiveram a maior frequência, cabe dizer que aglutinamos os núcleos de sentido devido às aproximações, ou seja, por estarem no mesmo campo semântico ligados ao processo de ensino e aprendizagem referido pelos alunos.

De acordo com as respostas dos alunos, inferimos que, desde os menores até os maiores, representam a escola como um espaço, principalmente, de aquisição de conhecimentos e que para adquiri-los torna-se necessário que desenvolvam algumas ações como preparar os deveres, ler, escrever e estudar, já que a aprendizagem formal se efetiva no fazer pedagógico cotidiano da escola, incluindo as ações das crianças em sala de aula.

Já os alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental demonstraram que gostam mais de **desenhar/pintar**, evidenciando, assim, que essas ações são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo, motor e imaginativo das crianças, já que o desenho é a primeira representação gráfica utilizada pelas crianças.

Como se percebe, desenhar é um ato representacional que põe forma e sentido ao pensamento e ao conteúdo do que foi assimilado. O desenho enquanto ferramenta essencial do

processo de desenvolvimento da criança não deve ser entendido apenas como uma atividade complementar, ou de divertimento, mas como uma atividade funcional, uma vez que pode ser usada como procedimento para a sistematização dos conteúdos nas áreas do conhecimento (ANDRADE, *et al*, 2007, p. 3).

Como se mostram visíveis, o desenho e a pintura são atividades preferidas pelas crianças em sala de aula, inferindo-se que compreender os simbolismos e significados que as crianças dão a essas atividades caracterizam seus lugares de convívio, seja o lar, a escola, as brincadeiras, o lugar onde moram, assim como as pessoas: a própria professora, a mãe, o pai, os irmãos, os amigos, revelando assim imagens representacionais que têm dos objetos e das pessoas que os cercam.

Em nossa mente nós representamos o mundo e, mesmo que nos distanciemos das coisas concretas e/ou físicas, continuamos falando, pensando, desenhando, escrevendo, lendo, enfim, nos relacionando com as representações que já possuímos. Sendo assim, concordamos com Jovchelovitch (2004), quando aponta que não há uma correspondência direta entre o sujeito e o mundo, já que essa relação é mediada por representações. Dessa forma, tudo o que está em nossa volta, desde as pessoas até os objetos, são representados por nós, sendo a representação uma estrutura de mediação entre o Sujeito Individual – Sujeito Social – Objeto.

No relato de AT-3 e AT-4, **ter aula de Matemática, Português, Educação Física e Arte** está incluído nas atividades que, se fossem mais desenvolvidas em sala de aula ou acrescentadas no currículo, seriam vistas por eles como uma forma de fazer com que a escola se tornasse ainda mais interessante.

Em se tratando das disciplinas Matemática e Português, AT- 2 ressalta preferência pela Matemática “porque tem continhas” e AT-3, Português “porque é mais fácil”. Por outro lado, as disciplinas de Educação Física e Arte são apontadas como necessárias no cotidiano escolar, já que no horário semanal da escola não constam momentos específicos para o desenvolvimento dessas atividades.

Observamos que a disciplina de Arte, ou melhor, desenhos e pinturas, normalmente, são praticados em circunstâncias que visam diminuir a bagunça e a euforia das crianças ou em momentos após os exercícios de Português e Matemática com os alunos que terminam primeiro não ficando, assim, com o tempo ocioso.

Já os alunos do 5º ano manifestaram interesse em **realizar atividade em grupo/pesquisas**, o que pode significar a importância do sentido gregário destes, ou seja, a inserção em um grupo social, já que ao pesquisar, os alunos podem se tornar sujeitos de ação,

buscando construir conhecimento, contrariando, pois, uma modalidade de educação chamada bancária, que vê os alunos como tábulas rasas, na qual o conhecimento é imposto pelo professor, na medida em que trata os alunos como depósito, numa analogia ao sistema bancário (FREIRE, 1975).

Contrariando essa concepção, os alunos ao realizarem pesquisas e atividades em grupos compartilham ideias circulantes, crenças, valores e representações que podem influenciar seus comportamentos, concorrendo, também, para a comunicação entre eles.

Considerando que **conversar, ficar com os amigos/amizade** revelam o quanto essas ações se mostram imprescindíveis, já que as relações de amizade e companheirismo entre os alunos e professoras propiciam um bom relacionamento, podendo deixar perceptível que existe um laço de afeto entre eles. Nesse sentido, os alunos, enquanto agentes sociais, criam/recriam representações que emanam dessas ideias circulantes presentes no cotidiano da escola e fora dela.

Na continuação das entrevistas, ao perguntarmos para os alunos que pessoas na escola os fazem se sentirem mais felizes, emanaram 3 categorias: **colegas/amigos, professora e primo(a)**.

Na categoria **colegas/amigos**, os alunos menores afirmam que seus colegas “ajudam nas atividades” e “são legais e brincam” (AT-2). Dessa forma observamos que as representações dos alunos estão relacionadas com a afetividade já que a dimensão afetiva se expressa em sentimentos, emoções, gestos, atitudes, comportamentos, sendo importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos na medida em que contribui para a criação de um clima de compreensão, de confiança e de respeito mútuo na sala de aula.

Referindo-se à **professora**, os alunos disseram ser ela “legal, carinhosa e sabe ensinar”. Sobre esta relação professor/aluno, Gilly (1980 *apud* BIDARRA, 1985) afirma que os alunos antes de irem à escola já têm uma imagem do professor, sendo construída a partir, principalmente, da influência familiar associada à influência do grupo de pertença. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno estabelecida em sala de aula é afetada por representações antecipadas que um tem do outro, relação essa baseada numa representação de professor que nem sempre coincide com a real, o que pode gerar frustrações em ambos.

Os grupos de alunos AT-3 e AT-4 apontam o(a) **primo(a)** como pessoa que os fazem felizes na escola. Segundo eles, o convívio com os primos é importante porque “me sinto mais à vontade” (AT-2), já que “compartilhamos segredos” (AT-2).

Compreender o significado da família permite, pois, analisar a dinâmica social desse tipo de organização. A família é constituída pelas estruturas de parentesco que irão determinar as relações familiares, portanto, para entender algumas relações que se dão na escola, faz-se necessário compreender a lógica familiar, visto que as crianças, inseridas no meio de suas famílias, compartilham de representações e as trazem consigo para o âmbito escolar.

Dessa forma, a preferência de alguns alunos em permanecer junto dos primos denota o compartilhamento das suas vivências e experiências com esse grupo formado anteriormente ao ingresso dos alunos na escola.

Ao questionarmos os alunos sobre que mudanças na escola, na turma e nas aulas os deixariam mais felizes, obtivemos como categorias: **estrutura física, mudança metodológica e professora.**

No que se refere à **estrutura física**, os alunos elencaram vários problemas, como: portas que rangem; falta de lixeiros em sala de aula, atualmente, improvisados, muitas vezes, com caixas de papelão; quadros brancos maiores; mais ventiladores; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho deles. Ainda sugeriram: instalação de ar condicionados; retirada dos blocos semiabertos das paredes das salas de aula que atrapalham tanto devido à claridade quanto pelo barulho de pessoas que passam, visto que ao lado é um terreno desocupado em que fazem festas ou recreações escolares; banheiros mais higiênicos já que não há uma separação do banheiro feminino e masculino; construção de uma quadra e de refeitório, já que, em sua maioria, lancham na própria sala de aula; construção de biblioteca, visto que as professoras improvisam o Cantinho da Leitura nas salas de aula.

Fica evidente que as crianças percebem as dificuldades que enfrentam na escola. Além disso, as representações dos alunos podem estar ancoradas nesses aspectos citados também pelos adultos ao se referirem à estrutura da escola. Segundo Postic (1989), a criança vive na escola um certo número de acontecimentos que a tocam mais ou menos profundamente, considerando que o imaginário alimenta-se da realidade e para o aluno a realidade da aula, da escola, “é constituída por episódios vividos com seus pares, e outros vividos com os professores” (p. 31).

No que diz respeito as **mudanças metodológicas**, os alunos propuseram a realização de mais atividades com desenhos e pinturas, incluindo também, a disciplina de Arte no currículo escolar; realização de atividades mais difíceis e diferentes, do que inferimos estarem os exercícios propostos em desacordo com o nível cognitivo dos alunos.

Convém registrar que AT-1 sugere a substituição da **professora**, fenômeno merecedor de atenção, por se tratar de uma criança de apenas 6 anos de idade. Sobre esse tipo de comportamento, cabe recorrer a Gilly (*apud* BIDARRA, 1985) quando diz que na relação professor/aluno há alguns desencontros, visto que os alunos idealizam seus professores e estes também idealizam seus alunos, no entanto, no cotidiano escolar nem sempre as idealizações estão de acordo com alunos e professores reais, podendo haver choques e desgostos, como o expresso pela análise.

Alguns alunos ancoram suas representações sobre a professora de acordo com comportamentos e atitudes de ex-professoras, criando expectativas no relacionamento com a professora atual. Quando essas representações antes idealizadas não se concretizam pode haver dificuldades na relação pedagógica.

Nessa Unidade Temática buscamos evidenciar a capacidade dos alunos de pensar sobre a sua realidade escolar cotidiana, permeada de momentos bons com colegas/amigos, professora e primos, ou na realização de atividades prazerosas; assim como situações desagradáveis que requerem mudanças físicas e metodológicas, tentando dialogar esses elementos com a Teoria das Representações Sociais. Na próxima Unidade Temática buscaremos entender como se apresenta o **antes e o agora na relação professor/aluno** a partir do posicionamento das professoras.

4.3. O antes e o agora na relação professor/aluno

Para que possamos entender a relação professor aluno se faz necessário a compreensão da relação pedagógica, uma vez que esta envolve um sistema de relações sociais que se realizam na sala de aula, entre os grupos, na escola, na sociedade, nas relações dos sujeitos com o saber e a cultura (POSTIC, 1990), constituindo-se como uma dessas relações que se estabelecem no âmbito pedagógico, não ocorrendo de forma isolada e sendo um dos temas mais discutidos atualmente no âmbito escolar.

A abordagem da relação professor/aluno divide opiniões por parte de educadores e estudiosos da área, considerando a importância do papel do professor para que essa relação possa se desenvolver em um clima amistoso, de diálogo e afetividade.

Dessa forma, Vasconcellos (1993) afirma que a prática realizada em sala de aula exige do professor o entendimento de como acontece e se constrói a aprendizagem na vida do aluno. Para que haja a compreensão deste processo há necessidade de vínculos afetivos com

os alunos, a compreensão de que eles são sujeitos de ideias, de experiências próprias e que precisam ser ouvidos para a construção de seu conhecimento.

Complementando o pensamento de Vasconcellos (1993), Tardiff (2002) sinaliza a importância do papel docente no desenvolvimento das aulas, já que o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, nem um agente determinado por mecanismos sociais, mas sim um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo dá, a partir dos conhecimentos que possui e de um saber-fazer provenientes de sua própria atividade no âmbito da sala de aula.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula é um lugar privilegiado porque ali se dá o encontro de professores e alunos que buscam estabelecer no cotidiano escolar uma convivência saudável e, que mesmo diante dos desencontros possíveis, alternativas são buscadas a fim de superar essas tensões.

Assim, pensar a relação professor/aluno fora dessa concepção é desconsiderar todo um cenário contextual dessa relação, sem ligar à sua história, sem considerar a sociedade, as relações econômicas e culturais e, principalmente, o papel dos professores e alunos nessa relação e chegar a uma explicação abstrata que não condiz com os fenômenos vividos cotidianamente na escola.

Nessa lógica, a presente Unidade Temática **o antes e o agora na relação professor/aluno** objetiva apreender os sentidos dados às expectativas que as professoras criam na sua relação com os alunos antes do início do ano letivo e a percepção atual das professoras a respeito dos alunos a partir do cotidiano em sala de aula.

A Unidade Temática em análise engloba as questões-respostas 4 e 5 do roteiro de entrevistas realizadas com as professoras, dividida da seguinte forma:

- Expectativas criadas com relação aos alunos no início do ano letivo, desdobradas nas categorias: **sem pretensões, alfabetização/letramento, empenho, comportamento, interesse e interação.**
- Percepção atual dos professores sobre os alunos, tendo como categorias: **evolução na aprendizagem, frustrante, em processo de amadurecimento e indisciplina.**

A Tabela 3 traz a visualização detalhada das categorias/núcleos de sentidos escolhidos.

Tabela 3: Unidades Temáticas elencadas para análise dos dados

UNIDADE TEMÁTICA III: O antes e o agora na relação professor/aluno
CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO

QUESTÕES	Expectativas criadas com relação aos alunos no início do ano letivo	<i>f</i>	Percepção atual dos professores sobre os alunos	<i>f</i>
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Sem pretensões	02	Evolução na aprendizagem	02
	Alfabetização / Letramento	01	Frustrante	01
	Empenho	01	Em processo de amadurecimento	01
	Comportamento	01	Indisciplina	01
	Interesse	01		
	Interação	01		

Ao perguntarmos às professoras quais as expectativas criadas com relação aos alunos antes do ano letivo, obtivemos a resposta **sem pretensões**, das professoras PT-1 e PT-4.

Segundo elas, isso se deu porque “já os conhecia do ano anterior” (PT-4) e “esperava que a turma fosse como é” (PT-1) uma vez que, é comum a chegada de alunos ao 1º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, fenômeno que se repete na fase da **alfabetização/letramento**, sendo um problema corriqueiro que não chega a surpreender, podendo revelar representações já naturalizadas pelas professoras quando consideram “comum” as dificuldades de aprendizagem dos alunos iniciantes.

O tema sobre alfabetização traz discussões calorosas e divide opiniões. Por um lado, há aqueles autores como Kramer (2006) que veem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como etapas indissociáveis, já que ambas trabalham não somente com o cognitivo, mas também com afetos, saberes, valores, e outros. Para a autora, a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo institucional e pedagógico entre educação infantil e ensino fundamental, com alternativas curriculares claras.

Do outro lado do debate estão aqueles que, sem negar as dificuldades de iniciar o processo formal de alfabetização com crianças que não tiveram acesso à educação pré-escolar, alertam para o risco de transformar o 1º ano do ensino fundamental em uma etapa da educação infantil, e conseqüentemente, retardar o início do processo de aquisição de leitura e escrita justamente das crianças de nível socioeconômico e social mais baixo. Esta atitude traria como consequência o aumento do atraso escolar, já bastante significativo (KLEIN, 2006).

Outro ponto levantado pelas professoras se refere ao **empenho** por parte dos alunos. De acordo com a professora PT-2, sua expectativa era a de que os alunos “viessem com mais esforço, empenho”, no entanto, ela entende que “não depende só da criança”, e que fatores que interferem no empenho dos alunos, como: relação com a professora, a forma como a aula é ministrada e as atividades desenvolvidas. Já a professora PT-3 esperava que os alunos viessem com mais **interesse** e que houvesse maior **interação** entre a família e a escola, assunto abordado na Unidade Temática **Contexto Relacional**.

A professora PT-2 falou das expectativas criadas de que o **comportamento** de alguns alunos melhorasse, já que, segundo ela, faria com que pudessem avançar nos estudos. Já a professora PT-3 diz que há em sua turma alunos com problemas de comportamento. Podemos inferir, assim, que as representações das professoras PT-2 e PT-3 associam o bom comportamento dos alunos ao desenvolvimento cognitivo, com reflexos na relação professor/aluno.

Na mesma direção, a professora PT-4 afirma ter “boa impressão a respeito do comportamento” dos alunos, considerando o comportamento para o aprendizado.

Partindo do princípio de que as representações das professoras são orientadoras de suas condutas, podemos dizer que as professoras criam expectativas de que seus alunos sejam comportados, a fim de melhorar o desempenho, interesse e interação deles em sala de aula. Outro ponto levantado, diz respeito aos conteúdos que as crianças já trazem das séries anteriores, assim como a interação entre família e escola na tentativa de minimizar as dificuldades que possam interferir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao indagarmos as professoras sobre as percepções atuais que têm dos alunos, há de atentarmos para as suas respostas, a fim de compreender como o antes e o agora na relação professor/aluno interfere no relacionamento dessas instâncias.

De acordo com a professora PT-1, houve uma **evolução na aprendizagem** com a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Cabe esclarecer que a professora declarante é a mesma que disse não ter boas expectativas porque teria que “ensiná-los (alunos) do zero”.

Com relação à turma do 5º ano do ensino fundamental, a professora afirma que houve “pouca evolução” (PT-1), fazendo com que haja **frustrações**, já que os alunos apresentam resistência ao aprendizado e são **indisciplinados**.

Os episódios de indisciplina costumam gerar frustrações nos professores que se veem impedidas de realizar adequadamente seu trabalho pedagógico em sala de aula. Daí a vontade demonstrada de aprender a lidar melhor com esse fenômeno, de modo a desenvolverem um trabalho educativo que permita às crianças e aos jovens construir, ao longo dos vários anos de escolarização, uma certa autonomia (SILVA, 2002).

Já a professora PT-2 afirma que os alunos estão **em processo de amadurecimento** em relação ao ano passado já que alguns “conseguem absorver melhor alguns assuntos” (PT-2), ou seja, os alunos se comportam adequadamente com conseqüente melhoria na assimilação dos conteúdos.

Os resultados apontam que o fenômeno aqui caracterizado se apresenta eivado de representações recíprocas entre professoras e alunos, apontando que estes não são abstrações e sim indivíduos concretos, ou seja, “antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professores e alunos já dispõem de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstratas” (Gilly, 1980, *apud* BIDARRA, 1985, p.37).

Na próxima Unidade Temática evidenciaremos as percepções que moradores e professoras têm da comunidade Taim na relação com a escola São Benedito, buscando uma possível reciprocidade nessa relação.

4.4. Comunidade/escola: relação recíproca?

O perfil das instituições escolares geralmente é apresentado em construção constante, dada a inserção dessas instituições na sociedade.

Neste estudo, enfocamos a Comunidade Taim, onde a escola São Benedito está inserida, para discutir as características que possivelmente a fazem ser um lugar diferente. Comunidade esta que possui uma forma de viver próximo, formada pela família, vizinhos, amigos, sendo as relações estabelecidas também pelo modo de vida das pessoas que dela fazem parte, já que valorizam as tradições do seu povo, a cultura, a religião, ou seja, são pessoas que partilham de representações geradas e arraigadas na própria comunidade.

Entender as dinâmicas que ali se dão é buscar compreender algumas características importantes que, de certa forma, influenciam no cotidiano escolar, já que os alunos trazem para a escola representações oriundas do meio familiar e da comunidade.

Nesse sentido, a escola não pode ser entendida à parte de tudo isso, e sim ser pensada numa relação de reciprocidade com a comunidade, até porque os alunos não deixam seus costumes, crenças, opiniões, valores, comportamentos e representações ao frequentarem a escola.

Na Unidade Temática intitulada **Comunidade/escola: relação recíproca?** nos perguntamos, a partir da fala das professoras e dos 3 moradores da comunidade Taim, se é possível que a relação entre a escola e a comunidade seja mútua.

Buscamos captar a partir do roteiro das entrevistas semiestruturadas com as professoras e da entrevista em profundidade com os moradores da comunidade, a **percepção da presença da escola na comunidade Taim e vice-versa:**

- As professoras percebem a presença da escola na comunidade Taim a partir das categorias: **funcionário da escola morador da comunidade; comunidade unida/ativa; lugar pacífico/tranquilo; comunidade presente na escola e consanguinidade dos moradores (aluno).**
- Os moradores entrevistados levantam as seguintes categorias na percepção da escola na comunidade Taim: **funcionário da escola morador da**

comunidade; comunidade unida/ativa; lugar pacífico/ tranquilo; comunidade presente na escola; presença da escola na comunidade; sentido de pertencimento; professoras adaptadas à comunidade e necessidade de uma direção escolar local.

A Tabela 4 traz a visualização detalhada das categorias/núcleos de sentidos escolhidos.

Tabela 4: Unidades Temáticas elencadas para análise dos dados

UNIDADE TEMÁTICA IV: Comunidade/escola: relação recíproca?
CATEGORIAS EMANADAS DOS NÚCLEOS DE SENTIDO

QUESTÕES	Percepção da presença da escola na comunidade Taim e vice-versa			
CATEGORIAS DE ANÁLISE	Professoras		Comunidade	
		<i>f</i>		<i>f</i>
	Funcionário da escola morador da comunidade	04	Funcionário da escola morador da comunidade	03
	Comunidade unida/ativa	04	Comunidade unida/ativa	02
	Lugar pacífico/tranquilo	03	Lugar pacífico/tranquilo	03
	Comunidade presente na escola	01	Comunidade presente na escola	02
	Consanguinidade dos moradores (alunos)	02	Presença da escola na comunidade	02
			Sentido de pertencimento	02
			Professoras adaptadas à comunidade	
		Necessidade de uma direção escolar local	02	

Ao perguntarmos às professoras e moradores como eles percebem o relacionamento da comunidade Taim com a escola São Benedito, eles evidenciaram a importância de ter **funcionários da escola que são moradores da comunidade**, já que essas pessoas fazem o elo de comunicação entre as instâncias o que “tem feito a diferença” (MT-3). Já de acordo com o morador MT-1, o convívio entre comunidade e escola mostra-se gratificante, já que “é bom para mim, meus colegas da comunidade e também a escola da minha comunidade”. A professora PT-3 declara que, devido à ausência da direção escolar, o morador MT-1, que trabalha na escola, tenta suprir essa necessidade, sendo um elo de comunicação não somente entre a escola e a direção, mas também entre a comunidade e a escola.

Outro ponto a considerar diz respeito à comunidade ser **unida e ativa**. As professoras afirmam que a “comunidade é muito ativa” (PT-1), sendo “característica marcante a unidade” (PT-2), em que o “povo é unido, seja para organizar uma festa na comunidade ou um mutirão” (PT-3) na construção de casas. Sobre isso, o morador MT-1 afirma que “um dos fatores que contribuem para isso é a cultura da comunidade”, ou seja, os elos de solidariedade, amizade.

Esse sentimento de pertencimento se apresenta como base na integração dos sujeitos dentro de espaços coletivos, como a escola. Portanto, a construção de representações está ligada, também, incrustada do sentimento de pertença, fazendo com que busquem nesse *lugar diferente* um espaço coletivo, onde se assemelham e também se tornam singulares.

Essas características fazem com que a comunidade seja um **lugar pacífico/tranquilo** não havendo, também, “muros entre as casas, o povo senta na porta tranquilo, as crianças vem e vão a pé da escola para casa. A comunidade é a mais tranquila em que eu já trabalhei” disse a professora (PT-2), afirmativa que nos leva a inferir o sentido de pertencimento à comunidade já assimilado, de certa forma, pelas professoras que trabalham na escola São Benedito.

Outro ponto importante levantado pelas professoras e moradores se refere à **comunidade ser presente na escola**. Segundo a professora PT-4, a “comunidade é presente em eventos na escola”, completando sua fala ao expor que há uma diferença entre a escola que trabalha, localizada na zona rural, e aquelas escolas que estão situadas na zona urbana. É nessa perspectiva que se compreende as dinâmicas culturais, já que no espaço urbano há uma cultura diferenciada, em relação ao espaço rural. No contato com os centros urbanos, essas mesmas relações enfraquecem, tendo de ser reconstruídas e nem sempre os mesmos elementos serão encontrados.

Por seu turno, os moradores também afirmam que “a comunidade é sempre frequente na escola, estando presente quando precisa de algo” (MT-1), e que “cada vez mais a comunidade vai e aproximando da escola” (MT-3) e vice-versa. Entendemos aqui, que a comunidade não têm o direito de impor seus valores, suas crenças, seus princípios a um determinado programa de educação (NÓVOA, 2016), apesar de influenciar, como já percebido, nas representações dos atores educativos, já que “ensinar, educar é justamente ir além das fronteiras que a criança vive” (p. 10), no entanto, respeitando suas origens na perspectiva de ir além.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo dessa natureza demanda muitos aspectos que vão além do conhecimento acerca do que é trabalhado, sendo necessárias disciplina, estabelecimento de metas, esforço e muito fôlego para conseguir concluir, ou pelo menos, tentar encerrar o ciclo, na perspectiva de que ele será um passo para o próximo ciclo.

Nesse sentido, a Conclusão de um estudo se torna um dos momentos mais desafiadores na sistematização de uma pesquisa, já que corremos o risco de repetir desnecessariamente algumas ideias ou não conseguir atingir as expectativas e, assim, fazer com que o *gran finale* se torne algo emocionante.

Após este preâmbulo, cabe retomar o objetivo que norteou nosso estudo desde o princípio, isto é, analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação.

Optamos por trabalhar a relação pedagógica considerando que ela vai além da relação professor/aluno, ultrapassa os limites físicos da sala de aula, contemplando, assim, os demais atores educativos com atuação na escola, bem como a comunidade na qual a escola se situa.

Nesta pesquisa, o lugar de onde falamos ao longo do nosso estudo é uma comunidade da zona rural da capital de São Luís/MA, chamada Taim, onde gerações nascem, vivem e morrem, fazendo com que sua cultura, tradições, valores, crenças e ideias circulem nos grupos sociais, portanto, portadores de arraigadas representações sociais.

Dessa forma, ao elaborarmos os objetivos, levamos em consideração algumas perguntas que buscamos responder ao longo da pesquisa: Como as representações sociais se entrecruzam na relação vivenciada entre professores e alunos? E até que ponto essas representações podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a importância da relação entre direção escolar, professores, alunos, pais de alunos e comunidade?

Cabe dizer que este estudo se apoia na Teoria das Representações Sociais por se coadunar com os princípios emanados da referida teoria. Teoria esta que trabalha com fenômenos cotidianos brotados do senso comum, onde adquirem fluidez e se tornam permeáveis a ações pautadas em processos interativos que também devem caracterizar a relação pedagógica nas suas diversas instâncias.

Outro ponto a considerar, diz respeito aos enfoques dados a este estudo, já que levamos em consideração as tradições que perpassam a comunidade, possibilitando, assim, incursões no contexto sociocultural dos sujeitos da pesquisa, de modo a conhecer mais sobre as suas vivências e representações.

Esforçamo-nos, também, em destacar as tendências pedagógicas, desde a intitulada Pedagogia Tradicional até os “dilemas” propostos por Nóvoa (2007). Diante das muitas tendências, escolhemos além da Tradicional, a da Escola Nova, a Pedagogia Tecnicista e os dilemas da escola contemporânea, por acreditar que significaram momentos expressivos de prováveis rupturas, adaptações e metamorfoses no campo da educação, com reflexos fecundos na instituição escolar, já que as relações que se dão dentro e fora dela influenciam a sociedade de um modo geral e são influenciadas por ela.

Na Pedagogia Tradicional a relação pedagógica se manifesta na autoridade do professor, por ser “quem domina os conteúdos de ensino, tendo sua palavra a força de um dogma” (BONFIM, 2010, p. 119).

Já a relação pedagógica inspirada na Escola Nova revela uma postura que também não consegue resolver a difícil questão da autoridade, visto que as diferenças na relação pedagógica são camufladas através do discurso da igualdade. O professor, nesta tendência, nega a assimetria existente na relação pedagógica, trabalhando, até mesmo inconscientemente, para que essa assimetria não seja superada, não cumprindo, pois, aquilo que seria sua função: estabelecer a mediação entre o aluno e conhecimento.

Já na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando os atores educativos posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja as etapas ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados. Assim, a relação pedagógica passa por uma substituição, já que aparecerá, de certa forma, inapropriadamente, nos manuais instrucionais e impessoais apresentados a partir de um posição oficial e dominante, na qual o professor se limita a distribuir para os alunos.

Na contemporaneidade, Postic (1990) defende que a relação pedagógica deve ser vista “num sistema de relações mais vastas, englobando as relações sociais na turma, as relações entre a turma, a escola, a sociedade, as relações dos indivíduos com o saber e a cultura” (p. 2).

Também na contemporaneidade, Nóvoa (2007) elenca 3 dilemas: 1) separação entre conceito de escola e de espaço público da educação; 2) escola como sociedade em detrimento de uma escola como comunidade; 3) escola como instituição e não como serviço.

No primeiro dilema, o autor argumenta que a escola contemporânea apresenta dificuldades de definir prioridades, havendo, assim, um “transbordamento” diante de tantas missões que assume, se tornando, pois, uma instituição dispersa e incapaz de “definir estratégias claras” (p. 5).

No segundo dilema, o autor traz para a discussão os exageros da relação comunidade/escola, visto que nem todas as manifestações oriundas da comunidade dialogam com a relação pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola. Nesse sentido, nos mantivemos vigilantes a certos exageros para não cometermos confusões e “transbordamentos”.

O último dilema defende a escola como instituição e não como serviço, visto que alguns debates e políticas educativas tendem a ver a escola como prestadora de serviços e não como uma instituição com objetivos educacionais bem definidos.

Todo esse caminho nos permitiu chegar à sistematização dos dados, à luz da Teoria das Representações Sociais e embasados na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). A escolha desta considerou ser a referida técnica um instrumento passível de aplicação, de múltiplas formas, adaptando-se a um campo vasto de aplicação ao utilizar procedimentos para a descrição do conteúdo das mensagens.

Da Análise de Conteúdo emergiram categorias/núcleos de sentido que, após a devida classificação, resultaram nas Unidades Temáticas, sobre as quais passamos a tecer as devidas considerações.

Sobre o **Contexto Relacional** que situa o estudo na comunidade Taim, cabe dizer que sua história se apresenta rica em tradições, o que nos possibilitou descobrir como, apoiados na Teoria das Representações Sociais, “os diversos modos de os grupos humanos construírem os seus saberes, as suas identidades e as suas representações, expressas em códigos culturais, onde semelhanças e diferenças transitam” (BONFIM, 2007, p; 24), demarcaram a realidade social analisada.

Nessa realidade, a escola São Benedito passa a compor uma paisagem na qual ela própria se destaca, se considerarmos os entrelaçamentos perceptíveis nesta análise, tais como: funciona em prédio da comunidade; os moradores são funcionários da escola; no terreno, tipo um pátio da escola, é que se realizam as festividades locais; os alunos são parentes entre si; e muitos outros.

Consequentemente, este contexto relacional revela representações sociais dentre as quais destacamos a que os pais representam a escola como um meio de ascensão social para os

seus filhos, pois veem na escola a oportunidade dos filhos terem futuro promissor que lhes foi negado, se levadas em consideração as oportunidades de estudar que não tiveram.

Merece registro também a solução apontada pelas professoras na relação expressa ao afirmarem que para solucionar conflitos ocorridos na relação pedagógica, apontam o diálogo como possível forma de discutir situações conflituosas.

Segundo Freire, o diálogo não anula o “eu”, pois parte das próprias experiências que, em concordância com o “outro”, trazendo também sua experiência, constrói uma nova visão nessa troca de saberes, na qual o “eu” e o “outro” estarão em um constante diálogo na transformação da realidade.

Na Unidade Temática **Alunos: sujeitos pensantes**, levamos em consideração que homens e mulheres pensam e que suas ideias circulam emanando crenças, atitudes, valores e comportamentos. Acreditamos que, na contramão do que muitos afirmam, os alunos também são sujeitos pensantes e fazem isso muito bem, quando são solicitados, haja vista a forma como se expressaram nas entrevistas do tipo grupo focal que realizamos com elas.

Nestas entrevistas apontaram as atividades que gostam de desenvolver na escola, na turma e nas aulas; apontaram as pessoas que os fazem se sentirem mais felizes e sugeriram mudanças necessárias para a escola funcionar bem, de modo a poderem aprender melhor.

Por outro lado, das respostas dadas, inferimos que, desde os mais pequenos até os maiores, todos representam a escola como um espaço, principalmente, de aquisição de conhecimentos e que para adquiri-los é necessário que desenvolvam algumas ações como fazer deveres, ler, escrever e estudar.

Também apontaram as pessoas com quem gostam de conviver, deixando transparecer o quanto a família é importante para eles. Como se percebe, a família determina relações sociais que repercutem na escola. Faz-se, pois, necessária a compreensão da lógica familiar, visto que as crianças compartilham de representações, forjadas no meio familiar e as trazem para o âmbito escolar.

Cabe destacar também que aluno e professora levam para a sala de aula representações antecipadas que fazem um do outro, nem sempre correspondentes ao que eles são, gerando frustrações em ambos.

Ainda merece menção, as representações dos alunos relacionadas com a afetividade, perceptíveis nas suas falas ao se referirem às suas professoras e aos seus colegas, na maioria primos, logo parentes consanguíneos.

Como se percebe, nesta Unidade Temática, buscamos evidenciar a capacidade dos alunos como sujeitos pensantes, já que possuem suas próprias representações e que sabem fazer escolhas sobre a sua realidade escolar cotidiana, permeada de momentos bons com colegas/amigos, professora e primos, assim como em situações desagradáveis que requerem mudanças físicas e metodológicas, como as referidas anteriormente.

Na Unidade Temática **O antes e o agora na relação professor/aluno** ressaltamos a necessidade de entender, particularmente, a relação professor aluno, uma vez que esta envolve mais de perto o sistema de relações sociais que se realizam na sala de aula, não ocorrendo de forma isolada e sendo um dos temas mais discutidos atualmente no âmbito escolar.

Partindo do princípio de que as representações das professoras são orientadoras de suas condutas, podemos inferir que as professoras criam expectativas de que seus alunos sejam comportados, a fim de melhorar o desempenho, interesse e interação deles em sala de aula. O mesmo fenômeno se repete com os alunos que, se frustrados nas suas expectativas em relação à professora que queriam ter, podem apresentar comportamento discrepante com um clima que favoreça seu aprendizado.

Cabe destacar, também, que alguns alunos podem ancorar suas representações sobre a atual professora, levando em consideração comportamentos e atitudes de ex-professoras. Essas representações idealizadas podem gerar frustrações e dificuldades na relação pedagógica quando não se concretizam.

Na última Unidade Temática, intitulada **Comunidade/escola: relação recíproca?** discutimos as características que, possivelmente, fazem da Comunidade Taim, onde a escola São Benedito está inserida, ser um lugar diferente.

Dessa forma, perguntamo-nos, a partir da fala das professoras e dos 3 moradores da comunidade Taim, se é possível que a relação entre a escola e a comunidade seja recíproca.

Cabe, pois, inserir a posição de MT-2 ao dizer que: “Ser morador do Taim é um bem maior, sou da 5ª geração”. Como se pode depreender, os traços identitários de MT-2 reforçam as representações sociais da comunidade/escola ancoradas numa cultura da qual todos os moradores, inclusive os alunos, se orgulham.

À guisa de conclusão, segundo o estudo realizado, os aspectos destacados ao longo da análise e contidos nas Unidades Temáticas, revelam representações sociais que apontam elementos que podem interferir na relação pedagógica da escola São Benedito, tais como: um bom relacionamento; diálogo na tentativa de diminuir os possíveis desencontros na relação;

mudança metodológica e melhoria na estrutura física da escola como propostas, também, pelos alunos para que possam se sentirem mais felizes em frequentar a escola, entre outros.

Os fenômenos aqui estudados, tanto os de natureza teórica, quanto os de natureza empírica, constituem uma unidade de sentido, no intuito de compreender como a relação pedagógica é construída na comunidade Taim, à luz da Teoria das Representações Sociais. Dessa forma, o estudo apresentado é, antes de tudo, daqueles que o construíram: as professoras, os alunos da escola São Benedito e os moradores da Comunidade Taim.

Segundo o estudo que realizamos, admitimos que o convívio estabelecido na comunidade, a força da coesão brotada de representações sociais comuns no meio familiar estudado, leva-nos a inferir que a reciprocidade na relação Comunidade Taim/Escola São Benedito mostra-se evidente, se considerarmos que o estudo realizado aponta para representações sociais que rompem as barreiras do espaço institucional escolar, formando uma rede de relações atípica, na qual esses espaços perderam suas fronteiras. Entendemos, pois, que a relação pedagógica estudada passa por um processo de construção cotidianamente, entremeada de multiplicidade de relações que se dão no espaço escolar e fora dele, demarcando, ambos os espaços.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Dunshee de. **A esfinge do Grajaú**. 2 ed. São Luís: Alumar, 1993.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: Ab, 2000.
- ABRIC, J. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora da UCG, 2003. p. 37-57.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: Pinsky, Carla (org.) **Fontes históricas**. São Paulo, Contexto, 2005, p.155-202.
- ALBUQUERQUE, E. R. de. Representações sociais e práticas pedagógicas inclusivas na escola pública: antecipações sobre essa relação. In: MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 217-229.
- ALENCASTRO, L. F. de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, 523p.
- ALONSO, M. F. Proteção do conhecimento tradicional? In: SANTOS, B. S. (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 287-316.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J; CAMPOS, P. H. F. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? In: ALMEIDA, ALMEIDA, A. M. de O; SANTOS, M. de F de S; TRINDADE, Z. A (Org.). **Teoria das representações sócias: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 457-488.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (Org). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender**. In: Encontro Nacional de Didática e prática de ensino (ENDIPE), 10, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: LP&A, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A Abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, PUC/SP, n. 14/15, p.17-37, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acessado em 08 de março de 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. In: Em aberto, Brasília MEC-INP, ano 1, nº 61, jan/mar. 1994, p. 60-77.

ANDRADE, A.F. *et al.* **A contribuição do desenho de observação no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Graphica: Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/ACONTRIBUICAODODESE NHO.pdf.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de Pesquisa. 2001, n. 113, jun/2001, p.51-64. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>.

ARAUJO
. 60-85.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, p. 127-149, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLOTTO, Heloisa L. **Trabalho indígena, realismo e colonização no Estado do Maranhão nos séculos XVII e XVIII**. Revista Bras. Hist., São Paulo, v. 2, n. 4, p. 177-192, set. 1982. Disponível em <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/heloisabellotto.pdf>. Acesso em 21 de janeiro de 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIDARRA, M. da G. A. **Contributo para o estudo das interações na turma: as representações recíprocas professor-aluno**. Universidade de Coimbra. Trabalho. Coimbra, 1985.

BOHOSLAVSKY, R.A. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializador. In: PATTO, M.H.S. (Orgs.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo, Queroz, 1982.

BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Na contramão do currículo**: invertendo-se os caminhos de análise. Dissertação de Doutorado. Coimbra: 2007.

BONFIM, M. N. B; MELO, M. A.; NASCIMENTO, I. V. do. Uma leitura sobre o espaço relacional inscrito num Projeto de Pesquisa. In: BONFIM, M. N. B; ALMEIDA, S.; SAMPAIO, M. L. P.; BARZOTTO, V. H. (Org.). **Registros de um Projeto de Pesquisa**: formação de professores de Língua Portuguesa. São Luís: Café e Lápis; EDUFMA, 2015.

BONFIM, M. N. B. Repercussão na formação inicial de professores dos (des)encontros na sala de aula. In: SOUSA, A. P de; BARZOTTO, V. H; SAMPAIO, M. L. P. (Orgs). **Formação de professor de língua portuguesa**: quando a linguagem e o ensino se encontram. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 115-126.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Editora MS, 2007.

CARDOSO, D. e TAVARES, F. B. **Reciprocidade e uso comum dos recursos naturais em comunidades rurais**. 2006. Disponível em: <http://anppas.org.br>. Acessado em 13 de setembro de 2016.

CASTRO, E. Território, biodiversidade, e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, A. C. (org.). **Etnoconservação**: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: HUCITEC, 2000, p.165-182.

CHAIB, M. **Representação sociais, subjetividade e aprendizagem**. Caderno de Pesquisa, vol. 45, no. 156, abri./jun. São Paulo: 2015, p. 358-372. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n165/1980-5314-cp-45-156-00358.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2017.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Trad. Maria Ferreira. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, M. V. (Org.). A escola tem futuro? In: LIBÂNEO, J.C. (2002) **A escola que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 23-52.

COUTINO, M da P de L; SARAIVA, E.R. de A. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia Social: perspectivas qualitativas e quantitativas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativas e qualitativas em saúde: o diálogo das diferenças. In: Minayo, M.C. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005, p. 62-83.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *Caderno de Pesquisa*, n. 115, p. 139-154, março/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina**. Porto: Porto, 1994.

EVERTON, E.G.O. **A formação do professor de Língua Portuguesa: os saberes pedagógicos em foco**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

FERNANDES, F. Antecedentes indígenas: organização social das tribos Tupi. In: Sergio Buarque de Holanda. **História geral da civilização brasileira**. São Paulo, DIFEL, 1960.

FERNANDES, N. **Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, jul/set, 2016, p. 759-779.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo **Dicionário da Língua Portuguesa do Séc. XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILLY, M. As Representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 321-341.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 65-71, maio-junho, 1995.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Filosofia, 1970.

IBAMA. **Laudo sócio-econômico e biológico para a criação da reserva extrativista do Taim**. São Luís: CNPT/IBAMA-MA, 2007. Mimeo.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 47-67.

JODELET, D. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.) **Representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Psicologia social, saber, comunidade e cultura**. 2004, p. 20-31. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2>.

JOVCHELOVICH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, Vozes, 2011.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 61-85.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000200002&lng=en

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. Fe. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, J. M. de. A Brincadeira na Teoria Histórico-Cultural; de prescindível à exigência na educação infantil. In: GUIMARÃES, M. C. C (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 157-179.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKEZI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional. **Educação em foco**. Recife. P. 1-10, 2008. Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A.V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 3ª ad. São Paulo: Centauro, 2003.

MIRANDA, A. M. **Vínculo aluno-professor na atualidade: um estudo psicológico com universitários**, 2005, 199f. Tese. Doutorado em Psicologia (Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2005.

MONTESORI, M. **A Criança**. 5ª ed. Lisboa: Portugalia, 1972.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**. São Paulo: Summus, 2002.

MORIGI, V.J.; ROCHA, C. P. V. da; SEMENSATTO, S. **Memória, Representações Sociais e cultura imaterial**. Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas – Ano 9, n. 14, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero14-2012/artigos/waldir_pt.pdf. Acessado em 04 de outubro de 2016.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: FARR, R. M.; MOSCOVICI, S. (Ed.) **As representações sociais**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes [1961], 2012.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

NOBRE, M. *et al.* **Filhos do Taim: comunicação e mobilização**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2014, p. 1-8. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nordeste2014/expocom/EX42-0923-1.pdf>. Acesso em 02 de novembro de 2014.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Livreto Sinpro-SP, 2007, p.1-24. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, M; FREITAS, H. M.R. **Focus Group – pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento**. Revista de Administração, São Paulo. v. 33, n. 3, p. 83-91, julho/setembro, 1998.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: Albuquerque, Luiz Botelho (Org.). **Cultura, currículos e identidades**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

PDA Taim. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) Taim**. ITERMA, São Luís, 2002.

PENIN, S. T. de S. (Prefácio). In: FURLANETTO, E. C.; MENESES, J, G, de C.; PEREIRA, P. A (Orgs.). **A escola e o aluno**: relações entre o sujeito-aluno e o sujeito professor. São Paulo: Avercamp, 2007.

PESSOA, Jadir de M. Extensões Do Rural e Educação, Texto apresentado na Sessão Especial “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais”. **VI EPECO – Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste**, Campo Grande-MS, junho de 2003.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS, 2004.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. 2 ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda., 1990 (Coleção psicopedagogia).

POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. Trad. Mário José F. Pinto. Cleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino. 1ª ed. Edições ASA, Lisboa, 1989.

PROJETO VIDA DE NEGRO. **Terra de Preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. Coleção Negro Cosme, v. III. São Luís, 2002.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no Cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SACHS, W. Meio ambiente. In: SACHS, W (editor). **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Trad. JOSCELYNE, Vera Lúcia M. Petrópolis: Vozes. 2000, p. 117-131.

SANTOS, B. S. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.
_____ ; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, P. I. dos. Representações sociais do ser professor: o conteúdo representacional em textos narrativos. In: MACHADO, L. B. (Org.). **Incursões e investigações em Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 47-57.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENOES, D. T. (coord.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1985.

SÊDA, E. **XYZ do Conselho Tutelar**. São Paulo: IMESP, 1997.

SHIVA, V. Recursos naturais. In SACHS, W. (editor). **Dicionário do desenvolvimento: guia para o conhecimento como poder**. Trad. JOSCELYNE, Vera Lúcia M. Petrópolis: Vozes. 2000, p. 300-316.

SILVA, G. Interculturalidade e educação dos jovens: processos identitários no espaço urbano popular. **25ª Reunião da ANPED**. Caxambu, 2002.

SILVA, N. de M. A. Representações Sociais, ações e sociedades pensantes: interações e perspectivas possíveis em educação. In: **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354 v. 5, nº 1, p. 2-20, jan/abr. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/1958-6571-1-PB.pdf.

SILVA, S. C. da. **“Filhos do Taim”**: estratégias para defesa e uso de um território. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SILVA, L. R. B. **O currículo e a distorção idade- série nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

SOUSA, C.P., VILLAS BÔAS, L.P.S. & NOVAES, A.O. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: Almeida, A. M. O. Santos, M. F. S., & Trindade, Z. A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

SOUZA, Maria Elena Viana. Pluralismo Cultural e Multiculturalismo na Formação de Professores: espaços para discussões étnicas de alteridade. **HISTEDBR**. Campinas, n. 19, set. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURATO E. R. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde**: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista de Saúde Pública*, 2005. Jun. 39(3):507-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **A relação pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura:** as representações sociais de professores formadores. (Projeto de pesquisa) São Luís, 2015.

VALA, J. Sobre representações sociais para uma epistemologia do senso comum. **Cadernos de Ciências Sociais**, 4, 5-30, 1986.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1993.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político.** Opinião Pública, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor:** o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa “**Nem longe, nem perto e diferente: Representações Sociais emanadas da relação pedagógica na escola São Benedito – Taim/MA**”, a ser realizada em São Luís-MA. O objetivo geral da pesquisa é analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação.

Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos os seguintes objetivos específicos: captar as Representações Sociais emanadas da relação pedagógica desenvolvida pelos atores educativos em diferentes situações de ensino no cotidiano do espaço escolar; identificar pontos que facilitam ou dificultam a aprendizagem dos alunos, decorrente da relação pedagógica desenvolvida pelos atores educativos, tendo como referência a Teoria das Representações Sociais; e, situar os reflexos do entrelaçamento das ações desenvolvidas pelos atores educativos na comunidade Taim.

Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: após autorização, participará de uma entrevista que será gravada, com perguntas abertas, aplicada pela pesquisadora.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Terão acesso a essas informações apenas a pesquisado responsável pela investigação e sua orientadora, Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Esclarecemos, também, que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos pode nos contatar (**Gabriella Alves Ferreira, Avenida 12, Quadra 119, N° 08, Maiobão – Paço do**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
PROFESSORAS**

- 1) Como é sua relação cotidiana na escola, considerando as instâncias:
 - a) direção
 - b) demais professores
 - c) pais dos alunos
 - d) alunos individualmente
 - e) turma destes alunos

- 2) Que fatores contribuem para o relacionamento com cada instância a seguir ser conforme você apontou no item anterior?
 - a) direção
 - b) demais professores
 - c) pais dos alunos
 - d) alunos individualmente
 - e) turma destes alunos

- 3) Quando surge alguma dificuldade de relacionamento com as instâncias abaixo relacionadas, qual o encaminhamento dado por você?
 - a) direção
 - b) demais professores
 - c) pais dos alunos
 - d) alunos individualmente
 - e) turma destes alunos

- 4) Antes de começar o ano letivo o que você esperava de seus alunos?

- 5) Agora, depois de ter iniciado o ano letivo, qual a sua impressão a respeito de seus alunos?

- 6) Como você vê a presença da escola São Benedito e seus funcionários (professores, direção escolar e demais funcionários) na comunidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C– ENTREVISTA DO TIPO GRUPO FOCAL COM OS ALUNOS

- 1) O que você mais gosta em sua escola? Em sua turma? Nas aulas?
- 2) Quais as pessoas com quem você se sente mais feliz em encontrar na escola? Por quê?
- 3) O que você mudaria na escola para se sentir mais feliz em frequentá-la? Por quê?
- 4) O que você mudaria em sua turma para se sentir mais feliz em fazer parte dela? Por quê?
- 5) O que você mudaria nas aulas para aprender mais? Por quê?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE D - ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE COM ALGUNS MORADORES
DA COMUNIDADE**

1) Como você vê a presença da escola São Benedito e seus funcionários (professores, direção escolar e demais funcionários) na comunidade?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Neste ato, eu, _____, na função de _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, CPF sob nº _____, residente no endereço _____, nº. _____, município de _____/MA. **AUTORIZO** o uso de imagem da fachada da escola UEB São Benedito, dos alunos(as) em situações de lazer e/ou em manifestações culturais na escola, assim como fotos de baldrame e lajotas vermelhas localizados na comunidade Taim. Todo e qualquer material, entre fotos e documentos, e demais produtos deste trabalho, serão utilizados na Dissertação de Mestrado intitulada “Nem longe nem perto e diferente: Representações Sociais emanadas da relação pedagógica na escola São Benedito – Taim/MA”, autoria da mestrandia Gabriella Alves Ferreira sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. O estudo tem como objetivo principal analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional, sendo estas destinadas à divulgação ao público em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade DECLARO QUE AUTORIZO o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

São Luís, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone para contato: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE F- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE NOME PRÓPRIO (PROFESSORAS E COMUNIDADE) NOS AGRADECIMENTOS DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Neste ato, eu, _____, na função de _____, lotada na _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG n°. _____, CPF sob n° _____, residente no endereço _____, n°. _____, município de _____/MA. **AUTORIZO** o uso do meu primeiro nome nos agradecimentos da Dissertação de Mestrado intitulada “Nem longe nem perto e diferente: Representações Sociais emanadas da relação pedagógica na escola São Benedito – Taim/MA”, autoria da mestrandia Gabriella Alves Ferreira sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. O estudo tem como objetivo principal analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso do primeiro nome próprio acima mencionado em todo território nacional, sendo o trabalho destinado à divulgação ao público em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade DECLARO QUE AUTORIZO o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

São Luís, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone para contato: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE G: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE NOME PRÓPRIO DOS ALUNOS
NOS AGRADECIMENTOS DO TRABALHO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Neste ato, eu, _____, na função de Professora do ____ ano, lotada na _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, CPF sob nº _____, residente no endereço _____, nº. _____, município de _____/MA. **AUTORIZO** o uso do primeiro nome próprio dos alunos

_____ nos agradecimentos da Dissertação de Mestrado intitulada “Nem longe nem perto e diferente: Representações Sociais emanadas da relação pedagógica na escola São Benedito – Taim/MA”, autoria da mestranda Gabriella Alves Ferreira sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim. O estudo tem como objetivo principal analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, captando as Representações Sociais emanadas em decorrência dessa relação. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso do primeiro nome próprio dos alunos acima mencionado em todo território nacional, sendo o trabalho destinado à divulgação ao público em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade DECLARO QUE AUTORIZO o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

São Luís, ____ de _____ de 2017.

(Assinatura)

Nome: _____

Telefone para contato: _____