

**O PASSADO E O PRESENTE DO ELEMENTO “RESPEITO” NAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS SOBRE “BOM ALUNO”**

**THE PAST AND PRESENT ELEMENT "RESPECT" IN
SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ABOUT "GOOD STUDENT"**

LIMA, Andreza Maria de
Prefeitura da Cidade do Recife
andrezaml@hotmail.com

MACHADO, Laêda Bezerra
Universidade Federal de Pernambuco
laeda01@gmail.com

RESUMO Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida no curso de pós-graduação em Educação da UFPE e analisa o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife/PE. O referencial teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central. Participaram vinte professoras. A entrevista semi-estruturada foi utilizada como procedimento de coleta. Para análise tomamos como suporte a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical. Nossos resultados destacam o “bom aluno” como “respeitador”. As docentes revelam que estão se apropriando das discussões da literatura educacional recente ao apontarem que buscam fomentar a construção de uma relação entre autoridade e liberdade fundada no respeito mútuo. Porém, não podemos descartar a possibilidade do “respeito” pautado no autoritarismo do professor compor as representações sociais do “bom aluno” de subgrupos ou constituir aspectos da “zona muda” dessas representações. Os resultados sugerem novos estudos que venham a aprofundar nossos achados.

Palavras-chave: “Bom aluno”. Representações sociais. Professoras.

ABSTRACT: This article results from research developed in the course of graduate education, UFPE and analyzes the general content of social representations of "good student" teachers of the early years of Elementary School City of Recife / PE. The theoretical and methodological framework was the Social Representation Theory and the Theory of the Central Core. Participants included twenty teachers. The semi-structured interview was used as the collection procedure. For analysis we took as support for Technical Analysis of Categorical Content. Our findings highlight the "good student" and "respectful". The teachers reveal that they are appropriating the

discussions of the recent educational literature to indicate that seek to foster the building of a relationship between authority and liberty founded on mutual respect. But we can not rule out the possibility of "respect" predicated on teacher authoritarianism compose the social representations of "good student" subgroups or aspects constitute the "zone changes" of these representations. The results suggest that new studies will deepen our findings.

Keywords: "good student"; social representations; teachers.

1 INTRODUÇÃO

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos nas instituições escolares, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, até os anos de 1970, sobretudo, a concepções de aprendizagem que reduzem o aluno a um sujeito passivo diante do objeto de conhecimento. Não obstante, o contexto de redemocratização do país, no início da década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais que questionaram o reducionismo a partir do qual era concebido o aluno, favorecendo a desconstrução de velhas crenças do ser “bom aluno” no processo de aprendizagem. A partir desse período, registrou-se a difusão das pedagogias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e sócio-construtivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as políticas de ciclos que, para além das suas particularidades, defendem que o processo de aprender nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende.

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, tem como objetivo analisar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. O pressuposto subjacente ao nosso intento é que as novas práticas sociais educacionais nas quais as docentes estão imersas estariam interferindo nessas representações. Na revisão de literatura sobre o tema, constatamos que foi a partir da democratização da escola pública, na década de 1980 do século passado, que o “bom aluno” passou a ser uma questão discutida em pesquisas que buscavam compreender os fatores intra-escolares na produção do fracasso escolar de crianças

desfavorecidas economicamente. Nos anos de 1990, entretanto, observamos que essa questão passa a ser enfatizada em estudos com distintas preocupações e referenciais teórico-metodológicos. Não obstante, constatamos que o referido objeto não possui uma literatura tão vasta. Localizamos vinte e um (21) textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto de pesquisa ao apontarem que concorrem para a construção simbólica do “bom aluno” dos professores um emaranhado de elementos que se relacionam à questões como gênero, cor, família, atitudes, comportamento e aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici foi o referencial orientador da pesquisa, porque relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados. Esta teoria desdobra-se em três correntes teóricas complementares. Este estudo adota a abordagem complementar liderada por Jean-Claude Abric e chamada de Teoria do Núcleo Central. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram este objeto a partir da teoria proposta por Moscovici (RANGEL, 1997; DONADUZZI, 2001; LUCIANO, 2003), não encontramos produções que o tenham estudado a partir da perspectiva complementar que fundamenta este estudo. Assim, consideramos que nossa pesquisa é relevante, pois além de ter como suporte um referencial teórico-metodológico não explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados suscitam reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos e sinalizam, para os elaboradores das práticas formadoras e das políticas educacionais, novas reflexões e sensibilidades.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada “La psychanalyse: son image et son public” publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nesta obra, Moscovici apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, em que tenta compreender o que acontece quando uma teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Para explicar esse fenômeno, Moscovici cunha o termo representações sociais e operacionaliza, ao mesmo tempo, um modelo teórico aplicável a outros fenômenos.

Com esse estudo, Moscovici introduz, portanto, um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Com efeito, o objetivo do referido autor ultrapassa a criação e consolidação de um campo de estudos. Moscovici busca, fundamentalmente, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, portanto, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o campo, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois trata-se de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Com efeito, conforme nos esclarece Sá (1995), Moscovici afirma que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos se produzem as ciências em geral; já nos consensuais são produzidas as representações sociais. Moscovici (1978) afirma que a passagem do nível da ciência ao das representações sociais, isto é, de um universo de pensamento e ação a um outro, implica uma descontinuidade e não uma variação do mais ao menos. O referido autor afirma que essa ruptura “é a condição necessária para entrada de cada conhecimento (...) no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram, dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representações sociais”(MOSCOVICI, 1978, p. 26).

A Teoria das Representações Sociais, cunhada por Moscovici, possui três correntes teóricas complementares, quais sejam: uma mais fiel a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, denominada de Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante, mas que está ligada também a autores como Claude Flament (SÁ, 1998; 2001). Esta última abordagem que, como mencionamos, orientou nossa pesquisa, embora não possa deixar de ser uma teoria menor, é, de fato, uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais.

3 A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O delineamento formal da Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na “Université de Provence”, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações sociais, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento (SÁ, 2002). A partir de experimentos iniciais sobre essas relações é, pois, que surge a hipótese da existência de um componente central nas representações sociais que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos dos sujeitos.

A idéia fundamental dessa teoria é que dentro do conjunto dos elementos presentes no campo de um objeto de representação algumas cognições têm um papel diferente das demais. Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque elas são manifestações do pensamento social e em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança).

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Abric (2000) evidencia que esse sistema é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como

grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas as experiências pessoais) e, por fim, proteção do núcleo central (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

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

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada para este estudo circunscreve-se na abordagem de natureza qualitativa. Considerando que a análise das representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos seus três componentes, isto é, conteúdo, estrutura interna e núcleo central, utilizamos uma abordagem plurimetodológica. Dividimos a pesquisa em dois estudos, sendo o segundo subdividido em duas fases. Neste artigo, apresentamos parte da primeira fase do segundo estudo, que teve como objetivo aprofundar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” do grupo participante.

4.1 SOBRE O CAMPO EMPÍRICO

O campo empírico, como já indicamos, concerne à Rede Municipal de Ensino do Recife/PE, escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolhemos este campo, porque além de ter contribuído, em momentos anteriores, para incitar o interesse em desenvolver esta pesquisa; tem sido susceptível a implantação de políticas educacionais inovadoras, cujas bases epistemológicas preconizam que aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dentre elas, merece destaque a política dos ciclos, implantada desde 2001.

4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES: A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

A entrevista na pesquisa social é um nome genérico que inclui diferentes abordagens que podem ser decompostas em entrevista estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. No conjunto dos diferentes tipos, optamos pela semi-estruturada. Trivinõs (2006) esclarece que, em geral, este tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante. O roteiro da entrevista que realizamos com as docentes foi elaborado, pois, a partir das demarcações do objeto, bem como de reflexões preliminares do primeiro estudo. Procuramos, inicialmente, caracterizar as professoras para, em seguida, explorar elementos referentes ao “bom aluno”. O roteiro traçou dois grandes pólos de discussão: o “bom aluno” do passado e o do presente.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram deste estudo vinte (20) professoras. A maioria das docentes (12) tinha graduação em Pedagogia. Apenas uma professora estava cursando a graduação. A maioria (12) possuía pós-graduação *latu sensu*. A faixa etária é diversificada, mas a maioria (6) tinha de quarenta e um (41) a quarenta e cinco (45) anos de idade. O tempo de serviço oscilou entre um (1) e quinze (15) anos. No curso deste artigo, as participantes serão identificadas pelo seguinte código: a letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de

realização das entrevistas e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação), CG (Cursando Graduação).

4.4 O TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2008 e envolveu quinze escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife/PE. Podemos dizer que houve boa receptividade das professoras. Nesse contato inicial acordamos datas, horários e pedimos autorização para que as sessões fossem gravadas. Os locais disponíveis para a realização das entrevistas foram diversos: sala de aula, sala dos professores, sala de informática, direção e biblioteca. Durante as situações de interação com as participantes, buscamos estabelecer relações que permitissem um clima de simpatia, confiança, lealdade e de harmonia. Assim, não por acaso, algumas professoras, durante as sessões, sentiram abertura para fazerem perguntas, inclusive sobre a construção do próprio objeto de pesquisa.

4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES: ANÁLISE DE CONTEÚDO CATEGORIAL

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

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

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

Nos depoimentos resultantes das entrevistas da maioria das docentes, de forma direta ou indireta, foi destacado o aluno “respeitador”. Para ser “bom aluno”, segundo as professoras, é importante respeitar as regras, o professor e os demais educandos. No contexto das abordagens pedagógicas mais recentes, a noção de respeito não desapareceu, ela mudou de sentido. Ela marca, doravante, o reconhecimento, não mais de um respeito unilateral, baseada numa autoridade pautada no medo de punições, mas no direito de todo indivíduo, pequeno ou grande, de ser considerado como pessoa. Noutros termos, emergem novos valores educacionais preconizando o respeito pela individualidade dos alunos e por uma relação entre professores e alunos pautada não mais no autoritarismo, mas no diálogo. Freire (2006), por exemplo, é enfático em afirmar que, resultando da harmonia entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem dos limites que não podem ser transgredidos. Assim, para Freire (2006), apenas nas práticas em que autoridade e liberdade se preservam enquanto elas mesmas, isto é, no respeito mútuo, é que se pode falar em práticas disciplinadas. Esclarece ainda o autor:

Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas silenciosas. Entre certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses. O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, mediando-se se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 2006, p. 89-90).

O referido autor (FREIRE, 2006) afirma, ainda, que o respeito mútuo está fundado em limites, pois sem eles a liberdade se perverte em licença e a autoridade

em autoritarismo. Isto é, liberdade e autoridade exigem limites. Diante disso, Freire (2006) afirma que o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de tornar possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade, uma vez que “quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em nome dela” (p. 105). Para ele, a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada. O autor esclarece que a liberdade apenas amadurece no confronto com outras liberdades, isto é, na defesa de seus direitos em face da autoridade, já que a autonomia vai se constituindo na experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas. Reitera Freire (2006, p. 95):

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com a minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.

Cumprir destacar que quase a totalidade das professoras que ressaltou a importância do respeito para que um dado aluno fosse “bom” deixou entrever que valorizava um respeito diferente daquele que fora privilegiado na época em que foram alunas. Noutros termos, a maioria das docentes evidenciou uma mudança no significado do ser um aluno respeitador. Dizendo-se partidárias de que o “bom aluno” participa efetivamente das aulas, as professoras revelaram, de modo geral, que essa atividade precisava estar alicerçada no respeito mútuo. Evidenciaram, ainda, que se nas suas épocas de alunas a disciplina estava pautada no autoritarismo do professor, isto é, num respeito unilateral pautado no medo; hoje, ao contrário, elas buscavam privilegiar uma organização disciplinar alicerçada no respeito mútuo entre a autoridade e a liberdade, que exige limites. Cumprir notar, porém, que essa valoração vinha acompanhada, algumas vezes, de resquícios do passado, revelando certas contradições. Sobre esse misto que são as representações sociais, cabe o comentário de Moscovici (1978) quando afirma:

Representar não consiste somente em selecionar, completar um ser objetivamente determinado como um suplemento da alma subjetiva. É, de fato, ir mais além, edificar uma doutrina que facilite a tarefa de

decifrar, predizer ou antecipar os seus atos. Em vez de adensar e imobilizar sobre as sociedades a sombra de uma experiência ou de um conhecimento vindo de alhures, formar uma representação deles é animá-los de duas maneiras. Em primeiro lugar, vinculando-os a um sistema de valores, de noções e práticas que confere aos indivíduos as formas de se orientarem no meio social e material, e de o dominarem. Em segundo lugar, propondo-os aos membros de uma comunidade a título de veículo para suas trocas e de código para denominar e classificar de maneira clara as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (p. 27).

Uma professora, por exemplo, ao recordar a sua história enquanto aluna dos anos iniciais, afirmou que naquela época existia mais respeito ao professor, porque os alunos tinham mais medo. É o que diz no trecho que se segue: “(...) naquela época é diferente de hoje, nós temíamos mais o professor, tínhamos mais respeito, diferente do que é hoje. Aí eu era considerada uma ‘boa aluna’ naquela época” (P17PG). Demonstrando um certo saudosismo da época em que o respeito ao professor estava condicionado ao medo de punições, a professora parece revelar que para um educando ser “bom” precisa temer o docente. Assim, poderíamos dizer que revela um sentido de respeito que não está alicerçado nas discussões pedagógicas mais recentes. No entanto, embora tenha deixado transparecer certo saudosismo daquela época, a professora, no decorrer da entrevista, dá indícios da apropriação do sentido de um respeito mais relacionado com a literatura educacional mais atual. Observe o trecho abaixo:

Hoje o aluno... assim, comportado, com limite, respeitando seu limite, mas que possa também interagir e deve interagir. Eu quero que o meu aluno faça né? Interaja comigo na sala (...), com interação, com participação, isso mesmo, que tenha limite, que saiba respeitar os limites né? A questão, assim, do aluno aprender a ouvir, que eu trabalho muito isso com eles né? Pra entender ele tem que saber ouvir, ter o seu espaço de falar, de participar, essa questão da organização né? Da educação, do limite... que eu trabalho com eles isso... eu respeito, respeitar pra ser respeitado, ouvir o colega, opinar, respeitar as diferenças, esse trabalho que antes não era feito esse trabalho, sinceramente, acho por conta da própria formação do professor, da concepção de sociedade... (P17PG).

Uma outra professora, ao falar sobre o sentido do ser “bom aluno”, salientou a importância do respeito às regras que, segundo ela, são construídas no início do ano letivo, conforme podemos perceber no trecho de seu depoimento: “O ‘bom aluno’ é esse que contribui também pra harmonia da sala de aula... né? Que procura respeitar os acordos didáticos estabelecidos né? Que são construídos, melhor

dizendo, no início do ano letivo. Então, pra mim, esse é o ‘bom aluno’” (P20PG). Ao falar das semelhanças existentes entre o sentido que havia atribuído a expressão “bom aluno” e o da sua professora dos anos iniciais, a referida docente afirmou que a mesma estava relacionada à questão disciplinar. Porém, esclarece que a disciplina que valoriza não está alicerçada no autoritarismo e na formação de um aluno passivo, como na época em que fora aluna dos anos iniciais; mas na construção de um respeito mútuo. Observe parte do depoimento da referida professora:

(...) a questão da disciplina que eu acho que também é essencial também, precisa ter, construir um espaço disciplinar em sala de aula pra que haja aprendizagem e, é, é claro que não é questão de, de alienação, de aluno passivo...mas, precisa sim, acontecer, tem que haver harmonia, tem que haver disciplina em sala de aula, mas isso não deve ser um fator estático, do tipo o aluno está lá sempre parado, silencioso. Então (...) eu também, eu também prezo pela disciplina também, como a minha professora, agora não extremo, não ao extremo, como ela exigia... (P20PG).

Outra participante evidenciou que a importância do respeito pelos outros no contexto da sua sala de aula resulta de uma aprendizagem. No seu depoimento, a docente deixou transparecer que valores democráticos como o respeito mútuo precisam ser frutos de um compromisso, isto é, de uma negociação local com o grupo para que seja possível a formação de “bons alunos”. E, nesse contexto, a docente indicou que as regras não devem se constituir como já instituídas, como pouco negociáveis, isto é, como regras que “já estão lá”, ao que parecem, para toda a eternidade. No seu depoimento, a professora aponta, ainda, na direção de que não é possível separar o ensino de conteúdos da formação ética dos educandos. Nesse sentido, percebemos que a docente demonstra certa aproximação com o pensamento de Freire (2006) ao pontuar que testemunhar aos alunos o quanto é fundamental respeitá-los e também se respeitar são tarefas que não podem ser dicotomizadas. Eis o depoimento:

(...) sempre nos finais da aula eu digo: “Gente, o que nós aprendemos hoje?”; Então, um aluno disse: “Olhe, professora, eu aprendi, é, sobre o texto, num sei o que, perere”... Aí todo, todos os dias eles começam a falar, aí um dia um disse assim: “Professora, hoje eu aprendi porque eu preciso respeitar as pessoas”... Tem alguma coisa a ver com a aula expositiva? Não teve! Mas eu falei sobre o porquê né, e não é aquela história “você tem de”... Você precisa, porque você precisa ser respeitado. Então, vamos inverter a história, então, por isso é que eu atribuo responsabilidade né? É você, é você primeiro... né? “O quê que você faria? O quê que você gostaria

que...?"; Então, ele aprendeu que deveria respeitar as pessoas. Pra mim ele não aprendeu? Aprendeu, ótimo aluno, aprendeu (P15CG).

Para permitir uma comunicação mais aberta, que veiculasse o valor do respeito pelos outros, outras docentes afirmaram que estabeleceram, em suas respectivas salas de aula, uma regra básica de comunicação: "enquanto um fala, o outro escuta". Isso porque, conforme as professoras, como os educandos das suas respectivas turmas são muito dinâmicos, vários deles acabam por falar ao mesmo tempo. Nos depoimentos das docentes é notório que elas se revelam gratificadas pela participação espontânea dos educandos nas atividades propostas. No entanto, como o barulho acaba crescendo incessantemente, foi necessário o estabelecimento da regra de comunicação referida para fomentar o respeito pelos outros. Nessa ótica, é interessante a fala de Freire (2006) quando afirma que o professor não pode se eximir do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, pois se não o fizer, estará transgredindo os princípios éticos da nossa existência. Assim, é interessante observar alguns dos trechos dos depoimentos em que as professoras afirmam que estabeleceram a regra referida:

Eles falam muito, demais, demais, demais, tem hora que você perde a paciência, porque, assim, não tem um limite, entendeu? Começa a falar não quer parar mais, aí quer disputar a palavra com você. Na minha, na minha sala há pouco tempo agora, botei umas regrinhas de convivência, enquanto um fala, o outro tem que se calar, porque não dá pra falar duas pessoas, porque eles são assim, você tá falando na hora, aí entra um, daqui a pouco entra outro, aí começa todo mundo a falar: "Minha gente, nem eu nem vocês"; "Ou vocês falam, um de cada vez, ou eu falo, vocês escutam"... pra eles ter a compreensão, porque eles não têm essa compreensão de que precisa calar pra entender e o outro precisa calar pra ele poder falar. Então, precisa também botar um limite, porque tem gente que não tem esse limite do calar, do falar, quer, quer falar o tempo inteiro... (P06PG).

Então, pra mim, hoje, hoje, o "bom aluno" é aquele que consegue, consegue discernir entre o respeito, né, dos coleguinhas, entre ele, ele, ele entender é, é, que ele está na escola não só pra aprender a ler e a escrever, mas a socializar a, a entender que ele faz parte daquele processo e que é através disso que um habito que ele tenha de respeito às pessoas, ele vai crescer e ele vai se tornar uma pessoa útil a sociedade (...) [Os meus "bons alunos" são] Alegres, divertidos, participantes, sempre estão atuando na sala de aula e de, às vezes, é engraçado, porque, como eu falei né? Pra não virar baderna, desordem, a gente coloca um, um, uma certa ordem no sentido de que um fala, o outro escuta, porque senão todos querem falar ao mesmo tempo, então são muito atuantes (P11G).

Face ao último depoimento, é interessante sublinhar que a referida docente, ao relembrar a sua história enquanto aluna dos anos iniciais, afirmou que não

conseguia rememorar a relação estabelecida com seus professores. Segundo ela, esse fato poderia estar relacionado a “uma agressão psicológica muito grande”. Embora afirmando categoricamente que não sabia os motivos que contribuíam para que não lembrasse daqueles anos, já que tratava-se de um bloqueio, a professora indicou que acreditava ser uma espécie de “violência simbólica” vivenciada durante aqueles anos. Assim, ao ser indagava se esta ausência de recordações estava vinculada às relações estabelecidas na sala de aula, a mesma reafirmou essa possibilidade. O depoimento abaixo, que concerne ao momento em que a professora enfatiza essa probabilidade, evidencia também a importância que atribui ao respeito mútuo na formação do “bom aluno” e salienta as implicações da mudança do processo avaliativo na rede municipal para o sentido dessa expressão. Eis o que afirma a professora:

É, é, como um bloqueio, eu não posso dizer pra você com essas palavras né? Realmente (...). Mas eu acredito que sim, porque se eu trabalho de uma forma totalmente diferente desse tipo de, às vezes o aluno ele é tão criativo, ele é tão que, às vezes, passa, passa do limite né? Que a gente também tem que ter o cuidado da questão do, do, do limite, da liberdade pra libertinagem né? Então, é muito complicado isso. Mas eu sempre acredito que, que a saída é o respeito. O professor ele tem que respeitar o aluno, antes de tudo né? E a gente não vê muito isso, a gente vê o professor autoritário: “Eu posso! Eu mando!” O professor da, da rede, do, do, do Recife né, Rede Municipal do Recife né, estão um pouco perdido, por quê? Porque perdeu o, o referencial da avaliação, avaliação como punição. Então, era esse o referencial do professor antigamente: “Ah, você não é um ‘bom aluno’, eu vou sentir até prazer em punir você, em deixar você numa recuperação, em deixar você ser reprovado” né? Então, esse era o referencial. Mas aí é que tá: é, é difícil, não é fácil pra gente dar essa liberdade e conseguir né ter uma organização, ter uma, uma, um controle também de sala de aula, porque não é questão da criança se tornar independente, né, e virar bagunça sua sala de aula. Então, você tem que ter o controle sobre tudo isso né? E eu acho que parte do princípio do respeito (P11G).

No depoimento transcrito, é interessante perceber que a professora revela que reconhece colegas como professores autoritários, que não valorizam o respeito mútuo. Embora evidenciando a importância desse tipo de respeito para uma relação harmoniosa no processo de ensino e aprendizagem, a docente aponta que os professores da Rede Municipal do Recife/PE estão perdidos, pois perderam os rumos com as novas perspectivas de avaliação que rechaçam a punição. Como sabemos, a referida rede, desde a gestão 2001, adotou a organização curricular em ciclos que vem acompanhada de novos referenciais concernentes a avaliação, que

passa a ser preconizada como mobilizadora dos processos que possibilitam os avanços na construção do conhecimento de cada aluno. As considerações dessa docente nos faz retomar hipóteses lançadas em estudo anterior que apontava a possibilidade dos professores (ou parte deles) valorizarem o aluno submisso. Dito de outra forma, o depoimento pode está revelando representações que a mesma tem de parte do grupo de referência (outros professores) ou estar reforçando a existência de uma “zona muda” nessas representações.

É interessante pontuar que algumas professoras, ao enfatizarem que o “bom aluno” é aquele que possui uma liberdade com limites, reconheceram que não era fácil exercer um trabalho docente que possibilitasse aos educandos reconhecerem a necessidade do limite no contexto escolar. Na verdade, na perspectiva dessas professoras, esse é o grande desafio que está posto para os profissionais que exercem a atividade do magistério, pois conforme uma delas afirmou, embora tenhamos evoluído, o respeito entre as pessoas não tem sido uma prática exercida efetivamente nem no contexto da escola, nem nas outras esferas sociais, conforme evidencia o trecho que segue: “(...)a gente evoluiu? A gente evoluiu! Agora, é, a gente tem que melhorar né? (...) Porque a gente vê muito isso, assim, a questão do respeito né? É a questão do respeito entre as pessoas e não é só na escola, é de uma forma geral, a gente tem muito isso perdido” (P10PG). O entendimento de que na base da formação do “bom aluno” está a necessidade do respeito mútuo também é reforçada nos trechos que se seguem:

(...) O “bom aluno” ele é, ele é essa, essa pessoa que é capaz de refletir, que dá sua opinião, se expressa, mas ao mesmo tempo, ele, ele sabe conviver né? Tem essa coisa também de você saber se comportar, saber conviver com os outros, e o “bom aluno” ele não pode ser simplesmente aquele que, que se destaca não, tem a questão também da convivência, do lado emocional, de você saber se relacionar com as pessoas, tem essa coisa...(P10PG).

A, a minha grande dificuldade com eles não é nem a aprendizagem, porque aí eu, eu mostro a eles a questão do, do, do nível de cada um, entendeu? O aluno que sabe ler, escrever perfeitamente, o outro que ainda tá em processo, pra mim, os dois são tão bons quanto. Eu pauto mais pela questão de conduta, de convivência, se ele sabe respeitar a opinião, se ele sabe o momento que o colega tá falando. Tava, agora mesmo eu falei com eles, quer dizer o colega tá aqui lendo, você tá virado, isso é uma falta de respeito né? Então, eu pego muito essa questão da convivência, dos valores, que acho que eles não têm mais, de respeito, de cuidado com o outro. Então, pra mim, o “bom aluno” ele, ele aprende isso tudo... (P14PG).

Embora deixando entrever que para ser “bom aluno” é crucial uma liberdade com limites, uma das professoras relatou um episódio que mostra o que acontece quando não é assegurado o respeito entre autoridade e liberdade: uma ruptura que provoca a hipertrofia de uma na outra. No seu depoimento, a professora enfatiza a necessidade de uma liberdade com limites para que o processo de ensino e aprendizagem não se transforme em anarquia. Porém, após enfatizar a importância que concede ao mútuo respeito e afirmar que assim como respeita o seu aluno na sua individualidade, este também deve respeitá-la enquanto profissional, acaba relatando um episódio no qual evidencia que quando um educando a “afronta”, não respeitando a sua posição na hierarquia do contexto escolar, a mesma busca lembrá-lo quem é a autoridade na relação. Observe o trecho do depoimento:

(...) E também, na minha sala de aula mesmo, de vez em quando eu me pego com posturas altamente retrogradadas... Mas aí, é assim, tudo tem um limite, há que ter um limite, porque se não vira anarquia. O fato de respeitar o meu aluno na individualidade dele e tratar ele em diferentes níveis, e aí diversificar o trabalho na sala, não significa que eu permito que meu aluno me afronte. Aluno nenhum me afronta! E quando ele diz assim a mim, e há quem diga viu? Há quem tente: “Ah, eu vou dizer a diretora”; Eu digo: “Daquela portinha alí pra dentro, a autoridade é minha”. Agora é uma autoridade, não é autoritarismo, mas eu... Eu sou autoridade na minha sala e exijo que o aluno meu reconheça isso, porque se eu não fizer isso, também não vai haver respeito, porque muitas vezes o aluno tende, quando a gente dá pé, ele querer braço... (P18G).

Também dizendo-se partidária da idéia de que o “bom aluno”, no geral, é aquele que participa efetivamente das aulas, outra professora sublinhou que o participar está condicionado a determinadas regras. Isso porque, segundo ela, atualmente, existe um excesso de liberdade que está se transformando em anarquia. Diante disso, a professora, referindo-se ao reconhecimento de que tem o direito e o dever de manter em classe as condições que permitam ocorrer à aprendizagem, afirmou que impõe certas regras em sala. Embora tenha evidenciado que ser “bom aluno”, decisivamente, não significa ser um estudante cordato, ao ser indagada acerca dos fatores que acreditava haver interferido para que na época em que foi aluna dos anos iniciais obedecer sem questionamentos as regras era considerado decisivo para ser um “bom aluno”, a professora acaba revelando certo saudosismo no que concerne a um respeito fundado na imposição, conforme podemos observar no trecho do seu depoimento abaixo:

Então, eu acredito que como os professores eles eram coagidos a agir da, da maneira que o Estado queria, automaticamente eles passavam essa forma de agir pra gente aluno. Então havia muito respeito, havia aquela coisa do rezar, do pedir licença, do, do formar a fila que eu, particularmente, é... eu, particularmente, eu estou, é..., eu começo a fazer a exceção com relação a isso, eu tô vivendo uma fase com essa história de escola pública, eu tô vivendo uma fase seguinte: com essa desorganização da escola pública, eu digo que a gente tá vivendo uma crise, e eu acho que nem tanto, nem tão pouco. Eu acho que a gente soltou as rédeas demais e aquela, aquela disciplina que havia não precisava ser tão, tão, tão forte daquele jeito, mas eu acho que tá faltando disciplina e é por isso que eu, particularmente, se alguém discordar de mim eu vou bater de frente, vou tentar provar, que eu não consigo fazer um bom trabalho na minha sala de aula, porque no dia em que eu não consigo impor uma disciplina razoável dentro da sala, eu não consigo trabalhar (...) Então, eu digo o seguinte: o que foi o excesso de erro do passado, da minha fase, foi a falta, a falta de, de uma chance da gente se colocar enquanto aluno (...) Mas a disciplina até determinado ponto foi importante... Que eu vejo hoje, todos que passaram pela nossa fase de escola, o que faltou foi um pouco de criticidade e autonomia, mas em termos de estar dentro de uma sociedade, saber respeitar os limites, saber entrar e saber sair, a gente sabe e ninguém ficou traumatizado por isso. O que eu acho é que tá um excesso de liberdade e essa liberdade virou anarquia e a gente não consegue fazer um bom trabalho em sala de aula... (P02PG).

Como pudemos constatar, embora a referida docente tenha revelado certo saudosismo do respeito que os educandos tinham na época em que foi aluna dos anos iniciais e o emprego do verbo “impor” possa parecer, em um primeiro momento, estreitamente relacionado com a idéia do respeito fundado no autoritarismo, é prudente reconhecer que essa professora pauta-se nas suas experiências concretas para evidenciar a necessidade de exercer um trabalho que proponha limites à liberdade do aluno. Na sua entrevista, a professora deixa entrever, ainda, que considera que a relação professor/aluno é importante no processo de ensino e aprendizagem e que, de preferência, ela deve ser amistosa de ambas as partes. No entanto, segundo ela, essa relação não pode ser confundida com igualdade, pois deve basear-se numa hierarquia - que não deve ser rígida, nem autoritária - mas na qual deve estar bem definido para o educando que o professor é o direcionador do processo. É o que evidencia abaixo:

Eu acho que o “bom aluno”, primeiro, ele tem que saber respeitar o espaço que tem na sala de aula, saber que a gente, não é que a gente seja uma autoridade, mas que a gente é um líder ali dentro, a gente é um, um direcionador do, do trabalho. Acho que todo espaço aonde você está, você tem que ter o respeito a hierarquia: minha diretora, minha, minha coordenadora, minha amiga, mas ela, ela tem esse, esse espaço. Então, se o aluno ele não tem, dentro da casa, ele não respeita o pai, não respeita a mãe, chega na sala de aula, ele não me respeita... Então, pra mim, o “bom

aluno” é aquele que sabe, sabe se comportar... sabe é, é, levantar a mão e pedir a oportunidade pra falar e até bater de frente comigo, porque eu tive aluno que durante a eleição do ano passado, uma eleição que teve aí, na eleição passada, ele tinha um candidato pra governador, ele tinha um candidato diferente do meu, que era Mendonça e eu queria que ganhasse Eduardo, mas como eu já tenho uma formação, já sou uma pessoa que dou a oportunidade do meu aluno se expressar, acho que a gente tem que dá essa oportunidade do aluno se colocar, eu adorava quando ele chegava com os jornais, dizia pra mim: “Professora, veja aqui o que saiu do seu candidato”. Eu dizia: “Então, vamos fazer disso uma aula, vamos parar um pouquinho aí e vamos debater, e aí, o que você acha?”. Então, assim, pra mim, ele marcou (...) porque ele não deixou de ser meu amigo, me presenteava com CD, a gente abraçava quando se encontrava, mas em nenhum momento eu impedi que ele se colocasse e, ao mesmo tempo, eu colocava minha posição, claro sabendo que eu sou formadora de opinião, eu não iria colocar de forma que “não, todo mundo aqui tem que aceitar o que eu...”, não, mas ele realmente...(P02PG).

De modo geral, podemos dizer que pela entrevista da referida professora é notória sua refutação a um respeito unilateral, fundado no autoritarismo, no qual não há espaço para optar e debater e só se pode agir de acordo com o esperado. Depreendemos também a valorização que a mesma atribui à possibilidade existente nos dias atuais de se abrir espaço para o debate, no qual o aluno possa expor suas percepções de modo respeitoso. Assim, podemos dizer que o discurso dessa professora revela que ser “bom aluno” é ser um sujeito participativo e dinâmico no processo de ensino e aprendizagem, mas exercendo essa atividade de maneira respeitosa, isto é, dentro de certos limites. Isso porque, na perspectiva desta docente, mesmo que exerça o seu papel de forma democrática e participativa, em última análise, ela tem o direito e o dever de manter em sala de aula as condições que permitam ocorrer a aprendizagem e um “bom aluno” sabe respeitar esse espaço. Reforçamos que essa construção discursiva da professora pauta-se, sobretudo, em suas experiências concretas que apontam que se não estabelecer limites à liberdade do aluno, esta pode se transformar em anarquia.

Cabe destacar, ainda, uma outra professora que, apesar de ter afirmado que o respeito aos outros era fundamental no contexto da sala de aula, relativizou, de certa forma, o referido atributo como decisivo para que um dado aluno fosse “bom”. Fez isso ao constatar que alguns educandos não tinham o comportamento desejado como, por exemplo, o respeito pelos outros, porque não havia uma afinidade entre a socialização familiar e a escolar. Por isso, a docente, ao comparar-se à professora da sua época como aluna dos anos iniciais, afirmou que, ao contrário dela, buscava compreender as condutas dos seus alunos, porque sabia que existia toda uma carga

familiar que interferia no comportamento da criança. No trecho do depoimento abaixo, que revela o momento em que a docente reflete acerca das diferenças existentes entre o ser “bom aluno” para ela hoje e o que era para sua professora, a docente relata sobre um dos alunos da sua turma que não respeita os colegas, devido a essa educação familiar, mas nem por isso deixa de ser “bom aluno”:

(...) em relação à conduta, à disciplina, eu, eu procuro entender mais o aluno hoje, porque eu sei que ele trás toda uma carga familiar. Por exemplo, eu tenho um aluno que eu considero ele um “bom aluno”, mas, de certa forma, em alguns, em alguns momentos ele é agressivo com os colegas gratuitamente e ontem, por coincidência ontem, eu disse: “Gesiel, você deve apanhar muito em casa. Você apanha muito da sua mãe?”; Ele fez: (professora balança a cabeça positivamente). (...) Hoje ele abaixou o calção e mostrou o pênis pro colega. Eu acho que é porque ontem eu falei que, a questão do bater, aí: “Vou arrumar outra estratégia” né? “Não vou bater hoje”, mas hoje fez... Eu, eu sei o porquê que ele faz isso, eu, eu tenho a compreensão, porque eu, eu procuro me informar um pouco da vida dele. Então, às vezes, por exemplo, eu sei que com alguns eu preciso ser mais rígida, com outros eu não preciso ser né? Então, eu procuro conhecer um pouco as particularidades de cada um, pra saber lidar com cada um. E, antes, a gente olhava a sala e via, todos eram iguais, né? Então, a disciplina é igual pra todos, a exigência é igual pra todos e na, hoje eu vejo diferente (P10PG).

Face ao depoimento transcrito, é interessante observar que a professora não censura pura e simplesmente a atitude do educando, mas procura compreender um modo de proceder entre pais/filhos em casa e leva em conta os determinantes sociais para analisar esse comportamento. Ao buscar considerar os fatores que estavam intervindo para que o aluno referido não respeitasse os demais colegas, conforme sugere Barreto (1981), a referida professora estava dando um primeiro passo para que uma mudança acontecesse no sentido desejado. Conforme a autora, a menção ao uso da violência física, tanto entre os adultos quanto em relação às crianças, faz parte de uma censura mais geral aos padrões adotados pelas famílias de baixa renda no relacionamento com os filhos. No entanto, a autora acrescenta que, longe de ser entendida enquanto uma lógica de procedimentos, geralmente, esse tipo de conduta é negada pura e simplesmente e apontada como falta de lógica, sendo os comportamentos dos alunos simplesmente considerados inadequados. Reitera Barreto (1981):

Se o uso da violência física tende a ser universalmente condenado, ainda que se possa entendê-lo, no caso, como forma de expressão herdada de grupos apenas recentemente urbanizados, ou exacerbada entre estratos

populacionais submetidos a condições de vida extremamente duras, falta entretanto muitas vezes aos agentes educacionais a percepção de que a censura pura e simples de um modo particular de proceder na relação adulto-criança, sem levar em conta os determinantes sociais desse comportamento, impõe maiores barreiras à mudança no sentido desejado. Assim sendo, contribui para acentuar a distância social existente entre o grupo de professores e uma clientela dita carente (p. 87).

Cumpramos destacar, por fim, que embora algumas professoras tenham demonstrado certo saudosismo no que concerne ao respeito dos educandos para com os professores de sua época como alunas; apenas no depoimento de uma delas foi possível perceber fortemente a idéia de um respeito unilateral, pois em nenhum momento foi salientada a importância do respeito mútuo. Embora tenha deixado crer que havia incorporado elementos das abordagens pedagógicas mais recentes, a docente a quem nos referimos valoriza, de fato, o autoritarismo. Para ela, ser “bom aluno” é obedecer às regras impostas. Essa afirmação ganha maior relevância à medida que, ao ser questionada se existia algum “bom aluno” na sua sala, a docente acaba por afirmar que existe “aluno bom”, mas não “bom aluno”. O primeiro, segundo ela, é justamente o “menino que ainda ouve, aquele menino que: ‘professora, a senhora tem razão, me desculpe’...”(P13PG). É fácil compreender, assim, o saudosismo com que lembra quem era o “bom aluno” de sua época como aluna nos anos iniciais quando afirma:

No meu tempo ser “bom aluno” era (...) respeitar a professora, quando chegava alguém de fora, a gente tinha que se levantar dar “boa tarde” ou “bom dia”, dependendo do horário que chegasse e até na sala a gente se mantinha em silêncio, a professora não falava duas ou três vezes com um aluno. Pra mim o “bom aluno” era o professor falar uma vez com ele, esporadicamente, e ele sentir a hora dele falar, dele conversar (...) (P13PG).

De modo geral, é prudente reconhecer que as experiências efetivas das professoras enquanto alunas e/ou enquanto profissionais tiveram um papel crucial no delineamento da importância que as professoras concederam ao respeito no processo de ensino e aprendizagem. Em alguns dos depoimentos, como pudemos perceber, é visível como essas experiências se articulam na construção do seu sistema representativo. No depoimento de algumas delas, por exemplo, é visível o saudosismo com que relembram o respeito que tinham pelos seus antigos professores e o peso dessa atitude na definição do “bom aluno” naqueles anos. No

entanto, ao explicitarem como compreendem o respeito, essas docentes acabam revelando um sentido próximo às discussões da literatura educacional mais recente. Apesar dessa incorporação, algumas docentes, ao se reportarem as suas experiências concretas enquanto profissionais, acabam revelando incertezas no que se refere às relações estabelecidas no contexto da sala de aula. Nos seus depoimentos, é notória a preocupação de, no afã de evitar o autoritarismo, não cair no extremo oposto, qual seja, o excesso de liberdade, que pode levar ao desrespeito. Essas incertezas apontam que o sistema de representação social articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas, conforme enfatiza Gilly (2001).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras. Partimos do pressuposto de que as novas práticas educacionais interferem na construção dessas representações. Nossos resultados apontaram que as docentes, em sua maioria, dão indicativos que estão se apropriando das discussões da literatura educacional mais atual no que se refere ao sentido do ser “respeitador” ao apontarem que reconhecem o aluno como sujeito que precisa ser respeitado e ao evidenciarem que buscam fomentar a construção de uma relação entre autoridade e liberdade fundada no respeito mútuo. Ser “bom aluno”, nesse sentido, implica uma liberdade com limites. No entanto, suas experiências enquanto profissionais apontam os desafios implicados nessa construção. Por isso, não podemos descartar hipóteses lançadas em estudo anterior referentes à possibilidade de uma disciplina enquanto submissão no sentido comportamental, pautado no autoritarismo do professor, compor as representações sociais do “bom aluno” de subgrupos ou constituir aspectos da “zona muda” dessas representações. Essas possibilidades endossam a afirmação de La Taille (1999, p.14) quando coloca que “o exercício de pura autoridade é muito raro e tem quase sempre, na retaguarda, punições de vários tipos”.

ANDREZA MARIA DE LIMA

Possui Graduação em Pedagogia (2006) e Mestrado em Educação (2009) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora das redes municipais de ensino de Recife-PE e São Lourenço da Mata-PE. Tem experiência na área de educação, com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, prática pedagógica e representações sociais.

LAÊDA BEZERRA MACHADO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é Professora Adjunto IV - da Universidade Federal de Pernambuco.- Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Atua na Graduação em Pedagogia , Licenciaturas Diversas e Programa de Pós Graduação em Educação - Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 223p.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 37, p. 84-89. maio 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.184p.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p. 321-342.

LA TAILLE, Yves de. Autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

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

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

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

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais.** Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 7-10.

_____. **O núcleo central das representações sociais.** 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.189p.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In:____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2006. p.116-173.