

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS APREENDIDAS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA RURAL DO MARANHÃO

SOCIAL REPRESENTATIONS TAKEN FROM THE EDUCATIONAL RELATION IN A RURAL SCHOOL FROM MARANHÃO

REPRESENTACIONES SOCIALES TOMADAS DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN UNA ESCUELA RURAL DE MARANHÃO

Gabriella Alves Ferreira¹

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Maria Núbia Barbosa Bonfim²

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dourivan Camara Silva de Jesus³

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Resumo

Este estudo analisa a construção da relação pedagógica no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino em uma escola pública do Maranhão, apreendendo as Representações Sociais emanadas dessa relação. O aporte teórico assenta-se, principalmente, nos estudos clássicos sobre a relação pedagógica, e nas ideias seminais moscovicianas sobre a Teoria das Representações Sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola da zona rural, da qual participaram alunos, professores e membros da comunidade. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, em profundidade e por grupos focais. Os dados foram sistematizados de acordo com os procedimentos recomendados pela técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados foram catalogados em quatro Unidades Temáticas. A análise dos dados permitiu confirmar que o convívio na escola e as representações comuns brotadas no meio familiar geram reciprocidades e sentimentos de pertencimento na relação pedagógica; e que as representações sociais emanadas da relação pedagógica estão ancoradas numa cultura, até certo

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Professora da Educação Básica pela Prefeitura de São Luís/Maranhão/Brasil. E-mail: gabriella.alvesfer@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9223808412200290>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5697-2939>.

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/Brasil. E-mail: bonfim@elointernet.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1343958564608936>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9177-0649>.

³ Doutora em Ciências da Educação pela UNESP, campus Marília/SP. Intera o Grupo de Pesquisa sobre Representações Sociais em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão/Brasil. E-mail: dourivam@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4549453641616000>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2047-5949>.

ponto preservada, da qual moradores e alunos pesquisados se orgulham.

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

Abstract

This study analyzes the construction of the pedagogical relationship in the daily life of educational actors in a teaching situation in a public school in Maranhão, apprehending the Social Representations emanating from this relationship. The theoretical contribution is based mainly on the classical studies on the pedagogical relationship and on the moscovician ideas on the Theory of Social Representations. This is a qualitative research, carried out in a school in the countryside, in which students, teachers and members of the community participated. Data collection was carried out through semi-structured interviews, in depth and by focus groups. Data were systematized according to the procedures recommended by the Content Analysis technique. The results were cataloged in four Thematic Units. The analysis of the data allowed the confirmation that both coexistence in the school and in the common representations sprouted in the familiar environment generate reciprocities and feelings of belonging in the pedagogical relationship; and that the social representations emanating from the pedagogical relationship are anchored in a culture, to a certain extent preserved, of which residents and students surveyed are proud.

Keywords: Pedagogical Relationship; Social Representations; Community.

Resumen

Este estudio analiza la construcción de la relación pedagógica en la vida cotidiana de los actores educativos en una situación de enseñanza en una escuela pública de Maranhão, aprehendiendo las Representaciones Sociales que emanan de esta relación. El aporte teórico se basa, principalmente, en los estudios clásicos sobre la relación pedagógica, y en las ideas seminales moscovíticas sobre la Teoría de las Representaciones Sociales. Se trata de una investigación cualitativa, realizada en una escuela del campo, en la que participaron estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, en profundidad y por grupos focales. Los datos fueron sistematizados según los procedimientos recomendados por la técnica de Análisis de Contenido. Los resultados se catalogaron en cuatro Unidades Temáticas. El análisis de los datos permitió constatar que la convivencia en la escuela y las representaciones comunes brotadas en el ámbito familiar generan reciprocidades y sentimientos de pertenencia en la relación pedagógica; y que las representaciones sociales que emanan de la relación pedagógica están ancladas en una cultura, hasta cierto punto preservada, de la que se enorgullecen los residentes y estudiantes encuestados.

Palabras clave: Relación Pedagógica; Representaciones Sociales; Comunidade.

INTRODUÇÃO

Um trabalho acadêmico constitui-se de passos que são construídos sistematicamente no intuito de apresentar resultados que possam revelar determinada realidade. No entanto, há um componente, nesse processo, menos lembrado, que trata da presença daqueles que constroem o estudo, haja vista que a história é feita por sujeitos sociais que de forma significativa, refletem sua história individual e a memória social, em um determinado tempo e espaço. Motivo suficiente para direcionar os estudos das autoras rumo a contextos que se identificam com a relação pedagógica que se dá na cotidianidade



do ambiente escolar, levando em conta os aspectos culturais, bem como suas histórias, descobertas e experiências, na qualidade de professoras pesquisadoras.

A proximidade com o contexto deste estudo decorreu da inserção de uma de nós no ambiente de uma escola situada na zona rural de São Luís/MA, como professora da rede municipal. O convívio diário com aquela comunidade tornou visível que, mesmo diante das adversidades cotidianas, os moradores da comunidade nutrem relações que demonstram possuir um nível elevado de pertencimento àquele lugar. Essa percepção também direcionou a escolha para o estudo da relação pedagógica na única escola da comunidade, temática priorizada em pesquisa de Mestrado, da qual este texto constitui um recorte.

A distância geográfica do povoado em foco do Centro da cidade de São Luís/MA (37 km) não configura um intervalo de espaço/tempo significativo, mas, encontramos nessa comunidade algo *diferente*, que se apresenta no modo como as pessoas vivem, se relacionam entre si e com o meio ambiente, o modo como compartilham suas lutas pela manutenção da terra, contra mineradoras que ameaçam o ecossistema, bem como a permanência dessas pessoas no lugar. Há, pois, que permear este estudo com aspectos de cunho etnográfico o que nos possibilitará fazer incursões no contexto sociocultural dos sujeitos, de modo a conhecer mais seus valores, comportamentos, crenças e visões de mundo, compreendendo que “[...] a identidade cultural é uma teia de infinitas relações sociais, estabelecidas historicamente, tecendo valores entre os indivíduos de uma sociedade” (LOUZADA, COSTA, SANTOS 2019, p. 13). Assim, depreendemos que os estudos culturais poderiam criar possibilidades de compreensão/interação dos sujeitos da comunidade, principalmente, na constituição de sua própria identidade.

Taim é o lugar de onde falamos. Comunidade centenária, pois seu primeiro ciclo de povoamento remonta à época escravista, quando uma tribo africana extinta cujos membros se chamavam Itáinos veio 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, já que enfrentam constantes ameaças de desapropriação por parte de grandes empresas nacionais e internacionais instaladas nas proximidades do Taim (PDA, 2002).

O enfrentamento vivido por esta comunidade soma-se a outros tantos conflitos que acontecem no território maranhense, particularmente em São Luís/MA, conforme estudos de Martins e Melo (2016), provocados pelo avanço do capitalismo sobre as comunidades tradicionais impactadas pela implantação de indústrias siderúrgicas, pela construção da



Estrada de Ferro Carajás e pela criação da Reserva Extrativista de Tauá-Mirim, adicionado ao precário desenvolvimento social decorrente de antigas políticas clientelísticas.

No que se refere ao aspecto humano, aproximadamente 100 famílias moram na comunidade. O povoado está organizado, espacialmente, 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. A organização das casas obedece a uma localização que privilegia a proximidade de residências de pessoas da mesma família. Dessa forma, as relações de reciprocidade constituem fatores determinantes no acesso à terra que, apesar de ser titulada às famílias por meio de ação do Instituto de Terra do Maranhão –ITERMA ainda é pouco demarcada.

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, indicam o tempo bom para plantar, colher, pescar; as técnicas apropriadas no manejo da terra; os sinais observáveis 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 nos aprendizados passados por gerações se armazenam na memória individual e coletiva, através da experiência socialmente compartilhada, o que favorece a reflexão acerca da dinâmica de pertencimento grupal.

Diante dessa riqueza geográfica e histórico-cultural, encontramos motivação para estudar à luz da Teoria das Representações Sociais a relação pedagógica na escola São Benedito, localizada na Rua Principal da comunidade, próxima à maré, com funcionamento nos turnos matutino e vespertino. O prédio onde a escola funciona foi cedido, em 2008, à Prefeitura de São Luís/MA, pela Associação de Moradores e só em 2016 ganhou reparos na pintura e na instalação elétrica.

Nesse panorama, o estudo foi realizado com o objetivo de analisar a construção da relação pedagógica vivenciada no cotidiano dos atores educativos em situação de ensino da escola São Benedito da comunidade Taim, apreendendo as Representações Sociais emanadas dessa relação. Na elaboração do objetivo geral, levamos em consideração o questionamento que motivou esta pesquisa: Como as representações sociais se entrecruzam e são apreendidas na relação vivenciada principalmente entre professoras, alunos e conhecimento na Escola São Benedito do Taim?

Como já apontadas, as peculiaridades percebidas na comunidade encaminharam de



forma significativa o estudo da relação pedagógica, entre professoras e alunos, o que não exclui os demais atores educativos envolvidos, ou seja, direção, coordenação, responsáveis por alunos e comunidade em geral. O estudo da relação pedagógica se orienta na visão clássica de Postic (1990, p.12), como: “[...] conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos [...], relações essas que possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história”.

Partilhamos da premissa de que a relação pedagógica orienta o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos visando a aprendizagem. Esta relação tem no conhecimento o elemento balizador entre professores e alunos, em que a dúvida, a pesquisa, a descoberta e a compreensão se apresentam como condição necessária à sua objetivação.

Já a motivação para a escolha da Teoria das Representações Sociais - TRS como um dos referenciais de análise do tema em questão, tem relação com os estudos realizados no Grupo de Pesquisa⁴ do qual participamos e que estuda a referida teoria, por entender que essa vertente teórica trabalha com fenômenos cotidianos que brotam do senso comum de grupos sociais.

As representações vivenciadas e/ou construídas no cotidiano da sala de aula e fora dela podem exercer influência na aprendizagem, visto que essa relação é, por natureza, interativa e dinâmica, características que encontram respaldo na teoria moscoviciana na sua abordagem psicossocial, que procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade. Outra pertinência da TRS com este estudo decorre do que afirma Alves-Mazzotti (2008) ao destacar que a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais.

Cabe enfatizar que os estudos realizados estão distribuídos neste artigo, considerando a sequência: Introdução; Relação Pedagógica e Representações Sociais: alguns marcos teóricos; Aportes Metodológicos; Análise e Discussão dos Dados e Considerações Finais.

⁴ O Grupo de Pesquisa em Educação e Representações Sociais - GPERS integra a Linha de Pesquisa Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA e, atualmente, desenvolve o Projeto de Pesquisa intitulado A Relação Pedagógica no contexto cotidiano do currículo de cursos de licenciatura: as representações sociais de professores formadores. É aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - UFMA – Resolução nº 1569, de 30 de março de 2017 e financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. O Projeto mantém parceria com o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação/CIERS-ed/Fundação Carlos Chagas e é coordenado pela Prof^a. Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim /UFMA.



Entendemos que este estudo construído a partir da dimensão cotidiana vivenciada na relação pedagógica ocorrida em uma escola municipal de pequeno porte, situada no povoado Taim, mas que abriga e ainda conserva fortes traços culturais herdados dos seus ancestrais, pode ser significativo para assegurar a importância de estudos locais, no fortalecimento das especificidades e singularidades do fazer educativo.

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ALGUNS APORTES TEÓRICOS

A relação pedagógica tem sido objeto de diversos estudos entre os quais podemos citar: Postic (1990), Cordeiro (2011) e Brito (2008), favorecendo variadas formas de se ver essa relação, desde um olhar macro sobre a educação, até um micro, focado na sala de aula. Dessa forma, é possível identificar linhas de pensamento direcionadas à relação que acontece em sala de aula, e, mais precisamente, à relação professor-aluno-conhecimento, considerada o foco deste estudo.

Observamos nos estudos dos autores acima destacados o grau de complexidade que envolve a relação pedagógica, fato que remete à necessidade de trazê-la para o espaço da pesquisa, da discussão, do diálogo, da reflexão-ação-reflexão crítica, pois o não dito também não é 'óbvio'. A dinamicidade das relações que se passam no interior de cada sala de aula, assim como nos demais espaços da escola, delimita as relações aí estabelecidas, mesmo quando se reconhece a tessitura de uma estrutura rígida como no caso da Educação Básica Brasileira, configurada por diretrizes curriculares comuns a todo o território nacional.

Empreendendo a busca por compreensão da relação pedagógica enfocamos a discussão elaborada por Cordeiro (2011), com destaque às mais expressivas: a) a formalidade – inerente ao trabalho educativo que se desenvolve em um espaço institucional, a partir de diretrizes e normas específicas; b) a intencionalidade – pensada, organizada, realizada e avaliada, de acordo com as finalidades e princípios do trabalho pedagógico; c) a transitoriedade – uma espécie de acordo temporário que se esgota, quando realiza seu objetivo; d) a diversidade – presente nas posições dos sujeitos que integram essa relação (professores, alunos, gestores, responsáveis por alunos), nos saberes, valores, crenças e visões de mundo partilhados, nos recursos e procedimentos de ensino e estudo adotados.

Considerando a significação das dimensões da relação pedagógica analisadas por Cordeiro (2011) para a compreensão e realização do trabalho educativo, refletiremos sobre



as duas dimensões que, a nosso ver, são determinantes para a configuração da relação pedagógica, à luz da dinâmica social dos tempos atuais. A dimensão pessoal, mais explorada pela literatura pedagógica, quase sempre sob influência dos estudos da Psicologia. Não raro acontece a redução da relação pedagógica à dimensão interpessoal, focada na compreensão dos vínculos entre professores e alunos. No entanto, apesar da aprendizagem se expressar concretamente no plano individual, pois cada aluno aprende e objetiva o conhecimento de um modo próprio e singular, o conhecimento em si é um bem de todos, produzido e apropriado pela humanidade.

Sempre que o ensino e a aprendizagem se ocupam de um saber específico o fazem por meio do diálogo com uma parte desse saber humano coletivo que é um legado dos que nos antecederam.

Os estudos de Piaget (1986) e Vygotsky (1993) entre outros, resguardadas as diferenças conceituais, comprovam que o ser humano aprende em interação consigo mesmo, com os outros e com o ambiente. Longe de uma visão romantizada da relação pedagógica, é preciso considerar as tensões e conflitos presentes nessa relação, que nada tem de estática e imutável, pois, embora sua finalidade maior seja a aprendizagem, professor e aluno participam dessa relação com visões de mundo, posturas e desejos distintos. Já a dimensão espacial se materializa, quando se define um espaço específico para que a relação pedagógica aconteça. Como se percebe, a especificidade da escola encontra-se no fato de ter sido fundada com a responsabilidade de organizar processos interativos que assegurem a realização do ensino para favorecer a aprendizagem, o acesso aos saberes. A sala de aula e a escola passaram por mudanças nas formas físicas, materiais e comunicacionais ao longo da história (BRITO, 2008).

Esses diferentes arranjos espaciais implicaram em limites e condicionantes para o trabalho pedagógico que, por sua vez, definiram variadas modalidades de relação pedagógica. O modelo escolar ainda predominante, apesar das críticas e dos novos arranjos surgidos, é remanescente do processo de expansão do acesso à escola, movimento mundial intensificado no século XX.

Esse desenho concentra muitas características comuns do processo de escolarização universal, tais como: escolaridade obrigatória dos 6 aos 14 anos; organização escolar em séries anuais; alunos reunidos em turmas de acordo com a faixa etária e o nível de aprendizagem, dentre outros (CORDEIRO, 2011).

Essas características se harmonizam com o arranjo arquitetônico padronizado dos prédios escolares, pensado, por exemplo, para tornar possível o atendimento de maior



contingente de alunos simultaneamente. Logo, a organização do espaço escolar traz subjacente o objetivo educacional que se quer alcançar e influencia na relação pedagógica que se desenvolve nele.

No intuito de propiciar maior entendimento pela escolha da TRS para balizar este estudo, apresentamos a seguir, mesmo que de forma sucinta considerando o espaço demarcado à escrita do texto, alguns dos pressupostos da teoria que nos forneceram os elementos essenciais na construção da pesquisa, de cujo recorte elaboramos este estudo.

Originária da França no Pós-Guerra, a teoria criada por Serge Moscovici (1961) tem seus princípios alicerçados em estudos sobre representação social, nos quais o psicólogo social e filósofo citado analisa como a psicanálise na condição de ciência é difundida e apropriada pelos diferentes grupos sociais, estudo publicado sob o título de *La Psychanalyse: son image et son public*. O cientista estava empenhado, pois, em descobrir o que acontece, quando um novo corpo de conhecimento é absorvido pelo grande público. Nessa obra, o autor conceitua representações sociais como “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). No mesmo texto, adiciona ao conceito aspectos mentais, afetivos, cognitivos e de linguagem necessários ao ser humano e que podem afetar a construção das representações e da realidade social.

Como se percebe, a teoria se caracteriza pela dinamicidade, fluidez e plasticidade com que age, propiciando mudanças nos mais variados fenômenos, até mesmo nos ainda não revelados, tendo como ingrediente a transformação de algo estranho considerado não-familiar em elemento familiar. Brotadas, pois, dessa dinâmica, as representações recorrem a mecanismos da memória e, também, conclusões passadas são solicitadas, de modo a absorver o não-familiar, que assume um certo grau de assimilação consensual entre os membros de um determinado grupo social. Nessa assimilação do estranho, dois processos são identificados: a ancoragem e a objetivação.

A ancoragem classifica, nomina os objetos, pois o não classificável e o inominável assumem aspecto ameaçador capaz de agir como fator que pode gerar imobilização e medo. Ancorar é absorver o não familiar, acomodando-o num lugar que o agrega. Já a objetivação liga a ideia de não-familiaridade à realidade, tornando-se ela própria a essência da realidade. Objetivar é materializar uma ideia, é transfigurar uma imagem mental em realidade, passando a ser aquilo que significa (MOSCOVICI, 2015).

De saída, cabe situar que os pressupostos da TRS estão 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), considerado por Moscovici a matéria prima das representações sociais.

Ao identificar-se com o senso comum, a TRS elege um conhecimento plural e pretensamente livre, classificado como de primeira mão e gestado nas práticas do cotidiano, centrado nas conversações, local privilegiado na emergência de novas e variadas representações, em relação ao conhecimento considerado científico, pautado nos princípios da ciência moderna. Segundo Marková, (2017), a TRS é vista como a única das teorias da Psicologia Social que se rege de forma explícita na epistemologia do senso comum, incluída pelo próprio Moscovici na sua obra seminal, já citada, como “pensamento natural” que “envolve pluralidades do pensamento cotidiano em seus diversos, e até mesmo contraditórios, modos existentes” (MARKOVÁ, 2017, p. 114). Dessa forma, o cotidiano está povoado por representações sociais que circulam em todas as ocasiões e lugares, condicionando valores e multiplicando julgamentos oriundos das mais variadas fontes consubstanciadas através da linguagem e da comunicação.

Ao focar a teoria em apreço, cabe um adendo que trate do complexo processo que entrelaça a relação pedagógica objetivada neste estudo, com a TRS, cujos pressupostos dão sustentação à análise proposta. Segundo Alves-Mazzotti (2008), a referida teoria vai além da expressão de opiniões ou de imagens, constituindo-se num sistema lógico e estruturado de explicação da realidade que abarca valores e conceitos que, podem ser utilizados nas Ciências Humanas e Sociais, com destaque na educação. Na mesma direção, se posicionam Sousa; Villas Bôas e Novaes (2011) ao destacarem que a TRS na sua perspectiva psicossocial, quando aplicada na educação, leva a uma melhor compreensão das relações que se abrigam, principalmente no cotidiano da escola e da sala de aula.

APORTES METODOLÓGICOS

Tendo em vista as peculiaridades da comunidade onde está situada a escola objeto desse estudo, bem como a intenção que move a investigação em apreço, encaminhamos a pesquisa para uma abordagem qualitativa. A opção por essa modalidade respalda-se no reconhecimento das múltiplas possibilidades que essa abordagem oferece ao estudo dos fenômenos que envolvem seres humanos e suas relações sociais estabelecidas em diversificados ambientes. No entanto, há de ser considerado por um lado o rigor, uma vez que a abordagem qualitativa se apoia em evidências e por outro, a flexibilidade,



propiciadora de maior grau de inferências e de interpretações na construção do texto (MOREIRA, 2018).

Nosso interesse assenta-se na premissa de que os alunos possuem um conhecimento de mundo ensinado pelos responsáveis e ancestrais que é gerador de representações sociais, e estas refletem e dialogam com outras formas de conhecimento também no âmbito escolar. Se assim é, a escola e o processo educativo necessitam da apreensão dessa realidade e de seus reflexos no processo de ensinar e de aprender. Dessa forma, a escola e o professor se valem da dinâmica da relação pedagógica, que não se limita a resolver as contradições cotidianas, mas sim explicar e evidenciar as várias formas de legitimidade que podem existir em cada uma (CORDEIRO, 2011).

Conforme enfocado anteriormente, o estudo foi realizado na escola pública municipal da comunidade Taim. Participaram da pesquisa: 47 alunos da primeira fase do ensino fundamental, na faixa etária de 6 a 13 anos de idade, das turmas do 1º ano matutino, 4º e 5º ano vespertino, assim como 2º/3º ano (classe multisseriada) também do vespertino, codificados por turma, como: AT-1, AT-2, AT-3 e AT-4; 4 professoras das respectivas turmas, identificadas como PT-1, PT-2, PT-3 e PT-4, todas elas com graduação em pedagogia, o exercício docente variando de 8 a 18 anos, na faixa etária, de 33 a 45 anos de idade, todas residentes na zona urbana de São Luís/MA; e 3 moradores da comunidade com reconhecida liderança, nomeados de M-1, M-2 e M-3, aos quais prestamos as devidas informações sobre o anonimato e o sigilo que seriam mantidos com relação às entrevistas a serem realizadas, assim como sobre a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido.

A coleta de dados organizou-se de três formas diferentes:

a) para apreender as representações sociais das professoras sobre a relação pedagógica vivenciada na escola, realizamos entrevistas semiestruturadas, agendadas previamente. Esse tipo de entrevista foca em um determinado assunto a partir de um roteiro com perguntas básicas, orientadas pelos objetivos da pesquisa, outras questões podem surgir dependendo das circunstâncias momentâneas à entrevista. Na entrevista semiestruturada propôs-se uma técnica de coleta de dados que 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;

b) com as lideranças da comunidade realizamos entrevistas em profundidade, que se pautaram na motivação de um respondente para manifestar-se a respeito de suas



crenças, atitudes e percepções relacionadas a um determinado assunto, favorecendo ao investigador identificar como e por que algo ocorre. Propusemos a cada participante a seguinte questão: Como você vê a presença da escola e de seus funcionários (professores, direção escolar e pessoal administrativo) na comunidade? As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, sendo que na sequência identificamos as similaridades de pensamento entre as falas dos participantes;

c) com os alunos realizamos quatro grupos focais, um por turma. A totalidade de alunos presentes nas turmas no momento da realização dos grupos focais foi de 47, distribuídos da seguinte forma: 1º ano - 14 alunos; turma multisseriada – 13 alunos; 4º ano – 08 alunos; e 5º ano – 12 alunos. Com esses quantitativos a recomendação técnica para a formação dos grupos foi respeitada, não sendo necessária a subdivisão das turmas. Essa técnica permitiu acentuada interação grupal por estimular os participantes a contarem suas experiências e a emitir opinião sobre o tema proposto e pode ser caracterizada como um recurso que leva à compreensão do processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. (MANZINI, 2012), (SOUSA et al, 2018).

Na sistematização dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), se apresenta como “um leque de apetrechos”, ou seja, possibilita um campo vasto de aplicação utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, a análise de conteúdo reúne:

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 (BARDIN, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo pode ser aplicada às diferentes formas de comunicação para apreender as características, estruturas ou modelos que estão detrás dos fragmentos de mensagens. O esforço do pesquisador, então, é duplo, ao buscar entender o sentido da comunicação, enquanto desvia o olhar, procurando outra significação na mensagem passível de ser captada por meio ou ao lado da primeira. Cabe destacar que a inferência permeia a análise do conteúdo, coloca em evidência os indícios presentes nas falas dos entrevistados sem a preocupação com as análises convencionais do conteúdo, o que contribui para a compreensão da forma que os dados assumem, quando associados aos conceitos, dando-lhes a importância merecida para o entendimento das representações sociais de um grupo, nesse caso, de professoras, de alunos e de moradores.

Na sessão seguinte, analisamos as Unidades Temáticas originadas da



sistematização dos dados, categorizados em quatro, a saber: contexto relacional; alunos: sujeitos pensantes; o antes e o agora na relação professor/aluno; e comunidade/escola: relação recíproca? Em consideração aos limites dessa produção nos deteremos na discussão de apenas três das Unidades Temáticas anunciadas, não contemplando, pois, a designada: o antes e o agora na relação professor/aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As categorias emanadas da Unidade Temática “contexto relacional” foram organizadas a partir das interlocuções das professoras e dos moradores entrevistados e analisa a relação pedagógica dos atores educativos inseridos no contexto da escola em análise. 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 não apenas cognitivas, mas também, decorrentes de comportamentos engendrados nos grupos sociais, como discute Machado (2013).

Se considerarmos os entrelaçamentos perceptíveis nesta análise, a escola estudada passa a compor uma paisagem na qual ela própria se destaca, pois funciona em prédio da comunidade, os moradores são funcionários da escola, sendo que no pátio se realizam as festividades locais. Neste contexto relacional transparece que os responsáveis representam a escola como um meio de ascensão social, pois veem na escola a oportunidade dos filhos terem um futuro promissor que lhes foi negado, se levadas em consideração as oportunidades de estudar que não tiveram.

Por outro lado, segundo M-3: “[...] a escola é uma peça fundamental da comunidade”, posicionamento reforçado por M-1 ao dizer que “[...] a permanência das crianças estudando na comunidade é de suma importância, inclusive nosso desejo é ampliar a escola até as séries finais porque os laços familiares e com a comunidade se fortalecem”.

Esta representação pode ser apreendida das falas dos moradores entrevistados como originária na genealogia dos moradores, visto que a comunidade é remanescente de quilombolas, resultado da diáspora africana, estando vivos ainda netos desses escravos que não tiveram acesso à escola ou, se tiveram, não conseguiram avançar nos estudos e ocupar os bancos da Universidade.

Merece registro também, a solução apontada pelas professoras ao afirmarem que para solucionar conflitos ocorridos na relação pedagógica, dizem usar o diálogo como forma de discutir situações conflituosas. Ao referirem-se sobre esta questão destacaram como estratégia de solução de conflitos: “[...] bom relacionamento, conversa, troca de figurinhas,



passamos o dia juntos, gerando intimidade” (PT-1); “[...] *proximidade para conversar, discutir as dificuldades que ocorrem na escola, em sala de aula, não havendo dificuldades no relacionamento*” (PT-2). Essas manifestações se coadunam com o pensamento de Freire (1975), para quem o diálogo não anula o “eu”, pois parte das próprias experiências entram em concordância com a do “outro”, permitindo a troca de saberes, na qual o “eu” e o “outro” estarão em um constante diálogo na transformação da realidade.

A segunda Unidade Temática “Alunos: sujeitos pensantes” reúne as categorias identificadas nas manifestações dos alunos no decorrer dos grupos focais. Esclarecemos de antemão que, nesse 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 específicas que se colocam a si mesmos (MOSCOVICI, 2015).

Dessa forma, se partirmos do pressuposto de que homens e mulheres pensam e que suas ideias circulam emanando crenças, valores, representações e comportamentos, inferimos que também as crianças são sujeitos pensantes, visto que se organizam em grupos e que nestes as ideias circulam, engendrando representações sociais numa perspectiva grupal, alcançando cada membro desses grupos. Nesse sentido, os registros dos grupos focais apontaram as atividades que os alunos mais gostam de desenvolver na escola, na turma e nas aulas, como expressa AT-3: “[...] *estudar, brincar*”; apontaram também as pessoas com quem se sentem mais felizes: “[...] *Colegas porque são legais e brincam com a gente. Professora porque é legal, a gente pinta, desenha*” (AT-1), “[...] *professora porque é carinhosa e nos ensina; amigos porque ajudam nas atividades; primos*” (AT-2), e sugeriram mudanças necessárias para a escola funcionar bem, de modo a poderem aprender melhor: “[...] *O telhado porque tem muita teia de aranha; ar condicionado; armário novo*” (AT-2), “[...] *uma quadra para que tivesse recreio; biblioteca; faria uma outra escola maior; mais ventiladores, já que funciona apenas um; salas maiores; pintura; refeitório*” (AT-4).

Das respostas dadas, inferimos também que os alunos representam a escola como um espaço de aquisição de conhecimentos e que para adquiri-los é necessário que desenvolvam algumas ações como: fazer deveres, ler, escrever e estudar, conforme seus comentários sobre a escola, nos grupos focais: “[...] *a escola é lugar de brincar; estudar; escrever; fazer deveres; pintar*” (AT-1); “[...] *a gente vem pra escola estudar; brincar; ler livros*” (AT-2). Sobre as pessoas com quem gostam de conviver, deixaram transparecer o



quanto a família é importante para eles ao afirmarem: “[...] eu gosto de estar com amigos, primas, porque me sinto mais à vontade, contamos segredos” (AT-3); “[...] gosto dos colegas porque me ajudam nas atividades e gosto também da professora e das primas” (AT-4). 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 alunos e professoras 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. Nas evocações oriundas das entrevistas do tipo grupo focal, a turma codificada por (AT-1) ressaltou que gosta da professora “[...] porque ela é legal, carinhosa e nos ensina”.

Assim, consideramos que nesta Unidade Temática ficou evidenciada 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.

A terceira Unidade Temática designada “comunidade/escola: relação recíproca?” congrega as categorias decorrentes da indagação sobre se há uma relação de reciprocidade entre a comunidade e a escola, de acordo com o posicionamento das professoras e dos membros da comunidade. Sabemos que o perfil das instituições escolares se constrói continuamente, em razão dos reflexos da dinâmica social nessas instituições. A Comunidade Taim, onde a escola em questão está inserida, ainda mantém uma forma de viver própria, com interrelações familiares estreitas 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. A escuta do que se passa na comunidade é imperativa para a condução do trabalho educativo no cotidiano escolar, já que os alunos trazem para a escola representações oriundas do meio familiar e da comunidade.

Verificamos que a relação pedagógica estudada passa por um processo de construção, cotidianamente, impregnada de múltiplas relações que se dão no espaço escolar e fora dele, demarcando, ambos os espaços, constatação afirmada na voz dos



moradores entrevistados: “[...] a comunidade é sempre frequente na escola, estando presente quando precisa de algo [...] a escola também é presente na comunidade, os professores são frequentes e tem um bom relacionamento com os pais” (M-1); “[...] ser morador do Taim, é um bem maior, sou da 5ª geração” (M-2).

[...] o relacionamento sempre foi muito bom, nunca tive problemas. Eu enquanto pai de aluno e funcionário não tenho o que reclamar dos diretores que passaram por aqui. Um dos fatores que contribuem para isso é a cultura da comunidade, o relacionamento em manter a comunidade rural com suas culturas preservadas, o respeito a sua descendência, assim como aos professores e funcionários. Isso é muito bom (M-3).

Como se pode depreender, seus traços identitários reforçam as representações sociais da comunidade/escola ancoradas numa cultura da qual todos os moradores, inclusive os alunos, se orgulham.

Nesse sentido, a escola não pode ser entendida descolada de tudo isso, e sim ser pensada numa relação de reciprocidade com a comunidade, até porque os alunos não anulam seus costumes, crenças, opiniões, valores, comportamentos e representações ao frequentarem a escola. O olhar atento ao convívio estabelecido na comunidade evidenciou a força da coesão brotada de representações sociais comuns no meio familiar estudado. Em decorrência disso, inferimos que há, sim, reciprocidade na relação Comunidade Taim/Escola, pois o estudo realizado aponta para representações sociais que rompem as barreiras do espaço institucional escolar, formando uma rede de relações em que esses espaços perderam suas fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um estudo dessa natureza demanda muitos aspectos que vão além do conhecimento acerca do que é trabalhado, sendo necessário disciplina, estabelecimento de metas, esforço e muito fôlego para conseguir concluir, ou pelo menos, tentar encerrar um ciclo, na perspectiva de que ele seja um passo para o próximo ciclo, considerando que não se mostra perceptível o momento em que se inicia um processo de pesquisa. No entanto, é possível ressignificar a sua anterioridade e captar indícios de avanços alcançados e decorrentes dessa situação anterior.

Nesse sentido, apontamos a escolha do viés antropológico (LOUZADA, COSTA, SANTOS, 2019) para subsidiar a compreensão da comunidade Taim, como uma inovação, tendo em vista que priorizamos ultrapassar a visão de contexto restrita a aspectos físicos, passando a abarcar as dimensões culturais preconizadas pela TRS, que levam em conta



costumes, valores e crenças, próprias de determinado grupo social.

Na pesquisa realizada, a correlação entre os estudos teóricos e empíricos destacados ao longo da análise e contidos nas Unidades Temáticas, aponta para a descoberta de indícios de que, quando a relação pedagógica ultrapassa o binômio professor/aluno envolvendo, além dos demais atores educativos, a comunidade e, conseqüentemente, a cultura local, o fenômeno se reflete na qualidade da citada relação. Dessa forma, enriquecida por novas e outras representações a relação pedagógica expande e solidifica os laços de pertencimento decorrentes da rede relacional que aí se tece.

Cabe destacar também que os alunos participantes da pesquisa ao emitirem seus valores, posições e preferências através das interlocuções feitas nos grupos focais, principalmente os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I objetivaram representações sociais ancoradas, por suposto, em outras representações emanadas de grupos de pertença anteriores, como por exemplo, do grupo familiar. Os pressupostos teóricos moscovicianos estudam o ser humano enquanto sujeito que pensa, pergunta, busca respostas e que, conseqüentemente, vive numa sociedade pensante, na qual atuam como processadores de informações e de saberes. As interlocuções dos alunos entrevistados levaram-nos a inferir que também as crianças atuam como sujeitos pensantes, haja vista que expressam suas preferências, fazem escolhas e demonstram seus sentimentos, conforme apontado anteriormente no texto.

Os teóricos estudados, como Freire (1975), Marková, (2017), Moscovici (1961) e os dados empíricos coletados ao longo da elaboração do relatório de pesquisa, possibilitaram um olhar mais atento à relação que se estabelece no âmbito interno da sala de aula, da escola e para além dos seus muros, condição essencial à compreensão e planejamento do processo de ensinar e aprender, pois é na plasticidade da relação pedagógica que se realiza o exercício da docência. Conhecer as múltiplas dimensões que integram a relação pedagógica (pessoais, temporais, espaciais, comunicativas e cognitivas) nos distancia da naturalização desse fenômeno, ao mesmo tempo que pode contribuir para mudar a realidade cotidiana da escola que nem sempre leva em consideração a importância dessa teia de relações alimentada pelas mais diversas representações sociais que permeiam e nos permitem reconhecer a complexidade da docência em suas diferentes facetas.

Para concretizar o intento de analisar a construção da relação pedagógica e apreender as representações sociais dela emanadas, foi necessário entender a cultura na qual os alunos estão imersos, o modo de vida da comunidade em que se insere a escola,



o cotidiano interno e do entorno da escola, as relações e interrelações que se estabelecem entre a escola e a comunidade, as crenças e valores compartilhados. Notadamente a observância mais atenta de tais aspectos nos ajudou a analisar quão necessário se faz a articulação entre o saber do senso comum e o socialmente validado para dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem, razão de ser da relação pedagógica.

REFERÊNCIAS

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, p. 287-316, 2005.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. /jun, 2008. Recuperado em 08 de março de 2017 <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/119/1181>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 118 p., 2011.

BRITO, G. da S. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. Curitiba: Ibplex, 2008.

CORDEIRO, J. A. Relação pedagógica. In: Pro-grad. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 66-79, v. 9. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184p., 1975.

LOUZADA, E. V, COSTA, K. M, SANTOS, O. Q. A constituição da identidade ribeirinha: a interface linguagem e cultura. In: **Revista Amazônida**, Manaus, AM, vol. 04, n 02. p. 01 – 18, 2019. Recuperado em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/5531/4927>.

MACHADO, L. B. Representações sociais, educação e formação docente: tendências e pesquisas na IV jornada internacional. **Educação em foco**. Recife. P. 1-10, 2013. Recuperado em: http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf

MANZINI, E. J. **Entevista semi-estruturada**: Análise de objetivos e de roteiros. 2012. Recuperado em <https://wp.ufpel.edu.br/consagro/2012/03/16/entevista-semi-estruturada-analise-de-objetivos-e-de-roteiros/>

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética/Ivana Marková; tradutora Lilian Ulup – Curitiba: PUCPRESS, 2017.

MARTINS, T. J. S & MELO, M. A. Jovens egressos do PROJOVEM: reflexões sobre significados atribuídos à experiência de escolarização em um programa de inclusão social. In: **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 3, ed. especial, jul./dez. 2016. Recuperado em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/67>



54

MOREIRA, H. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista brasileira de Ens. de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 405-424, jan./abr. 2018. Recuperado em 12 de Outubro de 2020: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977/pdf>.

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

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social/Serge Moscovici; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

PDA Taim. **Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA) Taim**. ITERMA, São Luís/MA, 2012.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

POSTIC, M. **A relação pedagógica**. 2ª ed. Coimbra, Portugal: Editora Coimbra Ltda, 1990.

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, V. P, GUSMÃO, T. L. A, GUEDES, T. G & MONTEIRO, E. M. L. M. Utilização da técnica grupo focal com adolescentes da educação básica. In: **Anais do 16º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil**, Recife, Setembro de 2018 ISSN: 1984-6355. Recuperado em: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral/UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20T%C3%89CNICA%20GRUPO%20FOCAL%20COM%20ADOLESCENTES%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20B%C3%81SIC A.pdf>.

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.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**, v. II. Madrid: Visor, 1993.



Artigo recebido em: 10 de dezembro de 2020.

Aceito para publicação em: 04 de janeiro de 2021.

Manuscript received on: December 10, 2020

Accepted for publication on: January 04, 2021

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

