



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

**KEYLA SORENE RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**VOCÊ SABE DE ONDE EU VENHO?** Um estudo da transição escolar de alunos do campo  
para a cidade

São Luís  
2020

**KEYLA SORENE RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**VOCÊ SABE DE ONDE EU VENHO?** Um estudo da transição escolar de alunos do campo  
para a cidade

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente  
Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim

São Luís

2020

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pela autora.  
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA**

Oliveira, Keyla Sorene Rodrigues de.

VOCÊ SABE DE ONDE EU VENHO? : Um estudo da  
transição escolar de alunos do campo para a cidade /  
Keyla Sorene Rodrigues de Oliveira. - 2020.

142 f.

Orientador(a): Maria Núbia Barbosa Bonfim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação  
em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão,  
SÃO LUÍS, 2020.

1. Educação do campo. 2. Representações sociais.  
3. Transição escolar. I. Bonfim, Maria Núbia Barbosa.  
II. Título.

**KEYLA SORENE RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**VOCÊ SABE DE ONDE EU VENHO?** Um estudo da transição escolar de alunos do campo  
para a cidade

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título  
de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Federal do Maranhão.

Aprovada em:        /        /

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Maria Núbia Barbosa Bonfim** (Orientadora)  
Doutora em Ciências da Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes** (Examinadora)  
Doutora em Educação  
Universidade Federal do Maranhão

---

**Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira** (Examinadora)  
Doutora em Psicologia da Educação  
Universidade de Uberaba - UNIUBE

“Seria horrível se apenas sentíssemos a opressão, mas não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele como projeto e nos entregar à luta por sua construção.”

Paulo Freire

Às filhas amadas Maria Clara e Clarissa.  
Ao amado Fabrizio. Pelo cuidado, apoio,  
compreensão e incentivo. Nada disso teria  
sentido sem vocês.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir uma existência com tantas vitórias, cercada de anjos que me ajudaram a seguir firme e vencer todas as tribulações.

À Prof. Núbia, por me receber na sua casa e no seu coração, pelas tardes ventiladas, pelo exemplo, pelo incentivo, pela orientação, amizade, compreensão e descobertas. Também pelas correções, e pelos risinhos: “-Que é isto, Keyla?”.

Aos membros da banca examinadora, Maria Núbia, Lélia Cristina e Vânia Maria, por terem tão gentilmente aceitado participar e colaborar com este trabalho.

Às professoras Dourivan e Lélia Cristina pelas frutíferas contribuições ao trabalho dadas no exame de qualificação.

Aos professores do programa pela dedicação, competência e todo o conhecimento compartilhado.

A Andreia, Keyla e Fábio, pelo carinho e cuidado sempre dispensados, desde o primeiro contato com o programa.

Aos companheiros do GPERS, professoras, alunos e ex-alunos, pela recepção, pelos estudos, incentivos, pelas tardes maravilhosas sempre com um bolinho e café, no mínimo.

À Turma 19 do Mestrado em Educação e, em especial, aos amigos que lá fiz, Adriana, Ana Carla, Claudio, Regiane, Leurídes, Simone, Elaine e Claudiane

Aos amigos que me incentivaram a ousar na vida acadêmica e querer mais que, dentre tantos, destaco Elis Tavares, Márcio Soares e Vanessa Xavier.

À minha mãe, que sempre me incentivou a seguir, que contou cada mês deste percurso, sempre agradecendo a Deus por mais um mês vencido, eu não saberia explicar a ideia de prazo estourado diante de sua alegria de mais um mês que se encerrava.

Ao Fabrizio, pelo apoio dispensado, pelo esforço sem medida para me ajudar a retomar o trabalho nos momentos mais difíceis, pelos domingos de foco absoluto que me ajudaram de forma decisiva, pelo carinho e cuidado em todos os momentos.

À Maria Clara, filha querida, pelo incentivo desde o início, pelo seu esforço em me ajudar a chegar até aqui, por compreender a necessidade e, muitas vezes, assumir o papel de mãe da sua irmã nas minhas ausências. Você é uma luz na minha vida.

À Clarissa, minha pequena, que mesmo com tão pouca idade, já demonstrava muita maturidade, gerenciando a vida junto à sua irmã quando eu precisava me ocupar, o que não era raro. Sempre com um sorriso e um carinho para me animar. Minha outra luz.

Aos sujeitos desta pesquisa, à direção da escola EM Eduardo Coelho Mendes, cuja colaboração foi essencial para a realização deste trabalho.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero agradecimento.



## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa: Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente e ao Grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. A educação como um direito de todos não ocorre de forma homogênea, se apresentando tão diversificada quanto os contextos sociais brasileiros. Neste trabalho apresentamos um universo de sujeitos do campo que, sem abandonar seu local de origem, passam a frequentar escolas urbanas, e começam a ter contato com a nova realidade que se desvela, através de deslocamento pendular. Com o objetivo de estudar aspectos psicossociais presentes na transição escolar vivenciada por alunos residentes na zona rural do município maranhense de São João dos Patos para a escola urbana realizou-se este estudo tendo como substância o cotidiano destes sujeitos. Aspectos educacionais e pedagógicos concernentes à temática foram apoiados principalmente em Arroyo(2004), Caldart(2004), Coutinho(2009), Freire(1996) e Saviani(2013). A Teoria das representações sociais elaborada por Moscovici (1995;2003;2012) e continuada por Jodelet(2001;2005), foi escolhida para respaldar este estudo visto buscar compreender como saberes do senso comum se formam dentro dos grupos sociais e como as práticas destes grupos são direcionadas por essas construções simbólicas. Utilizou-se também um viés da abordagem estrutural a esta teoria, seguindo estudos de Abric(2000; 2001; 2003) e Sá(1996;1998;2002). Neste intuito, selecionou-se uma amostra de vinte alunos residentes em comunidades rurais do município e matriculados no sexto ano da escola urbana Escola Municipal Eduardo Coelho Mendes, bem como de dez professores da escola em análise. Os dados foram coletados de forma semelhante para todos os sujeitos, através de questionários de perfil e da Técnica de Associação Livre de Palavras-TALP. Aos professores, apresentou-se três questões indutoras a serem respondidas com quatro evocações cada. Aos alunos, cinco questões indutoras que solicitavam quatro respostas cada, e, complementarmente, registrou-se respostas discursivas aos temas abordados. A análise dos dados foi realizada pela combinação de técnicas, sendo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin(2010) o ponto de partida para análise de todos os conjuntos de respostas. Os dados foram também submetidos a análises realizadas através do software Iramuteq. Os resultados das análises deixaram transparecer que os alunos gostam de viver e estudar no campo, distanciando-se, pois, da forma de pensar esta realidade manifestada por seus professores, que expressaram aspectos desfavoráveis relacionados ao tema. Mostraram também que as Representações Sociais que os alunos do campo expressaram sobre a escola urbana antes de a conhecerem se aproximaram das que formaram após a frequentarem, tendo sido suas expectativas atendidas. Em relação aos enfrentamentos relatados pelos alunos durante a transição escolar, este estudo revelou que as representações dos professores, mais ligadas a aspectos pedagógicos, se distanciaram daquelas expressadas pelos próprios alunos, que são mais afetados pela solidão vivenciada no novo ambiente. Espera-se que este estudo possa subsidiar intervenções pedagógicas nas escolas que vivenciam o contexto ora estudado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do campo; Transição escolar; Representações sociais.

## ABSTRACT

This work is linked to the Research Line: Educational Institutions, Curriculum, Formative and Teaching Work and to the Research Group: Education and Social Representations, parts of the Graduate Program in Education at the Federal University of Maranhão. Education as a right for all does not occur in a homogeneous way, presenting itself as diverse as the Brazilian social contexts. In this work we present a universe of subjects from the countryside who, without leaving their place of origin, start attending urban schools, and begin to have contact with the new reality that is unveiled, through commuting. In order to study psychosocial aspects present in the school transition experienced by students residing in the rural area of the municipality of São João dos Patos, in the state of Maranhão, this study was carried out with the substance of these subjects' daily lives. Educational and pedagogical aspects concerning the theme were supported mainly by Arroyo (2004), Caldart (2004), Coutinho (2009), Freire (1996) and Saviani (2013). The Theory of Social Representations developed by Moscovici (1995; 2003; 2012) and continued by Jodelet (2001; 2005), was chosen to support this study as it seeks to understand how common sense knowledge is formed within social groups and how their practices groups are driven by these symbolic constructions. A structural approach bias to this theory was also used, following studies by Abric (2000; 2001; 2003) and Sá (1996; 1998; 2002). To this end, we selected a sample of twenty students living in rural communities in the municipality and enrolled in the sixth year of the urban school Escola Municipal Eduardo Coelho Mendes, as well as ten teachers from the school under analysis. Data were collected in a similar way for all subjects, through profile questionnaires and the Free Word Association Technique-TALP. Teachers were presented with three inductive questions to be answered with four evocations each. To the students, five inducing questions that asked for four answers each, and, in addition, discursive responses to the topics covered were recorded. Data analysis was performed by combining techniques, with Content Analysis proposed by Bardin (2010) as the starting point for analyzing all sets of responses. The data were also submitted to analyzes performed using the Iramuteq software. The results of the analyzes showed that students like to live and study in the countryside, thus distancing themselves from the way of thinking about this reality manifested by their teachers, who expressed unfavorable aspects related to the theme. They also showed that the Social Representations that students from the countryside expressed about the urban school before they met it were close to those they formed after attending it, and their expectations were met. In relation to the confrontations reported by students during the school transition, this study revealed that the representations of teachers, more linked to pedagogical aspects, distanced themselves from those expressed by the students themselves, who are most affected by the loneliness experienced in the new environment. It is hoped that this study can support pedagogical interventions in schools that experience the context studied.

**KEYWORDS:** Rural education; School transition; Social representations.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bordadeira patoense e alguns de seus trabalhos .....	33
Figura 2- A Lagoa dos Patos vista do alto .....	34
Figura 3 - Dona Noca, primeira prefeita de São João dos Patos – MA .....	36
Figura 4 - Foto da fachada do Grupo Escolar Dr Paulo Ramos nos anos 60. ....	55
Figura 5 - Transporte escolar das áreas rurais para áreas urbanas.....	61
Figura 6 - Escola Municipal 31 de março nos anos 1970. ....	81
Figura 7 - Escola Municipal 31 de Março, renomeada EM Eduardo Coelho Mendes em julho de 2019. ....	81
Figura 8 - Análise de frequências multiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 3 .....	101
Figura 9 - Análise de Similitude das evocações geradas pela Questão Indutora 3 aplicada aos alunos. ....	102
Figura 10 - Análise de frequências multiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 4 aplicada aos alunos. ....	106
Figura 11 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da M .....	107
Figura 12 - Análise de frequências multiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 1 aplicada aos professores. ....	112
Figura 13 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI1-professores. ....	113
Figura 14 - Análise de frequências multiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 2 aplicada aos professores. ....	116
Figura 15 Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI2-professores .....	117
Figura 16- : Análise de frequências multiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 3 aplicada aos professores. ....	120
Figura 17 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI3-professores. ....	121

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Distribuição por situação domiciliar (urbana/rural) no Maranhão .....	30
Gráfico 2 - Níveis ou momentos do processo representacional e suas subdivisões. ....	66

## **LISTA DE MAPAS**

Mapa 1- Localização do município de São João dos Patos.....	31
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil dos alunos da EM Eduardo Coelho Mendes .....	87
Quadro 2 - Perfil dos professores da EM Eduardo Coelho Mendes. ....	89
Quadro 3 - Codificação dos sujeitos para processamento pelo software Iramuteq. ....	92
Quadro 4 - Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 1 do Questionário TALP .....	94
Quadro 5 - Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 2 do Questionário TALP. ....	98
Quadro 6- Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 3 do Questionário TALP. ....	100
Quadro 7- Análise prototípica de evocações dos alunos em resposta à Questão Indutora 3: “Quando você ainda estudava no interior, como você imaginava a escola da cidade?” .....	103
Quadro 8- Análise prototípica de evocações dos alunos em resposta à Questão Indutora 4: “O que você acha da escola da cidade hoje?” .....	108
Quadro 9 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 1. ....	114
Quadro 10 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 2. ....	118
Quadro 11 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 3. ....	122

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Distribuição de domicílios por situação urbano/rural no município de São João dos Patos.....	38
Tabela 2- Comparativo de estruturas da escola rural e da escola urbana.....	58

## LISTA DE SIGLAS

BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
EM	Escola Municipal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IRAMUTEQ	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIB	Produto Interno Bruto
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNATE	Programa Nacional de Transporte Escolar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UI	Unidade Integrada



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES CAMPESINAS NO MARANHÃO</b> .....	28
2.1 Panorama do campo: Maranhão e município de São João dos Patos .....	28
2.2 Alguns apontamentos acerca da educação campesina .....	38
2.3 Atuais políticas públicas e marcos legais .....	43
<b>3 A TRANSIÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO PARA A ESCOLA DA CIDADE</b> .....	47
3.1 A instituição escola .....	48
3.2 Escola da cidade x Escola do campo.....	55
3.3 A transição escolar .....	60
<b>4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	64
4.1 Um esboço da teoria.....	64
4.1.1 A Teoria do Núcleo Central .....	70
4.2 Aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais à Educação.....	75
<b>5. INVESTIGANDO O OBJETO DE ESTUDO</b> .....	78
5.1 Primeiros passos do percurso metodológico .....	78
5.2 Local da pesquisa .....	80
5.3 Coleta de dados.....	82
5.4 Sujeitos da pesquisa .....	86
5.5 Análise dos dados.....	90
<b>6 A TRANSIÇÃO ESCOLAR À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	96
6.1 Para os alunos .....	96
6.1.1 Moradia no campo.....	97
6.1.2 A escola do interior .....	98
6.1.3 Expectativas relacionadas à escola da cidade .....	99
6.1.4 A escola da cidade.....	104
6.1.5 Possíveis enfrentamentos na transição escolar .....	109
6.2 Para os professores.....	110
6.2.1 Percepção da escola do campo.....	111
6.2.2 Possíveis obstáculos encontrados na escola urbana .....	114
6.2.3 Percepção do aluno do campo.....	119
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128

<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS APLICADO AOS ALUNOS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS APLICADO AOS PROFESSORES .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>142</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da educação brasileira é educar para a inclusão, tendo a sociedade passado por intensas transformações, inclusive no mundo do trabalho, resultando em rápidas e profundas alterações nos perfis econômico e social. Em um extremo, o avanço tecnológico aliado a novas formas de gestão, propicia crescimento econômico e desenvolvimento de centros populacionais específicos; e em outro, a exclusão gerada pela má distribuição de bens e serviços, resultando na recorrência de espaços ainda não desenvolvidos o suficiente para garantir aos sujeitos que neles vivem as condições de viver e de se integrar na sociedade gerenciada pelo sistema capitalista de produção.

Esta dicotomia, sob o aspecto geográfico pode ser representada pelo binômio urbano-rural, havendo a ideia amplamente disseminada de cidade, como sendo o espaço onde bens e serviços estão disponíveis, caracterizando um ambiente em que o desenvolvimento superou o estado natural e, por exclusão, na ideia de campo, onde até mesmo bens socialmente compreendidos como essenciais (itens de consumo e serviços) estão ausentes, assim como os recursos tecnológicos. Criando e reforçando, desta forma, a representação social de que o campo é, por essência, inferior ao meio urbano.

De acordo com os dados do Síntese de Indicadores Sociais, publicado em 2015 pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Maranhão é o Estado brasileiro que detém o maior percentual da população vivendo em áreas rurais. Enquanto 19,9% dos brasileiros viviam em áreas rurais no ano de 2014, no Maranhão este número sobe para 40,8% da população de acordo com Guimarães (2015), o que nos leva a crer que conhecer os aspectos educacionais da vida deste grupo social é de grande relevância no âmbito da academia. Ressaltamos que este dado não foi atualizado até o momento, pois, embora a Estimativa populacional apresentada pelo IBGE em 2020 aponte para 7.114.598 habitantes, um aumento populacional de cerca de 550.000 pessoas desde o Censo realizado em 2010, o cálculo da distribuição populacional por situação de domicílio não foi atualizado, permanecendo oficialmente válidos os anteriores.

No entanto, reconhecer a necessidade de uma educação especificamente voltada para pessoas que vivem em áreas rurais é uma temática recente, visto que somente a partir da década de 80, a Educação do Campo toma forma como política pública educacional, se materializando no Brasil, em âmbito nacional, em políticas públicas educacionais que permitem a estes sujeitos a possibilidade de uma educação formal, de acordo com Caldart (2004), pensada a partir de sua realidade camponesa, considerando a cultura e as necessidades

humanas e sociais da população do campo. Este processo registrou a participação ativa dos trabalhadores do campo, inclusive fomentados por movimentos sociais representativos, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Anteriormente havia outras iniciativas de levar educação formal ao campo brasileiro, porém não chegavam a ser formas diferenciadas e integradas à realidade e necessidades camponesas, antes, se aproximavam de uma reprodução reduzida da escola urbana, não chegando a atender as peculiaridades da população do campo. É neste contexto que os sujeitos desta pesquisa estão imersos, num espaço-tempo ainda não alcançado pela Educação do Campo, no qual alunos de comunidades rurais precisam se deslocar à sede de seu município para continuar o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa se concentrou na relação pedagógica que envolve professores de escolas municipais urbanas e seus alunos residentes nas áreas rurais do município de São João dos Patos – Maranhão, que, para continuar seus percursos formativos ainda no ensino fundamental, se deslocam para estas escolas. As expectativas e impressões destes alunos acerca da escola da cidade, bem com as de seus professores, interpenetram a relação pedagógica ali construída e vivenciada, analisada aqui, pela ótica da Teoria das Representações Sociais - TRS, especialmente escolhida pelo importante papel que as representações exercem na construção da identidade de um grupo, além de influenciarem na orientação e na justificação de tomadas de posição e comportamentos se relacionando intrinsecamente às práticas sociais dos grupos, conforme Abric (apud SÁ, 1996).

Tanto a escolha do tema quanto do *locus* desta pesquisa, estão relacionados à nossa vivência, evocando memórias recentes e longínquas da própria trajetória, sendo, portanto, de relevância pessoal e social, haja vista os laços de pertencimento que permeiam tais opções.

Ao tornar-me professora de escola pública na sede do município de São João dos Patos e assumir turmas que mesclavam alunos de origens urbana e rural, percebi a inserção profissional privilegiada neste ambiente, observando de perto o fenômeno no qual a escola urbana recebe os alunos residentes no campo, com todas as suas singularidades e limitações, e os integra aos alunos residentes na sede em salas de aula mistas. Este agrupamento tanto pode gerar grandes possibilidades de ganhos culturais, quanto riscos de experiências interacionais negativas e frustrantes, tendo sido esta experiência um primeiro ponto de motivação para a eleição este tema de pesquisa.

Remontando-me ainda ao próprio percurso formativo, como jovem oriunda de região pouco urbanizada para cursar o ensino superior na capital do Estado, esta escolha evoca

memórias e emoções capazes de gerar forte conexão com os sujeitos da pesquisa, sendo um ponto de fortalecimento para a seleção do recorte da realidade.

Um terceiro fator que traz o sentimento de urgência em submeter este tema ao rigor da análise acadêmica, é o mesmo apontado por Caldart (2004): o silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais. Apesar do surgimento e crescimento do movimento docente por uma educação voltada àqueles mais oprimidos na sociedade nas últimas décadas, este grito de libertação não chegou com tanta força aos recônditos rurais brasileiros, as populações camponesas não chegaram a ser excluídas, mas por terem sido incluídas sem se considerar suas peculiaridades, ficaram à margem do processo.

Devido a determinação legal prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB)/96 e em marcos legais específicos para a educação das populações do campo, o ensino fundamental se constitui como responsabilidade dos entes federados, e na impossibilidade de as prefeituras manterem escolas que ofertem a segunda parte desta etapa da educação básica, estas empenham-se em manter o acesso dos alunos as escolas urbanas que ofertam Ensino Fundamental II, fornecendo o transporte escolar diário para o deslocamento campo-cidade.

Sendo a transição por si só um momento de passagem de um estado para outro, sugere-nos natural instabilidade e a ideia de processos de transformação e/ou adaptação. No caso dos sujeitos do recorte escolhido, este momento representa uma desconexão transitória com todo o mundo conhecido, o ambiente rural, para adentrar em um mundo novo, a cidade, numa experiência carregada de expectativas e imagens formadas a partir das representações sociais produzidas e compartilhadas em seus grupos de origem.

A relevância desta pesquisa está principalmente em trazer-se esse debate ao ambiente escolar, permitindo que professores, pais e gestão possam compreender mais amplamente o processo educativo e como as pessoas envolvidas nele se organizam e agem no seu ambiente educacional, com base na percepção social. Mostra-se promissora também por permitir o conhecimento das representações sociais que são levadas em consideração pelos professores ao direcionarem suas atividades para os alunos, trazendo indicativos de possíveis intervenções educativas, servindo assim de instrumento facilitador do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa teve como *locus* o município de São João dos Patos, localizado a 540 km de São Luís, Capital do Estado do Maranhão, situada na microrregião das Chapadas do Alto Itapecuru, região geograficamente caracterizada por pronunciados acidentes topográficos em seu terreno, e pela distribuição de chuvas em duas etapas, um semestre chuvoso e um semestre árido.

Estes dois fatores geográficos combinados justificam o fato de que em algumas comunidades rurais do município o acesso por via rodoviária se torna difícil, muitas vezes impossível para veículos comuns, como carros de passeio e ônibus. A dificuldade de acesso às comunidades rurais impacta a vida dos seus moradores de várias formas, por exemplo, dificultando o escoamento da produção rural, e, mais relacionado ao objeto desta pesquisa, justificando o fato de que em muitas comunidades os ônibus escolares não conseguem ter acesso, e, portanto, que os alunos ali residentes necessitem fazer uso de um meio de transporte mais adaptado a tais condições, uma caminhonete modificada ao transporte de pessoas e conhecida como pau de arara.

Como as escolas rurais do município ofertam turmas apenas até o ensino fundamental I, para dar continuidade ao seu itinerário formativo, estes alunos necessitam se deslocar diariamente para a área urbana, cujas escolas ofertam ensino fundamental II e ensino médio. Nesta empreitada, esses alunos, em sua maioria adolescentes, passam a enfrentar uma rotina desafiadora e cansativa, submetendo-se a horas a mais gastas em transporte escolar que muitas vezes sequer atendem às exigências de segurança e nem apresentam conforto algum.

Consideramos relevantes as questões de pertencimento destes alunos ao seu local de origem, pois continuam a morar em suas comunidades não necessariamente por falta de recursos, mas principalmente para não ficar longe da família, do trabalho, da cultura, da religião, do mundo conhecido que lhes constitui e que é por eles também construído.

As escolas que os recebem na sede do município são escolas municipais que os atende apenas no turno vespertino, haja vista ser o único horário com transporte escolar para as comunidades rurais do município, alocando-os em salas mistas junto a alunos residentes na zona urbana, sendo opção das famílias em qual das escolas municipais o aluno será matriculado, segundo informações da Secretaria de Educação do Município.

É nessa conjuntura, tanto inquietante quanto motivadora, que se posicionou o problema desta pesquisa, qual seja: Como os sujeitos da migração diária campo-cidade, residentes em comunidades rurais do município de São João dos Patos, representam e são representados na escola urbana que passam a frequentar? Para responder a este questionamento, bem como a desdobramentos que venham a surgir no decorrer da pesquisa, optamos pelo suporte da TRS, por acreditarmos que a abordagem psicossocial por ela permitida seja adequada para este estudo, haja vista a construção de representações pelos sujeitos ter como objetivo se apropriar da não-familiaridade por eles encontrada nos contextos sociais.

Outros questionamentos se mostraram relevantes nesta investigação, por exemplo: Qual contexto social envolve os alunos residentes nas comunidades rurais do município e frequentadores de escolas urbanas? Como eles imaginavam a escola urbana antes de frequentá-la e até que ponto a expectativa sobre a escola urbana e a realidade verificada na vivência convergem ou divergem? Como estes alunos e sua realidade de sujeitos do campo são representadas por seus professores da escola urbana?

No intuito de responder aos questionamentos anteriormente citados, definimos o objetivo geral desta pesquisa como:

- Identificar e analisar as representações sociais elaboradas e compartilhadas por alunos residentes em comunidades da zona rural do município de São João dos Patos-MA, bem como por seus professores da escola urbana EM Eduardo Coelho Mendes, no que se refere às reações manifestadas no processo de transição escolar realizado por estes alunos.

Para tanto, desdobramos o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

- Realizar levantamento bibliográfico, considerando a necessidade de estudar os autores selecionados para a abordagem ao objeto de estudo;
- Demarcar o contexto histórico no qual se insere esta pesquisa, seus sujeitos e ambientes;
- Captar a representação da escola urbana perspectivada pelos alunos oriundos do campo;
- Descobrir como os alunos pesquisados se sentem na condição de alunos e moradores de zonas rurais;
- Especificar as representações sociais reveladas também através das entrevistas realizadas com os professores a respeito dos alunos oriundos da zona rural.

O aporte teórico escolhido para este trabalho foi a Teoria das Representações Sociais, que estuda os significados construídos no e pelo cotidiano dos sujeitos. Esses significados são explicativos e prescritivos da realidade social, enquanto privilegiam os fenômenos sociais histórica e socialmente construídos. Este é o principal motivo da escolha da teoria, a possibilidade que nos dá de compreender a realidade social, pela abordagem psicossocial, através da imagem que os sujeitos elaboram e compartilham entre si sobre suas próprias realidades sociais, classificação de fatos e sujeitos e suas interpretações do cotidiano.

De acordo com Alves-Mazzotti (2008), as representações sociais não são apenas ferramentas que orientam os atores sociais para a ação, elas também reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento se concretiza, proporcionando uma integração deste a uma nova teia de relações, às quais o objeto está vinculado, portanto, pensar que o contexto educacional se constitui em um ambiente permeado de representações, no qual todos os atores sociais envolvidos no processo escolar, elaboram cotidianamente, é coerente e pode ser decisivo para compreender as representações em curso.

Na concepção de Moscovici (2012), as representações sociais são definidas como estruturas cognitivas específicas da sociedade contemporânea. O fato de representar ou se representar, segundo Jodelet *et al* (2001), corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto, interpretando-o segundo as relações que tem com o mundo e com os outros. Essa dinâmica das representações sociais oferece justificativa para as práticas cotidianas de um conjunto social, mediadas pela comunicação.

O mesmo autor sugere ainda que a razão para os indivíduos criarem essas representações é o desejo de se familiarizarem com o não-familiar. A esse respeito, ele diz que sempre que algo não parecer familiar, isto pode tanto fascinar os indivíduos ou grupos, a exemplo de grandes descobertas da ciência ou da tecnologia, quanto os alarmar. Acrescenta ainda que qualquer alteração cuja explicação não pareça óbvia, ativa nos sujeitos sociais uma busca pela procura de uma explicação daquilo que sem esta lhes parece estranho e perturbador.

A familiarização é sempre um processo construtivo de ancoragem e objetivação. Esses são os dois processos constitutivos das Representações Sociais e são explicados através das interações e das comunicações sociais. A objetivação é o processo pelo qual se torna concreto um conceito abstrato, reproduzindo-o numa imagem. Fundamentalmente, a objetivação consiste em materializar as abstrações, é uma operação mental que transforma o signo em significado.

A transição escolar vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa é um exemplo de vivência social cujo cotidiano apresenta uma realidade nova, cheia de elementos não-familiares que precisam ser apropriados pelos sujeitos pois mobilizam os sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que, segundo Alves-Mazzotti (2008), constroem e mantêm percepções, atribuições, atitudes e expectativas.

Neste trabalho, partimos do conceito de metodologia apontado por Minayo (1994, p. 22), que abrange tanto o caminho a ser percorrido como também o instrumental a ser utilizado a fim de dar conta de compreender e explicar a realidade e, de modo mais amplo, incluindo



neste conceito “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”. Da mesma forma Chizzotti (2014, p. 26) define metodologia como a “[...] lógica subjacente ao encadeamento de diligências que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção de realidade e sua teoria do conhecimento”.

Com a intenção de alcançarmos o objetivo desta pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa ao problema, por meio do qual buscamos explorá-lo e interpretá-lo a partir dos significados atribuídos a eles pelos indivíduos que os vivenciam.

Para Chizzotti (2014, p. 79) “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, em que o conhecimento do significado permite compreender a estrutura em torno da qual os sujeitos constroem os significados das coisas e assim, organizam seus modos de vida.

Nessa perspectiva se desenvolveu o presente estudo, ao considerar o fenômeno das representações sociais como polissêmicos, fluidos e indissociáveis do grupo de sujeitos que as elaboram, havendo uma necessidade de superação desta divisão arbitrariamente construída entre os universos: objetivo e subjetivo, segundo postulado por Moscovici (2012).

Realizado, portanto, um estudo de cunho exploratório, descritivo e analítico, em que se utilizou a técnica denominada como triangulação dos dados, aqui entendida como uma forma de integração metodológica, não sendo um método em si, mas, uma estratégia de pesquisa que combina métodos, teorias, dados e investigadores, “servindo e adequando-os a determinadas realidades, com fundamento interdisciplinar” (MINAYO *et al.*, 2005, p. 71).

A combinação de métodos e técnicas executada neste estudo combinou técnicas qualitativas e estatísticas, como a Análise de conteúdo e análises estatísticas próprias da Abordagem Estrutural a partir das falas dos sujeitos. As análises estatísticas foram realizadas com auxílio de software especificamente desenvolvido para pesquisas de representações sociais.

Utilizamos como amostra, vinte alunos residentes em comunidades rurais do município e matriculados no sexto ano do ensino fundamental na escola urbana EM Eduardo Coelho Mendes, mapeados a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Município e da própria escola. Este momento escolar foi escolhido por ser o primeiro ano destes sujeitos na escola urbana, sendo determinante para compreensão do processo de transição escolar do campo para a cidade. Também constituiu nossa amostra total,

um grupo de dez professores destes alunos, no intuito de conhecer as representações que estes docentes elaboram e compartilham sobre os alunos que vêm do campo e da sua realidade.

Para coleta de dados junto aos sujeitos realizamos sessões de Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP nas quais as questões indutoras aplicadas aos professores versavam sobre o que eles pensavam a respeito da vida escolar dos alunos na zona rural, os obstáculos encontrados por eles durante a transição escolar para a zona urbana e sua percepção a respeito da identidade deste grupo. Aos alunos, questionamos acerca de como percebem a vida de sujeito e de aluno do campo, quais expectativas alimentavam sobre a escola urbana quando ainda não a conheciam e o que acharam dela após a transição escolar, além de investigar os possíveis obstáculos encontrados neste processo.

Os dados originados nestas sessões, com alunos e professores, geraram matrizes de evocação e textos que foram submetidos às etapas da Análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2010), se constitui num conjunto de técnicas, que são utilizadas para se proceder a análise das comunicações, ou seja, esta técnica permite, por meio de procedimentos sistemáticos, analisar falas, expressões, documentos, enfim, uma infinidade de textos, desvelando seus sentidos e significados no contexto que o produziu.

Posteriormente, os dados coletados foram submetidos a análises estatísticas e estruturais, realizadas pelo software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ), como a Análise de Frequências Múltiplas, que apontará as palavras mais evocadas pelos sujeitos, a Análise de Similitude, que compara construções de discursos dos sujeitos buscando pontos convergentes e a Análise Prototípica, que compara a frequência e a ordem de evocação de palavras ditas em resposta às Questões Indutoras aplicadas durante a TALP aos sujeitos, através desta técnica é possível analisar a estrutura representacional e identificar o núcleo central das Representações Sociais elaboradas pelos sujeitos desta pesquisa.

Esta forma de análise estatística informatizada é sugerida na abordagem estrutural à TRS, endossada pelos trabalhos de seu precursor Jean-Claude Abric, que considerava a identificação do núcleo central da representação social como fundamental à sua compreensão.

Assim, combinando técnicas fundamentadas em abordagens teóricas distintas, porém compatíveis entre si, elaboramos um plano de triangulação dos dados coletados, no intuito de explorarmos em profundidade os dados e nos aproximarmos do objetivo desta pesquisa.

Na introdução, tratamos da identificação e contextualização do objeto desta pesquisa, o aluno do campo que se desloca diariamente para estudar na zona urbana do município de São João dos Patos. Mostramos a motivação pelo recorte social selecionado e escolha do

*locus*, baseada em vivência própria, na condição de docente em escola receptora destes alunos e na semelhança ao percurso formativo pessoal. Destacamos a importância de estudar as Representações Sociais destes alunos em momento tão delicado da vida escolar, a transição da escola do campo para a escola da cidade, que, inclusive, pode influenciar processos formativos futuros. Situamos o ambiente no qual os sujeitos elencados estão imersos, a cidade de São João dos Patos - MA. E, após expor os questionamentos iniciais e os objetivos desta pesquisa, expusemos os principais apontamentos do aporte teórico escolhido, a TRS. Descrevemos o percurso metodológico e a organização do corpo do trabalho.

Na segunda seção, **Educação para as populações campestres no Maranhão**, tecemos um panorama do campo maranhense e, de forma mais específica, do município de São João dos Patos, através de seus aspectos geográficos, históricos, políticos e socioeconômicos. Relacionado a uma breve descrição da trajetória da educação para as populações do campo no Maranhão e as políticas públicas e marcos legais a ela relacionadas no momento contemporâneo.

Na terceira seção, **A transição da escola do campo para a escola da cidade**, nosso olhar se volta para a escola, expondo as concepções basilares aqui escolhidas. Fizemos uma análise dos dois ambientes educacionais arrolados nesta pesquisa, a saber, a escola do campo e a escola da cidade, e, em um estudo desta interface, abordamos a transição entre estes dois universos vivenciada pelos sujeitos envolvidos.

Na quarta seção, **A Teoria das Representações Sociais**, os referenciais teóricos e epistemológicos que fundamentam as discussões e análises foram apresentados e descritos, abordamos a TRS e sua aplicabilidade às pesquisas em educação.

Na quinta seção, **Investigando o objeto de estudo**, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, as etapas de coleta e análise de dados, justificando as escolhas conforme as abordagens teóricas escolhidas.

Na sexta seção, **Representações sociais e transição escolar**, foram apresentadas as representações sociais captadas na análise dos dados coletados a partir dos marcos teóricos escolhidos, bem como discussão da estrutura destas representações e contextualização de seus processos de objetivação e ancoragem.

Nas considerações finais, são retomados os principais elementos do texto através da busca de unicidade nas reflexões, relacionando pontos diferentes do texto no intuito da construção de uma linha de pensamento arrojada e frutífera.

## 2 EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES CAMPESINAS NO MARANHÃO

Nesta seção trazemos um apanhado de informações relacionadas ao nosso objeto de estudo, no intuito de ambientar a dinâmica dos sujeitos, compreendendo que a transição escolar do campo para a cidade pela qual os alunos, aqui envolvidos, passam, não se dá num vazio histórico e cultural, mas sim em contextos complexos e significativos.

Concordamos com Freire (2013) que os contextos históricos, sociais, econômicos e políticos influenciam na constituição dos sujeitos que a eles se vinculam, embora não sejam absolutamente determinantes, pois,

[...]minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, é a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história. Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos, geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2003, p.52-53).

Acreditamos ainda ser importante conhecer o contexto e os ambientes, o que buscamos fazer neste trabalho, revisitando a constituição histórica e cultural do ambiente social no qual os sujeitos da pesquisa estão imersos, e a partir de onde subsidiam sua construção pessoal e social no mundo, que é também construída por eles no cotidiano.

### 2.1 Panorama do campo: Maranhão e município de São João dos Patos

Neste subitem fazemos uma caracterização do Estado do Maranhão e do município de São João dos Patos, expondo aspectos geográficos, históricos, políticos e socioeconômicos. O objetivo não é fazer uma descrição detalhada, que, a nosso ver, ficaria excessivamente extensa, dada a riqueza de informações disponíveis. Trazemos, portanto, um apanhado de aspectos mais relevantes, que acreditamos possibilitar uma familiaridade capaz de ajudar a compreender o homem do campo maranhense, e, mais especificamente os alunos oriundos do campo no município de São João dos Patos, enquanto *locus* deste estudo.

Nos aspectos físico-geográficos, o Estado do Maranhão, possui área superficial da ordem de 329.642,170 km<sup>2</sup>, sendo o oitavo maior Estado brasileiro e o segundo do Nordeste em extensão territorial, menos extenso apenas que o Estado da Bahia (SILVA; SILVA, 2018). Ao Norte, o Maranhão se limita com o Oceano Atlântico, com uma costa de 640 km de beleza exuberante e constituindo uma fonte de riquezas para o Estado através do turismo e da estrutura portuária situada na capital, ao Sul e Sudoeste faz fronteira com o Tocantins; a Oeste

com o Pará e a Leste e Sudeste com o Piauí, tendo como fronteira natural o Rio Parnaíba, característica essencial na história da colonização do sul do Maranhão.

O Estado possui cinco Mesorregiões Geográficas, subdivididas em 21 Microrregiões, onde estão inseridos seus 217 municípios. O município que ambienta esta pesquisa está inserido na mesorregião Leste Maranhense – composta por 44 municípios, agrupados em seis microrregiões, sendo a Chapadas do Alto Itapecuru aquela a abrigar nosso *locus* nesta pesquisa, o município de São João dos Patos (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017a).

Suas dimensões continentais o fazem perpassar vários biomas e zonas climáticas diferentes, o que por si só, já constitui uma justificativa da pronunciada diversidade nos modos de produção de vida. De acordo com levantamento da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais,

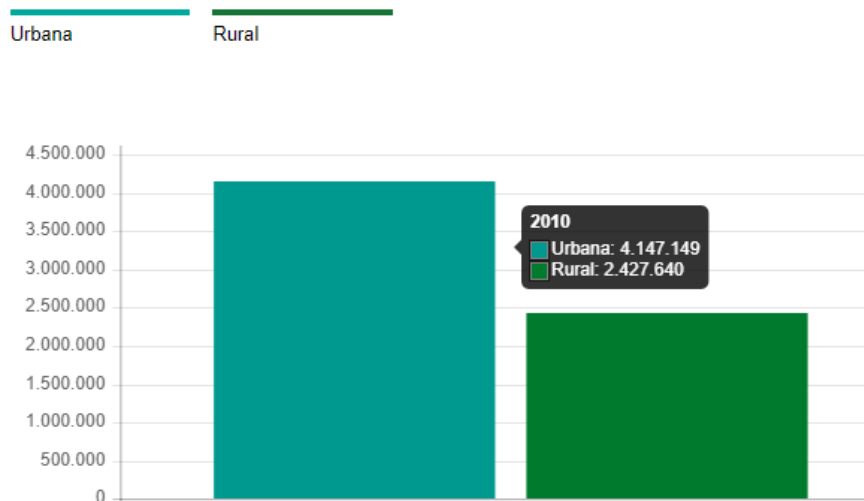
[...] a grande extensão territorial do Maranhão e sua localização geográfica como área de transição entre as regiões amazônica e nordeste favorece grandes contrastes pluviométricos anuais. Com relação à sazonalidade, as temperaturas mais elevadas ocorrem durante o segundo semestre, no qual grande parte do Estado se encontra na época seca. Devido à estação chuvosa, no primeiro semestre predominam dias com chuva e céu parcialmente nublado a nublado e aumento da umidade relativa do ar, que amenizam a sensação térmica (MARANHÃO, 2011, p. 12).

O Estado apresenta uma estimativa populacional para 2020 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), de 7.114.598 habitantes, tendo se verificado no Censo Demográfico de 2010 um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639 ocupando no ranking nacional a penúltima posição, estando à frente apenas do Estado de Alagoas. Este valor representa medida do nível de desenvolvimento humano utilizando critérios como os indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (Produto Interno Bruto (PIB) per capita), o que consideramos importante para compreender os sujeitos ora investigados.

O Maranhão se apresenta como o Estado brasileiro mais rural, conforme explicitado no Gráfico 1, disponível no sítio eletrônico Portal Cidades do IBGE apresentando 36,92% de sua população residentes em áreas não urbanizadas. Esses dados foram obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), quando da realização do Censo Populacional 2010, e que, devido ao período intercensitário no qual essa pesquisa é realizada, é uma fonte válida. Esta composição populacional específica, constitui uma característica marcante do nosso objetivo de pesquisa, e reforça a importância da compreensão do conjunto de fatores que envolve e influencia a educação para as populações do campo no Estado.

Gráfico 1- Distribuição por situação domiciliar (urbana/rural) no Maranhão

**População residente por situação domiciliar (urbana/rural)** ( Unidade: pessoas )



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012)

No entanto, os dados mais recentes obtidos a partir da Pesquisa por Amostra de Domicílio Contínua, pesquisa que ocorre anualmente à exceção dos anos censitários, apontaram em 2015 para um aumento da população rural maranhense, uma variação que o manteve na posição de estado mais rural da federação, segundo Guimarães(2015). Esta composição populacional, característica marcante na construção do nosso objeto de pesquisa, reforça a importância da compreensão do universo que envolve a educação para as populações camponesas do estado.

Embora a população residente em áreas rurais ou pouco urbanizadas seja numericamente significativa, o campo maranhense não se constitui uma massa homogênea, ao contrário, se mostra como um universo rico em variedades de modos de produção de vida diferentes, bem como uma diversidade cultural e histórica, onde situamos este estudo, o município de São João dos Patos.

Expomos a seguir alguns adendos para contextualizar nosso *locus*, cidade de características peculiares, trazendo ainda presentes em seu cotidiano elementos das heranças culturais e modos de produção de vida de seus primeiros povoadores, no começo do século XVIII, quando ainda constituía a região dos Sertões Maranhenses.

As características e valores descritos pelos historiadores acerca dos sertanejos de outrora ainda se mostram presentes no homem sertanejo de hoje, e, certamente perpassam as representações sociais que estes sujeitos elaboram e compartilham entre seus pares.

Considerando-se que, ao contrário das Representações Coletivas, investigadas por Durkheim, as Representações Sociais não são transmitidas de forma automática e determinística, e sim, construídas pelos sujeitos no exercício da vida social. Acreditamos que as representações sociais genealógicas, aqui compreendidas como aquelas originadas em experiências sociais anteriores ao momento presente na comunidade relacionada, possam estar ativas e se manifestar no presente, o que justificaria esta semelhança conforme Wachelke e Camargo(2007).

Neste caso, as estruturas cuja função é a manutenção das representações sociais, de acordo com a abordagem teórica estrutural, elaborada por Jean-Claude Abric, os núcleos centrais, conseguiram manter ativa as representações sociais deles apesar do suceder de gerações. Na seção 4 deste trabalho tratamos este fenômeno com maior precisão e aprofundamento.

O município, em destaque no Mapa 1, possui área de 1.501 km<sup>2</sup> e se localiza a 540 km da capital do estado, a uma distância que pode ser compreendida como dificuldade ou até mesmo impossibilidade de acesso de sua população à capital e aos serviços por ela oferecidos.

Em contrapartida, devido à proximidade do município com o Estado do Piauí, fazendo fronteira a sudeste com o município piauiense de Guadalupe e distando 97 km de Floriano, muitos elementos da cultura, história e economia do estado vizinho são compartilhados pelos patoenses, o pertencimento dos sujeitos é afetado, pois até mesmo a identidade física e simbólica passa a ser compartilhada.

Mapa 1- Localização do município de São João dos Patos



Fonte: Maranhão... (2019)

Ao Norte, o limite da cidade é o município de Passagem Franca, do qual se desmembrou em 1838. A Oeste, faz fronteira com os municípios de Paraibano, Pastos Bons e Nova Iorque do Maranhão. Ao Sul, o município de Guadalupe, no Piauí e, a Leste, os municípios de Sucupira do Riachão e Barão de Grajaú. Entre os municípios e povoados dos arredores há fortes relações comerciais, sociais e culturais, atuando como centro comercial, empresarial e intelectual dos municípios mais próximos, especialmente pela concentração de bancos, empresas e instituições de ensino superior e técnico públicas (CABRAL, 2008).

Devido às relações intermunicipais já citadas a população da cidade pode se tornar bastante ampliada, principalmente nos dias e horários comerciais. Estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017b) para 2019 em 25.929 habitantes, apresenta Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM) de 0,615 situada na categoria MÉDIA, a mesma do estado do Maranhão.

A zona rural de São João dos Patos, que abriga as comunidades nas quais residem os alunos, sujeitos desta pesquisa, e a sua zona urbana, onde se localizam as escolas que passam a frequentar a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, são interligadas por estradas federais, estaduais e vicinais, constituindo esta última categoria, o tipo de acesso mais comum para chegarem às suas residências.

O terreno da região é naturalmente acidentado, com estradas de acesso à zona rural sem pavimentação, constituem dificuldade vencida a muito custo, o que, na época das chuvas (dezembro a maio), se transforma, muitas vezes, em obstáculo intransponível. Este problema alcança tanto os camponeses que precisam acessar os serviços básicos situados prevalentemente na área urbana do município, quanto os processos de escoamento de sua produção.

Acerca do fato deste município estar situado em região de serras e encostas, além de apresentar solos rochosos e pouco produtivos, é determinante na forma de sobreviver na zona rural patoense. Pois o homem do campo precisa adaptar-se às transformações climáticas e ambientais que o bioma no qual está inserido sofre. É preciso um constante processo de análise, ação e diversificação de atividades produtivas. A agricultura de subsistência e familiar, com destaque para a produção de arroz, feijão, milho e mandioca, a pecuária de baixo impacto de bovinos e caprinos principalmente, o extrativismo de mel e frutas regionais e a produção artesanal de azeite de coco, farinha, cachaça e enxovais são os principais meios de produção de vida na região.

Neste último item, cabe um grande destaque na economia local, pois a produção de artesanatos voltados a suprir o enxoval doméstico alcança não apenas famílias das áreas



próximas, mas também é conhecido em todo o país e já chega a ser vendido até mesmo no exterior. Confeccionados manualmente pelas bordadeiras (figura 1), e eventualmente por homens, contribuem de forma significativa para a economia familiar e local.

Figura 1 - Bordadeira patoense e alguns de seus trabalhos



Fonte: Noleto (2019)

Ao abordar os aspectos históricos, nos detivemos em rememorar alguns fatos relevantes acerca da formação do *locus* desta pesquisa e do próprio estado no qual está situado, no intuito de compreendermos a organização da estrutura social rural que atualmente se pode observar. Percebemos que no processo de colonização do Maranhão, e especialmente na região situada ao sul, conhecida por Sertões Maranhenses, se originam características essenciais do modo de viver desta população.

Retomando de forma mais específica dados históricos do Maranhão e relacionando com nosso objeto de estudo, cabe enfatizar que o Maranhão colonial apresentou um duplo movimento povoador de acordo com Cabral (2008), que, em cada uma de suas vertentes desenvolveu características próprias, o que marcou a constituição da sociedade maranhense, definindo as relações sociais e os padrões de comportamento nas diferentes áreas de povoamento.

Na primeira, tivemos um avançar da ocupação agrícola, tanto pelo litoral quanto junto aos leitos dos principais rios, especialmente os rios Itapecuru, Mearim e Pindaré, a agroindústria açucareira era o principal empreendimento dos fazendeiros, a pecuária era uma fonte secundária, pois os animais serviam de força motriz, transporte e alimento. Na segunda vertente de povoamento, um pouco mais tardia, com o entendimento dos fazendeiros de que a agroindústria açucareira e a pecuária deveriam seguir planos de desenvolvimento diferentes, a

criação de gado foi transferida para áreas mais centrais e ao sul, avançando pelos altos sertões e dando oportunidade a migrantes de outros estados desenvolverem áreas até então inexploradas pelos colonizadores.

A origem mais comum dos migrantes era o estado do Pernambuco, Ceará, Bahia e Piauí, que acessavam a região pelos sertões do Piauí através do Rio Parnaíba, razão pela qual as primeiras áreas de ocupação dos sertões maranhenses se localizaram nas proximidades do curso do referido rio. Por este processo ocorre a formação da vila de Pastos Bons, fundada em 1740 e essencial no processo de conquista dos sertões maranhenses pelos sertanistas, sendo sua denominação originada a partir do que lá se encontrou: pastos de boa qualidade e em abundância banhados por rios perenes.

Ainda de acordo com Cabral (2008) havia intensa desarticulação entre a freguesia de Pastos Bons com a economia litorânea maranhense, já que buscava atender aos mercados consumidores do Nordeste, em especial Bahia e Pernambuco e contando em 1770 com 44 fazendas, o que correspondia a  $\frac{1}{4}$  de todas as propriedades criadoras de gado do estado do Maranhão. A origem do município de São João dos Patos é controversa, pois as fontes não são precisas, consideramos os documentos que registram o Sítio Jenipapeyro como uma primeira representação, que após desmembrar-se do município de Pastos Bons passou a integrar o município de Passagem Franca, em 1835. Anos depois foram estabelecidas fazendas próximas que deram origem ao município de São João dos Patos.

Figura 2- A Lagoa dos Patos vista do alto



Fonte: São João... (2019)

Acrescentamos que, de acordo com relatos de moradores antigos, imigrantes cearenses que moravam em fazendas próximas a uma grande lagoa na qual criavam patos de onde se origina a denominação Lagoa dos Patos (figura 2) e da devoção a São João que teria justificado a nomeação da lagoa de São João, sendo o município uma evolução do pequeno aglomerado que habitava a área entre estas duas lagoas.

Tendo sido vinculado a Pastos Bons, Passagem Franca e Barão de Grajaú antes de se tornar um município autônomo, conforme descrito nos registros do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017c, não paginado):

Distrito criado com a denominação de São João dos Patos, pela lei provincial nº 1266, de 2305-1882, subordinado ao município de Passagem Franca. Elevado à categoria de vila com a denominação de São João dos Patos, pelo decreto estadual nº 130, de 19-03-1892, desmembrada de Passagem Franca. Sede na vila de São João dos Patos. Constituído do distrito sede. Não temos data de instalação. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído de três distritos: São João dos Patos, Jatobá e Sucupira. Pelo decreto estadual nº 75, de 22-04-1931, a vila é extinta, sendo seu território anexado ao município de Barão de Grajaú. Elevado novamente à categoria de município com a denominação de São João dos Patos, pelo decreto estadual nº 121, de 12-06-1931, desmembrado de Barão do Grajaú. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937. No quadro fixado para vigorar no período de 1944-1948, o município é constituído do distrito sede. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005.

Outro marco histórico do município remete à sua vida política e a uma de suas mais ilustres integrantes, a patoense Joana da Rocha Santos<sup>1</sup>, prefeita da cidade por dezesseis anos consecutivos, conhecida por Dona Noca, representada na figura 3, conduzia o município com marcada firmeza, tendo sido a segunda mulher do país a exercer um cargo desta dimensão, numa época em isso era incomum, nomeada pelo Estado Novo 1934 e voltando ao cargo eleita em 1954 (SEGADILHA, 2014).

Tendo sido precedida pela primeira prefeita eleita do Brasil, a Potiguar Alzira Soriano em 1928 no município de Lages – RN, eleita antes mesmo da promulgação do Código Eleitoral (1932), que garantiu os direitos políticos da mulher no Brasil. Fato que aliás foi alvo de discussões por muitos anos, pois se afirmava local e até nacionalmente que a patoense havia sido a primeira prefeita mulher do Brasil.

---

<sup>1</sup> Joana da Rocha Santos, nasceu em São João dos Patos-MA em 18 de dezembro de 1892 e faleceu em 07 de abril de 1970 na cidade de Floriano-PI.

Figura 3 - Dona Noca, primeira prefeita de São João dos Patos – MA



Fonte: São João... (2017)

A prefeita dedicou-se à questão educacional de forma sólida, e, em entrevista ao jornal Diário de São Luís no ano de 1948, afirmou que via em cada criança patoense uma esperança para a pátria, tendo em seu governo inaugurado o Grupo Escolar Paulo Ramos e construído a Escola Rural Presidente Vargas, inaugurada em 1958, além de criar a Caixa do Pobre, que oferecia cursos profissionalizantes de marcenaria, costura e bordado. Ainda inaugurou uma unidade da Escolinha Pé-no-Chão para crianças oriundas de famílias carentes que não podiam bancar o uniforme exigido nas escolas regulares, lhes sendo permitido trajar a roupa que tivessem, mesmo aquelas que não possuíam calçados poderiam frequentá-la descalças. Estas escolinhas foram criadas pelo Decreto-lei nº 27, de 21 de janeiro de 1938 e recebiam livros didáticos e utensílios para seu funcionamento no atendimento às crianças pobres (MARANHÃO, 1939).

Merece atenção a participação ativa de Dona Noca no Levante de 1951 contra o domínio de Vitorino Freire, o Velho Cacique da política maranhense, nas palavras de Bonfim (1985). Após claras demonstrações de abuso de poder nas eleições com o intuito de se manter no domínio, pela eleição fraudulenta de Eugenio de Barros, Freire provoca uma insurgência no estado, cuja população já não aceitava mais seu domínio, que além da capital, teve forte repercussão no sertão maranhense.

Em território patoense, Dona Noca disponibilizou sua própria residência para funcionar como quartel general do movimento, onde se organizou um ato com cerca de doze mil homens para derrubar Eugenio de Barros, plano que, aliás, não chegou a se realizar.

De acordo com Segadilha (2014), a exaltação da figura e da personalidade marcante de Dona Noca é uma forma de manutenção da memória local, se valendo do esquecimento proposital de alguns eventos, por ela liderados, em nome da pacificação e das conveniências, provável motivo pelo qual os patoenses não falem de acontecimentos que possam macular a imagem da administradora, destacando apenas os principais feitos da prefeita, como sua luta por estradas, educação, previdência e contra a prática latifundiária.

Do ponto de vista econômico, a região traz muitas heranças do modo de viver dos primeiros sertanistas quando do povoamento e da colonização e, neste ponto, nos é permitido afirmar que as representações sociais dos seus moradores certamente se ancoram nos valores do homem sertanejo de outrora, tanto nos modos de produção de vida como na relação do homem com o seu meio. As tradições ainda são bem vivas e facilmente perceptíveis, sobretudo aquelas ligadas à religiosidade, como os festejos aos santos católicos. Na zona rural, o tempo vigente não é exatamente aquele marcado no relógio, muito da vida sertaneja dos primeiros povoadores da região ainda é repetido pelos atuais moradores, inclusive o manejo da agricultura de subsistência e da pecuária de baixo impacto, que segue um ritmo próprio, condicionado aos fenômenos da natureza, como o andar do gado e o movimento do sol.

Outro aspecto ainda presente é a disposição do patoense de se lançar ao desconhecido, possivelmente gerada pela falta de oportunidades em sua origem, num ímpeto de desbravar horizontes ainda não dominados, que, dentre outras consequências, gera um alto índice de migração das áreas rurais para áreas urbanas, seja no próprio município ou para outros lugares, com preponderância para a região sudeste e outros centros de empregabilidade alta. Conforme se observa na tabela 1, em apenas seis décadas, o panorama demográfico sofreu mudança intensa, tendo a população urbana crescido de forma exorbitante, acrescentamos aqui que, embora próspera, a economia da cidade não absorve toda a mão de obra disponível, nem no campo, nem nas áreas urbanas. A produção artesanal de redes e enxovais bordados à mão, é uma fonte de renda relevante para muitas famílias, sendo o ofício primordialmente executado pelas mulheres e ensinado de mães para filhas. Desta forma, sustentam suas famílias sem a necessidade de sair de sua terra, seja pela responsabilidade de exercer o poder familiar sozinhas, seja pela espera dos companheiros que migraram para os grandes centros a procura de trabalho.

Tabela 1- Distribuição de domicílios por situação urbano/rural no município de São João dos Patos

**COMPARATIVO DA DISTRIBUIÇÃO POPULACIONAL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOÃO DOS PATOS – SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO**

	<b>POPULAÇÃO TOTAL</b>	<b>RESIDENTES NA ZONA URBANA</b>	<b>RESIDENTES NA ZONA RURAL</b>
<b>1950</b>	12.494	1.850 / 14,8%	10.644 / 85,2%
<b>2010</b>	24.928	20.553 / 82%	4.360 / 18%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1956, 2012).

## 2.2 Alguns apontamentos acerca da educação campesina

Esta subseção trata de como a educação para as populações rurais foi disponibilizada, ou negada, historicamente no Brasil, considerando-se também o contexto maranhense.

Segundo Coutinho (2009a), para compreender o direito das populações campesinas à educação, se faz necessário levar em consideração um grupo de forças de âmbito social, político, econômico e cultural que atuaram de forma organizada e orientada pelos interesses do Capital, definindo a oferta de educação pública a esta parcela da população.

Um marco da educação no Brasil foi a chegada dos Jesuítas, que a serviço da Coroa Portuguesa e da manutenção de sua ideologia de acumulação de riquezas, disponibilizaram a uma parcela da população colonizada uma instrução cristã, permitindo que a lógica produtiva exploratória se mantivesse sustentada no tripé latifúndio, religião e escravidão. O objetivo, diante de uma visão iluminista e burguesa era o de formar mão de obra para a colônia portuguesa, e, mais tarde o mesmo intuito fora assimilado pelo Império. Segundo, Coutinho (2009a, p. 41):

O latifúndio cresceu nesse país fundado nos cem anos de escravidão e extermínio dos povos indígenas e do século XVII ao século XIX (1888) com base na escravidão do negro africano. Portanto, o Brasil podia isentar-se de oferecer educação. Esta não era necessária ao modelo de acumulação de riquezas, apesar das revoltas dos povos indígenas e da luta do povo negro, cuja expressão maior está nos quilombos. Em termos políticos o Brasil ‘saiu’ da condição de colônia, constituiu-se império, fez-se ‘independente’ e proclamou-se república. Tais contextos levaram, por sua própria contradição, à reivindicação da educação, sob a responsabilidade do Estado. Mas, demoraria muito a se configurar uma política de educação efetiva, pois da parte das elites brasileiras, sempre houve um grande receio quanto aos ideais políticos de liberdade e de direitos sociais que poderiam ser estimulados caso fosse ofertada aos trabalhadores.

De 1808 em diante, na fase joanina, o Brasil passa a ter um grande incentivo no aspecto intelectual, com a criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Pública, do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, do primeiro jornal e das primeiras revistas, além da inauguração do ensino superior através da academia Real da Marinha e da Academia Real Militar, no intuito de fomentar a formação de oficiais e engenheiros civis, necessários para a recente abertura dos portos às nações estrangeiras (SAVIANI, 2012). Esse aparente progresso intelectual não ofuscava as intensas relações de submissão que aquele momento preconizava, tanto de forma externa, pela submissão em relação a metrópole, quanto interna, da maioria negra ou mestiça pela minoria branca, o que certamente contribuiu para que sequer se cogitasse a extensão desses avanços intelectuais ao campo.

De acordo com Sousa e Caron (2015), a Lei de 15 de outubro de 1827 que determinou a criação de Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos das províncias, e que também destacava o método de ensino e os conteúdos a serem ensinados, foi a primeira e única lei criada para regulamentar a educação no país até 1946, sendo alinhada com os interesses da época, principalmente, difundir as luzes do conhecimento, preconizado pelos iluministas, garantir o acesso da população aos saberes rudimentares.

Ressaltamos que a aplicação desta lei não chegou a todos os lugares conforme previa seu texto, e, embora politicamente o Brasil tenha galgado diferentes patamares na trajetória de colônia a república, a educação como responsabilidade do Estado e como uma política efetiva demorou muito a se configurar.

A partir de 1870 ampliou-se a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e a tentativa de incentivo à industrialização no país, trazendo à educação novas demandas, tendo recebido severas críticas a suas deficiências em atender ao novo modelo econômico brasileiro, que então se configurava numa economia urbana-comercial exportadora (SAVIANI, 2012).

Destacamos neste período a reforma Leôncio de Carvalho, que, embora não tenha sido totalmente aprovada, os princípios nela contidos, que foram aceitos e aplicados à instrução da época, tornaram a educação mais livre, tanto em relação a quem e ao que ensinar, quanto na liberdade de frequência e acesso. Deste final de século data o acesso para instrução formal à mulher, mas a educação formal ainda não é uma realidade para os sujeitos do campo.

Mais adiante, no período após a primeira guerra (1914/1918), percebe-se visível tendência à industrialização e urbanização no país, tendo se configurado num momento de muitas transformações, em que mais da metade da população estava fora da escola.

A educação, passa a ser vista como questão nacional, e a Constituição de 1934 trazia a exigência de elaboração de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e de um Plano Nacional de Educação, no entanto demorou-se a chegar num consenso ideológico e legal, sobretudo após a ascensão do Estado Novo, e que a educação voltada a categorias sociais distintas ficou mais distante do ideal nacional. Neste período a percepção era de que

[...] as verbas eram insuficientes para um atendimento a um tempo quantitativa e qualitativamente melhor. Como foi visto, o modelo político-econômico (agrícola-comercial exportador), sendo contrário à redistribuição do lucro, comprometia tais verbas destinadas ao atendimento popular. E para o educador se colocava o dilema: atender, menos e melhor, ou mais e pior. Mesmo assim, isto é, optando pela primeira alternativa, foi possível atender a menos de um terço da população em idade escolar. Isto equivale a dizer que mais de dois terços continuaram a ser excluídos da escola por completo, explicando-se, assim, em números absolutos, o aumento dos analfabetos. A marginalização de boa parte da população brasileira dos benefícios advindos da escolarização tendia, desta forma, a perpetuar-se. (RIBEIRO, 2007, p. 85).

Somente a partir da década de 30 do século XX é que a educação passa a tomar contornos mais democráticos, mas no âmbito da educação ofertada aos cidadãos do meio rural, não chegou a ser prioridade a nenhum governo. Mas era importante acalmar os ânimos e contornar as tensões revolucionárias no campo, oferecer educação rural, foi uma forma de correspondência à forma de poder abusiva então praticada. A Educação campestre no Brasil se relacionou intimamente com interesses governamentais de fixação do homem do campo em seu meio de origem, como forma de combate ao êxodo rural, a que se chamou de ruralismo pedagógico. Como explica Coutinho (2009a, p. 43),

Na década de 30 já se consolidavam movimentos que ligavam o atraso brasileiro à educação e a reconheciam como a única solução para superar tal condição. Assim, é que em 1932 lança-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo a educação pública, laica, gratuita, obrigatória e sob a responsabilidade estatal. Embora a maioria da população ainda habitasse no campo as políticas educacionais favoreceriam o modelo urbano-industrial ou do chamado processo de industrialização brasileiro. No campo começa a crescente mecanização, a intensificação dos conflitos de terra pela concentração da grande propriedade e a tentativa de adequar a escola as atividades do meio rural, qual seja: educar a mão-de-obra com conhecimentos técnicos necessários à modernização do campo, pela via das empresas capitalistas.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada no ano de 1946, estabeleceu a formação dos trabalhadores da agricultura, constituindo cursos profissionalizantes equivalentes a outros já existentes em outras áreas de atuação, compartilhando, inclusive as mesmas restrições (BRASIL, 1946). Esse período, de acordo com Coutinho (2009b), chamado de nacional



desenvolvimentista, foi marcado por intensas reivindicações das classes operárias e rurais, representadas pelos respectivos movimentos sociais que começavam a atuar organizadamente, exigindo reformas nas políticas econômicas e sociais.

Ressaltamos que a causa popular registrava intensa oposição por parte das camadas dominantes da sociedade, empresários norte-americanos e locais, latifundiários e militares, por exemplo, se posicionaram firmemente contra essas reivindicações.

Em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), pelo Ministério da Educação e Cultura, a primeira política pública brasileira voltada para o meio rural prevendo tanto estratégias educativas quanto assistência técnica aos produtores rurais, tendo sido regulamentada, inclusive com destinação de verbas próprias por meio dos Decretos nº 38.955 e nº 39.871 (BARREIRO, 2010), somente em 1956, já no governo Juscelino Kubitschek. A partir de 1960, a CNER começa a entrar em decadência até encerrar em 1963, às vésperas da instauração do golpe militar, no governo de João Goulart.

Após quase quinze anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, passou a vigorar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estruturando o ensino em 3 (três) graus: primário, médio e superior (BRASIL, 1961). A nova LDB, em se tratando das finalidades da educação, trazia uma inclinação à concepção humanista moderna, hegemônica entre as correntes que defendiam a escola, declinando a concepção humanista tradicional, vinculada ao grupo católico que defendia a expansão do ensino privado, de acordo com Ribeiro (1992).

No início dos anos 60 cerca de 50% da população em idade escolar estava sem acesso à educação formal, como resposta houve o surgimento de movimentos político-culturais que defendiam a educação rural e popular com o intuito de reverter a marginalização escolar verificada na sociedade brasileira naquela década (BEZERRA NETO, 2016). Atuavam frente ao analfabetismo da população rural e urbana baseando-se nos referenciais teóricos fomentados por Freire (1996), o que resultou na proposta que ficou conhecida por Pedagogia Libertadora, e que passou a ser adotada em várias comunidades rurais como ferramenta de enfrentamento aos problemas sociais que as alcançavam.

Reprimidas pelo seu caráter ideológico, foram substituídas por vários projetos governamentais em parceria com a política norte-americana colonialista, nos quais, segundo Coutinho (2009a, p. 43), “não estava posta a necessidade da educação formal (escolar), mas o uso de mecanismos de controle do êxodo e da pobreza, evitando possíveis movimentos contestatórios.”

Sem uma política nacional voltada para a educação do homem do campo, ainda segundo a mesma autora, esta foi viabilizada com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a alfabetização de jovens e adultos, que atendia prioritariamente as zonas urbanas, e, posteriormente as zonas rurais, criada pelo Decreto 62.484/68 mas que foi efetivada apenas em 1970.

A expansão da educação no campo brasileiro a partir dos anos 70 foi fomentada pela efetivação do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, mas, segundo Coutinho (2009a), tanto os currículos das escolas quanto a formação dos professores estavam atreladas ao paradigma urbano.

Foi substituído nos anos 80 pelo Projeto Educar de onde destacamos o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (EDURURAL), financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Governo Federal, que buscou diminuir as tensões sociais no campo na região Nordeste, a Fundação Educar, e o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que objetivava promover o Ensino Fundamental, Pré-escolar, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Educação Especial e Valorização do Magistério (BEZERRA NETO, 2016).

Conduzindo o estudo para o estado do Maranhão, neste período, foram desenvolvidas políticas públicas de cunho local com o intuito de fomentar a educação da população residente no meio rural, e, de acordo com Bonfim (1985), esses programas locais eram de pequeno porte e estavam condicionados à visão das pessoas designadas ao seu comando, calcadas em ações isoladas, não havendo uma política interna sólida de gestão e planejamento regional.

Após 1966, com a ascensão do Governador José Sarney e o advento do “Maranhão Novo”, metas de inclusão da população do meio rural ao plano de desenvolvimento econômico e de sua integração ao progresso anunciado, dão contornos a vários programas de educação formal para estes sujeitos, especialmente abordando a alfabetização, haja vista, que a porcentagem de analfabetos no campo neste período se aproximava de 80% da população do estado (RIBEIRO, 1985).

Ainda segundo Ribeiro (1985), a Campanha de Educação Supletiva do Maranhão, aqui destacada como uma iniciativa pioneira, criou mais de 500 escolas por todo o Estado com o auxílio das prefeituras e das comunidades locais, estas escolas eram isoladas geograficamente, estruturadas com paredes de taipa e cobertas com palha.

Esta organização, revista e planejada desde a campanha do então governador José Sarney, deu origem ao projeto João-de-Barro instituído em 1967, que levava às comunidades rurais com financiamento próprio do estado um modelo de escola que era

[...] uma escola aberta, livre, da comunidade. Era uma oportunidade concedida ao homem do campo de se instruir, sem quebrar suas peculiaridades, suas especificidades. Não era uma escola para tratar apenas da educação no sentido das letras, no sentido intelectual, mas, o centro de irradiação de higiene rural, de educação sanitária. A escola seria aproveitada como o centro da comunidade para discussão de suas necessidades. (RIBEIRO, 1985, p. 23).

A escola João-de-Barro seria, portanto, muito mais que um local no qual moradores de áreas rurais pudessem aprender a ler e escrever; seria um local onde as populações poderiam conscientizar do seu papel frente aos problemas da comunidade, realizando atividades relacionadas à sua vida concreta, enquanto aprendiam letras e números.

No entanto, ao questionar se houve realmente a mudança almejada ou se o projeto não rompeu o continuísmo, Ribeiro (1985) afirma que a comunidade para a qual a escola havia sido pensada não existia, em seu lugar havia um aglomerado de casas de pessoas que temporariamente compartilhavam a vida comum. Relata ainda que o papel de organização política dos camponeses se tornava inviável, o dono da terra controlava a vida dos moradores e dos monitores. Acrescenta ainda que, mesmo não tendo atingido os objetivos estipulados no seu surgimento, a escola João-de-Barro gerou uma mudança de consciência nos moradores, sobretudo quanto à importância de colocar os filhos na escola.

### **2.3 Atuais políticas públicas e marcos legais**

As políticas públicas que tratam da educação para a população do meio rural necessitam perpassar discussões acerca do papel do campo na sociedade, e de busca de equilíbrio na relação campo-cidade. Historicamente, e ainda nos dias de hoje, tem prevalecido conceitos que relacionam o campo ao atraso, à inferioridade cultural e material, colocando-se o espaço urbano como único caminho para o progresso, o desenvolvimento e o sucesso econômico.

Os sujeitos residentes no meio rural sofrem as consequências de um silenciamento que avança sobre sua realidade cotidiana, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10),

[...] desde o início da década de 80 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. ‘Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado’ foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. [...] Entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Conseqüentemente ficaram à margem.

Nos textos que encampam os registros da Primeira Conferência em Educação Básica do Campo, uma série de problemas acerca da educação das áreas rurais são elencados pelos participantes, destacando-se altos índices de analfabetismo, adolescentes e jovens fora da escola, falta de escola em comunidades, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos desarticulados da realidade dos alunos, pouco incentivo aos professores e conseqüente, baixa titulação destes. Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 10), chamam atenção já na carta de abertura dos registros da Conferência que,

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica.

Aqui adiantamos conceitos que serão mais detalhadamente tratados na próxima seção, quando a Escola será o foco. As atuais políticas públicas voltadas para a educação dos povos residentes em áreas rurais brasileiras abraçam a ideia de Educação do Campo, construída a partir de lutas dos movimentos sociais a ela vinculados, sendo uma materialização de direitos almejados expressa na escola situada no campo como um direito de todos, alinhada aos interesses destes grupos sociais e protagonizada pelas pessoas trabalhadoras do campo e suas organizações sociais.

A Educação do Campo, aqui entendida como aquela pautada nos interesses e necessidades dos diversos grupos sociais que compõem a paisagem rural brasileira, elaborada a partir da manifestação destes grupos, adequando-se às suas necessidades culturais, sociais e econômicas.

Destacamos alguns marcos legais que estruturaram e permitiram que a Educação do Campo se tornasse realidade para os sujeitos que a ela têm direito. A Portaria nº 10/98 publicada em 16 de abril de 1998, sistematizou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no entanto mais de dez anos de embate e intensas cobranças por partes dos movimentos sociais relacionados foram necessários para que fosse instituído como política pública previsto no artigo 33 da Lei 11.947/09, foi também delineado como política pública de Educação do Campo vinculado à reforma agrária instituído por meio do artigo 11 do Decreto nº 7.352/2010 (CALDART, 2004).

Importante destacar também outro marco legal que possibilitou a efetivação da educação como direito para as populações camponesas. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas no Parecer nº36/2002, de 04 de dezembro de 2001 e elaboradas no Conselho Nacional de Educação (CNE) e instituídas pela Resolução

nº 1, de 03 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2002). Este documento aponta através de atenta análise do processo histórico e aponta ausências de políticas públicas específicas para a educação do campo, construindo indicadores para a construção e redefinição de escolas situadas em áreas rurais.

A possibilidade de um calendário letivo no qual os dias são organizados conforme a necessidade do campo, representa um grande ganho neste âmbito ao consolidar a Pedagogia da Alternância, ação garantida pelo Parecer CNE nº1, de 02 de fevereiro de 2006.

A Educação do Campo apontava desafios novos à medida em que novas políticas eram postas em prática, assim, as Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, publicadas por meio da Resolução nº 2 de 02 de abril de 2008, dispunha sobre nucleação e transporte escolar, tratando do acesso à escola do campo, no sentido de haver oferta próxima à moradia (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que, além de fomentar diálogo entre a formação inicial e continuada e os princípios da Educação do Campo (BRASIL, 2009), respaldam a ampliação de cursos voltados especificamente para a formação de educadores do campo.

Em 2011 foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, referenciado em políticas já existentes para este segmento social, cujo objetivo era apoiar os entes federados a implementar políticas de educação do campo, considerando aspectos de gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação em vários níveis e modalidades, infraestrutura e suporte tecnológico, segundo o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010. Dentre seus eixos, aquele referente à formação docente traz forte afinidade com os movimentos originais de educação do campo, acolhendo políticas para educação do campo, conforme concebido pelos movimentos sociais, tendo gerado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

A Lei 12.960/2014, tratou do cuidado em manter-se as escolas do Campo já existentes, no sentido de que elas já não podem ser fechadas sem uma prévia consulta aos órgãos normativos, como o Conselho Municipal de Educação e a própria comunidade escolar (BRASIL, 2014). É exigido também da Secretaria da Educação do Estado uma justificativa para a necessidade de encerramento das atividades daquela escola.

Algumas políticas públicas, embora não exclusivas para os sujeitos do campo, merecem destaque, como o Mais Educação instituído em 2007 pela Portaria Interministerial

nº17, de 24 de abril de 2007, que levou a educação integral para áreas rurais, inclusive promovendo formação de professores para a educação do campo, tendo sido reformulado e substituído pelo programa Novo Mais Educação em 2016 e direcionado seu foco para reforço de aprendizagem de matemática e português.

Nos últimos anos temos vivenciado um momento que interpretamos como um descompasso com os progressos alcançados pelos movimentos sociais na luta pela melhoria de vida do homem do campo. As políticas públicas para esta parcela da população têm deixado de ser prioridade na agenda pública, um importante sinal deste fenômeno foi a publicação do Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, pelo qual o Presidente da República extinguiu a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania, que era responsável pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, e consequente e lamentavelmente, elimina esta política pública de educação do campo.

### 3 A TRANSIÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO PARA A ESCOLA DA CIDADE

Aqui fazemos a necessária separação entre educação e escola, ao considerarmos que a educação é por si uma ação humana, seja intencional ou não, e que estamos todos sempre expostos a ela. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 236), “[...] educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural ao qual o homem está exposto”, esta modalidade de educação faz parte de um conjunto social, no entanto independe de qualquer forma ou planejamento.

Também, segundo esses autores, a educação intencional pode acontecer de duas maneiras, a não formal, que ocorre fora da escola e que por este motivo é menos estruturada e sistematizada, e a formal, que pode ocorrer ou não em instituições escolares, mas que traz claramente definidos seus objetivos educativos, sendo sistemática e organizada.

Embora estas três modalidades coexistam na vida das pessoas, a busca pela forma escolar trouxe em nossa construção histórica a ideia de segurança acerca do que é passado às futuras gerações e garantia de objetivos educacionais alcançados, de forma que a escola é vista como uma materialização de intenções acerca de como formar o cidadão que a sociedade anseia em determinado recorte espaço-temporal.

Nesta seção tratamos da inserção situacional dos sujeitos desta pesquisa, alunos residentes em áreas rurais do município de São João dos Patos – MA, que a partir do 6º ano do ensino fundamental passam a frequentar escolas urbanas, uma necessária mudança de ambiente, pela qual se transferem da escola do campo situada nos arredores de suas residências, onde estudam e vivenciam as experiências sociais na sua comunidade, para as escolas da área urbana do município, sendo mais que uma mudança de escola, uma mudança de ambiente social, com impactos que buscamos analisar a partir das representações sociais que estes mesmos sujeitos formam sobre a escola urbana. Abordamos também os professores da escola urbana que recebe estes alunos, pois é importante compreender a relação pedagógica que os envolve e, para tanto, analisamos também as representações sociais que os professores formam sobre os alunos.

Neste estudo, o foco estará sobre a escola urbana E.M. Eduardo Coelho Mendes, que recebe alunos de várias comunidades rurais do município, sendo a maior, mais central, mais tradicional e a mais escolhida pelas famílias para matricular as crianças. Inicialmente planejamos coletar dados em todas as escolas urbanas do município, porém, devido ao Decreto Municipal nº 03, de 17 de março de 2020 (São João dos Patos, 2020), as escolas

foram fechadas por conta da Pandemia de Covid-19<sup>2</sup> que atingiu o mundo, de modo que as circunstâncias nos levaram a redimensionar a amostra que só conseguimos coletar dados na referida escola.

Abordamos alunos de comunidades como Malhada d'Areia, Jatobá dos Noletos, Bom Jesus, Palha, Pereira, Jiló, Tabuleiro das Casas, Caminho Velho e Barro Branco. Cada uma delas apresenta suas peculiaridades, costumes sociais e religiosos, distâncias e acessos diferentes, mas guardam muito em comum, como pudemos perceber nas respostas dos alunos aos nossos instrumentos de coleta. Informamos que as comunidades não foram selecionadas por nós, pois entrevistamos os alunos em ordem aleatória de forma voluntária, conforme eles mesmos se manifestavam para vir até a mesa de coleta que montamos no auditório da escola, sendo portanto, uma amostra de conveniência, não foram selecionados por nenhum critério estatístico.

### **3.1 A instituição escola**

A escola, em sentido amplo, se constitui em instituição que materializa a necessidade de educação formal de uma sociedade calcada nos valores que a direcionam, e, como tal, tendo interesses hegemônicos bem definidos, pois assume o papel de instrumento ideológico que alimenta o sistema que a originou.

No Brasil, a escola, na forma como hoje conhecemos, surgiu com a constituição do Estado Nacional, e com a necessidade da sociedade industrial de trabalhadores aptos, objetivando formar cidadãos alinhados com os interesses desta nova sociedade, suplantando inclusive a educação que antes era responsabilidade da família e da igreja.

Ainda no Brasil-Colônia, iniciativas de catequizar o país foram verificadas, tendo sido os padres Jesuítas, precursores da forma escolar no Brasil, responsáveis por catequizar moradores locais, quer fossem indígenas ou filhos de colonos, e, posteriormente, ampliaram a educação oferecida em seus Colégios e Seminários, passando a ensinar para os filhos de colonos que já frequentavam a catequese, conteúdos ligados ao pensamento da revolução científica em curso na Europa (SAVIANI, 2012).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 238) no séc. XVIII, “somente com as revoluções Burguesa e do Iluminismo, ocorreram as primeiras tentativas de

---

<sup>2</sup> A Pandemia de Covid-19, que atingiu a todas as nações, atingiu de forma importante o Sertão Maranhense, assim como o Brasil inteiro, no município de São João dos Patos já atingiu cerca de 12,5 % da população, causando, até outubro, 15 óbitos, o que constituiu motivo suficiente para que redimensionássemos nossa amostra para este trabalho.



universalização do ensino sob a responsabilidade estatal.” No século seguinte, a velocidade das transformações sociais, o processo de urbanização em curso e o desenvolvimento do capitalismo industrial, trouxeram maiores exigências profissionais de competências e especialização aos trabalhadores, fazendo com que a responsabilidade da escola em fornecer mão de obra adequada se tornasse mais complexa. “Ela passou a ser elemento de homogeneização cultural e de contribuição para o exercício da cidadania, enfim, uma instituição cheia de poderes.”

No final do século XIX, o ensino de primeiras letras no Brasil já não se apresentava tão cingido ao ensino religioso quanto antes, herança da associação entre Império e Igreja Católica, pois o poder executivo, nascido com a Proclamação da República procurava modelar mecanismos de controle do processo de leitura nas escolas, utilizando-se inclusive de censura doutrinária e tentando unir a leitura à fé católica e à obediência ao Estado. Nesse período, o processo educacional se intensificou e começou a se consolidar com a criação de colégios particulares por iniciativa dos republicanos paulistas, num processo, segundo Panizollo (2013, p. 88),

[...]marcado pela dualidade de orientações religiosas católica e seculares liberais nos textos escolares infantis, bem como discussões abalizadas por novos elementos estruturais que procuravam afastar a leitura escolar de procedimentos rotineiros, baseados no senso comum, para aproximá-la de novas atitudes e comportamentos caracteristicamente baseados no método científico.

Este período de valorização da cultura científica em detrimento do conhecimento oriundo do senso comum, deixou marcas na educação brasileira, e, é possível encontrar traços deste pensamento ainda na contemporaneidade. A TRS, trabalha na vertente oposta, considerando o conhecimento do senso comum como tão válido e relevante quanto qualquer outro, acreditando que, conforme Marková (2006) o pensamento pode ocorrer de diferentes e tomar caminhos distintos, de forma que uma forma de pensamento não nega e nem exclui a existência de outras formas.

Destacamos algumas transformações experimentadas pela escola no período da República, após 1889, que visavam retirar o Brasil do atraso educacional no qual se encontrava com altíssimos índices de analfabetismo e visando promover seu desenvolvimento e progresso industrial. A implantação das escolas graduadas e seu representativo método mútuo, materializaram a intenção de dividir-se os trabalhos e tempos escolares, e, mais intensamente, a partir da implementação dos Grupos Escolares que, apoiados no método de

ensino intuitivo, reuniam as pré-existentes escolas isoladas em espaços planejados e socialmente reconhecidos.

Juntamente ao ideário republicano, estas escolas exerciam papel determinante na formação do sentimento de acolhimento ao Estado Nacional, e, no início da Primeira República, passaram a reunir as já existentes escolas isoladas em prédios apropriados para o trabalho pedagógico com conjuntos maiores de alunos, classificados por idade e com um conteúdo previstos para cada faixa de classificação, no intuito de fortalecer o ensino e forjar o ideal republicano de obediência ao Estado (RIBEIRO, 1992).

O ensino que antes era de responsabilidade do Império, passa a ser organizado de forma descentralizada na República, a responsabilidade por ofertar e gerir a educação primária passa a ser dividida entre os entes federados, de forma que o Distrito Federal, então a cidade do Rio de Janeiro, passa a ser responsabilidade do governo federal e os outros estados passam a ter a responsabilidade sobre o planejamento e execução dos seus próprios sistemas de ensino.

Decisão que deixou marcas profundas na estruturação da educação no país, pois, enquanto os estados mais ricos assumiram a responsabilidade de seus sistemas de ensino, os estados mais pobres a delegaram aos seus municípios, tão pobres quanto, o que gerou uma falta de padronização em métodos, estrutura e qualidade, conforme (RIBEIRO, 2007).

De acordo com Saviani (2012), o Maranhão só pôde contar com a implantação de seu primeiro grupo escolar na capital no ano de 1903, e apenas a partir de 1905 foram inaugurados em outros municípios do interior maranhense.

Os Grupos Escolares representavam a inovação pedagógica da época, com prédios de arquitetura planejada e equipe pedagógica, já que além do professor havia também a figura do diretor e do inspetor, que de forma itinerante acompanhava o desenvolvimento das atividades escolares. A adoção de processos educacionais inovadores para a época, tornou a escola mais eficaz e mais seletiva, pois havia grandes cobranças e altos índices de repetências nos anos iniciais. Sua capacidade excludente ia além, como estavam geograficamente situados em áreas urbanas e de alto padrão socioeconômico, eram frequentadas pelos cidadãos residentes próximos e de classes sociais mais abastadas, a maioria da população não tinha acesso a elas, fato que ainda não se discutia até então.

Menos ainda se havia discutido o fato de educar filhos de trabalhadores do campo, embora uma parcela significativa da população residisse em áreas rurais àquele momento, esta não era uma prioridade para o Estado, e, de acordo com Lima (2014), acreditava-se que a

ocupação na pecuária e na agricultura não necessitava de nenhum tipo de qualificação, de onde vinha esse silenciamento e descaso com a instrução para os camponeses.

Além das modificações na forma escolar, com o passar dos anos, as concepções escolares que definiram o desenvolvimento da escola no Brasil também apresentaram variações influenciadas por mudanças que geraram múltiplos contextos, materializando o que o ideário social, político e econômico, esperavam dela em cada momento histórico, que aqui achamos oportuno tratar.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), atualmente podemos destacar quatro diferenciadas concepções de escola, a primeira, essencialmente conservadora, se baseia na pedagogia tradicional pela qual a escola apenas necessita responder às exigências da sociedade, para isso assumindo o papel de transmissora de conhecimento sem considerar características individuais e socioculturais de alunos ou grupos.

A segunda concepção de escola em uso, também decorre da pedagogia tradicional, mas considera as diferenças entre os alunos, de acordo com os mesmos autores é considerada a escola da integração social, decorre de políticas educacionais elaboradas por organismos internacionais para países pobres, como, por exemplo, o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a base é um conteúdo mínimo para a sobrevivência na sociedade e o estímulo à contenção de conflitos sociais gerados pelo multiculturalismo no convívio social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A terceira concepção destacada pelo autor traz o caráter sociocrítico, percebendo o conhecimento como uma construção social, não sendo possível separar conhecimento escolar de conhecimento cotidiano, e demonstrando forte inclinação a acolher as diferentes identidades culturais,

[...] busca estruturas de funcionamento curricular e organizacional com base no convívio social, mas no sentido de respeito as diferentes identidades culturais, de construção social do conhecimento, como forma de intervir criticamente na vida política e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 336).

A quarta concepção destacada, embora também vinculada a perspectiva sociocrítica,

[...] atribui prevalência à formação cultural e científica, se caracteriza pela valorização da apropriação pelos alunos dos saberes sistematizados como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 337).

Quando voltamos nosso olhar para a escola a qual os sujeitos do campo têm acesso no contexto brasileiro, percebemos que seu desenvolvimento tomou contornos que se distanciam

em alguns pontos daqueles já tratados neste trabalho, como a evolução da forma escolar e das concepções de escola, e que, embora o Brasil seja um país de origem agrária, o papel do campo em nossa sociedade parece não ter sido em nenhum momento definido como central ou relevante. É reiterada na cultura brasileira a construção de que o camponês é alguém sem cultura, sem higiene, atrasado e sem relevantes capacidades profissionais, um exemplo que pode ajudar a compreender este fato é a imagem formada no ideário do povo brasileiro ancorada no personagem Jeca Tatu retratado na obra de Monteiro Lobato como “um parasita da terra, preguiçoso, incapaz de evolução” (LOBATO, 1994, p. 91).

Ao analisarmos a construção histórica da concepção de escola para os sujeitos do campo, pudemos perceber que esta não levou em consideração por muito tempo suas particularidades socioculturais, seus objetivos e necessidades, tendo havido apenas uma transposição do que se acreditava ser o modelo ‘correto’ de escola dos centros urbanos para a área rural, por várias razões e em diversos momentos históricos, a ideia de que o homem do campo não precisava de uma educação de qualidade se manteve intacta, cristalizada nas bases das ideias que fundamentaram a prática escolar brasileira, provavelmente justificada pela não alteração das representações sociais elaboradas e compartilhadas socialmente acerca do homem do campo e da educação mais adequada para sua vida econômica e social.

Com uma taxa de analfabetismo de 82,63%, o Estado Brasileiro resolveu realizar mudanças em vários âmbitos (BRASIL, 1898), e, de acordo com Souza (2014, p. 101) “a intenção era modernizar o País e acreditava-se que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, exigindo que os proprietários abrissem escolas nas suas fazendas”, porém, mesmo após a abertura destas “escolinhas” nas fazendas, a situação da educação da classe trabalhadora rural não se alterou significativamente.

A educação formal para os sujeitos do campo brasileiro tem como marco inicial a instituição da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, logo após a Proclamação da República, 1889, esta pasta tinha como uma de suas muitas atribuições atender às questões do meio rural. Com a instalação do Ministério da Agricultura, em 1909, o governo cogita intensificar o ensino para as populações do campo em todo o país, na forma do ensino agrícola tratado no Decreto nº 7.501, de 12 de agosto de 1909, que dispunha sobre as medidas provisórias para a instalação do referido ministério. A escolarização do meio rural torna-se neste momento um fator de civilidade e funciona de maneira totalmente precária, servindo apenas aos interesses dos grupos detentores do poder (BRASIL, 1909).

Tratar dessa questão implicava um discurso salvacionista, já que as instituições pensadas para ofertar educação formal às crianças e demais sujeitos da zona rural, pretendiam,

segundo o discurso oficial, retirar estes de sua situação de indigência social, profissional e moral. Além disso, as escolas rurais não surgiram com um propósito de desenvolver o campo brasileiro, mas sim de abastecer a vida das cidades da mão de obra necessária, manter a exploração dos camponeses por meio do trabalho braçal, principalmente nas grandes lavouras de latifundiários e barrar o êxodo rural.

Em 1910, o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, cria o Ensino Agrícola e apresenta seu regulamento, o que representou um avanço (BRASIL, 1910). Em seu artigo 2º, enumerava as divisões que abrangia:

Art. 2º O ensino agrícola terá as seguintes divisões:

1º Ensino superior.

2º Ensino médio ou theorico-pratico.

3º Ensino pratico.

4º Aprendizados agricolas.

5º Ensino primario agricola.

6º Escolas especiaes de agricultura.

7º Escolas domesticas agricolas.

8º Cursos ambulantes.

9º Cursos connexos com o ensino agricola.

10. Consultas agricolas.

11. Conferencias agricolas. (BRASIL, 1910, não paginado).

Apesar de o ensino agrícola ter sido planejado e implantado no Brasil nas primeiras décadas do século XX, não impactou em um primeiro momento a escola a qual a maioria da população do campo tinha acesso. Eram localizadas nas fazendas, sendo consideradas antes partes de uma política de contenção ao êxodo rural pelo Estado, que apresentava altos índices, que uma política pública de educação propriamente dita. O objetivo não estava em escolarizar os sujeitos do meio rural, e sim, em conter a fuga para as cidades,

[...]o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos anais dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2001, p. 5).

Neste cenário, emerge, em 1920, o primeiro movimento que defendia a educação dos sujeitos do campo brasileiro numa perspectiva mais educacional que política, uma corrente teórica chamada de **Ruralismo Pedagógico** que tentou se opor ao urbano centrismo, aqui entendido como uma valorização da cidade em oposição ao campo, e promover a fixação do homem no campo.

O ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra

barata que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias da cidade (SOUZA, 2014, p. 103).

No contexto Maranhense que, como já citamos, manifestou atraso na implantação das políticas públicas educacionais republicanas, verificamos exclusão no processo de implantação do ensino agrícola previsto pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, embora existissem iniciativas pontuais desde a época imperial no sentido de fornecer-se alguma formação à população rural, a exemplo da Escola Agrícola do Cutim, no Maranhão oitocentista, descrita por Castro (2012, p. 25) como

[...] um empreendimento público levado a efeito no Maranhão oitocentista com o objetivo de formar mão de obra para ordenar e regular a vida de meninos oriundos da parcela menos favorecida da sociedade, ao mesmo tempo em que pretendia aprimorar as formas de produção agrícola que contribuíram para o desenvolvimento econômico do Maranhão na época.

Mesmo nas áreas urbanas de alguns municípios maranhenses as políticas públicas educacionais do início do século XX demoravam a ser implantadas, tomando-se ainda como exemplo a implantação dos Grupos Escolares, que, embora criados pela Lei Estadual nº323, de 26 de março de 1903, segundo Motta *et al.* (2015), sua instalação era condicionada à existência de 300 crianças em idade escolar na localidade, o que ocasionou atraso na execução deste processo nos municípios menores.

No município de São João dos Patos, o Grupo Escolar Dr. Paulo Ramos (figura 4), foi implantado apenas no ano de 1942, tendo sido desde então uma referência educacional forte até os dias de hoje, em que, com a nomenclatura de Centro de Ensino, recebe parcela significativa dos alunos do município.

Figura 4 - Foto da fachada do Grupo Escolar Dr Paulo Ramos nos anos 60.



Fonte: Grupo... ([19--])

### 3.2 Escola da cidade x Escola do campo

Historicamente se construiu em nosso país a ideia de que ao comparar-se o meio social urbano e o meio rural, este último estaria em grande desvantagem, considerado lugar de atraso e pobreza e claramente inferior ao primeiro, sendo comumente vistos como ideais os modos de vida dos grandes centros urbanos. Neste pensamento, podem estar ancoradas as representações sociais de uma escola desejável pela e para a sociedade. E, possivelmente, podem ter influenciado a construção de conceitos de escola que foi transposta para as áreas rurais do país, desde o início do processo de escolarização do campo brasileiro.

O desenho do sistema escolar assimilou estes parâmetros ao longo do tempo, tendo reproduzido esses valores na estruturação dos programas de ensino, o que, apoiando-se em fatores sociais diversos, fez da escola do campo uma tentativa de cópia da escola urbana. De acordo com Speyer (1983, p. 107), isto ocorre porque “a educação escolar ainda carrega o legado de Colônia e Império em que se implantaram modelos europeus para os filhos dos grandes proprietários [...]”. As primeiras escolas instituídas desde a Idade Média se destinavam a acolher e formar alunos oriundos da elite social, no Brasil, a educação jesuítica se realizou no atendimento a elite colonial, como se percebe:

[...] os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados. [...] A elite era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo religioso (católico), mesmo que muitos de seus membros não chegassem a ser sacerdotes (RIBEIRO, 2007, p. 23).

Políticas relevantes de educação para as populações do campo somente são propostas a partir de 1930, ao fortalecer-se o discurso dos pioneiros do “ruralismo pedagógico” que pregava, dentre outros, uma escola rural amoldada aos interesses e necessidades locais. Um momento de intensas transformações sociais e políticas no Brasil, no qual

[...] se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2016, p. 18).

Esse plano, no entanto, não previa formação específica sólida para os professores que atuariam nas escolas do campo, apenas um breve curso preparatório de três a quatro meses após a conclusão do curso normal.

Na década seguinte o ideário do ruralismo pedagógico buscou atender a uma necessidade de várias regiões do país, isto é, manter no campo de forma economicamente integrada ao mercado capitalista a população rural que migrava para as áreas urbanas já saturadas e incapazes de absorver o volume excedente de mão de obra. De acordo com Bezerra Neto (2016), os autores que tratam deste assunto em profundidade são unânimes em afirmar que o movimento do ruralismo pedagógico surgiu com um propósito macro, que era fixar o camponês nas áreas rurais, motivado por várias transformações políticas e econômicas pelas quais o país passava naquele momento causadas por mais uma crise cíclica do capitalismo.

Os grupos dominantes percebiam esta intensa e descontrolada migração como uma ameaça permanente, ao que responderam com a oferta de uma educação que levasse o homem do campo a compreender o significado do campo na sociedade e reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. Sobre este aspecto, levando em conta o contexto político e social do período, Therrien e Damasceno (1993, p. 27) afirmam que “a educação no meio rural no final dos anos 40 e a década de 50 (1950) reflete, sem dúvida, a ‘tomada de consciência educacional’ expressa no Manifesto dos pioneiros da Escola Nova”.

A instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um ‘sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo’. É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos



centros industriais já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional [...] (O MANIFESTO..., 2006, p. 197).

Nos anos 60 e 70 pudemos observar a existência de vários planos e projetos versando sobre a educação rural, num esforço para levar técnicas modernas para o campo através de uma educação profissionalizante, o que levou o homem do campo a acreditar que a modernização seria o caminho para que pudesse melhorar seu modo de vida, e, neste ponto a escola rural foi decisiva para abrir as portas do campo para a cultura industrial e urbana, gerando rupturas com o mundo rural tradicional.

Esse processo de ruptura é particularmente marcante no mundo rural tradicional, na medida em que a escola representava o triunfo de uma lógica de mercado que, para se afirmar, pressupunha a desagregação do mundo rural tradicional, ou seja, dos seus fundamentos econômicos, sociais e culturais. (CANÁRIO, 2006, p. 52).

Observamos historicamente, inclusive no momento presente, pouca preocupação com as características das pessoas no campo, quando da montagem dos currículos das escolas a elas destinadas, suas necessidades, interesses e identidade são ignorados, o que resulta em desigualdade e exclusão. É necessária uma política educacional voltada para a sociedade rural, pois “Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos.” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 65).

De acordo com Bezerra Neto (2016), o fato de integrarmos uma sociedade urbanista, justificou o interesse dos governantes nas áreas urbanas e industrializadas, principalmente justificado pela concentração de eleitores em oposição ao campo, onde estão mais dispersos e menos disponíveis.

Tal diferenciação se projetou intensamente no âmbito escolar, e a escola urbana, como destacamos anteriormente, serviu de parâmetro para a concepção de escola rural, sendo de conhecimento amplo a existência de lapsos relacionados a esta correspondência ineficaz. No ano de 1949, o Ministério da Educação realizou um curso com o tema: Problemas de Educação Rural e publicou seu conteúdo em 1950. Na publicação o diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Braga (1950, p. 8) expôs:

Não avançamos muito se dissermos que o habitante do campo, as mais das vezes, vive em clima cultural de séculos passados [...] a fixação do homem rural à terra só poderá ser alcançada quando o meio rural oferecer recursos de educação [...] o trabalhador rural compreende que é na educação geral e técnica que vai encontrar a arma poderosa e eficaz na luta pela melhoria de sua existência (POPULAÇÕES..., 1950, p. 8).

No tocante à formação de professores, a escola e o aluno urbano estavam no centro das preocupações, eram o alvo ideal, o que inevitavelmente trouxe vários problemas, como a inadequação verificada, pela qual,

O professor urbano não é eficiente no meio rural, não conhece a cultura do lugar; sente-se inferior e desajeitado quando tenta entrar em competição com o homem do campo, porque não sabe fazer as mesmas coisas que este faz; não é considerado um 'líder' pela população local, que o observa como um estranho; não pode interpretar a sociedade para pessoas com quem pouco ou nada tem em comum. (POPULAÇÕES, 1950, p. 8).

A estrutura física das duas diferentes apresentações escolares, rural e urbana, também se distancia historicamente, enquanto o progresso arquitetônico alcançou a estrutura das escolas urbanas desde o período republicano, as escolas localizadas no meio rural não receberam essa mesma benesse, fenômeno verificado até o momento atual.

Na amostra considerada para este estudo, de acordo com os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), as escolas municipais de São João dos Patos apresentam um traço desta diferenciação estrutural, tanto em quantidade quanto em adequação às necessidades dos alunos, conforme se observa na tabela 2:

Tabela 2- Comparativo de estruturas da escola rural e da escola urbana

	ESCOLAS MUNICIPAIS EM SÃO JOÃO DOS PATOS	MEIO RURAL	MEIO URBANO
<b>ESCOLAS QUE POSSUEM:</b>	Quantidade de prédios escolares	14	10
	Biblioteca	0%	30%
	Cozinha	100%	100%
	Laboratório de informática	14%	80%
	Laboratório de ciências	0%	0%
	Quadra de esportes	0%	30%
	Sala de leitura	0%	10%
	Sala para diretoria	36%	90%
	Sala para os professores	21%	30%
	Sala para atendimento especial	0%	70%
	Sanitário dentro do prédio da escola	93%	90%

Fonte: A autora, a partir de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018).

Em relação à rede de atendimento escolar no Ensino Fundamental, no município de São João dos Patos, observamos que há mais prédios na zona rural que na zona urbana, isso provavelmente se deve ao fato de cada uma das comunidades rurais contarem com a escola física para os alunos que nela residem, independentemente da quantidade de matrículas.

Os prédios da zona urbana, são maiores e com um quantitativo tanto de servidores, administrativos e docentes, quanto de alunos muito superior ao daquelas situadas na zona rural. No Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018), verificamos 3.226 matrículas nas escolas da zona urbana, enquanto nas escolas da zona rural do município apenas 283 alunos estavam matriculados. Este dado nos permite compreender a diferença que estas duas modalidades de escolas apresentam, todas as escolas da área urbana, por exemplo, são abastecidas com água encanada e energia elétrica via rede pública, ao passo que, mesmo tendo fornecimento de energia elétrica em todos os prédios da zona rural, apenas duas escolas recebem água encanada.

A internet é outra questão diferencial, enquanto todas as escolas da zona urbana têm acesso, e possuem em alguns prédios inclusive computadores para uso dos alunos, na zona rural somente quatro escolas possuem essa tecnologia.

No entanto, os prédios onde estas escolas funcionam não costumam se apresentar com adequada estrutura, observamos, por exemplo, que nenhuma escola da zona rural do município conta com bibliotecas ou salas de leitura, isto nos dá a entender que nestas vivências escolares a leitura, possivelmente, não se desenvolve como um hábito ou um prazer, o que acreditamos trazer consequências no processo de formação de leitores e de cidadãos críticos.

Salas para atendimento especial, que em nosso entendimento são salas adaptadas para alunos com alguma deficiência sensorial ou cognitiva, também não estão presentes nos prédios das escolas rurais do município. Fato que nos induz a compreender que crianças com necessidades especiais, quando presentes na comunidade atendida, tendem a não ser inseridas na escola local de forma eficiente.

Também não apresentam quadras de esportes, um dado tão relevante quanto intrigante, pois, é provável que esta falta se ancore em ideia antiga de que, por trabalhar braçalmente, as crianças e jovens do campo não precisariam ter ainda aulas de educação física na escola. Este pensamento, de origem higienista, não encontra espaço atualmente, haja vista a sabida contribuição do esporte como fomentador de uma vida com qualidade, tanto em âmbito individual quanto social.

Observamos ainda, a presença de cozinhas e banheiros em todos os prédios. O fato de todas as escolas rurais do município possuírem cozinhas, possivelmente está relacionado a políticas públicas de alimentação escolar que fomenta a produção da alimentação fornecida pela escola aos alunos a partir de itens de agricultura familiar produzidos pela própria comunidade.

A escola desde a sua implantação no Brasil vem passando por intensas transformações, mudanças que muitas vezes não são planejadas com o intuito verdadeiro da consciência educacional imbuída no Manifesto dos Pioneiros ou na pedagogia voltada para os interesses genuínos dos grupos populares, como preconizava Freire (1996), antes, estas mudanças foram orientadas por interesses econômicos e políticos, que, como já expresso neste texto, balizou o surgimento e evolução da escola do meio rural.

### **3.3 A transição escolar**

A transição da escola rural para a escola urbana de que tratamos aqui, se refere à mudança de escola que os alunos residentes em comunidades rurais do município maranhense de São João dos Patos necessitam fazer após concluírem o 5º ano do ensino fundamental. As escolas dessas comunidades não fornecem Ensino Fundamental II, por isso, esses alunos são matriculados em escolas da zona urbana às quais estes alunos passarão a se deslocar diariamente para frequentarem as aulas.

Este processo que parece tão natural para a comunidade, não chega a ser uma novidade na educação brasileira, pois, desde as primeiras políticas públicas para as populações camponesas este assunto é contemplado. No Estatuto da Terra, Lei nº 4.504<sup>3</sup>, de 1964, já figurava este deslocamento como obrigação aos fazendeiros que não pudessem manter escolas em suas terras, lhes era exigido que facilitassem o acesso dos alunos às escolas mais distantes.

Estes alunos vivenciam o antagonismo rural-urbano durante a maior parte de sua vida escolar, pois esta transição se faz num necessário e curto espaço de tempo. Num semestre estão concluindo o quinto ano na escola rural situada dentro de sua comunidade, na qual seus irmãos, parentes e vizinhos também estão presentes, o que a torna uma extensão da própria família e comunidade. No semestre seguinte, estão viajando por horas sem o

---

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

acompanhamento dos pais, para frequentar a escola da cidade, onde seguirão seu percurso formativo, e de onde tem acesso ao vislumbre de uma vida diferente, mais desenvolvida, mais parecida com o que eles têm visto na televisão, por exemplo. Nesse movimento passam a ter contato com a cultura urbana e desenvolvida, passando por vezes a questionar valores e elementos da cultura rural.

Este processo de transitar da comunidade rural em que vive para a área urbana em que estuda, faz com que o aluno entre num processo de interpenetração de valores, pois, ao adentrar o veículo de transporte escolar, muitas vezes inadequado, a exemplo dos ‘paus de arara’ (figura 5), para ir a um local novo, desconhecido e idealizado, o aluno leva consigo seus valores, costumes e cultura.

Figura 5 - Transporte escolar das áreas rurais para áreas urbanas



Fonte: Alunos... (2016)

O aluno que mora no campo e passa a frequentar a escola urbana tem possibilidade de conhecer e vivenciar a cultura urbana, podendo também compartilhar experiências e vivências de seu local de vida, sem deixá-lo de forma definitiva. Vai neste movimento construindo-se como pessoa, desenvolvendo sua própria identidade. Por vezes, este processo pendular entre dois mundos pode ser conflituoso, tanto para o aluno quanto para o professor que pode não estar satisfatoriamente preparado para educar esse sujeito novo que se reconstrói a cada dia,

As suas identidades são construídas com influências dos elementos culturais com os quais elas têm contato. Tais elementos se mesclam nessa criança que não é somente rural nem simplesmente um rural modificado pelo urbano, mas possui traços culturais que se revelam de acordo com as intencionalidades de cada momento, pelas escolhas possibilitadas na escola,

na família e na comunidade, revelando intersecções entre as identidades e entre os ambientes (PAIVA, 2008, p. 34).

A transição da escola rural para a escola urbana de que tratamos nesta pesquisa, parece, de certa forma, ser encarada com naturalidade e compreendida como uma característica da educação formal no meio rural, pois, para os entes federados é facultada a opção por fornecer transporte escolar em vez de implantar escolas nas comunidades rurais, o que, a nosso ver, pode ser usado como justificativa não somente para a não implantação de novas escolas, como também para o fechamento de escolas existentes.

Visão que se confirma na implantação de políticas públicas de transporte que passam pouco a pouco a tomar o lugar de políticas públicas educacionais, o Governo Federal, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), criou e mantém o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE). Ele foi criado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004) e o seu objetivo é oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em áreas rurais, conforme atualização dada pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:

Art. 30. Os arts. 2o e 5o da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

Art. 2o Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei. (BRASIL, 2009, não paginado).

Neste processo de transição escolar, que, como expressamos anteriormente, envolve muito mais que simples mudança de ambiente físico, acreditamos que a construção das relações pedagógicas é influenciada pelas diferenças em âmbito cultural, social e intelectual.

Na leitura de Leite (2002), podemos perceber a importância em respeitar e compreender as diferenças enquanto legítimas marcas da condição humana, valorando o papel cultural da escola e defendendo o encontro de culturas, como forma de combate à hierarquização entre elas ou à subordinação de uma a outra.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica de escolas que atendem à demanda no campo salientam que o reconhecimento do modo próprio de vida social, da diversidade e da identidade da população rural não pode ser feito de modo fragmentado e descontextualizado das verdadeiras condições de vida do público com o qual atuam (BRASIL, 2002).

Neste ponto acreditamos que a investigação das Representações Sociais elaboradas e compartilhadas por alunos residentes na zona rural e professores das escolas urbanas por eles frequentadas acerca das suas respectivas e distintas realidades será de grande valia na compreensão de como esta relação pedagógica se configura.

O antagonismo alimentado na dicotomia campo-cidade pode ser um fator que contribui de maneira intensa para o ‘choque de realidade’ que esses alunos vivenciam. Neste estudo serão investigadas as Representações sociais que eles possivelmente elaboraram e compartilharam entre si e nas suas respectivas comunidades acerca de como seria estudar na escola urbana, uma realidade que eles não conheciam de fato. Bem como analisar o impacto que esta nova realidade pode gerar, tanto em âmbito pessoal quanto social, no sentido de que a expectativa por estes alunos alimentada antes de se transferirem para a escola da área urbana pode ou não ter se confirmado com a nova convivência escolar.

É também alvo desta pesquisa identificar as representações sociais formadas antes do primeiro dia de aula na cidade, quando ainda havia a expectativa a partir dos relatos de outros alunos da própria comunidade que já haviam passado pela experiência. Bem como investigar se essas expectativas se confirmaram ou não, e se as Representações Sociais dos sujeitos se mantiveram ou se modificaram, através da identificação de novas representações.

Investigamos também as representações sociais construídas por seus professores da escola urbana, no intuito de compreender as representações que direcionam suas atitudes pedagógicas junto aos alunos do campo.

## 4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Elaborada por Serge Moscovici, a Teoria das Representações Sociais foi apresentada à comunidade científica e acadêmica com a publicação de sua obra seminal *La psychanalyse: son image et son public*, um estudo sobre as representações sociais da psicanálise circulantes na sociedade parisiense e arredores, em 1961.

As representações sociais foram teoricamente posicionadas de forma a superar o modelo dicotômico então existente, composto por representações individuais e coletivas, tendo sido o impulso inicial do surgimento de um campo de pesquisa que busca entender as diferentes maneiras de os sujeitos pensarem, sentirem e agirem, levando-se em consideração o fato de que não estão isolados em seu meio, e sim, fazem parte de um tecido social no qual há constantes trocas simbólicas e afetivas com o objetivo de apreender os espaços, os objetos, os discursos, o Outro e a realidade que se materializa no cotidiano dos sujeitos. Moscovici (2012) enfatiza ainda a importância para o campo da Psicologia social, ressaltando sua função simbólica e a capacidade de construir o real, reforçando e resgatando o cotidiano e o saber popular.

O crescente interesse pelo papel do simbólico como orientador de condutas humanas tem dado relevância a esta teoria nas últimas décadas, pois “[...]a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p.27), permitindo ampliação do seu campo de atuação e se constituindo como um referencial teórico e metodológico, que pode auxiliar a compreender a relação existente entre os sujeitos e os objetos, partindo-se da apreensão da realidade nas dimensões cognitiva, afetiva e social.

Justificamos, assim, a escolha desta teoria como referencial teórico e metodológico para esta pesquisa, pelo importante papel que as representações sociais exercem na construção da identidade de um grupo, além de influenciarem na orientação e na justificação de tomadas de posição pelos sujeitos ante os grupos.

### 4.1 Um esboço da teoria

Estamos diante de um conceito de difícil conceituação, embora sua realidade seja percebida com facilidade, pois “A maioria das relações sociais efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas.” (MOSCOVICI, 2012, p.39).



Está fundamentado nas dimensões Informação, Imagem e Atitude, sendo que a Informação alimenta a Representação Social, haja vista não ser possível ao sujeito representar o que não conhece; a Imagem, por sua vez, se constitui de um conjunto de informações organizadas hierarquicamente em torno do objeto, a análise desta dimensão será aprofundada posteriormente ao adentrarmos a Abordagem Estrutural da TRS, pois esta dimensão se assemelha ao núcleo central da representação social; e a Atitude, é a tomada de posição pelo sujeito frente ao objeto.

As representações sociais ao serem construídas e compartilhadas, permitem a emergência da identidade de grupos sociais e sujeitos, pois ao representarem os sujeitos se representam. São também uma preparação para a ação, pois atuam direcionando comportamentos dos sujeitos diante da realidade, ao passo que a remodela pelas atitudes dos sujeitos.

A finalidade da construção de Representações Sociais pelo sujeito frente ao objeto, é, segundo Moscovici (2012), transformar algo que não é inteligível em algo compreensível e que faça sentido, é tornar o desconhecido em familiar. Esse sentido não é dado pelos sujeitos aos objetos por acaso, é necessário que exista uma base de referência para onde as novas ideias serão transportadas e validadas. O processo de atribuição de sentido a objetos que não os tenha para o sujeito num primeiro momento, utiliza-se das referências construídas pelos valores, crenças e pela cultura de um grupo social. Neste ponto, convém ressaltar o papel decisivo da comunicação social, dimensão imprescindível para a construção da representação social.

Ao tratar do posicionamento de Serge Moscovici em relação à estreita relação entre a comunicação e formação de representações sociais pelos grupos, Machado (2013) afirma que as representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais, resultantes das relações e interações sociais estabelecidas pelos indivíduos nos quais a comunicação exerce papel fundamental, no processo de sua construção. Estas trocas e interações concorrem para a instituição de um consenso social.

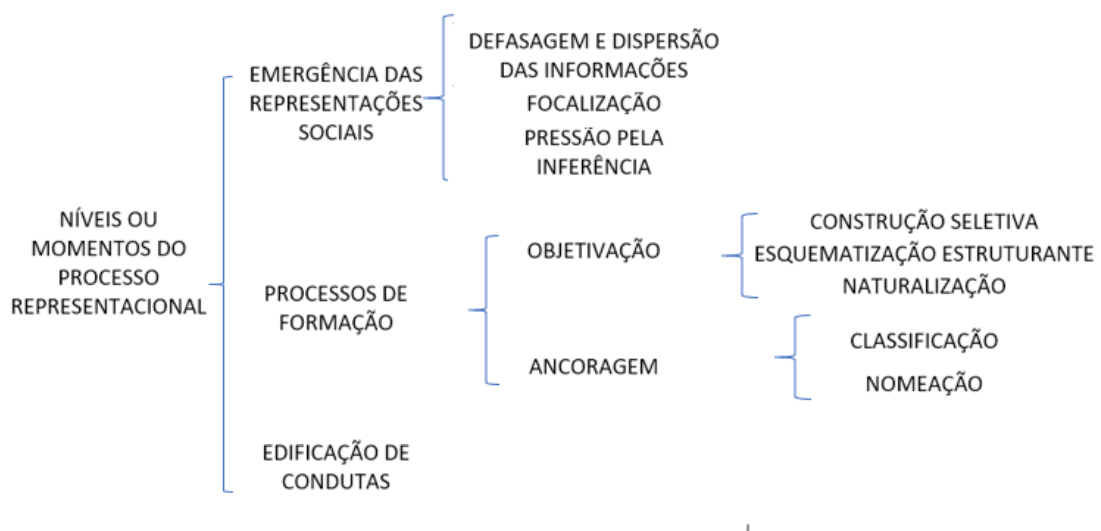
“As Representações Sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica” (MOSCOVICI, 2003, p.46).

Apesar de serem construídas no seio dos grupos sociais, usando como matéria-prima as crenças e valores dos grupos, as representações sociais não são posicionamentos coletivos

homogêneos sobre determinado objeto. Assim como há heterogeneidade no interior dos grupos sociais, facilmente observável no nosso cotidiano e informado pelo senso comum, a individualidade dos sujeitos também influencia a variabilidade nas representações sociais, ainda segundo o mesmo autor elas não são “coros coletivos”.

A influência da comunicação no processo gerador de representações sociais é analisada por Jodelet (2001) e estudado em três diferentes níveis do processo representacional: inicialmente a emergência das representações sociais, seus processos de formação e, finalmente, a edificação das condutas dos sujeitos. Elaboramos o Gráfico 2 no intuito de compreender melhor o processo representacional, seus níveis ou momentos, bem como suas subdivisões.

Gráfico 2 - Níveis ou momentos do processo representacional e suas subdivisões.



Fonte: A autora (2020)

Em se tratando do primeiro nível, a Emergência das Representações Sociais, de acordo com Machado (2013), Jodelet destaca três etapas diferentes: a primeira, Defasagem e Dispersão das Informações em relação ao objeto representado pelo sujeito; na segunda etapa, observa-se Focalização em pontos específicos selecionados pelos sujeitos de acordo com suas crenças e valores, e, como etapa final deste momento ou nível representacional, há uma Pressão pela Inferência, ou seja, pela tomada de posição em relação ao objeto representado, bem como a busca de reconhecimento e adesão de outros integrantes do grupo social ao qual o sujeito pertence. Estas três etapas do Primeiro Nível apresentam semelhança com as

dimensões representacionais descritas pelo precursor da teoria, Serge Moscovici, informação, imagem e atitude

No segundo nível, Processos de Formação, representado também no Gráfico 2, destacam-se os processos de Objetivação e Ancoragem, que, embora distintos, são complementares e inseparáveis. São, de acordo com Moscovici (2012), a face figurativa e a face simbólica, em que cada figura corresponde a um sentido e cada sentido, por sua vez, corresponde a uma figura. O estudo destes processos permitiu conhecer como o aspecto cognitivo interfere no social e como este interfere na elaboração cognitiva, e serve de base para as descrições que se seguem.

A Objetivação permite a passagem de ideias para a forma de imagens concretas, ou seja, ideias e julgamentos exteriores passam a ser incorporadas às próprias construções mentais do sujeito. Está organizada em três fases: na primeira, denominada Construção Seletiva, as ideias e informações novas com as quais o sujeito tem contato, são por ele selecionadas de acordo com seu já existente sistema de crenças e valores, de forma que seleciona algumas e descarta outras. Na segunda, chamada Esquematização Estruturante, o sujeito esquematiza as ideias e informações novas, de forma a incorporá-las ao seu discurso e à sua prática assumindo-os como sua própria criação, demonstrando o caráter protagonista da comunicação neste processo. Na terceira fase, a Naturalização, ocorre a validação das novas ideias, dando-lhes a possibilidade de serem incorporadas aos sistemas cognitivos do sujeito, o que antes era uma abstração, agora passa a ser compreendida como uma realidade possível.

O outro processo formativo das representações sociais, a Ancoragem, parte da preparação realizada pela Objetivação, e, após consolidar-se a fase da naturalização, nela, a consciência apropria-se das ideias, objetos e categorias, até então tidas como externas e estranhas ao sujeito, para um contexto conhecido. Como resultado deste processo, as ideias que eram estranhas passam a se tornar familiares para o sujeito.

Nas palavras de Jodelet (2001, p.20) “[...]a ancoragem dá-se pela integração cognitiva do objeto representando ideias, acontecimentos, pessoas, relações, etc.; a um sistema de pensamento social preexistente e as transformações implicadas.”, o objeto representado pelo sujeito necessariamente precisa se ligar a um sistema de significados já existente em sua mente, e, para que esta ligação faça sentido, pode ser preciso fazer alguns ajustes nesta sintonia. A ancoragem, é também um sistema de acolhimento de novas representações mediadas pela comunicação no meio social no qual o sujeito está inserido, seja físico ou não, pois a comunicação nas sociedades modernas e tecnológicas ultrapassam as dimensões físicas e geográficas.

De acordo com Machado (2013), o processo de ancoragem envolve duas operações, que são a classificação e a nomeação. A classificação, relaciona-se com a inserção de ideias desconhecidas que passarão a se vincular às normas e regras preestabelecidas pelos valores e pela cultura do sujeito, desta forma, é possível para o sujeito avaliar se o novo pode ser inserido nas categorias já disponíveis em sua mente ou não. Outra operação, integrante do processo de ancoragem, a nomeação, é estreitamente ligada à classificação, visto que não é possível classificar sem nomear, logo:

[...]nomear significa descrever o objeto, atribuir-lhe um sentido e caracterizá-lo. Essas características vão distingui-lo e aproximá-lo do pensamento consolidado, tornando-se uma convenção para quem adota e partilha. MACHADO (2013, p.20).

As operações coexistentes no processo de ancoragem, classificação e nomeação, objetivam pois:

“... facilitar a interpretação de características a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões... Nós os fabricamos com esta finalidade, na medida em que os sentidos emergem; nós os tornamos tangíveis e visíveis e semelhantes às ideias e seres que nós já integramos e com os quais nós já estamos familiarizados. Deste modo, representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência” (MOSCOVICI, 2003, p.70).

Retomando o Gráfico 2, no terceiro nível do processo representacional, a Edificação de Condutas, envolve os processos práticos de criação do real pelo sujeito, atendendo a uma das funções das representações sociais que é orientar condutas e relações sociais.

Cabe incluir a posição de Alves-Mazzotti (2008) que, seguindo o pensamento de Jodelet, nomeia as representações sociais como uma forma específica de conhecimento, uma forma de pensamento social e prático, orientadas para a compreensão e domínio do ambiente social, material e ideal. Sua marca social lhes é conferida pelas condições e contextos nos quais emergem, pelas comunicações nas quais circulam e pelas funções a que servem o sujeito na sua interação com o mundo.

Serge Moscovici ressaltou em inúmeras oportunidades o caráter multi metodológico da TRS, esta plasticidade teórica permitiu que a teoria se desenvolvesse de forma sólida e, ao mesmo tempo flexível, permitindo seu crescimento e aprofundamento, e, também, sua aplicação em diversas áreas do conhecimento.

De forma que, tratamos nas próximas páginas de abordagens dadas por diferentes teóricos que, mesmo seguindo os passos de seu precursor, deram aprofundamentos teóricos e metodológicos à teoria, especialmente em relação às formas de operacionalizar os dados

obtidos, em vertentes diferentes e com variadas formas de apreensão do objeto de estudo. Sobre essas correntes ou abordagens teóricas destacamos:

[...] uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris, uma que procura articulá-la em uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra, uma que enfatiza a dimensão cognitivo estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence (SÁ, 1998, p.65).

Embora as diferentes abordagens sejam bem delineadas, os limites conceituais entre elas não são rígidos, o que torna possível ao pesquisador escolher a melhor delas de acordo com a perspectiva pela qual estudará seu objeto, considerando a dinâmica representacional que o envolve. Além disso, dada a compatibilidade teórica, elas podem ser combinadas para se adaptar a diferentes contextos, áreas e objetos de pesquisa.

A Abordagem Processual ou Socio genética, mais ligadas à obra de Moscovici (2003; 2012) e à continuidade teórica observada nos trabalhos de Denise Jodelet (2001;2005), se volta para a identificação do alcance do fenômeno no que se relaciona às condições e aos processos envolvidos na emergência das Representações Sociais, sua gênese e seus impulsos geradores. A Ancoragem e a Objetivação, processos formadores da representação, são profundamente estudados nesta abordagem.

A emergência da Representação Social é analisada considerando-se os fenômenos de Dispersão da informação, Focalização e Pressão à Inferência. São analisadas também as dimensões representacionais: a Informação, que subsidia o processo representacional, haja vista os sujeitos só serem capazes de representar aquilo que conhecem; o campo Representacional ou Imagem, que é um conjunto de informações hierarquicamente organizadas em torno do objeto representado; e a Atitude, que é a tomada de decisões e posturas pelo sujeito perante o objeto.

A Abordagem Societal ou Sociodinâmica, vem da Escola de Genebra e tem como referência mais conhecida Willem Doise. Vincula o estudo das representações sociais às relações sociais, entendidas aqui como tomadas de posição, dinâmica e inserção social. Considera que questões relacionadas ao poder e à dominação social influenciam diretamente no senso comum. De acordo com Machado (2013), a abordagem societal busca articular os aspectos individuais aos coletivos, relacionando as explicações dadas de ordem individuais àquelas de cunho societal, objetivando demonstrar que os grupos sociais aos quais o sujeito se vincula através de sentimento de pertença servem para definir a construção de suas representações sociais.

A abordagem estrutural, de acordo com Sá (2002), vem da Escola de Aix-en-Provence, que se tornou conhecida pela publicação da Teoria do Núcleo Central - TNC por Jean-Claude Abric, recebeu contribuições teóricas significativas de Flament, e se interessa de forma mais aprofundada pelo conteúdo das Representações Sociais, bem como sua organização e sua dinâmica. Coloca seu foco em estudos experimentais e enfatiza a relação entre representações e práticas sociais, para tanto se fixa no processo gerador representacional de Objetivação.

Acerca das possibilidades de métodos e técnicas de pesquisa utilizados na investigação das Representações Sociais nos mais diversos objetos de estudo, dada a pluralidade que esta teoria apresenta, se faz necessário ter ciência dos caminhos possíveis para que as decisões mais adequadas sejam tomadas no desenho metodológico aplicado ao estudo.

A Teoria do Núcleo Central ampliou o campo de estudos das representações sociais sugerindo um grande leque de possibilidades metodológicas que focalizam as transformações ocorridas em determinado contexto histórico e social. Considera-se que o conteúdo e a organização da representação, identificados conforme a TNC, podem dar pistas para questões a respeito da gênese das representações. (MACHADO;SOARES, 2019, p.188)

Para este estudo, apoiamos-nos na Abordagem Processual ou Socio genética, incorporando alguns de seus elementos, ao tentarmos compreender os ambientes sociais nos quais os sujeitos de pesquisa alcançados estão inseridos, considerando a relação entre a estrutura das representações e as condições sociais nas quais são produzidas, analisando aspectos culturais, ideológicos e interacionais dos grupos envolvidos.

Optamos também, teórica e metodologicamente, pela Abordagem Estrutural, pois buscamos identificar como os sujeitos da pesquisa representam determinados fenômenos, integrantes de seu cotidiano, analisando o conteúdo e a estrutura das representações identificadas, esta escolha, naturalmente, marca a definição de métodos e técnicas de pesquisa, tanto para a coleta de dados quanto para a análise, o que está detalhado no próximo item.

#### **4.1.1 A Teoria do Núcleo Central**

Jean-Claude Abric defendeu em sua tese de doutoramento na Université de Provence que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central, que tanto determina sua significação quanto sua organização interna. Dada a utilização do método experimental, a Teoria do Núcleo Central gerou muitos debates e recebeu volumosas críticas, especialmente por não considerar o contexto social como fator determinante na gênese das

representações sociais e se posicionando como uma abordagem mais cognitivista do que seria permitido pela teoria original.

No entanto, outros autores a consideraram um complemento necessário à teoria original, fortalecendo e ampliando a obra original através da formulação de proposições que a tornaram mais heurística para a prática social e a pesquisa, de acordo com Sá (2002). A ideia elaborada nesta teoria acerca do núcleo central se aproxima da compreensão de núcleo figurativo, etapa da Objetivação a que Moscovici (2003) descreve como um modelo figurativo, imaginante, modelado a partir das transformações aplicadas pelo sujeito às informações recebidas.

Abric defende a ideia de que abordagem experimental aplicada à investigação das representações sociais não objetiva eliminar as influências socioculturais sobre os processos psicológicos, ao afirmar que a noção de representação social inserida por Moscovici na Psicologia Social, resultou em novas orientações na metodologia experimental, já que estava centrada nos fatores simbólicos. Por este motivo, seus estudos experimentais se fundamentaram na hipótese central de que os comportamentos dos sujeitos não são definidos pelos aspectos objetivos da situação, mas pelas representações que os sujeitos elaboram sobre esta situação. Abric (2001) afirma ainda, e de forma enfática, que as representações sociais são formadas tanto pelo sujeito, através de suas histórias e suas vivências, quanto pelo sistema social e ideológico no qual está inserido, considerando-se ainda a relação que o sujeito tem com este sistema social.

Segundo Bertoni e Galinkin (2017), Abric considera as representações sociais como organizações significantes, e, não simples reflexos da realidade do sujeito, funcionando, portanto, como um sistema que interpreta a realidade e que direciona as relações entre os sujeitos e seu meio social, determinando seus comportamentos e práticas, funcionando como um sistema de pré-codificação da realidade capaz de determinar antecipações e expectativas.

Explicitam ainda, as quatro funções essenciais da representação apontadas por Abric:

a) Função de saber: permite ao sujeito compreender e explicar a sua realidade social, colaborando na comunicação social e a transmissão e difusão do saber do senso comum.

b) Função identitária: protege a especificidade dos grupos sociais ao definir a sua identidade, atuando nos processos de socialização e no controle social exercido pela coletividade.

c) Função de orientação: orienta os comportamentos e as práticas, definindo o que é lícito, tolerável ou aceitável em determinado contexto social. Este processo resulta e se

justifica por três fatores essenciais: primeiro porque a RS intervém diretamente sobre as relações sociais do sujeito; segundo, porque ela produz um sistema de antecipações e expectativas sobre a realidade e, terceiro, porque ela pode prescrever comportamentos ou práticas obrigatórios naquele contexto social.

d) Função justificadora: permite a justificativa tomadas de decisão e das escolhas de comportamentos.

Vários autores apoiam e defendem a Abordagem estrutural, Sá (2002), por exemplo, afirma que seu caráter experimental propiciou à TRS um processo não habitual, considerado um salto qualitativo na pesquisa, pois rompe com simples descrições interpretativas, ao permitir provar hipóteses de alcance geral, independentemente do objeto de representação. Alves-Mazzotti (2008) também usa e divulga a TNC no Brasil, embora faça uma adaptação, ampliando seus pressupostos em ambientes naturais e privilegiando avaliações qualitativas, valorizando o instrumental avançado da TNC sem desconsiderar o contexto em que as RS são produzidas, uma forma de trabalho plurimetodológica da qual este trabalho se aproxima.

A Representação Social está estruturada por dois sistemas, um núcleo central vinculado a um sistema periférico, que funciona como uma entidade executando papéis próprios e específicos que se complementam e interagem.

“É a existência deste duplo sistema que permite compreender uma das características básicas das representações, que pode parecer contraditória: elas são, simultaneamente, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vívido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nas quais se inserem os indivíduos ou os grupos” (ABRIC, 2000, p.34).

O Núcleo Central da Representação Social, o elemento fundamental que determina sua significação, organização e estabilidade, assegura sua perenidade diante de contextos sociais móveis e em constante evolução.

Segundo Abric (2003), o Núcleo Central executa três funções essenciais:

- a) A função geradora: permite que crie ou transforme os significados de outros elementos constitutivos da representação, possibilitando que os outros elementos adquiram um sentido, um valor;
- b) A função organizadora: determina a natureza dos elos que unem os elementos da representação;



- c) A função estabilizadora: permite que os elementos do Núcleo Central se mantenham estáveis e menos suscetíveis à mudança.

O Núcleo Central é determinado de forma direta pelas configurações históricas, sociológicas e ideológicas verificadas em determinado momento, sendo delineado pela memória coletiva e pelo sistema de normas a que se refere.

“[...] em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (ABRIC, 2003, p.39)

É ele que constitui a base comum e partilhada coletivamente da Representação Social, e, sua identificação é de extrema importância para avaliar-se a homogeneidade representacional de um grupo. Dois ou mais grupos sociais poderão ter representações idênticas se partilharem o mesmo núcleo central, ainda que o conteúdo seja diferente, segundo Abric (2003). Afirma ainda, que todo questionamento ao núcleo central constitui uma crise, tanto cognitiva quanto envolvendo os valores sociais, haja vista que é no núcleo central que se encontram elementos vinculados aos valores associados ao objeto representado.

Sendo assim, para analisar-se a homogeneidade das representações sociais de um grupo, ou, até mesmo o compartilhamento de representações sociais entre diferentes grupos, não basta comparar o conteúdo representacional. É preciso identificar os valores contidos nos elementos centrais destas representações. “[...] procurar o núcleo central, é então procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico.” (ABRIC, 2003, p.40)

Abric (2003), acrescenta que há um processo que regula o funcionamento dos elementos do Núcleo Central, ao que ele nomeou Ativação. Este processo está condicionado à finalidade da situação, à distância do sujeito para com o objeto e ao contexto da enunciação.

Acrescenta ainda que em situações nas quais o Núcleo Central é ativado com finalidades operatórias, os elementos funcionais são mobilizados; e que, em situações nas quais a ativação se dá por intercâmbio social ou tomada de posição, os elementos normativos são requeridos. Este processo também é afetado pela proximidade dos sujeitos com o objeto, quanto mais socialmente próximos estão, mais forte é a tendência a ativar-se os elementos funcionais, já, caso se sintam distantes, tendem a formar representações avaliativas ativando elementos normativos prioritariamente. No caso de existência de conflitos morais entre os sujeitos e o objeto, pode ocorrer ativação de elementos normativos, pois os valores morais do grupo podem avaliar como ilegítimo para o grupo, evidenciando o que foi chamado de “zona

muda”, uma região de difícil explicitação das representações sociais. Abric (2003) alerta para estas variações, pois, embora o Núcleo Central seja a parte mais estável da Representação Social, é suscetível a diferentes ativações segundo o contexto social.

O Sistema Periférico da Representação Social se organiza em torno do Núcleo Central, engloba os elementos mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. De acordo com Abric (2000), este sistema tem relevante papel na mediação da relação entre as representações sociais e as práticas sociais e performa cinco funções:

- a) Concretização: através desta função o Sistema Periférico torna a formulação da Representação Social em termos concretos imediatamente compreensível e transmissível;
- b) Regulação: constituem o aspecto móvel e evolutivo das representações, realizando a adaptação às mudanças do contexto, integrando elementos novos ou modificando elementos já existentes.
- c) Prescrição de comportamentos: permite a orientação de tomada de decisões comportamentais pela representação, uma vez que a transforma em uma guia de posturas aceitáveis.
- d) Modulações personalizadas: permite que a representação se module à história de vida, valores e crenças individuais do sujeito.
- e) Proteção do Núcleo Central: absorve e reinterpreta as informações novas que possam vir a levantar questionamentos sobre o núcleo central.

O papel dos elementos do Sistema Periférico e seu comportamento diante da adaptação das representações sociais às práticas sociais que envolvem o sujeito ou os grupos, segundo Sá (2002), foi ressaltado por Claude Flament, principal colaborador de Abric e sistematizador da Teoria do Núcleo Central, sendo que estas ações podem ser desencadeadoras de transformações nas representações. Acrescenta ainda, que as práticas sociais e as representações são indissociavelmente ligadas e interdependentes, sendo que as primeiras são um agente de transformação das segundas, enquanto estas são uma condição daquelas.

As transformações pelas quais a Representação Social pode passar, conforme seja a instrução dada pelas práticas sociais, será primeiramente absorvida pela maleabilidade do sistema periférico, e, ainda que as novas práticas sociais sejam contraditórias aos valores e crenças do sujeito, elas podem ocorrer tanto de forma superficial quanto de forma profunda, segundo Abric(2000). No caso de transformações percebidas pelo sujeito como reversíveis,

estas transformações alcançarão apenas o sistema periférico, acrescentando elementos novos de acordo com as novas práticas sociais. Caso estas transformações sejam percebidas pelo sujeito como irreversíveis, elas terão modificado não somente o sistema periférico, mas também o núcleo central, alterando, portanto, a representação social como um todo.

#### **4.2 Aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais à Educação**

Estudo realizado por pesquisadores do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação, da Fundação Carlos Chagas, Ciers-Ed/FCC, aponta para um crescimento bastante significativo de pesquisas das representações sociais na área da educação no Brasil nesta década, ao analisar o Banco de Teses e Dissertações da Capes o grupo detectou 38,6% de dissertações e 39,6% de teses defendidas no país tinham no título ou como palavra-chave o termo Representação Social, como apresenta Sousa (2018) que cita também, um levantamento acerca dos grupos de pesquisa com linhas na área de representações sociais no Diretório de Pesquisa do CNPq tendo sido detectado que 30,5% deles estão na área de Educação.

Ao questionar-se sobre o que poderia estar motivando esse crescimento de pesquisas em Representações Sociais na área da Educação, a pesquisadora aponta duas hipóteses: na primeira, o fenômeno está relacionado à subjetividade, por compreender-se que os educadores têm considerado ser fundamentais à educação o foco no desenvolvimento da subjetividade do aluno e dos educadores, na segunda é inerente ao processo educacional e vinculada à primeira hipótese, é a de que a Teoria das Representações Sociais oferece elementos para compreender e modificar a prática educativa.

Em levantamento acerca do estado do conhecimento envolvendo Representações Sociais e Educação, constatamos que pesquisas relacionando essas duas áreas vêm se avolumando no Brasil, sendo que nos cinco últimos anos, tempo considerado neste levantamento, encontramos 14.124 dissertações de mestrado e 5.322 teses de doutorado.

Selecionando dentre esse universo uma amostra de treze trabalhos que se aproximavam do nosso objeto de estudo, consideramos os descritores Representações Sociais, Educação e Educação do campo, sendo destes onze dissertações e duas teses. O primeiro fator que nos chamou a atenção foi o diminuto número de trabalhos que envolve estas três áreas. Outro fator que achamos relevante ressaltar trata do aporte teórico utilizado nestes trabalhos: todas as pesquisas analisadas trabalham a partir dos escritos de Serge Moscovici, todas elas buscam suporte na sistematização de Denise Jodelet, e, embora a maioria se refira a Jean-

Claude Abric, criador da abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, apenas dois trabalhos a desenvolvem. Os outros não fazem uso de seus métodos nem para a coleta nem para a análise dos dados.

Concordamos com Novaes et al (2019), que, sendo a TRS uma construção teórica voltada para a subjetividade humana, e, sendo a relação pedagógica um fenômeno que envolve alto grau de subjetividade, esta combinação poderá ser exitosa no sentido de compreender melhor este universo e tudo que o envolve, inclusive a complexa trama de relações entre os sujeitos envolvidos.

Um dos pioneiros a utilizar o uso da TRS no campo educacional, Gilly (2001) ressaltou que a instituição escolar é local privilegiado para que se possa observar e compreender como as representações sociais se constroem e como evoluem no interior dos grupos sociais. Reforçamos que, como orientadoras de condutas, as representações sociais são construções subjetivas da realidade, inclusive da realidade escolar, podendo legitimar processos pedagógicos e influenciar formas de instituir a organização escolar.

O interesse essencial para a noção de representação social para a compreensão de fatos da educação é que ela orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo. [...] ela oferece uma nova via para a explicação de mecanismos pelos quais os fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os resultados dele (GILLY, 2001, p.232).

Ainda segundo o mesmo autor, como materialização do fenômeno educacional, os sistemas escolares trazem como marca primordial características do entorno social no qual se formam, das tramas sociais a que estão vinculados, de forma que assumem posicionamentos diferentes em relação aos discursos de políticos, administradores, agentes institucionais e usuários.

Gilly (2001) reforça a possibilidade de interesse por estudos sistemáticos e renovados envolvendo populações específicas atendidas pela escola e reforça que,

... as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são de fato o fruto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de pressões ligadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar; o peso dessas últimas parece tão forte quanto os indivíduos estão diretamente relacionados ou implicados nas práticas cotidianas (GILLY, 2001, p.248).

As representações sociais construídas e compartilhadas pelos sujeitos no âmbito escolar são a matéria que utilizam para se posicionar diante de esquemas dominantes que os confrontam neste ambiente ou no seu entorno social. Esses sistemas de representações sociais

construídos no cotidiano escolar não podem ser considerados de forma independente de outros sistemas gerais dos quais ele depende direta ou indiretamente.

## **5. INVESTIGANDO O OBJETO DE ESTUDO**

Nesta seção apresentamos os caminhos metodológicos tomados no sentido de entender a transição escolar do campo para a cidade a partir da percepção dos sujeitos que a vivenciam. A TRS foi a escolhida para embasar esta pesquisa, que busca compreender como sujeitos do campo que frequentam escolas urbanas representam socialmente a referida transição, bem como são representados por seus professores do meio urbano.

Aplicamos a professores e alunos questionários de perfil, no intuito de avançar na compreensão da identidade dos sujeitos. Também coletamos dados através da TALP, pela qual registramos as respostas dadas às questões indutoras apresentadas, e, adicionalmente, registramos respostas extensivas a estas questões.

Os dados coletados foram analisados pela Análise de Conteúdo e por análises estatísticas realizadas através do software Iramuteq, que permite fazer análises estatísticas tanto de forma quantitativa quanto qualitativa. Embora não seja o único desenvolvido para este fim, a escolha do software Iramuteq se deu tanto pela sua comprovada eficiência, demonstrada por grande número de pesquisadores em representações sociais dos mais diversos objetos quanto pelo fato de ser um programa livre que permite análises sem limite de quantidade e totalmente gratuito.

A seguir, especificamos o caminho delineado para este estudo, tendo sido este item subdividido em primeiros passos do percurso metodológico, local da pesquisa, coleta de dados, sujeitos da pesquisa e análise de dados, visando melhor compreensão.

### **5.1 Primeiros passos do percurso metodológico**

O nosso interesse pelo objeto se deu, inicialmente, há quase uma década, quando, passando a exercer atividade docente na área urbana do município de São João dos Patos, Maranhão, nos chamou a atenção o grande número de alunos aglomerados em paradas de ônibus improvisadas tanto na estrada que dá acesso ao município, quanto na zona mais central da cidade.

Alunos aparentando diversas idades e com diferentes uniformes escolares, se apertavam em ônibus ou caminhonetes modificadas para transporte de pessoas, conhecidas popularmente na região nordeste do Brasil como “paus-de-arara”. Essas viagens, que muitas vezes acompanhamos de perto enquanto também nos deslocávamos ao longo da BR-230, nos pareciam extremamente desconfortáveis e, principalmente, perigosas. Porém durante a coleta

de dados, percebemos que para eles aquele tipo de transporte era algo naturalizado e não um problema em si, possivelmente pela histórica dificuldade de acesso enfrentada por algumas comunidades.

Em várias ocasiões presenciamos ultrapassagens perigosas e demonstrações de imperícias e imprudências por parte de quem conduzia os veículos, que nem sempre estavam em bom estado técnico, considerando-se pneus, lanternas etc.

Alguns anos depois, mudamos de turno na escola em que trabalhávamos e passamos a interagir especificamente com o grupo de alunos que encontrávamos nas paradas ao longo da estrada. Afinal, os ‘alunos do interior’, assim chamados os estudantes que residem em comunidades rurais e frequentam as escolas urbanas, só conseguem frequentar o turno da tarde, haja vista o longo deslocamento necessário para acessar algumas comunidades e a disponibilidade de transporte.

Mesmo deixando de atuar no turno da tarde, e conseqüentemente no cotidiano pedagógico dos ‘alunos do interior’, seguimos com interesse nesses sujeitos, nos questionando sobre quais possíveis significados eram por eles atribuídos àquela rotina, àquela escola, aqueles professores. Ao mesmo tempo, me perguntava sobre como eles eram significados dentro da escola, pelos colegas da cidade, pelos professores, pelos colaboradores de limpeza, refeitório, biblioteca etc.

Alguns destes questionamentos foram importantes para a formulação do objeto de pesquisa do qual tratamos aqui, e, acreditando que o saber do senso comum, aquele construído no cotidiano dos grupos sociais são formas válidas de conhecimento, buscamos nos próprios sujeitos as respostas, constituindo assim, o objeto desta pesquisa em Representações Sociais, pois segundo Sá (1998, p.26):

A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado, e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema[...] (SÁ, 1998, p.26).

São um saber prático que vincula: o sujeito, o outro e o objeto, numa interação triádica, sendo um saber dinâmico que se forma na prática social, e, para compreendê-las se faz necessário questionar:

(1) Quem sabe e de onde sabe?’, cujas respostas apontam para o estudo das condições de produção e circulação das representações sociais; (2) O que e como se sabe?, que corresponde à pesquisa dos processos e estados das representações sociais; (3) Sobre o que se sabe e com que efeito?, o que leva

a uma ocupação com o estatuto epistemológico das representações sociais (JODELET, 1989, *apud* SÁ, 1998, p.32)

A escolha de um objeto para o estudo das representações sociais, de acordo com Sá (1998), deve ser criteriosa, pois não pode ser um objeto qualquer, é preciso ter alguma relevância social e cultural. Consideramos que nosso objeto se encaixa na orientação do autor, especialmente no âmbito dos estudos em educação, haja vista a pouca exploração deste tema no Maranhão, embora seja uma realidade comum nas áreas rurais do Estado.

Em relação à amostra, pensamos inicialmente em realizar esta pesquisa com um grupo mais amplo, que alcançasse a maioria dos alunos situados no contexto investigado, no entanto, o cronograma de execução da coleta de dados desta pesquisa coincidiu com os primeiros momentos da pandemia de Covid-19 no mundo, e, tendo se agravado o quadro e aumentado o número de casos e óbitos, as aulas nas escolas patoenses foram suspensas, conforme o Artº 2º do Decreto Estadual nº 35.662 de 16 de março de 2020, a partir de 17 de março de 2020, tendo sido possível coletar apenas dados de uma amostra reduzida, porém significativa, em 12 de março de 2020.

## **5.2 Local da pesquisa**

Realizada no município de São João dos Patos, sudoeste do Maranhão, esta pesquisa investiga, através das representações sociais produzidas pelos sujeitos, um fenômeno social de características peculiares e ao mesmo tempo comuns a outras cidades do estado e, até mesmo a outras regiões do país. Tratamos aqui do intercâmbio social entre crianças de áreas rurais e seus professores promovido pela escola urbana onde passam a desenvolver uma relação pedagógica em determinado momento do itinerário formativo destes alunos.

Não conseguimos abordar todas as escolas que constavam do nosso plano inicial em tempo hábil e nos concentramos na principal delas, por ser a mais central, mais tradicional e mais procurada pelas famílias dos alunos das comunidades rurais no momento de escolher em qual escola urbana seus filhos darão continuidade ao processo formativo escolar, a Escola Municipal Eduardo Coelho Mendes, antes nomeada Escola Municipal 31 de Março que recebeu no início de 2020 o nome que homenageia ex-prefeito da cidade falecido em agosto de 2018, segundo documentos de memória da escola.



Embora tendo destaque na percepção dos sujeitos pela sua dimensão física, estruturalmente a escola mudou pouco na parte externa desde a sua fundação nos anos 1970, conforme se pode perceber comparando-se as figuras 6 e 7 a seguir:

Figura 6 - Escola Municipal 31 de março nos anos 1970.



Fonte: Biblioteca IBGE (19--)

Figura 7 - Escola Municipal 31 de Março, renomeada EM Eduardo Coelho Mendes em julho de 2019.



Fonte: Google Maps (2020)

Mantida pelo poder público municipal, a EM Eduardo Coelho Mendes oferta ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, e, segundo o Censo Escolar 2019, matriculou 481 alunos matriculados e contou com mais de 40 servidores, incluindo professores. Possui uma estrutura física robusta, possui oito salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, auditório, banheiros com chuveiro e acessibilidade, salas específicas para atendimento a alunos com necessidades especiais e atividades de multimídia, pátio aberto e cozinha.

Antes mesmo de frequentarem a escola urbana, os alunos das comunidades rurais têm conhecimento de sua estrutura, geralmente recebido de seus pais ou outros alunos da

comunidade, e, conforme nossa pesquisa revelou, a estrutura física é o componente mais expressivo ao representarem a escola da cidade no seu imaginário.

### **5.3 Coleta de dados**

Como é usual nas pesquisas qualitativas em ambientes escolares, iniciamos o processo de coleta de dados através de contatos telefônicos e mensagens por aplicativos com a Secretaria de Educação do Município e com a direção da EM Eduardo Coelho Mendes, explicitando os objetivos da pesquisa, os procedimentos para coleta, a instituição e o programa ao qual me vinculo.

No dia em que estivemos na escola, chegamos cerca de onze horas da manhã, antes dos alunos, para observar sua chegada e a recepção que tiveram. Chegaram aos poucos, pois cada comunidade tem um traslado próprio, que pode demandar maior ou menor tempo. Todos chegaram de ônibus escolares, o que nos causou inicialmente estranheza pois, dentre as motivações para este trabalho estava a sensação ruim de ver as crianças se amontoando em carrocerias abertas, tanto no centro da cidade quanto nas estradas.

Estivemos afastados daquela realidade por dois anos, e, ao questionarmos sobre o novo formato de transporte escolar, fomos informados de que a mudança na forma de transportar as crianças do campo para a cidade ocorrera, dentre outros fatores, por conta da atuação do Ministério Público do Maranhão através do Projeto “Pau de Arara Nunca Mais: o MP na defesa do transporte escolar de qualidade”, cujo principal objetivo é reduzir os índices de acidentes com estudantes no deslocamento diário para a escola pela fiscalização do cumprimento da legislação vigente, a exemplo da Portaria DETRAN nº 1.117/2015. Lamentavelmente os discursos das crianças apontaram para um cumprimento parcial das exigências legais, pois, para algumas comunidades, o transporte ainda ocorre de forma irregular.

Todas as crianças foram muito bem recebidas e acolhidas, a própria diretora da escola as esperava à porta de entrada com uma saudação amigável. Eram questionadas se queriam almoçar, e caso quisessem, se encaminhavam ao refeitório, caso não, ao auditório. Percebemos que menos da metade dos alunos optaram por almoçar antes do início das aulas, possivelmente aqueles que moravam em comunidades mais distantes e que haviam saído de casa havia mais horas. No auditório aguardariam a mensagem de início dos trabalhos em sala de aula, sendo nos informado que este procedimento integrava a rotina da escola.

Como era começo de março, período de chuvas intensas no Maranhão, muitas comunidades rurais ficam com seus acessos rodoviários dificultados, pois as estradas de chão abertas no barro vermelho da região não oferecem resistência à intempérie, um problema histórico que se renova a cada ano. Este aspecto fazia com que muitas crianças saíssem de casa ainda pela manhã, o que justificava o convite ao almoço na chegada à escola.

Outro ponto a destacar da nossa visita diz respeito ao fato de que os alunos que entrevistamos eram todos matriculados pela primeira vez no sexto ano do ensino fundamental, ou seja, estavam vivendo as suas primeiras semanas da nova rotina, diante de tantas alterações relativas à mudança de escola, de nível escolar, de ambiente e de deslocamento.

Encontramos os alunos residentes na zona rural, precisamente vivenciando os momentos iniciais da transição escolar da escola rural para a escola da cidade, ainda descobrindo a nova realidade escolar e social, de acordo com eles mesmos, ainda não haviam feito nenhuma avaliação formal, porém se declaravam ansiosos e preocupados com algumas avaliações que haviam sido marcadas para a semana seguinte a nossa visita.

Estava programada uma reunião pedagógica entre professores, equipe pedagógica e a direção da escola para aquela tarde, o que possibilitou que abordássemos todos os professores presentes. Eles se mostraram solícitos em participar da pesquisa, embora tomasse alguns minutos de seu trabalho de planejamento didático e estratégico.

Na data não haveria aula propriamente, devido à realização da reunião das equipes docente e pedagógica. No entanto, as crianças das zonas rurais não foram dispensadas, as famílias foram previamente avisadas que teriam uma atividade extra e que precisavam assinar uma autorização para participar de uma entrevista de pesquisa, o Termo de consentimento livre e esclarecido, e o transporte de volta para casa estava planejado para a hora do intervalo.

Encaixamos nossa coleta de dados nesta atividade extra, para tanto, nos instalamos no auditório da escola, numa mesa com duas cadeiras e atendemos individualmente as crianças. Informamos o motivo de nossa presença ali e explicamos como seria a dinâmica antes de começar. Estavam empolgadas, era a primeira vez que participavam de uma pesquisa.

Ao avisar que estávamos prontos para começar, e a cada vez que pronunciávamos a palavra ‘próximo’, uma criança de forma voluntária e aleatória vinha até a nossa mesa para ser entrevistada, recebíamos seu termo e anexávamos às folhas de questionário de perfil e à folha do questionário TALP, formando a sua pasta de coleta.

Na sequência, lemos as questões do questionário de perfil e fomos preenchendo por escrito com as respostas por eles oralmente dadas nos campos específicos. Os itens versavam

sobre idade, sexo, escola e ano que estava matriculado, comunidade que residia, escola anterior e transporte que usava para se deslocar de casa para a escola urbana.

Em seguida, explicamos como funcionaria a TALP, técnica pela qual após ouvir a questão indutora, expressariam as quatro primeiras palavras que lhe ocorressem na mente, ressaltamos que não havia respostas erradas e elas deviam expressar o que sentiam de acordo com as questões indutoras, solicitamos quatro palavras em resposta a cada questão indutora. Foram estimulados a, após responder a TALP, comentarem suas respostas e expressarem livremente sua opinião acerca do tema de cada questão indutora.

As questões indutoras direcionadas aos alunos tentaram se aproximar de seu domínio linguístico, bem como de sua cultura, e foram: 1) Como é morar no interior?, 2) Como era sua escola no interior?, 3) Quando você ainda estudava no interior, como você imaginava a escola da cidade?, 4) O que você acha da escola da cidade hoje? e 5) Que obstáculos você encontrou/encontra em estudar na escola da cidade?; as expressões interior e cidade, aqui estão relacionadas a zona rural e zona urbana de uma cidade, respectivamente, conforme o falar dos sujeitos.

Para tanto lemos as questões indutoras, e registramos por escrito o que a criança expressava em resposta, eventualmente expressavam as ideias em mais de uma palavra, porém as técnicas de análise de conteúdo e a lematização<sup>4</sup> se mostraram eficazes para realizar as adaptações necessárias.

Após a realização do questionário TALP, respondidas as perguntas indutoras, pedimos aos sujeitos que escolhessem uma das palavras evocadas como aquela que expressava mais fortemente a sua opinião. Esta técnica, de acordo com Vergès apud Sá (2002), produz no sujeito um momento de reflexão sobre as ideias já expressas, é então levado a refletir sobre sua própria produção e selecionar o que considera mais relevante dentre tudo que já expressou, sendo aplicada uma variante da hierarquização dos itens, como um refinamento da TALP, o que nos permitiu posteriormente a identificação do núcleo central das representações sociais.

Desta forma foi possível atender ao objetivo de analisar o conteúdo e a estrutura das representações sociais identificadas, pois

Os pesquisadores ligados à Teoria do Núcleo Central estão interessados, entretanto, em conhecer não apenas os conteúdos da representação, mas

---

<sup>4</sup> Lematizar é o processo pelo qual o uso do Lexique 3, dicionário de formas reduzidas do software contam como semelhantes palavras com mesma forma base ou lema.

também sua estrutura ou organização interna. Para isso, desenvolveram um conjunto adicional de técnicas, que segundo Abric (2000), repousam todas sobre um mesmo princípio: “Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sobre sua própria produção um trabalho cognitivo de análise, de comparação e de hierarquização (SÁ, 1998, p.108).

Ao final, perguntamos se a criança entrevistada gostaria de dizer algo mais, comentar sua vivência na zona rural e sua transição para a escola da cidade. Algumas optavam por não acrescentar mais nada, outras expressaram opiniões e relatos adicionais, tanto os comentários orais realizados durante o preenchimento das fichas de questionários quanto os expressos ao final da aplicação dos questionários foram registrados em áudio e compuseram parte do corpus textual para análise qualitativa.

Logo em seguida o transporte das crianças para o retorno a suas comunidades, que conforme já relatamos, estava agendado para o horário do intervalo das aulas, chegou, demarcando o momento de irem, conforme as buzinas dos ônibus os chamavam do lado de fora. Lamentavelmente, o tempo com as crianças fora curto, e, principalmente, o encontro agendado para a semana seguinte não pôde ser realizado, considerando-se a suspensão das aulas ocorrida no país por conta da pandemia de Covid-19, de forma que foi possível concluir apenas vinte entrevistas com os alunos.

Após este momento no auditório da escola com os alunos, nos dirigimos à Sala de multimídia onde estavam reunidos os professores, e, já tendo sido realizado boa parte de seu trabalho pedagógico previsto para aquele dia, encaixamos nosso encontro naquele momento.

Os professores foram previamente avisados, mas apenas verbalmente. Ao adentrar na sala onde estavam reunidos, apresentamos a pesquisa, os objetivos, a instituição e o programa a que estava vinculado. Em seguida, entregamos a cada um deles uma pasta de coleta contendo: um questionário de perfil solicitando informar idade, sexo, formação, pós-graduação, tempo de docência, disciplinas e ano que lecionavam naquela escola e se tinham ou não vivência rural, quer como aluno, quer como professor; uma folha para realizar o questionário TALP, contendo três perguntas indutoras e duas vias do Termo de consentimento livre e esclarecido, para que assinassem autorizando a utilização das informações na pesquisa.

Após distribuir a pasta de coleta, explicamos todos os procedimentos de coleta a serem tomados naquele momento, pedimos que preenchessem o questionário de perfil e, assinassem o termo, destacando uma via para si.

Em seguida realizamos a TALP juntos, lemos a primeira questão indutora em voz alta e aguardamos que os sujeitos respondessem antes de ler a próxima pergunta, repetimos este procedimento mais uma vez. A três questões indutoras direcionadas aos professores foram:

(1) Como você acredita que era a vida escolar dos alunos das zonas rurais antes de virem para esta escola?, (2) Quais obstáculos você acredita que eles enfrentam na escola urbana?, (3) Quem é o aluno que vem do interior?. Utilizamos estratégias semelhante àquelas aplicadas aos alunos e após o total preenchimento do questionário TALP, solicitamos que circulassem dentre as quatro evocações aquela que consideravam mais significativa no atendimento à questão indutora correspondente.

Não houve gravação de áudio durante a coleta de dados dos professores, pois foi uma condução coletiva, todos respondiam as questões ao mesmo tempo conforme as instruções dadas, sem interferências ou conversas paralelas. Os professores estavam bem concentrados, se mostraram satisfeitos por ser uma entrevista rápida e dinâmica e parabenizaram pelo tema da pesquisa, que costuma ser ignorado e pouco discutido, até mesmo no âmbito da própria escola urbana que recebe os alunos residentes no campo.

#### **5.4 Sujeitos da pesquisa**

Conforme descrito na introdução deste trabalho, nossa amostra foi composta por alunos matriculados no sexto ano do ensino fundamental da escola EM Eduardo Coelho Mendes que residem em comunidades rurais do município e seus professores.

Agendamos o encontro com nossos sujeitos para o início de março, momento em que os alunos vivenciavam os primeiros momentos da transição escolar, e no qual as percepções da escola urbana desabrochavam, ainda permeadas pelas construções anteriores possibilitadas pelo imaginário.

Foram abordados todos os professores que se encontravam àquele dia na escola, dez professores, e parte dos alunos cujos pais haviam autorizado participar da pesquisa, vinte alunos, devido à limitação de tempo, haja vista ter chegado a hora do retorno à zona rural antes de ser possível coletar dados de todos os alunos.

No intuito de abordar todos os alunos daquela escola que residissem nas comunidades rurais, atingindo assim a maioria dos sujeitos que vivenciam este contexto, agendamos outra visita para a semana seguinte àquela.

E, como já demonstrado, devido a questões de saúde pública de ordem mundial, este segundo encontro foi impossibilitado, fato que é marcante e tem forte impacto sobre nós ao imaginarmos a escola fechada durante todo o restante do ano letivo de 2020, especialmente ao considerarmos a impossibilidade de grande parte dos alunos do campo em acompanhar qualquer tipo de atividade escolar remota.

Aqui caracterizamos a amostra com base nas respostas fornecidas através dos questionários de perfil aplicados a alunos e professores. Organizamos em tabelas dados que consideramos relevantes para caracterizar nossa amostra, o quadro 1, a seguir, traz dados que consideramos relevantes sobre os alunos.

Quadro 1- Perfil dos alunos da EM Eduardo Coelho Mendes

SUJEITO	CATEGORIA	IDADE	SEXO	COMUNIDADE QUE RESIDE	ESCOLA DE ORIGEM	TRANSPORTE QUE UTILIZA
1A	Aluno	11	Feminino	Malhada d'Areia	EM Gonçalves Dias	Ônibus
2A	Aluno	11	Masculino	Jatobá dos Noletos	EM João Cânciao	Caminhonete e ônibus
3A	Aluno	11	Feminino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Motocicleta e ônibus
4A	Aluno	13	Masculino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Ônibus
5A	Aluno	11	Feminino	Jatobá dos Noletos	EM João Cânciao	Caminhonete e ônibus
6A	Aluno	11	Feminino	Palha	EM Euzébio Coelho	Caminhonete e ônibus
7A	Aluno	11	Masculino	Pereira	EM José de Anchieta	Caminhonete e ônibus
8A	Aluno	11	Masculino	Jiló	EM Casemiro de Abreu	Caminhonete e ônibus
9A	Aluno	11	Masculino	Tabuleiro das Casas	EM Odimar Bandeira	Caminhonete e ônibus
10A	Aluno	11	Feminino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Ônibus
11A	Aluno	11	Masculino	Pereira	EM José de Anchieta	Caminhonete e ônibus
12A	Aluno	11	Feminino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Ônibus
13A	Aluno	11	Masculino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Ônibus
14A	Aluno	11	Masculino	Bom Jesus	EM Jerônimo Rodrigues	Ônibus
15A	Aluno	11	Masculino	Bom Jesus	EM Jerônimo	Ônibus

					Rodrigues	
16A	Aluno	11	Masculino	Caminho Velho	EM São João Batista	Ônibus
17A	Aluno	11	Masculino	Caminho Velho	EM São João Batista	Ônibus
18A	Aluno	11	Feminino	Barro Branco	EM Professora Helena Santana	Caminhonete e ônibus
19A	Aluno	11	Feminino	Caminho Velho	EM São João Batista	Ônibus
20A	Aluno	11	Feminino	Barro Branco	EM Professora Helena Santana	Caminhonete e ônibus

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à idade, 95% dos entrevistados, 19 alunos estavam com 11 anos à data da entrevista, este dado nos direciona a entender que as crianças que vêm de escolas rurais no município não apresentam uma distorção idade-série significativa.

Dentre os alunos observamos quantidades equilibradas entre os gêneros, e vimos isto com grande positividade pois o fato de as famílias das zonas rurais estimularem suas filhas a estudar, a construir um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional tanto quanto os filhos pode ser apontado como um avanço na concepção da igualdade de gêneros no âmbito do campo, contribuindo para que a mulher alcance posição de maior engajamento na sociedade.

Acerca das comunidades em que residem, pudemos abordar crianças residentes em nove comunidades rurais do município de São João dos Patos: Malhada D'areia, Jatobá dos Noletos, Bom Jesus, Palha, Pereira, Gil, Tabuleiro das Casas, Caminho Velho e Barro Branco.

A respeito da distribuição dos sujeitos pelas comunidades identificadas, 35% dos alunos, sete crianças, vêm da comunidade Bom Jesus, que fica bem próxima à entrada da cidade e se localiza às margens da BR-230, isto permite que estes alunos venham para a escola de ônibus e façam um trajeto curto.

Já alunos residentes em comunidades como Jatobá dos Noletos, Pereira, Tabuleiro das Casas e Barro Branco, precisam pegar um transporte alternativo, que são as caminhonetes abertas conhecidas por 'pau-de-arara', até a parada de ônibus escolar mais próxima, desta forma passam por duplo desconforto, ficam quatro vezes ao dia esperando transporte em locais sem estrutura mínima, como abrigo ao sol ou à chuva, banheiros etc.



O que pode ser captado num primeiro olhar nas escolas da zona urbana, é que extinguiu-se a prática de transportar alunos em condições inadequadas e não seguras, afinal, não se vê mais os carros irregulares cheios de crianças rumo à zona rural. Infelizmente o problema continua existindo, elas seguem se arriscando pelas estradas de chão para chegar às suas casas.

Em relação aos professores abordados, trazemos aqui algumas constatações com base nas respostas dadas ao questionário de perfil aplicado, cujos dados originaram o quadro 2.

Quadro 2 - Perfil dos professores da EM Eduardo Coelho Mendes.

SUJEITO	CATEGORIA	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA EM ANOS	VIVÊNCIA RURAL
1P	Professor	44	Feminino	<i>Lato sensu</i>	22	Sim
2P	Professor	33	Feminino	<i>Lato sensu</i>	08	Sim
3P	Professor	46	Feminino	<i>Lato sensu</i>	23	Sim
4P	Professor	51	Feminino	<i>Lato sensu</i>	28	Não
5P	Professor	33	Feminino	<i>Lato sensu</i>	10	Não
6P	Professor	39	Masculino	<i>Lato sensu</i>	10	Sim
7P	Professor	60	Feminino	<i>Lato sensu</i>	22	Sim
8P	Professor	30	Masculino	<i>Lato sensu</i>	05	Não
9P	Professor	43	Feminino	<i>Lato sensu</i>	20	Não
10P	Professor	40	Feminino	<i>Lato sensu</i>	14	Não

Fonte: Elaborado pela autora.

Acerca do gênero, percebemos que as mulheres são a maioria a frente das salas de aula, 80% de docentes são do sexo feminino. Interpretamos estas informações como uma manutenção e naturalização da ideia de que a profissão docente é vinculada ao cuidado, e, portanto, direcionada com maior assertividade às mulheres, especialmente considerando que os docentes do sexo masculino são mais jovens e tem menos tempo de docência.

Este pensamento é reforçado por Mazzotti (2011), quando nos chama atenção para o fato de a atividade docente ainda ser vista como uma profissão mais adequada a mulheres, sendo o magistério considerado uma ‘semi-profissão’, pois não contaria, dentre as suas exigências, com os atributos mais vinculados ao universo masculino.

Desta forma, a representação social da identidade do professor, estaria ancorada na divisão sexual do trabalho, de forma que o fato verificável de que a maioria dos docentes é do sexo feminino pode ser usado para justificar a diferença natural. Acreditamos que o debate

acerca da distribuição de gêneros no magistério deve alcançar diversos níveis, e, inclusive a estrutura no interior das instituições de formação de professores.

Considerando-se a variável idade, verificamos que 60% do quadro docente já tinha quarenta anos ou mais na data da coleta de dados, este dado se mostra relevante no sentido de ajudar a compreender quem é o professor que recebe este aluno na escola urbana, sendo a maioria de gênero feminino, os 20% de docentes que são do sexo masculino estão na casa dos trinta anos, enquanto a idade das docentes mulheres variaram da casa dos trinta aos sessenta anos de idade

Acreditamos que este fato pode gerar nas crianças um sentimento de acolhimento maior pela vinculação à figura materna e, também, pela continuidade de um processo ao qual já estão acostumados, haja vista que nas escolas rurais eles tinham apenas professoras do sexo feminino.

Analisando os dados relacionados à formação dos docentes, identificamos que todos possuem graduação em nível superior, e que todos eles também apresentam pós-graduação *lato sensu*, sendo as mais comuns em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia.

Nenhum docente entrevistado fez algum curso voltado a atender os sujeitos do campo, no entanto, a metade deles afirma já ter tido uma vivência no meio rural, seja como aluno ou como professor.

Em relação à experiência em sala de aula, 80% destes docentes possuíam dez anos ou mais de docência efetiva, sendo que, 50% dos docentes entrevistados já atuam em sala de aula há mais de vinte anos.

Acreditamos que dada a larga experiência docente e ao conhecimento da realidade rural dos alunos, os professores encontram subsídios teóricos e práticos para trabalhar com este público, embora não tenham feito nenhum curso formal ou não haja um planejamento específico de atividades voltado para este público nas escolas urbanas.

## **5.5 Análise dos dados**

Antes de dar início ao trabalho de análise, foi necessário o devido preparo técnico das ferramentas, pois o trabalho computacional exigia softwares instalados e configurados de forma a trabalharem em conjunto.

Tendo sido concluída a instalação e verificação do software Libre Office, passamos então à instalação do software R, e, em seguida, do Iramuteq na versão Iramuteq-0.7-alpha2.

Este processo exige instalação e atualização de bibliotecas, para este trabalho foram essenciais a instalação de “ca”, “rgl”, “gee”, “ape”, “igraph”, “proxy”, “wordcloud”, “irlba” e “textometry”, pois cada uma delas está direta ou indiretamente envolvida nas diversas formas de análises realizadas nesta pesquisa.

Para realizar as análises através do software Iramuteq, foi necessário produzir *imputs* adequados, ou seja, os dados deveriam estar em formatos específicos e com as linhas de comandos tecnicamente exigidas, no caso dos dados textuais.

O questionário de perfil passou por codificação de respostas no sentido de facilitar a análise estatística e a visualização gráfica dos dados, para tanto os sujeitos foram codificados, conforme os dados coletados no questionário de perfil. Cada sujeito recebeu um código alfanumérico, os alunos de 1A a 20A e os professores, de 1P a 10P, e foram classificados em: Categoria 1=alunos ou Categoria 2=professores.

Os alunos foram ainda categorizados por idade sexo, comunidade em que residem, escola rural anterior e meio de transporte utilizado para ir à escola. Como todos os alunos estão matriculados na mesma escola e mesmo ano, o 6º, do ensino fundamental, não houve diferenciação nestas categorias.

Os professores foram ainda caracterizados por idade, sexo, formação, tempo de docência, disciplinas e turmas que atuam, além do fato de terem ou não vivência rural. O questionário de perfil contemplou perguntas específicas sobre que cursos de graduação e pós-graduação haviam feito e quais disciplinas lecionavam e em quais turmas, porém estes dados não entraram para a codificação que alimentaria a análise estatística, pois consideramos que a relevância de tais informações estava mais ligada à compreensão subjetiva da realidade de trabalho do professor com os alunos oriundos do campo do que ao conhecimento estatístico.

Os documentos produzidos a partir de falas espontâneas dos alunos abordados, constituíram um corpus textual, dividido em quatorze segmentos de texto. Embora na categoria alunos tenham sido entrevistados 20 sujeitos, apenas quatorze fizeram comentários acerca das questões indutoras.

Segundo Camargo e Justo (2018), e conforme indicado nos manuais do software Iramuteq, cada segmento de texto era introduzido através de uma linha de comando, e, cada linha de comando trazia a identificação do sujeito que a produziu de acordo com as codificações estabelecidas, conforme indicado no quadro 3, que nos mostra categorias e variáveis, neste exemplo, apenas dos alunos.

As linhas de comando utilizadas nesta etapa da análise necessariamente seguiam o modelo: \*\*\*\* \*ind\_1A \*cat\_1 \*sex\_2 \*idad\_11 \*comresid\_1 \*escorig\_1 \*transp\_1, assim,

neste exemplo, o segmento de texto era identificado como produzido pelo indivíduo 1A, que é aluno, do sexo feminino, com onze anos de idade, residente na comunidade Malhada D'areia e oriundo da escola EM Gonçalves Dias e vai para a escola urbana de ônibus, esta forma de trabalho permite isolar através do software categorias e variáveis, bem como compará-las.

Estes textos devem ser produzidos pelo Software Documento Writer do Libre Office, salvos em formato '.txt', e codificação 'Unicode UTF-8', tomando-se cuidado com quebras de parágrafos e acentos ou caracteres não reconhecíveis pelo software Iramuteq.

Quadro 3 - Codificação dos sujeitos para processamento pelo software Iramuteq.

CÓDIGO DO SUJEITO	*ind_	1 a 20
CATEGORIA	*cat_	1-Aluno 2-Professor
IDADE	*idad_	NÚMERO DE ANOS
SEXO	*sex_	1-Masculino 2-Feminino
COMUNIDADE RURAL QUE RESIDE	*comresid_	1-Malhada d'Areia 2-Jatobá dos Noletos 3-Bom Jesus 4-Palha 5-Pereira 6-Jiló 7-Tabuleiro das Casas 8-Caminho Velho 9-Barro Branco
ESCOLA RURAL QUE ESTUDAVA	*escorig_	1-Gonçalves Dias 2-EM João Cândia 3-EM Euzébio Coelho 4-EM José de Anchieta 5-EM Casemiro de Abreu 6-EM Odimar Bandeira 7-EM Jerônimo Rodrigues 8-EM São João Batista 9-EM Professora Helena Santana
TRANSPORTE	*transp_	1-Ônibus 2-Ônibus e Caminhonete aberta 3-Ônibus e Motocicleta

Fonte: Elaboração da autora.

Após a devida inserção do corpus textual no software, foi possível realizar as análises que aqui utilizamos como forma de identificar as representações sociais dos alunos, através de várias ações, como a Análise Frequencial, que apontará as palavras mais evocadas pelos sujeitos e a Análise da Árvore de Similitude, que compara construções de discursos dos sujeitos buscando pontos convergentes.

Estes dados textuais também foram submetidos às etapas da Análise de Conteúdo, que segundo sua proponente Bardin (2010), se constitui num conjunto de técnicas, que são utilizadas para se proceder a análise das comunicações, ou seja, esta técnica permite, por meio de procedimentos sistemáticos, analisar falas, expressões, documentos, enfim uma infinidade de textos, revelando seus sentidos e significados no contexto que o produziu.

Embora tenhamos softwares refinados à disposição, optamos também por manter a Análise de Conteúdo como procedimento relevante pois concordamos com Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”, ou seja, vai além do que está objetivamente posto em palavras frias de uma transcrição.

Seguimos os passos propostos por Bardin (2010), passando pelas fases de organização da análise, codificação, categorização e tratamento, o que oportunizou fazer a interpretação dos dados. A fase de organização da análise foi subdividida em pré-análise, exploração do material, tratamento dos primeiros resultados e sua interpretação. Iniciamos pela execução de pré-análise, fazendo a transcrição do material e organizando-o para a análise propriamente dita, pela leitura flutuante, escolha de textos e formulação de objetivos. A seguir providenciamos operações de recorte, no intuito de conseguir equiparar os textos por padronização e equivalência, de forma que os textos constituíssem um corpus coeso que nos permitisse comparar e realizar inferência.

Perpassamos também as etapas de codificação e categorização, realizando, inclusive a transformação linguística dos sintagmas além da lematização, para otimizar as análises realizadas pelo software Iramuteq. Estas duas etapas foram determinantes para a última parte deste percurso, o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos dados, considerando-se as operações lógicas que envolvem estes procedimentos.

Assim fizemos a identificação de unidades de contexto de forma a tornar os dados textuais significativos e válidos, para então submetê-lo às análises informáticas através do software Iramuteq.

Em relação aos dados obtidos através do questionário TALP, Técnica de Associação Livre de Palavras, utilizando-se cinco questões indutoras para os alunos e três para os professores, o processo de análise foi um pouco diferente, embora tenhamos feito uso dos mesmos softwares. Foi necessário a construção de matrizes no software Planilha Calc do pacote Libre Office, que devem ser inseridas no Iramuteq contendo além das variáveis e categorias, as palavras evocadas, na coluna ‘evoc’ e a ordem em que foram evocadas na coluna ‘rang’, conforme se observa no exemplo do Quadro 4.

Nela podemos perceber que a primeira linha é composta pelos itens caracterizadores dos sujeitos, código do sujeito (ind), categoria (cat), sexo (sex), idade em anos (idad), comunidade rural na qual reside (comresid), escola rural que estudava antes da transição escolar (escorig), meio de transporte que usa para ir à escola urbana (transp) e pelas palavras evocadas (evoc) como resposta seguida da ordem em que foram ditas (rang).

Quadro 4 - Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 1 do Questionário TALP

ind	cat	sex	idad	comresid	escorig	transp	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
1	1	2	11	1	1	1	bom	1	legal	2	maravilhoso	3	divertido	4
2	1	1	11	2	2	2	bom	1	brincar	2	cuidar_de_cavalos	3	trabalho	4
3	1	2	11	3	7	3	bom	1	divertido	2	liberdade	3	família	4
4	1	1	13	3	7	1	bom	1	amigos	2	festas	3	família	4
5	1	2	11	2	2	2	divertido	1	cuidar_de_cavalo	2	brincar	3	trabalho	4
6	1	2	11	4	3	3	bom	1	alegre	2	família	3	casa	4
7	1	1	11	5	4	2	bom	1	natureza	2	festas	3	divertido	4
8	1	1	11	6	5	2	bom	1	divertido	2	liberdade	3	amigos	4
9	1	1	11	7	6	2	sossego	1	liberdade	2	natureza	3	brincar	4
10	1	2	11	3	7	1	bom	1	trabalho	2	brincar	3	amigos	4
11	1	1	11	5	4	2	seguro	1	liberdade	2	distante	3	família	4
12	1	2	11	3	7	1	bom	1	natureza	2	sossego	3	divertido	4
13	1	1	11	3	7	1	tranquilo	1	brincar	2	cuidar_de_cavalos	3	trabalho	4
14	1	1	11	3	7	1	bom	1	seguro	2	família	3	amigos	4
15	1	1	11	3	7	1	liberdade	1	brincar	2	natureza	3	trabalho	4
16	1	1	11	8	8	1	bom	1	divertido	2	amigos	3	família	4
17	1	1	11	8	8	1	divertido	1	liberdade	2	família	3	trabalho	4
18	1	2	11	9	9	2	calmo	1	liberdade	2	brincar	3	família	4
19	1	2	11	8	8	1	legal	1	brincar	2	trabalho	3	amigos	4
20	1	2	11	9	9	2	calmo	1	família	2	liberdade	3	amigos	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, analisando a segunda linha da matriz reproduzida no Quadro 4, podemos afirmar que o indivíduo 1, estudante, do sexo feminino, com onze anos de idade, residente na comunidade Malhada D'areia, oriundo da escola EM Gonçalves Dias e que vai para a escola urbana de ônibus, em resposta à Questão Indutora 1 do questionário TALP aplicado (Como é morar no interior?) respondeu em primeiro lugar com a evocação 'bom', em segundo lugar evocou 'legal', em terceiro, 'maravilhoso' e em quarto lugar expressou 'divertido'.

Os bancos de dados em formato de matriz podem ser submetidos a várias formas de análise no software que envolvem cálculos de frequências, qui-quadrado, classificação hierárquica descendente, que segundo Camargo e Justo (2018), é aconselhada apenas quando há um número alto de participantes, análise de similitude e análise prototípica.

Para este trabalho não adotamos todas as possibilidades do software, optamos por utilizar os cálculos de frequências e frequências múltiplas, que nos forneceram a distribuição em frequências absolutas e relativas das palavras evocadas, considerando inclusive a distribuição por variáveis.

Recorremos também à análise de similitude, que nos forneceu árvores (grafos) de palavras, representando as associações entre elas identificadas nas evocações dos sujeitos além das relações das evocações com as variáveis.

E por fim, utilizamos a Análise prototípica, aqui compreendida como o processo realizado pelo software mais direcionado para o conhecimento da estrutura interna das representações sociais, também permite a criação de diagramas de quatro casas que levam em consideração a ordem de evocação das palavras e a frequência com que são evocadas verificam a sua centralidade, e, através da análise do que chamamos de quadrantes, buscamos identificar elementos centrais e periféricos das representações sociais dos sujeitos.

Assim, combinando técnicas fundamentadas em abordagens teóricas distintas, porém compatíveis entre si, elaboramos e seguimos este plano de triangulação dos dados coletados, no intuito de explorarmos em profundidade os dados e nos aproximarmos do objetivo desta pesquisa.

## **6 A TRANSIÇÃO ESCOLAR À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Dedicamos esta seção à análise do material recolhido junto aos sujeitos para tentar chegar às representações sociais que permeiam este momento educativo, a transição escolar do campo para a cidade, utilizando-se para isso a Análise de Conteúdo e análises estatísticas computacionais específicas.

Acreditamos que a relação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa é um fator importante, e, no caso de pesquisas em representações sociais, nas quais informações não verbais e contextuais têm muito significado, a coleta de dados precisa estar vinculada a um profundo conhecimento do meio no qual foram produzidos estes dados.

Ressaltamos também o compromisso assumido com os sujeitos da escola, professores e direção, no sentido de dar-lhes retorno informativo do que esta pesquisa revelou, pois acreditamos que este conhecimento poderá concorrer para um redimensionamento da realidade, permitindo que possam repensar práticas pedagógicas e, se julgarem apropriado, realizar mudanças.

### **6.1 Para os alunos**

As Representações Sociais elaboradas e compartilhadas pelos alunos sobre a transição escolar foram investigadas a partir de suas respostas a indutores, e, apoiadas na análise de falas espontâneas que foram estimulados a produzir, sendo que dentre a amostra total de vinte alunos, apenas quatorze deram depoimentos gravados em áudio, que foram transcritos para apoiar nossa análise.

Inicialmente as evocações dadas pelos sujeitos em resposta às questões indutoras, passaram pelas etapas da Análise de Conteúdo, conforme sugerido por Bardin (2010), o que nos permitiu elaborar categorias e compreender qualitativamente os dados brutos. Após esta primeira etapa, os dados coletados no questionário de perfil e no questionário TALP foram organizados em matrizes. As evocações constituíram matrizes isoladas por cada questão indutora, para alunos e professores. Nomeamos cada uma delas para que o processo fosse mais objetivo e seguro, com nomes codificados indicando a Questão indutora e a categoria de sujeitos cujas evocações haviam gerado aquela matriz.

Desta forma, QI1-alunos, é o código que representa a matriz gerada pelas respostas dadas à questão indutora 1 aplicada aos alunos e QI1-professores, representa a matriz gerada pelas evocações dadas à questão indutora 1 pelos professores. Tendo sido aplicadas cinco



questões indutoras aos alunos e três aos professores durante as sessões de TALP, nossa amostra gerou oito matrizes que foram individualmente analisadas.

### 6.1.1 Moradia no campo

Pela primeira Questão Indutora direcionada aos alunos, “Como é morar no interior?”, registramos quatro evocações por sujeito de pesquisa, 80 ao todo, na ordem em que foram expressas, e, após passar pelos processos de Análise de Conteúdo, no qual buscamos os núcleos de sentido, e de lematização, trabalhamos com um corpus de 19 evocações diferentes.

Submetemos as evocações a uma análise de conteúdo buscando núcleos de sentido gerados pelas interlocuções dos alunos em resposta à questão indutora 1 e organizamos em torno de quatro categorias de análise marcadas por sentimentos de afetividade, de convivência social, de relações de trabalho e de sensação de segurança que se manifestam e se interpenetram nas suas interlocuções.

A categoria mais fortemente evocada foi a primeira, que expressa sentimentos de conotação afetiva, relacionados à vivência rural e familiar, como podemos perceber na interlocução do sujeito 4A, ‘[...] morar no interior pra mim é muito bom, tô perto de minha família, meus amigos, tem muitas festas, conheço muita gente, eu trabalho só em casa, varro a casa, essas coisas [...]’.

É perceptível o sentimento de *afetividade* advindo das palavras ‘bom’, ‘família’ e ‘divertido’, enquanto a *convivência social* expressa-se no ‘brincar’, ‘amigos’ e ‘festas’; já as *relações de trabalho* estão presentes em termos como ‘trabalho’, ‘natureza’ e ‘cuidar de cavalos’, e a *sensação de segurança* está contida na liberdade de uma vida sem tantos riscos como se evidencia na vida da cidade, que nesta análise, aflora das palavras ‘liberdade’, ‘calmo’, ‘seguro’, ‘tranquilo’ e ‘sossego’. À guisa de exemplificação trazemos para o texto a fala do sujeito 3A,

“[...] Eu acho morar no interior muito bom porque lá a gente se diverte, na cidade ninguém pode sair porque já é assaltado, lá eu gosto mesmo de ir pra casa da minha vó, me sinto muito bem, fica perto de minha casa e moro de frente ao meu tio e logo perto, no outro morro, é a casa da minha tia.[...]”  
Sujeito 3A

Pela interlocução do sujeito 7A, “[...]Acho bom demais morar lá, é interessante porque tem natureza, muita árvore, eventos, vai ter rally.[...]”(Sujeito 7A), pudemos inferir que a vida social *sui generis* dos alunos, marcada pela liberdade de ir e vir, de frequentar as festividades e de brincar em locais abertos, devido à presença constante da família e distanciamento de

perigos, torna-se natural e muito satisfatória para eles, ao não demonstrarem vontade de modificá-la.

### 6.1.2 A escola do interior

Através da Questão indutora 2: ‘Como era sua escola no interior?’, coletamos as respostas dos alunos e constituímos a matriz de evocações QI2-alunos, apresentada a seguir no Quadro 5, e que foi submetida às etapas da Análise de conteúdo, e posteriormente a análises estatísticas desenvolvidas no software Iramuteq, da mesma forma que a questão anterior.

Quadro 5 - Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 2 do Questionário TALP.

ind	cat	sex	idad	comresid	escorig	transp	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
1	1	2	11	1	1	1	boa	1	grande	2	estrutura_ruim	3	divertida	4
2	1	1	11	2	2	2	amigos	1	divertida	2	boas_aulas	3	bons_professores	4
3	1	2	11	3	7	3	legal	1	estrutura_ruim	2	poucos_professore:	3	boas_aulas	4
4	1	1	13	3	7	1	boa	1	amigos	2	bons_professores	3	estrutura_ruim	4
5	1	2	11	2	2	2	boa	1	estrutura_ruim	2	bons_professores	3	poucos_alunos	4
6	1	2	11	4	3	3	boa	1	bonita	2	grande	3	muitos_alunos	4
7	1	1	11	5	4	2	grande	1	limpa	2	poucos_alunos	3	poucos_professore:	4
8	1	1	11	6	5	2	boa	1	grande	2	duas_salas	3	poucos_alunos	4
9	1	1	11	7	6	2	grande	1	duas_salas	2	limpa	3	bons_professores	4
10	1	2	11	3	7	1	boa	1	brincadeiras	2	boa_comida	3	bons_professores	4
11	1	1	11	5	4	2	pequena	1	poucos_alunos	2	poucos_professore:	3	conteudo_facil	4
12	1	2	11	3	7	1	boa	1	grande	2	muitos_alunos	3	poucos_professore:	4
13	1	1	11	3	7	1	limpa	1	grande	2	estrutura_ruim	3	poucos_professore:	4
14	1	1	11	3	7	1	boa	1	pequena	2	poucos_professore:	3	conteudo_facil	4
15	1	1	11	3	7	1	boa	1	importante	2	poucos_professore:	3	conteudo_facil	4
16	1	1	11	8	8	1	legal	1	pequena	2	divertida	3	brincadeiras	4
17	1	1	11	8	8	1	divertida	1	amigos	2	conteudo_facil	3	bons_professores	4
18	1	2	11	9	9	2	boa	1	divertida	2	conteudo_facil	3	muitos_alunos	4
19	1	2	11	8	8	1	boa	1	conteudo_facil	2	bons_professores	3	poucos_alunos	4
20	1	2	11	9	9	2	boa	1	conteudo_facil	2	muitos_alunos	3	amigos	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, a partir das evocações contidas no quadro 5, elencamos três categorias de análise compostas pelos núcleos de sentido identificados nas evocações: a primeira categoria, *Convivência Social*, destaca expressões relacionadas à percepção afetiva e de socialização, como ‘boa’, ‘divertida’, ‘amigos’, ‘brincadeiras’ e ‘importante’. Como se pode perceber na fala do sujeito 17A: “[...] lá as coisa era mais fáceis que aqui, as professoras eram muito boas, brincavam com a gente.”(Sujeito 17A)

Na segunda categoria, *Estrutural*, estão elencadas evocações relacionadas com a estrutura física ou a gestão da escola, respostas como ‘grande’, ‘estrutura ruim’, ‘limpa’, ‘duas salas’ e ‘boa comida’ a integram, como exemplificada na fala do sujeito 5A: “[...]Minha escola lá era, boa, é sério, era muito boa, o ruim dela é que sempre tinha um defeito, quando não era o ventilador, era a janela que quebrou.[...](Sujeito 5A).

A categoria *Funcionamento pedagógico*, na qual incluímos evocações relacionadas aos aspectos pedagógicos da escola rural expressas pelos alunos, destacamos ‘bons professores’, ‘conteúdo fácil’, ‘poucos professores’ e ‘boas aulas’. Aqui percebemos como os alunos de forma geral percebem aspectos pedagógicos positivos da escola rural onde estudavam antes de fazerem a transição escolar para a escola da cidade, a exemplo do sujeito 10A, “[...] Minha escola era muito boa, eu brincava muito e a comida era ótima, as professoras eram boas[...]

[...] Minha escola lá é muito importante pra mim, o nome da escola é o nome do meu avô, lá era muito boa, grande, limpa, mas só que os piso era quebrado, só por causa de uma árvore lá, que tinha raiz grande, as professoras de lá uma é minha mãe, e a outra é casada com um irmão de meu pai, eu conheço todo mundo lá, todo mundo lá é meu amigo (Sujeito 13A).

Constatamos que em primeiro lugar os alunos citaram mais características relacionadas aos aspectos afetivo e sociais da escola, aspectos estruturais e relacionados ao funcionamento pedagógico estão em equilíbrio. Depreendemos pela Análise de conteúdo que ao fazer uma avaliação da escola rural que estudavam antes, embora os alunos tenham feito um apanhado de pontos fortes e fracos, representam sua escola anterior como boa, como marco relevante na sua trajetória pessoal e acadêmica.

### **6.1.3 Expectativas relacionadas à escola da cidade**

Ao analisar Questão Indutora 3, ‘Quando você ainda estudava no interior, como você imaginava a escola da cidade?’, seguimos os passos da Análise de conteúdo e chegamos à construção de três categorias que englobavam as 26 diferentes respostas.

A primeira categoria, que chamamos de Aspectos Sócio-afetivos foi constituída de evocações que expressavam características relacionadas aos sentimentos e à vida social dos alunos, destacaram-se nesta categoria as evocações ‘boa’, ‘amigos’, ‘poucos\_amigos’, distância e ‘liberdade’.

A segunda categoria, Aspectos Pedagógicos, reuniu evocações relacionadas à organização pedagógica da escola da cidade, a forma como os alunos a imaginavam antes de

conhecê-la. Destacam-se evocações como ‘difícil’, ‘fácil’, ‘muitos\_professores’, ‘muitos\_alunos’ e ‘bons\_professores’.

A terceira categoria escolhida chamamos de Aspectos Estruturais e contém palavras associadas à expectativa que os alunos tinham acerca da escola urbana, inclui evocações como ‘grande’, ‘boa\_estrutura’, ‘pequena’ e ‘limpa’.

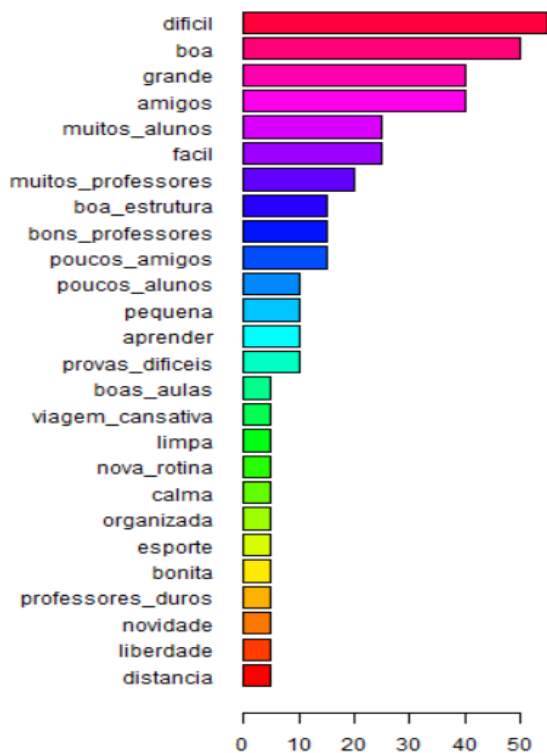
Após isso, a lista de palavras evocadas compôs a Matriz QI3-alunos, representada no Quadro 6, que foi submetida a três análises realizadas no software Iramuteq. Cabendo ressaltar que não estão contempladas nesse estudo todas as possíveis análises do programa, pois nos concentramos nas que mais se adequaram a nossa amostra.

Quadro 6- Matriz composta pelas evocações dos alunos à Questão Indutora 3 do Questionário TALP.

Ind	Cat	sex	idad	comresid	escorig	transp	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang	evoc	rang
1	1	2	11	1	1	1	boa	1	grande	2	estrutura ruim	3	divertida	4
2	1	1	11	2	2	2	amigos	1	divertida	2	boas aulas	3	bons professores	4
3	1	2	11	3	7	3	legal	1	estrutura ruim	2	poucos professores	3	boas aulas	4
4	1	1	13	3	7	1	boa	1	amigos	2	bons professores	3	estrutura ruim	4
5	1	2	11	2	2	2	boa	1	estrutura ruim	2	bons professores	3	poucos alunos	4
6	1	2	11	4	3	3	boa	1	bonita	2	grande	3	muitos alunos	4
7	1	1	11	5	4	2	grande	1	limpa	2	poucos alunos	3	poucos professores	4
8	1	1	11	6	5	2	boa	1	grande	2	duas salas	3	poucos alunos	4
9	1	1	11	7	6	2	grande	1	duas salas	2	limpa	3	bons professores	4
10	1	2	11	3	7	1	boa	1	brincadeiras	2	boa comida	3	bons professores	4
11	1	1	11	5	4	2	pequena	1	poucos alunos	2	poucos professores	3	conteudo facil	4
12	1	2	11	3	7	1	boa	1	grande	2	muitos alunos	3	poucos professores	4
13	1	1	11	3	7	1	limpa	1	grande	2	estrutura ruim	3	poucos professores	4
14	1	1	11	3	7	1	boa	1	pequena	2	poucos professores	3	conteudo facil	4
15	1	1	11	3	7	1	boa	1	importante	2	poucos professores	3	conteudo facil	4
16	1	1	11	8	8	1	legal	1	pequena	2	divertida	3	brincadeiras	4
17	1	1	11	8	8	1	divertida	1	amigos	2	conteúdo facil	3	bons professores	4
18	1	2	11	9	9	2	boa	1	divertida	2	conteúdo fácil	3	muitos alunos	4
19	1	2	11	8	8	1	boa	1	conteudo facil	2	bons professores	3	poucos alunos	4
20	1	2	11	9	9	2	boa	1	conteudo facil	2	muitos alunos	3	amigos	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 8 - Análise de frequências múltiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 3

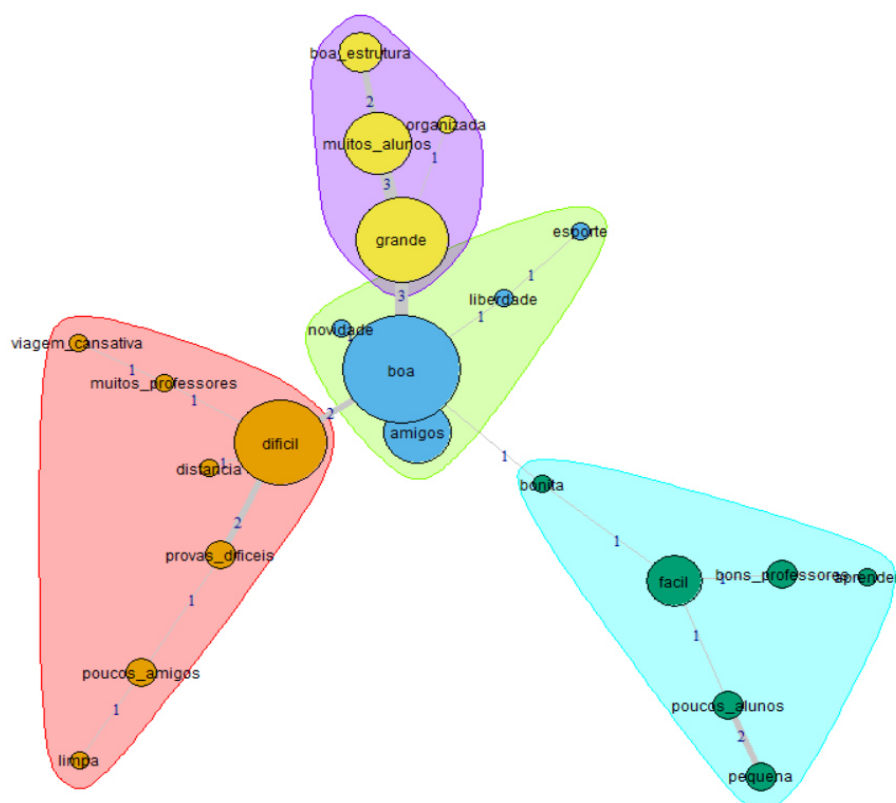


Fonte: Gráfico produzido pela autora através do software Iramuteq.

A análise de frequências múltiplas, nos forneceu uma combinação gráfica das frequências das quatro colunas de evocação da matriz, nomeadas EVOC, desconsiderando a ordem em que foram evocadas. É uma análise mais simples que as demais e, conforme pode ser observado na Figura 8, a maior parte dos alunos evocou em alguma posição que acreditavam que a escola da cidade seria ‘difícil’, porém ‘boa’.

A matriz foi submetida à Análise de Similitude, processo estatístico mais complexo que o anterior e que leva em consideração não apenas a frequência com a qual as palavras foram evocadas, mas também a ordem de evocação, investigando secundariamente as possíveis relações entre as evocações.

Figura 9 - Análise de Similitude das evocações geradas pela Questão Indutora 3 aplicada aos alunos.



Fonte: Figura produzida pela autora através do software Iramuteq.

Na figura 9, pudemos deduzir que os alunos, mesmo antes de frequentarem a escola urbana, acreditavam que seria uma mudança positiva, que passariam a frequentar uma escola com estrutura maior e mais complexa que aquela que frequentavam na zona rural, expressando claramente que também imaginavam a escola da cidade mais difícil.

Neste ponto também recorreremos aos discursos dos alunos para compreender com maior clareza suas respostas que, de acordo com a fala do sujeito identificado por 13A, expressa: “... pensava que a escola aqui da cidade ia ser boa [...] e que o conteúdo ia ser mais difícil.” Os alunos demonstram que representavam a escola da cidade como uma escola mais difícil que aquela em que estudavam antes, como pudemos perceber também neste sentido, o aluno 10A expressa sua preocupação:

“Minha escola era muito boa, eu brincava muito e a comida era ótima, as professoras eram boas, e nesse tempo eu pensava: Eita, meu Deus, será se eu vou tirar nota boa nas provas lá nos Patos?! Oh, meu Deus, como é que vai ser lá na minha escola?! Eh, meu Deus, será que eu vou fazer amigos?!” (Sujeito 10A).

Ao analisarmos o gráfico expresso na Figura 13, percebemos a relevância da evocação ‘boa’ na constituição da Representação Social de escola da cidade que os sujeitos elaboraram

quando ainda moravam na zona rural. Por outro lado, percebe-se a ligação direta à palavra ‘grande’ e, de forma mais discreta e menos intensa, à palavra ‘difícil’. Entendemos que os sujeitos representavam a transição escolar como uma mudança significativa, pois estariam numa escola melhor e maior, numa realidade diferente e com mais obstáculos, segundo sua percepção.

A seguir trazemos para o estudo a Análise Prototípica expressa no Quadro 7, e, ao aprofundar nosso olhar para esta representação social, buscando compreender sua estrutura, pelo exame dos quadrantes por ela fornecidos. O ponto de corte para Ordem de evocação foi de 2,46 e de frequência de evocação foi 4,86, de forma que uma ordem menor indica que as palavras foram evocadas nas primeiras posições e uma frequência maior indica que forma mais vezes evocadas.

Retomando os postulados teóricos concernentes à abordagem estrutural, em especial os estudos de Abric (2000), segundo os quais a representação social está organizada em Sistema Central, onde estão localizados o núcleo e expresso no primeiro quadrante à esquerda, Zona do Núcleo, e o Sistema periférico que abrange os outros três quadrantes. A Primeira Periferia, agrupa elementos que estão fortemente vinculados ao núcleo representacional, podendo apresentar tendência à centralidade. A Segunda Periferia elenca elementos com menor força representacional e os Elementos de Contraste se compõem por elementos evocados nas primeiras posições para um baixo número de sujeitos.

Quadro 7- Análise prototípica de evocações dos alunos em resposta à Questão Indutora 3: “Quando você ainda estudava no interior, como você imaginava a escola da cidade?”

		<b>≤ 2,46</b>			<b>Ordem de evocação (RANG)</b>			<b>&gt;2,46</b>		
<b>&lt;4,86</b>	<b>Frequência ≥4,86</b>	<b>ZONA DO NÚCLEO</b>			<b>PRIMEIRA PERIFERIA</b>					
		EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA
		BOA	10	1,3	DIFÍCIL	11	3	AMIGOS	8	2,9
		GRANDE	8	1,9	FÁCIL	5	2,8	<b>SEGUNDA PERIFERIA</b>		
		MUITOS ALUNOS	5	2,2	<b>ELEMENTOS DE CONTRASTES</b>			<b>SEGUNDA PERIFERIA</b>		
		EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA
		BOA ESTRUTURA	3	2	MUITOS PROFESSORES	4	3,8	POUCOS AMIGOS	3	3
		PROVAS DIFÍCEIS	2	2	BONS PROFESSORES	3	3,3			
		PEQUENA	2	1,5						

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir da análise prototípica realizada com o software Iramuteq.

A Zona do Núcleo, indicativo de elementos centrais da Representação Social, traz as evocações ‘boa’, ‘grande’ e ‘muitos alunos’, com altas frequências e baixas ordens de evocação. Porém consideramos o elemento ‘difícil’ como parte importante na construção desta representação social, pois apesar de se encontrar na Primeira Periferia, tem frequência de evocação alta, e, embora não tenha sido elencado nas primeiras posições, consideramos sua relevância como constituinte secundário desta Representação Social.

De forma que, quando ainda estudavam na zona rural, os alunos representavam a ideia de escola da cidade como uma escola boa, grande, com muitos alunos e com conteúdos mais difíceis, a partir do que era construído nos grupos sociais dos quais fazem parte, não tendo sido verificadas variações significativas desta representação em função da comunidade de origem ou do meio de transporte utilizado para chegar à escola e nesse sentido o aluno 18A, reforça

[...] só que o ensino de lá não era o mesmo aqui de São João dos Patos, antes, quando eu vinha pra cá estudar, minha mãe teve que me colocar numa aula de reforço. Todo mundo me dizia que essa escola era muito boa, por isso pedi pra minha mãe me colocar aqui, mas achava que as matérias ia ser bem mais difíceis[...] (Sujeito 18A)

#### **6.1.4 A escola da cidade**

A Questão Indutora 4 aplicada aos alunos, ‘O que você acha da escola da cidade hoje?’, considera que os alunos já passaram pela transição escolar e, conforme já descrito, estavam experimentando as primeiras semanas da nova realidade, a questão indutora objetiva apreender a Representação Social que os alunos revelaram sobre a escola urbana após terem a experiência pessoal de estudar nela, de vivenciar a nova rotina que agora é a realidade cotidiana.

Seguindo a mesma metodologia de trabalho adotada à questão indutora anterior, as respostas dadas pelos sujeitos passaram pela categorização por conteúdo e nos permitiu elaborar três categorias que denominamos de Aspectos Pedagógicos, Aspectos Sociais e Aspectos Estruturais.

A primeira categoria, abrigou evocações relacionadas a funções pedagógicas da escola percebidas pelos alunos, que destacaram as evocações ‘difícil’, ‘bons professores’ e ‘organizada’.

A segunda, trazendo aspectos que envolvem a vida social dos alunos, apresenta destaque para as evocações ‘amigos’, ‘muitos alunos’, ‘poucos amigos’, ‘divertida’ e distância, demonstrando forte vínculo com as emoções dos sujeitos.



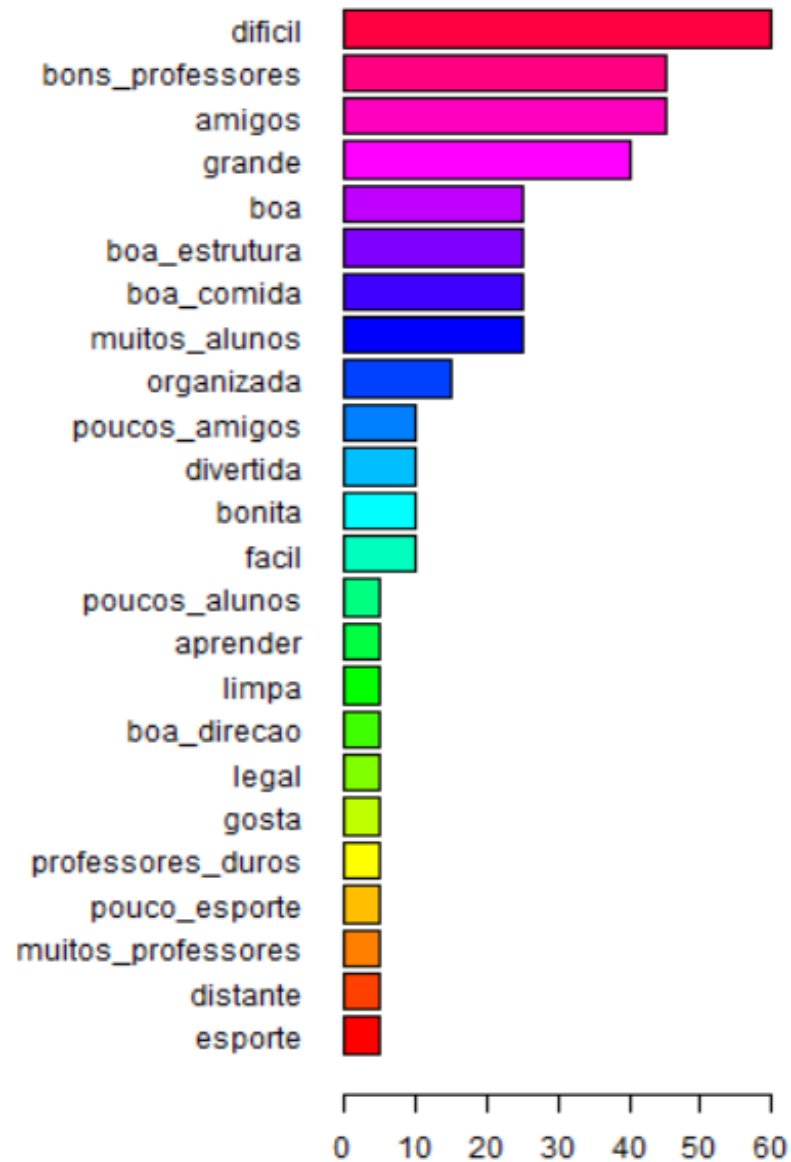
A terceira categoria agrupa as evocações que mais se relacionam com a estrutura física da escola: ‘grande’, ‘boa comida’ e ‘boa estrutura’. São evocações que se destacam, sendo a dimensão física da escola a característica que mais impacta os alunos quando falam da escola da cidade. Quanto à alimentação fornecida pela escola também tem grande relevância, fato que atribuímos à necessidade que os alunos residentes em comunidades mais distantes têm de fazer as principais refeições na escola devido ao longo período de deslocamento. Já a estrutura das salas de aula, dos banheiros e das áreas de lazer também são características destacadas pelos alunos, conforme a interlocução dos alunos 2A e 10A:

[...]Eu gosto muito dessa escola, minha sala tem ar condicionado, lá na outra mal tinha ventilador, aqui é muito mais confortável. Os professores e as matérias aqui é bom também, mas no comecinho das aulas foi difícil acostumar com as atividades que são difícil [...] (Sujeito 10A.)

[...]Eu pensava que aqui ia ser melhor porque ia ter muitos amigos novos e ar-condicionado, eu imaginava que as matérias iam ser muito difícil e os professores iam ser muitos, pelo que meu irmão falava [...] Gosto daqui porque é um ambiente limpo e organizado, lá era limpo mas as vezes se jogava lixo no chão e não panhava, a diretora é bem simpática. (Sujeito 2A)

Após os processos de categorização por conteúdo e lematização, já detalhados nesta seção, as oitenta evocações coletadas pela TALP geraram uma matriz com 24 evocações diferentes que chamamos de QI4-alunos e que submetemos a três análises estatísticas através do software Iramuteq, conforme sua adequação à nossa amostra, apresentadas graficamente e interpretadas a seguir.

Figura 10 - Análise de frequências múltiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 4 aplicada aos alunos.

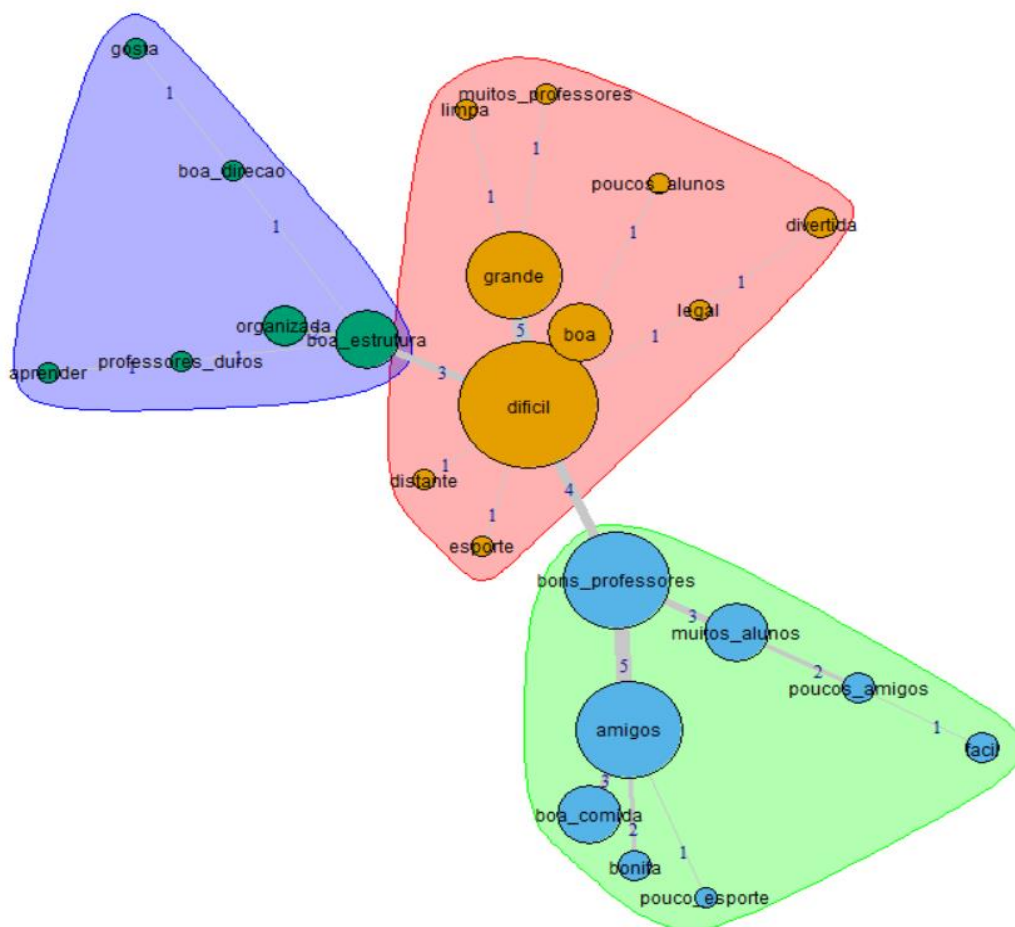


Fonte: Gráfico produzido pela autora através do software Iramuteq.

Inicialmente realizamos a Análise de frequências múltiplas, que nos fornece as frequências absolutas e relativas das evocações representada na Figura 10. Aqui encontramos a frequência bruta de 60% da evocação ‘difícil’, o que nos leva a considerar que seja um indício de centralidade desta evocação dada a alta frequência de evocação dentre os sujeitos.

Em seguida, submetemos a Matriz QI4-alunos a Análise de Similitude, que gerou um gráfico no qual foi possível observar as palavras mais evocadas e suas possíveis interrelações, como representado na Figura 11.

Figura 11 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI4-alunos.



Fonte: Figura produzida pela autora através do software Iramuteq.

É visualmente perceptível a centralidade da evocação ‘difícil’, que se relaciona a ‘grande’, a ‘bons professores’ e a ‘boa’. Inferimos que a Representação Social dos alunos residentes na zona rural acerca da escola urbana onde estudam, mostra que a EM Eduardo Coelho Mendes pode ser considerada uma escola onde encontram dificuldades de aprendizagem concretas de aprendizagem concretas, embora contem com bons professores para auxiliá-los e tenham uma boa estrutura a sua disposição, como exemplificação disto trazemos a fala do sujeito 15A:

‘Quando eu ainda estudava lá no interior imaginava que essa escola aqui teria muitos alunos e mais companhias e maior, os professores eu achava que iam ser bons, bom assim, que ensina bem, mais formados, pensava que os assuntos ia ser melhor que o quinto ano só que difícil, assim, vai apertando tipo um nível. Como eu tenho uma prima que estuda aqui, [...], eu já imaginava a escola da cidade pelo que ela falava, então é isso mesmo que eu achei aqui’(Sujeito 15A).

Com o objetivo de identificar a estrutura e a organização da representação social dos sujeitos acerca da sua escola urbana, de acordo com as orientações sugeridas pelos teóricos da abordagem estrutural, procedemos à Análise prototípica, que, através de gráfico gerado no software Iramuteq, nos fornece a distribuição em quadrantes dos elementos formadores da representação. Sendo que neste item frequência e ordem em que foram evocados, nos sugeriu a possível organização estrutural, sendo 2,46 o ponto de corte para ordem de evocações e 5,31 para a frequência das evocações, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8- Análise prototípica de evocações dos alunos em resposta à Questão Indutora 4: “O que você acha da escola da cidade hoje?”

		$\leq 2,46$		Ordem de evocação (RANG)			$>2,46$	
$< 5,31$ Frequência $\geq 5,31$	<b>ZONA DO NÚCLEO</b>			<b>PRIMEIRA PERIFERIA</b>				
	EVOCACÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCACÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA		
				DIFICIL	12	3,2		
	GRANDE	8	1,1	AMIGOS	9	2,9		
				BONS_PROFESSORES	9	3		
	<b>ELEMENTOS DE CONTRASTES</b>			<b>SEGUNDA PERIFERIA</b>				
	EVOCACÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCACÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA		
	MUITOS_ALUNOS	5	1,8	BOA_COMIDA	5	4		
	BOA ESTRUTURA	5	1,8	ORGANIZADA	3	2,7		
	BOA	5	1,2	FÁCIL	2	2,5		
BONITA	2	1,5	POUCOS_AMIGOS	2	2,5			

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir da análise prototípica realizada com o software Iramuteq.

A centralidade da evocação ‘grande’ na representação é sugerida com clareza pelo software no quadrante Zona do Núcleo. No entanto, encontramos na Primeira Periferia a palavra ‘difícil’, evocada com frequência alta e com Ordem média de Evocação abaixo do ponto de corte, ou seja, embora muito frequentemente evocada e com tendência a centralidade, integra o sistema periférico. De forma que a análise aponta para uma representação social da escola da cidade grande, com bons professores e boa estrutura, porém as dificuldades representadas pela mudança de ambiente escolar também constituem aspectos formadores da representação social.

Ao compararmos as representações sociais emanadas pelos alunos do campo sobre a escola da cidade antes de frequentarem-na e após estarem estudando nela, percebemos que as expectativas se confirmaram, pois seus conteúdos se aproximam, conforme as interlocuções a seguir dos sujeitos 13A e 6A :

Eu pensava que a escola aqui da cidade ia ser boa, ia tá mais longe de minha mãe, pensava que ia fazer esportes e que o conteúdo ia ser mais difícil. E eu pensei certo, a escola daqui é isso mesmo, muito mais difícil [...] mas aqui não venho pra jogar bola, porque não vou voltar no ônibus todo suado. (Sujeito13A).

Eu imaginava que a escola aqui da cidade era bem grande, e que tinha muitos amigos, e que os professores iam ser melhores, mas quando eu cheguei aqui percebi que era isso tudo mesmo que eu pensava, mas as atividades aqui são muitas e as tarefas são mais difíceis, e foi difícil me acostumar porque eu não conhecia ninguém (Sujeito 6A).

A estrutura da escola se mostrou forte componente ideacional, e, mesmo antes de fazer parte da escola urbana, os alunos já demonstravam expectativa em conhecer o novo ambiente. É provável que esta representação se ancore na própria percepção de ambiente urbano, considerado mais aparelhado de bens simbólicos e materiais que o ambiente rural, sendo a escola uma extensão destes espaços.

### **6.1.5 Possíveis enfrentamentos na transição escolar**

Analisando-se as evocações dadas pelos alunos em resposta à Questão Indutora 5: ‘Que obstáculos você encontrou/encontra em estudar na escola da cidade?’, constituiu-se uma lista de oitenta evocações que, submetidas às etapas da Análise de Conteúdo sugerida por Bardin (2010) nos permitiu categorizá-los conforme seu conteúdo.

A primeira categoria, que chamamos de Obstáculos socioafetivos, foi constituída a partir de evocações relacionadas aos problemas afetivos e sociais que os alunos relataram haver encontrado. Evocações como ‘solidão’, ‘medo’ e ‘saudade de casa’ têm grande destaque, o que se confirma em muitas falas os sujeitos tendo repercussão durante a transição escolar.

A segunda categoria, Obstáculos pedagógicos, reúne evocações relacionadas a dificuldades de caráter pedagógico encontradas pelos alunos, evocações como ‘difícil’, ‘conteúdo’, ‘muitos professores’, ‘muitos alunos’ e ‘sala cheia’, têm grande destaque e demonstram o impacto que a mudança de escola causa nestes sujeitos, uma vez que vêm de pequenas escolas rurais com dimensões proporcionais às comunidades nas quais estão inseridas.

Nomeamos a terceira categoria de Obstáculos Espaço-temporais, onde estão agrupados problemas evocados pelos alunos que se relacionam à distância entra a residência e a escola e às consequências que este trajeto pode ocasionar, evocações como ‘distância’, ‘rotina cansativa’, ‘transporte’ e ‘deslocamento’, são evocações frequentes nesta categoria.

Embora obstáculos pedagógicos relacionados à adaptação à nova realidade escolar e obstáculos espaço-temporais que se referem às dificuldades encontradas no deslocamento do campo para a cidade contenham evocações citadas com grande frequência, nos chamou a atenção o fato de serem os obstáculos socioafetivos os que mais importância receberam nas evocações. Esse aspecto da transição escolar costuma ser desconsiderado pela equipe pedagógica ao receber estes alunos, e, evocações como ‘solidão’, ‘medo’ e ‘saudade de casa’ são compreendidas como expressões próprias do momento delicado pelo qual passam.

Provavelmente ancorado no paradigma urbano pelo qual se baseou nossa formação docente inicial, e, como este estudo mostrou, comungando com as representações dos professores que compuseram nossa amostra, acreditamos que fatores como dificuldades socioeconômicas, falta de estrutura adequada à mobilidade segura e ausência de conhecimentos básicos seriam os maiores obstáculos encontrados pelos alunos durante a transição escolar do campo para a cidade.

Porém a análise das evocações dos alunos do campo mostrou que embora existam obstáculos pedagógicos e obstáculos de acesso geográfico a enfrentar durante a transição para a escola da cidade, o fator emocional é o mais relevante para eles, se sentem deslocados socialmente, têm dificuldade em fazer amigos novos, não se sentem parte daquele novo ambiente e sofrem de solidão.

## **6.2 Para os professores**

Apresentaremos a partir deste ponto a análise de dados coletados pela aplicação da TALP aos professores. A amostra corresponde a dez docentes da escola urbana EM Eduardo Coelho Mendes, situada na área central de São João dos Patos-MA, e que recebe anualmente grande número de alunos residentes nas comunidades rurais do município.

Aos professores foram direcionadas três Questões Indutoras, com o objetivo de captar as Representações Sociais que este grupo elabora e compartilha sobre os ‘alunos do interior’. Seguindo a metodologia definida para este estudo, após o estímulo inicial foram registradas as evocações dadas pelos sujeitos em resposta às perguntas, bem como a ordem de evocação, o que gerou três conjuntos de respostas

O processo de análise ocorreu de forma independente para cada conjunto de respostas, se iniciou a partir da metodologia sugerida por Bardin (2010), seguindo os passos da análise de conteúdo, buscamos a categorização das respostas segundo seu conteúdo. Analisamos as

categorias objetivando compreender qualitativamente os dados e apreender as Representações Sociais em circulação no grupo social estudado.

Ao concluirmos esta etapa da análise, organizamos os dados em matrizes construídas através do software Planilha Calc, para que fosse possível realizar as análises estatísticas através do software Iramuteq. As matrizes foram lematizadas, ou seja, seus dados passaram por processos de redução ao lema das palavras evocadas, de forma a desconsiderar-se particularidades de gênero, número e flexão verbal. Realizamos a Análise de Frequências múltiplas, a Análise de Similitude e a Análise Prototípica com cada uma das matrizes de forma independente.

Os resultados da Análise de conteúdo foram fundamentais para a interpretação dos dados estatísticos, de forma que realizamos a triangulação de dados neste estudo pela combinação de diferentes técnicas de análise.

### **6.2.1 Percepção da escola do campo**

A primeira Questão Indutora aplicada aos professores, ‘Como você acredita que era a vida escolar dos alunos das zonas rurais antes de virem para esta escola?’, inicialmente respondida com 40 evocações, após passar pelos processos da Análise de Conteúdo e pela Lematização, permitiram a construção de uma matriz com 15 evocações distintas que chamamos de Matriz QI1-professores.

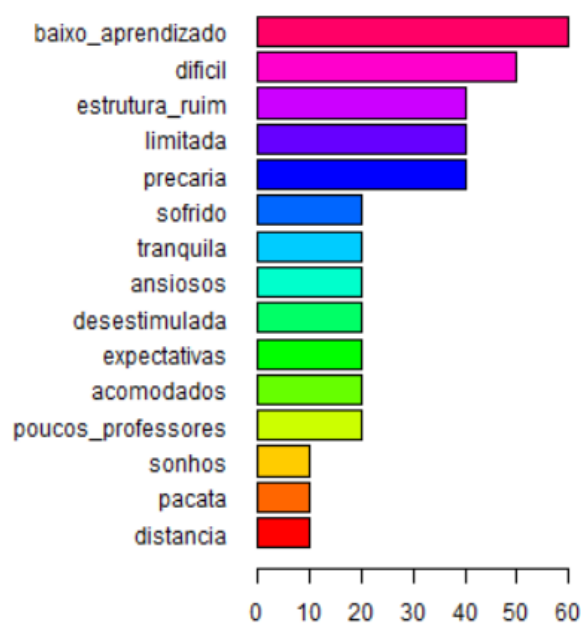
Assim analisamos e categorizamos as respostas dadas pelos sujeitos à Questão Indutora 1 em três categorias. A primeira, que nomeamos *Categoria Aspectos Pedagógicos*, elenca evocações relacionadas às práticas pedagógicas escolares e se destacam as evocações: ‘baixo aprendizado’, ‘poucos professores’ e ‘limitada’. A segunda categoria, *Aspectos Estruturais*, contém respostas que se ligam aos aspectos físicos e estruturais da escola, ‘precária’, ‘estrutura ruim’ e ‘distância’. A terceira categoria, *Aspectos socioafetivos*, por sua vez traz as respostas que se relacionam mais intimamente à forma como os alunos se sentem na interação com a escola do campo, ‘difícil’, ‘acomodado’, e ‘expectativas’, são evocações de destaque.

Acrescentamos que, de acordo com os sentidos captados durante a coleta de dados, a palavra ‘difícil’ frequentemente evocada pelos professores tem um sentido relacionado ao modo de produção de vida do campo, que exige dos alunos horas de trabalho e dedicação, podendo interferir na vida escolar.

A Análise de Frequências Múltiplas nos mostrou que os professores demonstram ter representações sociais negativas arraigadas e não avaliam com otimismo as escolas rurais de onde recebem alunos no 6º ano. Pudemos inferir que 60% deles apontam ‘baixo aprendizado’ como a principal característica da vida escolar rural de seus alunos e 50% deles evocaram ‘difícil’, se referindo a relação do aluno com a escola, enquanto sujeito do campo que precisa se dedicar também ao trabalho, como se pode perceber no gráfico representado na Figura 18.

Ressaltamos que mesmo 50% dos docentes tendo vivência rural, seja como morador ou como professor, e que a maior parte do corpo docente tem mais de uma década de experiência pedagógica com alunos residentes no campo, as características afetivas foram pouco consideradas por eles.

Figura 12 - Análise de frequências múltiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 1 aplicada aos professores.



Fonte: Gráfico produzido pela autora através do software Iramuteq.

A Matriz QI1-professores foi submetida também à Análise de Similitude, pela qual pudemos observar além das frequências das evocações, as possíveis relações entre elas, já que ativamos as opções comunidades e halo, como se observa na Figura 13.

Percebemos que os professores representam a escola rural de onde vêm os alunos que passam pela transição escolar, objeto deste estudo, como uma escola de ‘baixo aprendizado’, para eles, esta é a ideia que se sobressai ao representarem estas escolas. Esta evocação se apoia de forma equilibrada nos termos ‘difícil’ e ‘estrutura ruim’, de forma que, para os professores o baixo aprendizado dos alunos que vêm das comunidades rurais do município se

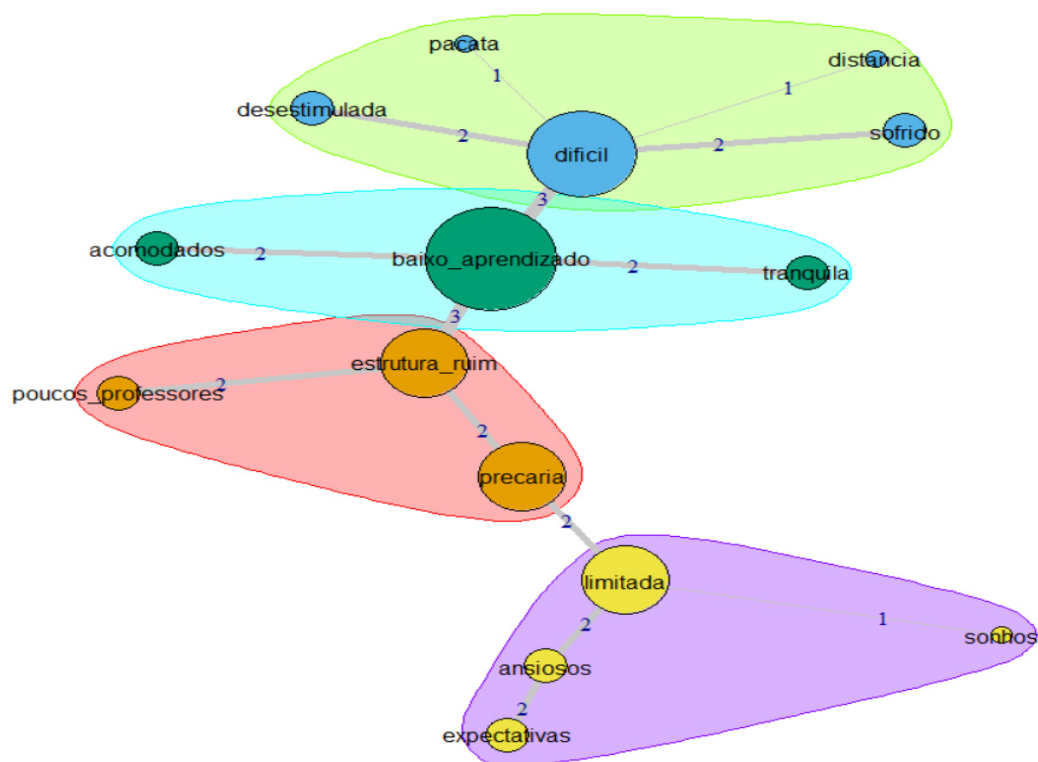


ancora na relação difícil que têm com a escola, por virem de uma realidade sofrida e sem estímulos, e na estrutura ruim que as escolas oferecem aos alunos, com poucos professores e ambiente precário.

Após termos percebidos os indícios representacionais dos professores urbanos sobre a vida escolar prévia dos alunos residentes no campo, seguindo as orientações dos teóricos basilares da abordagem estrutural, partimos para a investigação das estruturas componentes desta apontada representação.

Cabe trazer o pensamento de Sá (1996), quando fala que as Representações Sociais como estruturas que contêm conhecimentos de temas da vida social, que os grupos elaboram e compartilham entre si, aqui sendo destacada a utilização desta importante teoria.

Figura 13 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI1-professores.



Fonte: Figura produzida pela autora através do software Iramuteq

Recorremos à Análise Prototípica realizada a partir da Matriz QI1-professores e representada no Quadro 9, tendo expressado os quadrantes que mostram a estrutura da Representação Social dos professores urbanos acerca das escolas rurais.

O Núcleo Central desta representação se compõe dos elementos ‘difícil’, ‘precária’, ‘limitada’ e ‘estrutura ruim’, desta forma, interpretamos que os professores representam a vida escolar rural dos alunos de forma desfavorável, e, considerando que na Primeira

Periferia, com forte tendência à centralidade devido à alta frequência de evocação, encontramos o elemento ‘baixo aprendizado’, como elemento complementar. Acreditamos que ele funcione como concretização das ideias dos elementos do núcleo, de forma que a consequência, ‘baixo aprendizado’, tem como causa a relação difícil com a escola, que se apresenta ‘precária’ e ‘limitada’, abrigando seus alunos numa ‘estrutura ruim’, conforme as interlocuções dos docentes.

Quadro 9 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 1.

		$\leq 2,5$			Ordem de evocação (RANG)			$>2,5$			
Frequência $\geq 2,67$  Frequência $< 2,67$	ZONA DO NÚCLEO			PRIMEIRA PERIFERIA							
	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO		FREQ.	ORDEM MÉDIA				
		DIFÍCIL	5	1,2	BAIXO_APRENDIZADO		6	3,2			
		PRECÁRIA	4	1,2							
		LIMITADA	4	1,5							
		ESTRUTURA RUIM	4	2,5							
		ELEMENTOS DE CONTRASTES			SEGUNDA PERIFERIA						
		EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO		FREQ.	ORDEM MÉDIA			
		TRANQUILA	2	2,5	POUCOS_PROFESSORES		2	3,5			
		SOFRIDO	2	2,5	ACOMODADOS		2	4			
	DISTÂNCIA	1	2	EXPECTATIVAS		2	3				
				DESESTIMULADA		2	4				

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir da análise prototípica realizada com o software Iramuteq.

A Segunda Periferia traz as evocações que estão abaixo dos pontos de corte estabelecidos pelo software para frequência e ordem de evocação, são elementos de menor importância para a estrutura representacional. A Zona de Contraste agrupa elementos evocados nas primeiras posições por poucos sujeitos, ‘tranquila’, ‘sofrida’ e ‘distância’ são evocações de relevância para uma baixa quantidade de sujeitos da amostra.

### 6.2.2 Possíveis obstáculos encontrados na escola urbana

A segunda Questão Indutora direcionada aos professores da escola urbana sobre os alunos residentes no campo: ‘Quais obstáculos você acredita que eles enfrentam na escola urbana?’, gerou três categorias que denominamos, *Aspectos Pedagógicos*, *Mobilidade* e *Aspectos Afetivo-sociais*.

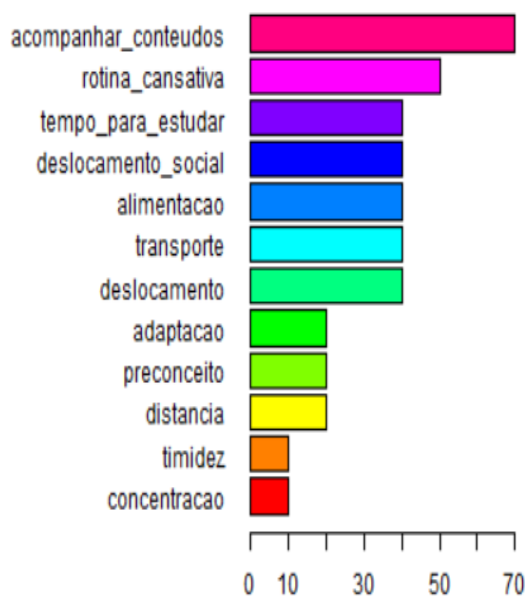
A primeira categoria contém termos relacionados a obstáculos práticos da vivência escolar, destacando-se os termos ‘acompanhar conteúdos’ e ‘tempo para estudar’. Segundo os professores, a vida escolar dos alunos do campo é perpassada pela dificuldade em acompanhar os conteúdos propostos na escola urbana e ao voltarem para casa não tem tempo para realizar as atividades escolares.

A segunda categoria, Mobilidade, inclui termos relacionados ao processo de mobilidade dos alunos do campo para a cidade: ‘rotina cansativa’, ‘deslocamento’, ‘transporte’ e ‘distância’. Os professores apontam dificuldades geradas pelo deslocamento do campo para a cidade, que, dependendo da comunidade de origem dos alunos, pode vir a tomar muitas horas do dia e gerar consequências imprevisíveis.

A categoria com menos evocações, Aspectos Afetivo-sociais elenca termos relacionados à interação social dos alunos na escola da cidade, e abrange ‘deslocamento social’, ‘preconceito’, ‘adaptação’, ‘concentração’ e ‘timidez’. Os professores expressam que os alunos têm dificuldades de integração ao novo grupo social da escola urbana, embora não deem grande ênfase a esta forma de perceber.

Passamos a apresentar os resultados obtidos a partir das análises estatísticas realizadas. A primeira delas foi a Análise de frequências, e, conforme demonstrado na Figura 20, a dificuldade em acompanhar os conteúdos propostos na escola urbana é a maior dificuldade que os professores acreditam que os alunos do campo enfrentam na transição escolar, evocada em alguma posição por 70% dos professores. Acreditamos que a principal motivação para esta resposta seja a vivência pedagógica no cotidiano da sala de aula, motivado por vários outros problemas que também evocaram, destacando-se ‘rotina cansativa’ e ‘tempo para estudar’.

Figura 14 - Análise de frequências múltiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 2 aplicada aos professores.

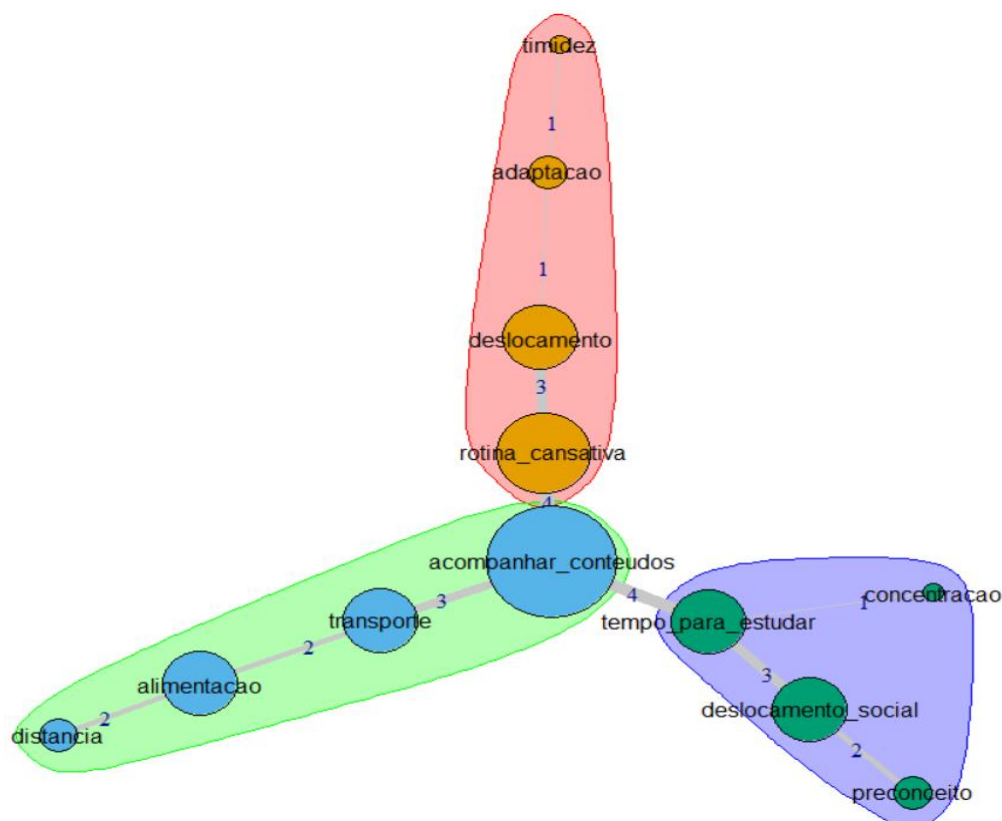


Fonte: Gráfico produzido pela autora através do software Iramuteq.

Com o objetivo de aprofundar a análise das evocações dos professores e captar com maior assertividade as Representações dos sujeitos acerca do tema representado pela Questão Indutora 2, apresentamos a Análise de Similitude, Figura 15, que expressa graficamente a força de evocação dos termos, conforme a sua frequência e ordem de evocação, bem como as possíveis relações entre as evocações.

Esta análise, pode conter sugestão de centralidade das evocações, o que nos permite compreender o significado da Representação Social dos professores acerca dos obstáculos enfrentados pelos sujeitos do campo quando realizam a transição escolar para a escola da cidade segundo os professores.

Figura 15 Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI2-professores



Fonte: Figura produzida pela autora através do software Iramuteq

Como representado na Figura 15, a representação dos obstáculos enfrentados pelos alunos se revela na dificuldade em acompanhar os conteúdos programáticos da escola urbana, que se complementa em outras questões relacionadas ao seu cotidiano, como a rotina cansativa, que tira o tempo para estudar pois precisam se dedicar também às tarefas da rotina familiar, bem como as horas gastas no transporte durante o deslocamento das comunidades rurais para a cidade,

A seguir apresentamos a Análise Prototípica ou dos Quadrantes da questão e através da qual é possível apontar os elementos da representação como pertencentes ao Núcleo Central, Primeira e Segunda Periferia e Zona de contraste.

Esta análise se justifica pela aproximação desta pesquisa à abordagem estrutural das representações sociais que objetiva não apenas identificar, mas também conhecer a estrutura representacional, composta pelo Sistema Central e pelo Sistema Periférico. Consideramos apenas as evocações ditas pelo menos 2 vezes pelos sujeitos visando a otimização do gráfico reproduzido no Quadro 10, que apresenta pontos de corte em 2,45 para média da ordem de evocação e 3,8 para média de frequência.

Quadro 10 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 2.

		≤ 2,45			Ordem de evocação (RANG)			≥ 2,45		
Frequência 3,8 ^1 3,8 <3,8	ZONA DO NÚCLEO			PRIMEIRA PERIFERIA						
	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA				
	NÃO ACOMPANHAR CONTEÚDOS	7	1,7	ROTINA CANSATIVA	5	3,4				
	DESLOCAMENTO	4	1,8	DESLOCAMENTO SOCIAL	4	2,5				
				TRANSPORTE	4	3,2				
				TEMPO PARA ESTUDAR	4	3,8				
	ELEMENTOS DE CONTRASTES			SEGUNDA PERIFERIA						
	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA	EVOCÇÃO	FREQ.	ORDEM MÉDIA				
	DISTÂNCIA	2	1	PRECONCEITO	2	2,5				
	ADAPTAÇÃO	2	1,5							

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir da análise prototípica realizada com o software Iramuteq.

O núcleo da Representação Social dos professores acerca dos obstáculos enfrentados pelos alunos na transição escolar do campo para a cidade tem como elementos centrais além da dificuldade de acompanhar os conteúdos escolares, o deslocamento, em referência às distâncias percorridas para chegar à escola da cidade.

A Primeira Periferia aponta elementos de grande relevância na constituição da representação social, mas que tem papel secundário, dão apoio aos elementos do núcleo, portanto, a rotina cansativa destes alunos, que enfrentam problemas de transporte, dificuldade de se socializar e o tempo escasso para estudar além do horário das aulas, são elementos que apoiam fortemente o sentido desta representação.

A Segunda Periferia aponta para o preconceito como um obstáculo real, embora pouco explorado pelos sujeitos, e, a Zona de contraste, com poucas evocações nas primeiras posições não se contrapõem ao núcleo, o que interpretamos como um indício da estabilidade desta representação.

Neste ponto nos chamou atenção que, embora alunos e professores percebam a natureza dos obstáculos enfrentados durante a transição escolar do campo para a cidade de formas relativamente semelhantes, os professores situam estes obstáculos numa dimensão mais pedagógica, dando maior ênfase à dificuldade em acompanhar os conteúdos didáticos, ao passo que os alunos, que também reconhecem este obstáculo, dão maior relevância aos aspectos emocionais ao abordar a solidão e o distanciamento com a realidade do campo.

### 6.2.3 Percepção do aluno do campo

Analisando pela mesma metodologia a Questão Indutora 3: ‘Quem é o aluno que vem do interior?’, chegamos a três categorias de conteúdo: a primeira, que nomeamos de Aspectos Cognitivos, traz com grande expressividade a evocação ‘déficit de conhecimento escolar’, seguida pela evocação ‘crianças’, interpretada no sentido de inocência, de não terem malícia em seus comportamentos.

A segunda categoria, que nomeamos Aspectos Comportamentais, agrupa evocações dos professores relacionadas à maneira de ser dos alunos que vêm do campo, ‘desmotivado’, ‘cansado’, ‘educado’, ‘tímido’ e ‘respeitador’, são destaques desta categoria, e, apesar de os professores perceberem o aluno do campo como desmotivado, cansado e tímido, também veem características positivas como educados e respeitadores.

A terceira, Aspectos Econômicos, traz os termos ‘pobre’ e ‘trabalhador’ como componentes que vinculam o aluno do campo à pobreza e ao trabalho, havendo indícios, captados na comunicação além da TALP e de forma indireta, de que representam estes pontos como limitadores à aprendizagem.

A seguir realizamos a Análise de Frequências Múltiplas, reproduzida na Figura 22 e que mostra que déficit de conhecimento escolar é apontado por 80% da amostra de professores da escola urbana como característica de seus alunos que vêm do campo. ‘Cansado’ e ‘desmotivado’ foram características apontadas por 50% da amostra, enquanto ‘educado’ e outras características que consideramos positivas foram evocadas com decrescentes frequências.

Figura 16- : Análise de frequências múltiplas das evocações geradas pela Questão Indutora 3 aplicada aos professores.

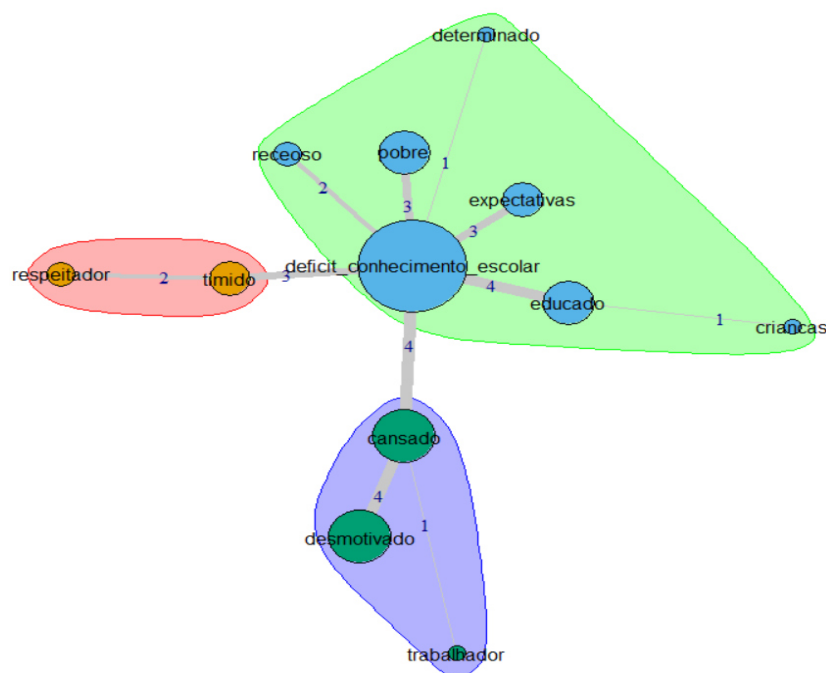


Fonte: Gráfico produzido pela autora através do software Iramuteq.

Realizamos em seguida a Análise de Similitude, uma análise mais aprofundada, que considera além das frequências de evocação, a ordem na qual cada palavra foi dita, pois, de acordo com os teóricos da abordagem estrutural, já apontados anteriormente, as respostas mais prontamente evocadas se relacionam mais intimamente com o núcleo da Representação Social.



Figura 17 - Árvore de Similitude gerada a partir da análise da Matriz QI3-professores.



Fonte: Figura produzida pela autora através do software Iramuteq

A Árvore de Similitude gerada pelo software Iramuteq, apresentada na Figura 17, aponta para a Representação social de aluno do campo por seus professores da escola urbana como sendo sujeitos com baixo conhecimento escolar, confirmando a análise de frequências múltiplas.

Apontando indícios de aspectos representacionais de ‘aluno do interior’ elaborada e compartilhada pelos professores da escola urbana que os recebe, também nos propusemos ao estudo dos elementos componentes desta representação.

Para isto, submetemos a Matriz QI3-professores à Análise Prototípica realizada através do software Iramuteq, tendo sido definidos os pontos de corte em 2,54 para a ordem de evocação e 4,11 a média da frequência de evocação pelo próprio programa, conforme o mostra o Quadro 11.

No quadrante representativo da Zona do Núcleo, o primeiro à esquerda, contendo a palavra mais prontamente evocada por 90% dos participantes, na qual déficit de conhecimento escolar é apontado como o elemento central desta representação social.

No segundo quadrante, onde está localizada a Primeira Periferia, ou seja, o conjunto de elementos periféricos que mais intimamente se relacionam com o núcleo da representação, estão elencadas as evocações ‘desmotivado’ e ‘cansado’, como palavras que apoiam o núcleo da representacional.

Quadro 11 - Análise prototípica de evocações dos professores em resposta à Questão Indutora 3.

$\leq 2,54$	<b>Ordem de evocação (RANG)</b>		$>2,54$
<b>Frequência</b> $\geq 4,11$ $< 4,11$	<b>ZONA DO NÚCLEO</b>		<b>PRIMEIRA PERIFERIA</b>
	DEFICIT_CONHECIMENTO_ESCOLAR-9-1,8		DESMOTIVADO-5-2,6 CANSADO-5-3,2
	<b>ELEMENTOS DE CONTRASTES</b>		<b>SEGUNDA PERIFERIA</b>
	POBRE-4-2,2 RESPEITADOR-2-2		EDUCADO-4-3,2 TÍMIDO-3-2,7 EXPECTATIVAS-3-3 RECEOSO-2-3

Fonte: Quadro produzido pela autora a partir da análise prototípica realizada com o software Iramuteq.

Na Segunda Periferia, estão palavras abaixo dos pontos de corte estabelecidos pelo software para esta análise e na Zona de Contraste, se encontram as palavras que foram prontamente evocadas por poucos sujeitos, que estão ligadas mais às experiências individuais do que propriamente à Representação Social do grupo.

Os professores expressam de várias formas que percebem o aluno que vem do campo como um aluno com poucos conhecimentos escolares, e relacionam isto à dificuldade de acompanhar atividades pedagógicas ligadas ao conteúdo formal. No entanto, há que se considerar que os alunos do campo, através do cotidiano, trazem consigo outras formas de conhecimento adquiridos no seu próprio ambiente, tanto nas questões relacionadas à terra quanto no que diz respeito ao empreendedorismo, pois desde cedo se envolvem de forma ativa na economia da família. São reconhecidos também, conforme evocações dos professores, por seu comportamento respeitoso e educado, cheios de sonhos e expectativas que também buscam realizar através da continuidade no seu percurso escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de alunos e professores sobre contexto educacional específico, a transição escolar pela qual crianças residentes em áreas rurais do município de São João dos Patos - MA passam ao se deslocarem diariamente para estudar na escola urbana, e continuar a cursar o ensino fundamental.

No caso, a transição escolar do campo para a cidade é um fenômeno socioeducativo envolto em muitas questões de aspectos cognitivos, afetivos, estruturais e pedagógicos que levam a transformações significativas na vida dos sujeitos que a experienciam. Sendo ainda fortemente presente a ideia de que o campo é local de ausência de bens materiais e simbólicos e, portanto, inferior ao ambiente urbano, os alunos ‘do interior’ que chegam a estudar na ‘escola da cidade’ encontram manifestações deste pensamento.

Para atingir o objetivo principal nos propusemos a estudar de forma sistematizada várias facetas deste fenômeno, abordando tanto os alunos que vivenciam a referida transição, quanto os professores que os recebem na escola urbana. Conseqüentemente, buscamos identificar as representações que circulavam entre eles sobre como é a vida no campo e a escola rural e comparar com as representações sociais de vivência rural de seus professores.

Aplicamo-nos também em analisar as representações sociais sobre a escola urbana que os alunos elaboraram antes de conhecê-la, no intuito de apreender o que esperavam dela antes mesmo de frequentarem-na. Buscamos também captar sua percepção de escola da cidade atualmente, como eles a representam enquanto parte dela, o que possibilitou construir uma interface de sentidos acerca da escola urbana a partir das respostas dos alunos.

Tencionamos ainda, captar as dificuldades encontradas pelos sujeitos durante o processo transicional, e, para tanto, abordamos a temática junto a alunos e professores, contrapondo as representações visando identificar aproximações e distanciamentos.

Acreditamos que a relevância acadêmica desta pesquisa esteja, principalmente, em revelar informações sobre um processo socioeducacional pouco explorado, embora seja um fenômeno que alcança parcela significativa da população rural maranhense, sendo esperado que possa contribuir com o planejamento de ações em atendimento a esse grupo de alunos pelas escolas que os recebem. Importante também, pelo aspecto pessoal, pois tendo feito parte da nossa própria trajetória de vida, é uma alegria poder trazer o tema ao debate na academia, gerando possibilidade de ampliar os estudos sobre o assunto.

Tendo em vista a necessidade de alcançar os objetivos propostos, empregamos uma combinação de métodos e técnicas numa abordagem plurimetodológica ao objeto de estudo. Os dados coletados, após analisados geraram os resultados que apresentamos a seguir.

Em relação à forma como os alunos representam a moradia no campo, decorrente da questão indutora: ‘Como é morar no interior?’, concluímos pela análise de suas respostas que a percepção dos alunos é muito profícua, lá estão felizes, se divertem, estão seguros e próximos da família, objetivando-se nas práticas sociais vivenciadas pelo grupo, experiências agradáveis entre amigos e família e ancorando-se provavelmente nos aspectos emocionais de acolhimento e segurança, pois estão no ambiente do qual fazem parte.

Acerca da escola do interior, pela aplicação da questão indutora ‘Como era sua escola no interior?’, buscamos compreender como os alunos representavam a escola rural em que haviam estudado, com base nas interlocuções deles, inferimos que ‘boa’, a evocação mais fortemente registrada, tem um sentido tão positivo quanto amplo, de forma que ao evocar a palavra ‘boa’ para se referir a sua escola rural anterior, o aluno pode estar apoiando esta manifestação em aspectos afetivos, sociais, estruturais ou pedagógicos, ou ainda, numa combinação deles.

Também foi investigado a percepção dos professores sobre a escola do campo, e para isto, aplicamos a questão indutora: ‘Como você acredita que era a vida escolar dos alunos das zonas rurais antes de virem para esta escola?’, e, a partir das evocações dadas em resposta pelos docentes, depreendemos que os professores da escola urbana representam as escolas do campo, de onde recebem alunos, como escolas com baixa qualidade pedagógica e estrutural, nas quais os alunos adquirem pouco aprendizado e têm uma vivência difícil, o que contribui para que sejam acomodados, mas, ainda assim, alimentem expectativas.

Dessa forma percebemos que as Representações Sociais dos sujeitos acerca da vivência escolar rural diferem, pois, enquanto os alunos representam a realidade campesina como uma experiência aprazível, divertida, segura, onde têm acesso a uma boa escola, com professores e aulas satisfatórias, os professores da escola urbana representam o mesmo contexto sob outro ângulo. Expressam a vida de seus alunos como sofrida, repleta de limitações e com acesso a escolas sem qualidade pedagógica e estrutural. Considerando ainda que metade dos professores declararam ter vivência rural, acreditamos que suas representações sociais se ancoram nas vivências que tiveram com a realidade do campo, bem como na larga experiência recebendo alunos de diversas comunidades rurais do município.

Buscamos nos aproximar das representações sociais circulantes nos grupos dos quais os alunos abordados fazem parte acerca da escola urbana, objetivando compreender as

expectativas destes alunos antes mesmo de chegarem a vivenciar a transição escolar campo-cidade. Para tanto, aplicamos a seguinte questão: ‘Quando você ainda estudava no interior, como você imaginava a escola da cidade?’ e, a partir das análises realizadas no conjunto de respostas, pudemos inferir que a representação social circulante nos grupos sociais formados pelos alunos do campo acerca da escola da cidade apontava para uma escola melhor e maior, numa realidade diferente e com mais obstáculos.

Investigamos também como os alunos percebem a escola da cidade após a vivência da transição escolar. Desse modo, aplicamos a questão indutora: ‘O que você acha da escola da cidade hoje?’. Após analisarmos as respostas, deduzimos que a Representação Social que os alunos da zona rural compartilham acerca da escola urbana onde estudam, é a de uma escola onde encontram dificuldades de aprendizagem concretas, embora contem com bons professores para auxiliá-los e tenham uma boa estrutura à sua disposição.

Acerca da escola da cidade, portanto, concluímos que a Representação Social que os alunos elaboraram quando ainda estudavam nas suas comunidades rurais e não conheciam essa escola da cidade se aproximaram daquela formada pelo grupo durante o novo cotidiano escolar, pois, antes da transição escolar os alunos já apresentavam conteúdo representacional que lhes informava que a nova escola seria maior e mais difícil de acompanhar, provavelmente ancorado nas experiências de outros alunos moradores da mesma comunidade ou até de familiares.

Tendo compreendido as Representações Sociais de alunos e professores acerca da vivência e escolaridade rural nas comunidades do município e tendo ainda analisado as representações dos alunos do campo sobre a escola urbana antes e depois de passarem a frequentá-la, apresentamos a análise das evocações respondidas a questões indutoras acerca de obstáculos encontrados pelos alunos do campo na escola urbana aplicados a alunos e professores.

Aos alunos aplicamos a questão indutora ‘Que obstáculos você encontrou/encontra em estudar na escola da cidade?’. Compreendemos que as dificuldades pedagógicas e o traslado longo e difícil são grandes obstáculos, porém a dificuldade em construir novo círculo social os afeta profundamente, sendo a solidão percebida pelos alunos neste processo como o maior obstáculo.

Aos professores, aplicamos a questão indutora ‘Quais obstáculos você acredita que eles enfrentam na escola urbana?’. Pela Análise das respostas, apreendemos que os professores representam os obstáculos encontrados pelos alunos como mais relacionados à dificuldade em acompanhar os conteúdos da escola urbana, bem como a mobilidade.

Provavelmente, os professores se ancoram nas vivências pedagógicas que têm lugar em sala de aula durante os anos de experiência recebendo alunos do campo em escolas da cidade.

As representações dos sujeitos sobre os enfrentamentos durante a transição têm pontos de convergência, pois compreendem que a transição traz dificuldades a mais do que traria uma simples mudança de nível escolar, o que impacta diretamente na aprendizagem e na relação pedagógica, haja vista os alunos do campo estarem inseridos em turmas mistas de alunos da zona urbana que não vivenciam os mesmos obstáculos.

Porém se distanciam quando os alunos expressam que representam a transição escolar muito fortemente ligada à ideia de solidão, e os professores, embora também registrem este aspecto, não atribuem grande ênfase a ele e apontam primordialmente para dificuldades pedagógicas.

Considerando que os índices de retenção destes alunos são muito baixos, de acordo com dados oficiais, acreditamos que a representação social dos professores vinculada ao baixo aprendizado está arraigada no modo de pensar do grupo.

No sistema periférico, com menos relevância, encontramos a evocação ‘preconceito’ na estrutura representacional dos docentes, porém esta ideia não é expressa pelos alunos, é possível que esteja situada em zona muda da representação social, que não é explícita, conforme estudos realizados por Jean-Claude Abric, o que, demanda maiores estudos para sua identificação.

Visando compreender como os professores da escola urbana representavam o aluno do campo, utilizamos a pergunta indutora ‘Quem é o aluno que vem do interior?’. Realizamos as análises das respostas e captamos indícios de representação que apontaram os alunos como portadores de baixo conhecimento escolar, que já chegam à escola cansados devido à sua rotina de alunos pobres e trabalhadores, o que, muitas vezes os deixa desmotivados, mas também os professores os representam como educados, respeitadores e determinados.

Embora consideremos a necessidade de aprofundar os estudos neste sentido, acreditamos que mudanças no planejamento escolar podem ser de grande valia no intuito de amenizar discrepâncias representacionais. Especialmente pelo fato de estarmos considerando escolas que fazem parte da mesma rede de ensino, pois, tanto as escolas rurais de origem, quanto a escola urbana arrolada neste estudo são da rede municipal patoense, de forma que as dificuldades encontradas pelos alunos do campo durante a transição escolar para a cidade possam ser minimizadas através de mudanças adequadas.

Assim, finalizamos este trabalho, mas não nossas investigações, reflexões e análises sobre as representações sociais em contextos educacionais. Elas continuarão em outros

momentos, objetivando contribuir com conhecimento e subsídios para intervenções que possam viabilizar uma melhoria na educação destinada a sujeitos menos assistidos, como os alunos do campo.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000, P. 27-37.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. e LOUREIRO, M. C. da S. (Orgs.) **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EdUCG, 2003. P.37-57
- ALUNOS são levados para escola de pau de arara em São Raimundo das Mangabeiras, MA. **G1**, São Luís, 30 mar. 2016. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/33qbskgwayhFMigeA>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, São Paulo, v. 14, n. 61, p. 18-43, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: UnB, 1999. v. 2.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora da UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.
- BERTONI, L. M., e GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S. e ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: Concepções e trajetórias**[online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp 101-122. ISBN: 978-857455-493-8 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub> Acesso em 02 mar. 2020.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- BONFIM, Maria Nubia Barbosa. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 1985.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação



Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.

Disponível em:

[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf).

Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 30, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Brasília, DF: MEC, Conselho Nacional de Educação. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.501, de 12 de agosto de 1909. Dispõe sobre as medidas provisórias para a instalação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7501-12-agosto-1909-513725-norma-pe.html>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

**Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, 23 ago. 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 jun. 2004.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a

Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1). Acesso em: 1º mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 nov. 1964. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas. Diretoria Geral de Estatística. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227299>. Acesso em: 10 jan. 2020.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão**. 2. ed. São Luís: Edufma, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-94.

CASTRO, Cesar A. O ensino agrícola no Maranhão imperial. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 48, p. 25-39, dez. 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. Do direito à educação do campo: a luta continua! **Revista Aurora**, Marília, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2009a. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/COUTINHO.pdf>. Acesso em 10.mar.2020.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **Reflexões sobre políticas educacionais no Brasil: consensos e dissensos sobre a educação pública**. São Luís: EDUFMA, 2009b.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO DO MARANHÃO - DETRAN/MA. Portaria nº 1.117, de 5 de novembro de 2015. Dispõe sobre a expedição de autorização destinada aos veículos de transporte escolar, nos termos do artigo 136 do Código de Trânsito Brasileiro. **PORTARIA DETRAN Nº 1.117, DE 20 DE NOVEMBRO 2015.**, São Luís, 5 nov. 2015. Disponível em: <http://uploads.detrان.ma.gov.br/docs/portarias/p1117a2015.pdf>. Acesso em: 24 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. *In*: JODELET, D.(org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.321-341.

GRUPO Escolar Dr. Paulo Ramos: São João dos Patos, MA. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Biblioteca**. Rio de Janeiro: IBGE, [19--]. 1 fotografia. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=435566&view=detalhes>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GUIMARÃES, MAC. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: Maranhão. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: Maranhão: São João dos Patos. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil: Maranhão: São João dos Patos. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **História e fotos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-joao-dos-patos/historico>. Acesso em: 10 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico: 1950**. Rio de Janeiro: IBGE, 1956. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, IBDEGEE. **População estimada** [2019]. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9109-projecao-da-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados finais do censo escolar**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 10 set. 2019.

JODELET, Denise *et al.* **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

LEITE, Maria Isabel Ferra Pereira. Repensando a escola - com a palavra: a criança da área rural. **Pró-Posições**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 176-185, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643977>. Acesso em: 1º out. 2018.

JODELET, D. As representações sociais um domínio em expansão. *In*: JODELET, D.(org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo: impactos, repercussões, contradições e perspectivas**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACHADO, L. B.; SOARES, M. B. A estrutura da violência contra professores: representações sociais de docentes associados aos sindicatos nordestinos. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, p. 181-199, set/dez 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p181-199>. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12408>. Acesso em: 10 out. 2020.

MACHADO, L. B. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

MARANHÃO. **Coleção de decretos-leis e decretos: janeiro a junho de 1938**. São Luís: Imprensa Oficial, 1939. Disponível em: [http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/módulos/sgc\\_bpbl/acervo\\_digital/arq\\_ad/20141106113057.pdf](http://www.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/módulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20141106113057.pdf). Acesso em: 1º mar. 2020.

MARANHÃO. Governo do Estado. Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais. Grupo Permanente de Trabalho Interinstitucional. **Plano de ação para prevenção e controle do desmatamento e das queimadas no estado do Maranhão**: (Decreto nº 27.317, de 14 de abril de 2011). São Luís: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais, 2011. Disponível em: [http://www.fundoamazonia.gov.br/export/sites/default/pt/.galleries/documentos/prevencao-e-controle-do-desmatamento/Plano\\_Estadual\\_Maranhao.pdf](http://www.fundoamazonia.gov.br/export/sites/default/pt/.galleries/documentos/prevencao-e-controle-do-desmatamento/Plano_Estadual_Maranhao.pdf). Acesso em: 1º dez. 2019.

MARANHÃO: São João dos Patos. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimed ia Foundation, 2019]. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/91/Maranhao\\_Municip\\_SaoJoaosPatos.svg/800px-Maranhao\\_Municip\\_SaoJoaosPatos.svg.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/91/Maranhao_Municip_SaoJoaosPatos.svg/800px-Maranhao_Municip_SaoJoaosPatos.svg.png). Acesso em: 18 mar. 2020.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica: por que e como fazer? *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champanhá; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011, p.151-175. (Coleção formação do professor,5)

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 71-104.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.) **Textos em representações sociais**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 261-293.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen, tradução do inglês por Guareschi, P. A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOTTA, Diomar das Graças *et al.* A expansão da escola primária no Rio Grande do Norte e no Maranhão (1930-1961). *In*: SOUSA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antonio de Padua Carvalho (orgs.). **História da escola primária no Brasil**. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe, 2015. v. 1.

NOLETO, Leandro. 01 de abril, dia da bordadeira de São João dos Patos. *In*: NOLETO, Leandro. **Blog do Leandro Noletto**. São Luís, 1 abr. 2019. Disponível em: <https://www.leandronoletto.com/2019/04/01-de-abril-dia-da-bordadeira-de-sao.html>. Acesso em: 2 dez. 2019.

NOVAES, Adelina et al. Concepções de sujeito e representações sociais: Contributos para os estudos educacionais. In: NOVAES, Adelina; SOUSA, Clarilza; VILLAS BÔAS, Lúcia (org.). **Sistematizações e proposições para o campo da educação e das representações sociais**. Curitiba: CRV, 2019. v. I, cap. 1, p. 15-28. ISBN 9788544437162.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR**, Campinas, p. 188-204, ago. 2006. Número especial. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

PAIVA, Dalva Infantini de. **Crianças de zona rural, alunos de escola urbana**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Mestre em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

PANIZZOLO, Cláudia. Patrimônio cultural e história da educação: reflexões investigativas acerca da escola republicana e seus materiais. In: CASTRO, Cesar; CASTELLANOS, Samuel. **A escola e seus artefatos culturais**. São Luís: Edufma, 2013. cap. 4, p. 81-105.

POPULAÇÕES marginais e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 38, p. 3-4, 1950. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+%28RBEP%29+-+Num+38/ddb86edb-5220-4c21-92bb-373461427812?version=1.0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

RIBEIRO, Claudett de Jesus. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1985.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

RIBEIRO L. P. e ANTUNES-ROCHA M. I., História, abordagens, métodos e perspectivas da teoria das representações sociais. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p.407-409, out. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p407>> Acesso em: 10.12.2019

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ.1998

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. Ed. rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SÃO JOÃO dos Patos foi o primeiro município maranhense a ter uma Prefeita. *In: RADIO SERTÃO UEB. Notícia.* São João dos Patos, 20 out. 2017. Disponível em: <https://radiosertaoweb.com/noticia/220758/especial-sao-joao-dos-patos-foi-o-primeiro-municipio-maranhense-a-ter-uma-prefeita>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SÃO JOÃO dos Patos. *In: WIKIMAPIA.* [San Francisco, CA: Wikimapia ia Foundation, 2019]. Disponível em: <http://wikimapia.org/6036013/it/S%C3%A3o-Jo%C3%A3o-dos-Patos-Maranh%C3%A3o-Brasil>. Acesso em: 18 mar. 2020.

SÃO JOÃO DOS PATOS, Decreto Municipal nº 03 de 17 de março de 2020 (São João dos Patos(MA), 2020). Disponível em: <http://saojoaodospatos.ma.gov.br/transparencia/wp-content/uploads/2020/03/Decreto-N%C2%BA-03-2020-COVID-19-.pdf> Acesso em 20 de mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação, 2012).

SEGADILHA, Daniele Bastos. **Lembranças feitas à mão:** mulheres que bordam em São João dos Patos - MA. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014. Disponível em: <http://www.pgcult.ufma.br/wp-content/uploads/2017/01/Lembrancas-feitas-a-mao-mulheres-que-bordam-em-Sao-joao-dos-Patos.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2019.

SILVA, Christian Nunes da; SILVA, João Márcio Palheta da. Território. **Brasil em Números**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 46-67, 2018.

SOUSA, Marli C.; CARON, Lurdes. **Políticas e práticas de educação no campo:** um estudo a partir da escola itinerante Maria Alice Wolff de Souza no município de Lages-SC. Curitiba: CRV, 2015.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** 19. ed. Araquara: Cultura Acadêmica, 2014. v. 2.

SOUSA, C. P. Prefácio. *In: RIBEIRO, L. P. e ANTUNES-ROCHA, M. I. (Orgs). Representações Sociais em movimento:* pesquisas em contextos educativos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018. p. 6-9

SPEYER, Anne Marie. **Educação e campesinato:** uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. *In: SPINK, M. J. P. (Org) O conhecimento no cotidiano:* as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brigido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 23 abr. 2020.



## APÊNDICES

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS APLICADO AOS  
ALUNOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020, no  
\_\_\_\_\_ em São João dos  
Patos - MA , com vistas à coleta de dados para a pesquisa de **Keyla Sorene Rodrigues**,  
mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do  
Maranhão - UFMA, intitulada *Você sabe de onde eu venho? Um estudo da transição escolar  
de alunos do campo para a cidade*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nubia Barbosa Bonfim,  
cujo objetivo geral é identificar as representações sociais elaboradas e compartilhadas por  
alunos residentes em comunidades da zona rural acerca da escola urbana que passam a  
frequentar para continuar a cursar o ensino fundamental.

**DADOS DO PARTICIPANTE – ALUNOS RESIDENTES NA ZONA RURAL**

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**1. Sexo:** ( )

**2. Idade:** ( )anos

**3. Cursando o** \_\_\_\_\_ **º ano na escola** \_\_\_\_\_

**2.** \_\_\_\_\_ **Comunidade** \_\_\_\_\_ **onde** \_\_\_\_\_ **reside**

**3. Escola que estudava antes desta**  
\_\_\_\_\_

**5. Meio de transporte escolar que você utiliza:**

( ) Ônibus ( ) Van ( ) Caminhonete ( ) Motocicleta ( ) Bicicleta ( ) Outro

**Obs:**  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**QUESTÕES INDUTORAS TALP – ALUNOS RESIDENTES NA ZONA RURAL****1. COMO É MORAR NO INTERIOR?**

1-
2-
3-
4-

**2. COMO ERA SUA ESCOLA NO INTERIOR?**

1-
2-
3-
4-

**3. QUANDO VOCÊ AINDA ESTUDAVA NO INTERIOR, COMO VOCÊ IMAGINAVA A ESCOLA DA CIDADE?**

1-
2-
3-
4-

**4. O QUE VOCÊ ACHA DA ESCOLA DA CIDADE HOJE?**

1-
2-
3-
4-

**5. QUE OBSTÁCULOS VOCÊ ENCONTROU/ENCONTRA EM ESTUDAR NA ESCOLA DA CIDADE?**

1-
2-
3-
4-

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS APLICADO AOS PROFESSORES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020, no \_\_\_\_\_ em São João dos Patos - MA , com vistas à coleta de dados para a pesquisa de **Keyla Sorene Rodrigues**, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, intitulada *Você sabe de onde eu venho? Um estudo da transição escolar de alunos do campo para a cidade*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Nubia Barbosa Bonfim, cujo objetivo geral é identificar as representações sociais elaboradas e compartilhadas por alunos residentes em comunidades da zona rural acerca da escola urbana que passam a frequentar para continuar a cursar o ensino fundamental.

**DADOS DO PARTICIPANTE – PROFESSORES**

CÓDIGO: \_\_\_\_\_

**1. Sexo:** ( )

**2. Idade:** ( )anos

**3. Formação acadêmica**

( ) Licenciatura ( ) Bacharelado ( ) Outra Qual \_\_\_\_\_

**2. Curso de pós-graduação**

( ) Especialização em que \_\_\_\_\_ ano do término

( ) Mestrado em que \_\_\_\_\_ ano do término

( ) Doutorado em que \_\_\_\_\_ ano do término \_\_\_\_\_

**3. Tempo de docência** ( )anos

**4. Disciplinas / anos que leciona para alunos residentes na zona rural:**

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_°ano

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_°ano

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_°ano

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_°ano

5. Já trabalhou ou estudou em escola rural? ( ) Sim ( ) Não

**QUESTÕES INDUTORAS TALP - PROFESSORES**

**1. COMO VOCÊ ACREDITA QUE ERA A VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS DAS ZONAS RURAIS ANTES DE VIREM PARA ESTA ESCOLA?**

1-
2-
3-
4-

**2. QUAIS OBSTÁCULOS VOCÊ ACREDITA QUE ELES ENFRENTAM NA ESCOLA URBANA?**

1-
2-
3-
4-

**3. COMO VOCÊ PERCEBE O ALUNO QUE VEM DO INTERIOR?**

1-
2-
3-
4-

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) desta pesquisa, intitulada *Você sabe de onde eu venho? Um estudo da transição escolar de alunos do campo para a cidade*, cujo objetivo geral é identificar as representações sociais elaboradas e compartilhadas por alunos residentes em comunidades da zona rural acerca da escola urbana que passam a frequentar para continuar a cursar o ensino fundamental. Este estudo tem como responsável a pesquisadora Keyla Sorene Rodrigues, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Núbia Barbosa Bonfim. Ao integrar a pesquisa você permitirá a utilização dos dados aqui fornecidos.

Você tem liberdade de se recusar a participar de qualquer fase da pesquisa, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Você não precisará se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso às informações e após o registro destas o documento será destruído.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, manifesto livremente meu consentimento em participar da pesquisa.

São João dos Patos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) voluntário(a) ou responsável

\_\_\_\_\_  
Keyla Sorene Rodrigues  
(Pesquisadora responsável pela obtenção do consentimento)