

ANELISE DONADUZZI

“EXPLICO UMA VEZ, ELES FAZEM”: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
BOM ALUNO ENTRE AS PROFESSORAS DO INÍCIO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Itajaí
2003

ANELISE DONADUZZI

**“EXPLICO UMA VEZ, ELES FAZEM”: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO
BOM ALUNO ENTRE AS PROFESSORAS DO INÍCIO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, sob a orientação da Professora Dra. Maria Helena Cordeiro.

**Itajaí
2003**

*Meus amigos
Quando me dão a mão
Sempre deixam
Outra coisa*

*Presença
Olhar
Lembrança, calor*

*Meus amigos
Quando me dão
Deixam na minha
A sua mão*

(LEMINSKY, P. Caprichos e Relaxos, 1983)

A todos os que me deram “uma mão” e possibilitaram a viabilidade desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pelo incentivo e pela compreensão da minha ausência, em especial ao meu marido, pelo apoio incondicional e pelo carinho nos momentos de angústia e cansaço.

À minha mãe que, apesar da ausência física, continua me dando forças com o seu exemplo.

À Prof. Dra. Maria Helena Cordeiro, minha orientadora, pelos ensinamentos, disponibilidade e amizade.

À Sabrina Schlindwein, bolsista do Programa Integrado de Pós Graduação e Graduação (PIPG) da Univali, pelo auxílio e parceria na coleta dos dados.

À Universidade do Vale do Itajaí, por oferecer esta oportunidade de aperfeiçoamento, viabilizando este estudo.

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Univali.

Às minhas colegas, professoras do curso de Fonoaudiologia da Univali.

À equipe da Clínica Estruturar de Blumenau, pela parceria e amizade.

Aos meus pacientes, crianças com dificuldade de aprendizagem, que carregam o peso do rótulo “mau aluno”. Sem eles, essa pesquisa não teria surgido.

E finalmente, a todos os meus amigos, tão importantes nesta jornada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil profissional das professoras.....	34
Quadro 2 – Número de alunos de cada professora, por sexo.....	34
Quadro 3 – Frequência com que as professoras citaram cada um dos atributos em Blumenau e Itajaí.....	36
Figura 1 - Configuração da distância Euclidiana dos atributos relacionados a bom e a mau aluno.....	38
Quadro 4 - Scores dos atributos considerados mais relevantes para caracterizar o bom aluno e o mau aluno, considerando a frequência e a ordem de importância..	40
Quadro 5 - Grade apresentada às professoras para composição do perfil dos alunos.....	66
Tabela 1 - Resultado das correlação de Spearman e da correlação parcial entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “bom aluno”	67
Tabela 2 - Resultado da correlação de Spearman entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “sucesso futuro na escola”	68
Tabela 3 - Relação entre a classificação dos alunos efetuada pelas professoras e a classificação prevista pela análise discriminante, nos grupos definidos em relação às expectativas de sucesso futuro na escola	68
Tabela 4 - Resultado da correlação de Spearman entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “sucesso futuro na vida”	69
Tabela 5 - Relação entre a classificação dos alunos efetuada pelas professoras e a classificação prevista pela análise discriminante, nos grupos definidos em relação às expectativas de “sucesso futuro na vida”	70

RESUMO

Neste trabalho pretende-se compreender como se estrutura o conceito de “bom aluno” entre as professoras, procurando identificar, nesta estruturação, a existência de uma representação social para, posteriormente, investigar qual a relação entre essa representação social e as expectativas das professoras em relação ao desempenho dos seus alunos. Pretende-se, assim, responder ao seguinte problema: “Qual a relação existente entre a representação do “bom aluno” e a expectativa de sucesso escolar dos alunos, entre as professoras do início do Ensino Fundamental, de Blumenau (SC)?” Para investigar essa questão, foram realizadas entrevistas individuais com cada professora, onde foi utilizado o Procedimento de Classificações Múltiplas. Inicialmente, as professoras categorizaram seus alunos de acordo com critérios que escolheram livremente; posteriormente, elas categorizaram os atributos mais frequentemente mencionados na primeira entrevista, aos quais se acrescentou as expressões “bom aluno” e “mau aluno”. Os atributos considerados mais significativos na formação dos grupos aos quais pertenciam as expressões “bom aluno” e “mau aluno” foram utilizados para que as professoras compusessem os perfis de seus alunos, atribuindo-lhes um valor de 1 a 4 em cada atributo. Os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos a uma análise multidimensional. A partir de tal análise, percebe-se que a representação do “bom aluno” está intimamente associada ao conceito de boa aprendizagem, com todos os atributos cognitivos que a caracterizam: caprichoso, inteligente, ativo, calmo, com ritmo rápido. Além disso, o ser bom aluno também está relacionado com o apoio dado pela família. Já o rótulo “mau aluno” aproximou-se, por um lado, de dificuldades de aprendizagem (que aparentemente podem não estar relacionadas a dificuldades cognitivas), as quais se relacionam com imaturidade, falta de apoio familiar e problemas familiares. Por outro lado, “mau aluno” também está muito perto de atributos comportamentais negativos, como agitado, agressivo e bagunceiro. Também foi verificado que existe uma forte correlação entre os escores atribuídos pelas professoras a seus alunos nos elementos que compõem a representação do aluno ideal e a expectativa das mesmas professoras com relação ao futuro desses alunos, não só na escola como também fora dela.

PALAVRAS CHAVE: representação social; expectativas; bom aluno, mau aluno, professoras

ABSTRACT

The aim of this work is to investigate how the concept of a “good student” is structured among teachers, seeking to identify, within this structuring, the existence of a social representation, for subsequent investigation of the relationship between this social representation and the teachers’ expectations in relation to the performance of their students. It therefore attempts to respond to the following questions: “What is the relationship between the representation of a “good student” and the expectations of students’ school success, among to early elementary school teachers in Blumenau (Santa Catarina). To investigate this question, an individual interview was carried out with each teacher, using the Multiple Classifications Procedure. In the initial interview, the teachers categorized their students according to criteria which they themselves chose; they then categorized the most frequently mentioned criteria from the initial interviews, to which they add the expressions “good student” and “poor student”. The attributes considered most significant in the formation of the groups to which the expressions “good student” and “bad student” were attributed, were used by the teachers to work out the profiles of their students, assigning them a value of 1 to 4 for each attribute. The data obtained from the interviews was submitted to a multidimensional analysis. Based on this analysis, it was observed that the representation of a “good student” is closely linked to the concept of good learning, with all the cognitive attributes that characterize it: conscientious, intelligent, active, calm, works quickly. In addition, being a good student was also linked to the amount of support provided by the family. The label “poor student”, meanwhile, was linked, on one hand, to learning difficulties (which apparently may not be related to cognitive difficulties), associated with immaturity, lack of family support and family problems. On the other hand, a “poor student” is also closely associated with negative behavioral problems such as restless, aggressive and disorderly behavior. It was also observed that there is a strong correlation between the scores attributed by the teachers to their students for the factors comprising the representation of the ideal student, and the expectations of these same teachers in relation to the future of these students, not only in school but also outside the school.

KEY WORDS: social representation; expectations; good student; poor student; teachers.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de algumas questões que foram surgindo no transcorrer do meu percurso profissional, atuando na área da psicopedagogia clínica com crianças com dificuldade na aprendizagem e com história de fracasso escolar. No meu trabalho com crianças, sempre priorizei o contato com suas escolas e professoras por acreditar que, muito da história de fracasso dessas crianças, é construída na sua relação com o outro, no caso com seus professores. Algumas interrogações sempre ficavam presentes, após esses contatos. Em primeiro lugar, percebia que alguns professores, mesmo nos primeiros meses do ano, já afirmavam quase que categoricamente, que tal aluno iria ter dificuldade para enfrentar o ano e, conseqüentemente, a teria para ser aprovado para o ano seguinte. Percebia que tal afirmação era feita baseada no rendimento escolar do aluno, no seu comportamento e nas suas atitudes em sala de aula. Mas não era só isso. Existia algo que escapava a isso, algo “encoberto” pelas notas e além delas.

As questões que ficavam sem respostas eram: “por que será que certos alunos têm dificuldade na aprendizagem escolar, apesar de se saírem bem nas outras aprendizagens cotidianas?”; “por que será que para alguns professores, certos alunos já estão fadados ao sucesso ou ao fracasso escolar desde muito cedo?”; mais ainda: “o que determina as expectativas dos professores fazendo com que elas sejam diferentes, em relação a diferentes alunos?”. Com o ingresso no mestrado, as questões acima começaram a tomar forma e se transformaram na pesquisa que será apresentada nesta dissertação.

O estudo dos fenômenos educacionais tem mostrado que os mesmos não são determinados unicamente pelos eventos que ocorrem na sala de aula, nem por processos cognitivos individuais. A construção de tais fenômenos é produto de múltiplos determinantes históricos, educacionais e sócio-culturais, que direcionam a ação pedagógica cotidiana do docente.

Uma das possíveis formas pelas quais os fatores histórico-culturais se tornam determinantes dos fenômenos educacionais é por meio das representações sociais dos professores sobre os seus alunos. Para o presente estudo, as representações sociais dos professores são vistas como modos de compreender e explicar a realidade educacional e acabam por se constituírem em guias da ação pedagógica. Tais representações articulam

as idéias que circulam na sociedade e no grupo em que vivem e são reconstruídas a partir de suas vivências, de sua história e de suas relações sociais, incluindo a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho. As representações dos professores acabam determinando as suas relações, comportamentos, suas expectativas e interações sociais.

Mais especificamente, a representação do “bom” ou do “mau” aluno pode ser vista como um modo de explicar a diferença entre as reações dos alunos diante das propostas e ações dos professores, fundamentando as percepções que eles vão construindo sobre cada aluno. Estas percepções fazem com que os alunos estejam sujeitos a um processo de “previsões” que pode ser gerador da experiência de sucesso ou de fracasso na escola.

As “previsões” que o professor faz sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como um tipo de profecia, que foi denominada por Rosenthal e Jacobson (1993) como “profecias do autocumprimento” ou “profecias auto-realizadoras”. Elas passam a influenciar as futuras experiências escolares e os comportamentos dos alunos, integrando-se como parte de suas experiências com a educação e marcando, assim, suas trajetórias.

Entre as representações que circulam na sociedade e, sobretudo nos grupos envolvidos com a educação formal, destaca-se a representação do “bom aluno”, ou seja, do aluno ideal. Alguns estudos têm encontrado que a relação entre o professor e cada um de seus alunos pode ser influenciada pela distância entre o que o aluno realmente é e aquilo que o professor espera que ele seja. Por outro lado, as diferentes formas de reação do professor diante daquele aluno concreto que atende, ou não, suas expectativas (sejam elas positivas ou negativas) podem ter repercussões consideráveis na auto-estima desse aluno, o que acaba interferindo em seu desempenho escolar.

Assim, é necessário conhecer como se estrutura o conceito de “bom aluno” entre as professoras, procurando identificar, nesta estruturação, a existência de uma representação social para, posteriormente, investigar qual a relação entre essa representação social e as percepções e expectativas das professoras em relação ao desempenho dos seus alunos.

Portanto, nesta pesquisa pretende-se responder ao seguinte problema:

Qual a relação existente entre a representação do “bom aluno” e a expectativa de sucesso escolar dos alunos, entre as professoras do início do Ensino Fundamental, de Blumenau (SC)?

Assim, essa pesquisa tem por objetivo:

Objetivo Geral:

- Compreender a relação existente entre a representação do “bom aluno” e a expectativa de sucesso escolar dos alunos, entre as professoras do início do Ensino Fundamental, de Blumenau (SC).

Objetivos Específicos:

- Identificar quais os critérios mais freqüentemente utilizados pelas professoras do início do Ensino Fundamental de Blumenau (SC), para categorizarem seus alunos;
- Descrever como se organizam/coordenam esses critérios;
- Verificar se a distância entre o perfil de cada aluno e a representação do “bom aluno” influencia a determinação das expectativas das professoras em relação ao futuro escolar de cada aluno.

Esta pesquisa sobre a representação do “bom aluno” entre as professoras foi realizada em quatro escolas da rede municipal que optaram pela organização por Ciclos de Formação, fazendo parte da proposta “Escola sem Fronteiras”. O resumo desta proposta de trabalho encontra-se em anexo (Anexo 2). As professoras participantes da pesquisa são as que atuam no primeiro ano do Primeiro Ciclo de Formação, com crianças na faixa etária de seis anos.

Para atingir o objetivo, este trabalho está constituído da seguinte forma: a fundamentação teórica está dividida em três capítulos. O primeiro propõe-se a analisar o fracasso escolar, as teorias que tentam explicá-lo e como tem sido tratado na atualidade. No segundo capítulo, é feito um resgate das pesquisas sobre os efeitos das expectativas dos professores sobre os seus alunos. E, finalmente, o terceiro capítulo versa sobre a teoria das Representações Sociais e, especificamente, sua utilização no campo da educação. Nos capítulos seguintes, trataremos da realização da pesquisa propriamente dita (pesquisa de campo).

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. O FRACASSO ESCOLAR

Há muito se discute a temática do fracasso escolar. Contudo, a persistência de tal problema, expresso em dados estatísticos, aponta sua complexidade e atualidade. Por esse motivo, as questões relacionadas ao fracasso escolar vêm sendo tratadas, nas últimas décadas, como um dos focos principais das preocupações e discussões de educadores, no que se refere à problemática atual do sistema de ensino. Porém, apesar destes esforços, tal situação continua muito presente na educação brasileira, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Como premissa principal deste trabalho, o fracasso escolar será visto como um fenômeno que foi “historicamente produzido e criado por médicos e psicólogos e que vem sendo tratado de forma patológica, naturalizada e a-histórica pela maioria das escolas”.(GOMES e SENA, 2000, p.7)

Num primeiro momento será feito um resgate histórico das teorias que tentaram, no desenrolar da história da educação, explicar e definir as causas do fracasso escolar para, em seguida, analisar essa questão no contexto atual. Também, serão apontadas pesquisas que demonstram uma tendência atual da escola, em atribuir aos alunos ou às suas famílias, toda e qualquer responsabilidade sobre as dificuldades na aprendizagem, apoiando-se em uma ideologia que reforça a crença de que pobres têm mais dificuldade para aprender.

1.1.1. EXPLICANDO O FRACASSO ESCOLAR: diferentes olhares

Para pensar o fracasso escolar como uma construção sócio-histórica e não como uma “condição natural” dos menos favorecidos, faz-se necessário um resgate pela história, a fim de que se tornem claras as raízes implícitas desta questão.

Segundo Cordié (1996, p.17), “o fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e

tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical na sociedade”. Somente a partir desta data, é que a escola passa a ser valorizada como um instrumento de ascensão e de prestígio social, principalmente entre a classe média e a elite. Entre algumas famílias, a possibilidade de uma escolarização com sucesso passa a ser a única forma de vislumbrar um futuro diferente. A partir daí e cada vez mais, os alunos que fracassavam na escola eram os que eram vistos como os que iriam fracassar na vida.

Surgiram, então, diversas teorias que explicavam o fracasso escolar, cada uma levando em consideração alguns aspectos isolados, sem fazer uma análise mais abrangente do fenômeno. Todas as tentativas de explicar o fracasso escolar tem em comum a postura de “culpar” o aluno ou o seu meio sócio-cultural pela não-aprendizagem.

De acordo com Patto (1996, p.30), ainda no final do século XVIII, “... a França é o berço das teorias do determinismo racial que começam a ser formuladas logo após o triunfo da revolução burguesa”. Inicialmente, nas sociedades industriais capitalistas, essas teorias foram usadas para justificar as diferenças entre as classes sociais. Contribuiu para dar força a esta concepção, a teoria de Darwin, que foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do chamado “darwinismo social”. Esta teoria influenciou fortemente a educação, justificando que as desigualdades eram pessoais e biologicamente determinadas.

Assim, as primeiras explicações para os problemas de aprendizagem e, conseqüentemente, para o fracasso escolar, foram fortemente marcadas pelas teorias raciais, oriundas da área médica, que via nos fatores orgânicos e hereditários as causas da problemática, dando, assim, origem à concepção organicista. Os médicos foram os primeiros a se preocuparem com os problemas de aprendizagem e afirmavam que “...todas as perturbações que não fossem causadas por lesão cerebral a disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputados a um equipamento genético defeituoso” (BOSSA, 2002, p.23), encontravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade. Neste caso, a responsabilidade em aprender era única e exclusiva do indivíduo, sendo que tal condição já estava instalada em seu cérebro. Esta concepção difundiu a idéia de que a genialidade é herdada. A identificação das crianças “não-dotadas” ou “geneticamente” pouco inteligentes, coincidia com as crianças das classes populares.

Posteriormente, por meio da ampla divulgação dos trabalhos de Binet e Simon, iniciou-se a era da psicometria. No início do século XX, foram criados os primeiros testes de inteligência. Para Bossa (2002), a partir daí o fracasso escolar foi associado ao déficit intelectual e à baixa inteligência (ou ao baixo Quociente de Inteligência - QI), surgindo assim a concepção cognitivista.

De acordo com Patto (1996) a concepção da ideologia liberal de que o mérito pessoal é o único critério de seleção social e educacional estava marcando a posição dos professores frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ainda para esta autora, "... a psicologia veio contribuir para a sedimentação desta visão de mundo, na exata medida em que os resultados nos testes de inteligência, favorecendo via de regra os mais ricos, reforçavam a impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais" (p. 40). Esta teoria instituiu a prática de submeter a diagnósticos médicos e psicológicos as crianças que não respondiam ao esperado pela escola. Criou-se, com isto, uma verdadeira fábrica de rótulos, reproduzidos no interior das escolas.

Mais recentemente, as teorias do "handicap" sociocultural tentam explicar o fracasso na escola, atribuindo como causa principal para esse fenômeno, as carências ou diferenças culturais, que vão desde os hábitos cotidianos de um grupo até sua "incompetência lingüística" (GRIFFO, 2000, p.40). Um grande número de estudos embasados por esta teoria abordam as relações existentes entre carência cultural e baixo desempenho escolar no sentido de um encaminhamento "natural" para o fracasso escolar.

Essa perspectiva identifica, principalmente nas crianças das camadas populares, as mais variadas deficiências e privações, culpabilizando a criança e a sua família pelo insucesso na escola. "Passou-se, assim, à afirmação da existência não tanto de raças inferiores ou indivíduos constitucionalmente inferiores, mas de culturas inferiores ou diferentes" (PATTO, 1996, p.45). Fato este que, em última instância, tem o mesmo efeito.

Para Griffó (2000), existe um aspecto que é comum às explicações do fracasso escolar, sendo um fator determinante nos processos de aprendizagem, para as três teorias: a maturidade. Na teoria organicista, a maturidade se apresenta como um pré-requisito fundamental para a aprendizagem de natureza biológica; na concepção cognitivista, é indicada como pertencendo ao campo do intelecto; para a teoria do "handicap" sociocultural aparece como ausência de requisitos culturais indispensáveis ao processo de aprendizagem.

De acordo com um resgate das pesquisas desenvolvidas até a década de setenta sobre a temática do fracasso escolar, realizado pela pesquisadora Patto (1996, p.112) “... a causa principal do fracasso escolar encontrava-se no aluno, cabendo à escola uma parcela de responsabilidade por não se adequar a este aluno de baixa renda. Na verdade, as causas intra-escolares do fracasso escolar e a crítica ao sistema de ensino haviam sido secundarizadas no marco desta concepção”. Ainda, após o referido levantamento, ficou evidenciado que o professor, enquanto portador da cultura da “classe média”, foi preparado pedagogicamente para receber o aluno ideal, isto é, o aluno limpo, inteligente, sadio e disciplinado e, principalmente, o que já vinha para a escola preparado para assimilar uma grande quantidade de informações sistematizadas no contexto escolar.

Diante de todas estas teorias que explicam e justificam as causas do fracasso escolar, instituiu-se na escola uma cultura do fracasso, que tem sido justificada das mais diversas maneiras: falta de prontidão da criança, carência cultural, problemas orgânicos e psicológicos da criança, conflito entre o contexto cultural familiar e a cultura da escola, entre outras. A base dessas justificativas remete para uma ou outra das teorias apresentadas até aqui. Percebe-se, portanto, que quando se fala de fracasso escolar, tais teorias continuam influenciando o pensamento e as condutas da grande maioria dos professores. Isto é, ainda hoje, a maior parte das explicações sobre as causas do fracasso escolar e das dificuldades na aprendizagem continuam recaindo sobre a criança e/ou sobre sua família e seu meio sociocultural.

1.1.2. O FRACASSO ESCOLAR NA ATUALIDADE: algumas reflexões

Surgiram, na década de setenta, pesquisas importantes na área da educação que apontam para uma nova visão sobre a questão do fracasso escolar, vislumbrando uma mudança de perspectiva. Patto (1996, p.118) ressalta que “... o ano de 1977 é um marco nesta mudança importantíssima de enfoque, após tantos anos de predomínio da busca das causas das dificuldades de aprendizagem escolar em características psicossociais do aprendiz”. A principal pesquisa que marca esta mudança no enfoque do fracasso escolar, foi desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, no ano de 1977. Seus resultados demonstram os mecanismos intra-escolares de seletividade social no interior das instituições educativas.

Para Beisiegel (1981, apud PATTO, 1996, p.119):

Apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas, essa escola não sofreu mudanças significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais. No passado, a exclusão atingia os que não ingressavam na escola; hoje, atinge os que nela chegam, operando, portanto, de forma menos transparente. Vejam-se os altos índices de evasão nos primeiros anos do ensino.¹

Novamente, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Patto (1996), os textos recentes, produzidos a partir das rupturas teóricas e políticas da década de setenta continuam, na sua maioria repetindo o discurso que predominou no início do século passado. As três afirmações seguintes podem ser encontradas com frequência nas pesquisas mais recentes:

- 1 – As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida. Em função de tal afirmação passou-se a defender a idéia de adaptar o ensino e a escola à criança cultural e economicamente desfavorecida.
- 2 – A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal.
- 3 – Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de pertencerem, na sua maioria, à classe média.

O estudo acima referido destaca quatro itens extremamente relevantes na sua conclusão:

- 1 – As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem (...)
- 2 – O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos (...)
- 3 – O fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo (...)
- 4 – A convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. (PATTO, 1996, p. 340, 343, 346, 348)

Para Charlot (2000, p.17), “afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais” tem, ainda hoje, ampla difusão no meio educacional. Tal concepção tem suas

conseqüências. Em primeiro lugar as diferenças sociais e culturais passam a ser vistas como falta e, mais especificamente, falta do lado do aluno e da sua família, isto é, faltam as condições necessárias para alcançar uma aprendizagem “satisfatória”. Faltam os recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendiz e o professor fossem eficazes. Portanto, ele é deficiente. Este autor propõe que se deve buscar compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e não, o que falta para essa situação construir um aluno bem-sucedido.

Charlot (2000, p.22) destaca que “a posição dos filhos não é ‘herdada’, à maneira de um bem que passasse de uma geração a outra por uma vontade testamental”, mas que ela é produzida por um conjunto de práticas sociais. Ou seja, uma criança proveniente de uma família economicamente menos favorecida, não deveria ter seu futuro sócio-econômico-educacional já determinado pela posição que seus pais ocupam. Portanto, segundo essa visão, os alunos de famílias populares fracassam na escola por um pré-determinismo social que vê, na origem da família, a explicação para tal situação.

Nas últimas décadas do século passado, conforme referido anteriormente, passou-se a questionar a ‘cultura do fracasso’ presente nas instituições escolares, questionando-se, conseqüentemente, a própria instituição. Conforme Arroyo (2001, p.13), a cultura do fracasso leva à cultura da exclusão, já que reprovar e excluir faz parte da prática de ensinar/ aprender /avaliar. “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir. (...) essa cultura se materializou ao longo de décadas na própria organização da escola e do processo de ensino”.

Arroyo (2001), defende a concepção de que existe uma cultura escolar vigente, que foi construída lentamente e em interação com uma cultura mais ampla, e que esta exerce um peso sobre o sucesso ou fracasso escolar. Para ele:

Falar em cultura escolar é mais do que reconhecer que os alunos e os profissionais da escola carregam para esta suas crenças, seus valores, suas expectativas e seus comportamentos, o que sem dúvida poderá condicionar os resultados esperados. Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores, às crenças, às expectativas e aos comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição. (p.17)

¹ BEISIEGEL, C. R. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. Revista da ANDE, v.1, n. 1, p. 48 – 56, jul. 1981.

Nesta perspectiva, o autor afirma que o sucesso ou o fracasso escolar é produzido pelo sistema de ensino e pela cultura escolar. Sem dúvida, trata-se de uma escola cuja prática está permeada por uma ideologia que legitima as desigualdades sociais e étnicas e reforça a crença de que crianças pobres não aprendem. Assim, o fracasso escolar termina por excluir da escola, e muito provavelmente da sociedade como um todo, um grande número de crianças pertencentes às classes populares.

Como indica Carvalho (2000), a cultura escolar, em geral hegemônica e rotuladora, se confronta diretamente com outras formas de interação social e discursiva trazidas pelos alunos. Estes, quando chegam à escola, trazem consigo uma identidade, um mundo real particular e um conjunto de relações sociais abrangentes, construídas a partir das vivências no seu cotidiano. Para ela, “o ‘sinal distintivo’, que diferencia os alunos entre si, está na relação que cada um estabelece com a cultura escolar”. (p.37)

Face ao exposto, torna-se importante enfatizar a necessidade da escola romper com a lógica do fracasso e partir de uma discussão sobre o que vem a ser um aluno com sucesso ou com fracasso na escola. Nesse sentido, é importante que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, passem a ver o que parece ser “natural” no cotidiano da vida escolar como algo “não-natural” e, portanto, possível de ser transformado. Também, é importante ressaltar que não cabe mais ‘culpar’ a escola e os professores ou os alunos e seus familiares pelo fracasso escolar. Cabe, sim, estabelecer relações entre as práticas pedagógicas e as estruturas políticas e ideológicas que as sustentam.

Nesse sentido, percebe-se que ‘tendência’ atual é culpabilizar os professores pelos fracassos e pelas dificuldades encontradas nas escolas, deslocando o foco de críticas dos alunos e das suas famílias para os professores. Com o objetivo de investigar as reais condições de vida e de trabalho dos professores brasileiros, Codo (1999) desenvolveu uma pesquisa envolvendo um amplo universo de trabalhadores em educação, na tentativa de perceber a causa que leva um número tão grande de professores a pedirem afastamento do seu trabalho por motivos de saúde (entre esses motivos inclui-se a depressão). Os resultados dessa pesquisa demonstram que um número significativo de trabalhadores em educação sofrem da chamada “Síndrome de Burnout”. De acordo com Codo (1999, p.238) “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil”. A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão

emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho, levando-os a uma “crise de identidade”.

O conjunto de fatores implicados na chamada “crise de identidade” dos professores é muito amplo. Além dos aspectos afetivos e subjetivos, entram em jogo a sua formação profissional, o papel social da educação e das escolas na atualidade. Ao certo, as dúvidas com relação à educação nos dias atuais são muitas, já que as certezas da escola tradicional desapareceram. De acordo com o autor, no passado, a identidade profissional de “ser professora” estava carregada de orgulho pela profissão, pois esta, era uma profissão que tinha prestígio social. Atualmente, “(...) os professores perderam a referência precisa do que devem saber, de como se deve ensinar e avaliar, ou seja, perderam aspectos essenciais de sua identidade profissional” (CODO, 1999, p.71).

De acordo com a pesquisa citada, a instalação do burnout está relacionada a uma série de fatores que levam o professor a uma carga mental excessiva no seu trabalho. A referida investigação (CODO, 1999) aponta que, a impossibilidade de cumprir as exigências impostas pelo trabalho na educação e as exigências internas do professor de fazer o que deveria, de realizar o seu trabalho, gera um conflito entre o que é e o que deveria ser. A exigência de um trabalho perfeito e as possibilidades reais de sua execução, entram em choque. Nessa dinâmica conflitante é que o burnout se instala.

Portanto, o educador em uma sociedade como a nossa sofre porque é impedido de realizar um trabalho em que o outro depende quase que exclusivamente dele. Em conseqüência e como mecanismo de defesa, o baixo envolvimento pessoal e a pouca realização pessoal no trabalho, traz ao professor, um sentimento de impotência e de incapacidade pessoal para continuar exercendo a sua profissão.

Sem haver um apoio do próprio sistema escolar, o professor espera das famílias dos alunos as soluções para os problemas que ele não consegue resolver. Como, de um modo geral, as famílias não tem condições para atender a essas expectativas, ele acaba culpabilizando-as, reproduzindo, assim, as teorias do “handicap sociocultural” que reforçam a representação de um aluno carente e sem apoio familiar condenado ao fracasso.

Assim, ao criticarmos a cultura escolar por ser discriminatória e excludente, temos que esclarecer do que e como se constitui essa cultura, sob pena de transferirmos a culpa pelo fracasso dos alunos e suas famílias para os elos mais fracos do sistema escolar: os professores.

Para Madeira (2000), a problemática do ensinar /aprender

...não pode ser reduzida a uma questão de responsabilidade ou competência individuais. Fazer isto, implicaria na imediata culpabilização dos mais fracos, seja o professor – incompetente, despreparado... -, seja o aluno – incapaz, desinteressado... -. Mais uma vez, o reducionismo ratificaria estereótipos, permanecendo intocada a dimensão política, em suas raízes históricas e sociais, e escamoteando uma lógica que exclui, ao distinguir diferenças que nela não têm espaço para existir. (p. 245)

Nesta perspectiva, é importante que se entenda como os diversos atores envolvidos no processo educacional vêem a escola, o papel social da mesma e, sobretudo, como se vêem a si mesmos e uns aos outros, desvendando os elementos da ideologia que permeiam e sustentam as práticas pedagógicas, impedindo sua mudança. O instrumental teórico metodológico da teoria das representações sociais pode vir a contribuir para o esclarecimento dessas questões.

1.2. A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

1.2.1. O SURGIMENTO DE UMA TEORIA

O psicólogo social Serge Moscovici, entre os anos de 1951 e 1955, realizou uma pesquisa sobre a representação social que a teoria psicanalítica suscita em nosso meio. Moscovici foi impulsionado pela tentativa de responder à questão: “Como uma teoria científica se transforma em representação?” (1978, p.114). Tentou descobrir como algo não-familiar se transforma em algo familiar, pelo qual se explica a formação das representações sociais. Sem dúvida, esta não foi uma tarefa fácil. Seu estudo pioneiro, bastante complexo e detalhado, inaugura uma nova forma de pensar os fenômenos sociais e psicológicos.

Inicialmente, Moscovici baseou-se no conceito de representação coletiva de E. Durkheim, para compreender a força concreta da realidade social e de como ela se apresenta aos sujeitos. Porém, para Durkheim havia uma cisão entre o individual e o coletivo, entre o sujeito e o social. Moscovici rejeita esta dicotomia, afirmando não existir sujeito sem sistema e nem sistema sem sujeito (GUARESCHI, 1998, p.12).

A pesquisa acima referida dá origem ao seu livro, já um clássico entre os psicólogos sociais e sociólogos, intitulado como *Psychanalyse: Son image et son public* (no Brasil, foi intitulado como “A Representação Social da Psicanálise”), publicado na

França pela primeira vez no ano de 1961. Após este estudo, vieram muitos outros que puderam enriquecer esta nova teoria, a das representações sociais, estando ela, hoje, no centro de um debate interdisciplinar sobre a relação das construções simbólicas com a realidade social.

No Brasil, o interesse pela teoria das representações sociais iniciou no final da década de setenta, estando interligada com a Psicologia Social. Ao longo do tempo, esta teoria recebeu várias contribuições de pesquisadores que passaram a utilizá-la como teoria de referência, sofrendo, assim, algumas transformações. Cabe aqui ressaltar que a teoria das representações sociais não é vista como uma teoria pronta e acabada, mas, pelo contrário, encontra-se suscetível a mudanças.

Atualmente, a teoria das representações sociais está sendo utilizada pelas mais diversas áreas do conhecimento, estudando vários fenômenos sociais e sendo cada vez mais empregada em muitos trabalhos científicos.

Assim, essa é a teoria que se pretende utilizar como eixo principal para discutir a representação do professor. Portanto, torna-se fundamental a discussão de alguns conceitos teóricos e o entendimento do momento atual da teoria, assim como a sua utilização no campo da educação, para as reflexões desse trabalho.

1.2.2. A TEORIA HOJE

Para estudar as representações sociais, Moscovici (1978) parte da premissa de que não existe uma separação entre o que é externo (social) ao sujeito e a sua realidade interna (subjetividade). Este autor enfatiza que ambos estão ligados numa relação de interdependência, por não existir sujeito sem sociedade e sociedade sem sujeito. O ser humano é tomado como essencialmente social.

Colaboradora e divulgadora do trabalho de Moscovici, Jodelet escreve no ano de 1990, a definição de representação social “... como uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados”².(apud ALVES-MAZZOTTI, 2000, p.61).

Anadon e Machado (2001, p.14) propõe a seguinte definição:

² JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In: S. Moscovici: Psychologie Sociale. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

A representação social é a construção de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc, partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc), dando lugar a uma visão comum das coisas.

Portanto, a teoria das representações sociais é uma teoria sobre a construção desses saberes sociais. Ela tenta explicar a construção e a transformação dos saberes sociais de um dado contexto. Tais saberes são produzidos no e pelo cotidiano. Nesse sentido, os saberes diferem de simples opiniões pelo fato dos saberes serem mais sedimentados socialmente, por serem reflexo e efeito da representação social.

Na definição de Moscovici e seus colaboradores, é claro perceber que as representações sociais são simbólicas e são construídas “... sobre a capacidade representacional de um sujeito psicológico” (JOVCHELOVITCH, 1998, p.79). Percebe-se, a partir disto, que a representação é a capacidade do sujeito social de evocar objetos ou situações na ausência dos mesmos, relacionando-os com fatos sociais acontecidos a partir das experiências pessoais, da vida cotidiana e do senso comum.

Moscovici (1978, p.41) afirma que:

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

Portanto, representação social é entendida como o processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto da integração de seus valores, das suas experiências, das informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os outros homens do seu meio. São as afirmações que os indivíduos fazem sobre a realidade e sobre a interação com os outros. É como apreendemos a vida cotidiana. Nesse sentido, é interessante lembrar que uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não se pode falar em representação de alguma coisa desvinculada de uma população ou de um grupo social em específico, que mantenha tal representação. “(...) pensa-se essa afinidade em termos de consenso: se um grupo mantém tal representação, isto quer dizer que há um consenso entre os seus membros” (SÁ, 1998, p.75).

Em síntese, os saberes compartilhados por uma comunidade, por um grupo social específico, constituem o meio ambiente simbólico dessa comunidade. Esses saberes são construídos nas relações entre os sujeitos e são os saberes que nós

chamamos de representações sociais. Eles são formados não apenas pelos “saberes acadêmicos” mas, principalmente, pelo que é transmitido através das experiências culturais. Tais experiências podem envolver os tabus, que são os não – ditos, os não – falados de uma cultura, mas que também são transmitidos por ela e as crenças, que também são um tipo de saber que relevam parte da existência da humanidade.

Moreira e Oliveira (2000, p. xx), afirmam em seu texto

...podemos entender as representações sociais como idéias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais constroem sobre a realidade, as quais estão vinculadas às práticas sociais. Ou seja, cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria dinâmica da vida cotidiana

A representação social se constrói com as experiências, os conhecimentos, os valores e as informações que são transmitidos pela tradição, pela comunicação, pela mídia e pela educação. Assim, a representação social é uma interpretação pessoal e, ao mesmo tempo, não é pessoal, pois a sociedade impõe ao indivíduo como ela deve ser representada. A representação social é, pois, produzida coletivamente pela sociedade. Assim, as representações sociais são “alguma coisa que emerge das práticas em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação” (SÁ, 1998, p.50).

Um dos pressupostos para a presente pesquisa é que as representações podem e devem ser encontradas nos hábitos da vida cotidiana. Elas podem ser encontradas nos saberes que os sujeitos individuais expressam, nas conversações informais, nas organizações institucionais e nos espaços públicos.

De acordo com Minayo (1998, p.89) “representações sociais é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”. A percepção ou o conteúdo do pensamento é reproduzido socialmente dando forma ao chamado senso comum. A definição de senso comum é de fundamental importância para a compreensão do conceito de representação social.

Para Gandim (2000, p.58), o senso comum é a perpetuação da vida cotidiana, a repetição de comportamentos que reforçam as idéias dominantes, a busca de idéias práticas cada vez que precisamos agir no cotidiano e não paramos para refletir, isto é, esse conjunto de idéias práticas internalizadas na vida cotidiana. Esta definição de Gandim (2000) sobre senso comum ajuda a esclarecer a complexa relação existente entre representação social e a vida cotidiana. Para a maioria das pessoas o senso comum

é visto como um caminho natural de pensar e agir, de resolver situações problemas que vão aparecendo no dia a dia. Porém, para a teoria das representações sociais, o senso comum não tem nada de natural. Ele é, de fato, uma construção histórica, situada num tempo e num espaço determinado. Da mesma forma, as representações sociais também são construídas.

Neste sentido, é interessante destacar a pesquisa desenvolvida por Duveen (1998). Esse autor afirma que, a criança, ao nascer, já encontra um mundo estruturado por representações e é isto que lhe garante a tomada de um lugar no conjunto das relações e práticas sociais que se estabelecem em sua comunidade. Destaca ainda que isso é fortemente observado quando se trata de construção de representações sociais de gênero. Nessa construção, a criança, inicialmente, figura como objeto para a representação de gênero elaborada por outros. Porém, gradativamente, essa representação começa a ser internalizada pela criança. Isto faz com que a criança chegue a identificar sua posição dentro do mundo estruturado por tais representações e, por conseguinte, adquira uma identidade que lhe permita situar-se no mundo social.

Portanto, nesta perspectiva, as representações são sempre construídas. Desse modo, elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem um lugar nesse mundo (DUVEEN, 1995).

Para o presente estudo, entende-se o termo representações como pensamentos e ações que se organizam como um saber sobre o real. De acordo com Gama (1991), a construção desse saber inclui a transformação de um conhecimento teórico e científico em senso comum. Tais conhecimentos são socialmente reelaborados e transformados em um novo modo de compreender e explicar a realidade social. Para Alves-Mazzotti (2000, p.61) "... trata-se de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana". E, em última instância, a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender porque as pessoas fazem o que fazem.

Concorda-se com Oliveira e Werba (2001, p.107), quando afirmam que:

Estudar representações sociais é buscar conhecer o modo como um grupo humano constrói um conjunto de saberes que expressam a identidade de um grupo social, as representações que ele forma sobre uma diversidade de objetos, tanto próximos como remotos, e principalmente o conjunto dos códigos culturais que definem, em cada momento histórico, as regras de uma comunidade.

Moscovici (1978) introduz o conceito de objetivação e de amarração (ou ancoragem como foi posteriormente chamado), que seriam os processos fundamentais para a elaboração de uma representação social. Para ele, a objetivação “(...) faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material (...)” (p. 110). Seria, então, a concretização de um saber que passa a ser visto como “natural” em um determinado grupo social. O conceito de amarração encontra-se ligado à apropriação de uma dada teoria pelo corpo social, consistindo em incorporar os saberes não familiares a alguma coisa que já é conhecida e própria do indivíduo. Em outras palavras, a objetivação “é a concretização de um saber que se faz ‘real’ e ‘natural’ em um grupo social” (ANADON e MACHADO, 2001, p.21). O processo de ancoragem “consiste em incorporar os elementos de saber não familiares que criam problemas no interior da rede de categorias que é própria ao indivíduo” (idem, p.23). Resumindo, através da ancoragem e da objetivação, o não familiar passa a ser familiar.

Partindo-se do já exposto, propomos algumas reflexões sobre o tema discutido: em primeiro lugar, já que todo o saber produzido por uma cultura é produto das trocas sociais e que já foi objetivado e ancorado pelos sujeitos que fazem parte deste contexto, será que esse saber está sujeito a transformações ou ele permanece imutável ao longo dos anos? E, se for possível mudá-lo, quais as condições necessárias para que tais mudanças possam acontecer?

As representações sociais de uma comunidade podem ser mudadas, porém tais mudanças só ocorrem frente a determinadas situações. Anadon e Machado (2001) explicam que as mudanças respeitam um processo geral que compreende a modificação das circunstâncias externas que levariam a progressivas mudanças nas práticas sociais. Estas práticas novas, por sua vez, mobilizariam novos esquemas e esses novos esquemas ativados podem modificar as representações sociais.

As mudanças na representação social implicam, também, na tomada de consciência de que diferentes sentidos sobre um dado objeto coexistem, muitas vezes de forma contraditória e antagônica. Pode-se pensar que tais mudanças estão relacionadas às transformações dos conceitos envolvidos nesta representação. Jovchelovitch (1999) esclarece o conceito de polifasia cognitiva, inicialmente utilizado por Moscovici (1978) no seu estudo sobre a Representação Social da Psicanálise, para referir-se à existência de diferentes tipos de racionalidade que estão presentes num mesmo grupo social e até mesmo num mesmo indivíduo. Esse conceito permite antecipar que as pessoas vão utilizar diferentes tipos de saber, dependendo das circunstâncias de um determinado

tempo e de um determinado lugar. Pode-se dizer que a polifasia cognitiva se refere aos problemas das relações entre os saberes e a cultura hegemônica, ou melhor, que diferentes culturas criam diferentes saberes e diferentes tipos de interação social ou cultural produzem diferentes formas de saber e pensar. As diferentes lógicas utilizadas pelo sujeito não são totalmente exclusivas, isto é, a lógica científica, por exemplo, pode coexistir com a lógica do senso comum.

A partir do exposto, pôde-se ter uma visão geral da teoria das representações sociais, seus conceitos e sua construção. Finalmente, será abordado como o grupo dos professores constrói seus saberes sobre as questões da educação e, mais especificamente, sobre os alunos.

1.2.3. REPRESENTAÇÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO:

As representações sociais, como já foi visto anteriormente, são modos de compreender e explicar a realidade. Na área da educação, pode-se usar o mesmo conceito: são modos de compreender e explicar a realidade educacional, que se constituem em guias da ação pedagógica. Isto significa dizer que as opções metodológicas, a prática em sala de aula e a interação do professor com os alunos, são permeadas pela representação social do professor sobre a educação, num sentido mais amplo, e de fenômenos educacionais específicos, que são compartilhadas pelo grupo social ao qual o professor pertence.

Para o presente trabalho, a educação é vista “(...) como construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nelas se fazem.” (MADEIRA, 2000, p.241)

O contexto educacional é constituído por sujeitos, sujeitos esses que encontram-se e foram constituídos a partir de uma dada realidade social. Partindo deste pressuposto, pode-se pensar que os fenômenos educacionais, entre eles: a relação professor/aluno, a seleção de conteúdos, a metodologia adotada, a forma de avaliação utilizada, o fracasso escolar e outros, não têm sua origem unicamente na sala de aula nem em processos cognitivos individuais. Ao contrário, elas extrapolam a sala de aula e os muros da escola. Dessa forma, podemos afirmar que a construção de tais fenômenos está fundamentada nas representações sociais dos professores e, como tal, é produto de

múltiplos determinantes históricos, educacionais e sócio-culturais que direcionam a ação pedagógica cotidiana do docente.

Assim, as representações sociais não são simples opiniões, imagens ou atitudes sobre o mundo social ou sobre determinado fenômeno, mas “teorias” ou “campos de conhecimento”, que constituem em sistemas de idéias, valores e práticas socialmente compartilhadas, que nos permitem “classificar pessoas e objetos, comparar e explicar comportamentos e objetiva-los como parte de nosso ambiente social” (GAMA, 1991, p.358).

A teoria da representação social também vem sendo utilizada no campo da educação na realização de pesquisas nesta área, objetivando elucidar alguns fenômenos educacionais. Alves-Mazzotti (2000), demonstra que as pesquisas que têm utilizado tal teoria tem voltado o foco das atenções para o estudo do cotidiano escolar e, em particular, para as práticas docentes. Após um estudo feito por esta autora, ela elencou os principais achados relacionados à representação social dos professores. Entre estes, destacam-se:

- O baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele;
- Os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas;
- Os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a condições sócio psicológicas do aluno e a condições econômicas de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso.

Nesta perspectiva, entende-se que, na medida em que produzem e vivenciam coletivamente o cotidiano escolar, os professores, alunos, direção, funcionários etc, de uma escola, são atores sociais cujo envolvimento nas ações e nas transformações ocorridas na mesma é condicionado pelas representações que circulam em seu grupo social sobre os diversos fenômenos educacionais, gerando, ao mesmo tempo, novas representações. Essa complexa rede de representações sociais outorga sentido aos sentimentos, valores e processos vividos por cada um. Portanto, os saberes que conferem significados às ações dos professores são compartilhados coletivamente, possibilitando a circulação das representações sociais na esfera educacional. Desta forma, tais significações se produzem e reproduzem no tecido social. Assim, para compreendermos as ações pedagógicas dos professores precisamos identificar e

caracterizar as representações sociais que as impregnam, desvelando as relações entre os diversos saberes que constituem essas representações.

Tais representações dos professores articulam as idéias que circulam na sociedade e no grupo em que vivem e são reconstruídas a partir de suas vivências, de sua história e de suas relações sociais. Neste conjunto, estariam a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho.

No caso do “bom aluno”, por exemplo, a sua representação se insere numa representação mais abrangente, adotada como representativa da sociedade desejada. Esta representação, a princípio, pode estar relacionada ao filho que cada um gostaria de ter, as outras pessoas da mesma faixa etária, que conhecimento prévio se espera para determinada série, etc. Quando a representação de “bom aluno” deixa de ser específica, tornando-se um novo conceito, passa a ter uma funcionalidade que a “naturaliza”, passando a ser utilizada como se sempre tivesse existido ou como se não fosse possível ser professor sem utilizá-la. A noção de “bom aluno” fica como algo inerente à própria espécie humana, e seu oposto, ou melhor, os “não-bons alunos”, exceções indesejáveis ou desvios a serem corrigidos (ALEVATO, 1999).

Portanto, as representações comuns aos professores, no que diz respeito à educação e aos seus alunos, não poderiam ser analisadas isoladamente, pois existe uma dinâmica entre os objetos (social, cultural, econômico, histórico, educacional e afetivo) que compõe as representações. Nestas representações, estão sua vida, suas relações e experiências, como também a cultura e a história em que se insere e dos grupos com que interage. As representações comuns parecem, assim, determinar a natureza dos comportamentos e das informações dos professores.

Rangel (1997, p.13), embasada pela teoria da representação social, desenvolveu um estudo que focaliza os “... elementos das dimensões da representação do ‘bom aluno’, discutindo-os com atenção ao aluno ‘real’ ou ‘ideal’, conforme os sujeitos os percebem e expressam nas suas afirmações e revêem no seu relato de vida como alunos”, no qual reuniu informações de uma escola pública, uma escola particular e uma escola militar, analisando comparativamente, nestas três realidades distintas, os elementos da representação do “bom aluno”, conforme expressam os professores, pais, alunos e funcionários. Este estudo aponta para as seguintes constatações:

- Os conceitos que os professores formam a respeito dos alunos são influenciados pelo tipo de relação estabelecida entre eles;

- O 'mérito' pelo sucesso ou fracasso escolar recai sobre habilidades pessoais, omitindo-se as causas sociais mais amplas e o compromisso (pedagógico e social) da escola com essas causas;

- Existe, para os professores, uma estreita relação entre sucesso na escola e sucesso na vida e no trabalho.

“Pode-se então constatar que o julgamento do valor de ser ‘bom aluno’ incorpora o julgamento do valor do estudo, da escola, como fatores de realização – profissional e social – ‘absolutizados’ em seu ‘poder’. Articula-se a este julgamento o valor ‘pessoal’, ‘individual’ de quem estuda e se torna o (único) responsável pelas suas ‘conquistas’ e seu ‘sucesso’” (RANGEL, 1997, p.52). Para a autora, existe uma consolidação e naturalização das representações entre os professores, sendo que este fato também se aplica à imagem idealizada do ‘bom aluno’, tão difícil de ser mudada, pois, “a representação não é só uma resposta, mas também um estímulo ao comportamento” (idem, p.75).

As categorias construtoras das representações dos professores fazem com que eles adotem “... um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais tem baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência”.(ALVES-MAZZOTTI, 2000, p.58).

Com efeito, as pesquisas de Gama (1991) confirmam que tanto o aluno da escola pública quanto a sua família, são representados distorcidamente pelo professor. Estas pesquisas “... revelam representações sociais cujo conteúdo apresenta um misto de determinismo sociológico, associado a uma pseudopsicologia da criança pobre, que a classifica como culturalmente deficiente bem como cognitiva e intelectualmente inadequada para aprender” (GAMA, 1991, p. 378). Pode-se pensar que a prática destes professores está impregnada de mitos e inverdades sobre como se dá a aprendizagem, aliada à uma formação acadêmica, muitas vezes deficitária, que não o prepara para trabalhar com a diversidade sócio-cultural dos seus alunos.

Dessa forma, a contradição existente entre o aluno ideal e o aluno real traz suas marcas na prática pedagógica. Alguns estudos têm mostrado que as expectativas dos professores (baseadas nas representações destes) são determinantes para o sucesso ou fracasso dos seus alunos. Portanto, é provável que as representações dos professores sobre a capacidade dos alunos afetem suas práticas de ensino, sua forma de interagir com cada criança, o que explicaria a interferência no desempenho escolar dos mesmos.

A maneira como o professor percebe cada aluno e o “enquadra” numa representação social de “bom” ou de “mau” aluno, orienta a sua conduta com cada um dos seus alunos. De acordo com Alves-Mazzotti (2000, p.61) “... os elementos da representação não apenas exprimem relações sociais, mas contribuem para constituí-las”.

A representação do professor sobre o “bom” ou o “mau” aluno tem relação direta com a sua subjetividade e, conseqüentemente, com as expectativas que esse professor deposita no seu aluno real.

Cabe aqui uma questão: As representações sociais de um determinado grupo (no caso, os professores) podem ser mudadas? De acordo com Rangel (1999), as mudanças podem acontecer por alterações progressivas de percepções e idéias. As mudanças nas representações sociais estão associadas a alterações sociais profundas ou, mais particularmente, nas alterações das dinâmicas de funcionamento dos grupos. Segundo esta autora, “uma das possibilidades de mudança está no dinamismo da formação e da influência nas ações do processo de representação social” (1999, p.59). Portanto, a mudança das representações torna-se possível pelo confronto de vários significados, muitas vezes contraditórios, que coexistem nessas representações e, ao mesmo tempo, pela tomada de consciência da relação entre essas representações e as práticas que se reproduzem nos grupos sociais.

Para concluir, as representações do professor no campo da educação, são construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social na qual o educador se integra. Neste conjunto, estariam a formação recebida e a própria experiência concreta do trabalho. A construção dessas idéias envolve também a transformação de um conhecimento teórico e científico em senso comum. Talvez por isso, muitos professores têm dificuldade em identificar incoerências entre a sua prática e muitos dos conhecimentos teóricos que dizem defender.

A educação é construída nas relações concretas da totalidade social. Traz suas marcas e contradições. Não é um ato isolado, nem decorre da boa vontade de indivíduos ou da idealização de dirigentes. Entre o discurso destes e a prática quotidiana está a distância entre os efetivos interesses em jogo, interesses que extrapolam a educação e que têm suas raízes nas relações sociais mais amplas, determinando-a (MADEIRA, 1991, p.141).

Nem a educação nem o professor podem ser considerados, quer isoladamente quer em conjunto, como um todo acabado e estático. A dicotomia e a rigidez devem ser

superadas, para que se possa chegar a compreensão dos movimentos que vão se constituindo mutuamente. Nesse sentido, “... o termo representação social vem sendo bastante útil ao processo de compreensão de diferentes objetos, especialmente naquelas áreas do conhecimento onde a subjetividade é inegavelmente partícipe das práticas cotidianas” (MOREIRA e OLIVEIRA, 2000, p. xi). A teoria das representações sociais nos ajuda a compreender porque as pessoas fazem o que fazem mas, mais do que isso, ela pode contribuir para apontar os caminhos da mudança desses fazeres – e é imperativo que o faça. “Na verdade, de que ajuda aos grupos humanos dizer, simplesmente, que ‘as coisas são assim’, sem que se apresentem elementos de transformação e superação de tais situações?” (GUARESCHI, 1998, p.54).

1.3. AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

Em nossas vidas nos relacionamos com as mais diversas pessoas, em diferentes ambientes e circunstâncias. As relações interpessoais são essenciais em qualquer contexto em que convivam alguns sujeitos, principalmente se esse contexto for a escola, pela natureza basicamente social e comunicativa que possuem as atividades educacionais.

Algumas destas relações são mais significativas que as outras e dentre elas, se encontram as interações que os alunos vivem com seus professores. Essas relações se encontram condicionadas ou determinadas, pela maneira como professores e alunos percebem-se mutuamente no contexto escolar. Azzi e Silva (2000, p.137), afirmam que a “... relação professor-aluno, mais do que ser pautada pelas ações que um dirige ao outro, é afetada pelas idéias que um tem do outro, ou seja, pelas representações mútuas entre alunos e professores”.

O comportamento que um professor manifesta frente aos seus alunos é sempre influenciado pelo que pensa e espera deles, isto é, pela capacidade e pelo interesse que lhes atribui, pelas suas expectativas. Assim, a interação professor/aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção do conhecimento, mas, além deste, envolve também e, principalmente, as dimensões afetivas, subjetivas, culturais e motivacionais.

Para o presente estudo, entender-se-á por expectativa por “... aquilo que as pessoas esperam ou antecipam que ocorrerá em determinada situação”.(MESTRES e

GOÑI, 2000, p.95). Para este estudo em específico, as expectativas dos professores estarão relacionadas à situação de ensino-aprendizagem e demais aspectos envolvidos nesta situação (avaliação, proposta metodológica utilizada, entre outros).

As relações interpessoais que são estabelecidas entre os professores e seus alunos encontram-se condicionadas pelo jogo das representações mútuas. Tais representações fazem com que o professor pense, aja, fale e se relacione com os alunos guiado por uma representação ampla do que é ser um aluno. A intervenção dos professores em sala de aula e a interação destes com os alunos, depende de vários fatores mais amplos: o valor que atribuem à escola, a concepção de educação, a forma como lidam com o conhecimento enquanto docentes, como vêem o papel do professor e como se sentem neste papel. Então, as representações dos professores têm relação direta com a sua profissão, com seus interesses e aspirações, com sua formação e com o seu cotidiano.

O estudo de Coll e Miras (1996) tem mostrado a importância das representações mútuas no processo de ensino e aprendizagem, sendo a manifestação mais evidente no fenômeno das expectativas, a denominada ‘profecia do autocumprimento’ ou ‘profecias auto-realizadoras’. Estes termos foram usados por Rosenthal em 1966, em uma de suas pesquisas, significando dizer que os sujeitos experimentados podem chegar a resolver melhor uma tarefa quando o experimentador espera que o façam assim.

Salvador e Gallart (2000), fazem um resgate histórico sobre a pesquisa desenvolvida por Rosenthal e da expressão utilizada por ele: ‘profecia do autocumprimento’. Segundo esses autores, “no ano de 1948, Merton já usava a expressão ‘profecia do autocumprimento’ no âmbito da sociologia para referir-se ao fato de que, em determinadas ocasiões, alguém que profetiza ou antecipa um acontecimento pode chegar a modificar a sua conduta de maneira a aumentar a probabilidade objetiva de que a profecia se cumpra” (p. 158).

Os primeiros trabalhos de Rosenthal sobre a profecia do autocumprimento foram desenvolvidas em situações típicas de laboratório e tinham como objetivo estudar os possíveis efeitos das expectativas dos experimentadores sobre os sujeitos pesquisados. Os resultados alcançados apontaram para o fato de que os experimentadores podem chegar a transmitir involuntariamente aos sujeitos pesquisados os comportamentos que esperam deles, de maneira que os pesquisados cheguem a comportar-se de acordo com essas expectativas. A partir desses trabalhos iniciais, surgiu a seguinte hipótese: “se o fenômeno da profecia do autocumprimento manifesta-se, às vezes, em uma situação

submissa a controles rigorosos e tão delimitados em tempo como na situação experimental típica de laboratório, parece lógico supor que também se possa produzir, e talvez mais freqüente e mais intensamente, nas situações escolares de ensino e de aprendizagem” (SALVADOR e GALLART, 2000, p.159).

Em um artigo escrito por Rosenthal e Jacobson (1993), tais autores explicam sua pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos, no ano de 1964, com crianças de uma escola primária. O objetivo desta pesquisa era “... testar a hipótese de que, numa dada classe, as crianças de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento da capacidade intelectual apresentariam este desenvolvimento” (p.270). Esta hipótese foi confirmada durante o ano letivo. Porém, não só os alunos que eram vistos pelos professores como os mais capazes intelectualmente, progrediram. Alguns do outro grupo também progrediram. No entanto, foram apontados pelos professores como sendo menos ajustados no convívio social, menos curiosos e com menor probabilidade de sucesso. Esses achados foram mais significativos nos primeiros anos de escolarização.

A conclusão do estudo citado anteriormente aponta para o seguinte fato:

Quando as crianças em relação às quais se mantém uma expectativa de desenvolvimento intelectual realmente correspondem a esta expectativa, são consideravelmente beneficiadas também em outros aspectos. Quando as crianças de quem não se espera um desenvolvimento intelectual contrariam tal expectativa, esse desenvolvimento parece vir acompanhado de comportamentos indesejáveis ou, no mínimo, os professores atribuem tais características indesejáveis à criança. Quando uma criança demonstra que progrediu intelectualmente, é melhor para sua vitalidade intelectual e para sua saúde mental que o professor esteja esperando esse progresso intelectual. Tudo indica que o desenvolvimento intelectual não previsto pode ser desastroso (ROSENTHAL e JACOBSON, 1993, p.274).

Essas descobertas sugerem que algumas mudanças no comportamento dos alunos depositários das expectativas positivas podem ocorrer, também positivamente (COLL e MIRAS, 1996).

No entanto, a pesquisa de Rosenthal e Jacobson, suscita algumas questões. Além de ser um estudo experimental, a hipótese confirmada foi da existência de uma relação entre as expectativas positivas dos professores e uma melhor aprendizagem dos alunos. O contrário não foi verificado, isto é, a relação entre as expectativas negativas por parte dos professores e a pouca aprendizagem dos alunos.

Em contrapartida, não se pode excluir a idéia de que, assim como ocorre com as expectativas positivas, as expectativas negativas dos professores em relação ao rendimento escolar e à aprendizagem dos seus alunos também podem cumprir-se. O

professor, por ter uma baixa expectativa com relação a um grupo de alunos, pode conseguir um desempenho inferior destes mesmos alunos porque espera menos deles, demonstrando que a percepção do professor e o desempenho dos alunos pode ser influenciada por sua expectativa.

De acordo com Rangel (1997, p.15):

A importância da percepção do professor sobre o aluno e seus efeitos nas relações e condutas que com ele se estabelecem têm sido questões enfatizadas por estudos que as destacam nas suas análises das práticas escolares, (...) que discutem a evolução das pesquisas sobre expectativas nos Estados Unidos, a partir do conhecido (e polêmico) 'Pigmalião na sala de aula'.

A respeito deste estudo, afirma ainda a mesma autora, “embora superado em sua proposta, ‘Pygmalion in the classroom’ ainda recebe a atenção dos educadores, apesar das reticências quanto à relação (obrigatória, automática) entre a expectativa do professor e o desempenho do aluno” (p.46).

Estudos realizados após esta primeira pesquisa de Rosenthal e Jacobson como, por exemplo, a pesquisa de Gilly realizada em 1980, demonstram que: para que a profecia do autocumprimento chegue a se realizar, é preciso que ocorram mudanças nas representações que os professores tem de seus alunos e, também, “(...) é preciso que essa mudança (...) seja bastante importante e profunda para modificar as suas expectativas sobre o rendimento escolar e, conseqüentemente, para mudar a sua maneira de relacionar-se e de comportar-se com eles” (SALVADOR e GALLART, 2000, p.161).

Em 1977, Hargreaves estudou as representações que condicionam a reação dos alunos frente às expectativas dos seus professores, concluindo que:

Se um aluno tem um conceito elevado de si mesmo e da sua capacidade de aprendizagem, é provável que as expectativas negativas do professor o afetem muito menos se essas expectativas forem positivas. Pelo contrário, se o conceito que o aluno tem de si mesmo e da sua capacidade de aprendizagem é excessivamente baixa, tanto as expectativas positivas como as negativas do professor podem chegar a afeta-lo de maneira mais significativa, tornando-se assim um fator determinante do seu rendimento escolar. (SALVADOR e GALLART, 2000, p.161)

Entretanto, em outras pesquisas, tais resultados não foram confirmados, demonstrando não haver um consenso a respeito da relação entre a representação e a expectativa dos professores sobre os alunos e o comportamento e desempenho destes em sala de aula.

COLL e MIRAS (1996, p.274) assinalam que

os efeitos das expectativas dos professores sobre o rendimento de seus alunos são uma realidade nas salas de aula, mas sua existência ou não, em cada caso particular, seu funcionamento, a amplitude dos efeitos, dependem de mecanismos complexos, que estão longe de ser tão lineares e diretos, como se poderia deduzir dos primeiros trabalhos de Rosenthal e seus colaboradores.

Entretanto, em relação às expectativas e representações dos professores sobre seus alunos, parece que esses estudos suscitam algumas questões. Em primeiro lugar, uma representação mais positiva por parte do professor pode não significar, necessariamente, uma competência maior da criança, ou seja, o professor pode formar representações positivas por outros motivos que não o desempenho real da criança ou suas capacidades. Sendo assim, surge um novo questionamento: qual a importância de a criança ser vista como mais competente pelo professor, no início da sua escolarização? Apesar de estudos terem sugerido que expectativas positivas dos professores (provavelmente mediadas por práticas pedagógicas diferenciadas adotadas por ele) resultam em melhor rendimento por parte da criança, essa relação não foi confirmada em estudos posteriores.

Assim, mesmo que não se tenha chegado a um consenso, alguns estudos aqui revistos (RANGEL, JUSSIM) têm concluído a favor da relação entre a representação dos professores e o desempenho dos alunos. Portanto, é possível que a representação do professor gere mudanças no desempenho dos alunos, pelo menos quando determinadas condições estão presentes.

Para Rosenthal e Jacobson (1993, p.283), a hipótese mais plausível para explicar como as expectativas dos professores acabam por funcionar como determinantes do aumento do desempenho cognitivo, parece ser a de que "... as crianças em relação às quais se previu um desenvolvimento intelectual inusitado foram mais acompanhadas por seus professores". Estes autores afirmam que os alunos que progridem são os que têm um tempo maior de atenção por parte do professor e isto significa que este professor está investindo e acreditando mais neste aluno. Em contrapartida, os alunos em que ele acredita menos e tem menor expectativas, são os que recebem menos tempo de atenção. Pode-se dizer, então, que os progressos feitos por estes alunos acontecem muito mais por condições próprias de que por auxílio do professor.

Contudo, ainda não está totalmente claro, quais as práticas escolares concretas que contribuem para provocar diferenças no desempenho dos alunos e de que forma

essas práticas se relacionam com as expectativas dos professores. Jussim (1986) propõe um modelo interessante que tenta explicar como as expectativas iniciais dos professores se alteram ou se confirmam e como afetam suas práticas educativas até provocarem mudanças no comportamento e no rendimento do aluno. Para ele, existem três etapas que acontecem na formação das expectativas e na sua eventual transformação em profecia do autocumprimento. A primeira seria a fase em que os professores constroem expectativas sobre o rendimento dos alunos; após, a fase em que os professores transmitem as suas expectativas aos alunos; e, por último, a fase em que os alunos reagem diante da diferença na atuação do professor, ou seja, ajustando-se às expectativas do professor e facilitando o aparecimento do fenômeno de profecia do autocumprimento. Neste modelo, a conexão entre as expectativas dos professores e o rendimento dos alunos se compõe de diversos “elos” que podem quebrar ou alterar essa conexão. Isso explicaria porque nem sempre as expectativas dos professores alteram o desempenho dos alunos na direção da realização dessas expectativas.

Um aspecto interessante desse modelo, com relevância para este estudo, é que ele destaca a formação das representações e expectativas iniciais dos professores. Segundo Jussim (1986), contribuem para a formação dessas expectativas iniciais os estereótipos, a reputação do aluno, o resultado de provas padronizadas, as primeiras atuações e também previsões ingênuas por parte do professor. Pode-se pensar nos estereótipos e nas previsões ingênuas como fazendo parte de um sistema de representações de natureza social, que se tornam quadros de referência nos quais o professor vai “encaixar” cada aluno, prevalecendo, nesse “enquadramento”, as primeiras impressões sobre as informações adquiridas. A reputação, os resultados de provas e as atuações das crianças constituem as primeiras informações que o professor recebe sobre cada indivíduo (mesmo que deturpadas), com base em observações ou medidas “objetivas”, as quais são provavelmente filtradas pelas representações do professor sobre como deveria ser o comportamento e o desempenho dos alunos.

Salvador e Gallart (2000) também explicam a origem e a construção das representações iniciais por parte dos professores. Para estes autores, os professores utilizam-se de algumas fontes iniciais para formarem suas representações. Uma primeira fonte seria a ‘informação direta’ sobre as características e o comportamento dos alunos, isto é, a observação direta ocorrida nos primeiros contatos. O professor busca também a ‘informação indireta’, que chega por meio dos outros professores, dos pais, do contato com outros profissionais ou de relatórios. A ‘organização do sistema educativo’ também

é uma fonte de formação das representações, pois o professor já espera um determinado comportamento e nível de conhecimento para uma dada série e/ou faixa etária. A partir dessas informações, não necessariamente coincidentes, o professor constrói uma representação inicial. Segundo esses autores, essa impressão inicial pode ser mantida ou não, pode ser modificada ou reforçada ao longo dos contatos, para isto o professor se baseia na ‘observação continuada’ que se produzirá ao longo das aulas. A representação inicial poderá ser alterada caso se contraponha à observação continuada. Portanto, as informações que o professor tem do aluno são comparadas à imagem ideal que possui. Dessa comparação resulta uma representação sobre o seu aluno. Pode-se pensar, então, que as expectativas dos professores são constituídas por representações sobre determinados objetos, no caso presente, os alunos, dos quais se esperam determinados modos de comportamento.

Outro estudo recente que aponta a relação entre a representação dos professores e o desempenho dos alunos, é o de Roazzi e Nunes (2000), que referem que as professoras percebem como menos inteligentes aqueles alunos que têm dificuldade em leitura e escrita, mesmo quando eles têm um bom desempenho em matemática.

Portanto, diante do exposto, pode-se afirmar com Rangel, que (1997, p.65):

As representações se integram a ‘teorias’ destinadas à ‘explicação e elaboração do real’, ‘edificando doutrinas’ que permitem predizer e antecipar os fatos e recordando-se, também, que a representação não só se expressa na resposta, como constitui o seu estímulo, pode-se reconhecer o poder de influência, sobre expectativas e ações, dos traços (evidenciados neste estudo) que delineiam a imagem predominantemente ‘ideal’ do ‘bom’ aluno.

A imagem ou idéia de ‘aluno ideal’ que o professor constrói são determinantes da interação entre o aluno e o professor e são construídas na experiência pessoal e profissional, atravessadas por fatores ideológicos como, por exemplo, a função da educação, o papel do professor, o pensamento pedagógico deste professor, etc.

O que provavelmente entra em jogo na formação de expectativas é a concepção que os professores têm a respeito do seu próprio papel e do papel do aluno. Para Coll e Miras (1996), o que provavelmente acontece é que o professor seleciona e avalia as características e o comportamento dos alunos em função da sua maior ou menor pertinência e adequação às expectativas de comportamento associadas à sua concepção do papel de aluno. Entre as características favoráveis e que vão ao encontro das suas expectativas, podem estar presentes as características físicas.

Omote (1993), a esse respeito aponta que a atratividade física facial de uma pessoa pode influenciar o julgamento que os outros fazem sobre seu comportamento e sua competência, podendo interferir na interação que os outros mantêm com ela. Em específico, esse estudo verifica a relação existente entre a atratividade física de crianças e o julgamento a seu respeito feito pelos professores no contexto escolar, sendo que as crianças com maior atratividade física são julgadas como sendo mais capazes pelos seus professores e, conseqüentemente, são depositárias de expectativas mais positivas. Além disso, verificou-se também que alunos atraentes fisicamente podem ser alvos de interação mais adequada por parte dos professores.

Publicado no ano de 1995, o estudo desenvolvido por Maimoni (1995) sobre a relação entre o julgamento da professora e o rendimento do aluno verifica a percepção da professora acerca de seus alunos e a relação entre os julgamentos da professora e o comportamento do aluno em sala de aula. Dentre outras, destaca-se a seguinte conclusão: o aluno classificado como tendo baixo desempenho acadêmico foi descrito com mais características pessoais negativas, do que o grupo de alunos com bom desempenho acadêmico. Esta pesquisa aponta para o fato de que o professor percebe o aluno mais atrasado como um aluno que “(...) parece pouco reagir à situação de sala de aula, ocupando-se de atividades outras que a incomodam. É provável que a expectativa da professora acerca desses alunos seja de que os mesmos lhes dêem certo trabalho, em sala de aula, dificultando suas atividades, sem gratificá-la com a aprendizagem” (p.62). Finalmente, a pesquisadora destaca o fato, verificado nesse estudo, de que o julgamento do professor estaria sendo mais influenciado pelos fatos objetivos ocorridos em sala de aula, assim como as ações e verbalizações dos alunos, do que pelas suas expectativas, valores e crenças sobre o aluno.

O estudo realizado por Bzuneck (2000) sobre as crenças de auto-eficácia dos professores, aponta para novas reflexões que, segundo o autor, poderiam estar influenciando diretamente as expectativas e a motivação dos professores, afirmando que “(...) os alunos que reagem positivamente levam seus professores a acreditarem mais em suas capacidades, motivando-os a continuar planejando e propondo novos e excelentes desafios à classe. Já uma turma não responsiva faz o professor se questionar se realmente possui competências necessárias para o ensino, o que representa dúvidas sobre a sua auto-eficácia”.(p.125). Isto parece demonstrar que, os professores constroem melhores expectativas sobre os seus alunos quando estes respondem da maneira esperada pelo professor. De uma certa forma, este último prevê um determinado

comportamento como sendo o ideal e espera que os alunos se aproximem ao máximo do que foi pré-determinado. Outro dado interessante desse estudo aponta para o fato de que, quanto maior é a crença de auto-eficácia do professor, melhor é o desempenho acadêmico dos alunos, em diversas disciplinas.

As expectativas dos professores sobre os seus alunos, comparadas à imagem do aluno ideal, são idéias compartilhadas socialmente, isto é, podem ter como fundamento a representação social, já que tem a sua origem e consolidação na interação social entre os membros de um grupo: o dos professores.

Destacam-se as palavras de Salvador e Gallart (2000, p.163) quando afirmam que, “... decididamente, as expectativas dos professores não atuam de maneira mágica ou mecânica para provocar o seu cumprimento. Tudo isso é muito mais sutil e complexo, já que costuma ocorrer nas relações humanas. Essa complexidade remete a uma rede de interações que explicam por que razão as expectativas, em determinadas condições, podem ser cumpridas”.

Finalmente, as questões levantadas até o presente momento, demonstram que a relação existente entre as expectativas dos professores sobre os alunos e o desempenho escolar destes, não se dá de maneira direta, do tipo causa/efeito, mas se trata de um processo social muito mais complexo. Portanto, pode-se dizer que, as expectativas dos professores não são individuais e não acontecem de pessoa a pessoa, estando marcadas por questões de natureza social. A presente pesquisa foi construída e analisada, levando-se em consideração a preponderância do aspecto social.

2 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Na presente pesquisa se privilegia enfocar os aspectos qualitativos dos fenômenos sociais, buscando “... formas diferentes de produção de conhecimento (...) que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana”.(REY, 2002, p.29). A opção por uma investigação qualitativa é, antes de tudo, uma opção epistemológica, teórica e ideológica e não, simplesmente, uma diferença metodológica que recai na escolha das técnicas utilizadas nas pesquisas. Para Rey (2002, p.31, 34, 35), “a epistemologia qualitativa se apóia em três princípios de importantes conseqüências metodológicas. Estes são: o conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa; (...) caráter interativo do processo de produção do conhecimento e (...) significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento”.

Acredita-se que essa opção possa auxiliar na interpretação dos dados levantados no sentido de tentar perceber a dinâmica implícita nas representações dos professores sobre os alunos.

2.1. AS ETAPAS DA CONSTRUÇÃO

Conforme já mencionado na introdução da presente dissertação, este estudo visa contribuir para a compreensão da representação do “bom aluno” entre as professoras do início do Ensino Fundamental, de Blumenau (SC), e a sua relação com a expectativa de sucesso escolar dos seus alunos, procurando, assim, responder ao seguinte problema:

Qual a relação existente entre a representação do “bom aluno” e a expectativa de sucesso escolar dos alunos, entre as professoras do início do Ensino Fundamental de Blumenau (SC)?

Para viabilizar a investigação desse problema, a pesquisa foi organizada em quatro momentos, cada um buscando a resposta a uma questão:

1. **Em que critérios as professoras se baseiam para categorizar seus alunos?**
2. **É possível identificar elementos comuns nos argumentos utilizados pelas diferentes professoras para justificar a categorização de seus**

alunos? Em caso positivo, é possível articular esses elementos como parte de um mesmo sistema representacional?

- 3. É possível identificar diferentes racionalidades nas representações das professoras?**
- 4. Essas representações estão relacionadas com as expectativas das professoras em relação ao desempenho escolar dos alunos?**

2.2. OS SUJEITOS

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Blumenau (2001), as unidades escolares encontram-se organizadas de quatro formas diferentes: sete escolas são seriadas, onze escolas são multisseriadas, onze escolas já implantaram os três Ciclos de Formação e vinte escolas funcionam parcialmente por ciclos, isto é, implantaram apenas o primeiro ou o primeiro e o segundo ciclos. Tendo em vista tal realidade, trinta e uma escolas implantaram o Primeiro Ciclo. Destas, selecionou-se as localizadas nos bairros centrais da cidade.

Foram descartadas as escolas pertencentes a bairros mais afastados por estes possuírem características culturais próprias da colonização germânica, sendo fortemente influenciadas pelos hábitos, valores e língua desta cultura. Pensa-se que, em se tratando de um estudo sobre a representação que está intimamente ligada à cultura de uma comunidade, os dados obtidos poderiam ser influenciados por tais diversidades. Ainda assim, será interessante realizar um estudo posterior nas escolas pertencentes às comunidades de descendência alemã e comparar os dados com os desta pesquisa.

Portanto, primeiramente, foram selecionadas as escolas que atendiam a dois critérios: a) escolas públicas municipais que optaram pela organização por Ciclos de Formação e b) escolas públicas municipais localizadas nos bairros mais centrais. Posteriormente, realizou-se o sorteio aleatório de quatro dessas escolas.

Foram entrevistadas todas as dez professoras do primeiro ano do Primeiro Ciclo dessas quatro escolas da rede pública municipal da cidade de Blumenau (SC). De acordo com Rey (2002, p.35), “o conhecimento científico, a partir desse ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão”.

2.2.1. PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Verifica-se que a maior parte das professoras entrevistadas já concluiu o curso superior ou se encaminha para o final. Quase todas as professoras são efetivas pela prefeitura, com uma média de tempo de trabalho de 17,5 anos exercendo a profissão de professora e uma média de 8,1 anos lecionando especificamente para turmas de pré-escola, como mostrado no Quadro 1.

Quadro 1. Perfil profissional das professoras

Identificação	Formação	Tipo de contrato	Tempo de docência	Tempo no pré-escolar
Prof. 1	3º período de Pedagogia	Efetiva	22 anos	22 anos
Prof. 2	Pedagogia – Licenciatura Plena	Efetiva	22 anos	5 anos
Prof. 3	Pedagogia – Séries Iniciais	Efetiva	22 anos	2 anos
Prof. 4	Pedagogia – Esp. Metodologia do Ensino	Efetiva	27 anos	27 anos
Prof. 5	Ciências Sociais Esp. Alfabetização	Efetiva	15 anos	6 anos
Prof. 6	Pedagogia	Efetiva	19 anos	6 anos
Prof. 7	Pedagogia	Efetiva	13 anos	6 anos
Prof. 8	Letras – Esp. Língua Portuguesa	Efetiva	21 anos	3 anos
Prof. 9	4º período de Geografia	Efetiva	12 anos	3 anos
Prof. 10	3º período de Pedagogia	ACT	2 anos	1 ano

2.2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS ATENDIDOS PELAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Cada professora atendia a um número diferente de crianças, tanto do sexo feminino como do sexo masculino, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2. Número de alunos de cada professora, por sexo

Identificação	Prof.1	Prof.2	Prof.3	Prof.4	Prof.5	Prof.6	Prof.7	Prof.8	Prof.9	Prof.10
Sexo Fem	12	12	08	12	11	12	09	15	10	13
Sexo Masc	12	11	09	10	14	08	07	11	10	06
Total de alunos	24	23	17	22	25	20	16	26	20	19

2.3. PRIMEIRA ETAPA: os critérios que orientam a categorização dos alunos

Nesta etapa são apresentados os encaminhamentos adotados para responder à primeira questão de pesquisa e as reflexões sobre os resultados obtidos.

2.3.1. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi realizada uma entrevista individual com cada professora, utilizando-se como material um gravador e cartelas com o nome de cada um de seus alunos. Adotou-se o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM (ROAZZI, 1995). De acordo com este procedimento, solicitou-se à professora que organizasse livremente as cartelas com os nomes dos alunos em grupos, de forma que todos os elementos de um grupo tivessem atributos em comum que não fossem partilhados pelos elementos dos outros grupos. A cada arranjo dos alunos num grupo, foi solicitado que explicitasse os critérios adotados, justificando a inclusão de cada elemento no grupo. As professoras formaram tantas categorias quanto acharam suficiente.

A opção pelo procedimento de classificações múltiplas nesta investigação foi devida ao fato de que a categorização desempenha um papel fundamental na compreensão dos sistemas conceituais. De acordo com ROAZZI (1995), esta técnica tem a vantagem de permitir que o sujeito utilize os próprios critérios, evitando-se a interferência do experimentador que poderia induzir ou limitar os sujeitos, levando-os a se adaptarem ao sistema conceitual do próprio pesquisador.

2.3.2. ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram gravadas e transcritas para análise. A partir desta análise, foram listados os atributos mencionados como critérios de organização de cada um dos grupos produzidos pela professora nas entrevistas. Dessa lista, foram selecionados os atributos citados por um percentual igual ou superior a 50% da amostra das professoras da cidade de Blumenau. Como um estudo semelhante estava sendo desenvolvido na cidade de Itajaí, por outra pesquisadora, foram acrescentados os atributos também mencionados por, ao menos, 50% das professoras de Itajaí. A decisão de juntar os atributos mais frequentemente mencionados nas duas cidades foi orientada pela intenção

de tornar possível a comparação dos dados obtidos (CORDEIRO, DONADUZZI E SCHLINDWEIN, no prelo).

A frequência com que cada atributo foi citado, tanto pelas professoras de Blumenau, quanto pelas professoras de Itajaí, encontra-se expressa nos dados apresentados no Quadro 3.

Considerando-se o ponto de corte em 50% (5 em Blumenau e 4 em Itajaí) observou-se que foram dez os atributos mais frequentemente citados pelas professoras de Blumenau e dezesseis os mais citados pelas professoras de Itajaí (em negrito). Como pode ser observado, alguns atributos foram encontrados com uma frequência superior a 50% em ambos os municípios: boa aprendizagem, dificuldade na aprendizagem, sem apoio familiar, disperso e ritmo lento. Em Blumenau destacou-se ainda: ritmo rápido, com problemas familiares, com apoio familiar e calmo.

Quadro 3. Frequência com que as professoras citaram cada um dos atributos em Blumenau e Itajaí

Atributo	Frequência em Blumenau	Frequência em Itajaí	Frequência total
Boa aprendizagem	06	08	14
Dificuldade na Aprendizagem	07	06	13
Ritmo rápido	07	03	10
Sem apoio familiar	06	04	10
Com apoio familiar	06	03	09
Disperso	05	04	09
Ritmo lento	05	04	09
Agressivo	04	04	08
Ativo	04	04	08
Dificuldade na comunicação	01	07	08
Dif. na coordenação motora	04	04	08
Inteligente	04	04	08
Problemas familiares	07	01	08
Agitado	03	04	07
Calmo	05	02	07
Dependente	07	-	07
Isola-se	03	04	07
Tímido	02	05	07
Caprichoso	01	05	06
Imaturo	02	04	06
Bagunceiro	-	04	04

Portanto, respondendo à primeira pergunta de pesquisa, pode-se considerar que os atributos que as professoras entrevistadas mais utilizam como critérios para categorizar seus alunos são a facilidade ou dificuldade de aprendizagem, o ritmo (de execução das tarefas), o apoio familiar, a ocorrência, ou não, de problemas familiares,

além de comportamentos observáveis em sala de aula, como: dependência, concentração/dispersão e calma (ausência de ansiedade) no cumprimento das tarefas.

2.4. SEGUNDA ETAPA: a organização de um sistema representacional

Nesta etapa são apresentados os encaminhamentos adotados para responder à segunda questão de pesquisa e as reflexões sobre os resultados obtidos.

2.4.1. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Foi realizada uma segunda entrevista com cada professora. Como na primeira entrevista, utilizou-se o Procedimento de Classificações Múltiplas – PCM, mas, desta vez, as cartelas apresentadas às professoras continham os atributos definidos a partir da primeira entrevista e não mais os nomes dos alunos. Foram acrescentadas duas cartelas: uma com a expressão “bom aluno” e outra com a expressão “mau aluno”. A inclusão destas cartelas possibilita verificar se os atributos citados pelas professoras se articulam como parte de um conceito de aluno ideal.

Depois de realizadas todas as possíveis categorizações, solicitou-se que as professoras selecionassem, entre os atributos definidos no momento anterior, os cinco atributos mais significativos para conceituar o “bom aluno” e o “mau aluno”, e os ordenassem em ordem de relevância.

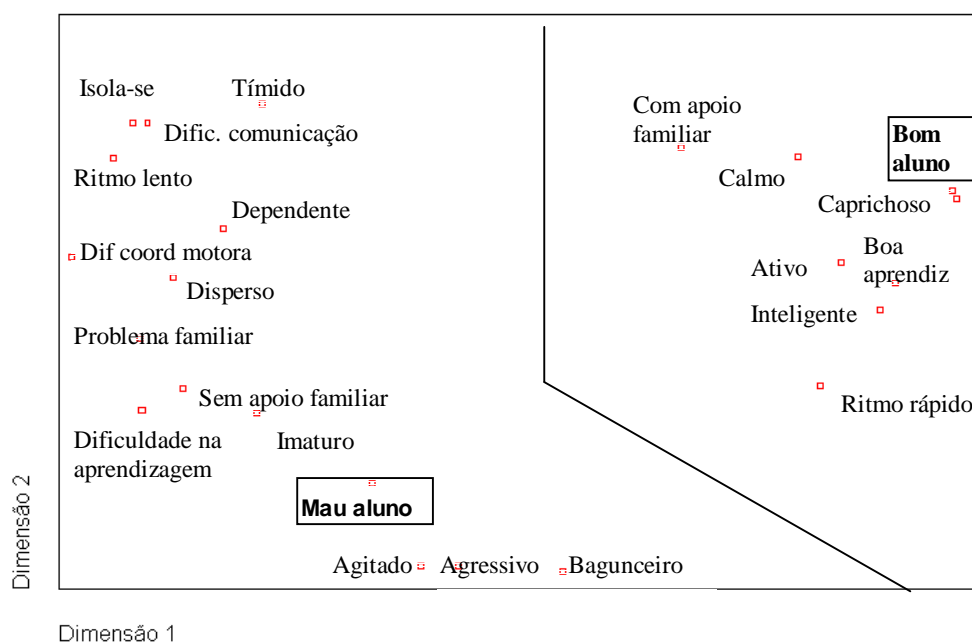
Tanto as categorizações e as ordenações realizadas pelas professoras como as justificativas expressas para as mesmas foram registradas pela pesquisadora, sendo que as verbalizações foram gravadas.

2.4.2. ANÁLISE DOS DADOS

Os grupos organizados pelas professoras com os diferentes atributos foram analisados utilizando-se uma análise estatística multidimensional (Multidimensional Scaling - MDS). Esta análise produz um diagrama que permite verificar se é possível identificar uma estrutura relacional no conceito estudado, que represente um constructo comum aos sujeitos entrevistados. Para a construção deste diagrama, a MDS traduz o nível de associação entre os atributos em distâncias euclidianas, ou seja, cada atributo é

representado por um ponto, de tal forma que os atributos que estão mais associados se localizam perto uns dos outros e os que estão menos associados se localizam mais afastados. No caso deste estudo, os atributos incluídos no mesmo grupo por um número maior de professoras estão representados por pontos próximos entre si no diagrama e os atributos incluídos em grupos diferentes estão representados por pontos mais afastados (figura 1).

Figura 1 - Configuração da distância Euclidiana dos atributos relacionados a bom e a mau aluno



Como pode ser observado no diagrama, a representação do bom aluno está intimamente associada ao conceito de boa aprendizagem, com todos os atributos cognitivos que a caracterizam: caprichoso, inteligente, ativo, calmo, com ritmo rápido. Além disso, o ser bom aluno também está relacionado com o apoio dado pela família.

Em oposição à representação de bom aluno, foi encontrado um grupo de atributos que caracterizam as dificuldades cognitivas relacionadas à aprendizagem: disperso, dependente, com dificuldade de comunicação, com dificuldade de coordenação motora, isolando-se, tímido, com ritmo lento, sem apoio familiar, com problemas familiares. Estes são atributos mais relacionados com capacidades pessoais, que têm em comum o fato de sua superação não depender somente da própria criança e da sua vontade. Talvez por isso, esses atributos ficam mais afastados de “mau aluno”,

sugerindo que as professoras têm uma preocupação em não associar o conceito de mau aluno a dificuldades cognitivas que, como veremos adiante, são muitas vezes consideradas inatas, já que isso soaria como um discurso discriminatório e politicamente incorreto (a reflexão sobre os significados que permeiam esta categorização será realizada mais adiante). Essa preocupação foi expressa claramente por uma das professoras: “Como é que eu vou chamar eles de burrinhos? De inteligentes, sim” (prof. 10).

Para o grupo das professoras pesquisadas, o rótulo “mau aluno” aproximou-se, por um lado, de dificuldades de aprendizagem (que aparentemente podem não estar relacionadas a dificuldades cognitivas), as quais se relacionam com imaturidade, falta de apoio familiar e problemas familiares. Por outro lado, “mau aluno” também está muito perto de atributos comportamentais negativos, como agitado, agressivo e bagunceiro. Desta forma, o mau aluno, com dificuldades de aprendizagem, aparece construído pela família que não o apóia e por sua própria falta de esforço em assumir um comportamento “adequado” – o que prejudica a aprendizagem.

É importante ressaltar que, em Blumenau, o pré-escolar é considerado como o primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental, o que implica em expectativas de aprendizagem escolar; principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, já que a alfabetização inicia-se neste ciclo. Portanto, quanto mais se espera da criança que cumpra as expectativas de escolarização, maior peso vão tendo os aspectos ligados à aprendizagem nas classificações que as professoras fazem desses alunos. Mesmo assim, os atributos cognitivos que se afastam da representação do “bom aluno” não se agrupam claramente para constituírem a representação do que poderia ser o seu oposto, isto é o “mau-aluno”. Assim, supõe-se que um “bom aluno” se caracteriza pelo seu talento para aprender o que é exigido pela escola e, de preferência, dispor de uma família que o apóia, enquanto que um “mau aluno” se caracteriza pela não aprendizagem que é associada à falta de apoio familiar e ao mau comportamento.

Para analisar os dados obtidos com as ordenações realizadas pelas professoras, foi atribuído um escore de cinco pontos ao primeiro atributo, quatro pontos ao segundo atributo e assim por diante, resultando na classificação mostrada no quadro 4:

Como pode ser observado, a representação de “bom-aluno” está intimamente ligada a atributos cognitivos, existindo quase um consenso entre as professoras em relação a esses atributos. Entretanto, é importante notar a forte relevância atribuída ao apoio familiar nessa conceituação.

Por outro lado, a representação de “mau aluno” está associada à dispersão e falta de aprendizagem e, sobretudo, aos problemas e falta de apoio familiar.

Desta forma, estes resultados confirmam as conclusões propostas a partir da análise multidimensional.

Quadro 4. Scores dos atributos considerados mais relevantes para caracterizar o bom aluno e o mau aluno, considerando a frequência e a ordem de importância

	Atributos	Professoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Bom aluno	Com apoio familiar	05	04	05			05	02		05	04	30
	Boa aprendizagem	03	05			03	04	03	04	03	03	28
	Ativo	02	03	03	04	05		05	03			25
	Caprichoso		02	01	05	04	03	04	02	02	01	24
	Inteligente	04			01	02			05	04	05	21
	Calmo		01	04	02					01	02	10
	Ritmo rápido			02				01	01			04
	Dependente				03							03
	Agitado					01						01
Mau aluno	Sem apoio familiar	05	05				05		02	04	04	25
	Problemas familiares		04	05				01	05	03	05	23
	Disperso	02	03		03	05	02		03	02	01	21
	Agressivo			04	05	01		02		05	03	20
	Bagunceiro			02	04	03		03		01	02	15
	Agitado			03	02		01	05				11
	Dependente		01			04	04					09
	Dificuldade na Aprendizagem	03		01			03					07
	Dificuldade na comunicação		02					04	01			07
	Imaturo	04				02						06
	Isola-se								04			04

2.5. TERCEIRA ETAPA: o convívio de diferentes racionalidades

Nesta etapa são apresentados os encaminhamentos adotados para responder à terceira questão de pesquisa e as reflexões sobre os resultados obtidos.

2.5.1. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO BOM ALUNO: os diferentes significados

Como foi observado acima, pode-se notar, pela configuração produzida pelo MDS (figura 1), que a representação social do “bom aluno” é mais compacta e fechada

que a do “mau aluno”, talvez porque seja mais fácil para as professoras conceituarem e definirem os atributos do “bom aluno”, já que ele é o aluno idealizado por elas.

Analisaremos, a partir de agora, as falas das professoras que expressam a representação do grupo sobre o “bom aluno”, assim como as contradições presentes em suas falas e os diferentes significados implícitos nelas. Observa-se que não existe uma única maneira de representar o “bom aluno”, pois essa representação não é homogênea e nem monolítica. O importante, para a presente pesquisa, é tentar perceber como as diversas perspectivas se confrontam e se enfrentam e qual a representação que predomina num determinado momento, já que a representação é, por si só, um palco de enfrentamentos simbólicos, onde certos discursos predominam em certos momentos, mas nunca de forma totalitária, pois outros discursos, mesmo de forma silenciada, coexistem com o discurso dominante.

a) **Capricho**

Muito próximo ao conceito de “bom aluno” aparece o atributo ‘caprichoso’. É interessante notar em primeiro lugar que este atributo foi sugerido pelas professoras de Itajaí e apenas mencionado por uma professora de Blumenau (vide item 3.3.2), por isso não se esperava que ele se revelasse tão determinante no decorrer da pesquisa. As professoras entrevistadas utilizaram tal atributo para caracterizarem um conjunto de habilidades que, segundo elas, é fundamental para que os alunos tenham sucesso escolar.

“Eu coloquei caprichosos também. E, nesse ponto, eu acho que eu sou meia tradicional: eu gosto que eles peguem na folha e façam direitinho. Eu cobro muito deles. Caderninhos eles já usam, então tem que deixar espaço, respeitar parágrafo, pular uma linha; porque eu não gosto muito dessa prática de ultimamente que é a prática do espontaneísmo. Ah não! A criança senta, faz no chão, cria de qualquer jeito. Eu acho que não é por aí, porque desde cedo a gente tem que estar criando certas regrinhas pra eles.” (Prof. 9).

Para a Prof. 9, o conceito dado ao atributo capricho é bastante amplo, já que ele envolve as questões relacionadas à organização espacial e o respeito às regras.

“O bom aluno é caprichoso com certeza. E às vezes, caprichoso até com detalhes porque, não que não tenha nenhuma dificuldade, mas normalmente o bom aluno já se destaca mais. E o que acontece: tem o caderno enfeitadinho, com todos os

detalhes. Às vezes, nem são eles que fazem, mas são rotulados como se fossem eles. ‘Áh, puxa, aquele é um bom aluno’. Mas realmente, o bom aluno é mais caprichoso em tudo: nas atividades, no dia a dia, até na sua aparência e vai ter conseqüentemente uma boa aprendizagem.” (Prof. 3).

Para a Prof. 3, o atributo capricho também envolve vários aspectos que não estão apenas relacionados às questões escolares. Isto fica claro quando ela afirma que o bom aluno é mais caprichoso no seu dia a dia e na sua aparência.

Estas falas demonstram que, quando as professoras falam sobre o capricho dos seus alunos, elas podem estar se referindo tanto às questões relacionadas com a habilidade de organização espacial em uma folha ou no próprio caderno, quanto às questões relacionadas aos detalhes e aos cuidados com o material e até com a aparência e o asseio da própria criança. Portanto, não existe um consenso sobre o que é um aluno caprichoso e, principalmente, devemos nos perguntar o que pode ser considerado capricho para uma turma de crianças de cinco a seis anos, que estão iniciando o seu processo de escolarização.

b) Boa aprendizagem

Outro atributo apontado pelas professoras como sendo fundamental para que um aluno seja considerado “bom aluno” é a boa aprendizagem ou a facilidade de aprendizagem. Para elas, a boa aprendizagem pode ser traduzida como o interesse da criança em aprender, ou seja, sua curiosidade e motivação, estando intimamente relacionada com a maturidade do aluno, com o seu ritmo de aprendizagem e com a sua capacidade de compreensão do que lhe é proposto.

“Os bons alunos são aqueles que cada vez que você passa, lança um desafio, uma atividade, são sempre aqueles que estão atentos, prestando atenção o tempo todo, a cada novidade. Sempre que você fala uma coisa que é uma novidade, um assunto interessante, eles já ficam eufóricos, já ficam bem curiosos e são sempre os primeiros a concluir os trabalhos, nunca deixam nada pela metade. É aquele aluno que você pode dizer que está pronto, que está maduro.” (Prof. 4)

“Eles aprendem rapidinho, prestam atenção e sempre entendem da primeira vez.” (Prof. 6)

“Rapidamente terminam tudo correto, entendem tudo, resolvem sozinhos. Explico uma vez, eles fazem.” (Prof. 2)

“O bom aluno tem maior capacidade de aprendizagem, eles gravam com mais facilidade e além de gravar com facilidade, eles fazem rápido também.” (Prof. 8)

Essas falas demonstram que, para essas professoras, o conceito de “bom” aluno e o de ‘boa aprendizagem’ estão tão próximos que, algumas vezes, eles aparecem quase que colados e sobrepostos, parecendo que um é sinônimo do outro.

Em somente um momento, de todas as entrevistas realizadas, uma professora considerou que a boa aprendizagem não é só resultado da capacidade do aluno e das habilidades deste, mas também é fruto do desempenho do professor em sala de aula.

“O bom aluno tem boa aprendizagem, mas isso depende também do professor, porque às vezes a gente chega lá e dá sempre a mesma coisa e o aluno vai se saturar. Então, eu vejo que pra boa aprendizagem, tem que ter tanto as crianças interessadas, querendo ouvir, sugar da gente e a gente também com essa vontade de passar prá eles e daí ocorre a boa aprendizagem, o aluno vai assimilar.” (Prof. 9)

Percebe-se, nesta fala da Prof. 9, uma mistura de saberes: o saber do senso comum e o saber acadêmico. Quando ela afirma que, para acontecer uma boa aprendizagem, é necessário a participação do aluno e a participação do professor, percebe-se que houve uma interpenetração da teoria interacionista no seu discurso.

Cabe aqui citar as palavras de Xavier (2002, p.26) “(...) as idéias científicas, uma vez incorporadas ao mundo da vida, já não são percebidas como produtos da atividade intelectual de um grupo específico de cientistas, mas como reflexo de algo que existe efetivamente, como ‘fatos’ independentes da criação humana”.

Em função da importância do tema da aprendizagem, da proximidade deste atributo com o “bom” e com o “mau” aluno e da significativa quantidade de vezes que esse tema apareceu nas entrevistas com as professoras, resolveu-se aprofundar mais os aspectos que envolvem a aprendizagem em um capítulo mais adiante.

c) Inteligência

A maioria das professoras, quando questionadas sobre a inteligência dos seus alunos, apenas agrupava-os de acordo com esse atributo, sem conseguir explicar tal agrupamento. Quando elas eram questionadas sobre porque aqueles alunos estavam em determinado grupo, elas apenas falavam *“Porque estes são os mais inteligentes”* ou *“Porque estes são os menos inteligentes”*, como se a inteligência fosse algo já pré-determinado ou inscrito no sujeito. Portanto, para a maioria das professoras, o conceito

de inteligência pode aparecer como um ‘dom’ inato, para o qual a escola não tem uma participação direta. Apenas duas professoras falaram sobre o conceito de inteligência para elas, numa perspectiva diferente das demais.

“Se tu é uma criança de um ou dois anos, se é dado brinquedos interessantes, de montar, o que é que vai acontecer? Ela vai ficar mais inteligente, mais ágil, mais esperta, mais curiosa. Tem interesse maior. Então, se tu dá um leque maior de coisas, ela vai se tornar cada vez mais ativa.” (Prof. 3)

Para a Prof. 3, o desenvolvimento da inteligência está relacionado às oportunidades e aos estímulos que a criança vai recebendo ao longo dos anos. Para ela, a inteligência não está inscrita no sujeito como um ‘dom’, mas depende das oportunidades que lhe são oferecidas. Em cima desta concepção, a professora continua sua fala com a seguinte afirmação:

“Só que aquele bom aluno e inteligente já vem com uma bagagem muito boa, sabe? De conhecimento, de tudo. Porque eu não acho que a escola proporciona muito. Eu acho que o mundo ali fora, a vivência do dia a dia é que dá esse suporte para a criança.” (Prof. 3)

O discurso dessa professora está fortemente marcado pelo discurso científico do handicap sociocultural, no qual as crianças com melhores oportunidades e estímulos (leia-se crianças favorecidas cultural e socialmente) serão as crianças com maiores chances de sucesso escolar.

Ainda falando sobre a inteligência, a Prof. 9 relaciona o aluno inteligente, com aquele aluno capaz de criar estratégias próprias para a resolução dos seus problemas.

“Hoje em dia a gente tem que rever esse termo inteligente. Não inteligente como era no nosso tempo de tirar 10, mas aquela criança que tu coloca uma barreira pra ela até ela ultrapassar. Aquela criança que cria outra maneira e chega na resposta que eu quero”.(Prof. 9)

O discurso desta professora parece estar mais embasado na teoria de Jean Piaget, quando ela afirma que a inteligência está relacionada ao conflito cognitivo na busca de soluções para os problemas apresentados. Portanto, mesmo que os professores não tenham consciência disso, seus discursos sobre a inteligência estão permeados pelos discursos científicos das teorias que explicam as diferenças na aprendizagem dos alunos e as causas do fracasso escolar.

d) Ritmo

O ritmo de aprendizagem também aparece como outro atributo determinante para que um aluno seja considerado como um “bom aluno”. Na maioria das vezes, as professoras relacionam o ritmo de aprendizagem com o ritmo de execução das propostas solicitadas por elas.

“Estes alunos aqui são bem ativos, fazem as atividades bem mais rápido que os outros. Têm iniciativa, fazem tudo sozinhos, são bem independentes. São sempre os primeiros a terminarem. Eu até tenho que estar procurando outras coisas até que os outros terminem.” (Prof. 5)

“Esses alunos aqui são as crianças que fazem mais rapidamente quando a gente coloca uma atividade. Eles conseguem se virar sozinhos. Então, assim, terminam rápido a atividade.” (Prof. 9)

Percebe-se, a partir destas falas, que as professoras relacionam os alunos que apresentam ritmo rápido com os alunos mais independentes e autônomos. De acordo com uma professora, esses são os alunos 10 e todo o professor gostaria de ter uma turma só com alunos com tais características. A partir disso, surgem as questões: se o bom aluno é aquele que tem um ritmo rápido, realiza todas as atividades sozinho e não precisa do auxílio de suas professoras, qual é o papel da escola para esses alunos? Se o sonho de toda a professora é ter uma classe toda com alunos assim, qual seria a sua função? Vale lembrar que essas professoras atuam com turmas de cinco a seis anos de idade, e que, para a maioria das crianças, essa é a sua primeira experiência com o ensino formal e com a pré-escola, que é apontada pelas professoras como sendo a base de todo o processo de escolarização.

e) Atividade e Calma

As professoras referem também que, o “bom aluno” precisa ser, ao mesmo tempo, ‘ativo’ e ‘calmo’. Ativo, no sentido de ser curioso, de participar das atividades propostas e de estar motivado para a aprendizagem e calmo, no sentido de saber ouvir, ter paciência para esperar os colegas e a professora. Ou seja, o atributo ‘ativo’ estaria mais relacionado a uma habilidade cognitiva, enquanto ‘calmo’ mais relacionado às questões comportamentais.

“O bom aluno é calmo, porque a gente percebe que as crianças que são um pouco mais tranqüilas em sala de aula, que param prá te ouvir, eles conseguem render melhor.” (Prof. 9)

“Eles são crianças muito ativas, assim na parte de captar coisas novas. Vieram super bem preparadas desde o início. Logo no início eu vi que eles tinham uma vivência maior, o meio que eles vivem proporcionou capacidade em todas as áreas. Tanto o cognitivo quanto o emocional deles é muito bom. A criança ativa está sempre inteirada das coisas.” (Prof. 3)

“Para ser um bom aluno tem que ter a calma, a tranqüilidade, que dá mais condições para uma boa aprendizagem”.(Prof. 3)

f) Apoio Familiar

Finalmente, o conceito de “bom aluno” aparece intimamente relacionado à participação e ao apoio familiar. Este aspecto, por ter sido considerado central na representação do “bom aluno”, já que foi o mais utilizado pelas professoras para o definirem (quadro 4), será analisado separadamente. Para o momento, serão apresentadas apenas algumas falas mais ilustrativas da proximidade e da dependência do conceito de “bom aluno” com o atributo ‘apoio familiar’.

“Esses são bons alunos e têm uma boa aprendizagem e geralmente têm apoio familiar. É muito importante, por exemplo, ele não sabe a letra R e às vezes ele chega em casa e ele não lembra e aí alguém ajuda.” (Prof. 2)

“Bom, a participação dos pais, que seria o apoio familiar, vem em primeiro lugar. Sem apoio dificilmente tem um bom aluno, é raro.” (Prof. 6)

Portanto, através das falas apresentadas, percebe-se o quanto o conceito de “bom aluno” está costurado numa trama, onde os vários atributos que compõe esta representação social, ora se chocam, confrontando-se e ora se complementam, formando um todo aparentemente indissociável

2.5.2. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO “MAU ALUNO”: os diferentes significados

Percebeu-se, através da configuração produzida pela MDS (figura 1), que a representação do “mau aluno” é bastante abrangente, envolvendo vários atributos. Esses

atributos formam alguns ‘blocos’ de acordo com suas características e proximidade no diagrama. O primeiro ‘bloco’, que está bem próximo ao conceito de “mau” aluno inclui os atributos que se referem às questões comportamentais: agitado, agressivo e bagunceiro. No segundo ‘bloco’, também próximo ao conceito de “mau” aluno, aparecem as questões relacionadas com a aprendizagem: dificuldade na aprendizagem e imaturidade. O terceiro ‘bloco’ está associado às questões familiares: os problemas familiares e a falta de apoio familiar. E, o último bloco, mais distante de “mau” aluno, mas ainda fazendo parte deste conceito, encontram-se os atributos que referem-se às características pessoais: dispersão, dificuldade na coordenação motora, dependência, ritmo lento, isolamento, timidez e dificuldade na comunicação.

Serão analisados cada um desses ‘blocos’ em separado a fim de percebermos os diferentes significados existentes na representação do “mau aluno” e os diferentes saberes que embasam e dão vida a esta representação.

a) Bloco 1: o comportamento

A partir da configuração produzida pelo MDS (figura1), percebe-se uma proximidade muito grande entre o conceito de “mau aluno” e os atributos ‘agitado’, ‘agressivo’ e ‘bagunceiro’. Estes três atributos estão relacionados às questões comportamentais e demonstram o quanto os aspectos disciplinares ainda estão presentes na escola.

“Essas duas aqui têm uma característica, assim, eu não digo bem a palavra teimosa, mas elas não acatam bem. Então elas falam umas coisas bobas, que estão atrapalhando ali na atividade. Elas gritam, não têm paciência com os colegas. São crianças mais inquietas, mais agitadas.” (Prof. 3)

“O mau aluno fica agressivo porque tumultuam muito a sala. E tem criança que a gente nem sabe porque ela está sendo agressiva. Ninguém fez nada pra ela, mas se um passar do lado já é motivo pra sentar a mão. Então, isso acaba atrapalhando muito o dia a dia da sala de aula. E no futuro, o comportamento vai influenciar na aprendizagem.” (Prof. 9)

A maioria das professoras entrevistadas aponta as questões comportamentais como um empecilho para uma aprendizagem satisfatória. Para elas, o mau comportamento pode dificultar a aprendizagem e até o futuro escolar.

“A dificuldade maior que eu vejo para eles enfrentarem a escola é, assim, pelo comportamento deles. A falta de limites, de respeito.” (Prof. 10)

“Esse menino eu também não consigo entender. Eu acho às vezes que ele tem um problema um pouquinho mental. Ele é inseguro no uso do lápis. Ele briga muito com os outros, ele bate nos outros. Ele chega assim a acabar com tudo. E você fala e ele não liga.” (Prof. 8)

A relação entre aprendizagem/comportamento aparece tão forte em alguns momentos que, como ilustra a Prof. 8, o mau comportamento e agressividade chegam até a serem confundidos com problemas mentais.

Uma outra relação forte que apareceu a partir das entrevistas com as professoras foi entre o comportamento dos alunos e os problemas familiares. Para as professoras pesquisadas, a explicação para o mau comportamento e a agressividade dos seus alunos sempre remetia aos problemas familiares e/ou à falta de estrutura nas famílias.

“Esses aqui, não têm sossego. Não param quietos e aí eles se juntam, fazem bagunça, agitam tudo. Tem um ali que gosta muito de agredir o outro. Não sei nem dizer se ele tem muito apoio familiar, que não apareceram em nenhuma reunião.” (Prof. 2)

“O mau aluno é agressivo, na maioria das vezes, porque ele já está agressivo, já está cansado, já está todo estressado. Ele vem com um monte de problemas, ele descarrega onde? A válvula de escape dele é o próprio professor e os coleguinhas.” (Prof. 3)

Junto com a visão de que os problemas comportamentais são ocasionados pela falta de harmonia familiar, aparece a preocupação em compreender esse aluno e de ‘trabalhar’ seus aspectos emocionais. Percebe-se aí, a incorporação, por essas professoras, de fragmentos de um conhecimento científico sobre a psicologia. Estas falas demonstram também, que a tão criticada “psicologização” da educação continua muito fortemente presente no interior das nossas escolas.

“Às vezes a criança agressiva realmente é rotulada como mau aluno. Só que eu não vejo assim. Às vezes tem que trabalhar com aquela criança e que aquela criança agressiva precisa de atenção e de carinho, de trabalhar mais o emocional dela. Aí ela passa a ser vista como um bom aluno.” (Prof. 3)

De todas as falas das professoras, apenas a seguinte demonstra uma certa independência entre as questões relacionadas ao comportamento e os aspectos da aprendizagem.

“O mau aluno é agitado, mas eu penso mais na aprendizagem. Uma lição eu aprendi com o pré escolar: o comportamento é completamente diferente das outras séries.” (Prof. 6)

Essa fala também aponta para a questão: o que o professor deve esperar do comportamento de uma criança de cinco e seis anos de idade?

b) Bloco 2: a aprendizagem

O bloco dois refere-se às questões relacionadas com a aprendizagem, ou seja, a dificuldade de aprendizagem e a imaturidade. Para esse grupo de professoras, esses dois atributos, muitas vezes, se confundem e se mesclam, demonstrando uma forte inter-relação de dependência entre eles.

“Esse eu acho que vai ter dificuldade na escola, porque ele já veio muito imaturo. É bastante imaturo.” (Prof. 2)

“Os que têm mais dificuldade são os mais imaturos. São os que sempre precisam de ajuda, são os mais inseguros.” (Prof. 5)

“Então a gente nota que aquela criança imatura não tem aquela capacidade, realmente de concentrar na atividade. E normalmente ele é dependente, tanto no dia a dia, como na família, como na escola.” (Prof. 3)

A imaturidade aparece também, relacionada a outras características da criança, como a dificuldade na concentração, a dependência e a insegurança. Percebe-se, através das falas apresentadas, que a imaturidade estaria colocada como causa para as demais características.

“Esses aqui têm bastante dificuldade em recortar, em copiar do quadro, Eles dependem de estímulo. ‘Vamos começar a copiar’, ‘Vamos sentar mais lá na frente’. Essa é esperta mas é imatura, ela tem imaturidade. E aí é mais com relação à aprendizagem, porque são super lentos, não acabam as atividades.” (Prof. 2)

“Nós já estamos no terceiro mês de aula, que eu estou trabalhando com a criança, então pela minha experiência eu posso dizer que esses dois aqui precisam mesmo de mais tempo. No meu dia de estudo eu vou pegar essas crianças pelo menos uma aula. Porque a aprendizagem, escrita, verbal, tudo vai ser difícil.” (Prof. 4)

Outra questão que aparece com um peso muito grande nas falas sobre a aprendizagem, são os aspectos associados ao ritmo dos alunos, principalmente o ritmo de execução das propostas. De acordo com as professoras, a aprendizagem não determina o ritmo, já que elas concordam que existem alunos com ritmo mais lento e que apresentam uma boa aprendizagem, mas o ritmo lento normalmente está associado à dificuldade de aprendizagem. Não é de estranhar que exista esta lógica entre as professoras, já que o aspecto mais valorizado na aprendizagem escolar desse grupo de crianças é a aprendizagem da escrita, que exige habilidades motoras que nem sempre as crianças nessa faixa etária já desenvolveram.

“Então, esses dois, a gente tem que ficar bem do ladinho, ajudando. Eles têm mais dificuldade que os outros. Todos eles já sabem escrever o nome, os únicos que não sabem ainda são os dois. Sempre eu procuro pegar separado, mas como a turma já tem 25 alunos, pra estar pegando separado...” (Prof. 5)

“Eles são bem infantis, eles não gravam, precisam de mais explicação. Eles ainda precisam de ajuda segurando a mão. Se vai fazer uma palavrinha, se vai fazer o seu nome, ainda precisa do crachá pra copiar. Eles não reconhecem as letras e todos já reconhecem todas as letrinhas do alfabeto.” (Prof. 8)

As falas apresentadas neste item ilustram o lugar de destaque dado pelas professoras à dificuldade de aprendizagem/imaturidade na representação do “mau aluno”. Como já dito, posteriormente serão analisados mais profundamente os aspectos que envolvem a aprendizagem escolar, por ela estar estritamente ligada à representação social do “bom” e do “mau aluno”.

c) Bloco 3: a família

O bloco três refere-se às questões relacionadas à família, ou seja, a falta de apoio familiar e os problemas familiares, e a sua relação de dependência com a representação do “mau” aluno. Serão apresentadas apenas algumas falas que melhor demonstram essa proximidade, já que o apoio familiar será analisado posteriormente com mais profundidade e como parte integrante e central da representação social do “bom aluno”.

“Esses três, são crianças que precisam muito de amor, de carinho, de compreensão. São três crianças que falta a mãe. Então são crianças com sérias dificuldades na aprendizagem. Muita dificuldade em aprender. É onde eu estou

trabalhando mais com eles. Dou muita atenção, carinho. Pra tudo eles precisam de mim.” (Prof. 1)

“O apoio familiar eu acho muito importante, principalmente na idade deles. O apoio também, até de ir conversar com a professora. Porque o não apoio prejudica muito.” (Prof. 2)

“Em vez de ter apoio familiar, o mau aluno vai ter problemas familiares. Porque isso é um reflexo tão grande! Eu acho que é o desleixo dos pais. Então o mau aluno está sendo rotulado, mas a questão número um é problema familiar.” (Prof. 3)

Essas três falas demonstram claramente o quanto as professoras julgam que as questões familiares sempre estão por trás da dificuldade de aprendizagem e da ‘construção’ do “mau” aluno. Novamente, a escola se exime de toda e qualquer responsabilidade sobre os aspectos que envolvem a dificuldade de aprendizagem, já que a causa para isso encontra-se fora da escola.

d) Bloco 4: os problemas cognitivos

Finalmente, o bloco quatro refere-se aos atributos que se relacionam às capacidades individuais dos alunos que dificultariam a aprendizagem, ou seja, os problemas de ordem psicológica, sobretudo problemas cognitivos. Tais atributos são: dispersão, dificuldade na coordenação motora, dependência, ritmo lento, isolamento, dificuldade na comunicação e timidez.

“Ele não tem concentração pra nada, então ele vai ter dificuldade. Não sei se só agora que ele é pequeno e daí vai crescendo e vai amadurecendo. Pode ser que pare de ser assim. Mas se ele continuar dessa maneira, eu acho que vai ser difícil pra ele caminhar na primeira série” (Prof. 9)

“Esses dois são diferentes. Elas são crianças que não terminam as tarefas. Ficam a ver navios. Parece que elas estão sonhando com outras coisas. Tem que estar constantemente acordando-as para fazer as atividades, elas não conseguem se manter concentradas só com a professora falando.” (Prof. 6)

A fala da Prof. 9, ilustra uma relação direta existente entre a dificuldade de concentração e a dificuldade de aprendizagem. Já a fala da Prof. 6, demonstra que os alunos que não conseguem manter-se atentos durante uma aula expositiva, ficam ‘a ver navios’. Será que essas professoras já se perguntaram se esses alunos, diagnosticados por elas como tendo dificuldade de concentração, conseguem manter-se concentrados

em outras atividades diferentes das propostas em sala de aula? Será que essa ‘aparente’ dificuldade de concentração não estaria muito mais relacionada à motivação para a aprendizagem formal?

“Ele tem uma dificuldade tremenda na coordenação motora, mas ele é tranquilo, calmo. Recebe atenção constante.” (Prof. 6)

Para as professoras pesquisadas, a dificuldade na coordenação motora está relacionada à dependência do aluno a ela, pois tal aluno não teria as habilidades motoras necessárias para ser autônomo. Percebe-se que, em especial na pré-escola, essas habilidades são muito valorizadas pelas professoras em função do tipo de atividades propostas aos alunos, na maioria das vezes atividades de recorte e colagem, desenho, pintura e escrita.

“Na sala, às vezes, tem atividade que ele não quer. ‘Áh, não consigo fazer!’ Se ficar do lado dele pra fazer, ele faz. Só que ele sozinho, a maioria das atividades sozinho, ele não consegue realizar, não consegue fazer. Tem que ficar do lado dele.” (Prof. 5)

Para as professoras, a dependência seria a dificuldade da criança realizar as propostas sozinhas, necessitando sempre da sua presença. O ritmo lento e a dificuldade na coordenação motora estariam, ambos, como causadores da dependência. O ritmo lento não é visto pelas professoras como sendo, necessariamente, uma dificuldade, mas, acima de tudo, como uma característica que demanda uma maior atenção e presença das professoras.

“Esse grupo, assim, sempre tem que estar olhando as atividades deles, né. Porque eles são um pouco mais lentos, mas fazem também, fazem as atividades, só que... Não é que eles tenham dificuldade, mas eles terminam depois do resto da turma.” (Prof. 5)

“Essas são cinco crianças que são assim: eu não digo que eles vão ter dificuldade, dificuldade, mas eles são um pouco mais lentos. Essa turma aqui tu precisa estar sempre empurrando.” (Prof. 1)

Portanto, para as professoras, a ajuda é vista como um “pegar na mão”, um “empurrar”, que demanda a atenção delas tornando-se uma perturbação para o andamento da aula. Em momento algum se encontrou qualquer palavra ou expressão que remetesse à idéia de ajuda enquanto mediação.

As três últimas características, isolamento, dificuldade na comunicação e timidez, estariam inter-relacionadas, na medida em que demonstram a dificuldade de

socialização e de entrosamento da criança no grupo. Tais características também não estariam necessariamente relacionadas diretamente à aprendizagem.

“Esses dois aqui é aquele tipo quieto, quieto mesmo. Que você esquece que estão na sala se você não estiver atento. É aquela criança que até na brincadeira dificilmente se aproxima de alguém.” (Prof. 4)

“Esse outro grupo de crianças são assim, que tem que puxar mais por eles. Não que são crianças que não sabem. Sabe que são bem inteligentes, mas parecem ser mais tímidas, porque tem que ficar puxando a participação delas.” (Prof. 9)

A partir da análise das falas das professoras, percebe-se que todos esses atributos têm em comum o fato das professoras referirem-se a eles como sendo capacidades/incapacidades cognitivas individuais de cada criança. Isso, ao mesmo tempo em que isenta a escola da responsabilidade sobre as dificuldades apresentadas por tais alunos, já que são características individuais, exige uma maior atenção por parte das professoras pois, de acordo com elas próprias, esses alunos dependem delas para tudo.

2.5.3. OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NA REPRESENTAÇÃO DO ALUNO IDEAL

Pretende-se, a partir das entrevistas realizadas, refletir sobre os diferentes sentidos e as contradições presentes nas falas das professoras no que se refere à aprendizagem e, em contrapartida, à dificuldade de aprendizagem dos seus alunos. O que é aprender para o grupo de professoras pesquisadas? O que significa, para esse grupo, afirmar que um aluno tem dificuldade de aprendizagem? Que aspectos estão sendo enfocados para que tais afirmações sejam feitas? E, principalmente, o que embasa esses saberes? Pretende-se, a partir de tais questões, perceber os diferentes significados que emergem da fala das professoras quando se referem à aprendizagem escolar.

Conforme exposto anteriormente, entende-se a representação social como o processo de assimilação da realidade pelo indivíduo, fruto da integração de seus valores, das suas experiências, das informações que circulam no seu meio sobre um objeto social, bem como das relações que ele estabelece com os seu pares. São as afirmações que os indivíduos fazem sobre a realidade e sobre sua interação com os outros. Em outras palavras, é como os sujeitos apreendem a vida cotidiana.

A partir de agora, buscar-se-á entender a forma como os saberes das professoras, no que se refere à categoria “aprendizagem”, dão sentido e se inserem na

trama de significados que envolvem a representação social do “bom aluno”, influenciando as expectativas que elas constroem acerca de seus alunos e norteando as suas explicações sobre as dificuldades de aprendizagem dos mesmos. A preocupação, aqui, é demonstrar como esses múltiplos significados compõem um mesmo campo representacional que acabam reforçando algumas posturas das professoras frente aos seus alunos e, ao mesmo tempo, eliminando outras.

Para Jovchelovitch (2000, p. 168-169):

...velhas e sedimentadas representações competem com novos significados – novas representações em *potentia* – e as vencem. Este processo é um exemplo robusto de como relações de poder trabalham em campos simbólicos, definindo o que deve e o que não deve tornar-se parte de representações sociais.

Primeiramente, percebe-se claramente que, para o grupo das professoras pesquisadas, o conceito de aprendizagem está fortemente relacionado a questões atitudinais e familiares. Para elas, as crianças já devem chegar à escola com uma base para que a aprendizagem possa acontecer. Esta base deveria vir da família, já que ela é vista pela escola como uma instituição que é o pilar da sociedade. Em contrapartida se, na percepção dos professores, não existir a participação e o apoio familiar nas questões escolares, certamente o aluno apresentará dificuldade de aprendizagem.

“A gente vê que a base de tudo está na família. Quando tem alguma falhazinha em alguma coisinha lá na família, a criança vai refletir em sala de aula, e aí é com bagunça, com inquietação, com falta de atenção.” (Prof. 9)

“A família, eu vejo assim, como tão importante, com um significado tão profundo. Eu acho que nós realmente conseguimos fazer muito mais na escola, sempre com o apoio da família. A família está por trás, está como suporte, com certeza. Bom aluno, bom filho, é tudo reflexo.” (Prof. 3)

Para as professoras, o sucesso na escola também depende de algumas características pessoais dos alunos. As que mais se destacaram nas suas falas, são as questões relacionadas ao ritmo de aprendizagem e à maturidade dos alunos. Destaca-se que, quando elas se referem ao ritmo de aprendizagem, estão se referindo, principalmente, ao ritmo de execução das tarefas propostas.

“Eu percebi que as crianças mais imaturas, eles chegam na hora do recreio, eles acham que está na hora de ir embora, então o tempo deles é diferente daqueles que estão mais preparados para o ambiente escolar.” (Prof. 9)

“Esses alunos aqui são aqueles que cada vez que você passa, que lança um desafio, uma atividade, são sempre aqueles que estão atentos, prestando atenção o tempo todo, a cada novidade. São sempre os primeiros a concluir os trabalhos, nunca deixam nada pela metade. É aquele aluno que pode dizer: está pronto, está maduro.” (Prof. 4)

“Esse grupo tem maior capacidade de aprendizagem, eles gravam com mais facilidade e além de gravar com facilidade eles fazem rápido também.” (Prof. 8)

“Esses alunos são mais lentos e mais dispersos. São crianças que não estão maduras ainda para esse grupo. Eles não concluem muitas vezes as atividades, precisam de um tempo enorme, muito maior.” (Prof. 3)

É interessante observar, na fala destas professoras, que a questão da maturidade aparece como algo amplo e bastante vago. A criança “madura” pode ser aquela que tem boa capacidade de concentração, que tem um ritmo rápido para a compreensão e execução das propostas, como também, deve ser aquela que está “preparada” para enfrentar o ambiente escolar. Essa “preparação” deve, mais uma vez, partir da família, conforme ilustra a seguinte fala:

“Eu acho que talvez em casa, eu não conheço muito bem a família, não... mas talvez já não tenha tanto contato com livros, com revistas, com material pedagógico. E tudo isso dificulta.” (Prof. 2)

De uma forma ou de outra, a idéia de prontidão presente nas falas das professoras mostra que as idéias maturacionistas, desde há tanto tempo severamente criticadas nos meios acadêmicos, prevalecem e convivem, aparentemente, sem conflito, com as idéias interacionistas, hoje hegemônicas nesses mesmos meios.

Outros atributos que se confundem com o conceito de aprendizagem, para as professoras pesquisadas, estão relacionados às questões comportamentais. Para elas, a boa aprendizagem é fruto de um bom comportamento, isto é, postura adequada em sala de aula, calma e tranquilidade para poder “escutar” a professora e uma boa capacidade de concentração.

“Ele é muito agressivo, aí é difícil fazer alguma atividade que ele se interesse. Ele diz que tem muita coisa chata, que tudo é chato. E aí vai bater em todo mundo.” (Prof. 10)

“Ele vai ter dificuldade, não sei se só porque agora que ele é pequeno e daí vai crescendo e vai amadurecendo, pode ser que pare de ser assim. Mas se ele

continuar agitado dessa maneira eu acho que vai ser difícil para ele caminhar com facilidade na primeira série.” (Prof. 9)

“Ele poderia aprender mais se concentrasse. Não aprende porque ele se mantém distraído, o tempo todo tem que chamar a atenção.” (Prof. 6)

“A causa da dificuldade desses aqui é a distração, é a conversa e a brincadeira. Gostam mais de brincar.” (Prof. 8)

É interessante verificar que, no discurso dessas professoras, não aparece nenhum questionamento sobre as possíveis causas da agitação, da bagunça e da dificuldade de concentração. Em que medida, a prática pedagógica dessas professoras em sala de aula, pode estar contribuindo para o aparecimento de tais sintomas? Nem mesmo a fala do aluno que diz só ter “coisa chata” na escola faz com que a professora reflita sobre a sua participação nisso. É possível inferir que para esses professores, o aluno com dificuldade na aprendizagem é todo aquele que provoca incômodo na sala de aula. Esse incômodo pode se manifestar pela apatia de uns e agitação de outros, por uma lição não feita, por atitudes que explicitam de forma concreta o desinteresse do aluno em relação aos conteúdos desenvolvidos em classe (MANTOVANI, 2001).

Outra questão interessante, que vale a pena ser ressaltada, é que, para as professoras, se avalia aprendizagem e a capacidade intelectual principalmente pelo desempenho dos alunos em leitura e escrita, o que já foi observado em outros estudos (ROAZZI e NUNES, 2000). Para elas, a boa aprendizagem pode ser traduzida como bom desempenho em leitura e escrita. Pode ser porque, em Blumenau, as turmas de pré-escolar sejam parte de Ensino Fundamental, na qual existe uma preocupação maior com o processo de alfabetização.

“Os que eu marquei boa aprendizagem aqui são os que já estão conseguindo ler.” (Prof. 5)

“A proposta não é alfabetizar, mas muitos já saem alfabetizados. Agora estão praticamente todos lendo, fora aqueles que tinham dificuldade, que tinham mais dificuldade de identificar letras.” (Prof. 2)

Existe uma valorização muito grande, por parte da escola, com relação à aquisição da leitura e escrita. Porém, em nenhum momento, foram apontados pelas professoras, os aspectos cognitivos como base para a aprendizagem. Parece que aprender é fruto somente de um conjunto de atitudes adequadas e desvinculadas de todo o processo de desenvolvimento cognitivo. Portanto, de acordo com essa lógica, as dificuldades de aprendizagem estariam diretamente relacionadas à falta de tais atitudes

(tanto da criança, quanto da sua família) e independeriam da proposta pedagógica da escola e do trabalho de cada professor.

“Eu acho assim, é o desleixo dos pais. Eu estou começando cada vez mais a achar, e já há um bom tempo, a escola tem que educar, e não é por aí porque a base vem da família.” (Prof. 3)

“São três crianças assim, que falta a mãe. Então são crianças assim, que tem sérias dificuldades na aprendizagem. Muitas dificuldades em aprender. É onde estou trabalhando mais com eles. Dou muita atenção, carinho.” (Prof. 1)

Diante dessas colocações, podemos nos perguntar: qual o papel da escola atualmente se não é educar? Se não é proporcionar uma aprendizagem satisfatória à maioria dos seus alunos? Porém, quando essas professoras foram questionadas sobre o que faziam então, para poderem auxiliar na aprendizagem dos alunos apontados como “problemas” a maioria respondeu que a proposta de trabalho seria a mesma para todos os alunos, argumentando que não poderiam discriminar nenhum educando.

“O que a gente está ensinando é igual para todos.” (Prof. 10)

“É o mesmo trabalho para todos. Só que eles são ajudados pelos outros amigos que são mais rápidos e eu ajudo também.” (Prof. 8)

Essas afirmações expressam a falta de reflexão sobre o papel da escola e do professor, como se as práticas pedagógicas fossem pré-definidas e independentes do contexto histórico-cultural dos atores envolvidos, o que as tornaria inquestionáveis.

Portanto, não se encontra, na fala das professoras, nenhum indício que sugira a existência de alguma racionalidade, mesmo que parcialmente silenciada, que aponte para uma transformação da escola e, muito menos, do sistema educacional. Isso sugere a seguinte questão: se, nas últimas décadas, o discurso acadêmico vem clamando pela necessidade de uma transformação, por que nem uma “sombra” desse discurso foi incorporada pelas professoras? Afinal, elas estão cursando ou concluíram seus cursos de graduação nos últimos 20 anos!

2.5.4. OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO APOIO FAMILIAR NA REPRESENTAÇÃO DO ALUNO IDEAL

A análise multidimensional das categorizações produzidas pelas professoras permitiu visualizar como se organizam os atributos constituintes da representação social de “bom aluno”, entre as professoras pesquisadas. “Apoio familiar” foi identificado

como um dos atributos mais relevantes nessa representação. Serão analisadas as falas das professoras que se referem a esse atributo, tentando buscar, nos diferentes significados presentes em seus discursos, a existência de racionalidades contraditórias.

Num primeiro momento, percebe-se claramente que as professoras pesquisadas referem-se ao apoio familiar como um aspecto primordial para que a aprendizagem escolar possa se efetivar, sem, necessariamente, terem uma idéia clara do que seria esse apoio familiar. Algumas referem-se a ele em termos amplos, como a família cumprindo o seu papel, ou seja, a família é vista como uma instituição que é o pilar da sociedade.

“Hoje em dia, com tudo que está aí, com mídia, com música, com muitos valores invertidos, a família é o centro de tudo.” (Prof. 9)

O sucesso da família como baluarte da moral e dos bons costumes pressupõe a existência de um núcleo familiar bem estruturado e sem conflitos, ou, pelo menos, que saiba lidar com (ou camuflar) esses conflitos. Isto nos remete à representação social da família ideal burguesa, aquela família nuclear, tradicional, onde o pai é um provedor ausente, mas que determina o que é certo e o que é errado, o que é permitido e o que é proibido e a mãe tem tempo, condições econômicas, tranqüilidade e informação para dedicar-se exclusivamente à educação dos filhos. Se a família das crianças não se encaixa nesta representação (e que família se encaixaria?), ela passa a ser vista como a principal (se não a única) responsável pelos problemas enfrentados pelas crianças na escola.

“A gente vê que a base de tudo está na família. Quando tem alguma falhazinha em alguma coisinha lá na família, a criança vai refletir em sala de aula, e aí é com bagunça, com inquietação, com falta de atenção.” (Prof. 9)

“Ele não tem limites, sabe? A gente vê que ele não tem limites. É bem largado. Ela [a mãe] deve fazer o serviço da casa e não dá nem bola pro guri.” (Prof. 5)

Portanto, para as professoras, os problemas apresentados na escola sempre têm sua origem em questões familiares. Isto significa que cabe à família assegurar a transmissão, para as novas gerações, dos valores do grupo social e garantir o equilíbrio emocional das crianças. No entanto, para as professoras, o significado de apoio familiar exige mais do que isso: a família passa a ser vista também como responsável pela transmissão dos valores e normas estabelecidos na e pela escola, ou seja, preparar as crianças para assimilarem a cultura da escola, reproduzindo no contexto doméstico a cultura própria do contexto escolar. Em outras palavras, espera-se que a família esteja a serviço da escola.

“A maior dificuldade que eu estou encontrando em sala é a falta de limites. Eles vieram sem regras. Assim, não sabem a hora de falar, de conversar, de fazer atividades em grupos, eles estão sempre falando e com isso eles perturbam o andamento da aprendizagem, porque não prestam atenção.” (Prof. 7)

“Desde pequena já essa relação. Então a mãe é muito centrada na menina, faz todas as vontades da menina. Se ela tiver vontade, interesse pela escola, quem sabe vai se sair bem. Mas se continuar assim, de querer escapar, de ficar em casa vendo filminho, que ficar brincando é mais interessante, daí também eu vejo que vai ser dificultoso para ela a rotina escolar, as tarefas e tudo.” (Prof. 9)

Assim, mesmo quando a família se encaixa na representação de família nuclear, aparentemente sem violência ou grandes conflitos entre o casal, a mãe ainda é culpabilizada por dividir a atenção aos filhos com outras ocupações, pois isso não lhe deixa tempo para dar atenção aos filhos nos assuntos relativos às “coisas da escola”. Esta representação é certamente incompatível com a realidade das próprias professoras, muitas delas mães que trabalham fora o dia todo. Mas elas parecem não se dar conta disso quando, implicitamente, culpabilizam as mães-trabalhadoras pelos problemas escolares dos filhos:

“Esse menino aqui, a mãe dele trabalha, ela tem uma facção. Então isso também deve estar atrapalhando. Ela deixa os brinquedos lá, a televisão e vai trabalhar” (Prof. 5)

Desta forma, nas relações entre a escola (representada sobretudo pelas professoras) e as famílias dos alunos, se constrói uma representação de família na qual esta é, ao mesmo tempo, a origem e a solução de todos os problemas enfrentados pelas crianças na escola.

“Então, a gente vê naquela criança com bom apoio familiar, pode ser até que o ritmo dele seja mais lento, mas ele acaba se superando, ele vai numa boa.” (Prof. 9)

Na medida em que a família passa a ser responsável pelas “coisas da escola”, em momento algum esta é passível de questionamentos. Chegamos, então a uma situação curiosa: os problemas da escola não dizem respeito à escola e sim à família. Isto inclui os problemas de aprendizagem:

“Esse menino [com dificuldade de aprendizagem] tem problemas sérios em casa. Eu já conversei várias vezes com o pai e com a mãe. A mãe dele está desempregada, o pai está separado da mãe, o pai bebe e bate nela e nas crianças. Esse menino bloqueou, ele não fala mais nada. Muito difícil ele sorrir para ti.” (Prof. 8)

É interessante verificar que, no discurso desta professora, está presente um saber que tem sua origem em teorias produzidas pela ciência, mais precisamente, pela Psicologia e que dizem respeito à relação entre a afetividade e a cognição: muitas das dificuldades de aprendizagem podem ter sua origem em conflitos afetivos não resolvidos. A professora utiliza até o termo “bloqueou”, que faz parte do jargão das teorias psicodinâmicas. Desta forma, o saber científico passa a ser utilizado para legitimar essa transferência de responsabilidade da escola para a família, no que se refere às dificuldades de aprendizagem. Assim, a idéia de que a falta de apoio familiar e os problemas familiares são as principais causas das dificuldades de aprendizagem, é quase que uma unanimidade entre o grupo entrevistado, o que explica que “apoio familiar” seja uma das dimensões mais cristalizadas na representação do “bom aluno”.

Entretanto, responsabilizar a família pelo desempenho escolar das crianças vai ainda mais além do que esperar que ela transmita normas e valores próprios da cultura escolar e garanta o equilíbrio emocional das crianças. Espera-se agora que a família transmita os conhecimentos escolares, atribuição que, antes, era reservada à escola. A atribuição deste novo papel à família torna a idéia de “apoio familiar” especialmente perversa por ser ainda mais discriminatória das crianças provenientes de famílias carentes, com baixa escolaridade. Na representação das professoras, essas continuarão sendo famílias inadequadas, ou omissas, mesmo que se encaixem na representação de família nuclear burguesa, com o pai trabalhando e a mãe em casa, cuidando carinhosamente das crianças.

“...aí eu disse para a coordenadora: ou a mãe é analfabeta ou a mãe deve estar trabalhando o dia todo fora.” (Prof. 5)

Portanto, a falta de escolaridade faz com que os pais sejam vistos como despreparados e pouco competentes para educar seus filhos.

“Eu acho que talvez em casa, eu não conheço muito bem a família, não... mas talvez já não tenha tanto contato com livros, com revistas, com material pedagógico. E tudo isso dificulta. Creio que seja por isso que ele [aluno] tenha dificuldade.” (Prof. 4)

Portanto, pais analfabetos constituem um estorvo à ação das professoras, ou seja, as professoras já esperam encontrar uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos pais e o sucesso escolar dos filhos, o que torna natural o fracasso das crianças mais carentes, provenientes de famílias não escolarizadas. Mais uma vez, algumas descobertas científicas legitimam essas expectativas, já que tem sido observado em vários estudos que as crianças têm mais sucesso na aprendizagem da leitura e da

escrita quando os pais lêem e escrevem diante delas e, sobretudo, quando lêem, com elas, livros de literatura infantil, com bastante frequência. Na medida em que fatores culturais são identificados como a causa do insucesso escolar de algumas crianças, o papel e a ação da escola (e da própria professora) continuam não sendo questionados.

A transferência da responsabilidade pela escolarização das crianças para as famílias é traduzida, em termos práticos, como o auxílio que os pais devem dar aos seus filhos em casa no que se refere aos deveres. Porém, para as professoras, esse auxílio não deve ser o “fazer pela criança”, mas ensiná-la a fazer.

“A tarefa, eu vejo que tem dias que não vem com a letra dele. Até o pintar, porque o pintar dele é de um tipo. Ele traz feito de casa, mas alguém que faz, então ele não tem ajuda mesmo...” (Prof. 5)

“Só que tem pai que quer proteger seu filho e fica fazendo as coisas para ele e isso não é legal. Mas isso vai ser colocado tudo hoje no conselho de classe.” (Prof. 7)

O que está implícito nestas falas é a expectativa das professoras que os pais atuem como mediadores junto a seus filhos, na realização dos deveres escolares. A noção de mediação advém, provavelmente, da teoria de Vygotsky que essas professoras estudaram no curso de Pedagogia e serve de referencial para os cursos de formação continuada. O interessante é verificar que elas esperam que os pais ponham em prática ações pedagógicas que elas mesmas não têm clareza de como realizar na sala de aula.

Essa “missão” que as professoras esperam que os pais possam cumprir parece estar muito além do que a maioria das famílias podem ou estão dispostas a realizar, sobretudo as famílias de classe popular, que frequentam a escola pública brasileira. A realidade sócio-cultural e econômica da maioria dessas famílias não permite tal envolvimento com as questões escolares. De qualquer forma, se os pais devem dar conta da aprendizagem escolar, para que serve a escola?

Pode-se acrescentar que é necessário reconsiderar, também, a estrutura e o modelo de escola. Se a representação de família é determinante das expectativas das professoras no que se refere ao apoio familiar, a representação de escola (e de pré-escola), que circula entre as famílias e entre as professoras, também afeta essas expectativas.

Assim, uma queixa das professoras, em se tratando da relação escola/família, é sobre a falta de valorização da escola pelos pais. Para essas professoras, os pais não dão a devida importância ao trabalho realizado na escola e, algumas vezes, chegam a desautorizar as professores na frente dos alunos. Para elas, isso acontece principalmente

por se tratar da pré-escola, em que os pais associam o trabalho desenvolvido apenas com o lúdico. Percebe-se isso nas seguintes falas:

“Este menino nós já conversamos com a mãe e em algumas falas da mãe dele, a gente nota pouco interesse, sabe? Daí eu conversei com a mãe e a mãe colocou assim: ‘não, prézinho não tem importância. O que conta mesmo é a primeira série. Daí eu falei: ‘meu Deus, jogou o trabalho da gente todo na lata do lixo. E assim... ela tendo esse tipo de fala, sabe-se lá o que ela fala pro menino em casa: ‘ahh, prézinho você faz o que você quer.’” (Prof. 9)

“Tipo um dia: eu coloquei ele (aluno) de castigo. Quando a mãe veio buscar, ele falou: ‘a professora me botou de castigo’. Aí a mãe veio tirar explicações. Eu assim: ‘não, ele não ficou de castigo, ele ficou para refletir em tudo o que ele estava atrapalhando os amiguinhos.’” (Prof. 8)

Nestes depoimentos está implícita a percepção das professoras de que os pais não consideram que a pré-escola desempenha uma função pedagógica, o que não seria de admirar, pois ainda não existe um consenso, nem mesmo entre os especialistas da área, sobre o papel da Educação Infantil. Embora em Blumenau as turmas de pré-escolar sejam parte do Ensino Fundamental, isso não acontece na maioria dos municípios e provavelmente essa organização não está clara para os pais. Assim, enquanto as professoras consideram que as crianças devem ser escolarizadas, provavelmente os pais continuam esperando apenas que elas sejam bem cuidadas, que sejam entretidas em um lugar seguro para eles poderem trabalhar despreocupados. Esta diferença de concepções sobre o papel da pré-escola torna ainda mais absurdas, no ponto de vista dos pais, as expectativas das professoras, explicitadas acima, em relação ao apoio familiar.

Portanto, no ponto de vista das professoras, existe um conflito entre as representações delas e dos pais sobre a pré-escola, o que as leva a considerarem que existe pouca valorização da escola pela família; por outro lado, as funções que as professoras atribuem às famílias e que estão imbricadas no conceito de “apoio familiar” pressupõem a existência de famílias ideais, sintonizadas com os interesses e necessidades da escola e disponíveis para se colocarem a serviço desta. Essas representações de família ideal se chocam com a percepção das famílias reais dos alunos, o que leva as professoras a considerarem que os pais estão delegando muitas funções para a escola, funções que elas acreditam não caber a elas.

“Eu noto que ultimamente os pais não estão dando tanta importância para a escola, está ficando tudo nas costas dos professores. As responsabilidades estão passando para nós.” (Prof. 9)

“Dar importância para a escola” significa, aqui, estabelecer limites, ou seja, preparar a criança para se inserir na cultura, ou melhor, se ajustar à disciplina escolar – que, como visto acima, é um dos significados implícitos na expressão “apoio familiar”. Assim, não admira que as mesmas professoras que esperam que os pais dêem conta da aprendizagem escolar dos filhos, se sintam sobrecarregadas com o que elas consideram ser papel dos pais:

Percebe-se claramente, a partir da realização destas entrevistas, que a postura da escola frente às famílias dos seus alunos ainda é a de culpabilizá-las pelos fracassos de aprendizagem dos alunos. Tal postura acaba distanciando ainda mais os pais das escolas dos seus filhos pois percebem que serão responsabilizados pelos eventuais fracassos ocorridos na aprendizagem escolar. Por outro lado, as professoras também se sentem sobrecarregadas e magoadas, achando que a família está delegando todas as funções de educação, inclusive as que competem à família, para a escola e passam a sentir-se sozinhas nessa tarefa. Como consequência dessa percepção, as professoras acabam sentindo-se vítimas de uma situação para a qual pouco podem contribuir no sentido de mudanças. Este “jogo de empurra” acaba com qualquer possibilidade de parceria que deveria existir entre a escola e a família. De acordo com Oliveira (2002, p.177)

Infelizmente, tem-se observado que a co-responsabilidade educativa das famílias e da creche ou pré-escola orienta-se mais para recíprocas acusações do que por uma busca comum de soluções. As equipes das creches e pré-escolas, apesar de reconhecerem a importância do trabalho com a família, costumam considerá-la despreparada e menos competente que o professor, particularmente em se tratando de famílias de baixa renda ou famílias formadas por pais adolescentes.

De modo geral, as famílias são bastante criticadas pelas professoras quando refletem sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Observa-se claramente, no discurso das professoras, uma cisão entre aquilo que as professoras julgam ser o exemplo de uma família ideal e os diversos arranjos familiares que existem na realidade atual. Exigir, por exemplo, como condição para a aprendizagem, a presença constante da mãe para dar apoio ao bom desenvolvimento escolar dos alunos, é ignorar que a realidade sócio-econômica atual, não permite mais que a mãe não trabalhe fora e que o

único provedor da família seja o pai. A escola também pressupõe que os pais dos seus alunos tenham tido a escolarização necessária para auxiliar seus filhos sempre que necessário.

O professor sonha com uma família ideal, ou seja, com pais presentes, preocupados com a educação dos filhos, provedores de suas necessidades básicas, físicas e emocionais. Como o que encontra em sala de aula é muitas vezes um situação diferente da almejada, assusta-se e fica perplexo com o que vê. (MANTOVANI, 2001, p. 138)

Outro aspecto relevante, apontado pelas professoras é o fato de sentirem um aumento de demanda sobre o seu trabalho, provavelmente fruto da desestruturação familiar apontada por elas. Para que o professor possa lidar melhor com essa questão, é fundamental que ele aceite a realidade do jeito que ela se apresenta, para que possa tentar trabalhar em parceria com a família. Portanto, para que aconteça uma efetiva aproximação entre a escola e as famílias, os professores devem repensar seus valores, principalmente em se tratando da representação de família ideal, e reelaborar seus sentimentos com relação à criança e sua família, visto que “(...) a tarefa de educar sempre implica representações e valores culturalmente definidos e incorporados às práticas dos educadores.” (OLIVEIRA, 2002, p.179).

Portanto, é preocupante que os trabalhadores em educação fiquem repetindo um discurso instituído desde décadas atrás e já muito criticado pelos autores contemporâneos. Os diferentes significados que emergem das falas das professoras entrevistadas quando se referem ao apoio familiar reafirmam as mesmas racionalidades que vêm sendo desveladas desde a década de oitenta. O sistema escolar, apesar de todas as discussões teóricas e evidências empíricas não foi alterado. Assim, continua sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida

2.6. QUARTA ETAPA: as expectativas

Participaram desta etapa apenas cinco das dez professoras entrevistadas nos momentos anteriores (prof. 2, prof 5, prof 8, prof 9 e prof 10), porque, das demais professoras, três (prof. 3, prof. 6 e prof. 7) encontravam-se em licença, sendo que duas delas por motivo de saúde e uma por licença prêmio e as duas outras (prof. 1, prof. 4),

que eram da mesma escola, recusaram-se a participar desta etapa da pesquisa, alegando sobrecarga de trabalho e falta de tempo. Não achamos conveniente que as professoras substitutas participassem desse momento da pesquisa em função de não terem participado dos momentos anteriores.

2.6.1. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A decisão de realizar esta etapa foi tomada com base na experiência do estudo piloto (Anexo1). Neste estudo, verificou-se que ficava muito difícil relacionar as expectativas das professoras com as características por elas atribuídas aos alunos porque tanto as expectativas como as características tinham sido mencionadas para justificar os grupos formados na primeira entrevista. Assim, se, por exemplo, uma professora considerava que os alunos de um grupo eram “muito inteligentes”, não poderíamos inferir que os outros todos seriam, na percepção dela, “nada inteligentes” ou “pouco inteligentes”. Para resolver este problema, decidimos adotar o procedimento descrito a seguir:

Foram apresentados para cada professora os atributos considerados mais relevantes na entrevista anterior (pontuação superior a 20 pontos), que foram selecionados por, pelo menos, três das cinco professoras entrevistadas neste momento (em negrito, no quadro 4). Aos atributos selecionados foram acrescentadas as expressões “bom aluno”, “sucesso futuro na escola” e “sucesso futuro na vida”. e estes foram utilizados para que as professoras compusessem os perfis de seus alunos, atribuindo um valor de 1 a 4 a cada atributo. Para a construção destes perfis foi utilizada uma grade adaptada de Fransella, (1975 apud COHEN e MANION, 1994)³. Nesta grade, os atributos foram colocados na primeira coluna e os valores de 1 a 4 na primeira linha; constituindo uma escala semântica, com quatro níveis: 1 (quase inexistente / muito baixo), 2 (pouco / médio baixo), 3 (bastante / médio alto) e 4 (muito / muito alto) como mostrado no quadro 5. As células foram preenchidas pela professora com os nomes dos alunos, escritos nas cartelas utilizadas na primeira entrevista.

³ FRANELLA, F. Need to Chance? Methuen, London, 1975.

Quadro 5. Grade apresentada às professoras para composição do perfil dos alunos

	1	2	3	4
Inteligência				
Aprendizagem				
Capricho				
Apoio familiar				
Dispersão				
Prob. familiares				
Bom aluno				
Sucesso futuro na escola				
Sucesso futuro na vida				

Quando a professora concluía o preenchimento de cada linha, as cartelas com o nome dos alunos eram reutilizadas para o preenchimento da linha seguinte (após a pesquisadora ter registrado o escore atribuído pela professora a cada aluno). Como nas outras etapas, as verbalizações das professoras foram gravadas.

2.6.2. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta etapa procurou-se responder à questão sobre as relações entre a representação de aluno ideal (“bom aluno”) e as expectativas das professoras em relação ao desempenho futuro dos seus alunos “reais”.

Para verificar a existência, ou não, dessa relação, foram realizados diferentes tipos de correlações e análises discriminantes, considerando-se os perfis de cada aluno obtidos a partir do procedimento descrito acima. Esses perfis eram compostos pelos seguintes atributos: inteligência, aprendizagem, capricho, concentração (valores obtidos pela inversão dos escores atribuídos a “dispersão”), apoio familiar e harmonia familiar (valores obtidos pela inversão dos escores atribuídos a “problemas familiares”). Para a definição dos grupos relativos a cada aspecto a ser analisado (bom aluno; sucesso na escola e sucesso na vida) foram considerados os valores atribuídos pelas professoras a esses aspectos, de acordo com a escala semântica (um grupo para cada valor da escala).

Como o atributo “inteligência” não foi utilizado pela professora 2 e os atributos “apoio familiar” e “harmonia familiar” não foram utilizados pela professora 5, para comporem o perfil de seus alunos, os valores nesses aspectos foram primeiramente

substituídos pela média. Foi, então, realizada uma análise de agrupamento (cluster analysis) e, seguidamente, os dados faltantes foram preenchidos com os valores que os sujeitos mais próximos (segundo a análise de agrupamentos) tinham obtido nesses atributos. Como a professora 5 tinha declarado que todos os seus alunos, exceto um, recebiam bastante apoio familiar, os valores em apoio familiar e harmonia familiar, foram atribuídos aos alunos dessa professora da seguinte forma: quando o valor obtido a partir do “vizinho” na análise de agrupamentos era 1 ou 2, foi atribuído o valor 3; quando o valor era 3 ou 4, foi atribuído o valor 4. Isto foi feito para todos os alunos exceto para aquele que a professora tinha declarado que não tinha apoio familiar, por ser a mãe analfabeta e bater nele. Para esse, foi mantido o valor obtido a partir do vizinho na análise de agrupamentos.

a) Bom aluno

A forte correlação entre os valores atribuídos pelas professoras a seus alunos no quesito “bom aluno” e os valores atribuídos aos atributos que compõem o perfil dos alunos (Tabela 1), mostra que os elementos identificados na representação de bom aluno são utilizados por elas na determinação de quanto seus alunos reais se aproximam do ideal de “bom aluno”.

Tabela 1. Resultado das correlação de Spearman e da correlação parcial entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “bom aluno”

	intelig.	capricho	aprend.	apoio familiar	concent.	harm familiar
Spearman's rho	,748	,604	,800	,559	,726	,448
<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Observa-se que, entre todos os atributos, aprendizagem e seus correlatos cognitivos (inteligência e concentração) são os mais determinantes na classificação dos alunos. Portanto, a decisão se um aluno real é um bom aluno ou não é fortemente determinada pela avaliação que a professora faz de sua aprendizagem, de sua inteligência e de sua capacidade de concentração.

b) Sucesso na escola

A forte correlação entre os valores atribuídos aos quesitos “bom aluno” e “sucesso futuro na escola” (spearman's rho = 0,81; $p < 0,001$) mostra que a representação

de “bom aluno” é determinante na construção das expectativas das professoras no que se refere ao futuro escolar de seus alunos. Entre os atributos que compõem essa representação, os mais relevantes são aprendizagem, inteligência e concentração, ou seja, os mesmos atributos que as professoras usam como critérios de maior peso na decisão do quanto cada um de seus alunos se aproximam ou se afastam da imagem do aluno ideal (Tabela 2)

Tabela 2. Resultado da correlação de Spearman entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “sucesso futuro na escola” (N=104)

	intelig.	capricho	aprend.	apoio familiar	concent.	harm familiar
Spearman's rho	,747	,568	,784	,579	,704	,554
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Para avaliar a coerência da inclusão de cada aluno nos quatro grupos definidos pelos valores atribuídos pela professora a sucesso futuro na escola, tendo em conta os perfis dos mesmos alunos nos atributos acima referidos, foi realizada uma análise discriminante. Os resultados dessa análise (Tabela 3) mostraram que 72,1% dos casos foram classificados no grupo previsto em função de seu perfil.

Tabela 3. Relação entre a classificação dos alunos efetuada pelas professoras e a classificação prevista pela análise discriminante, nos grupos definidos em relação às expectativas de sucesso futuro na escola

		GRUPO PREVISTO				TOTAL
		1	2	3	4	
GRUPO OBSERVADO	1	4 80%	1 20%	0 0	0 0	5 100%
	2	2 13,3%	6 40%	6 40%	1 6,7%	15 100%
	3	0 0	6 20,7%	15 51,7%	8 27,6%	29 100%
	4	0 0	0 0	5 9,1%	50 90,9%	55 100%

Como pode ser observado, a maioria dos “erros” ocorreu na classificação dos grupos intermediários (2 e 3) mostrando que as professoras têm uma certa dificuldade em discriminar entre valores médio baixo e médio alto. Não houve uma tendência a subestimar ou superestimar as expectativas de sucesso: alguns alunos foram subestimados e outros superestimados, mas, exceto em um caso, a diferença foi de apenas um ponto, para baixo ou para cima.

Portanto, a formação das expectativas das professoras em relação ao sucesso escolar futuro de seus alunos pode estar baseada na avaliação que elas fazem desses alunos nos atributos que compõem a representação de bom aluno.

c) Sucesso na vida

A correlação entre os valores atribuídos aos quesitos “bom aluno” e “sucesso futuro na vida” (spearman’s rho = 0,590; p<0,001) mostra que a representação de “bom aluno” é determinante também na construção das expectativas das professoras no que se refere ao futuro de seus alunos fora da escola, embora menos determinante do que quando se tratava das expectativas em relação ao futuro escolar dos mesmos. Mais uma vez, inteligência e aprendizagem são os fatores de maior peso na determinação das expectativas de sucesso, o que é de se esperar quando observamos a forte correlação entre os valores atribuídos aos alunos no quesito “expectativa de sucesso escolar” e os valores a eles atribuídos no quesito “expectativa de sucesso na vida” (spearman’s rho = 0,778; p<0,001).

Tabela 4. Resultado da correlação de Spearman entre os escores nos atributos mais relevantes de aluno ideal e a classificação dos alunos no quesito “sucesso futuro na vida” (N=104)

	intelig.	capricho	aprend.	apoio familiar	concent.	harm familiar
Spearman’s rho	,666	,445	,681	,436	,480	,524
p	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Portanto, é bem provável que a representação de bom aluno possa estar relacionada com as expectativas de sucesso na vida apenas indiretamente, ou seja: quanto mais um aluno se aproxima da imagem de aluno ideal, maiores são as expectativas de que ele venha a ser bem sucedido na escola; quanto maior sucesso ele tiver na escola, mais sucesso ele terá na vida. Essa relação indireta é confirmada pelos resultados das correlações parciais entre essas três variáveis: deixa de existir uma correlação significativa entre os escores em “sucesso na vida” e os escores em “bom aluno”, se for controlada a interferência de “sucesso na escola” (r = 0,07; p=0,51), mas a correlação entre os escores em “sucesso na vida” e os escores em “sucesso na escola” continua sendo significativa, mesmo depois de se controlar a interferência de “bom aluno” (r = 0.53; p<0,001).

A análise discriminante (Tabela 5) confirmou que os quatro grupos definidos pelos valores atribuídos pela professora a “sucesso na vida” podem ter por base a avaliação que as professoras fazem de seus alunos nos atributos que compõem a representação de “bom aluno”. A coincidência entre a classificação observada e a classificação prevista é de 78.8% e, mais uma vez, as maiores diferenças ocorreram na classificação dos grupos médios: quase a metade dos alunos aos quais as professoras atribuíram o escore 3 poderiam ter sido classificados no grupo 4. Apenas um aluno foi classificado dois escores abaixo do esperado.

Tabela 5. Relação entre a classificação dos alunos efetuada pelas professoras e a classificação prevista pela análise discriminante, nos grupos definidos em relação às expectativas de “sucesso futuro na vida”

		GRUPO PREVISTO				TOTAL
		1	2	3	4	
GRUPO OBSERVADO	1	4 80%	0 0	1 20%	0 0	5 100%
	2	1 25%	1 25%	2 50%	0 0	4 100%
	3	1 4%	0 0	13 52%	11 44%	25 100%
	4	0 0	0 0	6 8,6%	64 91,4%	70 100%

É interessante verificar que as expectativas das professoras em relação ao futuro sucesso de seus alunos fora da escola são mais otimistas que as expectativas em relação ao sucesso escolar. Portanto, apesar de ambas as expectativas estarem fortemente correlacionadas, há um certo reconhecimento, por parte das professoras, de que muitos dos que elas consideram menos “bons alunos” demonstram bastante competência para resolverem problemas não escolares em seu dia-a-dia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse momento, serão apresentadas as considerações e a discussão final acerca de cada uma das questões que nortearam a presente pesquisa, assim como as suas implicações teórico/práticas.

Em que critérios as professoras se baseiam para categorizar seus alunos?

Respondendo à primeira pergunta de pesquisa, pode-se considerar que os atributos que as professoras entrevistadas mais utilizam como critérios para categorizar seus alunos são a facilidade ou dificuldade de aprendizagem, o ritmo (de execução das tarefas), o apoio familiar, a ocorrência, ou não, de problemas familiares, além de comportamentos observáveis em sala de aula, como: dependência, concentração/dispersão e calma (ausência de ansiedade) no cumprimento das tarefas.

É possível identificar elementos comuns nos argumentos utilizados pelas diferentes professoras para justificar a categorização de seus alunos? Em caso positivo, é possível articular esses elementos como parte de um mesmo sistema representacional?

A partir da presente pesquisa, foram identificados elementos comuns nos argumentos utilizados pelas diferentes professoras para justificar a categorização dos seus alunos. Tais elementos estão articulados num mesmo sistema representacional, formando um constructo comum aos sujeitos entrevistados. Pode-se dizer que a representação do “bom aluno” é uma representação social por estar socialmente sedimentada e cristalizada, como já havia sido mostrado em outras pesquisas.

Como pôde ser observado na figura 1, a representação do “bom aluno” está intimamente associada ao conceito de boa aprendizagem, com todos os atributos cognitivos que a caracterizam: caprichoso, inteligente, ativo, calmo, com ritmo rápido. Além disso, o ser “bom aluno” também está relacionado com o apoio dado pela família.

Em oposição à representação de “bom aluno”, foi encontrado um grupo de atributos que caracterizam as dificuldades cognitivas relacionadas à aprendizagem:

disperso, dependente, com dificuldade de comunicação, com dificuldade de coordenação motora, isolamento, timidez, com ritmo lento, sem apoio familiar, com problemas familiares. Estes são atributos mais relacionados com capacidades pessoais, que têm em comum o fato de sua superação não depender somente da própria criança e da sua vontade.

Para o grupo das professoras pesquisadas, o rótulo “mau aluno” aproximou-se, por um lado, de dificuldades de aprendizagem (que aparentemente podem não estar relacionadas a dificuldades cognitivas), as quais se relacionam com imaturidade, falta de apoio familiar e problemas familiares. Por outro lado, “mau aluno” também está muito perto de atributos comportamentais negativos, como agitado, agressivo e bagunceiro. Desta forma, o mau aluno com dificuldades de aprendizagem, aparece como fruto de uma família que não o apóia e, de acordo com as próprias professoras, que está cada vez mais desajustada. De acordo com as professoras, o “mau aluno” também é responsável pela sua dificuldade de aprendizagem, já que ela é vista como fruto da sua própria falta de esforço em assumir um comportamento “adequado” – o que prejudicaria a aprendizagem.

Assim, supõe-se que um “bom aluno” se caracteriza pelo seu talento para aprender o que é exigido pela escola e, de preferência, dispor de uma família que o apóia, enquanto que um “mau aluno” se caracteriza pela não aprendizagem que é associada à falta de apoio familiar e ao mau comportamento.

A configuração do constructo do “bom aluno” e do “mau aluno”, associado à análise das falas das professoras, nos permite verificar o quanto as explicações e justificativas para as causas da aprendizagem e da dificuldade de aprendizagem, estão impregnadas pelos discursos das teorias que explicavam o fracasso escolar há mais de um século, reafirmando essas mesmas racionalidades. Percebe-se um casamento entre as teorias raciais e principalmente, a do handicap sociocultural, recaindo a culpabilização pelas dificuldades apresentadas na escola, ora na própria criança, ora na sua família que não a apóia e é desestruturada.

De acordo com Gilly (2001, p.238), referindo-se aos professores

...há sempre, para eles, os fortes e os fracos, destinados a percursos escolares desiguais. E é sempre em referência ao modelo hierárquico que eles organizam o essencial de suas práticas. Então, não há nada de surpreendente no fato de que as referências a dons e qualidades intrínsecas dos alunos continuem muito presentes em seu discurso e que os protótipos do bom e do mau aluno sejam muito semelhantes aos observados, mais de dez anos antes, em outro universo de professores.

Portanto, o sistema escolar, apesar de todas as discussões teóricas e evidências empíricas não foi alterado. Assim, continua sendo incapaz de lidar com as diferenças culturais, naturalizando o fracasso escolar e cristalizando a concepção de que as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida, quando não de suas próprias limitações inatas. A priorização das atitudes do aluno em sala de aula como um elemento chave da avaliação da aprendizagem, sem que os conteúdos e atividades sejam questionados, revela uma escola cuja principal função continua sendo a de domesticar mentes e corpos.

Cabe aqui questionarmos o papel da universidade na formação dos professores, e dos próprios pesquisadores da área da educação. Afinal, vários anos constatando uma situação que não se altera, exige que os trabalhos de pesquisa vão além da denúncia e não só apontem caminhos como orientem a maneira de trilhá-los e de monitorar os rumos que estão sendo seguidos.

Como nos mostram Anadon e Machado (2001), as mudanças nas representações sociais compreendem a modificação das circunstâncias externas, que levaria a progressivas transformações nas práticas sociais. As novas práticas, por sua vez, poderiam mobilizar novos esquemas e os novos esquemas ativados modificariam as representações sociais. Portanto, se as mudanças das práticas sociais poderiam desestabilizar as antigas e sedimentadas representações sociais, cabe a nós, pesquisadores, proporcionar reflexões sobre tais práticas, desestabilizando crenças e dogmas do professor a respeito do processo de ensino e aprendizagem.

É possível identificar diferentes racionalidades nas representações das professoras?

A partir dos dados levantados e das falas das professoras, percebeu-se que diferentes racionalidades convivem num mesmo sistema representacional, confrontando-se e enfrentando-se. É nesse jogo de enfrentamentos simbólicos, que certos discursos são legitimados e que outros aparecem mais tímidos, porém não são apagados totalmente.

Pode-se verificar, através da configuração produzida, que a representação social do “bom aluno” é mais compacta e fechada que a do “mau aluno”, talvez porque seja mais fácil para as professoras conceituarem e definirem os atributos do “bom aluno”, já que ele é o aluno idealizado por elas.

Portanto, a representação de “bom aluno” parece ser uma representação bastante consolidada, uma cristalização do aluno ideal que existe independentemente do contexto social e da organização escolar. Essa representação se fortalece quando o aluno ideal é personificado em alunos específicos, reais: se uns se encaixam na categoria “bom aluno”, mesmo nas condições mais adversas, então o “bom aluno” é real, ou seja, por meio de um processo de *objetivação* (MOSCOVICI, 1978), a funcionalidade da representação é confirmada, tornando-a mais sólida, mais consensual.

Entretanto, se uns “se encaixam”, por que outros não se encaixam? A dificuldade de *ancorar* (idem), ou seja, de classificar os “não-bons alunos” em uma categoria sugere que, no confronto com os alunos reais, surgem contradições que denunciam as relações de dominação que vêm se perpetuando no cotidiano escolar e que são mascaradas pelo discurso acadêmico “politicamente correto” da inclusão. Com efeito, a “fluidez” da representação de “mau aluno” em oposição à solidez da representação de “bom aluno” revela um certo pudor em rotular as crianças, o que pode revelar a influência das discussões acadêmicas sobre inclusão na formação das representações. Assim, os atributos cognitivos que caracterizam o bom aluno - inteligência, concentração e boa aprendizagem - se sobrepõem frequentemente na fala das professoras e denunciam que, no fundo, bom aluno é aquele que aprende bem e aquele que aprende bem é porque é inteligente. Portanto, a inteligência, vista como dom inato, determina o ser bom aluno, numa concepção que se mantém inatista, mas é negada ou repudiada, pelo menos no discurso, quando se fala do mau aluno: “como vou chamar eles de burrinhos? De inteligentes, sim”. Por outro lado, denotam-se algumas “pitadas” de interacionismo, quando as professoras se referem à importância da família no desenvolvimento precoce desses atributos cognitivos. Portanto, a criança é mais inteligente quando bem estimulada pela família antes de ir para a escola – como se o desenvolvimento estivesse limitado aos primeiros anos de vida. Quando a criança chega à escola imatura (dependente da professora) torna-se uma perturbação para o trabalho desta. Assim, na representação do bom aluno, continua não havendo espaço para os “diferentes”. Não foi encontrado, na fala das professoras, qualquer elemento que mostrasse a mais leve consciência de seu papel enquanto mediadoras do processo de desenvolvimento das crianças, denunciando uma concepção de aprendizagem escolar inócua para o desenvolvimento e completamente dependente deste. Se a criança aprende apesar da escola, qual é então o papel da escola? E das professoras? Sem clareza em relação a seu próprio papel e aos objetivos que se propõem atingir, as professoras se

desesperam, depositando nas famílias a expectativa de solução de problemas que elas mesmas não chegam a formular claramente e que acabam sendo enquadrados no rótulo abrangente e, ao mesmo tempo, reducionista, do “fracasso escolar” ou das “dificuldades de aprendizagem”.

Essas representações estão relacionadas com as expectativas das professoras em relação ao desempenho escolar dos alunos?

Respondendo a última questão da pesquisa, existe uma forte correlação entre os atributos que compõem a representação do aluno ideal e a expectativa das professoras com relação ao futuro sucesso escolar dos seus alunos. Essas expectativas são construídas, sobretudo, em cima das características individuais cognitivas: boa aprendizagem, inteligência e concentração. Embora as expectativas de sucesso na vida sejam, de um modo geral, mais otimistas que as de sucesso na escola – o que, de certa forma, denuncia a insegurança acerca do papel da mesma – elas também são fortemente determinadas pela avaliação dos atributos cognitivos. Portanto, o sucesso, quer na vida quer na escola, está reservado para aqueles que têm facilidade para aprender (coisas da escola): os inteligentes, com capacidade de concentração e que vivem em famílias com estrutura necessária para promover o desenvolvimento dessas habilidades. Portanto, considerando-se que é a partir da representação de “bom aluno” que as professoras constroem suas expectativas sobre o futuro escolar e profissional de seus alunos, torna-se imperativo compreender a dinâmica dessas representações e sua relação com as práticas escolares, para que se vislumbre um caminho que leve à mudança das mesmas, revelando-se a necessidade de pesquisas futuras que envolvam essa relação.

Finalmente, retomamos ao título desta pesquisa por resumir e condensar em uma só frase a representação social das professoras sobre o “bom aluno”: “*Explico uma vez, eles fazem.*”, representa, em última instância, o que todas elas esperam dos seus alunos, ou seja, o aluno ideal, personificado naquele aluno que vem para a escola com condições cognitivas, emocionais e familiares para corresponder às suas expectativas de “bom aluno” e, com isso, ter sucesso na sua vida escolar.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEVATO, H. M. R. Qualidade: um mito pós-moderno. In: TEVES, N. e RANGEL, M. (orgs) Representação Social e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, V. M. (org.) Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANADON, M. e MACHADO, P. B. Reflexões Teórico- Metodológicas sobre as Representações Sociais. Salvador: Editora UNEB, 2001.

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, A. (orgs.) Para além do Fracasso Escolar. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

AZZI, R. G. e SILVA, S. H. S. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos – um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino – aprendizagem. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G. de C. e FINI, L. D. T. (orgs). Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOSSA, N. A. Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: SISTO, F. F; OLIVEIRA, G. de C. e FINI, L. D. T. (orgs). Leituras de Psicologia para Formação de Professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARVALHO, M. G. Quatro histórias e dois destinos. In: GOMES, M. de F. C. e SENA, M. das G. de C. (orgs). Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CODO, W (coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COHEN, L. e MANION, L. Research Methods in Education. 4. ed. London and New York: Routledge, 1994.

COLL, C e MIRAS, M. A representação mútua professor/aluno e suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem. In COLL, C, PALACIOS, J. E MARCHESI, A. Desenvolvimento Psicológico e Educação, vol. 2. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORDEIRO, M. H. O uso de pistas grafo-fonéticas na aquisição de leitura e sua relação com: conhecimento de letras, consciência fonológica e concepções de escrita. Dissertação de mestrado. Universidade de Pernambuco: Recife, 1994.

CORDEIRO, M. H.; DONADUZZI, A. e SCHLINDWEIN, S. M. A Representação do “Bom” e do “Mau” Aluno: Um estudo comparativo entre as professoras de pré-escolar nos municípios de Itajaí e Blumenau. In: Máximo, C. E. (coord.) Anais do IX Encontro Regional Sul da ABRAPSO: psicologia social: ética e paradigmas. Itajaí, SC: UNIVALI, 2002.

CORDEIRO, M. H; DONADUZZI, A., SCHLINDWEIN, S. Representação Social do Bom Aluno: implicações éticas na educação. (no prelo)

CORDIÉ, A. Os Atrasados não Existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GAMA, E. M. P. As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.72, n. 172, p. 356 – 384, 1991, Brasília, D. F.

GANDIN, L. A. Cotidiano e Senso Comum em Educação. IN: Revista de Educação AEC, n. 117, 2000, Porto Alegre. RS.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (org). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GOMES, M. de F. C. e SENA, M. das G. de C. (orgs). Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GRIFFO, C. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, M. de F. C. e SENA, M. das G. de C. (orgs). Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUARESCHI, P. Ética. In Maria da Graça Corrêa Jaques et al. Psicologia Social Contemporânea: livro texto. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. Representações Sociais e Esfera Pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Curso de Extensão promovido pelo Curso de Mestrado em Educação da FURB. Blumenau, 2001.

JUSSIM, L. Self – Fulfilling Prophecies: a theoretical and integrative review. In: Psychological Review. v. 93, n. 4, p. 429 – 445.

MADEIRA, M. C. Representações Sociais: pressupostos e implicações. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.72, n. 171, p. 129-144, 1991, Brasília, D. F.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (orgs). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

MAIMONI, E. H. Relato verbal e julgamento da professora sobre o rendimento do aluno: relação com os comportamentos observados em sala de aula. In: Educação e Filosofia. v. 17, n. 1, p. 53-77, 1995.

MANTOVANI, M. C. Professores e Alunos Problemas: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MESTRES, M. M. e GOÑI, J. O. Características individuais, aprendizagem e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, C. C. et al. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH, S. Textos em Representações Sociais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (orgs). Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2. ed. Goiânia: AB, 2000.

- MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1978.
- OLIVEIRA, F. O. e WERBA, G. C. Representações sociais. In: JACQUES, M. da G. C. et al. Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Z. R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- OMOTE, S. Atratividade física facial e percepção de deficiências. In: Didática. n. 29, p. 115-124, 1993, São Paulo.
- PATTO, M. H. S. A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- RANGEL, M. “Bom Aluno” Real ou Ideal? Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do processo de ensino-aprendizagem. In: TEVES, N. e RANGEL, M. (orgs) Representação Social e Educação. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- REY, G. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ROAZZI A. & NUNES T. Children’s self-perception, teacher’s judgements of their pupil and school achievement. Paper presented at the Congress of British Psychological Society – Developmental Section, 2000.
- ROAZZI, A. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. Cadernos de Psicologia, 1, 1-27, 1995.
- _____. Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimento de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. Trabalho apresentado como workshop na XXIV Reunião Anual de Psicologia da SBP. USP, Ribeirão Preto, 1994.
- ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SÁ, C. P. A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

SALVADOR, C. C. e GALLART, I. S. Representação mútua professor/alunos, expectativas e aprendizagem escolar. In: SALVADOR, C. C. et al. Psicologia do Ensino. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

XAVIER, R. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? Psicologia e Sociedade. v. 14, n.2, p. 18-47, jul/dez 2002.

ANEXO 1

ESTUDO PILOTO

METODOLOGIA

Para analisar as percepções e expectativas das professoras sobre o desempenho escolar dos seus alunos de escola pública, torna-se necessário conhecer como se estrutura o conceito de “bom aluno” entre as professoras, procurando identificar, nessa estruturação, a existência de uma representação social de aluno ideal. Desta forma, busca-se contribuir para a compreensão dos julgamentos e das práticas das professoras em relação a cada aluno em particular, dentro de um quadro do qual não são excluídas as determinações sócio-culturais que determinam esses julgamentos e práticas.

Para operacionalizarmos a investigação do problema acima colocado, foram formuladas as seguintes questões de pesquisa:

- 1) Em que critérios as professoras pesquisadas se baseiam para classificarem seus alunos?
- 2) É possível identificar categorias comuns nos argumentos utilizados pelas diferentes professoras para justificarem a classificação que fazem de seus alunos?
- 3) É possível articular essas categorias como parte de um mesmo sistema representacional?

Amostra

Participaram do estudo oito professoras, sendo seis de Educação Infantil, uma da pré-escola e outra do segundo ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Procedimentos

Foram realizadas duas entrevistas individuais, onde foi utilizado o procedimento

de classificações múltiplas (ROAZZI, 1995). De acordo com este procedimento, na primeira entrevista foram apresentadas às professoras pequenas cartelas e foi solicitado que escrevesse o nome de seus alunos nas mesmas (um por cartela). Depois foi solicitado que organizasse livremente as cartelas em grupos, de forma que todos os elementos de um grupo tivessem atributos em comum que não fossem compartilhados pelos elementos dos outros grupos. Os elementos que ela não conseguisse categorizar poderiam formar um grupo à parte. Quando ela estivesse segura de sua categorização, era-lhe solicitado que explicitasse os critérios adotados, justificando a inclusão de cada elemento em cada grupo. Depois, a professora poderia formar outras categorias livremente, usando outros critérios e justificando sua categorização. As entrevistas foram gravadas e transcritas; depois foi feita uma análise de conteúdo que permitiu extrair os critérios utilizados pelas professoras nessa primeira entrevista. Os critérios utilizados pelas oito professoras foram listados pelas pesquisadoras e escritos em pequenas cartelas (uma palavra ou expressão por cartela). Foram adicionadas mais duas cartelas: uma com a expressão “bom aluno” e outra com a expressão “mau aluno”. Todas as cartelas foram apresentadas a cada professora numa segunda entrevista, na qual, novamente, foi solicitado a cada sujeito que organizasse livremente as cartelas, seguindo o mesmo procedimento que fora utilizado na primeira entrevista. As explicações das professoras sobre a categorização por elas efetuada foram gravadas para posterior análise.

Após o procedimento de classificações múltiplas foi solicitado às professoras que colocassem junto das cartelas “bom aluno” e “mau aluno”, aquelas palavras que melhor definissem cada uma dessas categorias. Neste momento, a quantidade de elementos pertencentes a cada grupo foi determinada pela própria professora, não sendo necessária a inclusão de todas as cartelas. Logo após, foi solicitado que a professora escolhesse, em ordem de prioridade, dentre todos os atributos dos grupos, apenas cinco que, para ela, melhor definisse o conceito de “bom aluno” e “mau aluno”. Este momento da pesquisa teve como objetivo principal, verificar os atributos considerados mais importantes e que eram mais frequentemente utilizados para definir cada conceito.

A opção pelo procedimento de classificações múltiplas nesta investigação se deve ao fato de que a categorização desempenha um papel fundamental na compreensão dos sistemas conceituais, como já tem sido mostrado em várias áreas de estudo além da Psicologia. Esta técnica tem a vantagem de permitir que o sujeito utilize os próprios critérios, evitando-se a interferência do experimentador que poderia induzir ou limitar

os sujeitos levando-os a se adaptarem ao sistema conceitual do próprio pesquisador (ROAZZI, 1995).

ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados obtidos na segunda entrevista por meio do Procedimento de Classificações Múltiplas foram tratados utilizando-se uma análise multidimensional, a MSA (*Multidimensional Scalogram Analysis*) que produz uma configuração dos conceitos das professoras, baseada nas categorizações dos critérios por elas utilizados na classificação das crianças.

A discussão realizada a seguir baseou-se na localização dos diferentes atributos em um mapa conceitual, produzido pelo programa MSA, que realizou uma análise multidimensional das categorizações produzidas pelas professoras, na qual as palavras mais freqüentemente associadas são representadas como pontos localizados a menor distância do que aquelas palavras que são menos associadas.

Podemos observar, a partir dos dados levantados que, para os professores pesquisados, estrutura-se claramente a categoria “bom aluno” enquanto um conjunto de atributos que definem tal conceito. Este conjunto de atributos que se aproximam do conceito de “bom aluno”, quando personificados na figura de uma criança, formam para esse grupo de professores, o almejado e ilusório aluno ideal.

O atributo apresentado que mais se aproximou da categoria “bom aluno” foi: rapidez na aprendizagem, demonstrando ser fundamental para esses professores o ritmo de aprendizagem e de execução das propostas de cada aluno. Para nós, este dado demonstra ser relevante, pois demonstra que, apesar da teoria atual da área da educação apontar para a importância do professor respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dentro de uma sala de aula, demonstrar que o tempo da escola, na maioria das vezes, não é o mesmo tempo dos alunos; na prática, parece que isso não acontece.

Num segundo plano, os atributos também importantes e constituintes da categoria “bom aluno” foram, em ordem de proximidade: apoio familiar, bom comportamento, respeito, bom desempenho e capacidade para resolução de problemas. O atributo apoio familiar parece demonstrar que, esses professores ainda esperam que a família venha a auxiliar, ou mesmo a compensar as lacunas deixadas pela escola. Os

atributos bom comportamento e respeito parecem demonstrar que, para esses professores, as questões da disciplina e do comportamento são fundamentais para que ocorra a aprendizagem. E, os atributos bom desempenho e capacidade para a resolução de problemas, estão relacionados com a capacidade cognitiva dos alunos.

Num plano mais periférico, isto é, sem tanta proximidade com a categoria do “bom aluno” mas ainda constituintes desta, situaram-se outros atributos, tais como: curiosidade, interesse, motivação, liderança, cooperação, autonomia, maturidade, segurança e forte auto-estima. Dentre estes, o atributo que mais se afastou da categoria “bom aluno”, apesar de fazer parte desta, foi a da maturidade.

Em contrapartida, os atributos que foram excluídos da categoria “bom aluno” formaram uma categoria à parte. Esta categoria reuniu os atributos que, para esse grupo de professores, não poderiam de forma nenhuma fazer parte do conceito de “bom aluno”. No plano central desta segunda categoria situou-se o atributo lentidão na aprendizagem, opondo-se ao atributo mais próximo da categoria do “bom aluno”, rapidez na aprendizagem. Os atributos mais próximos a este central são: baixa auto-estima, ausência e pouca iniciativa.

Outros atributos desta segunda categoria encontram-se mais afastados do plano central. Alguns destes atributos são: desinteresse, desmotivação, problemas emocionais, problemas familiares, inibição, insegurança, dentre outros.

Cabe aqui ressaltar que o atributo “mau aluno” encontrava-se presente dentre os atributos a serem classificados, porém a metade dos professores entrevistados não conseguiu agrupar este atributo em nenhuma das categorias. Isto fez com que não existisse a categoria “mau aluno” enquanto um conceito estruturado a partir de vários atributos, demonstrando que, para esse grupo de professores, existe o conceito de “bom aluno” que remete ao “aluno ideal” e os atributos que se afastam deste conceito, mas que não se estruturam em um conceito oposto. O conceito de “bom aluno” e de “mau aluno” não são contrários ou antônimos. Exemplificando, a partir da análise da categoria de “bom aluno”, podemos perceber que o atributo forte auto-estima não é tão central nesta categoria. Mas, em contrapartida, é impensável para esses professores que um “bom aluno” tenha baixa auto-estima. A inexistência de uma representação estruturada do “mau aluno” pode ser um ponto positivo, pois aquela criança que se afasta da representação do aluno ideal não se torna automaticamente o seu oposto.

É interessante observar que os resultados do segundo procedimento realizado na segunda entrevista - associação dirigida de atributos aos conceitos “bom aluno” e “mau

aluno” e ordenação desses atributos - mostram um quadro um pouco diferente.

As palavras que, de acordo com a sua localização no mapa, ficaram mais próximas em cada categoria, não foram as mais freqüentes e mais citadas pelos professores. Na categoria “bom aluno” as cinco palavras mais freqüentes e mais citadas pelos professores foram: autonomia, curiosidade, segurança, apoio familiar e cooperação. Essa diferença pode ser devida aos procedimentos adotados. No Procedimento de Classificações Múltiplas os atributos eram associados livremente entre si, sem que os sujeitos estivessem preocupados com nenhum conceito em particular. Neste sentido, poderíamos dizer que sua associação se deu de uma forma menos consciente. No procedimento dirigido, cada atributo era explicitamente associado a um dos conceitos – de bom ou de mau aluno – de uma forma deliberada e bem consciente. Portanto, podemos considerar que, neste último procedimento, a representação produzida foi mais “racionalizada”, refletindo uma representação da professora acerca do que seria aceitável ou “mais correto”, do que ela considerava que a pesquisadora “queria ouvir”. Nesse sentido, é interessante verificar que, no Procedimento de Classificações Múltiplas, os atributos mais fortemente relacionados com o conceito de bom aluno são, na sua maioria, atributos cognitivos, enquanto que, no procedimento dirigido, esse tipo de atributos não é o mais freqüentemente citado.

Para nós, os resultados alcançados com essa pesquisa são de extrema importância, pois revelam a maneira como cada professora percebe seus alunos e suas expectativas com relação a eles.

Se esperarmos mudanças na área da educação, devemos investir em pesquisas que investiguem a maneira de pensar e as representações dos professores, por serem estes profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências na complexa tarefa de melhorar a qualidade da escola. Por isso, se forem deixados à margem das decisões pedagógicas, por mais interessantes que estas possam parecer, não se efetivam, não geram efeitos na sociedade. É preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores; porém é necessário levar em conta, nessa formação, que o que se está tentando mudar são representações enraizadas histórica e culturalmente e não é possível simplesmente substituí-las por informações científicas. Enquanto as professoras ficarem buscando o “aluno ideal”, não conseguirão efetivamente ser professoras dos seus alunos reais.

ANEXO 2