

ANDRÉ VITORINO VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O EDUCANDO
NA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO**

SISBI/UFU



1000203536

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

2001

ANDRÉ VITORINO VIEIRA

10DN
37.064.2,
V6582
TES/mem

A Construção de Representações Sociais sobre o Educando na Relação
Professor – Aluno

Dissertação apresentada à
Banca Examinadora da
Universidade Federal de
Uberlândia, como exigência
parcial para a obtenção do
título de **MESTRE EM
EDUCAÇÃO**, sob a orientação
do Prof. Dr. Geraldo Inácio
Filho.

ANDRÉ VITORINO VIEIRA

A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCANDOS NA
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Uberlândia – UFU,
pela Banca Examinadora:

Orientador:

Pr.Dr. Geraldo Inácio Filho – UFU

Pr.Dr. José Carlos Souza Araújo – UFU

Pr.Dr. Antonio Wilson Pagotti – Unit

Uberlândia, 29 de junho de 2001

bre
dré

I de
ão.
al –
ão –

RESUMO

O presente estudo consiste num trabalho de pesquisa realizado numa escola estadual, na cidade de Uberlândia. O trabalho tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais sobre o educando na relação professor-aluno; assim como as suas influências no processo de aprendizagem do alunado com insucesso escolar.

Para tanto, foram entrevistados por mim seis professores da referida escola estadual, cinco alunos cursando o Ciclo Básico de Alfabetização e apresentando insucesso escolar segundo os docentes. Também foram entrevistados um responsável por cada aluno.

Utilizei dois modelos de entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, sendo um modelo específico para o professor e outro para aluno e seus familiares.

O conteúdo das entrevistas foi analisado com base no objetivo proposto, na problematização do tema e à luz da Teoria das Representações Sociais como também em autores que trabalham com o cotidiano escolar e subsidiaram teoricamente esta pesquisa.

Nas considerações sugiro que as representações sociais dos professores é mais um fator intra-escolar que contribui para a existência do insucesso escolar, e os alunos, ao apreende-las, passam a expressar e comportar segundo as percepções existentes nas representações dos seus professores.

Dedico esse trabalho a meus pais que significam a referência de minha vida. A minha irmã pela constante aprendizagem que me proporciona. A minha esposa, Rosiane, pelas noites em claro que passou comigo, servindo como minha co-orientadora. Aos meus tios, em especial a minha tia Maria de Lurdes Souza, tendo-a como minha segunda mãe.

A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?

O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?

Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam

BERTOLD BRECHT

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir mais uma realização, proporcionando-me oportunidade de conhecimento.

Com muito carinho, respeito e admiração ao meu orientador Professor Dr. Geraldo Inácio Filho, pelas "interações educativas", paciência e cumplicidade. Sinto-me muito feliz por você fazer parte de minha história, iniciador da minha carreira acadêmica.

Ao Professor Dr. Almir Del Prette, que contribuiu para o meu interesse em praticar uma Psicologia Psicossociológica.

Aos colegas, professores e demais funcionários do Programa de Mestrado que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho, por meio de informações e trocas intelectuais e afetivas.

A diretora, aos professores, funcionários, alunos da escola onde foi realizada a pesquisa, e os responsáveis pelos educandos que foram entrevistados.

A uma grande amiga, Suelly de Oliveira Marquês, que nesse início de ano, me tem felicitado com seus conselhos, ações e atitudes de como ser um cidadão ético, político e, acima de tudo, humano.

Aos meus amigos Andréia Mendes da Silva, Paulo Roberto Amâncio Dias, pela nossa grande amizade, incansáveis conversas e conselhos, dos quais muito aprendi e pratico no meu dia-a-dia.

À Maria Lúcia Gomes Vieira, pelos inúmeros diálogos sobre a Educação Brasileira, vindo a contribuir pela minha opção na área acadêmica.

Aos meus colegas do SOS Criança, em especial a: Ana Maria, Jandiára, Marlene e Iza Helena.

SUMARIO

| | |
|---|----|
| I INTRODUÇÃO..... | 11 |
| II A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO..... | 19 |
| 2.1. Introdução..... | 19 |
| 2.2. Breve Histórico..... | 20 |
| 2.3. A Teoria das Representações Sociais..... | 26 |
| 2.4. A Teoria das Representações Sociais e suas relações com a Educação..... | 38 |
| III A (RE) CONSTRUÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... | 41 |
| 3.1. Introdução..... | 41 |
| 3.2. Alguns apontamentos históricos..... | 42 |
| 3.3. O discurso atual do insucesso escolar..... | 51 |
| 3.4. Currículo, Cultura e Avaliação..... | 55 |
| IV. A INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR..... | 67 |
| 4.1. A Entrevista..... | 68 |
| 4.2. Os Sujeitos..... | 70 |
| 4.2.1. Professores..... | 70 |
| 4.2.2. Os Alunos..... | 71 |
| 4.2.3. A Família..... | 73 |
| 4.3. A Escola..... | 74 |

| | |
|---|-----|
| V. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES..... | 78 |
| 5.1. Discutindo as Representações..... | 82 |
| 5.1.1. Atribuição do baixo rendimento escolar ao sistema educacional..... | 83 |
| 5.1.2. Atribuição do baixo rendimento acadêmico ao mau desempenho profissional do professor..... | 92 |
| 5.1.3 Atribuição do insucesso escolar à família..... | 95 |
| 5.1.4. Atribuição do baixo rendimento escolar ao aluno..... | 102 |
| VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 114 |
| VII. BIBLIOGRAFIA..... | 127 |
| VIII. ANEXOS..... | 133 |

I. INTRODUÇÃO

Tendo em mente que todo trabalho de pesquisa é justificado pelo fato de estar relacionado a uma inquietação provocada no pesquisador por um objeto de estudo. O interesse por essa investigação surgiu da experiência vivida por mim. Através dessa, foi possível detectar, nas escolas estaduais por onde passei como regente de sala substituto, uma incidência de alunos que apresentavam insucesso escolar. Tais alunos eram tidos pelos seus professores como educandos que apresentavam algum tipo de distúrbio e problemas familiares que lhes impediam de aprender. Também, era observado como a interação educadores-alunos levava à criação de diversas representações sócio-educacionais sobre os educandos e o quanto isso interferia no aprendizado escolar.

Alguns professores dessas escolas assumiam, de certa forma, o papel de transmissores mais ou menos fidedignos dos padrões sociais e culturais da

sociedade, e por outro lado, as qualidades valorizadas pelas escolas.

Diversos alunos, de alguma maneira, apresentavam comportamentos e atitudes que eram valorizados pelas escolas, sendo influenciados pela interação com os professores tendendo a acentuá-las e, por conseqüência, tornando-se os que mais se destacavam e sobressaíam no desempenho acadêmico. Os outros, que não conseguiam mostrar os comportamentos esperados pela instituição, procuravam uma nova forma de serem vistos pelo professor, através de condutas que eram interpretadas pelos docentes como indisciplina, negativismo em participar das aulas e rebeldia, o que na maioria das vezes contribuía para o seu mau desempenho. Tanto no caso do aluno com desempenho acadêmico médio, como do aluno com rendimento abaixo do esperado pela escola, criava-se um círculo vicioso em que os primeiros eram tidos pelo corpo docente como cada vez melhores e os segundos cada vez piores (Leite, 1976). Isto era possível de ser verificado quando havia as reuniões pedagógicas no final de semestre para discutir o rendimento de cada aluno.

O que mais me impressionava eram os argumentos tidos por parte dos professores para justificar o insucesso escolar de seus alunos, que, além de buscarem na família e no próprio aluno respostas para tal, como já foi dito anteriormente, utilizavam-se de teorias, muitas das vezes sem conhecimento pleno das mesmas, para embasarem os seus pareceres.

Nas reuniões pedagógicas, onde se falavam dos problemas em sala-de-aula, ao se aterem sobre os alunos que não conseguiam acompanhar o resto da sala, os professores demonstravam unanimidade nas respostas. De que os alunos não conseguiam aprender por problemas inerentes a eles. Que pelas experiências que adquiriram na prática de docência, conseguiam analisar a causa do problema. Esta postura diante da situação tornava-se representação social. Esta, segundo Moscovici (1978) é explicação que surge através do diálogo por parte de pessoas que buscam a uniformização de idéias de cada um para a criação de uma forma única de compreender e atuar sobre algum fato.

As representações dos professores podem criar nos mesmos preconceitos em relação a alunos que nas relações destes com aqueles venham a interferir na aprendizagem do educando. Não é desprezível a relação professor-aluno, principalmente, quanto ao modo como se estabelece a participação de cada um nesse processo. O papel do docente é muito importante, visto que ele é o educador que está com o aluno na maior parte do tempo escolar.

Em algumas escolas, é normal o encaminhamento para profissionais especializados (neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, etc.) de alunos que mal entraram para a vida escolar e que, segundo suas professoras, apresentam algum problema. Muitas das vezes, esses alunos já saem da escola com o diagnóstico dado pelos docentes, esperando apenas a confirmação de um

profissional. Nesse sentido, Moysés e Collares (1992, p. 45) lembram o seguinte:

...que se tem feito às crianças que recebem esses diagnósticos-rótulos? Quais suas conseqüências? Se, de um lado, ao reduzir o social ao biológico, ocorreu uma generalizada isenção de responsabilidades, à criança rotulada sobra a estigmatização, a introjeção da doença, com repercussões previsíveis em sua auto-estima. Seu consolo é a possibilidade de um dia encontrar como terapeuta um ótimo analista que não acredite na existência dessas 'doenças' e seja capaz de lhe restituir a própria normalidade, de que foi expropriada.

Hoje, em dia, alguns termos como disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dislexia, déficit de atenção, que eram circunscritos somente aos consultórios e clínicas de profissionais da saúde, já fazem parte do vocabulário dos educadores. Uma das justificativas para isso pode ser encontrada nos cursos de capacitação para os profissionais da educação. A grande maioria desses cursos traz, ainda, uma visão psicologizante e medicalizante sobre a Educação, difundindo alguns conceitos e terminologias médicas e psicológicas sem ter uma visão crítica das mesmas. Como colocam Moysés e Collares (1996) dessa forma fica difícil de distinguir de quem é a fala quando se referem à explicação do baixo rendimento de alunos por médicos, psicólogos, professores e outros profissionais. Um exemplo dado pelas autoras é o seguinte:

Hiperatividade é a criança com problema neurológico. Não pára, nada a satisfaz, distraídas, dispersas, incomodam... (p. 118).

Dislexia é uma doença neurológica, que se caracteriza pela grande dificuldade em aprender a ler e escrever (idem).

As crianças não conhecem, não discriminam, não têm seqüência de idéias, não tem coordenação motora (idem).

A hiperatividade é uma doença neurológica que dificulta a aprendizagem (idem).

Nesses exemplos, Moysés e Collares chamam a atenção para o seguinte fato: de quem são estas falas, são de médicos, psicólogos, neurologistas ou professores? Fica difícil de saber pelo fato da incorporação de terminologias médicas no vocabulário dos professores. Há uma identificação muito intensa. Porém, essa identificação ocorre pelo senso comum, sem embasamento científico, refletindo preconceitos em relação àquele aluno que não apresenta boa aprendizagem escolar.

De uma certa forma, teorias que fazem parte do conhecimento de cada profissional citado, anteriormente, ultrapassam os "portões das escolas", trazidas pelos próprios educadores e aos poucos, vão se somando com as concepções de cada um.

É observado, também, na literatura específica sobre o fracasso escolar, argumentos que buscam na família fatos para justificar o não aprendizado de vários alunos. Entre esses fatos cito o que se refere à estruturação familiar. Mello (1992) em sua pesquisa: *Classes Populares, Famílias e Preconceitos*; mostra que muitas são as atribuições por parte de professores no que se refere ao mau rendimento escolar de seus alunos como sendo conseqüências da desestruturação familiar.

Argumentos como estes estão intimamente relacionados ao fato dos educadores utilizarem teorias científicas, deturpando-as e, assim, criando seus próprios sistemas explicativos para o fenômeno baixo rendimento escolar.

Assim, como o exemplo de Mello citado anteriormente, as atribuições do baixo rendimento escolar ligadas a problemas de saúde, de desnutrição, psicológicos, e outros especificamente referentes ao indivíduo, levou-me a questionar o seguinte: como os professores constroem suas representações e de que forma elas interferem na aprendizagem dos alunos? É tentando responder a esse questionamento que me proponho a identificar e analisar as representações sociais de professores de uma determinada escola pública.

A partir do momento em que o professor diante de situações "diagnostica" seu aluno como tendo algum problema, esse será tratado como se realmente o tivesse. A dinâmica educativa entre ambos modifica-se. Normalmente, é possível encontrar professores que mal começaram o ano letivo, em algumas reuniões escolares, já conseguirem distinguir quem irá

passar ou não.

As percepções que os docentes possuem em relação a seus alunos não só interferem na auto-estima desses, como também, no processo pedagógico conduzido pelos professores. Isso foi muito bem explicitado no trabalho realizado por Patto (1990) quando estudou sobre a produção do fracasso escolar. Para a autora, o sucesso escolar do aluno está intimamente ligado às expectativas dos docentes. As interações professor-aluno-escola são alimentadas e alimentadoras das representações que os agentes educacionais constroem sobre os educandos.

Quero deixar claro que o estudo não nega a existência de alunos com suas diferenças de aprendizagem, porém, proponho sim, uma reflexão sobre a existência das mesmas. E, com uma visão multifatorial do insucesso escolar, pretendo abordar a amplitude do fator social como elemento importante no processo de aprendizagem. E, neste trabalho, o fator social refere-se às interações entre professor-aluno e à concepção que o primeiro possui sobre a origem social do segundo. O professor é um elemento importante no processo ensino-aprendizagem. Não se pode negar o vínculo do mestre com o aluno, pois, se uma vez o fizéssemos, estaríamos supondo que o problema seria basicamente do educando.

A identidade de uma pessoa é construída tendo com referência um grupo. O aluno tem sua identidade formada por meio de relacionamentos com seus familiares, incorporando desse grupo seus hábitos, valores e comportamentos.

O professor, enquanto parte de uma categoria de um grupo de profissionais, tende também a utilizar-se de explicações, valores e atitudes uniformes ao grupo diante de situações ligadas à Educação. Para que se possa entender como e por que essas percepções, atribuições, comportamentos e expectativas são construídos e utilizados por todos os componentes do grupo, é importante recorrer aos sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados pelas pessoas. Mas para essa tarefa, o estudo das representações pode contribuir, uma vez que ele permite conhecer a formação e o funcionamento dos sistemas de referências, bem como a reconstrução e interpretação mental dos acontecimentos do dia-a-dia.

Para desenvolver tal estudo tornou-se necessária a utilização da teoria moscoviciana, ou seja, as Representações Sociais (Capítulo I), bem como de outros teóricos específicos sobre fracasso escolar (Capítulo II), como também das orientações metodológicas ao trabalho (Capítulo III), seguida da análise e interpretação dos dados obtidos (Capítulo IV).

II. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

2.1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre a Teoria das Representações Sociais, recorrendo a alguns aspectos importantes para a sua criação. Será composto de três seções: a primeira diz respeito a história da teoria, analisando o seu objetivo enquanto um novo modelo de pesquisa e alguns conceitos importantes; a segunda deter-se-á sobre a Teoria das Representações Sociais, havendo a exposição do seu conceito, as suas características e tratará da questão metodológica sobre ela e algumas críticas feitas à mesma; e na última seção, realizar-se-á uma revisão sobre as diversas pesquisas no campo da Educação que se utilizam dessa teoria como instrumento.

2.2. Breve histórico

A Teoria das Representações Sociais (RS) é uma proposição de pesquisa no campo da Psicologia Social. Caracteriza-se por levar em conta tanto os aspectos individuais como sociais de um dado fenômeno visto como psicossociológico.

Serge Moscovici, psicólogo francês, cria a Teoria das Representações Sociais opondo-se à concepção de uma Psicologia Social que vinha sendo praticada na Europa e mais, enfaticamente, nos Estados Unidos.

Esta concepção tinha como defensor Allport que buscou na teoria positivista de Augusto Comte suporte para configurar a Psicologia Social como ciência.

Além do mais, Allport atribuiu a Comte o papel de instituidor daquela 'ciência'. Por essa iniciativa, foram-lhe atribuídas várias críticas (FARR, 1998).

Moscovici, por sua vez, ao conceber a Teoria das Representações Sociais parte de um outro referencial, indo basear-se nas Representações Coletivas (RC) de Durkheim.

Para Moscovici, as representações coletivas:

São produtos de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associaram, misturaram, combinaram suas idéias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui suas experiências e saber (1978, p.216).

Entende-se que o conceito proposto por Durkheim está ligado ao conhecimento que foi produzido mediante a elaboração do pensamento de cada indivíduo, que se associando aos dos seus pares, formaram uma idéia única sobre um referido objeto e que se estende de geração em geração.

Ainda, como pensa Minayo (1998), a sociedade é quem produz, cria as representações, o que nos leva a crer que as mesmas não são conscientes para os indivíduos e é, também, uma produção individual. Vê-se, aí, que há uma ênfase sociológica na construção das Representações Coletivas em Durkheim. O conceito durkheimiano foi originado por pesquisas e estudos sobre as religiões simples e os povos primitivos (DURKHEIM, 1989).

Moscovici (1978), por sua vez, quando se propôs a elaborar sua teoria, apreendeu em Durkheim o aspecto sociológico, inicialmente para se contrapor ao pensamento individualista que vinha sendo hegemônico na Psicologia Social, nos anos 60 e 70. Em seguida, ele o fez pelo fato de acreditar que o indivíduo é, ao mesmo tempo, um agente de mudanças na sociedade, bem como é um produto dela. E ainda, entende que só existe sentido em estudar qualquer Representação Social se ela for feita sobre uma cultura na qual também está sendo estudada.

Porém, observamos que Moscovici, também, levou em conta no processo de criação da Teoria das Representações Sociais, o fator cognitivo, ou seja, que a elaboração de uma representação é nitidamente social, pelo fato de ser uma criação coletiva de algum grupo social, mas não é possível desconsiderar

o seu aspecto psicológico, já que os indivíduos utilizam-se da cognição para plasmar suas idéias, imagens, etc.

Seguindo essas reflexões, Moscovici imprimiu uma outra perspectiva no campo da Psicologia Social, uma visão psicossociológica, deixando a dicotomia social e psicológico.

Na Teoria das Representações Sociais, tem-se que levar em consideração tanto os aspectos sociológicos como os psicológicos, respeitando suas distinções.

Para Moscovici, sua teoria deve ser compreendida como um sistema explicativo do senso comum. Ou seja, uma elaboração de conhecimentos por um determinado grupo social que visa regular o comportamento e a comunicação de cada membro no grupo.

Dessa forma, as idéias e comportamentos individuais de cada um, por meio da interação social e a busca de um consenso grupal sobre um determinado fato social contribuem para a criação de uma única forma de interpretar e agir sobre o mesmo.

Com isso, o termo Representação Social afasta-se de uma extrema aparência sociológica para eclodir em um espaço psicossociológico próprio.

Entre os conceitos de Durkheim e de Moscovici existem algumas diferenças.

Para o primeiro, as Representações Coletivas são por si só fatos sociais, materializadas por elas próprias, não são elaborações da criação, da reunião de representações de cada indivíduo. Elas antecedem ao mesmo.

Já, em relação ao conceito moscoviciano, a Teoria das Representações Sociais estão presentes sempre que alguém é obrigado a opinar sobre algum assunto. Para isso, utilizam as palavras, os conhecimentos que são inerentes ao grupo social do qual faz parte. Elas surgem por meio do senso comum, quer dizer, pela uniformidade de pensamento e ação dos componentes de um grupo, que traduz em uma construção de identidade grupal em que cada membro se sente parte do grupo pelo fato de estarem sob as mesmas normas, utilizarem o mesmo tipo de comportamento em determinadas situações e também por acatarem como certas para si as opiniões que foram respaldadas pelos seus pares no grupo. As diferenças individuais são somadas e convergidas para a criação de um mesmo olhar sobre o que acontece no meio social onde se insere o grupo.

Outro ponto divergente é que na concepção durkheimiana o aspecto social interfere na vida de cada indivíduo, mas o psicológico de cada um não tem nenhuma influência sobre o meio ambiente. Já, Moscovici, se refere tanto ao social e ao psicológico como fatores importantes na construção de uma determinada representação, não se esquecendo que ambos interferem num e noutro.

Ainda, sobre as diferenças entre as Representações Coletivas e Sociais digo que o conceito proposto por Durkheim (1989) tenta abarcar uma gama de

fenômenos sociais relacionados aos povos ditos primitivos. Já, no de Moscovici, há uma mobilidade na utilização sobre os acontecimentos atuais.

Com essas comparações, observa-se que as Representações Coletivas, tal qual propostas por Durkheim (1989), não conseguiam explicar as estruturas das representações e o mais importante, os mecanismos internos. Estas indagações seriam examinadas e respondidas por Moscovici no decorrer da elaboração de sua teoria.

Mas, o que seria, então, Representação Social?

Segundo Moscovici (1978), a Teoria das Representações Sociais são grupos de terminologias, afirmações e explicações sobre diversos fenômenos sociais, tidos como próprios do senso comum. É uma construção mental de indivíduos, mas realizada em conjunto, ou seja, nas conversações entre pares ou de grupos diferentes, sobre uma mesma coisa.

A partir desse aspecto, pode-se questionar: como é gerado tal conhecimento?

Como o mundo científico possui suas regras e normas para a criação de uma teoria, também na criação das Representações Sociais existe uma lógica própria para a sua composição. Ela é originada do que Sá (1995, p. 28) denomina de "universo consensual". Ou seja, "... atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Teoria das Representações Sociais".

O que Sá esclarece acima é que quando as pessoas são instigadas a opinar, emitir uma resposta sobre alguma coisa, elas buscam explicações junto com outros indivíduos, quer em casa, no trabalho, em reuniões, tomando, assim, uma posição. A partir dessa troca de palavras, afirmações, uns com os outros, ou seja, nessa 'interação intelectual', o grupo chegará a uma única opinião sobre o fenômeno em discussão, tendo, então, uma teoria popular, ou seja, construída no cotidiano que será utilizada por todos para orientarem-se e comportarem-se diante do novo. O que nada mais é do que uma representação do grupo sobre o fenômeno.

Mas a fonte alimentadora para a criação das Representações Sociais é oriunda do mundo da ciência. As teorias científicas são veiculadas de várias formas, através de conversas entre pessoas, pela televisão, pelo jornal, etc., sendo dessa forma apropriadas pelos cidadãos. Com isso, surgem novas formas de saberes populares.

Enfim, os indivíduos, ao apossarem dos conhecimentos da ciência, adequam as imagens, os conceitos e a linguagem peculiar da mesma aos seus saberes populares que serão utilizados para criarem um sistema interpretativo e explicativo de algum fenômeno social.

Até agora, o objetivo foi de discutir o surgimento da teoria criada por Moscovici, as diferenças entre ela e a teoria das Representações Coletivas de Durkheim. Foram, também introduzidos alguns conceitos e definições que permitirão aprofundar na seção seguinte o significado de Teoria das

Representações Sociais e os seus dois processos fundamentais para a sua formação, que são a ancoragem e a objetivação.

2.3. A Teoria das Representações Sociais

Com base nas explanações da seção anterior, a Teoria das Representações Sociais pode ser compreendida como uma construção coletiva de um conhecimento elaborado e compartilhado por membros de um grupo, tendo como objetivo a explicação de uma realidade comum ao grupo.

Vários outros conceitos podem ser encontrados por diversos autores. Denise Jodelet (1985, p.474), uma das discípulas de Moscovici a define como:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y o dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas em nível de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.¹

Para poder caracterizar um processo representativo de social, deve-se ater às condições e aos contextos em que as representações aparecem, ao

¹ A Teoria das Representações Sociais constituem modalidades de pensamento prático orientadas mediante a comunicação, à compreensão e ao domínio do meio social, material e ideal. No entanto, os mesmos apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

tipo de comunicação de suas funções para aqueles que vivem no meio onde circula.

Porém, não se pode dizer que tudo que é elaborado dentro de um grupo seja Representação Social. Muitas das vezes, ela é utilizada de forma inadequada (Sá, 1998, p. 78) e então temos uma pseudo-representação de um determinado fenômeno social.

Os pesquisadores incipientes advertem Sá (1998, p.78), podem ser levados a um modismo de quererem aplicar a teoria em qualquer coisa, à qual, às vezes, nem sequer caberia o uso. Ou seja, decorre daí uma limitação para o uso da teoria.

Não se deve esquecer de que uma Representação Social tem um sujeito e refere-se a alguma coisa. Assim sendo, tem-se que especificar de quem se está falando, porque a representação só pode existir se tem alguém para criá-la.

Representar es sustituir a, estar en el lugar de. En este sentido, da representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc² (JODELET, 1985, p. 475).

No cotidiano, encontram-se vários fenômenos de Representação Social que fazem parte das práticas sociais de qualquer indivíduo na interação com

² Representar é substituir a, estar no lugar de. Neste sentido, da representação é o representante mental de algo: objeto, pessoa, acontecimento, idéia, etc.

seus pares. É a partir da simplificação do fenômeno social que antes era complexo e agora se torna simples que se tem o objeto de pesquisa.

Devo ressaltar, aqui, que quando propomos pesquisar algum fenômeno, na verdade não podemos fazê-lo, pois, não há como captá-lo na sua completude, devido ao fato de encontrá-lo em constantes modificações e o mesmo poder ser observado de várias maneiras no dia-a-dia. Então, utiliza-se dos objetos de pesquisas, que por sua vez, permitem se aproximar daquilo que existe efetivamente.

Como foi dito nesse texto, nem tudo pode ser entendido como Representação Social. Para que isso aconteça, deve-se levar em consideração pelo menos os critérios: consenso funcional e o da prática (WAGNER, 1998, p. 20).

O primeiro critério está relacionado ao fato de que mesmo que nenhuma representação será compartilhada por 100% dos membros de um grupo, o consenso é visto como a necessidade de manter o grupo como uma unidade social reflexiva com organização por meio de um sistema padronizado, por meio de categorias próprias e do relacionamento entre si dos membros do grupo (WAGNER, 1998, p. 18). O segundo diz respeito a mudança de comportamento dos membros de um determinado grupo mediante a criação de uma Representação Social. Essa deve fazer parte da rotina diária do grupo, tornando-se um hábito (WAGNER, 1998, p.19).

Podem ocorrer situações em que um objeto de pesquisa se refere a uma pseudo-representação. Isto porque mesmo dentro de um grupo social e

comentado por seus membros, aquele objeto está circunscrito a uma única pessoa, ou seja, não é tido pelos demais como algo importante e nem faz parte do seu dia-a-dia.

É por isso que o cuidado em querer unir um objeto a um grupo social sem nenhum critério, é extremamente importante, pois, o pesquisador pode estar achando que o primeiro será representado pelo segundo, mas na verdade cairá numa pseudo-representação.

Esta pesquisa levará em consideração a aproximação dos participantes e a consensualidade entre si sobre o que me proponho pesquisar, bem como as posições tomadas por aqueles referentes ao seu grupo. Isto será observado por meio de observações e participação em reuniões em que os participantes estarão discutindo, questionando e se posicionando frente a determinados temas da vida escolar, entre eles o problema do insucesso acadêmico de seus alunos.

Mesmo dentro da Teoria das Representações Sociais, pode-se encontrar algumas vertentes de interpretação da mesma. Isto pelo fato da teoria de Moscovici ser considerada como uma "grande teoria" (SÁ, 1998, p.63). E com isso encontram-se pequenas teorias complementares.

Existe uma perspectiva mais psicossociológica, a qual mantém-se fiel ao pensamento moscoviciano, defendendo o intercâmbio dos aspectos psicológicos e sociais como fundamentais para criação de qualquer representação. Nessa vertente encontra-se Denise Jodelet.

Há uma outra tendência, que se caracteriza por ser mais sociológica enfatizando a forma como as representações são produzidas e circuladas no dia-a-dia. Posso dizer que nessa perspectiva há uma certa prioridade para o aspecto sociológico, sendo um de seus expoentes Williem Doise conforme cita Sá (1998, p. 28).

E por último, uma vertente mais psicológica liderada por Jean-Claude Abric (SÁ, 1998, p. 28). Esta vertente dedica-se mais ao aspecto cognitivo das Representações Sociais. Sobre isso, Abric não vê o conteúdo cognitivo como mero acúmulo de posições e atitudes. Pelo contrário, compreende-o como um conjunto organizado – o núcleo central das Representações Sociais. O qual será discutido posteriormente.

No presente estudo sobre a Representação Social de professores em relação a seus alunos e suas influências no rendimento destes, utilizarei a teoria inicial, ou seja, a teoria como foi proposta por Moscovici. Visto porque considero importante não só os aspectos sociais que serviram para os docentes criarem suas explicações sobre o insucesso escolar de seus discentes, como também os aspectos psicológicos dos primeiros que influenciam nas explicações.

Na elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici distinguiu a sua estrutura como sendo dual, de um lado conceptual e de outro figurativa. Para o autor, a Teoria das Representações Sociais permitem às pessoas conceituar um objeto mesmo que ele não esteja presente. Dessa forma, simbolizando-o e, por outro lado, o objeto poderia ser recobrado,

figurando-o e, assim, tornando-o visível mentalmente. Com essa concepção de estrutura, Moscovici encontrou dois processos formadores da sua teoria: a objetivação e a ancoragem.

O primeiro processo pode ser definido como a busca e a configuração daquilo que se conhece de um dado objeto tornando concreto o que é abstrato, como também de fazer a palavra materializada. Com isso, pode-se dizer que a objetivação é uma operação que cria imagens de forma estruturada.

Na objetivação, a elaboração cognitiva de uma imagem estruturada permite uma visibilidade quase que tangível dos conceitos, colaborando para que as informações e os conhecimentos possam circular entre as pessoas. Na imagem é possível conhecer o objeto.

A objetivação é compreendida como tendo três fases:

A) Seleção e descontextualização dos elementos da teoria. Nesta fase, os indivíduos, os grupos, de acordo com seus valores, normas e cultura, fazem uma seleção de elementos de uma determinada teoria, que serão utilizados no dia-a-dia para classificar o objeto. Os elementos escolhidos são retirados do seu contexto científico e incorporados pelos membros dos grupos, constituindo-se, assim, num sistema de categorias próprio dos seus universos.

B) Formação de um núcleo figurativo. Uma imagem estruturada mentalmente reproduz quase que de forma tangível uma estrutura conceitual, permitindo, assim, por meio da imagem que os atributos do objeto representado sejam compreendidos pelo sujeito. Esta organização leva ao que se chama de núcleo

figurativo. Nesse, a forma como as imagens estão dispostas permite conhecer os conceitos. Dentro de uma teoria, os conhecimentos básicos que são perceptíveis são visualizados no núcleo por meio da sua caracterização e disposição.

C) Naturalização. Utilizando-se do núcleo figurativo, os elementos de uma teoria são vistos pelos indivíduos como coisas naturais, integrando os elementos científicos ao senso comum.

A objetivação, segundo Moscovici (1978, p.81), nada mais é do que classificar, escolher um entre vários sistemas de categorias e qualificar alguém ou algo.

Para esse autor, com a classificação, os membros de um grupo podem orientar-se em suas relações com outros indivíduos e/ou com o seu meio ambiente.

Um outro processo importante para as Representações Sociais é a ancoragem. Esta é uma forma de integrar cognitivamente uma representação de um objeto no sistema de pensamento daquele que representa o objeto, bem como qualquer modificação derivada deste sistema, quer tanto de uma parte como da outra (JODELET, 1985).

Ela surge após a objetivação e auxilia na mediação entre o indivíduo e seu meio, como também entre os membros de um mesmo grupo. Utiliza-se dos conhecimentos e imagens já construídos socialmente para assimilar e agir sobre um novo objeto que está sendo representado mentalmente.

Através desse processo uma pessoa poderá classificar qualquer objeto a ser representado, utilizando-se para isso de um dos modelos preexistentes em sua memória. Dessa forma, o objeto poderá ou não fazer parte de tal categoria em que esteja inserido o protótipo.

De acordo com Sá (1995, p.38), essa classificação, tendo por referência um modelo mental já existente, não ocorre pela comparação de todas as possíveis semelhanças entre eles, mas levando-se em conta o que coincide e diverge com os aspectos do modelo. Isso pode ser tido como um cotejamento vulgarizado.

Ainda, na ancoragem, existe a denominação do objeto. Essa operação faz com que ao nomear algo, retira-o do obscuro e imprime-lhe uma identidade cultural do meio (SÁ, 1995, p.38). Pela ancoragem pode-se compreender como os elementos de uma representação exprimem algum tipo de relação social e também ajudam na sua construção.

Sobre o estudo das Representações Sociais, além de Moscovici, vários outros autores têm contribuído para o aprimoramento da teoria, entre eles destaque Denise Jodelet, discípula e colaboradora do criador da teoria. Também cito como grandes colaboradores para a solidificação da teoria, Codol, Abric, Doise, segundo Sá (1998).

Apesar de hoje existirem várias pesquisas, interesses de diversos autores ligados a diferentes áreas de conhecimento, a Teoria das Representações Sociais, no seu início, nos meados de 1960, passou quase que no anonimato. Mas, na década seguinte, começaram a aparecer pesquisas utilizando a teoria

por diferentes pesquisadores. Nos anos 80, houve um aumento expressivo quanto da utilização da teoria em pesquisas espalhadas pelo mundo inteiro, surgindo, paralelamente, várias críticas a elas.

A maioria dos julgamentos se refere a dificuldades de enunciação dos conceitos e ao emprego do termo social na teoria. De acordo com Alves-Mazzotti (1994, p. 63), alguns autores defendem a idéia de que o significado de social pode compreender mais de uma forma. Pode ser aplicado para explicar que a representação se vista como objeto social ou como algo existencial, é social. Ou então, é social devido ao fato da mesma fazer parte de algum grupo pertencente a uma sociedade.

Tomando esta última concepção, a sua utilização poderia ser apenas em grupos sociais reais, ou seja, nos quais existe uma identidade grupal por parte de seus membros.

Porém, ainda de acordo com Alves-Mazzotti (1994, p. 72), a maioria das pesquisas utiliza-se de grupos taxionômicos, ou seja, criados pelos pesquisadores. A autora defende o uso desse tipo de grupo, justificando que, analisando-o no sentido intragrupal permite-se encontrar semelhanças nas representações de um mesmo objeto. E, numa análise intergrupar, é possível a existência de divergências quanto às representações obtidas pelos grupos. Dessa forma pode-se justificar que as representações obtidas pelos membros de um mesmo grupo podem ser compartilhadas por todos.

Quanto à questão de usar ou não um grupo taxionômico é de que se existe entre as pessoas que compõem um grupo daquela denominação, um

aspecto que seja inerente a todos e assim compartilhado por eles, como, por exemplo, um grupo de professores provenientes de bairros diferentes que atuam numa mesma escola, existirá, aí, momentos em que essas pessoas discutirão sobre questões educacionais vivenciadas por todas exigindo, assim, uma posição. Então, essas pessoas irão, em grupo, chegar a um consenso sobre aquilo que está sendo discutido e formarão, assim, uma teoria explicativa comum para todas elas. O que também se pode dizer que, sobre esse aspecto, existe uma identidade grupal inerente a todos.

Com isso, posso falar que é pertinente estudar grupos taxionômicos, desde que o objeto de pesquisa seja inerente e ao mesmo tempo utilizado por todos os membros do grupo, mesmo que esses pertençam a vários outros grupos. Uma outra crítica sobre a Teoria das Representações Sociais refere-se ao fato da identidade grupal, ou seja, do pertencer a um grupo.

Em um grupo taxionômico, os seus membros podem vir de vários grupos distintos, possuindo, dessa forma, características grupais variadas. Por esse aspecto, não há garantia de que algum dos sujeitos tenha identificação com o grupo criado artificialmente.

Leme (1995, p.55), chama a atenção para esse fato e sugere que se deve estabelecer análises criteriosas na escolha dos grupos. Não obstante, também se faz necessária a obtenção de informações sobre os membros inseridos no estudo para que as mesmas sejam utilizadas no exame dos dados coletados. Outra preocupação referente à formação dos grupos está no quantitativo

necessário e o grau consensual entre seus membros para que possamos nos deparar com uma Representação Social.

Encontrei pesquisas que trabalharam com 2.265 sujeitos, como no caso de Moscovici, que pesquisou sobre a Representação Social da psicanálise na sociedade parisiense. Outros como Sato (1995), trabalharam com apenas 8 sujeitos, e por último, apenas como exemplo, Guareschi (1995), usou apenas dois grupos de 7 pessoas cada. Por fim, Alves-Mazzotti (1994) assinala que a quantidade de sujeitos usados em uma pesquisa deve levar em consideração o modelo metodológico a ser usado.

Uma outra questão a ser discutida, aqui, refere-se ao uso de métodos de investigação.

No estudo Teoria das Representações Sociais, a diversidade de tratamento utilizado, ocorre por dois motivos. Um deles acontece devido ao fato de que as pesquisas são realizadas nas diferentes áreas de conhecimento. E o outro por não existir uma metodologia padrão, única.

Qualquer propósito em pesquisar algum assunto, fenômeno ou objeto utilizando-se para isso da teoria moscoviciana, torna necessário ter clareza sobre o que será estudado e o tipo de metodologia a ser aplicada. Qualquer linha de investigação deve responder à seguinte questão: como se dá à interferência do social na organização psicológica presente em qualquer representação e também o inverso, ou seja, como a elaboração psicológica influencia no aspecto social da teoria?

Pela complexidade existente nos estudos das Representações Sociais, os pesquisadores iniciantes devem captar pelo menos uma parte da complexidade nos processos envolvidos na aplicação da teoria. Mas, para que isso aconteça, é necessário que os estudiosos tenham certeza daquilo que querem pesquisar. Corroborando com essa afirmação, Alves-Mazzotti (1994, p. 71) diz o seguinte:

Muitas das pesquisas sobre Teoria das Representações Sociais, entretanto, se limitam a descrever o campo de representação sem sequer identificar a organização e hierarquização entre os elementos que o compõem.

O que essas pesquisas fazem é, apenas, emitir uma opinião sobre alguma coisa ou simplesmente descrever as falas daqueles que foram entrevistados sem a preocupação de recorrer à teoria para analisá-las.

Alves-Mazzotti (1994, pp.69-70) comenta que, nesta área de pesquisa, existem inúmeras críticas sobre a falta de rigor científico e a qualidade de interpretação dos dados coletados. Algumas dessas críticas são nada mais do que vestígios de um olhar positivista sobre a ciência, que, muitas das vezes, tentam desvalorizar os estudos qualitativos (SPINK, 1995). Porém, por outro lado, assistimos a inúmeras pesquisas desenvolvidas, segundo seus autores, dentro do modelo qualitativo, mas que na verdade deixam de lado as exigências e o rigor científico que esse mesmo paradigma estabelece. E, com isso, contribuem para que os estudos realizados nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e, principalmente, Educação, sejam desacreditados

enquanto conhecimento científico pelos membros da Universidade, de outras áreas (como as Ciências Biológicas e Exatas) que seguem, ainda, a visão Positivista.

2.4. A Teoria das Representações Sociais e suas relações com a Educação

Apesar de todos esses julgamentos discutidos na seção anterior, a teoria moscoviciana tem-se constituído em um novo paradigma de pesquisa não só para a Psicologia Social como para as outras Ciências Humanas e Sociais.

Com esta consolidação, outras áreas ligadas ao conhecimento científico vêm se beneficiando da produção obtida pela Teoria das Representações Sociais. Não é por acaso que autores de diferentes segmentos da Universidade vislumbraram essa cooperação e começaram a explorá-la. Entre as áreas beneficiadas está a Educação, a qual será discutida adiante.

O crescimento que vem ocorrendo na utilização da Teoria das Representações Sociais em pesquisas sobre a Educação está ligado ao fato de se tomar a teoria como um instrumento mais adequado para se estudar grande parte das questões investigadas nessa área. E também, por ser um novo olhar sem um enfoque reducionista.

Compreendo a Educação como um processo que se edifica ao longo de nossas vidas e somente encontrará fim na morte. É uma organização histórica

de conhecimento que une uma variedade de culturas pertencentes àqueles que as transmitem e as recebem.

Ela não pode ser circunscrita apenas às instituições escolares. Pois, essas não passam de um mero espaço onde a Educação adquire uma função específica.

Ao estudar, por exemplo, as causas do insucesso escolar, não se pode ficar reduzido à sala-de-aula, à interação professor-aluno e aos processos de aprendizagem individuais, portanto, os fatores que geram baixo rendimento escolar estão além dos muros de uma escola. São produtos de múltiplos fatores como históricos, educacionais e sócio-culturais que de alguma forma fixam o sentido para a ação pedagógica (GAMA et. alii, 1991).

Inúmeras pesquisas são realizadas no campo da educação utilizando-se como instrumento a Representação Social. Algumas delas como a realizada por Cruz (1997) estudou como um grupo de crianças, no seu primeiro ano escolar, representava a escola. Neste estudo, observou-se que a representação inicial do grupo de infantes modificou ao longo do ano letivo e que as modificações foram negativas.

Para os pais das crianças, a escola era vista como uma grande chance de mudança social. Porém, como seus filhos não apresentavam o desempenho acadêmico esperado pelos professores, os genitores tentavam ajustá-los aos padrões escolares esperados pela escola. Com isso, o que acontecia era o insucesso escolar e a perda da auto-estima daquele grupo.

Outro estudo sobre a causalidade do fracasso escolar na visão de professores (GAMA et alii, 1991), realizado por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo, demonstrou como causas do baixo desempenho acadêmico dos alunos as influências socioeconômicas, sócio-psicológicas e culturais do aluno e sua família, o que permitem aos professores e escolas não se sentirem responsabilizados. Esses mesmos resultados foram encontrados em outras pesquisas e estudos anteriores, como as de Patto (1984 e 1996), Moysés e Lima (1982).

O meu trabalho tenta contribuir para a melhoria da educação de nossas crianças, estudando um outro aspecto que, até então, não fora bem explorado, o de como os professores constroem suas representações sociais sobre seus alunos, levando-se em conta as teorias científicas que permeiam o mundo educacional.

Sendo assim, a Teoria das Representações Sociais é um valioso instrumento para a busca da compreensão do meu questionamento. Através dela tenho condições de ultrapassar o simples desejo de descobrir o que se passa na cabeça dos nossos educadores para entender como e por que algumas representações são edificadas e perpetuadas.

O estudo da Teoria das Representações Sociais é mais um instrumento que contribui com o meu objetivo, na medida em que o funcionamento dos sistemas de referências utilizados pelas pessoas no dia-a-dia para classificar os indivíduos e decodificar o que acontece na vida cotidiana deles, é objeto de investigação dessa teoria.

III. A (RE) CONSTRUÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1. Introdução

As idéias atualmente em vigor no Brasil a respeito do insucesso escolar que, são encontradas predominantemente entre educandos de baixa renda, têm uma história. Tentarei reconstruí-las e, assim, a história torna-se um instrumento importante para que se possa compreender o modo dominante de pensar a escolaridade em nosso país. Este resgate histórico dar-se-á a partir da primeira república (Patto, 1990).

Ainda, o objetivo é reunir informações que permita ao menos vislumbrar a filiação das idéias no seu momento histórico – quer assumam a forma de crenças, quer a de certezas cientificamente fundadas – sobre a pobreza e seus revezes, entre os quais se inclui a dificuldade de escolarizar-se.

Por último, discutirei sobre o distanciamento existente entre a Ciência e a prática escolar dos educadores vivenciado no dia-a-dia das escolas. Passando pela sua formação, fazendo uma reflexão sobre até que ponto essa separação entre a universidade e a escola pode contribuir para a construção de representações sociais de professores e afetar o rendimento acadêmico de seus alunos.

3.2. Alguns apontamentos históricos

Na Primeira República, as idéias liberais já se faziam presentes na política brasileira e também eram discutidas pelos intelectuais brasileiros.

Essas mesmas idéias que de um lado contribuíram para o fim da escravidão, por outro permitiram que as diferenças entre as classes sociais tornassem mais nítidas, e, com isso, as desigualdades do rendimento acadêmico das mesmas, fossem explicadas pelo que podemos chamar de *aptidões inatas*. Este tipo de pensamento tem suas origens no que se pode chamar de determinismo biológico. O sucesso e o insucesso escolar das crianças são vistos, então, como algo que está sujeito à carga genética que cada um traz consigo ao nascer.

Utilizando argumentos baseados em simples suposições, que o fator biológico por si só determina tudo na vida do ser humano, contribuiu para que

os fenômenos sociais fossem nada mais, nada menos do que simples resultados da constituição genética das pessoas.

Assim, as poucas escolas que havia até então, eram, para os liberais, abertas a todos que nela desejariam estudar. Porém, só eram aprovados aqueles que realmente demonstrassem 'aptos' para tal.

Logo em seguida, surgiu uma concepção de Psicologia que enfatizava as diferenças individuais. Isto pode ser compreendido como uma forma de justificar cientificamente o que o ideário político liberal já defendia no país no que se refere à educação.

Todos deveriam ter o direito à escola, porém, se algum não conseguisse entrar nela era devido à não competência do indivíduo. Em decorrência, nessa época, os testes psicológicos eram freqüentemente revestidos de vieses e estigmas que já estavam em voga e tinham uma enorme disseminação nas escolas. Eles estavam cumprindo o seu papel, que era simplesmente de selecionar os poucos indivíduos que avançariam no sistema escolar. Além dessa contribuição, a Psicologia, na época, criou teorias que tentaram e ainda tentam justificar a discriminação entre as pessoas. Para não contradizer o pensamento liberal de igualdade para todos, procurou-se esconder a desigualdade, a discriminação racial, social ou até mesmo de gênero debaixo de teorias supostamente científicas que tiveram suas fundações na visão biologizante da sociedade (Patto, 1990).

Além das dificuldades encontradas acima citadas para que o povo tivesse acesso à escola, na constituição de 1824, PATTO (1990, p.54) chama a

atenção para o fato de já ser garantido o ensino de 1ª à 4ª série primária para todos os brasileiros, que além de ser gratuito, teria que existir em qualquer cidade, vila ou lugarejo. Mas, na mesma década, ainda de acordo com a autora, o governo deixou de ter a responsabilidade com o ensino primário, passando a adotar os ensinos médio e superior. Com essa transferência de responsabilidade, ocorreu a facilitação a estudantes abastados de terem assegurado o diploma de cursos superiores, abrindo uma porta para o acesso deles nos grandes cargos políticos e para as profissões liberais que, na época, davam prestígio social.

Na obra de Moreira (1960), constata-se que poucas escolas secundárias conseguiram manter-se vivas. As que tiveram sucesso eram aquelas ligadas à elite.

Sobre o ensino técnico, não houve por parte do Estado grandes esforços. Alguma tentativa de implantação deste tipo de ensino aconteceu, porém, foi frustrante. Fatores, como a questão de não existir ainda uma economia industrializada, que justificaria uma mão de obra especializada, a busca de estudos na Europa por quem poderia custeá-los e por uma sociedade escravista contribuíram para a não criação de escolas técnicas.

Pode-se constatar até aqui, que não existia uma sociedade baseada dentro do pensamento liberal como já havia na Europa, mas sim uma mera retórica ao que realmente existia.

Corroborando com meu pensamento, Leite (1976, p.306) diz que: "... a realidade era esquecida e os intelectuais procuravam os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa".

Apesar dos intelectuais seguirem o liberalismo europeu, onde as bandeiras da liberdade, igualdade e fraternidade correspondiam às aparências, no nosso Brasil, a sociedade ainda vivia nos moldes do tripé latifúndio-monocultura-escravidão.

Não podia ser diferente na área educacional. Eram poucos os privilegiados que conseguiam acesso à educação escolar.

Segundo Patto (1990, p.55):

...quando da proclamação da república, menos de 3% da população freqüentavam a escola, em todos os seus níveis, e 90% da população adulta eram analfabetos.

Na década de 20, assistiu-se a uma propagação da ideologia liberal entre os intelectuais da sociedade brasileira, culminando em campanhas liberais realizadas por segmentos sociais insatisfeitos com a hegemonia política de Minas e São Paulo. Aqueles segmentos, também, se tornaram porta-voz de novos grupos ligados ao modelo industrial.

Segundo Nagle (1974, p.10):

... Apesar dos esforços das oposições para arregimentar a opinião pública contra os quadros políticos dominantes, elas representavam apenas uma dissidência no campo oligárquico.

O que realmente ocorreu foi a tentativa de acabar com a política do "café com leite" por parte de alguns representantes de outros setores da economia que se sentiam injustiçados. Para isso, esses representantes tentaram aproximar-se do povo com o objetivo de que esses percebessem neles os únicos que conseguiriam modificar a situação sócio-política do país.

Entendo com isso que não houve uma representação do interesse de todas as classes, mas apenas daqueles subgrupos da classe dominante que se sentiam prejudicados com a política vigente.

A bandeira da escola para todos empunhada pelos políticos e empresários dissidentes era apenas uma forma de tentar modificar a situação eleitoral. Aumentavam o número de eleitores e tentavam enfraquecer a corrupção do voto.

Alguns educadores progressistas realmente lutavam por uma escola acessível a todos, pois acreditavam numa sociedade mais democrática, e o caminho, para isso, era a escola.

Algumas reformas educacionais foram planejadas nessa época – Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Carneiro Leão, em Pernambuco (1928) – elas baseavam-se nos princípios da escola nova.

Apesar das várias reformas educacionais existirem no país durante esse período, não houve melhorias nas oportunidades de acesso à escola por parte das classes menos favorecidas.

Em 1930, fim da Primeira República, o crescimento da rede pública de ensino era quase inexistente. O país possuía cerca de 75% de analfabetos.

Apesar do pensamento educacional que surgiu no final do século XIX, na Europa e Estado Unido conhecido como Movimento da Escola Nova e tendo influenciado os intelectuais, principalmente aqueles que propuseram as reformas como se vê acima, vai encontrar campo propício para vigorar a partir de 1930.

Sobre a Escola Nova é importante lembrar que houve um grande avanço em relação ao ensino tradicional quando ela reconheceu a singularidade psicológica infantil o que levou a construção de métodos de ensino que ajudassem no desenvolvimento da potencialidade do indivíduo sempre tendo em mente o "curso natural de seu desenvolvimento ontogenético (PATTO, 1990). A teoria escolanovista não localizava as origens das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas nos métodos de ensino; o que se convencionou chamar de fatores intra-escolares do rendimento acadêmico. Além do mais, o reconhecimento da especificidade psicológica da criança não quer dizer que o discurso "psicologizante" sobre os porquês das dificuldades escolares fizesse parte do pensamento escolanovista.

Apesar de existir a preocupação de criar programas e métodos educacionais através de critérios que levassem em consideração a observação

de cada indivíduo e de suas capacidades, a ênfase, porém, continuou a ser o indivíduo igual aos outros e não como diferente.

A Psicologia, que era praticada até meados do século XIX, não tinha a preocupação de diferenciar os indivíduos pelo fato de que seu objeto de estudo era os processos mentais complexos através dos meios sensoriais simples (PATTO, 1990).

A complementaridade que houve entre a Pedagogia respeitando a natureza humana e uma Psicologia sem interesse em pesquisar as diferenças individuais, criou uma forma de explicar o fracasso escolar em que as causas não se encontravam no educando.

Na segunda metade do século XIX, inicia-se uma modificação no pensamento psicológico. Psicólogos associacionistas começaram a questionar sobre as possíveis diferenças entre os indivíduos. Ao longo desse período, as explicações "psicologizantes sobre os problemas escolares tornam-se mais acentuados, porém, não conseguindo, ainda, desaparecer totalmente com aquele pensamento sobre o aspecto pedagógico do fracasso escolar que, até então, vinha sendo pregado pelo movimento escolanovista".

A Psicologia, nesse momento, vai-se constituindo como ciência do comportamento humano e influenciando a nova Pedagogia. Esta deixa de lado o seu objetivo inicial que era construir uma teoria pedagógica ajustada às potencialidades do ser humano, para enfatizar a importância de levar em consideração às potencialidades dos educandos. Novamente um novo casamento se faz entre a Pedagogia e a Psicologia que se inclina para o

reducionismo psicológico e impondo-se nos meios educacionais. Dessa forma, os indivíduos passaram a serem vistos como diferentes entre si quanto à capacidade de aprender.

No que se refere especificamente à Psicologia Educacional, a sua criação foi fortemente influenciada pelo segmento médico. O que não é de se estranhar que a imagem dela fosse baseada nos moldes da medicina.

Hoje, apesar de existir uma sinalização na reformulação de teorias, concepções e modificação da prática em Psicologia no âmbito da Educação, observa-se que a Psicopedagogia tenta firmar-se como uma nova profissão, apesar de ser uma interface de conhecimento entre a Psicologia e a Pedagogia, pois, não possui um corpo teórico próprio. Além do mais, esta nova área do conhecimento se baseia na visão psicologizante e medicalizante da educação. Sendo esta concepção de educação, questionada pela Psicologia Escolar e pela Pedagogia.

A junção daquele tipo de Psicologia, construída dentro de uma visão médica, com o objetivo do movimento escolanovista, como foi citado acima, contribuiu para que se desloca o foco que antes era no planejamento pedagógico e criação de métodos pedagógicos adequados às especificidades do aluno, para a visão de que o responsável pelo mau desempenho escolar é o próprio aluno.

Outra explicação, que brotou desse encontro, foi a mensuração e a explicação do fracasso escolar em termos de distúrbios do desenvolvimento psicológico.

Não se pode esquecer que tanto a Psicologia quanto a Pedagogia Nova tiveram, durante as suas origens, influências do pensamento liberal e se propuseram, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, sem levar em conta sua origem social.

Segundo Patto (1990, p.63),

Tudo indica que, ao hipertrofiar-se em suas relações com a pedagogia, a psicologia produziu duas distorções na proposta escolanovista original: de um lado, enfraqueceu a idéia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo-a pela ênfase em procedimentos psicométricos freqüentemente viesados e estigmatizadores que deslocaram a atenção dos determinantes propriamente escolares do fracasso escolar para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, propiciou uma apropriação do ideário escolanovista no que ele tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta política pela ampliação da rede de ensino fundamental e por sua democratização que o movimento também continha.

Percebo, então, que o movimento escolanovista avançou na forma de enxergar as causas do insucesso escolar. Viu este como sendo algo mais complexo e que não estava circunscrito no aluno, mas sim num conjunto de fatores existentes na escola. Porém, com a influência da Psicologia, que trazia no seu bojo uma visão comportamentalista, o que significava o retorno à visão biológica do ser humano, houve um retrocesso pedagógico e social na forma de explicar o não aprendizado do aluno. Novamente, colocou nele a culpa pelo seu fracasso. Esta explicação serviu como âncora para o discurso atual do insucesso escolar.

3.3. O discurso atual do insucesso Escolar

Na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos está contida a expressão do pensamento de vários educadores sobre a educação escolar no Brasil.

Patto realizou uma pesquisa selecionando vinte e três artigos e dois números especiais, distribuídos no período de maio de 1945 a abril de 1984. O objetivo era compreender a caracterização do modo oficial de refletir as dificuldades escolares das crianças pobres.

De acordo com esta pesquisa, por mais de trinta anos, entre os escritores da revista prevaleciam os escolanovistas. Isto pode ser compreendido pelo fato de que os princípios escolanovistas tiveram grande influência na educação brasileira, a partir da década de vinte, norteando a política educacional até meados dos anos sessenta.

Outra característica marcante na revista, durante este recorte de tempo feito por Patto, é que haviam temas ligados à literatura estrangeira, principalmente à norte-americana. Entre esses temas constavam a "tecnologia aplicada ao ensino, a teoria da carência cultural, o ensino pré-escolar como modalidade de educação compensatória, a educação para a criatividade e a educação de superdotados" Patto (1990, p. 86). Temas que nem sempre eram relevantes para os problemas sociais e educacionais brasileiros.

A análise feita por Patto sobre o pensamento existente, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em relação ao fenômeno insucesso escolar, demonstra, na maioria das vezes, algumas ambigüidades e preconceitos.

Ao mesmo tempo em que os pensadores da educação brasileira enxergam as causas do baixo rendimento escolar de alunos de classes desprivilegiadas nos métodos de ensino que não despertam na criança a motivação, o gosto pelo estudo, a má qualidade de ensino existente nas escolas; por outro lado, quando se referem as causas sociais da repetência escolar na escola primária, os autores atribuem as principais responsabilidades ao aluno, ao seu ambiente familiar e cultural.

Corroborando com o meu pensamento, Patto (1990, p. 90), diz que;

Esta maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambigüidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro, cobra dos mesmos interesses por uma escola qualificada como desinteressantes, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém.

As interpretações que esses educadores fazem sobre o fracasso escolar, são, de certa forma, inconciliáveis. Como estão enunciadas, não é possível afirmar que a uma escola desinteressante venha se somar um aluno desinteressado. É uma questão de lógica: se a escola não melhorar, não se pode afirmar a falta de motivação como inerente ao aluno.

Como já foi dito, entre os temas publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em um número especial (1972), as explicações das

desigualdades educacionais' entre as classes sociais eram justificadas pela teoria da carência cultural. Esta passa a explicar a desigualdade pela diferenciação do ambiente cultural em que vivem as crianças das classes desprivilegiadas.

Estas justificativas eram obtidas por pesquisas eminentemente experimentais, levando em consideração as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes às diferentes classes sociais.

A teoria sustentou que a situação de miséria ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil e, então, seriam as causas das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar.

De acordo com Patto (1990, p.94), a ideologia que a teoria da carência cultural divulgava foi abraçada pela revista em sua totalidade.

Porém, a idéia da "carência cultural" já estava presente em alguns artigos, embora distante de sua versão científica, como citado acima, a que foi desconsiderada na década de 70.

Vale lembrar que a teoria da carência cultural teve duas versões:

1. déficit ou deficiência cultural;
2. diferença cultural

Pela primeira versão, as crianças de ambiente carente não possuíam os requisitos, não apresentavam conhecimentos e desempenho cognitivo para terem êxito na escola. Assim ficavam defasadas.

A segunda versão explicava o baixo rendimento escolar das crianças de classes menos favorecidas pela diversidade da cultura quando comparadas com a cultura da classe média. Souza et. alii (1994) e Soares (1992) apontam que havia uma prevalência dos valores, padrões da classe média sobre a classe pobre. Com isso, justificava-se o fracasso dos carentes pelo fato da escola estar preparada de acordo com os padrões culturais da classe dominante, desvalorizando a cultura da classe pobre.

A título de exemplo, uma das mais importantes argumentações relacionadas a este predomínio dos padrões das classes economicamente dominantes refere-se ao conceito de "déficit lingüístico", ainda grandemente divulgado no seio das práticas escolares e dos educadores, embasando ações como a oferta de educação em níveis "quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares".

No decorrer dos anos setenta, contudo, uma das características distintivas da pesquisa do fracasso escolar foi a investigação crescente da participação do próprio sistema ^{educacional} escolar na produção do insucesso escolar, por meio do que se convencionou chamar de fatores *intra-escolares* e suas relações com a seletividade social operada na escola.

Esta seletividade perpetua-se até os dias de hoje e está implícita nos currículos escolares, o que será o assunto da próxima seção.

3.4. Currículo, cultura e avaliação.

Os currículos escolares são planejados partindo do pressuposto de que a criança já domina certos conceitos elementares, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Isso pode ser verdadeiro para aquela que, na família, aprendeu esses conhecimentos; mas não o é para as que vêm de ambientes culturalmente pobres quanto a conteúdos que são típicos das classes economicamente favorecidas, embora possam ser ricos em aspectos que a escola não costuma valorizar.

Sabe-se que qualquer seleção cultural que vá compor o currículo, nunca será neutra. Isto é devido ao fato de que essa repercutirá em oportunidades ímpares para os diferentes grupos sociais que, antes de entrarem na escola, já trazem consigo suas próprias culturas, estando com isso diferentemente aptos para estarem frente a frente com o currículo.

Um elemento que faz parte de qualquer proposta curricular, a avaliação, também pode contribuir para a desigualdade escolar entre os educandos de diferentes classes sociais.

A avaliação pretende verificar se o estudante domina, e até que ponto, os objetivos do processo de ensino.

Porém, de forma oculta, a avaliação exerce o controle do conhecimento e de certa forma, contribui para a manutenção da hierarquia social.

Isto ocorre pelo fato das chances educacionais serem restringidas quando há por parte da instituição escolar uma legitimidade de determinada cultura sobre as outras, como também uma supervalorização de um modo de se interagir com a cultura negando outras formas.

A cultura valorizada é a cultura pertencente à classe dominante e a maneira de relacionar com a cultura é a mesma que sustenta a classe citada.

Dessa forma, para Soares (1993, p.48):

... os estudantes que pertencem à classe dominante, os resultados na avaliação dependem, em geral, não mais que de sua performance escolar; para os estudantes das classes desfavorecidas, os resultados na avaliação estão condicionados apenas secundariamente à sua performance escolar: primordialmente, são determinados pelas condições de vida – econômicas, sociais e culturais – dadas ao indivíduo em decorrência de sua posição na hierarquia social, e pela distância que separa essas condições das exigências e expectativas da escola. Em outras palavras: inspirando-se na cultura da classe dominante e solicitando comportamentos que expressam a relação que com essa cultura mantém a classe dominante, a avaliação pede muito mais que aquilo que abertamente pede, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora da escola, longe da escola, antes da escola; em decorrência, desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional.

Sendo assim, a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, mascarando, por meio da avaliação, a seleção social de quem deve aprender.

De tudo isso, pode-se concluir que não basta propor que a diversidade cultural seja respeitada nas propostas curriculares, que os conteúdos tenham

uma interdisciplinaridade, se a avaliação ainda sob uma certa falsa aparência de neutralidade e de objetividade, continuar como arma que o sistema educacional brasileiro se utiliza para controlar as oportunidades de acesso à escolarização, dissimulando as desigualdades sociais que dentro dela está revestida.

Essas disparidades aparecem sob a farsa de se ter dom natural e mérito individualmente conquistado.

Ademais, tem-se de pensar o currículo como uma ferramenta pela qual a escola contribui na preparação do aluno para ser um cidadão.

É importante pensar o que é principal e secundário no currículo. Será que este está comprometido politicamente, propõe-se a trabalhar as desigualdades sociais em sala? Se o que for proposto no currículo não for cumprido, a escola tem comprometido seu papel de educadora.

Para mim, devemos pensar que para formar uma consciência crítica é preciso preparar o indivíduo, de posse do conhecimento, a distinguir o que os outros estão fazendo e como ele pode agir neste mundo e transformá-lo.

No campo educacional, pode-se observar a existência de dois mundos, um abstrato, da ciência e outro real, onde vivemos. O primeiro se caracteriza pelo conhecimento científico, que é produzido dentro de normas e linguagens específicas, enquanto o segundo se constitui pela realidade do contexto escolar, os professores, alunos que servem como elementos necessários para as pesquisas da universidade.

Apesar da separação entre esses dois mundos, o real se apropria do abstrato, ou seja, do conhecimento científico produzido pela ciência.

Mas como pode existir essa separação e ao mesmo tempo ocorrer à apropriação de um pelo outro?

Para isso pode-se encontrar várias explicações, uma delas seria de que os pesquisadores adentram as escolas com seus problemas de pesquisas definidos, e que na grande maioria das vezes não refletem a realidade vivida pelos professores dessas instituições. Por outro lado, quando os mesmos professores levam para a universidade suas realidades pedagógicas, seus conhecimentos, a fim de serem pesquisados, estes são considerados como conteúdos não relevantes para uma pesquisa.

Dessa forma, a universidade reduz o saber que o professor possui em mera técnica e não como um conhecimento construído ao longo de sua carreira profissional (ELLIOT, 1998).

Um dos fatores que ajudam a entender essa redução é a concepção de conhecimento que transita em grande escala, nas universidades, como um conhecimento pronto e acabado. Nessa concepção, o professor é visto como alguém que não tem condições de realizar pesquisas, sendo apenas um executor do que foi pesquisado pelos acadêmicos.

Concordo com Moysés e Collares (1996, p.111), quando falam sobre:

Uma concepção que tem por corolário entender o profissional, o professor, também como pronto e acabado. Ahistórico.

Detentor de um conhecimento pronto tende a olhar o mundo e qualquer novo conhecimento que se produza, qualquer proposta, no caso educacional, a partir da posição de alguém que já está pronto com um conhecimento pronto.

Ainda, sobre as pesquisas, de acordo com Zeichner (1998), os profissionais da educação tendem a rejeitá-las pelo fato de que as mesmas não fazem sentido para aqueles, devido principalmente ao uso da linguagem corrente nos meios acadêmicos, cujos termos fazem sentido apenas para seus membros. Outro fator é que em várias pesquisas, as descrições que os pesquisadores fazem dos professores são na maioria negativas.

É possível encontrar, com certa facilidade, na literatura científica referências às ações por parte dos professores que são interpretadas pelos acadêmicos como prejudiciais ao ensino-aprendizagem.

Outra implicação que contribui para o distanciamento entre universidade e mundo real (escola), já citado neste texto, é o fato de que os professores são colocados em segundo plano, sendo dificilmente convidados a serem colaboradores ativos, quer seja na escolha do que vai ser investigado, quer seja na forma com que será confeccionado o projeto e, o mais importante, no compartilhar dos resultados obtidos (ZEICHNER, 1998).

Se assim ocorresse, ou seja, se os professores fossem de fato envolvidos nos processos de investigação realizados pelos acadêmicos, os primeiros deixariam de ser simplesmente elementos de uma pesquisa para assumirem também o papel de pesquisadores.

Elliot (1998) propõe como uma forma de acelerar o trabalho em conjunto entre professores e acadêmicos, a utilização da pesquisa-ação. Com isso, os problemas surgidos a partir desse tipo de pesquisa seriam levantados tendo em vista os fenômenos encontrados dentro das salas de aula. Sob este novo olhar de pesquisa, concordamos com Elliot (1998, p.142) quando este fala que:

... Assim, as atividades de pesquisa de especialistas acadêmicos na escola podem ser justificadas desde que estas sejam capazes de habilitar os professores a tornarem-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos sobre como produzir convenientemente o currículo e as mudanças pedagógicas.

Além do professor se sentir valorizado, não só por ser parceiro de um projeto científico, está o fato de que a pesquisa realizada vai de encontro com seus anseios, com suas dúvidas. Permite que ele possa de forma reflexiva modificar sua prática.

Sem o casamento entre a prática do professor com a experiência de pesquisar do acadêmico, as teorias elaboradas não conseguem auxiliar nas formações básica e/ou continuada do primeiro. Um exemplo disso são certos cursos de reciclagem existentes atualmente. Além de serem ministrados em tão pouco tempo, desconsideram o conhecimento que os professores possuem. Esquecem, obviamente, até das suas práticas pedagógicas.

Não há uma contribuição por parte dessas teorias para uma reflexão das práticas dos profissionais da educação nas escolas. Como dizem Moysés e Collares (1996, p. 111):

... apenas se transmite o verniz de novas teorias, ou melhor, o verniz do discurso de novas teorias, que adere à mesma velha prática.

Estou apenas citando alguns dos fatores que contribuem para a separação entre os dois mundos. O que se consegue perceber é que há um "buraco negro" (MOYSÉS e COLLARES, 1996, p. 112) entre os dois mundos, a ciência não consegue ver o mundo real como ele é, por isso, sua fala ecoa no vento.

Neste quadro, volto à outra parte da minha pergunta: como ocorre, por outro lado, a apropriação do conhecimento científico pelos professores?

A apropriação ocorre de forma deformada; as teorias não conseguem levar os professores a uma profunda reflexão. Mas elas conseguem ultrapassar os muros das instituições escolares por várias formas.

Uma das maneiras, que já foi exposta neste texto, refere-se aos cursos de reciclagem, em que a exposição das novas teorias não é "digerida" facilmente pelos professores – não se pode esquecer que muitos desses cursos são ministrados de forma compactada – pelo contrário, são simplesmente "engolidas".

Muitas das vezes, na mídia, pode-se observar que são comunicadas algumas pesquisas científicas que têm grande influência no meio educacional. Um exemplo são as pesquisas da área da saúde que se referem à desnutrição e a alguns distúrbios biológicos. Elas apregoam que se a criança for desnutrida, ou apresentar certos problemas biológicos, terá grandes

dificuldades na aprendizagem. Estas pesquisas já foram questionadas por outros pesquisadores ligados mais diretamente à interface Saúde-Educação, entre esses cito as pesquisas de Brandão (1983), Moysés & Lima (1982) e Collares (1989) que estudaram a relação desnutrição e aprendizagem.

Mesmo assim, aquelas teorias permeiam o pensamento de muitos professores, apesar de algumas delas já terem sido refutadas há muito tempo.

Moysés e Collares (1996, p. 110) colocam que:

Idéias extremamente preconceituosas sobre o homem, o povo brasileiro, ainda estão vivas na fala de profissionais da educação e da saúde, colocando para nós o quanto estão presentes em nossa sociedade, em suas formas de pensamento.

Os acadêmicos podem acreditar que a prontidão para alfabetização, as teorias da carência e da privação cultural, que foram utilizadas em larga escala para justificar o fracasso escolar de inúmeras crianças brasileiras, estão ultrapassadas, superadas, mas se entrarmos no mundo real – das escolas –, essa idéia ainda mantém-se com vigor.

Moysés e Collares (1996, p. 110) falam que:

A percepção da criança como ser imaturo é tão intensa, tão difundida, que às vezes chega a dar a sensação, em uma ousadia extrema, de que é o que restou como mais forte, mais concreto, de toda a teoria de Piaget.

Esses estereótipos que vão sendo construídos pelos educadores são, na verdade, representações sociais de teorias científicas.

As representações sociais são conhecimentos originados socialmente dentro de um grupo de pessoas através do consenso entre os elementos. Tem como um dos objetivos regular o comportamento dos indivíduos em sociedade.

No contexto escolar, os professores, ao confrontarem as teorias que lhes são repassadas em cursos de extensão, especialização, de forma deformada, com suas realidades, criam explicações para os inúmeros problemas que surgem. Essas explicações tornam-se consenso entre eles. Com uma visão deturpada das teorias, alguns educadores chegam a atribuir características, conceitos, utilização que as mesmas não aceitam. Um exemplo é transformação da teoria piagetiana em método educacional por algumas escolas. Que além de deturpar a teoria, argumentam que se a criança não aprende com o método o problema está no indivíduo, e assim, não se sentem responsáveis.

Está na hora dos pesquisadores assumirem que é necessário estudar e compreender as diferentes maneiras como que suas pesquisas estão colaborando ou não com o mundo real (a escola).

É importante a preocupação por parte daqueles que ministram as teorias originadas pelas pesquisas com o caminho que o conhecimento toma depois que é criado até chegar ao meio educacional, em que ele vai ser realmente aplicado.

Um primeiro passo a ser dado, é tentar aceitar que o pensamento permeador do cotidiano escolar, não é igual produzido pela universidade, talvez pela modificação da própria realidade escolar.

Dentro das universidades, existem os projetos de extensão que trabalham com o dia-a-dia escolar, suas especificidades; buscam compreender os tipos de pensamento que circulam nas instituições educacionais. Nessa compreensão, um dos objetivos é o estudo de meios para poder intervir nesse espaço (MOYSÉS e COLLARES, 1996, P. 110).

Por outro lado, existem os empecilhos que de certa forma tentam impedir esse tipo de parceria entre universidade e escola. Talvez pelo tipo de objeto de pesquisa utilizado, projetos de extensão não são valorizados pelas próprias universidades como também pelas agências de fomento (MOYSÉS e COLLARES, 1996).

O que fica explícito é que algumas situações presentes no dia-a-dia das escolas, que para o professor seria de grande interesse pesquisá-las talvez pelo fato delas estarem ligadas diretamente com a sua atuação profissional não é passível de investigação científica pelo fato de não possuir os requisitos de uma pesquisa, segundo a universidade. Quando o pesquisador adentra a escola, na grande maioria das vezes, ele já leva sistematizado o que fará e como realizar seu estudo. Dessa forma, o professor é apenas participante passivo de algo o qual ele não ajudou a construir, e que talvez não lhes trará benefício.

Outro passo importante seria tentar romper com o distanciamento entre pesquisador e professores, habilitando os últimos a serem capazes de desenvolverem projetos de pesquisas que possam auxiliá-los nos problemas de nossas escolas. Para que isso seja possível, é necessário que haja um comprometimento dos acadêmicos com os professores tornando-se os primeiros colaboradores e consultores dos segundos, realizando uma discussão sobre o que seja pesquisa. Que também sejam reconhecidos os trabalhos dos educadores como conhecimento produzido com seriedade. Há a necessidade de um linguajar mais acessível aos professores, permitindo, dessa forma, o compartilhar dos resultados obtidos.

Só assim, penso que a visão que os educadores escolares possuem do conhecimento científico pode ser modificada.

O fracasso escolar, como foi discutido aqui, tem suas raízes nas idéias liberais que foram trazidas pelos educadores brasileiros da Europa. Inicialmente, o sonho desses idealistas era de levar a escola para todos os cidadãos de diferentes classes sociais, mas isto ficou apenas no sonho de cada um deles. Em decorrência, surgiram novas propostas de pedagogia.

As pesquisas, que foram utilizadas ao longo do tempo para compreender o fracasso escolar, culminaram em um conjunto de resultados fragmentados, parciais, que não corresponde ao real. São análises que confundem o real com o empírico.

E estas pesquisas foram de certa forma as referências para se construir os currículos e as avaliações que são utilizadas pelas escolas.

Logo, faz-se necessário uma reflexão sobre as propostas de pesquisas tentando encurtar ao máximo o distanciamento entre aquilo que o pesquisador acadêmico vê como relevância para estudo e o que o professor entende como problemas cruciais para sua prática educacional.

Nesta aproximação e parceria entre professor e acadêmico, em que o primeiro participe da construção daquilo que será estudado, permitindo-lhe modificações na sua prática escolar de forma reflexiva, não como imposição, mas sim por compreensão e assimilação. Esse é o desafio, e não enfrentá-lo, significa continuar com a existência de um imenso hiato entre a ciência e o contexto escolar.

IV. A INVESTIGAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Após traçar o caminho na busca de compreensão do que se dá nas interações educativas entre educadores e alunos com insucesso escolar e com apoio dos referenciais expostos nos dois capítulos anteriores, escolho para tal empreendimento a utilização da entrevista semi-estruturada por ser um instrumento para coleta de dados que permite colher informações com qualquer informante e atendo-se a diversificados tipos de perguntas. Além do mais, um outro ponto positivo desse tipo de instrumento é o fato dele, quando bem utilizado, propiciar que assuntos complexos possam ser discutidos até mesmo com pessoas que não tenham um bom nível de escolarização; o que não seria possível, por exemplo, utilizando um questionário escrito ou uma entrevista fechada (LÜDCKE e ANDRÉ, 1986).

Esse tipo de entrevista, por ser maleável a sua utilização, oferece possibilidade de dirimir quaisquer tipos de dúvidas, esclarecimentos “*in loco*”, na hora. A relação entre entrevistado e entrevistador é dinâmica. Nesse sentido Lüdcke e André (1986, p.34) esclarecem que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

4.1. A Entrevista

Todas as entrevistas foram realizadas sempre tendo em mente o respeito pelos entrevistados e levando em conta as considerações feitas sobre os cuidados com qualquer entrevista que, segundo LÜDCKE e ANDRÉ (1986, p. 35) são:

... Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso. Igualmente respeitado deve ser o universo próprio de quem fornece as informações, as opiniões, as impressões, enfim, o material em que a pesquisa está interessada.

No mês de julho de 2000, fui a campo para a realização das mesmas. Estas ocorreram individualmente em uma sala da escola cedida pela diretora. A orientadora facilitou o meu contato com os professores, pais e alunos durante os horários disponíveis.

Com os professores, notei que alguns, de início, sentiram-se inibidos. A maioria curiosa em saber se depois do trabalho realizado (a pesquisa), eu voltaria à escola para falar do resultado.

Participei de reuniões pedagógicas, em que todos os professores que seriam entrevistados estavam. Com isso, pude conhecer cada um dos docentes, como se comportam em grupo, o compartilhamento de idéias entre si, e principalmente, o entrosamento grupal.

Através do '*rapport*', fui interagindo com os professores. As dúvidas foram sanadas e marcadas as entrevistas.

Durante as entrevistas propriamente ditas, iniciava a conversa por meio de um bate papo, até o professor sentir-se à vontade para responder às perguntas.

Novamente os sujeitos foram informados quanto ao objetivo do meu trabalho e sobre as suas valiosas participações para o êxito do mesmo. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados, e transcritas posteriormente.

4.2. Os Sujeitos

4.2.1. Professores

Foram entrevistados todos os professores que trabalham com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), perfazendo um total de seis professores. Apenas no turno da tarde funciona as salas do Ciclo Básico de Alfabetização. O propósito de entrevistar esses docentes foi pelo fato dos mesmos trabalharem com os alunos que estão nas séries iniciais da vida escolar e, também, por ser esse período acadêmico o que mais apresenta problemas de aprendizagem e dificuldades de rendimento escolar segundo a escola.

Sobre a formação acadêmica dos professores, todos possuem o 3º grau completo, cinco fizeram o curso de Pedagogia e um fez o de Letras. Três fizeram pós-graduação: duas em alfabetização e uma em Supervisão Escolar.

A experiência em regência de sala varia de 12 anos a 27 anos. Três, além de darem aulas nas escolas do Estado, também dão aulas nas instituições escolares municipais.

Das seis professoras, duas já ocuparam o cargo de secretária, um já foi secretária e bibliotecária e uma foi vice-diretora e auxiliar de secretaria da escola onde realizei a pesquisa.

4.2.2. Alunos

Os alunos da pesquisa foram escolhidos pelos próprios professores do CBA ao meu pedido. Tendo como critério para selecionar os alunos o aspecto que cada professor escolheria apenas um aluno que, segundo ele, estava apresentando dificuldades acentuadas na aprendizagem e/ou tivesse pelo menos dificuldades no rendimento acadêmico.

O Ciclo Básico de Alfabetização começou a ser implantado no período 1985/1986, no governo de Hélio Garcia e revitalizado em 1998/1999 pelo então governador Eduardo Azeredo. A preferência por este ciclo se deu pelo fato de encontrar nele uma grande incidência de alunos com baixo rendimento escolar e, além disso, os mesmos estarem no início do processo de escolarização. Com isso, foram escolhidos cinco alunos, sendo que um aluno foi escolhido por dois professores. Dois alunos estão no terceiro ciclo, dois alunos são do primeiro ciclo e um aluno é do segundo ciclo.

Alguns dos alunos ouvidos são assistidos pela professora eventual que, quando não está na regência, ministra aulas de reforço para os educandos que necessitarem. Essas aulas são lecionadas de acordo com as dificuldades que cada um apresenta nas matérias.

A questão da idade dos alunos é um fator relevante, pois, ela pode mostrar quantos anos que o aluno está fazendo a mesma série, ou se já teve

retido em anos anteriores. Dentre os alunos entrevistados, as idades eram entre sete anos e onze anos, um dos alunos que está no terceiro ciclo fora retido uma vez, no segundo ciclo, em 1999. Há também um aluno que permaneceu retido no primeiro ciclo, mas que atualmente está no segundo ciclo.

Na proposta de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), não existe reprovação, mas há a prática de reter o aluno na série que está caso o seu professor não o avalie como tendo condições para fazer a série seguinte.

O meu objeto de pesquisa é por si só complexo e carece de ter uma delimitação que ajude a sistematização dos resultados da melhor forma possível. Com a pretensão de buscar a compreensão do fato de como as representações sociais são criadas pelos professores nas relações interativas com os alunos e, dessa forma, venham a interferir no rendimento escolar dos mesmos, dentro de um contexto escolar e social; penso que o meu estudo pode contribuir para a investigação de como as representações sociais de professores possam interferir na aprendizagem dos alunos em outras situações.

Para a escolha dos alunos, além de respeitar a seleção do professor, verificou-se junto à coordenação da escola a predisposição da família para a entrevista, e em seguida a predisposição da mesma, uma vez que seria importante entrevistar não só o aluno como também um membro da família.

4.2.3. A família.

Foi entrevistado um membro da família (pai, mãe, tio ou responsável) que, no dia-a-dia, acompanha a vida escolar do aluno. O nível de escolaridade da família é um dado relevante, pois, pode indicar preparo ou não de sua parte para auxiliar o aluno em casa, nos afazeres escolares, assim como sua maior ou menor possibilidade de lhe oferecer um ambiente estimulador e informações.

A entrevista com um familiar do aluno permitiu conhecer como é o educando fora da escola, em atividades diferentes das pedagógicas. O tipo de relacionamento que ele tem com outras pessoas, vizinhos e os próprios familiares. Com isso, foi possível fazer um confronto entre a sua capacidade intelectual frente a situações do dia-a-dia com seu desempenho em trabalho escolar.

Foram entrevistados três mães, um pai e uma madrasta, perfazendo um total de cinco familiares, correspondentes ao número de alunos. Em relação ao nível de escolaridade, dois possuem o primeiro grau completo, dois não o concluíram e um fez até a quarta série. No que diz respeito à profissão, três são do lar, um é vendedor e uma é empregada doméstica.

4.3. A Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Uberlândia, situada no bairro Nossa Senhora Aparecida. A povoação naquele local se deu após o loteamento de terrenos com infra-estrutura para atender às necessidades básicas da população; sendo que hoje conta com transporte urbano, praças, escola, um banco, comércio e posto de saúde próximo.

Em 29 de março de 1968, a escola recebeu a permissão para funcionar. Nesta época, ela era integrada às escolas combinadas do bairro Popular³.

Em 05 de maio de 1976, pelo decreto nº 12.634 o então governador de Minas Gerais dá a denominação de “Professor Ederlindo Lannes Bernardes” ao Grupo escolar do bairro Popular. Esta escola faz parte das mais de 43 escolas do ensino fundamental sob a jurisdição da 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

O objetivo da pesquisa de ser realizada em apenas uma escola foi pelo fato do meu estudo estar voltado mais para o aprofundamento do tema a ser investigado do que para a quantificação de seus achados.

E o fato de eu ter optado em realizar a pesquisa na referida escola se deu depois de realizado um levantamento junto à 40ª Superintendência Regional de

³ Na década de 80, com a reformulação dos bairros da cidade de Uberlândia, o bairro Popular passou a chamar bairro Nossa Senhora Aparecida.

Ensino de Uberlândia, no seu Departamento de Desenvolvimento e Apoio Pedagógico sobre quais as escolas com maior índice de alunos com baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem. A escola, escolhida, estava entre as que mais apresentavam maior registro de casos. Além disso, foi totalmente receptiva ao meu trabalho, pondo-se à disposição no que fosse necessário.

A instituição escolar atende 580 alunos de CBA ao ensino fundamental, distribuídos em dois turnos. A clientela é heterogênea, variando entre as classes média-baixa e baixa, prevalecendo a segunda.

A equipe administrativa e pedagógica é composta por uma diretora, uma vice-diretora, duas pedagogas (uma orientadora educacional e uma supervisora pedagógica), além do corpo docente composto por 10 professores do Ciclo Básico de Alfabetização, 12 professores do ensino fundamental e dois eventuais que trabalham individualmente com alguns alunos no reforço escolar ou substituindo os professores. Existem, também, uma secretária, três merendeiras e cinco auxiliares de serviços gerais. A escola recebe orientações pedagógicas e administrativas da 40ª Superintendência Regional de Ensino por meio de uma inspetora e uma equipe de técnicos da área pedagógica.

Na escola, encontram-se alguns projetos sendo desenvolvidos em parcerias com instituições e pessoas voluntárias. Dentre os projetos posso destacar o trabalho odontológico que tem como instituição parceira a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Esta além de ceder o equipamento,

material utilizado, também disponibiliza um dentista e uma auxiliar para realizar o tratamento dentário nos alunos. A escola apenas cede o espaço físico, que é uma sala-de-aula desativada e adaptada. Dos trabalhos voluntários encontra-se um cabeleireiro que um dia por semana doa seus serviços para a escola, cortando os cabelos dos alunos. Dentro do projeto "Amigos da Escola", existem dois trabalhos voluntários, um é de capoeira, desenvolvido por um professor capoeirista; um outro é de três voluntários professores de escola particular, conhecidos pela direção que auxiliam nas aulas de reforço.

O espaço físico da instituição não é amplo. Há uma biblioteca pouco organizada, uma sala de professores, uma sala de direção e vice-direção, 12 salas-de-aula, um pátio pequeno sem cobertura, uma cantina, um depósito, uma quadra esportiva em situação precária e também sem cobertura, banheiros feminino e masculino.

As salas-de-aula são arejadas, com iluminação, na sua grande maioria, deficitária por falta de lâmpadas (algumas lâmpadas estão queimadas); e em cada sala há uma média de trinta alunos, os quais são distribuídos no início do ano letivo segundo o critério elaborado pelas professoras, supervisora e orientadora (esta última, só passou a fazer parte do quadro de profissionais da escola no ano passado) que é baseado no rendimento escolar do ano passado de cada aluno. O que observo sobre a formação das turmas é de serem mais homogêneas, porém, no decorrer do ano letivo as diferenças tornam-se evidentes. A distribuição de turmas para os professores é feita levando-se em

consideração quem está há mais tempo na escola. Esse pode escolher primeiro. Em se tratando de alunos que estão iniciando a vida escolar, tenta-se colocar como professores desses os mais experientes, mas nem sempre esse critério é seguido.

Nas entrevistas que realizei com os pais, professores e alunos fiz algumas perguntas com referência à escola com o objetivo de perceber como a instituição é vista pelos entrevistados e as representações sociais que aqueles fazem dela.

V. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES.

Neste estudo, o que pretendo pesquisar é a representação social que o professor faz sobre seus alunos nas relações educativas. Estas representações acontecem dentro de um contexto sócio-escolar (família, escola) em que permite mostrar o sistema de crenças, atitudes, ações e orientações do pensamento dos professores.

Ao propor a investigação sobre a representação social de um determinado grupo, no caso os de professores de uma escola, me detive na análise das falas dos docentes, mais precisamente nos seus conteúdos, verificando assim os elementos que são comuns a todas elas e que maneira contribuem para a formação das representações sociais.

De início, utilizei uma leitura do que foi transcrito em relação às entrevistas com os participantes. O objetivo desta foi ter um primeiro contato com o material coletado, ou seja, com as falas dos interlocutores sem, para isso, seguir algum critério. É uma atividade conhecida segundo Bardin (1977) por

"leitura flutuante". Para a autora, este tipo de leitura é parte da fase de "pré-análise", que tem por meta estruturar e ordenar as idéias iniciais a fim de possibilitar operações sucessivas num plano de análise. Ou segundo Bardin, (1977, p. 95):

... trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

Por meio desta leitura inicial, fiz a escolha dos documentos para análise. As seis entrevistas transcritas feitas com os professores escolhidos se apresentaram claras para o entendimento dos seus conteúdos; conseguiram captar o que fora proposto.

O passo seguinte foi de encontrar nos textos temas repetitivos e, dessa forma, agrupá-los. Para isso outra leitura foi realizada por mim e de cada frase ou período encontrava seu "núcleo de sentido" (BARDIN, 1977, p. 105).

A utilização de temas como forma de agrupar as falas comuns dos professores foi baseada na afirmação de Bardin (1977, p.106):

... motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (...) podem ser e são freqüentemente, analisados tendo o tema por base.

Como meu instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, e, além disso, o trabalho refere-se a representações sociais, me senti respaldado por ter usado o tema como unidade de registro.

Agrupei as falas em quatro temas, que foram: **família, indivíduo, sistema escolar e desempenho profissional do professor.**

A fim de evitar dubiedade no discernimento de uma fala estar ou não dentro de determinada categoria, analisei os trechos organizados segundo o crivo dos seguintes critérios que criei:

- **Atribuição do baixo rendimento escolar ao sistema educacional:** quando as respostas analisadas se referirem ao sistema educacional como geradoras de situações que contribuem para que o aluno tenha uma má aprendizagem; e se diferenciarão da categoria referente à atribuição do baixo rendimento escolar do aluno quando os comportamentos individuais como desinteresse, apatia, etc., estiverem relacionados, porém, for uma consequência de um fator primário que é o sistema educacional segundo a visão da professora.
- **Atribuição do baixo rendimento acadêmico ao mau desempenho profissional do professor:** quando as respostas analisadas se referirem ao mau desempenho do professor como causas de situações que colaboram para que o aluno apresente um rendimento escolar negativo, diferindo daquelas em que mesmo sendo mencionado o termo sistema educacional, as palavras explicativas se referirem a comportamentos de professores que de uma maneira atrapalham o aprendizado do aluno.

- **Atribuição do insucesso escolar à família:** quando as respostas analisadas forem aludidas a fatos especificamente relacionados a causas familiares ou a membros da família, tornando-se, assim, geradoras de situações que cooperam para que o aluno venha a ter um rendimento acadêmico abaixo do esperado. Mesmo que se mencione ao aluno, em seguida vem explicitada uma causa dessa característica oriunda da realidade familiar.

Seguindo esses critérios, elaborei quatro categorias:

- **Atribuição do baixo rendimento escolar ao sistema educacional:** nesta categoria cataloguei todas as falas dos professores em que os mesmos citaram as mudanças do ensino, a facilidade de aprovação, a não reprovação, a falta de notas, as mudanças na forma de avaliar, etc., que de uma maneira ou de outra contribuem para que o aluno perca o interesse em estudar e em decorrência venha ter uma má aprendizagem escolar.
- **Atribuição do baixo rendimento acadêmico ao mau desempenho profissional do professor:** as falas trazem como causas do mau desempenho acadêmico dos alunos a atuação profissional do professor, seus comportamentos e atuações inadequadas gerando insatisfação e baixo rendimento escolar daqueles.
- **Atribuição do insucesso escolar à família:** neste grupo coloquei as respostas dos professores em que os mesmos atribuem o mau relacionamento familiar, os problemas de alcoolismo, a baixa escolaridade dos genitores, o não interesse em acompanhar o desenvolvimento de seus

filhos na escola, etc., como se fossem origens da não aprendizagem dos alunos.

- **Atribuição do baixo rendimento escolar ao aluno:** contém as falas dos docentes em que eles imputam problemas psicológicos, de saúde, físicos, motivacionais à má aprendizagem dos discentes.

5.1 Discutindo as Representações

Os resultados, que apresento, referem-se às representações criadas pelos professores no seu dia-a-dia com seus alunos, bem como das interações entre os próprios docentes.

Discutirei as fala dos professores que fazem parte das categorias acima citadas. Para essa tarefa, me reporto sempre ao referencial teórico contido nos dois primeiros capítulos deste trabalho, e, além disso, para enriquecimento das discussões utilizo as entrevistas feitas com os responsáveis por cada aluno escolhidos para participar do trabalho, além deles próprios. Nas falas constam os seguintes dados: sobre os pais e os alunos as iniciais do nome – que são figurativos; a idade e o período em que se encontram na escola - primeiro ciclo (PC), segundo ciclo (SC) e terceiro Ciclo (TC). Dos professores constam as iniciais do nome figurativo, o nível de instrução – superior (S) ou pós-graduação (PG) – e os anos de experiência. Os grifos, que aparecerem nas falas, são de

nas falas, são de minha responsabilidade para destacar os elementos considerados relevantes por mim.

5.1.1. Categoria 1: Atribuição do baixo rendimento escolar ao sistema educacional

Na concepção dos professores, a medida do então governador Eduardo Azeredo que revitalizou o Ciclo Básico de Alfabetização trouxe a extinção da reprovação escolar. Para os docentes pesquisados, esta nova reformulação educacional nas escolas públicas estaduais contribuiu para que o aluno se desinteressasse completamente de estudar e que tivesse o descompromisso de assistir às aulas, já que no final do ano ele passaria para a outra etapa do Ciclo. Com isso, o aluno apresentaria um baixo rendimento escolar levando-o a uma má aprendizagem no final do ano. Isto pode ser visto nas falas abaixo:

A gente vê que o sistema faz com que a criança não consegue..., começando a engatinhar, vem o sistema e a empurra (passa de ano), aí no ano seguinte outra vez.(EU, (S), 27).

Você faz um trabalho excelente, a maioria conseguiu alcançar aquele objetivo e dois, três não; eu tenho que passa-los também. O aluno que brincou o ano todo terei que passá-lo no final do ano. Isso me deixa muito frustrada. (EL, (S), 25).

Em outros momentos, o baixo rendimento do aluno é justificado, segundo os professores, pelo desinteresse daquele e também pela falta de avaliação, causados pela nova proposta atual de educação, que levaria os discentes irem à escola apenas para marcar presença. Isto pode ser visto nas falas abaixo:

A falta de interesse porque ele está aqui justamente pelo sistema, ele sabe que não precisa mais daquela prova, daquela avaliação. Eles sabem que no final do ano vão passar. Isso vai gerando cada vez mais desinteresse.(EU, (S), 27).

O aluno sabe plenamente que vai passar, ele tem certeza que vai para frente, então, ele pode... Não tem mais avaliação, então, ele está lá fazendo a sua presença. Isso é tudo causa da mudança do próprio sistema. O próprio sistema fez que isso acontecesse.(EU, (S), 27).

A falta de interesse porque ele está aqui justamente pelo sistema, ele sabe que não precisa mais daquela prova, daquela avaliação. Eles sabem que no final do ano vão passar. Isso vai gerando cada vez mais desinteresse (EU, (S), 27).

O aluno, hoje, não tem interesse nenhum em aprender porque sabe que no final do ano ele vai passar (TE, (S), 12).

Eu acho que o sistema está dando muita oportunidade para o aluno. Passa sem saber. Eu acho também que o maior problema aí é o sistema de governo. A gente é obrigada a passar o aluno.(EL, (S), 24).

Esta mesma professora tenta se opor à nova proposta educacional do Estado, dizendo que não permitirá alguns alunos seus, que segundo ela não estão aptos academicamente, irem para a série seguinte. As falas a seguir mostram isso:

Agora, eu tenho uma turma de seis alunos que não vou deixar ir mesmo para a terceira série. Não adianta, pode vir quem for, não vou deixar. Na minha responsabilidade, não.(EL, (S), 24).

É o sistema, você chega no fim de ano, o diretor faz a reunião com os alunos, com os pais e a primeira coisa que passa: não tem bomba, não tem avaliação, não tem prova. Então, o que acontece: os pais acomodam, o menino brinca o ano inteiro.(EL, (S), 24).

Observo que as professoras não conseguiram se libertar da idéia de que é necessário existir reprovação para que o aluno sinta a obrigação de assistir aulas e estudar e a avaliação, em forma de prova, torna-se, assim, um instrumento na mão do professor para exigir do aluno que apresente um bom desempenho escolar.

A criação do Ciclo Básico de Alfabetização ocorreu tendo como referência à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, então, vigente no país. Esta lei preconiza que a avaliação deva ser mais ampla, de caráter cumulativo e que abranja todas as formas de aprendizagem. Mas, de acordo com Del Prette (1999) a proposta avaliativa contida na LDB não apresenta muitas mudanças,

pois, tem como referência apenas os produtos mensuráveis e ligados ao rendimento escolar. Para que essa perspectiva de avaliação se torne mais abrangente, não se limitando ao produto, mas sim levando em conta o processo, deve somar aos objetivos acadêmicos os aspectos psicoeducacionais como atitudes, valores e habilidades. Neste sentido, acredito que a contribuição do psicólogo escolar seria importante para que, em um trabalho interdisciplinar, ajudasse na criação de novos instrumentos e formas de avaliar qualitativamente.

Apesar desse tipo de posicionamento corrente na literatura educacional, a avaliação, de uma certa forma, é vista como um tipo de controle que separa aqueles alunos com os rendimentos escolares esperados pela escola daqueles que não conseguem atingi-los. Ela é baseada nos valores educacionais que a cultura dominante exige (SOARES, 1993, p.48).

Qualquer currículo traz no seu bojo a marca cultural em que é produzido e, nesse sentido, está contido nele não somente as disciplinas, mas juntamente a elas as concepções da vida social. Nestas concepções, encontram-se os tipos de relações sociais que são destacados por aquela cultura. Seguindo essa linha de pensamento posso dizer que o currículo é formado por uma agregação de representações das classes dominantes, e que a escola se tornaria um agente na transmissão e manutenção dos valores sociais e culturais destas mesmas classes. Ou como Pedra (1997, p.48) coloca:

... o currículo seria nada mais que um contenedor das representações das classes dominantes, e o professor, à

semelhança da descrição de Durkheim, seria nada mais que o condutor das tarefas próprias para a conservação do poder cultural das classes dominantes.

A avaliação, por sua vez, além de ser baseada no currículo utilizado pela escola, também supervaloriza apenas as formas de aprendizagem que são expressas pela classe dominante; por meio da avaliação é mascarada a seleção social daquilo que deve ser aprendido.

Enquanto grupo, os professores pesquisados possuem um conjunto de conhecimentos que se formou dentro do próprio grupo, levando-se em conta as representações próprias de cada um o que foi possível observar quando acompanhei várias reuniões em que se discutiam as práticas pedagógicas dos educadores. Além desse aspecto as representações também foram adquiridas durante a formação acadêmica dos professores, seja na graduação como na pós-graduação, no decorrer do seu exercício de docência que, somados por meio do consenso entre eles, resultaram num modelo explicativo inerente a todos, ajudando-os como se fosse um filtro para analisarem e se posicionarem frente a esta nova proposta educacional que é o Ciclo Básico de Alfabetização.

Para estes docentes, a mudança no paradigma educacional que até meados de 1998 era aplicado se desmoronou, fazendo com que eles deixassem de ter o alicerce no qual se apoiavam. Com isso, passaram a ser obrigados a reformular as suas concepções de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno, para se adaptarem à nova proposta educacional.

Para os professores, reformular seus pensamentos e posições de acordo com o novo modelo educacional exige deles o repensar das suas ações pedagógicas. E isto, de início, não é algo de fácil assimilação, pois, como os docentes possuem já as suas representações sobre o assunto, o entendimento de uma nova idéia será feito segundo o modelo de pensamento já existente, ou seja, viciado. Com isso, faz-se necessário que os professores tenham oportunidades de discutir o assunto, trocar idéias com outros educadores que através de suas experiências, vão oportunizando a reelaboração das representações já existentes. Entretanto, quando esses deveriam se debruçar sobre a reavaliação de suas práticas pedagógicas, os mesmos são obrigados a ocuparem o tempo com questões burocráticas da escola.

Sobre a oportunidade de conhecer mais da nova proposta educacional, os professores citam a falta de assistência por parte daqueles que segundo eles deveriam ajudá-los no entendimento dessa nova proposta.

Não se pode negar que o Estado investiu na capacitação dos professores. Um exemplo disso é o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) que foi ministrado em 1998, contemplando as disciplinas de português e matemática. Porém, entrevistando os professores sobre cursos de capacitação há por parte deles um descrédito, afirmam que os cursos não refletem a realidade que eles vivem na sala-de-aula e que não há motivação para assistir.

As falas abaixo são claras quanto a isso:

Os cursos de capacitação para mim não têm validade nenhuma, sabe porquê? Tem muito bla, bla, bla. Fala demais que tem que ser assim e assim. Mas as pessoas que falam muito acham que conhecem muito na sala-de-aula, acho que não tem visto nenhum. Porque eles não estão ali participando, vendo o que a gente está passando, o que está acontecendo (EL, (S), 24).

Então, para mim, curso, eu já estou esgotada de curso porque não tem validade nenhuma. E não aprendo nada porque o que eu sei é do meu esforço mesmo (EL, (S), 24).

Você sabe que tem cursos que são fantasiosos, então, aí a credibilidade é mínima, agora os que são rendidos, sem dúvida (C, (PG), 16).

Para mim, a grande parte dos cursos estão fora da realidade, a gente chega lá, ele nos dão papel para ler, não nos ensina alguma técnica para usarmos na sala de aula. As pessoas que dão esses cursos deveriam visitar as nossas escolas e ver a nossa realidade. Mas existe alguns que alguma coisinha deixa de bom (ED, (PG), 26).

Parece que vocês (da universidade) estão muito distante de nós, porque a grande maioria dos cursos, eu diria que fosse quase que 90% não tem nada haver com a nossa realidade (TE, (S), 12).

Eu não gosto muito de ir aos cursos porque eles nos desmotivam, não nos passam nada interessante, ficam mais na questão filosófica. Quando não culpam os professores dos problemas que acontecem na escola. Ah! sei lá, acho que

enquanto a universidade ficar usando a escola como laboratório, não nos ajudará em nada (TE, (S), 12).

Um outro aspecto já discutido no capítulo dois deste trabalho é que trago novamente para debate é o que se diz respeito aos cursos que são oferecidos para esses professores. Quando os cursos são ministrados aos docentes, muitas das vezes um docente participa e depois tem que repassar aos colegas. Isto ocorre pelo fato de que os professores não são liberados para participar de cursos quando estes são realizados no período de aula.

Nas entrevistas com os próprios professores da escola, há um questionamento sobre o fato de que quando é oferecido algum curso nem todos os professores podem assisti-lo. É enviado um ou dois representantes para fazê-lo. Depois é repassado o que aprendeu para os demais educadores. Para esses, não há muita eficiência, pois, cada profissional possui sua própria bagagem cultural, que certamente irá influenciar na filtragem do que foi aprendido.

Veja isso na fala abaixo:

Só que os cursos que eles oferecem são sempre durante o dia, então, nós que dobramos turnos fica difícil de participar. Às vezes faz um sorteio na turma para ver quem vai participar, mas eu acho que isso não funciona. Esse negócio de curso deve ser a gente que tem que assistir, porque a gente sai com uma bagagem e a outra pessoa com outra. Depende muito da minha bagagem cultural, das minhas visões, dos meus valores. Aí é que eu vou interpretar. (VI (PG), 22).

Quando tem curso, nem todos podem fazer-lo. Sempre é escolhido um ou outro professor para participar e depois, na escola, é repassado para os colegas. Isso eu não acho bom, porque ninguém consegue passar tudo conforme aprendeu, lá, no curso (EU, (S), 24).

Somado a isso, tem-se o fato de que o professor quase nunca é chamado a opinar sobre as mudanças na área educacional. Chegam até eles propostas prontas e acabadas que não conseguem levá-los a uma reflexão sobre suas práticas educativas. Algumas pesquisas como a de Silva (1996, p. 133) corroboram com a essa idéia:

Observe-se que, se por um lado os cursos de formação e aperfeiçoamento não têm oferecido a possibilidade de apropriação de um corpo teórico que favoreça uma interpretação menos estigmatizada do fracasso escolar, por outro lado, o professor em outras instâncias, pelo padrão de valores difundidos em nossa sociedade na forma como está organizada, também não tem tido esta possibilidade. Isso favorece a introjeção de preconceitos que passaram a fazer parte do cotidiano escolar.

Isto porque a apropriação desses novos conhecimentos ocorre de forma em que a essência das novas idéias não é compreendida no seu sentido pleno. Elas são repassadas aos professores através de cursos de extensão, simpósios, etc., em que a exposição das novas teorias não é assimilada facilmente pelos professores.

Nesse contexto, em que uma nova proposta educacional leva os docentes a repensar sua formação acadêmica, reconstruir suas atuações pedagógicas, refletir sobre as relações entre eles e os alunos, idéias antigas de educação deverão ser deixadas de lado, mas isso não será de todo fácil; uma representação não se modifica de forma rápida, mas sim no decorrer de um processo em que novas idéias, comportamentos são absorvidos pelo grupo. E neste sentido, faz-se necessário que os professores tenham oportunidades de conhecer novos conhecimentos que de uma forma ou de outra irão interferir na sua vida profissional.

5.1.2 Categoria 2: Atribuição do baixo rendimento acadêmico ao mau desempenho profissional do professor.

Em algumas falas, um dos fatores levantado para justificar o baixo rendimento dos alunos pesquisados foi a importância do educador apresentar um bom desempenho profissional, de saber ensinar os seus alunos. É o que observa nos apontamentos de alguns entrevistados:

... acho que vem da série anterior. Tenho menino da segunda série que não sabe ler. Tenho aluno da segunda série que não sabe transcrever para letra cursiva... foi a série anterior que não trabalhou bem com ele (EL(S), 24).

Se um professor não desempenha bem o seu papel na sala-de-aula, se não consegue transmitir o conhecimento, utilizar estratégias para passar da melhor forma para o aluno, esse não vai aprender e aí poderá apresentar um baixo rendimento na sala (ED, (PG), 26).

Se eu estou empenhada, na minha sala, para que os alunos tenham progresso, eles vão ter de uma forma ou de outra; se tem algum problema no aluno, aí já é diferente. Agora, depende da minha disposição, pois, isso aí caminham juntos (CI, (PG), 16).

Então, se o professor não tem interesse, ele acha que tem que ser aquela coisa tradicional, aquele professor que chega, passa no quadro, fala e pronto! Ou então, fala para o aluno estudar tudo. Se ele não tem um bom desempenho, o aluno não vai aprender nada, e para o aluno tanto faz (TE, (S), 12).

Em outra fala, fica mais nítido o fato do desempenho profissional do professor ser tido como um dos possíveis fatores que possam contribuir para o mau aprendizado do aluno, segundo a entrevista:

Então, eu acho que a falha é do sistema, a professora da série anterior deveria ter dado mais assistência para a criança. Muitas vezes isso acontece (EL(S), 24).

É importante levar em consideração que dentro do modelo explicativo criado pelo grupo de professores sobre fracasso escolar e baixo rendimento acadêmico dos alunos, os docentes não apresentaram dificuldades de fazer uma auto-avaliação. Para os docentes, o desempenho profissional é um fator que, somando-se a outros, pode contribuir no sentido de que o aluno não consiga aprender o conteúdo escolar dado, não conseguindo, assim, realizar uma boa avaliação, já que esta é sempre construída levando-se em conta a matéria dada.

Se de um lado os professores percebem a importância de ter um bom desempenho profissional, do outro lado, na atual conjuntura educacional nas escolas públicas, nota-se uma mudança do quadro de profissionais da educação que contribui negativamente para a qualidade do ensino. Isto porque o professor tornou-se ao longo do tempo o que SILVA (1996, p. 128) chamou de "peça de reposição". Em vez criar condições para que o educador consiga uma vida profissional estabilizada, investir na sua formação, o Estado criou uma política em que o professor, ao longo do ano, vai sendo trocado. A causa disso está na falta de concurso público para a educação, permitindo que se crie um contingente de trabalhadores que são contratados temporariamente, e ano a ano têm que concorrer a uma vaga. Essa falta de estabilidade no emprego faz com que os professores temporários não usufruam as mesmas conquistas e direitos dos efetivos.

O professor, no contexto brasileiro em que está organizado hoje, tem as suas capacidades de saber trabalhar com ferramentas básicas para o seu

trabalho pedagógico limitadas, gerando, dessa forma, obstáculos para que eles possam fazer a apropriação desses instrumentos (SILVA, 1996).

Sendo o número de professores contratados muito grande, há nas escolas uma rotatividade de profissionais. Muitas das vezes aquele professor que começou o ano letivo não chegará até o seu final. E, assim, as relações que se constroem com os alunos, colegas de profissão e, no geral, com a escola toda fica diluída no esquecimento; não são consideradas como parte importante do trabalho pedagógico. Com a entrada de um novo professor é indispensável uma nova adaptação desse com os alunos, além de iniciar o trabalho pedagógico que ficou inacabado. No meio dessa situação, encontra-se o aluno que fica submetido à mudança do corpo docente, sem sequer poder opinar. A esse aluno resta-lhe como forma de protesto, de manifestar sua indignação, o fracasso escolar.

5.1.3. Categoria 3: Atribuição do insucesso escolar à família.

Dentre as representações criadas pelos professores para justificar o não aprendizado de alunos, principalmente aqueles oriundos de classe pobre, sem dúvida aparecem aquelas relacionadas à família. Este fato foi levantado não só na minha pesquisa como também em outros trabalhos como os de Penin (1989) e Patto (1990).

Nas falas dos professores encontram-se queixas sobre o tipo de relacionamento existente na família como forma de contribuir para que o aluno venha apresentar dificuldades no aprendizado. Veja a seguir:

... na minha opinião, é um relacionamento bom com a família, se ele tiver essa base, ele já vai desenvolver melhor dentro da escola, com o professor, com os colegas. Se ele tem uma boa formação na família, dentro de casa, é claro que o que ele for lá dentro, ele vai ser fora também. Então, se ele tiver esse relacionamento, ele vai ser um bom aluno. Ele vai participar mais, não vai ter esse problema de briga, a gente vê muito isso, é tapa, chute, essas coisas. Então, se os pais vivem bem com os filhos e estes com os pais, então é claro que eles não vão dar problemas na escola. (TE, (S), 12).

Eu acho assim, que quando dentro de casa não vai bem, o aluno já vem vê problemas dentro de casa, automaticamente ele vai vir com aqueles pensamentos que está acontecendo dentro de casa, como está passando, então, ele não vai ter rendimento, não vai ter atenção ele vai ficar uma criança nervosa agressiva. Se ele não tem um convívio bem, bom com a família, ele vai fazer isso. (TE, (S), 12).

Se ele tem uma família aonde não traz problemas, ele vai ficar uma criança tranqüila, ele não será agressivo com os colegas, ele não vai maltratar ninguém, os coleguinhas; ele vai prestar atenção na aula. Então esse aluno tem mais chances (EU, (S), 24).

Quando se confrontam estas falas com as dos pais, encontra-se uma dissonância entre elas. Os fatores que, segundo os docentes contribuem para o mau rendimento escolar, não são percebidos. Veja alguns exemplos:

Ela me parece uma menina como outra, gosta de brincar com suas colegas, primas. Geralmente brinca mais de casinha, com suas bonecas. Às vezes ela ajuda minha atual esposa nos afazeres de casa. É uma menina muito serelepe, quase não para quieta (L).

Ela está evoluindo, se dedica muito, estuda muito, pela idade que ela tem e pelo o que ela já passou. Eu sou irmã da mãe dela estou criando ela. Aqui ela tem encontrado muita coisa boa, me creio; quero oferecer o melhor para ela (M).

A criança que é citada pela sua responsável M no trecho acima veio morar com a tia após ficar um período com a mãe. Esta, segundo a irmã e a professora, levou a filha até para a casa de prostituição. A professora dessa criança utiliza dessa situação para justificar o não aprendizado da aluna:

“... muitos problemas em casa, com pai, mãe. Menina que a mãe leva até para prostituição” (EL, (S), 24).

Porém, durante a entrevista a responsável pela criança esclareceu que sua sobrinha melhorou muito, não apresentou mais os comportamentos que antes tinha:

Eu a trouxe, ela mudou totalmente o comportamento dela quando veio para cá, até hoje. Melhorou demais, cem por cento. Eu quero que ela melhore mais ainda (M).

Segundo a responsável, a sobrinha não tem problemas de aprendizagem, como visto abaixo:

Não, ler ela lê muito bem. Escrever, quando ela não quer fazer nada ela não faz, só se eu mandar. Saber fazer ela sabe, escreve direitinho, mas quando não quer não faz (M).

Em outras falas, encontrei como argumentos dos professores a questão do alcoolismo e da desestruturação familiar:

Nós temos o R. que está na segunda série; já tem seis anos de escolaridade. É um aluno que ainda não conseguiu alfabetizar. Filho de alcoólatra né. Esse ano vai ser a última tentativa com ele, depois disso se não der nós vamos encaminhar. Ele é um caso clínico, não é mais da nossa alçada (V, (PG), 22).

Eu acho que isso aqui vem mais é de origem de família, de ambiente social da criança, onde a gente encontra mais dificuldades, lares desestruturados, pais alcoólatras (V, (PG), 22).

Além das justificativas acima, o professor busca explicação na falta de apoio que, segundo ele, os pais são omissos. As falas abaixo mostram isso:

As razões do baixo rendimento é às vezes os pais que não preocupam com ele, não participam com ele na escola, nas atividades, por exemplo, tem aluno que vai para casa com o dever de casa, a mãe assina e o aluno não fez o dever (EL, (S), 24).

Eu acho que uma das razões mais difíceis da escola é quando você não tem ajuda dos pais, que o aluno que trabalha só dentro da sala de aula, o rendimento dele é muito pouco, deixa muito a desejar, então o que nós encontramos mais dificuldades é a omissão dos pais, eles são omissos demais da conta (V, (PG), 22.).

Eu já preocupo mais com aquele aluno-problema. O que é bom você não precisa preocupar, né. Tem que preocupar mais com aquele que precisa mais de você. Que tem problema em casa, que não tem a participação da família com ele. Um menino, assim, vamos dizer, jogado (EL, (S), 24).

Novamente, quando pergunto à família sobre como é a participação dela na vida escolar dos filhos, o que encontramos não é aquilo que foi falado pelos professores:

Quando é para estudar, ele enrola um pouco, mas faz. Quando eu posso, tento corrigir, mas sabe né, eu não tenho muito estudo. Ajudo no que posso (R).

Lá ela estudou muito tempo. Agora ela está aprendendo, então eu faço questão de pedir para ela ler o que leu hoje, ontem e antes de ontem; para ela aprender e gravar. É aí que ela está aprendendo, ela nunca tinha pegado numa tabuada. (M).

Em casa, ele é muito inquieto gosta de ficar futricando em tudo. Ele adora jogar jogo de botão. Ele fez as traves de madeira, ele mesmo cortou e pregou. Parece gente grande. Mas quando é para estudar, ele enrola um pouco, mas estuda. Quando posso, tento corrigir, mas sabe, né, não tenho muito estudo. Ajudo no que posso (T).

Em trabalhos como os de Souza et alii (1994) e (2000), encontrei referências de professores sobre pais de alunos que se aproximam das que foram coletadas pelas nossas entrevistas. É uma das coisas que me chama atenção é que os pais tidos como descompromissados com as tarefas escolares dos filhos são na sua maioria semi-analfabetos e que de uma certa forma sentem angústia de não poder ajudar os filhos nos deveres de casa.

Esses estereótipos que são encontrados nas representações dos professores são elementos que fazem parte do que é chamado de 'fatores extra-escolares' e já estão inseridos no contexto educacional há décadas atrás, através de teorias como a carência cultural e do déficit lingüístico (SOARES,

1992). Estas teorias sempre atribuíram o fracasso escolar à criança e à família que não são tidas como pertencentes ao modelo de família criada pela nossa cultura. Autores como Dotti (1992, p. 24) corroboram o meu pensamento:

A história pedagógica brasileira sempre atribuiu a questão do fracasso escolar à criança e à família que: "à criança desinteressada", "a criança desatenta", "a criança que brinca muito", "ela é muito parada", ou "se mexe demais", "não come", ela "tem pais separados", "o pai é alcoólatra", "a mãe é alcoólatra..." Significa que a criança é um problema, os pais são um problema.

De acordo com Silva (1996), a perpetuação desses modelos de família-problema ocorre porque na medida em que algumas situações cotidianas confirmam certos núcleos da representação dos docentes, estes tomam estas situações como referência, o que possibilita, assim, a generalização de suas representações.

Souza (1994), me leva a refletir se realmente os comportamentos apresentados pela família que, de certa forma, são compreendidos pelos docentes como omissão, falta de apoio, são realmente indicativos de desinteresse por parte dos pais ou podem representar outras coisas.

Nas escolas, observa-se que os pais pouco participam de reuniões quando convidados. Os que aparecem, são para ouvir os professores falarem sobre os problemas escolares de seus filhos, a não ajuda paterna nas tarefas escolares, o não encaminhamento de seus filhos para algum tipo de tratamento

especializado. Essas reuniões que seriam um canal de diálogo entre pais e mestres acabam se tornando um espaço burocratizado, não permitindo trocas (SOUZA, 1994).

As representações que são feitas sobre as famílias menos favorecidas são heranças de uma psicologia, ou melhor, de um psicologismo que criou um modelo familiar baseado nas diferenças. E que a "família certa" é aquela que não tem problemas sociais, econômicos, que possui um rico vocabulário e cultura. Esta é a família universal. No entanto, essa família universal não existe e sim, famílias com circunstâncias diversas, excluídas da habitação, da alimentação, da saúde, da sociedade de uma forma geral.

5.1.4. Categoria 4: Atribuição do baixo rendimento escolar ao aluno.

Nesta categoria, apresentarei algumas explicações dos professores colhidas pelas entrevistas que têm como objetivo justificar o não rendimento escolar dos alunos como decorrência destes próprios.

Uma das justificativas dos docentes está no que se refere a problemas psicológicos, genéticos, como fatores geradores de problemas de aprendizagem que ocasionam o mau rendimento escolar. Abaixo temos alguns exemplos:

Às vezes isso já até partiu da vida intra-uterina, do relacionamento e do modo como ele vive. E voltando na mesma tecla, isso está em todas as camadas, às vezes o pobre, mesmo, está com as três dificuldades acumuladas: emprego, moradia e saúde (Ed, (PG), 26).

Pela conversa que a gente teve com o pai, pelo que o pai falou. Pode ser até a dificuldade que a mãe teve com ela na gravidez, com ela pequena (Ed, (PG), 26).

Aquele menino, eu acredito que sim, ele tinha algum distúrbio, alguma outra coisa. Então, ele, eu acredito que tinha. Como tem a outra menina; eu conheço um pouco, só quatro meses. Mas pelo que me foi passado pelos colegas, são crianças que tem algum distúrbio (T, (S), 12).

Além daquela menina que eu falei, tenho outros alunos que não conseguem aprender. A gente ensina, ensina e não consegue sair do lugar. Também tem muita criança indisciplinada, parece que os meninos de hoje não sabem o que é respeito. Para mim, é como eu falei anteriormente, pode ser causado por problemas orgânicos, genéticos... (ED, (PG), 26).

Olha, eu acho que ele tem algum problema porque até hoje não consegue escrever o nome só rabisca. Isso pode ser psicológico, até genético (CI, (PG), 16).

É muito difícil em uma família que não tem estrutura os alunos não apresentarem problemas psicológicos. Nós não estamos preparadas com a ajuda de psicólogos, nessas coisas de como a gente tratar (TE, (S), 12).

Nessas falas, encontram-se estereótipos explicativos muito usados por professores. Falam com uma certa propriedade, como se realmente entendessem do assunto, mas, fazendo uma análise mais aprofundada dos relatos, é possível observar que uma aparente certeza provém de uma reflexão preconceituosa juntamente com pensamentos cristalizados, baseados em pensamentos leigos.

Moysés e Collares (1997) em uma pesquisa sobre fracasso escolar e problemas de saúde, observaram que os professores, além de encaminhar rotineiramente alunos para avaliações médica ou psicológica, crêem que possuem capacidade para detectar crianças que apresentam problemas de saúde, tomando o seu diagnóstico como correto.

O fato dos professores atribuírem o não aprendizado de seus alunos a problemas de cunho estritamente a questões genéticas, hereditárias, de saúde, me parece uma forma de medicalizar a Educação e colocar nos médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, profissionais da saúde, um poder quase total de resolver o problema.

É interessante observar como os profissionais da educação já incorporaram em seus vocabulários, em suas justificativas, palavras, fatos, que até então era de uso corrente apenas dos especialistas da saúde. Tanto que nos encaminhamentos que são feitos a esses profissionais, os professores chegam até a sugerir exames como o eletroencefalograma para ver se o aluno não tem nada "na cabeça".

Na mesma pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997), elas analisaram o que os médicos, psicólogos e fonoaudiólogos, pensam sobre a atribuição de problemas de saúde como causador do não aprendizado. A conclusão foi de que estes agentes da saúde pensam iguais aos professores, ou seja, realmente o problema de saúde é o grande ocasionador de má aprendizagem por parte de inúmeras crianças.

Aí lanço um questionamento: será que esses profissionais, na suas formações acadêmicas tiveram contato com escolas, crianças com dificuldades de aprendizagem?

Novamente Moysés e Collares (1997, p. 144) falam que:

Perguntados sobre a sua formação, como haviam adquirido os conhecimentos subjacentes às suas opiniões, apenas um médico relatou algum contato com o assunto durante sua graduação. Esse profissional contava que, em todo seu curso médico, havia tido "duas ou três aulas teóricas, em que eram tratados todos os problemas de saúde do escolar". Todos os demais afirmaram que não haviam tido estudo sistematizado a respeito, seja na graduação, seja depois.

Sendo assim, concluo que os especialistas na área de saúde denotam uma postura acrítica e porque não a-histórica, em decorrência de uma má formação profissional, sustentando-se em um pensamento biologizante.

Em relação à formação médica, a pesquisa de Lima (1985) demonstrou que os currículos existentes em boa parte dos cursos de medicina, não trazem algum tipo de matéria ou referência a problemas de saúde em crianças na idade escolar, e nem sequer algum tipo de assunto sobre o processo de ensino-aprendizagem ou temas ligados à escola.

Na área de psicologia, também não foi muito diferente, Correa (1995) em sua tese de doutoramento, pesquisou a formação do psicólogo, mais precisamente do psicólogo escolar e detectou que a formação desse profissional é quase que de toda clínica, tendo nos currículos dos cursos pesquisados algumas matérias sobre o processo ensino-aprendizagem, problemas escolares. Mas ainda assim, Correa (1995, p. 145), observa que falta para esse profissional,

uma abordagem sistemática e contextualizada da escola brasileira, das relações que se estabelecem no cotidiano dessa escola, do processo ensino-aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo da criança em idade escolar.

Dessa forma, não fica difícil entender o porquê desses profissionais da saúde apresentarem pensamentos, comportamentos baseados no senso comum, nos preconceitos existentes no dia-a-dia; onde suas práticas não encontram uma sustentação teórica sólida, mas sim numa pseudocientificidade. Porque não falar em representações sociais? Sim, pois, esses pensamentos vão sendo originados no cotidiano e na prática, e sendo

absorvidos pelos outros profissionais, construindo, assim, um modelo teórico-explicativo e imprimindo comportamentos e atitudes comuns a todos os especialistas diante de um determinado objeto, objeto esse chamado fracasso escolar.

Seguindo na análise, também encontrei referências dos professores sobre a indisciplina dos seus alunos como um empecilho para suas aprendizagens. Veja o que alguns dizem:

Eu acho que a questão é a disciplina, vou te falar, não ta brincadeira, não. Aluno não respeita professor, colegas. Eles, então, não se interessam pela aula (TE, (S), 12).

A gente ensina, ensina e não conseguimos sair do lugar. Também tem muita criança indisciplinada, parece que os meninos de hoje não sabem o que é respeito (Ed, (PG), 26).

É a falta de respeito do nosso aluno, hoje já não trazem mais aquela carga de respeito que antigamente trazíamos. Agora, com esse sistema, eles fazem o que querem. Já não tem mais disciplina. Isso ajuda a não aprenderem a matéria (EU, (S), 24).

Os professores tentam explicar a não aprendizagem de seus alunos pelo fato deles "não terem respeito", mas quando os alunos foram ouvidos sobre o relacionamento da educadora com eles e seus colegas, disseram que:

A tia é exigente, ela não gosta que ninguém conversa na sala de aula. Quando a gente levanta para apontar um lápis e demora, ela dá bronca na gente. Ela não gosta de explicar muitas vezes, fala que se a gente ficar quieto, a gente aprende rápido (K, (PC), 7).

Eu queria que ela fosse boazinha. Eu não gosto quando ela grita, põe a gente de castigo. Ela podia explicar na carteira (K, (PC), 7).

É ruim, as tias são brava, a gente não pode brincar de correr porque elas chamam a nossa atenção (L, (SC), 9).

Eu tenho medo dela, ela tem a cara brava, ela está sempre copiando as coisas no quadro para nós escrever. Quando a gente tá fazendo dever, ela fica andando pela sala. Se alguém brinca, ela coloca de castigo. Eu não gosto dela porque fica falando que a gente não vai aprender (Z, (TC), 11).

A tia é exigente, ela não gosta que ninguém conversa na sala-de-aula. Quando a gente levanta para apontar lápis e demora, ela dá bronca na gente. Não gosta de explicar muitas vezes. Fala que se a gente ficar quieto a gente aprende rápido (J, (TC), 10).

A minha professora é muito mandona, a gente não pode fazer nada que ela fica gritando com a gente, ela não gosta que ninguém levante da carteira pra conversar com o outro (F, (PC), 8).

No que se refere ao conceito de indisciplina, este é uma concepção que o adulto faz levando em conta tudo aquilo que a criança não pode fazer segundo seus critérios. Também nota-se que no dia-a-dia escolar a imagem do aluno disciplinado é aquele que respeita as regras e normas da escola sem críticas, uma criança dócil, que sempre está pronta para acatar o que seu professor lhe pede. Que sabe mais ouvir do que falar e que para tal somente quando lhe é dirigida a palavra ou solicitado a se pronunciar, que permanece sentado a aula inteira e no recreio come devagar, educadamente.

Também encontrei algumas falas de professor referindo a seu aluno como uma criança que se torna agressiva:

A menina é muito agressiva, às vezes chega a emburrar comigo, conforme for que eu dirijo a ela, não conversa comigo. Quer dizer, essa tem problema. É a agressividade que me assusta nessa criança, isso aí me assusta mesmo; são crianças que falam palavrões, que resolvem as coisas no tapa, com chute, com pontapés. Então eu não acho que é uma atitude de criança assim considerada normal (T, (S), 12).

Alguns autores como Souza et alii (1994) fazem referencia à noção que a escola tem em relação ao fator disciplina como sendo um medidor da competência ou não do professor em conseguir “dominar” sua classe. E com isso, é supervalorizada a disciplina do aluno e cria-se uma imagem negativa daquele que é indisciplinado, porém, os professores, a escola, esquecem que a análise da indisciplina pode revelar coisas para as quais o professor nunca se

ateve para elas como, por exemplo, o mau relacionamento entre ele e o aluno e o seu mau desempenho em sala de aula.

Quando se olha a indisciplina como sendo uma manifestação de oposição ao que a professora ensina, não querer se relacionar com ela ou de recusar a fazer alguma tarefa que lhe é pedido, pode ser um recurso encontrado pelo aluno para se proteger de situações que geram nele estados de medo, angústia quer pelo fato de encontrar uma situação diferente da que sonhou sobre como seria a escola como também pelo fato de se defender de inúmeras situações vividas na sua vida escolar que lhe trouxeram sentimentos de incapacidade.

Além desses mitos de que o aluno não aprende porque é indisciplinado, porque têm problemas orgânicos, distúrbios; encontramos outros como o da carência afetiva. Abaixo está o exemplo:

O nosso aluno aqui é bastante pobre, a gente tem que se tornar mãe, pai, avô, avó; a família aqui dentro. De casa ele traz muito pouco (EU, (S), 24).

Tem que preocupar mais com aquele que precisa mais de você. Que tem problema em casa, não tem a participação da família com ele. Um menino, assim, vamos dizer, jogado. (EL, (S), 24).

Ela foi abandonada pela mãe, então, claro que ela tinha alguma coisa que atrapalha o desenvolvimento dela na escola (TE, (S), 12).

Muitas mães fazem a comida cedo, aí os meninos se viram do jeito que querem virar, comer, para tudo. Ela só volta à noite (ED, (PG), 26).

Mas quando se pergunta aos responsáveis pelos alunos como esses se relacionam em casa, não encontrei problemas quanto à falta de carinho por parte da família, como se vê nas falas dos familiares:

Em casa, ele gosta de assistir televisão, gosta de brincar com os colegas que moram perto de nós. Ele é muito fácil de fazer amizade. As vezes fazem bagunça, mas é coisa de menino, né. Com ele, eu e seu pai só falamos uma vez e M nos atende. Tem muito respeito por nós. É um menino muito carinhoso, mas fica contrariado se alguém brinca de mau gosto com ele. Com as pessoas estranhas, ele fica meio ressabiado, mas aos poucos vai chegando e fazendo amizade (R).

É uma menina que quando chegou, ficava com vergonha de sair, de brincar com as minhas filhas. Hoje, elas são como se fossem irmãs. Brincam muito, às vezes sai uma discussão, mas é coisa de criança. Ela gosta de brincar na rua. Sempre nos respeitou como se eu e meu esposo fossemos seus pais legítimos (T).

Ela me parece uma menina como outra, gosta de brincar com os colegas, primas; geralmente brinca de casinha com suas bonecas. Às vezes ela ajuda minha atual esposa nos afazeres da casa. É uma menina muito serelepe, quase não pára quieta (R2).

Às vezes faz bagunça, mas é coisa de menino, né. Com ele, eu e seu pai falamos uma vez e ele atende. Tem muito respeito por nós. É um menino muito carinhoso... (M).

Não se pode negar que seja possível encontrar dentro de uma população mais sofrida, devido às condições difíceis de vida que sofre, crianças com "carência afetiva"; porém, falar que se a criança devido ao fato de pertencer a essa população é necessariamente portadora de carência afetiva, além de criarmos um pré-conceito errôneo está-se declarando que famílias de classe pobre não amam seus filhos, ou que não sabem amá-los.

Será que existe um instrumento imparcial para medir o quanto uma mãe, um pai ama seus filhos, ou, o quanto uma criança é amada pelos seus responsáveis?

Os instrumentos utilizados para pesquisar algo sobre a vida social, os tipos de relacionamentos, organizações familiares, estão viesados de pré-conceitos, culturas, valores e crenças que o pesquisador possui em relação a sua classe social, não existe uma pessoa neutra, imparcial; quando se diz: nós somos neutros, estamos fazendo uma opção, se posicionando frente a algo.

Voltando a questão familiar, ainda pode-se encontrar pesquisas que têm como referencial de estrutura familiar aquela constituída por pai, mãe e filhos vivendo juntos. Hoje em dia, são muitas as formas de se estruturar uma família e o fato de não viver numa família tradicional não significa que a família é desestruturada. É possível encontrar em favelas e bairros de periferias pais

muito carinhosos com seus filhos, e já em bairros de classe média e alta, filhos rejeitados, sem calor afetivo por parte de seus pais.

Diante dos fatos aqui analisados, não só nesta categoria, mas nas outras também, fica forte a presença dos mitos e modelos a respeito das pessoas que fazem parte de uma classe menos privilegiada. A construção desses mitos está ligada de certa forma a uma visão de mundo recheada de ideologia e mistificadora que, encontrando guarida nas concepções que os professores possuem, contribuem na criação das representações dessa categoria levando seus componentes a tomarem posições e emitirem pensamentos sem quase nenhuma sustentação científica.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atendendo ao propósito de análise das representações sociais no contexto escolar, o presente trabalho considerou as representações dos professores dentro de um ambiente sócio-educativo, levando em consideração a formação do professorado, suas relações com os alunos e seus familiares. As concepções dos educadores em relação aos seus educandos dentro de uma prática pedagógica de relação dual podem trazer contribuições para a problemática da dificuldade de aprendizagem do aluno.

Para Moscovici, um dos autores relevantes que subsidiou teoricamente este estudo, as representações sociais são formas de construção de um modelo explicativo sobre determinado fenômeno social em que os membros de um grupo que utilizam o mesmo modelo explicativo têm seus comportamentos e atitudes controladas por esse sistema elucidativo diante do fenômeno. Além do mais, as representações sociais são constituídas por meio de um consenso grupal, ou seja, as explicações e os comportamentos que são mais referendados pelos pares grupais, são estendidos a todos os membros.

Em se tratando de instituição escolar, encontramos nela um grupo, os professores. Esse grupo trabalha diretamente com um fenômeno social que é a dificuldade de aprendizagem de alunos levando-os a um baixo rendimento escolar. Esse é um fenômeno social, pelo fato de ser um dos fatores que levam o alunado a se evadir da escola, e isso não é um fato restrito a apenas uma escola, mas sim a todas as escolas do país. Pode-se dizer, então, que esse fenômeno tem sua relevância cultural. E para Sá (1998), a relevância cultural de um dado fenômeno é primordial para a existência de representações sociais.

Nas entrevistas com os professores, foi possível detectar algumas tomadas de posições quanto à explicação e comportamento diante de alunos que apresentavam, segundo os professores, problemas na aprendizagem. E junto a isso, percebi como as representações foram sendo formadas, evidenciando que o grupo de professores levava-as em consideração no momento da construção de suas explicações sobre o rendimento escolar do aluno. Sendo a representação social algo construído por alguém e sobre alguém, não pude estudar o fenômeno dentro de um vazio social. O meu estudo levou em consideração o cotidiano escolar do aluno segundo os professores, o dia-a-dia extra-escolar dos mesmos alunos, de acordo com seus responsáveis e as falas dos próprios educandos sobre o relacionamento com seus professores e o trabalho pedagógico na sala de aula.

Algumas contradições foram percebidas quando certos professores fizeram referências sobre as dificuldades de determinados alunos em aprender conteúdos para os quais, segundo os educadores, exigia-se memorização. Os

professores utilizaram como argumentos a questão da situação sócio-familiar que alguns alunos viveram, como sendo perniciosa para a aprendizagem dos mesmos. Mas quando foram entrevistados os responsáveis por esses alunos por meio de entrevistas semi-estruturadas, a percepção daqueles professores não se sustentava. Os pais, os responsáveis pelos discentes não percebiam as dificuldades como, por exemplo, não querer fazer dever de casa, ser muito bagunceiro, preguiçoso. Alguns alunos demonstraram apresentar, no mínimo, dificuldades de relacionamento quando vieram morar com seus tios, mas após um certo tempo, de adaptação, problemas outrora apresentados foram sendo resolvidos.

Com o objetivo de analisar as representações sociais dos professores, identificando os possíveis pressupostos teóricos que subsidiam o modelo explicativo do grupo docente entrevistado, encontrei algumas sustentações teóricas advindas da área da saúde que ao "pular os portões das escolas" foram se incorporando às explicações, fazendo-se parte do vocabulário dos professores, diretores, supervisores, contribuindo, dessa forma, para a criação de representações sociais.

Um dos pressupostos teóricos refere-se ao fato de buscar justificativas pela má aprendizagem no fator biológico. Autores como Moysés e Collares (1997) chegam a falar sobre a medicalização da educação, o que se refere ao fato da dificuldade de aprendizagem ser tratada como decorrência de problemas de saúde dos alunos. Sobre isso, Moysés e Collares (1997, p.147) esclarecem o seguinte:

Quando esse problema passa a ser tratado como se decorrente de doenças, físicas ou mentais, dos alunos, estamos presenciando o processo de sua medicalização, isto é, a tentativa de transformá-lo em um problema de causa e solução no campo da saúde, localizado na criança, inerente a ela. A fala dos profissionais, reduzindo o processo ensino-aprendizagem apenas ao pólo da aprendizagem, reflete concepção subjacente: perante uma criança com mau rendimento escolar, o olhar será focalizado em quem não aprende, pois o problema só pode ter essa localização. Desvia-se, assim, a discussão para o plano individual, o fracasso escolar a ser decorrente de problemas da criança e não da estrutura política do país, da estrutura política e pedagógica da instituição escolar.

Foi o que percebi nas falas dos professores; na análise da categoria de número quatro - atribuição do baixo rendimento escolar ao aluno⁴, foi possível averiguar a focalização do não aprendizado dos alunos em questões como "problemas de gestação", "distúrbios", "problema psicológico". Em nenhum momento, houve alguma referência à prática pedagógica dos professores como fator que contribuiria para o mau aprendizado do alunado.

Farei, agora, uma importante consideração sobre a representação social enquanto uma teoria do senso comum que serve para modelar o comportamento dos indivíduos que dela recorrem para se posicionar e lançar mão de explicações junto ao acontecimento que sucede em relação a outrem. Desse modo, as explicações dos docentes em relação a seus alunos com baixo rendimento escolar, tendo como justificativas problemas de saúde, são nada mais do que uma representação social em que o grupo de professores, ao apropriar-se de teorias científicas muitas das vezes deturpadas, constroem

⁴ Para maiores esclarecimentos vide capítulo 4.

um sistema explicativo para se posicionarem e explicar o porquê do mau desempenho escolar. Porém, este modelo explicativo está contaminado de preconceitos. Corroborando com o meu pensamento, Moysés e Collares (1997, p. 148) esclarecem que:

A atuação medicalizante – ou patologizante – das ciências da saúde consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, nas formas de pensamento que regem a vida cotidiana, com ênfase nos preconceitos que a permeiam. E a extensão e a intensidade em que esse processo ocorre podem ser apreendidas pela incorporação de seu discurso, não importa se científico ou preconceituoso, pela população.

Além da infiltração da visão “patologizante” fazer parte do dia-a-dia de qualquer pessoa, quer através dos meios de comunicação, principalmente pela televisão, mostrando pesquisas que relacionam a questão da saúde de alunos e problemas escolares de forma unilateral, ou seja, se há problemas de saúde então o problema de aprendizagem justifica-se pela existência daquele. Há cursos que apregoam o mesmo modo de pensamento. Estes são ministrados aos professores que vão assimilando a visão do problema de aprendizagem como algo do aluno.

Como os professores sentem a angústia de buscar o que fazer, e o fato da pedagogia como diz Moysés e Collares, ter colocado “em segundo plano questões específicas, relacionadas com a prática pedagógica, com o fazer pedagógico” (1997, p.154), os cursos levam os docentes à busca de ‘milagres’. Um exemplo é a disseminação de cursos de especialização em psicopedagogia. Esses cursos trazem uma visão e atuação normatizadora,

vendendo promessas de serem mais uma área a contribuir com os educadores para a sua respectiva atuação pedagógica.

Ainda, a respeito da formação continuada dos educadores encontrei algumas contradições, como por exemplo, o fato dos professores necessitarem de se aperfeiçoarem para desempenhar melhor os seus trabalhos pedagógicos, mas são impedidos de participarem devido ao fato da grande maioria deles serem em horários em estão lecionando aulas, e, assim, não podem participar dos mesmos. Há outro agravante, muito desses cursos quando ministrados, não conseguem discutir, trabalhar de forma clara os conceitos e pressupostos de teorias que são ministradas aos professores, mas apenas o "verniz das teorias" como disse Moysés e Collares (1996, p.110).

Com a compreensão deturpada do conhecimento adquirido, os educadores elaboram os seus fazeres pedagógicos tendo como referência a suposição de que tal teoria lhes permite ver o cotidiano das salas de aula, segundo a visão deles, como sendo verdadeira. Então, os problemas pedagógicos e de aprendizagem inerentes aos alunos serão compreendidos e explicados segundo esta ótica de entender o que se passa nas salas de aulas e com os alunos.

Dentro do entendimento dos educadores, também encontraram explicações referentes ao contexto sócio-familiar dos educandos.

Os professores atribuíram à situação familiar e social de seus alunos um fator que desencadeia o mau aprendizado, porém, esta visão foi construída de forma linear e isolada, ou seja, se há complicações nas relações intrafamiliares,

isso leva a problemas na escola. Não vêem o problema do baixo rendimento escolar como uma questão multifatorial, em que mais de um fator se interage e contribui para a dificuldade de aprendizagem, ocasionando o baixo rendimento acadêmico. Torna-se evidente que os professores apresentam uma visão, uma compreensão do problema dentro de uma concepção hipotético-dedutivista em que o número de situações de má aprendizagem que surgem nas crianças de famílias de baixa renda vai acontecendo e, com isso, "confirmando a visão" dos educadores, levam-nos a crer fielmente nas suas justificativas. Além de se basearem na quantificação e reprodução dos fatos, também se baseiam numa análise de focalizar toda a causa no aluno.

Mais uma vez, tem-se a formação de representações sociais por parte dos professores, no sentido de criar modelos explicativos para a questão do mau rendimento escolar tomando como argumentos problemas familiares que segundo eles (vistos de forma isolada do contexto escolar) influenciam negativamente os alunos. Para isso, vão buscar se 'ancorar' em teorias, explicações referentes à constituição familiar que possam ajudar-lhes a construir suas próprias teorias e se posicionarem de acordo com elas frente aos acontecimentos.

Dentre algumas teorias que servem de respaldo para os educadores, estão aquelas em que a visão de família constituída de pai, mãe e filhos é tida como universal e padrão. O problema não é considerar a família dessa forma, não é negar as condições econômicas e certos problemas que elas podem ter sobre a estruturação familiar. Mas, não quer dizer que não vivendo em uma família com pai, mãe e filho, segundo os moldes tradicionais, está se vivendo

numa família desintegrada. As formas de se constituir uma família são várias. Ter em mente como a única correta é aquela padronizada, é dizer que as outras famílias são desviantes e assim não são válidas.

Os conflitos, as dificuldades, os desentendimentos não são exclusivos de determinada classe social; o fato de observar maior número de conflitos nas classes populares pode ser pelo fato deles adquirirem maior visibilidade, pois, estas famílias compartilham no dia-a-dia, entre si seus problemas, suas dificuldades vividas no cotidiano e também pela perda da privacidade. Souza (2000, p.133).

É por isso que concordamos com Mello (1992, p.129):

Estigmatizar essas populações, denominando-as de promíscuas ou violentas, é fazer o jogo ideológico do poder, responsabilizando-as pelas condições precárias em que tocam sua existência.

Durante a pesquisa, uma inquietação em forma de indagação sempre me acompanhava: como as representações sociais dos professores são construídas nas interações professor-aluno e como elas podem influenciar a aprendizagem dos educandos?

Uma vez existindo uma sala de aula e dentro dela professores e alunos, estes passam a constituir um novo grupo com uma dinâmica própria, desenvolvendo-se entre eles intensas relações interpessoais.

Nas relações interpessoais entre professores e alunos, o processo de interação pode levar a duas situações em que pode ocorrer simpatia de um elemento do grupo pelo outro elemento, ou seja, do professor pelo aluno; ou acontecer o contrário, ocorrer antipatia de um para o outro. Isto acontece pelo fato de não ser possível a existência da neutralidade por parte do professor, como sugere Leite (1993, p. 242):

Esse processo não seria, talvez, tão pernicioso, se os professores conseguissem manter uma atitude de neutralidade diante dos alunos, sem manifestar preferências ou antipatias. Mas todos os professores sabem que manter tal neutralidade é processo difícil, obtido a custa de muito esforço e muita autocrítica. Quase todos se deixam arrastar por preferências ou antipatias – e essa relação afetiva, geralmente inconsciente, marca os seus alunos.

Quando estamos diante de um processo de interação em que ocorre a simpatia de nós para com o outro, temos a tendência de interpretar de forma favorável as atitudes, os valores, os comportamentos do outro de forma a passarmos a agir segundo essa nossa percepção. Por outro, lado se o processo de interação ocorre pela antipatia, os comportamentos, as atitudes e valores que julgamos ser negativos, no outro, tendem a ser acentuados por nós, até que nos afastemos.

No contexto escolar, especificamente na sala de aula, também estamos diante de um processo de interação e as conseqüências desse processo podem ser similares aos que descrevemos acima. O aluno que segundo Leite

(1993, p.242) é "aprovado pelo professor", faz com que aquilo que despertou no mestre a sua admiração seja exacerbada, e assim tornando-se cada vez mais admirado. Já o aluno que não apresenta a "aprovação" do seu professor, torna-se rejeitado e suas qualidades não serão vistas pelo docente como algo a ser admirado, pois, elas não se identificam com as suas qualidades.

De acordo com a análise das entrevistas feitas foi possível detectar que nas interações em salas-de-aula entre os professores entrevistados por mim e seus alunos, encontrei uma diferenciação na relação interpessoal entre os educadores e alguns alunos. É nas relações entre eles que podemos assistir à construção de representações pelos primeiros em relação aos segundos. Os alunos que foram considerados pelos educadores como educandos com mau rendimento escolar, com dificuldade para aprender, não apresentavam as características e comportamentos esperados pelos professores. Estes buscavam a construção de modelos explicativos para tentar justificar o péssimo desempenho de alguns alunos que não conseguem avançar no aprendizado.

Entendo que a relação professor-aluno é despersonalizada na medida em que o professor baseia-se nos padrões ideais da sociedade, procurando transmiti-los. Dessa forma não leva em consideração as singularidades de determinados alunos, que muitas das vezes não conseguem aprender de acordo com o que a sociedade espera.

Os alunos apresentam todas as qualidades, porém em proporções diferentes uns dos outros. E as escolas ainda possuem uma visão intelectualizada de que é necessário acentuar o valor das qualidades de

inteligência, ligando-as às qualidades de conformismo social. Ou seja, embora os alunos sejam diferentes, eles são avaliados pelo mesmo padrão.

Os educandos que apresentarem atitude, comportamentos, qualidades, como diz Leite (1993, p. 245) "supervalorizadas pela escola", sempre tenderão a exarcebá-las para sempre serem "aprovados". Os outros, aqueles que possuem dificuldades na aprendizagem, maus rendimentos acadêmicos, 'problemas de comportamento', segundo os valores e padrões culturais, poderão acentuar as qualidades tidas como reprovadas pelos professores como forma de chamar a atenção desses para si, como bem coloca Leite (1993, p. 245):

Como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixem de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, hostilidade. Uma vez percebida pelo professor, e pelos colegas, tais qualidades passam a ter uma autocausação e se acentuam por novas percepções e manifestações. No caso do bom, como do mau (grifos do autor) aluno, forma-se um círculo vicioso, em que os bons são cada vez melhores, e os maus cada vez piores.

Neste sentido, a minha compreensão é de que um determinado tipo de representação dos professores pode ser um fator entre outros a contribuir para o fracasso escolar de determinados alunos, pois, a representação social nada mais é do que uma forma de explicar e comportar-se diante de algum fato sobre alguém, segundo o senso comum das pessoas. Se o professor tende a perceber e tratar seu aluno como se ele fosse alguém com problemas

psicológicos, com distúrbios, esse será tratado assim, e, talvez poderá até incorporar essas características feitas em relação a ele como forma de chamar para si a atenção dos educadores. Não é fato novo a importância preditiva do professor na determinação da aprendizagem de seu aluno. Isto já foi muito bem estudado e na época ficou conhecido como *profecia auto-realizadora*⁵.

Com o resultado do meu trabalho, espero possibilitar reflexões quanto à importância da relação professor-aluno na construção das representações sociais pelos educadores sobre o sucesso escolar de seus educandos. Também, foi possível perceber como os professores conseguem criar representações de alunos com dificuldades de aprendizagem, buscando fundamentação para tal em teorias, que muitas das vezes são deturpadas pelos mesmos, e pelas características sócio-familiares de seus alunos; fatos que me permitem propor algumas sugestões tais como:

- não só fazer uma análise das dificuldades dos alunos no processo ensino-aprendizagem como sendo um processo unicausal e/ou baseando-se apenas em situações extra-escolares, mas sim tentar compreendê-las e superá-las a partir de uma visão multifatorial, levando-se em consideração as situações intra-escolares;
- que a escola abandone a idéia de valorizar como única forma de avaliação as tarefas intelectuais, ou seja, que utilize outras propostas de avaliação em que os alunos possam expressar sua habilidades, seus conhecimentos;

⁵ O destaque é meu

- que o educador tenha condições econômica e institucional para poder continuar com sua formação continuada, podendo, para isso, participar pessoalmente de cursos, congressos, etc.
- que seja feita uma parceria entre universidade e escola a fim de que sejam realizadas pesquisas, em conjunto, com os educadores das escolas e os professores das universidades, permitindo, assim, que ambos possam trocar experiências e contribuir para o fim do distanciamento entre o mundo real vivido pela escola e o mundo ideal das universidades;
- permitir a participação da família, não apenas como meros convidados, mas como pessoas participantes do processo ensino-aprendizagem, por meio de reuniões de estudo e auxiliando-a no acompanhamento de seus filhos em relação a questões escolares;
- ver as dificuldades de aprendizagem dos alunos como meras adversidades e, assim, criar para cada aluno uma proposta de ensino em que respeite suas singularidades. Não queremos, dessa forma, negar a existência de problemas de aprendizagem, mas sim desvelar a falta de recursos pedagógicos para ele aprender;
- levar em consideração a importância da relação professor-aluno, principalmente seu aspecto afetivo como sendo peça importante para a aprendizagem do aluno.

A teoria de Serge Mucovici, bem como as de outros autores utilizadas por mim nesta pesquisa, foram de grande valia para as minhas considerações. Além disso, contribuíram para o meu amadurecimento teórico e político.

VII - BIBLIOGRAFIA

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1994). Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em **Aberto**. Brasília, ano 14, n.61, pp. 60-78, jan/mar.
- AQUINO, J. G. (Org.) (1996) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRANDÃO, Z. et. alii (1983) *Evasão e Repetência no 1º grau no Brasil: a escola em questão*. R. S.: Achramé.
- CORREA, M. A. M. (1995). *O psicólogo escolar hoje... O fracasso escolar de sempre*. (mimeo) Tese de Doutorado, Faculdade de Educação/UNICAMP.
- COLLARES, C. A. L. (1989). Ajudando a desmistificar o fracasso escolar. In: **IDÉIAS**. Toda a criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE, p.24.
- CRUZ, S. H. V. (1997). Representação de Escola e Trajetória Escolar. *Psicologia*, São Paulo: USP, n°1(8), pp. 91-111.

- DEL PRETTE, Z. (1999). Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões. In: GUZZO, R. S. L (Org.) *Psicologia Escolar: LDB e Educação Hoje*. Campinas: Editora Alínea. pp.11-34. DICIONÁRIOS EDITORA. (1999). *Dicionário de Espanhol-Português*. Porto: Porto Editora.
- DOTTI, C. (1993). Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. *Paixão de Aprender*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes.
- DURKHEIM, E. (1989). *As formas elementares de vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália*. Trad. Joaquim Pereira Neto. São Paulo: Ed. Paulinas.
- ELLIOT, John.(1998).Recolocando a Pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G. et. alii (Orgs.) *Cartografias do Trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)*. Campinas: Mercado Aberto. pp. 137-152.
- FARR, R. M. (1998). Representações Sociais: A teoria e sua história. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.). *Textos em Representações Sociais*, 4. ed. Petrópolis: Vozes. p.31-59.
- FRANÇA, J. L. et al (1998). *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 4ª.ed. – rev. e aum. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- GAMA, E. M. P. et. alii. (1991). As Percepções sobre a Causalidade do Fracasso Escolar no Discurso Descontente do Magistério. *RBEP*, Brasília, v.72, n.172, p.356-384, set. /dez.
- GUARESCHI, N. M. (1995). A criança e a representação social de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J.(Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, 2ª reimp. São Paulo: Brasiliense.

INÁCIO FILHO, G. (1996). *A monografia na Universidade*. Campinas: Papirus.

JODELET, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social*. Madrid: Paídos.

LEITE, D. M. (1976) *O caráter nacional brasileiro*. São Paulo: Pioneira.

LEME, M. A. V. S. (1995). O impacto da teoria das Representações Sociais. In:

SPINK, M. J. P.(org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, 2. reimp. São Paulo: Brasiliense.

LIMA, G. Z. (1985). *Saúde escolar e educação*. São Paulo: Cortez.

LUDCKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. D. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MARCONDES, A. (1991) *Crianças de classe especial: efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MELLO, S.L.(1992). Classes populares, família e preconceito. *Psicologia*. São Paulo: USP, vol. 3, nº 1/2, p. 123-130.

MINAYO, M. C. S. (1998). O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S.(Orgs.). *Textos em Representações Sociais*, 4. ed. Petrópolis: Vozes, pp.31-59.

MOREIRA, J. R. (1960) *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. RJ Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais.

MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MOYSÉS, M. A. A. & LIMA, G. Z.. (1982). Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *Revista da ANDE*, 1(5): 57-61.

MOYSÉS, M. A. A. & COLLARES, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *CADERNOS CEDES*. n.28, Campinas: Papirus.

_____. (1993). Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. São Paulo. *Idéias, FDE*. n. 19, pp. 9-25.

_____. (1996). O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A.M. & MIZUKAMI, M. G. N.(Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFScar, pp. 108-114.

_____. (1997). Inteligências Abstraídas, crianças silenciadas: avaliações de inteligência. *Revista de Psicologia*. São Paulo: USP, n° 1(8),

_____. (1997). O Profissional de Saúde e o Fracasso Escolar: Compassos e Descompassos. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (Org.) *Educação Especial em Debate*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 137-160.

NAGLE, J. (1974). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/MEC.

PATTO, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (Org.) (1993). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

_____. (1984). A Criança marginalizada para os piagetianos

- brasileiros: deficiente ou não? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (51): 3-11, nov.
- PEDRA, J. A. (1997). *Currículo, Conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus.
- PENIN, S. T. S. (1989) *Cotidiano e escola – A obra em construção (o poder das práticas cotidianas na transformação da escola)*. São Paulo: Cortez.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. (1972). *Capacitação do ser humano através da atenção às deficiências e sua reversão – nº especial*. Rio de Janeiro, 57(126), abr/jun.
- SÁ, C. P. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ.
- _____ (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P.(Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, 2. reimp. São Paulo: Brasiliense.
- SATO, L. (1995). A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*, 2ª reimp. São Paulo: Brasiliense.
- SILVA, V. L. G. (1996). Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª séries. In: BRZEZINSKI, I. *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG.
- SOARES, M. (1992). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. 9ª ed. São Paulo: Ática.
- _____ (1993) Avaliação educacional e clientela escolar. IN: PATTO,

- MARIA HELENA SOUZA (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 47-53.
- SOUZA, M. P. R. et alii.(1994). A questão do rendimento escolar: mitos e preconceitos. In: CONCEIÇÃO, J. N. (Org.). *Saúde Escolar: a criança, a vida e a escola*. São Paulo, Savier.
- SOUZA, M. P. R. et alii (2000) *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- SPINK, M. J.(Org.) (1995). O estudo empírico das Representações Sociais.In: *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, pp.85-108.
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- WAGNER, W. (1998). Sócio-Gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB editora, pp.3-27.
- ZEICHNER. K M.(1998). Para Além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G. et. alii (Orgs.). *Cartografias do Trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas: Mercado Aberto, pp. 73-95.

ANEXOS

VIII – ANEXO

8.1 Roteiro de entrevista semi-aberta para professores

A. Dados De Identificação.

Nome do entrevistado:

Formação acadêmica:

Histórico profissional:

Forma de chegada ao cargo:

Tempo de docência:

Outros cargos ocupados na escola:

B. Configuração Didático-Pedagógica Do Ensino.

Forma e frequência de participação nas reuniões pedagógicas:

Sua idéia sobre: relações estabelecidas entre professor e aluno, aluno e supervisor, supervisor e professor:

Requisitos de um aluno para sucesso escolar:

Razões do baixo rendimento do aluno:

Interferência da relação família-aluno no rendimento escolar do aluno:

Atribuição do fracasso escolar dos alunos sujeitos da pesquisa:

Estratégias de trabalho com esses alunos. Queixa com outras crianças.

Alternativas:

Fatos, acontecimentos ou cenas com os alunos da pesquisa que chamaram a atenção:

Características de um professor com bom e com mau desempenho acadêmico:

Dificuldades partilhadas? Com quem? Visões:

Visões de diretor, supervisor, colegas professores sobre dificuldades na sala de aula:

Explicações a respeito das causas do baixo rendimento escolar? Leituras sobre o assunto. Outras fontes. Grau de confiabilidade:

Seu trabalho pedagógico dentro da sala de aula:

Dedicação aos estudos, formação permanente:

Opinião sobre a escola:

8.2. Roteiro de entrevistas semi-aberta para os alunos e seus responsáveis

A. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO.

Nome do entrevistado:

Grau escolar:

Idade:

B. QUESTÕES REFERENTES AO ASPECTO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.

Disciplinas que **mais** gosta. Motivos:

Disciplinas que **menos** gosta. Motivos:

Atividades de recreio:

Motivo de estudar na escola. Sente satisfação?

Os amigos na escola:

Consciência da presença na sala:

Conceito dos professores sobre você:

Conceito seu sobre os professores:

Atribuição das dificuldades para aprender:

Atribuição dos professores sobre suas dificuldades:

Descrição da didática do professor (aula, avaliação, postura...):

Preferências por maneiras de ensinar. Professor exemplo:

C. HISTORIA DE VIDA DO ALUNO*.

Dia-a-dia da criança em casa;

Com quem vive;

escolaridade dos membros da família;

expectativa em relação à escolaridade da criança pela família;

atividades fora da escola;

Encaminhamentos para profissionais da saúde (médico ou psicólogo), por quem e para qual:

Ajuda de quem perante dificuldade nas lições:

Tempo dedicado aos estudos. Local dos estudos. Ajuda de quem: