

*A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Bom Aluno"**

Mary Rangel

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Discute as dimensões da representação do "bom aluno" e os planos "real" ou "ideal" de sua formulação por professores, alunos, pais e funcionários, em três tipos de escola: a pública, a particular e a militar. A constatação da presença, comum, da imagem "idealizada" do aluno a quem se atribui o qualificativo "bom" é, então, discutida à luz de referentes da teoria da Representação Social, que podem acrescentar subsídios a outras pesquisas que tiveram, ou terão, o mesmo objeto e preocupações.

A importância da percepção do professor sobre o aluno e os efeitos decorrentes desta nas relações e condutas com ele estabelecidas têm sido questões enfatizadas por estudos que as destacam nas análises das práticas escolares, como os de Gilly (1980,1988), Mello (1982), Ivo (1992), Guimarães (1990), Penin (1990), Patto (1990), Fundação Carlos Chagas (1981), Corona e Nagel (1988), Barreto (1981), Bisserei (1980), Ropke (1981), Rocha (1987), Cota (1993), além de RascheeKude (1986), que discutem a evolução das pesquisas sobre expectativas nos Estados Unidos, a partir do conhecido (e polêmico) *Pigmalion on the Classroom* (Rosenthal, Jacobson, 1968). Estudos como esses sugerem a atenção dada às representações que se formam sobre o aluno, observando-se

* Esta pesquisa constituiu-se tese de concurso para professor titular da área de ensino-aprendizagem na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

conceitos e imagens que, como categorias explicativas dos fatos, não só os refletem, como também podem influir nas ações que os realizam.

Considera-se, portanto, que no processo de representação "edifica-se" uma "doutrina" que permite "explicar" e "prever" os "atos" (Moscovici, 1978, p.27). É possível, pois, admitir os efeitos desse processo nas relações e comportamentos na escola, a partir de imagens que tanto podem "explicar" e "justificar", quanto podem negar ao aluno a condição de "bom".

Assim, reunindo informações de uma escola pública, uma escola particular e uma militar, o estudo de representações do "bom aluno", voltado às suas dimensões e à sua concepção ideal (idealizada) ou real, atende à preocupação dos educadores com percepções e critérios de conduta, cuja formação e efeitos se dão na prática (social e pedagógica) refletindo especialmente no ato (didático) de ensinar e aprender, onde o aluno é um dos principais atores e autores.

Este estudo, portanto, ao focalizar elementos das dimensões da representação do "bom aluno", observa especialmente o "real ou ideal" na sua imagem, conforme os sujeitos a configuram nas suas afirmações e também a revêem no seu relato de vida como alunos.

Com esse interesse, procurou-se envolver diversos grupos de sujeitos - alunos, professores, pais, funcionários de limpeza e serviços gerais - cuja diversidade de posições e formas de participação na vida da escola poderiam propiciar diversos ângulos de visão do aluno.

A diversidade aplicada ao contexto foi também critério de escolha das escolas, optando-se por três tipos significativos da realidade brasileira: a pública, a particular e a militar.

Recorreu-se, aqui, como se fez em quatro pesquisas anteriores (Rangel, 1992, 1993, 1994a, 1994b), às categorias "atitude, informação, campo de representação ou imagem" (Moscovici, 1978, p.71) e aos aportes sobre implicações do "real" ou "ideal" nas representações e relações, considerando-se, também, nas análises, referências do processo de formação (e da possibilidade de mudanças) das representações

(Moscovici, 1978,1989,1992,1994; Jodelet, 1989,1994; Ibáñez, 1988; Vala, 1986, 1993; Herzlich, 1972, 1991; Flament, 1989; Gilly, 1980, 1988; Arruda, 1983,1992; Spink, 1993; Jovchelovich, Guareschi, 1994; Wagner e Elejabarrieta, 1994; De Rosa, 1993, 1994; Farr, 1991, 1993, 1994;Duveen, 1993, 1994).

A pesquisa adotou, portanto, os referenciais teórico-metodológicos da Psicologia Social, dirigidos às *dimensões* e à *discussão do real e do ideal nas representações*.

Complementarmente observaram-se, nos quadros da representação, o potencial de influência nas expectativas e condutas e os mecanismos de formação, continuidade e consolidação.

Ainda de forma complementar, consideraram-se outros referentes, mantendo-se o enfoque moscoviciano da Psicologia. Observou-se, então, a inerência entre conceito e imagem e sua inserção nos "temas" que se expressam nas dimensões da representação.

No interesse de ampliar percepções sobre elementos das condições de produção do discurso, procurou-se ainda, na leitura dos dados, examinar (com base na discussão marxista das representações) a possibilidade de influência da ideologia como também a questão do compartilhamento de idéias, associado à "identidade grupai", levando-se em conta a interferência de fatores institucionais (Chartier, 1990).

Quanto às pesquisas anteriores (Rangel, 1992, 1993, 1994a, 1994b), as análises orientadas por matrizes do estudo de representações sublinharam a importância da atenção ao seu poder de influência na percepção, aceitação e construção dos fatos, notando-se os desvios e fatores de alienação a que os conceitos e imagens "ideais" (idealizados) podem conduzir, prejudicando a compreensão consciente e crítica da realidade.

Uma dessas pesquisas, em que se discutiram dimensões da representação do "bom professor" (Rangel, 1994b), deixou ao estudo da representação do "bom aluno" não só a confirmação das contribuições da análise dimensional (feita também em estudos como os de Moscovici,

1978; Leme, Bussab, Otta, 1989) como ainda a renovação do interesse por uma questão que sobressaiu no exame dos dados: a percepção do professor sobre o aluno.

Entretanto, quando o pesquisador, movido por esse interesse, ecorre ao estudo de representações, é necessário reconhecer a complexidade e a amplitude conceitual.

Os estudos contemporâneos (especialmente nos últimos cinco anos) têm destacado a atenção dispensada às discussões conceituais. Essa preocupação se revela em trabalhos como os que foram apresentados na 2ª Conferência Internacional de Representação Social, a exemplo dos de Jodelet (1994), Duveen (1994), De Rosa (1994), Rangel (1994c), Wagner e Elejabarrieta (1994), Farr (1994), Costalat-Founeau (1994), cujos objetos se constroem no âmbito e nas circunstâncias da investigação de papéis, expectativas, condutas e relações. A ausência de uma definição (no sentido estrito do termo) da representação social é um dos pontos comuns desses estudos. A abrangência e complexidade do "fenômeno representativo" não recomenda (nesse momento de construção do quadro teórico) "impor-lhe" limitações de sentido. Entretanto, nas origens das formulações da teoria - e ao focalizar "por que" e "quando" se forma uma representação - encontra-se em Moscovici (1963, p.251) não propriamente uma definição, mas uma referência conceitual importante, na acepção de que "uma representação social pode ser entendida como a elaboração de um objeto social por uma comunidade". Nesta referência destacam-se as idéias de "elaboração", "objeto social" e "comunidade".

Na "elaboração" pontua-se o fato de que as representações como processos sociais surgem no curso das comunicações, que possibilitam a formação de pontos de vista comuns sobre questões da prática, do interesse coletivo.

Assim, nas conversações e através dos meios de comunicação, as representações são formadas pelos sujeitos, conforme percebem, conceituam e comunicam os objetos.

A inerência entre conceito (significado) e imagem (figura), que se apresentam como "duas faces de uma mesma folha de papel" (Moscovici, 1978, p.65), é um dos princípios fundamentais da representação.

As imagens correspondem a "concretizações" dos conceitos. Por isso Ibáñez (1988, p.48) assinala que "las imágenes ayudan a que las personas se forjen una visión menos abstracta del objecto representado..."

Desse modo, o princípio da inerência entre conceito e imagem permite notar que o icônico e o simbólico se apresentem de forma concomitante e indissociável nas representações como elementos do seu conteúdo, inseridos nos "temas" que se expressam nas afirmações dos sujeitos sobre o objeto da representação.

Observando-se, pois, elementos do conteúdo das representações, pode-se identificá-los pelos conceitos e imagens, que se formam no curso das comunicações e interações, constituindo "categorias explicativas" do real, compartilhadas pelos sujeitos nos seus grupos sociais. E este o entendimento que se toma como referência nesta pesquisa, subsidiando a "análise temática".

A "análise temática" pode, por conseguinte, se aplicar à análise dimensional (Moscovici, 1978, p.71), permitindo o reconhecimento das *dimensões* da representação: a *atitude* ou julgamento de valor ou posição (positiva, negativa ou neutra) do sujeito sobre o objeto da representação; a *informação* ou organização do conhecimento sobre o objeto e o *campo de representação*, onde se destacam as imagens e os conceitos que, segundo Flament (1989), constituem os "núcleos centrais" e os "esquemas periféricos", complementares e introdutórios ao "núcleo". E interessante perceber a expressão literal de Moscovici (1978, p.71), quando se refere ao "campo de representação, *ou imagem*" (grifo nosso), o que permite concluir que a imagem é elemento de destaque na definição do campo.

Moscovici (1978, p.71) enfatiza, portanto, a coerência, o sentido de "harmonia" entre as três dimensões como fator de sustentação, "solidez", consolidação e permanência das representações, observando

também a importância da "análise dimensional", no interesse da percepção do seu "conteúdo" e do seu "sentido".

Quanto à análise do "real" ou "ideal" proposta nesta pesquisa, encontra na discussão moscoviciana elementos que sustentam a possibilidade de concomitância desses dois "planos" da representação.

Revê-se então Moscovici (1978, p.59), quando observa que no "ato de pensamento" pelo qual se representa, ocorrem simultaneamente o "real" (vivenciado nas experiências práticas do cotidiano) e o "ideal" esperado ou "desejado". Por isso, "as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser".

"Ser" ou "dever ser" mesclam-se nas percepções e conceitos. *E a imagem "ideal" pode então interferir na percepção da imagem real do objeto.*

Assim, ao mesmo tempo que inseridas nas práticas cotidianas, "as representações consistem numa das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas circunstâncias" (Moscovici, 1978, p.44), elas também se constituem elementos de "pré"-visão dos fatos determinados pela cultura e pelas "instituições" (ou organizações) sociais, às quais os sujeitos pertencem.

Desse modo, as representações, como "teorias" destinadas à "explicação e elaboração do real" "edificam" também uma "doutrina" que permite "predizer ou antecipar" os fatos e os atos (Moscovici, 1978, p.27 e 50). Reafirmam-se, assim, as implicações - em expectativas e condutas - dos conceitos e imagens com que se atribui (ou se nega) ao aluno a "qualidade" de ser "bom".

Motivações teóricas dessa natureza fundamentam os objetivos da pesquisa, partindo da indagação temática: *"Bom aluno": real ou ideal?* O primeiro objetivo atende ao interesse de analisar comparativamente, numa escola pública, numa particular e numa escola militar, elementos das dimensões da *representação do "bom aluno"*, conforme se expressam por professores, alunos, pais e funcionários. O segundo objetivo orienta

o estudo visando investigar em que medida, na percepção dos próprios sujeitos que expressam a representação, a sua imagem do "bom aluno" corresponde ou não (e porque) ao *aluno real*, de presença significativa (predominante) em cada escola. O terceiro objetivo, articulado aos dois anteriores, orienta a atenção buscando analisar o relato de vida dos sujeitos como alunos, procurando elementos que, associados aos termos que se expressam nas dimensões da representação do "bom aluno" e às informações sobre a correspondência, ou não, ao aluno real, indicam condições de produção do discurso.

Volta-se, pois, ao quadro teórico e às implicações - em expectativas e comportamentos - dos conceitos e imagens que qualificam (ou desqualificam) o aluno como "bom". Essas implicações se acentuam quando, nos achados da pesquisa se constatam predominantemente as semelhanças, entre os grupos e escolas, dos termos (e da configuração dos conceitos e imagens que neles se inserem) identificados nas três dimensões da representação.

A semelhança entre os quatro grupos e as três escolas se revela também (como se demonstra a seguir) na "harmonia" observada na análise temática das dimensões, o que confirma o dado da coerência dimensional, assinalado por Moscovici (1978, 1990).

Assim, na *atitude* positiva dos sujeitos diante do "objeto" da representação - o "bom aluno" - expressa-se a importância do "esforço", o mérito pessoal e seu efeito no acesso e sucesso que se alcançam na escola, no trabalho e na vida.

Na dimensão de *informação* ou organização do conhecimento sobre o objeto da representação - as associações observadas na análise da atitude sedimentam-se nas "asserções" dos sujeitos quando, nos textos das respostas, informam sobre a conduta do "bom aluno" que, pelo "esforço", "empenho", "bom comportamento" ou "disciplina", "dedicação", será bem-sucedido na "nota" (nos "melhores" resultados da prova) e na conquista do seu espaço no ensino superior e no trabalho.

Mérito pessoal e "riqueza" - que também foram associados nas representações investigadas por Solis (1994) - incluem-se de modo semelhante nas percepções (e expectativas) dos sujeitos desta pesquisa. E assim, reencontra-se e reafirma-se a visão ingênua de que o indivíduo, *por si*, independente das condições histórico-sociais e econômicas mais amplas em que se situa, pode - por ser "bom" - alcançar as "melhores" posições na escala de notas e de ascensão social.

Concepções como essas - firmadas em meio à década de 90 - consomem o que Enguita (1989, p.214) chama de "fé meritocrática". Permanece, portanto, a necessidade de considerar as condições de produção do discurso, observando-se que a ideologia que sustenta o princípio do mérito, vinculado ao sucesso pessoal, é a mesma que sustenta a construção do discurso que associa o "bom aluno" a habilidades individuais que garantem o "bom" desempenho (e os "melhores" resultados) naquilo que o indivíduo "empenhado", "esforçado" e "responsável" realiza.

Ainda quanto às semelhanças, entre os sujeitos e escolas, dos temas, seus conceitos e imagens, revêem-se os autores moscovicianos como Jodelet (1989, 1994), Vala (1986, 1993), Wagner e Elejabarrieta (1994), Duveen (1994), Farr (1991, 1994), para assinalar que o compartilhamento de idéias é próprio das representações de grupos no âmbito das suas "funções", contexto e interesses específicos. No caso desta pesquisa, pode-se então sublinhar o fato de que as "funções", contexto e interesses se originam e se organizam no âmbito da "instituição" escolar e, portanto, no que existe de *comum* e *característico* da escola, seja ela pública, privada ou militar. Gilly (1988) argumenta neste sentido, observando, nos "papéis" de professores e alunos, a influência - "institucional" - da escola. Cunha (1990, p.89) reforça esta análise, admitindo concepções e expectativas comuns, "próprias da escola do nosso tempo".

E neste aspecto revê-se também a discussão teórica da análise do discurso em Orlandi (1990), quando observa a "institucionalização"

da mensagem, reconhecendo a influência da "instituição" a que os sujeitos pertencem nas condições de produção do discurso.

Com essas observações, retoma-se então a análise da dimensão "*campo de representação*". Nesta dimensão, focalizando-se a "imagem" (Moscovici, 1978, p.71), completa-se a moldura que traz no centro o "bom aluno" - "disciplinado", "estudioso", "comportado", "responsável", "dedicado", "amigo", "educado", "respeitador" - que, por ser o "melhor" na escola, poderá também ser na vida. E mesmo sem a pretensão de identificar o "núcleo" das representações (Flament, 1989; Sá, 1995), pode-se, sem dúvida, considerar que esta "afiguração" de "bom aluno" revela fatores essenciais desse "núcleo".

Ao falar em "afiguração", é interessante perceber que o sentido de "afigurar" incorpora o de "representar", dar figura ou forma ou "representar-se na mente" (Ferreira, 1993, p.28). Este significado da "afiguração" subsidia o entendimento das imagens (das "figuras" que revelam o "traçado" do objeto) como elementos centrais, "nucleares", das representações. Nóbrega (1991, p. 1) também frisa esse entendimento, quando reconhece na imagem "a direção do olhar", o que se confirma em Huyghe (1990), quando destaca o poder de comunicação e "representatividade" da imagem e em Avens (1993), quando discute o significado da imagem na relação entre imaginação e realidade.

Tratando-se de imagem, é importante ainda lembrar, na discussão teórica da representação, que o "icônico" se define em Ibáñez (1988, p.48) como "concretização do conceito", com especial força de influência nas percepções, julgamentos de valor e ações dos sujeitos na sua relação com os "objetos" da representação.

Quanto às investigações que trataram de expectativas de professores sobre alunos (considerando as que foram apontadas no segmento introdutório deste texto), encontram-se também semelhanças. Assim, as imagens e as "qualidades" que revelam o seu traçado - expressas nesta pesquisa, relativamente ao "bom aluno", (como se observa nas "relações de oposição" feitas especificamente nas

justificativas à *não* correspondência ao aluno real) àquele a quem, na visão *predominante* dos sujeitos, *não* se atribui o qualificativo "bom", aproximam-se de características observadas em vários estudos, a exemplo do "aluno desejável" e do "indesejável", investigados por Penin (1990), e do "bom" ou "mau" aluno e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau, investigados por Barreto (1981).

Considerando-se a relação entre cultura e representações, assinalada por autores como Moscovici (1978,1989, 1994), Vala (1986, 1993) e Herzlich (1991), observa-se o seu realce nesta pesquisa, quando se admite que a formação comum de conceitos e imagens do "bom aluno" se explique, entre outros fatores, por percepções, crenças e valores próprios de uma "cultura escolar" que, perpassando várias camadas sociais, supera também as diferenças de contexto das escolas, acentuadas (pela precariedade de recursos e situação econômica dos sujeitos) na escola pública, em condições significativamente inferiores, em relação à particular e à militar.

Assim, quando se aceita a possibilidade da influência de uma "cultura" própria da *instituição* escolar ou quando se assinala a importância do compartilhamento de idéias na formação e expressão das representações, compartilhamento que serve à própria identificação dos grupos - Moscovici e Doise (1991), Vala (1993) e Paiva (1994) -, encontram-se subsídios à compreensão das semelhanças nos textos das respostas que constituem o "corpus" de análise do discurso.

Tratando-se das semelhanças, cabem também aqui as considerações sobre "identidade grupal" e "consenso" (Moscovici, Doise, 1991), associadas às "funções" grupais.

Análises desse tipo permitem deduzir que os elementos (semelhantes) da representação do "bom aluno", evidenciados neste estudo, constituem-se elementos de consenso e de identidade dos quatro grupos, nas três escolas, a ponto de superar diferenças de formação e de contexto desses grupos.

E interessante, portanto, lembrar que Chartier (1990), na ótica marxista, também referenda a relação entre representações e identidade grupai, associando-a à ideologia.

Recorrendo-se ainda aos mecanismos de objetivação (concretização de conceitos em imagens) e ancoragem (sustentação de novos conceitos nas representações anteriores), que incorporam a "naturalização" (atribuição do sentido, "natural", de "verdade" às representações), *amplia-se* a compreensão de fatores que explicam as semelhanças de idéias, formadas e *consolidadas* por esses mecanismos.

Assim, o processo de ancoragem favorece de modo especial a "permanência" e a "solidez" das representações, sua "autopreservação" e a resistência a mudanças.

Compreende-se, então, que conceitos propostos e divulgados pela literatura de base progressista, embora se expressem no discurso dos professores (sujeitos deste estudo), quando falam da imagem do "bom aluno" - "*crítico, questionador, participativo, contestador*" - limitam-se a um plano ideal (ou idealizado), não alcançando a prática, a experiência concreta, as ações do cotidiano. Essas imagens se distanciam, seja do aluno real - que não corresponde ao "bom" aluno, idealizado - seja da auto-imagem que o professor recupera no seu relato de vida como aluno. Por isso (exemplificando-se uma das situações encontradas na pesquisa), um mesmo professor que questiona o qualificativo "bom", atribuído ao aluno (afirmando que *não* existe o "bom" ou "mau") volta a reconhecer esse qualificativo, tanto na ausência do "*bom*" aluno real (idealmente capaz de contestar e avançar as idéias) quanto na sua auto-imagem como aluno, em que se revê como "esforçado", "responsável", "disciplinado". Os "novos" conceitos, portanto, definem, de modo "abstrato" o aluno "crítico", "questionador", "participativo", "contestador", que não existe e não se forma na prática.

O "abstrato" também se revela, quando o professor se "retira" da realidade e do compromisso com esse aluno crítico, com a sua "construção" - com a qual está historicamente envolvido e por isso *não*

se indaga *por que* o "aluno real" não é crítico e também não se percebe como educador e "formador" (Calazans, 1988) de expressiva influência na relação educativa (e, portanto, social e política) que estabelece com esse aluno, seus valores e atitudes. Desse modo, o discurso escolar continua, como observa Orlandi (1990, p.18), um discurso do "dever ser". Este é mais um elemento que se destaca na análise das semelhanças, que sublinham o traçado "ideal" da imagem do "bom aluno".

É preciso, portanto, notar que a possibilidade de influência das representações no comportamento agrava o problema (realçado na discussão de Orlandi, 1990, p.21) da "distância entre a imagem ideal e o real", pelo risco de "se perderem os elementos reais do processo de ensino e aprendizagem".

Desse modo, confirma-se a preocupação com as relações, não ó dos professores e alunos, como também dos alunos entre si, orientados por "julgamentos de valor" pré-estabelecidos, que definem na dimensão e atitude a maneira como essas relações se darão, de acordo com o que e considera ou se nega ao aluno a condição (e o mérito) de ser "bom".

Voltando, então, à literatura que trata do ensino-aprendizagem e forma crítica e contextualizada, reencontra-se em estudos como os de Patto (1990), Almeida (1990), André (1988), Penin (1990), Rays (1990), Veiga (1995), a proposta de qualificação social do aluno (e, portanto, de uma visão e ação sem discriminações, preconceitos ou 'assistencialismos"), permitindo-se que se realize como *ser* humano, histórico, político e, por conseguinte, crítico e consciente.

Essas propostas, entretanto, não alcançaram as representações, a ponto de serem absorvidas pelo "conhecimento prático", que se aplica no cotidiano, nas experiências concretas da escola. Esta reflexão leva a considerar novamente o processo de representações, com atenção às possibilidades de mudança.

Lembra-se, então, Flament (1989), quando discute as transformações da representação, considerando como *uma* das possibilidades a mudança gradual de conceitos.

Acreditando-se, desta feita, nas mudanças conceituais gradativas, é possível esperar que os conceitos e propostas da literatura crítico-progressista - expressos no discurso dos professores - consigam aos poucos integrar-se *significativamente* às suas reflexões, de modo a criar elos consistentes com as suas percepções e práticas.

E assim - de modo "abstrato", como disse o professor - não terá sentido se falar do "bom" ou "mau" aluno, mas sim do *aluno* (qualificado nesta condição), sobre o qual *não* se coloca o "peso" das expectativas decorrentes dos "pré"-conceitos do "esforço" e do "mérito pessoal", que justificam e simplificam as razões do seu "sucesso" ou "fracasso".

O "bom" ou "mau" se desloca, então, para o julgamento das *circunstâncias sociais* que envolvem a escola, estimulando a sua contribuição no sentido de que o conhecimento escolar (pela sua substância histórico-crítica) sirva à prática social, de modo que as "qualidades" do aluno *reflitam e sejam refletidas* na qualidade e *dignidade* da sua vida.

Finalmente, o aluno "bom", pela sua condição de pessoa, de *sujeito social*, será aquele que aprende e aplica o conhecimento no interesse da construção de uma sociedade mais justa e menos desigual: uma sociedade em que o qualificativo "bom", referido à qualidade de vida, se aplique igualmente a *todos* os indivíduos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, G. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1990.

ANDRÉ, M.E.D.A. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 14, n.1, p.35-41, jan./jun. 1988.

ARRUDA, A.M.S. *Emergência e conflitos do estudo de representações na psicologia social*. Palestra realizada na Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Psicologia, Niterói, 26 de maio, 1992.

_____. O estudo das representações sociais: uma contribuição à Psicologia Social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, São Paulo, v.1, n.1, p.5-14, jan./dez. 1983.

AVENS, R. *Imaginação e realidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, José Carlos Garcia (Org.). *Educação e hegemonia de classes: as funções ideológicas da escola*. São Paulo: Zahar, 1980.

CALAZANS, M.J. Formação do planejador: articulando prática-teoria. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.10, n.31, p.9-28, dez. 1988.

CHARTIER, R. *História cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CORONA, L.C.G., NAGEL, L.H. *Preconceito e estereótipos em professores e alunos*. Petrópolis: Vozes, 1988.

COSTALAT-FOUNEAU, A. Construction of a social professional representation in times of crises and influence of ideologies. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p. 13.

COTA, M.C. *Representação de alunos por professores: efeitos na formação docente*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas. Aveiro, fev. 1993.

CUNHA, M.I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papyrus, 1990.

DE ROSA, A.S. Social representations and attitudes: problems of coherence between the theoretical definition and procedure of research. *Papers on Social Representations*, Linz, v.2, n.3, p.178-192, 1993.

_____. Social representations and mass communication, selling T-shirts by provoking discussion. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.35.

DUVEEN, G. Cognitive processes, language and social representations. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.17.

_____. The development of social representations of gender. *Papers on Social Representations*, Linz, v.2, n.3, p.171-177, 1993.

ENQUITA, M.F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARR, R.M. Individualism and the individualization of social psychology in North America. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.2.

FARR, R.M. Individualism as a collective representation. In: AEBISCHER, V., DECONCHY, J.P., LIPIANSKY, E.M. *Idéologies et représentations sociales*. [S.I.: s.n.], 1991. p.129-143.

_____. The theory of social representations: whence and whither? *Papers on Social Représentations*, Linz, v.2, n.3, p.130-138, 1993.

FERREIRA, A.B. de H. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p.204-218.

FREITAS, V.Q. de. *Aprendizagem a partir de um mergulho na escola*. Niterói, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Departamento de Pesquisas Educacionais. *Educação e desenvolvimento social: representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente*. São Paulo: FCC/DPE, 1981. Subprojeto 3.

LLY, M. *Maitres-élèves: rôles institutionnels et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980.

_____. Les représentations sociales dans les champs éducatifs. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1988. p.363-368.

- GUIMARÃES, A.M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas: Papirus, 1990.
- HERZLICH, C. A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 1, n.2, p.23-27, 1991.
- _____. La représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse, 1972.
- HUYGHE, R. *Les puissances de Vimage*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- IBÁÑEZ, G.T. (Coord.). *Ideologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai, 1988. Bibliografia: Representaciones sociales: teoría y metodo, p. 15-89.
- IVO, L.O. O aluno relapso. In: PEREIRA, M. da C. (Org.). *A palavra é... escola*. São Paulo: Scipione, 1992.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989. Bibliografia: Représentations sociales: un domaine en expansion, p.31-61.
- _____. Social representations and culture. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.34.
- JOVCHELOVITCH, S., GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representação social*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEME, M.Q.V., BUSSAB, V.S.R., OTTA, M. A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v.9, n.1, p.29-35, 1989.

ELLO, G.N. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

MOSCOVICI, Serge. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Palestra de abertura da 1ª Conferência Internacional de Representação Social. Ravello, 1992.

_____. Preconditions for explanation in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, Sussex, n.19, p.407-430, 1989.

_____. The proof of the eating is still in the pudding. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. Conferência.

_____. *Lapsychoanalys: son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MSCOVICI, S., DOISE, W. *Dissensões e consenso: uma teoria geral das decisões coletivas*. Lisboa: Horizonte, 1991.

NOBREGA, F. A função da imagem no livro: a direção do olhar. *Releitura*, Belo Horizonte, n.10, p.28-31, ago./set. 1991.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1990.

- PAIVA, CS. de. *O aluno trabalhador e o ensino superior nas representações dos sujeitos do processo*. Niterói, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.
- PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Quairós, 1990.
- PENIN, S. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1990.
- RANGEL, M. *Alfabetização e representações do cotidiano na cidade do Rio de Janeiro*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no período de 1991-1994a.
- _____. *Das dimensões da representação do "bom professor" às dimensões do processo de ensino-aprendizagem*. Tese do Concurso para Professor Titular de Didática da Universidade Federal Fluminense, 1994b.
- _____. From the representation to the apprenticeship of the scholastic knowing. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 199?]. 1994c.
- _____. *Representações do cotidiano em cartilhas de alfabetização: o conteúdo e a política de produção de editoras*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade Federal Fluminense, no período de 1992-1993.
- _____. *Representação social do currículo e do conhecimento*. Relatório conclusivo da pesquisa implementada na Universidade Federal Fluminense, no período de 1990-1992.

- RANGEL, M. Representação social e produção do conhecimento: aplicações à Didática. *Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Niterói*, v.3, n.5/3, p.11-19, ago. 1994d.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira, KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.57, p.61-70, maio 1986.
- RAYS, O.A. (Coord.). *Leituras para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- ROCHA, A.D.C. da. Alfabetização: o fracasso da escola e a busca de uma nova ordem. *Revista Alfabetização*, Rio de Janeiro, p.7-15, 1987.
- ROPKE, E. *Expectativas do professor e desempenho escolar do aluno*. Porto Alegre, 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom*. New York: Rinebart and Winston, 1968.
- SA, CP. de. *Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central*. Tese do Concurso para Professor Titular da área de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1995.
- SOLIS, J.S. "De cara al pueblo": the social representation of an experience in Communication in Nicarágua. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATION, 2., 1994, Rio de Janeiro. *Advances in theory and research*. Rio de Janeiro: [s.n., 1994?]. p.16.

SPINK, Mary Jane et al. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. Bibliografia: Representações sociais na perspectiva da psicologia social.

VALA, J. Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J., MONTEIRO, M.B. *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. p.1-41.

_____. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos de Ciências Sociais*, Lisboa, p.5-28, maio 1986.

VEIGA, I.P.A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

WAGNER, W., ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: MORALES, J.F. (Coord.). *Psicologia social*. London: Mc-Hill, 1994.

Recebido em 1º de julho de 1996.

Mary Rangel, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora titular de Ensino-Aprendizagem na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj).

This study was motivated by the interest in discussing the dimensions of the representation of the "good student" and the "real" or "ideal" plan in the making up of this representation by teachers, students, parents and staff in three types of schools: government, private and military. The common presence of the "idealized" image of the

student qualified as "good" is then discussed with the lights of elements from the Social Representation theory. These elements can subside to other research projects that had - or will have - the same objectives and concerns.

Cette étude s'est développée dans l'intérêt de discuter les dimensions de la représentation du "bon élève" et le plan "réel" ou "idéal" de sa formulation par des professeurs, élèves, parents et employés dans trois types d'école: la publique, la privée et la militaire. La constatation de la présence commune de l'image "idéalisée" de l'élève à qui le qualificatif "bon" est attribué est, alors, analysée d'après les référents de la théorie de la Représentation Sociale, qui peuvent fournir des subsides à d'autres recherches qui ont eu, ou qui auront le même objet et motivations.

Este estudio há sido motivado por el interés de discutir dimensiones de la representación del "buen alumno" y el plan "real" o "ideal" de su formulación por profesoras, alumnos, padres y funcionarios en tres tipos de escuelas: pública o del Estado, particular y militar. La comprobación de la presencia común de la imagen "idealizada" del alumno a quien se le aplica el calificativo de "bueno" viene a ser discutida, entonces, a la luz de referentes de la teoría de la Representación Social que pueden aportar subsidios a otras investigaciones que tuvieron, o tendrán el mismo objeto y preocupación.