

# O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras\*

Alda Judith Mazzotti

## Resumo

Apresenta resultados de uma pesquisa que investigou as representações de “aluno da escola pública” construídas por professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Utilizando a abordagem estrutural de Abric, concluiu-se que o núcleo da representação é constituído pelos elementos pobre e aprende a “se virar” sozinho. Cotejando-se estes resultados com os obtidos nas etapas anteriores da pesquisa, observa-se que, para os professores, o aluno tem que aprender a “se virar” sozinho porque é pobre e a pobreza implicaria desagregação familiar e luta pela sobrevivência, impedindo os pais de oferecerem aos filhos a atenção de que necessitam. Dadas todas estas características, esse aluno representaria um desafio para os professores, desafio este que eles se sentem impotentes para enfrentar.

Palavras-chave: representações sociais; aluno da escola pública; família e escola; fracasso escolar.

## Abstract

*The public school student: what teachers say*

*The article presents a research that investigated the representations of the “public school student” constructed by public elementary school teachers of Rio de Janeiro. Using the structural approach proposed by Abric, one concluded that the nucleus of the representation is constituted by the elements poor and learns to make it on his own. Comparing these results with those obtained in the previous steps of the research, it can be observed that, to the teachers, the student has to learn to make it on his own because he is poor and poverty would imply family desegregation and struggle for survival, preventing the parents from providing their children with the attention they need. Given all those characteristics, this student would represent a challenge to the teachers, but this is a challenge they feel they are impotent to cope with.*

*Keywords: social representations; public school student; family and school; school failure.*

\* Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Introdução

A discussão sobre o fracasso escolar das crianças oriundas das camadas mais pobres da população já tem uma longa história. Estudos sobre esse “fracasso” se sucederam, responsabilizando-se ora a “natureza” da própria criança, que não teria as aptidões exigidas pela aprendizagem escolar, ora seu meio cultural, que não oferecería estímulos e recursos necessários ao seu desenvolvimento, ora o sistema escolar, que zelaria pela reprodução do sistema social vigente. Tais explicações, porém, levavam a um certo imobilismo, pouco tendo contribuído para uma mudança efetiva das práticas escolares e dos mecanismos de exclusão enclausurados.

Mais recentemente, as pesquisas vêm buscando caminhos mais promissores, voltando o foco das atenções para o estudo das práticas docentes e, em particular, das interações professor/aluno. Tais estudos indicam consistentemente que: a) o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; b) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; c) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menos oportunidade para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; e d) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a traços sociais e psicológicos do aluno e a condições econômicas de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso.<sup>1</sup> Tomados em seu conjunto, esses resultados explicam um dos mecanismos básicos pelos quais se produz o “fracasso escolar” das crianças pobres, configurando a chamada “profecia autoconfirmada”.<sup>2</sup>

Complementando esse quadro, outras pesquisas indicam que os professores tendem a ser pouco críticos com relação ao que esperam de seus alunos pobres e de suas famílias, baseando-se numa visão de mundo característica da classe média, visão esta considerada como a única legítima (Dauster, 1991; Gama et al., 1991; Mello, 1992; Penin, 1992). Em outras palavras, os professores adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência.

Penin (1992) assinala a origem histórica dessas representações, construídas quando a clientela da escola pública era constituída basicamente por alunos de classe média e os pais assessoravam os filhos em suas tarefas escolares. A autora conclui pela necessidade de levar os professores a refletirem sobre as contradições entre suas representações e a realidade de seus alunos e suas famílias. De fato, alguns estudos sugerem que grande parte dos professores desconhece ou desconsidera as condições materiais de existência do aluno pobre e de suas famílias, bem como os valores e interesses da classe trabalhadora, o que os leva a preencher esse vazio de informações com conteúdos ideológicos que circulam nas classes médias, construindo imagens preconceituosas a respeito desses alunos e de suas famílias.<sup>3</sup>

Considerando que atualmente a imensa maioria dos alunos que freqüentam a escola pública provém de famílias pobres, procuramos investigar como professoras de escolas públicas de ensino fundamental representam esse aluno, bem como suas expectativas com relação a essa clientela.

## Abordagem teórico-metodológica

Adotamos neste estudo a abordagem estrutural da representação social, proposta por Jean Claude Abric e consolidada em inúmeras pesquisas ao longo dos últimos anos. Abric (1996) define a representação social como um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um dado grupo social elabora sobre um objeto, como resultado de um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Nesta perspectiva, a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro, constituído por um número bastante reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação e, também, por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum e consensual da representação aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o sistema periférico,

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, Alves, 1983; Aronson, 2002; Brophy, 1979; Gama et al., 1991; Weber, 1996; Patto, 2000.

<sup>2</sup> Grande parte desses estudos teve como inspiração o estudo seminal sobre expectativas dos professoras (Rosenthal; Jacobson, 1968), que demonstrou a importância das expectativas do professor no desempenho escolar do aluno, fenômeno que ficou conhecido como “efeito de Pigmalião”.

<sup>3</sup> Ver, por exemplo, Alves-Mazzotti, 2004; Mello, 1992.

constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: a) permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; b) permite a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; e e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (Abric, 1998, 2003).

A análise de uma representação social tal como definida por Abric exige que sejam conhecidos seus três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central.

## Investigação do conteúdo

O levantamento do conteúdo foi feito por meio de um teste de associação livre e de entrevistas individuais. Em se tratando de um estudo de natureza essencialmente compreensiva, não trabalhamos com amostras nem pretendemos fazer generalizações de tipo estatístico; as escolas, assim como as professoras, foram selecionadas de maneira acidental, entre aquelas que aceitaram participar. Assim, foram incluídos no estudo 30 professoras regentes de turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, atuando em escolas públicas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro (3 na zona sul, 3 na zona norte, 5 em Niterói e 9 na Baixada Fluminense). Nenhuma das professoras tinha menos de quatro anos de experiência

como regente de turma, 53,85% tinham entre 8 e 15 anos e 23,08% tinham acima de 15 anos. Quanto à formação profissional, 56,67% completaram o curso superior, 26,67% ainda estavam cursando e uma completou a pós-graduação. Apenas três professoras (10%) tinham somente o 2º grau. Cabe assinalar que a maioria das professoras provém da classe média baixa.

## Associação livre

A utilização desta técnica teve o objetivo não apenas de complementar a investigação do conteúdo, mas, também, de fornecer o material que serviria de base para a pesquisa da estrutura da representação. Essa técnica consiste em, a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça. A característica de espontaneidade e a dimensão projetiva desse tipo de produção permitem chegar mais facilmente que na entrevista aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, favorecendo a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas (Abric, 1994).

Duas expressões indutoras foram utilizadas: "aluno ideal" e "aluno da escola pública". Isto foi feito com o objetivo de verificar em que medida a representação do aluno "real" se distancia do "ideal". Para evitar possíveis contaminações entre as diferentes fases da coleta de dados, o teste de associação livre foi feito antes das entrevistas, e o estímulo "aluno ideal" foi apresentado em primeiro lugar. A comparação entre as respostas mais frequentes relacionadas aos estímulos apresentados é mostrada na Tabela 1.

**Tabela 1 – Associação livre com as expressões "aluno ideal" e "aluno da escola pública"**

Ordem	Aluno ideal	Aluno da escola pública
1º	interessado	sem apoio da família
2º	participativo apoiado pela família	pobre carente de afeto
3º	assíduo	desinteressado
4º	tem um objetivo	enfrenta muitas dificuldades
5º	com base de conhecimentos	sem base de conhecimentos

Os resultados da Tabela 1 deixam claro que, para a grande maioria das professoras, o aluno da escola pública está muito distante da imagem que elas têm de um aluno ideal, uma vez que as qualidades mais freqüentemente atribuídas a este se encontram praticamente ausentes na descrição do “aluno real”. As maiores discrepâncias se referem ao interesse do aluno, ao apoio da família e à base de conhecimentos com que o aluno ingressa na escola, elementos destacados no aluno ideal e explicitamente apontados como ausentes no aluno da escola pública.

Outras qualidades do “aluno ideal” não citadas com relação ao “aluno da escola pública” foram: estudioso, disciplinado, crítico, responsável, inteligente, pontual. As palavras e expressões evocadas pelas professoras ante o estímulo “aluno ideal” parecem, em parte, confirmar o que diz Penin (1992) quanto à valorização das qualidades encontradas nos alunos da antiga escola pública, cuja clientela era constituída basicamente por crianças de classe média. Cabe, entretanto, assinalar que a falta de apoio da família parece estar mais relacionada a mudanças sociais e culturais mais amplas, como a maior participação da mulher no mercado de trabalho, do que simplesmente a uma questão de classe social. Mas se vários elementos enfatizados na representação de “aluno ideal” estão ancorados na memória de épocas passadas, outros – como participativo, crítico, consciente – parecem estar ancorados aos conteúdos veiculados nos cursos de formação e aperfeiçoamento freqüentados pelos professores.

## Entrevistas

As entrevistas foram de tipo não-estruturado, deixando que as professoras se expressassem livremente sobre os temas propostos. As opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas nas falas foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), procurando-se descrever o conteúdo das representações de “aluno da escola pública” através da freqüência dos temas e da importância e sentido a eles atribuídos pelos respondentes.

A entrevista foi iniciada solicitando-se, de maneira bastante livre, que as professoras nos dessem um perfil do “aluno

típico” da escola pública. A seguir, diferentes aspectos desse “perfil” – interesses, necessidades, aspirações, conhecimentos e hábitos – foram explorados em detalhe.

No perfil traçado livremente, os aspectos que mais se destacam são a pobreza e a situação de abandono em que se encontram os alunos, as quais, por sua vez, resultam em inúmeras carências, assim resumidas por uma professora:

- É desamparado... Não tem o apoio da família. A família joga na escola e delega tudo para a escola. Você vai alimentar, educar, orientar. Eu acho que também faz parte do nosso papel, mas em conjunto [com a família]. Eu não acho que é minha função...

A visão das professoras sobre a família dos alunos é coerente com esse perfil: uma família pobre e desestruturada, ocupada demais na luta pela sobrevivência, que não dá assistência aos filhos e é ausente da escola. Os pais são também vistos como tendo, eles próprios, muitas carências – analfabetos, ignorantes, violentos –, as quais, ao lado da pouca disponibilidade de tempo, os impedem de dar aos filhos uma formação adequada e os levam a delegar à escola esse papel. A fala que se segue ilustra essa visão:

- [Famílias] desestruturadas, muito desestruturadas, muito. É a mãe que sai pra trabalhar, entendeu? É o pai que tem que sair pra batalhar também, ou é uma mãe solteira ou então é uma criança, um adolescente que vive com a avó [...] com uma outra família e que a mãe não tá nem aí, entendeu?

Indagadas sobre como é o cotidiano desses alunos fora da escola, as professoras retratam uma vida com poucos atrativos. Além de eventuais brincadeiras e diversões próprias da idade – jogar futebol, bola de gude, baile *funk*, pagode –, destacam a televisão como a principal ou a única fonte de lazer, o que freqüentemente ocorre, principalmente com as meninas, em face do meio violento em que vivem:

- Eles passam o dia vendo televisão; na maioria dos casos, vendo televisão o dia inteiro, ou então eles vão para a rua, pra laje soltar pipa. Muitos ficam

olhando os irmãos menores. Alguns ficam trancados dentro de casa, porque não podem sair por causa do morro. O que eles vêem do mundo é o que a televisão passa. Eles não têm muita vivência...

A presença da violência no cotidiano dos alunos, bem como seus efeitos sobre suas vidas, é destacada pelas professoras de várias outras maneiras. A maioria faz referência à violência com que é obrigada a conviver em seus locais de moradia, incluindo tiroteios e assassinatos de parentes e amigos. Algumas professoras mencionam também a violência doméstica, afirmando que a relação dos pais com os filhos é muito violenta, "só no tapa". Em decorrência do contato cotidiano com essa violência, os alunos se tornariam agressivos, uma agressividade que as professoras identificam na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas, e que parece ser parte de um esquema de sobrevivência:

- Eles vivem numa comunidade violenta. Então, quando a gente ensina que não se trata [o outro] com violência, que tem outras formas de viver, às vezes a gente se sente como se tivesse tirado as armas de sobrevivência dele, fazendo com que ele fique tão manso que não saiba se defender no seu meio.

Ao falarem sobre os hábitos que os alunos trazem para a escola, as professoras apontam apenas aspectos negativos: a maioria dos alunos não apresenta os requisitos mínimos de socialização básica, necessários não apenas à aprendizagem escolar, mas ao convívio social civilizado. Não têm hábitos de higiene e limpeza (escovar os dentes, pentear o cabelo, andar com roupas limpas, conservar limpo o ambiente em que vivem) e desconhecem as regras de polidez (não sabem se sentar, falam gritando, não sabem pedir um favor nem agradecer):

- São uns bichinhos, a gente aqui tem que ensinar tudo. [...] Eles sujam os banheiros, fazem xixi fora do vaso, molham tudo [...] estão habituados a fazer xixi na rua, normalmente. Eles trazem maus hábitos pra cá e a professora sozinha não dá conta de tudo...

Quanto às necessidades percebidas nesses alunos, as professoras destacam a necessidade de atenção, de apoio e afeto da família e, também, de alimentação:

- A necessidade principal é a alimentação, entendeu? Eu posso até florear, falando de outras coisas, mas a grande verdade é essa. Depois da carência alimentar, vem a carência afetiva.

Outras apontam necessidades mais relacionadas à falência dos serviços de saúde pública:

- Essas crianças têm muitos problemas de fala, muitos problemas neurológicos, e têm dificuldade de tratar isso porque vão no Posto, não tem fonoaudióloga, não tem neurologista, não tem médico, não tem dentista... Quer dizer, não tem nada!

Indagadas sobre os interesses dos alunos e o que mais eles valorizam na escola, a quase totalidade das professoras deixa claro que os conteúdos acadêmicos são o que menos interessa às crianças. De fato, os aspectos priorizados são novamente a alimentação, as atividades extraclasse, a atenção e o carinho das professoras e o convívio com os colegas. Entre as atividades extraclasse destacam recreação, esportes, educação física, canto, dança, interpretação, artes, visitas a museus e à biblioteca. As afirmações que se seguem são ilustrativas:

- [O que eles mais valorizam] é o convívio e a merenda [...] de estudar eles não gostam muito não...
- [Os alunos] não sabem exatamente o que estão fazendo ali. Parece que vão para a escola para dizer que vão. [...] Aquelas crianças não têm interesse nenhum.

Algumas professoras admitem que esse desinteresse se deve, pelo menos em parte, aos conteúdos e métodos tradicionais utilizados nas escolas, afirmando que eles não se enquadram naquela aprendizagem tradicional, "de sala de aula, caderno".

Duas professoras associam a questão do desinteresse pela escola à violência

do meio em que vivem. A primeira atribui a esta o desinteresse dos alunos pelo estudo; a segunda a relaciona ao valor que as crianças atribuem ao espaço da escola:

- Se ele vai morrer daqui a pouco com um tiro, vai ser um empacotador de cocaína... então não vale a pena estudar...
- Eu acho que [o que eles valorizam] é o espaço e a tranquilidade da escola. Eles buscam na escola uma tranquilidade que eles não têm nos lugares onde eles moram, por causa da violência. [...] Eu acho que, na cabecinha deles passa que aqui a bala não vem, aqui o assaltante não entra, a polícia não entra [...] é o espaço que eles precisam pra correr, pra brincar, é o espaço dele, que ele lá fora não está tendo.

Quanto aos conhecimentos que os alunos trazem para a escola, as professoras se referem de maneira vaga a “conhecimentos da própria comunidade” – que geralmente se resumem a música, dança (samba, capoeira), religião e, no caso das escolas rurais, conhecimentos relativos a plantas e animais – e, também, a experiências adquiridas no trabalho e na vida cotidiana (fazer troco) e a informações veiculadas pela televisão. Estas últimas, porém, são bastante criticadas:

- A escrita é péssima, mesmo porque o vocabulário não é bom. Eles vêem televisão, todos têm televisão, mas vêem é Ratinho Livre, Gugu, Faustão. [...] Então isso é a bagagem deles.

Indagados sobre as aspirações dos alunos, as professoras indicam prioritariamente questões ligadas a uma futura profissão e a continuidade dos estudos. Entre as profissões destacam as opções por profissões liberais (médico, professor, veterinário) e glamurosas (atriz, cantora, jogador de futebol, piloto de Fórmula 1), ou então dizem que eles falam em seguir a profissão dos pais (pedreiro, carpinteiro, etc.). As professoras parecem confusas com relação a essas aspirações, uma vez que as primeiras são consideradas pouco realistas e as últimas, falta de ambição, como indicam as falas que se seguem:

- Eles dizem: ah, eu quero ser fazer medicina, ser médico. Eu fico com vontade assim de rir e de chorar ao mesmo tempo quando eu escuto um negócio desses... [...] Eu me sinto meio num filme de Fellini quando eu escuto um negócio desses na periferia... Juro por Deus!
- O horizonte deles é bem pequeno; tipo assim, se o pai é mecânico, eles acham que o máximo que eles podem ser é mecânico. O horizonte deles é bem restrito.

Quanto às expectativas das próprias professoras com relação aos seus alunos, elas são, em sua maioria, extremamente pessimistas, indicando que a perpetuação da situação de pobreza lhes parece um destino inexorável. A frustração e a impotência das professoras diante das dificuldades da tarefa que lhes cabe estão expressas nas falas que se seguem:<sup>4</sup>

- Olha, eu não vejo um horizonte [...]. O número de alunos que passaram pelas minhas mãos, o futuro de muitos que eu vi, [...] ao abrir o jornal e ver lá [como vítima ou agente da violência]. Eu falo que eles têm capacidade, conto casos de pessoas pobres que venceram na vida, que a gente tem que ter determinação, garra! [...] Todo dia eu falo a mesma coisa pra ver se, de repente, eu consigo lançar alguma coisa pra ficar...
- Sou até muito nova no magistério pra estar assim tão desanimada, né? Mas eu vejo muito pouco, muito pouco, a perspectiva é mínima. Porque eu vejo que, a cada ano, o número de repetentes aumenta, o número de alunos dentro da sala aumenta... Eu estou muito desgastada [...] Não é nem o esgotamento físico, nem o esgotamento mental, mas o esgotamento emocional, a carga emocional...

As falas que procuram ser otimistas parecem revelar mais um desejo do que propriamente uma expectativa:

- Eu gostaria de poder oferecer a essas crianças o melhor, eu gostaria que eles aprendessem assim... a se virar no

<sup>4</sup> As descrições feitas pelas professoras sobre como se sentem atualmente em seu trabalho são muito semelhantes aos sintomas do “desamparo adquirido” (learned helplessness) descritos por Seligman (1977). Segundo esse autor, o desamparo é um estado psicológico que se caracteriza por depressão, ansiedade, sentimento de impotência e passividade e que se manifesta em decorrência de situações problemáticas que afetam o sujeito mas estão fora do seu controle.

mundo, entendeu? Sozinhos, já que eles têm pouca assistência de pai, de família, [...] se defender sozinhos, procurar trabalhar sozinhos, conseguir seu sustento sozinhos.

- Eu queria tudo de bom, eu queria que eles saíssem dessa, que tivessem uma visão melhor do futuro... É horrível ficar sem visão, né?

Quanto à escola, as professoras são unânimes em afirmar que ela precisa mudar para se adaptar aos novos tempos. Entre as medidas mais necessárias e urgentes citam a capacitação e reciclagem dos professores, a contratação de professores para atividades extraclasse e para outras atividades que exigem formação específica (como educação física, recreação, música, teatro, artes plásticas, informática) e o oferecimento de tempo e espaço no horário escolar para atualização e discussão de problemas. Outras medidas citadas foram apoio psicopedagógico (orientadores, supervisores), recursos materiais suficientes e atualizados, turmas menores e maior segurança nas escolas. As falas que se seguem ilustram as principais reivindicações:

- A gente antigamente tinha tempo para se reciclar, a gente tinha por direito. Agora para a gente se encontrar para fazer alguma coisa ou tem que ser meio que nos corredores, ou meio que extraoficial. É um espaço que a gente tinha antigamente que o Governo de certa forma está tirando...
- Olha, o que nós temos aqui de material é nada. É o que você está vendo aqui, é giz, quadro e um mimeógrafo a álcool. E você não pode pedir material para o aluno. [...]. Estamos na era do computador e nós trabalhando com mimeógrafo a álcool. [...]. Nós precisaríamos de professoras extraclasse para trabalhar esse outro lado do aluno. Só eu dentro de sala. Eu dou a recreação, eu dou música, eu dou artes, eu dou tudo... E tomo conta da merenda, do recreio...

Quanto às mudanças que procuram imprimir em sua própria prática para adequá-la às características dos alunos, as professoras dizem que tentam

reformular continuamente métodos e conteúdos, adaptar livros e outros materiais didáticos, usar recursos auxiliares atraentes (música, histórias), mas o que se observa é que a maioria delas parece sentir que esse esforço solitário é estressante e insuficiente. As falas que se seguem expressam esses sentimentos:

- É uma angústia muito grande porque, as soluções, nós não podemos arcar com elas porque estão numa esfera muito maior. A gente já se desdobra em sala de aula para tentar fazer o máximo, mas muita coisa... a gente esbarra, vê que não depende mais de nós.
- A gente não pára um minuto, então é um *stress* muito grande. Muitas professoras pedem licença, ficam doentes. Não é decorrência de doenças do organismo, são doenças psicossomáticas [...] Eu agora estou perdendo a voz...
- Eu vim com uma série de idéias de pessoas críticas... Paulo Freire... pessoas que estão avançadas na visão crítica da sociedade. Mas pra gente colocar na prática, muita coisa não funciona, você tem que estar toda hora reavaliando, toda hora tentando se reformular [...] Eu não posso desanimar ...

## Investigação da estrutura

Segundo Moliner (1994), as cognições centrais de uma representação apresentam quatro características básicas: valor simbólico, poder associativo, saliência e conexidade. A primeira se refere ao fato de que as cognições centrais mantêm com o objeto uma relação necessária, "não negociável". Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação, sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas

mais freqüentemente que as demais. Finalmente, a conexidade é decorrente do poder associativo: em função dessa capacidade, as cognições centrais são aquelas que apresentam maior número de relações com os demais elementos da representação.

A saliência foi verificada através da freqüência de ocorrência do elemento nas falas e associações livres feitas pelos sujeitos. Entretanto, para completar a identificação dos possíveis elementos do núcleo central, foram investigadas as relações estabelecidas entre eles (poder associativo e conexidade), bem como a hierarquia entre esses elementos (valor simbólico e também saliência). Para isto, duas técnicas propostas por Abric (1994) foram utilizadas: constituição de duplas de palavras e escolhas hierarquizadas sucessivas.

### *Constituição de duplas de palavras*

Esta técnica teve por objetivo investigar as relações entre os elementos da representação. A partir de um conjunto de 16 palavras ou expressões – as 16 que alcançaram maior freqüência entre as

evocadas na associação livre –, pedimos aos sujeitos que formassem duplas com aquelas que lhes parecessem “andar juntas”. Para isso, foram preparadas 16 fichas de cartolina, cada uma correspondendo a um elemento daquele conjunto. Depois de realizados os pareamentos, perguntava-se ao sujeito porque ele havia associado os elementos de cada par, para identificar o tipo de relação feita (semelhança de sentidos, implicação, contraste, etc.). Participaram desta fase 15 professoras.<sup>5</sup>

A apuração dos resultados foi realizada estabelecendo-se a freqüência de cada elemento. A análise desses pareamentos, uma vez que um mesmo elemento pode ser escolhido várias vezes, permitiu conhecer os termos polarizadores, isto é, aqueles que são mais freqüentemente associados a outros elementos da representação e que, portanto, têm maior poder associativo e maior conexidade, o que lhes confere alta probabilidade de constituir o núcleo central. Além disso, a análise permitiu conhecer o sentido dos termos utilizados pelos sujeitos, reduzindo a polissemia. A Tabela 2 apresenta os termos polarizadores identificados.

**Tabela 2 – Expressões escolhidas com maior freqüência nos pareamentos**

Ordem	Elementos
1º	sem apoio da família
2º	um desafio para o professor
3º	enfrenta muitas dificuldades sem apoio da escola aprende a se virar sozinho

Uma outra possibilidade de analisar os dados provenientes da constituição de duplas é verificar a quantos elementos diferentes os termos polarizadores foram associados. Assim, os termos *um desafio para o professor* e *aprende a se virar sozinho* foram associados, respectivamente, a 10 e 9 elementos diferentes. As duplas mais freqüentes foram *pobre e enfrenta muitas dificuldades* e *sem amparo da família e carente de afeto*. Essas duplas ajudam a esclarecer o sentido atribuído pelos professores às expressões por eles evocadas nas etapas anteriores, sugerindo

que eles atribuem as dificuldades enfrentadas pelas crianças à pobreza, e a carência afetiva à falta de amparo de família.

### *Escolhas hierarquizadas sucessivas*

Esta técnica foi utilizada com o objetivo de identificar a hierarquia entre os elementos da representação. Com os mesmos sujeitos que participaram da etapa anterior e tomando por base o mesmo conjunto de 16 elementos usado nos pareamentos,

<sup>5</sup> Na análise da estrutura não houve necessidade de incluir mais de 15 professoras, graças ao alto grau de redundância obtido nas respostas.



solicitou-se a cada professor que separasse os 8 que considerava mais característicos do objeto. Tomando-se apenas os 8 elementos selecionados, recomeçou-se a operação, pedindo-lhe que escolhesse os 4 mais representativos, e assim sucessivamente, até se chegar àquele considerado o mais representativo do objeto. Obteve-se, então, uma classificação, por ordem de importância, do conjunto de elementos apresentado.

Para analisar esses resultados, apurou-se, primeiramente, a frequência de cada elemento nas quatro escolhas sucessivas, isto é: os 8 elementos mais significativos; destes, os 4 mais significativos; destes, os 2; até se chegar ao mais significativo dos elementos apresentados. Atribuiu-se

pesos crescentes aos itens em cada uma das quatro etapas de escolhas, de modo que estes correspondessem à importância atribuída ao item pelo sujeito. Assim, se o item que figurava entre os 8 elementos selecionados como os mais significativos entre os 16 apresentados recebia peso 1; se permanecia entre os 4 últimos, recebia peso 2; e assim por diante. A partir do cálculo da frequência ponderada, foi possível estabelecer a classificação dos itens segundo a importância atribuída pelos grupos. Os elementos que obtiveram valores mais altos na hierarquia são aqueles que têm maiores probabilidades de constituir o núcleo central da representação. Os elementos mais destacados são apresentados na Tabela 3.

**Tabela 3 – Escolhas hierarquizadas**

Ordem	Elementos
1º	enfrenta muitas dificuldades
2º	um desafio para o professor
3º	precisa de afeto
4º	aprende a se virar sozinho
5º	sem apoio da família

Conforme indicam os dados da Tabela 3, os elementos que ocupam as posições mais altas na hierarquização feita pelos professores são praticamente os mesmos que foram destacados nos pareamentos.

### Teste do núcleo central

A última etapa da pesquisa correspondeu ao teste da centralidade dos elementos postos em evidência pelas análises anteriores, recorrendo-se, para isto, a uma adaptação da técnica de questionamento ou *mise en cause* (Campos, 1998). A técnica utilizada consistiu em apresentar aos sujeitos um conjunto de frases com os elementos mais destacados nas etapas anteriores, solicitando-lhes que respondessem se a afirmação contida em cada uma das frases é ou não pertinente ao objeto focalizado. Em nosso caso, elas descreviam um personagem, e os professores deveriam

dizer se ele: a) provavelmente é um aluno da escola pública; b) provavelmente não é um aluno da escola pública; ou se c) não sabe responder. Colocando-se em questão, sucessivamente, todos os elementos destacados, é possível identificar aqueles cuja ausência implica em não reconhecimento da representação. Estes são os elementos do núcleo central; os demais são periféricos.

Os resultados deste teste evidenciaram que os elementos que constituem o núcleo central da representação de "aluno da escola pública" são *pobre* e *aprende a se virar sozinho*. Relacionando estes resultados aos obtidos nas etapas anteriores, parece válido afirmar que, para os professores, os alunos enfrentam muitas dificuldades porque são pobres (dupla mais frequente). Além disso, a pobreza está relacionada à desagregação familiar e à luta pela sobrevivência, impedindo os pais de oferecerem aos filhos o apoio e a atenção de que necessitam, o que faz

com que eles sejam carentes de afeto e que tenham que aprender a “se virar” sozinhos (conforme indicado nas entrevistas e nos pareamentos). Dadas todas estas características, esse aluno representa um desafio para o professor (elemento destacado na hierarquização). Entretanto, segundo o que foi evidenciado nas entrevistas, este é um desafio que os professores se sentem impotentes para enfrentar.

## Conclusões

Considerando os resultados obtidos nas diferentes etapas deste estudo, somos levados a concluir que, para os professores que participaram do nosso estudo, o aluno típico da escola pública é hoje a criança de família pobre que luta pela sobrevivência e dá pouca ou nenhuma assistência aos filhos, delegando à escola funções que tradicionalmente cabem à família. Esta imagem, como vimos, está muito distante daquelas que os professores concebem como ideal.

Tal situação, aliada à crescente carência de recursos materiais e humanos existente nas escolas, faz com que esses profissionais vivenciem uma situação de desamparo, por ter que assumir responsabilidades cada vez maiores, contando com apoio cada vez menor. Além das funções que cabiam à família, tarefas que eram desempenhadas por inspetores, pessoal de secretaria e mesmo por serventes foram sendo transferidas aos professores, à medida que aqueles profissionais foram escasseando nas escolas. Também os especialistas, que ofereciam apoio psicopedagógico, e os professores de música, artes e educação física, que enriqueciam e amenizavam seu trabalho, desapareceram das escolas. Os espaços de discussão, que permitiriam a reflexão conjunta e a troca de experiências, também lhes foram tomados.

A sensação de desamparo tem, portanto, bases muito concretas. E a angústia, o estresse, a frustração, o esgotamento emocional, o cansaço e o desânimo – termos que perpassam o discurso de grande parte dos professores – são indicadores eloqüentes desse desamparo. Outro importante indicador é o sentimento, expresso pelos professores, de que por mais que façam, que se desdobrem para

suprir as carências e despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos que julgam essenciais à superação de sua situação atual, esse esforço nunca é suficiente, porque grande parte do problema está em outras esferas que fogem ao seu controle. Como disse uma professora, “o mundo aí fora é muito mais forte”. Tais resultados confirmam a conclusão de estudo realizado por Melo (1998), segundo a qual o aluno pobre é percebido como não tendo condições de competir com alunos de origem social superior.

O quadro aqui descrito parece explicar por que os professores se mostraram tão ambíguos quanto às aspirações dos alunos, tão pessimistas quanto ao futuro deles e tão evasivos quanto às suas próprias expectativas com relação a esses alunos. Como vimos, as falas oscilam entre expectativas extremamente pessimistas e vagos desejos, “sonhos”, sem muita esperança de concretização, o que é denunciado pelo uso do imperfeito (“eu queria”, “eu gostaria”).

As baixíssimas expectativas das professoras sobre o “aluno da escola pública” constituem um dado preocupante. Como foi anteriormente mencionado, a vasta literatura de pesquisa sobre interações em sala de aula indica, de modo consistente, que as baixas expectativas dos professores freqüentemente resultam em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram essas expectativas, depreciando ainda mais o desempenho desses alunos, configurando uma “profecia autoconfirmada”. Considerando-se que o conteúdo da representação de “aluno da escola pública” indica uma forte associação com pobreza familiar, tais expectativas passam a constituir um obstáculo adicional ao sucesso escolar das crianças pobres.

Este é um dado que não pode deixar de ser considerado nos cursos de formação de professores, principalmente pelo fato de que o comportamento diferenciado do professor nas interações com os alunos sobre os quais mantém baixas expectativas tende a ser inconsciente,<sup>6</sup> podendo ser revertido por meio da reflexão sobre esse comportamento e suas conseqüências sobre o desempenho daqueles alunos.

<sup>6</sup> Ver, por exemplo, Brophy, 1979; Aronson, 2002.

---

## Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, J. C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

\_\_\_\_\_. *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Saint Agne: Editions Erès, 1996.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Abeu/UCG, 2003. p. 35-57.

ARONSON, J. Stereotype Threat: Contending and Coping with Unnerving Expectations. In: ARONSON, J. (Ed.). *Improving Academic Achievement: impact of psychological factors on ducation*. Boston: Academic Press, 2002. p. 281-304.

ALVES, A. J. *Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped children and their non-handicapped peers*. Tese (Doutorado) – New York University, New York, 1983.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MIGLIARI, M. F. B. M. Representações sociais do trabalho infantil: encontros e desencontros entre agentes educativos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 13, n. 23, p. 149-166, jan./jun. 2004.

BROPHY, J. Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, p. 733-750, 1979.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do “fracasso escolar” nas camadas populares urbanas. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, 1991.

GAMA, E. M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, 1991.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.

MELO, J. W. R. *As representações docentes sobre o baixo desempenho do aluno de origem social pobre*. Trabalho apresentado na I Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Natal, 25 a 27 de novembro de 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENIN, S. F. S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, n. 53, p. 3-12, 1992.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. São Paulo: Papyrus, 1996.

---

Alda Judith Mazzotti, Ph.D em Psicologia da Educação pela New York University, é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

aldamazzotti@estacio.br

Recebido em 18 de julho de 2006.

Aprovado em 22 de setembro de 2005.