

unesp 

Programa de Pós-Graduação em Educação

EDSON DE CASTRO QUINTANILHA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA SOBRE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS.**

**Presidente Prudente
2010**

EDSON DE CASTRO QUINTANILHA

**REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA E DE
PROFESSORES DA REDE PÚBLICA SOBRE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente, Estado de São Paulo – Campus Júlio de Mesquita Filho, para qualificação.

Orientadora: Profa. Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Maria Suzana De Stefano Menin

Presidente Prudente

2010

Quintanilha, Edson de Castro.
Q68r Representações de estudantes do Curso de Pedagogia e de Professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais / Edson de Castro Quintanilha. – Presidente Prudente: [s.n.], 2010
xi, 144 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientadora: Yoshie Ussami Ferrari Leite
Co-orientadora: Maria Suzana de Stefano Menin
Banca: Cláudia Maria de Lima, Alda Judith Alves Mazzotti
Inclui bibliografia

1. Trabalho docente. 2. Formação de Professores. 3. Representações sociais. . I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título

CDD 370

**Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação
Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.**

BANCA EXAMINADORA


PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(ORIENTADORA)


PROFA. DRA. CLAUDIA MARIA DE LIMA
(UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO)


PROFA. DRA. ALDA JUDITH ALVES MAZZOTTI
(UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ/RJ)


EDSON DE CASTRO QUINTANILHA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 09 DE NOVEMBRO DE 2010.

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

Por caminharem ao meu lado em todos os momentos e por darem sentido ao meu caminho e à minha vida, a você Denise, minha esposa, e a vocês Rogério e Ricardo, meus filhos, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Voltar a percorrer os caminhos da universidade é um grande desafio. Mais leve e suave, entretanto, ele se torna, quando surgem pessoas que, ao percorrerem também seus caminhos, nos acompanham, alertando-nos sobre os obstáculos, fazendo-nos companhia, incentivando-nos na caminhada.

Ao término de mais essa jornada, quero agradecer àqueles que caminharam ao meu lado, presenteando-me com seus saberes e com sua amizade.

Agradeço

Aos meus pais, por terem me transmitido o valor do estudo e me proporcionado desde sempre o acesso à leitura, à informação, ao conhecimento.

À professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite que, com sua orientação, soube estabelecer um norte ao meu caminho de pesquisador e um ritmo à minha caminhada.

À professora Dra. Maria Suzana De Stefano Menin que colocou seus conhecimentos à disposição, iluminando e dando suporte aos meus passos.

Aos Grupos de Pesquisa, Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE) e Representações Sociais e Formação Docente (CIERS-PÉTALAS) que me mostraram a seriedade e o prazer do caminho da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Presidente Prudente que me possibilitaram apreciar novas paisagens, permitindo o acesso para além dos conhecimentos específicos exigidos por este trabalho.

Aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Presidente Prudente pela disponibilidade em me alertar sobre as regras e procedimentos que toda caminhada exige.

À Prefeitura de Presidente Prudente e aos coordenadores e professores das escolas que se dispuseram a participar da minha caminhada, colaborando com a realização dessa pesquisa.

À minha irmã, Professora Edelvira Quintanilha (Mila), por me auxiliar em meus primeiros passos nesse caminho.

Aos meus colegas de mestrado, amigos e amigas de caminhada, pelo companheirismo, pelas alegrias e pelas experiências partilhadas.

RESUMO

Este trabalho, ligado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, teve por objetivo investigar e comparar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP e dos professores formados em Cursos de Pedagogia, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, analisando sua percepção sobre a interferência dessas representações no desenvolvimento do trabalho docente. Para atingir esse objetivo, procuramos responder às perguntas: Que representações sociais os estudantes do Curso de Pedagogia e os professores possuem do aluno dos anos iniciais da escola pública com os quais trabalham ou poderão vir a trabalhar? Estas representações apresentam diferenças após o início da prática docente? Elas podem interferir no desenvolvimento do trabalho docente? Apoiamo-nos, para o desenvolvimento desse trabalho, na teoria das representações sociais de Serge Moscovici. A partir do nosso referencial teórico coletamos os dados necessários, junto aos participantes da pesquisa, por meio de questionário contendo solicitação de evocações sobre “aluno ideal” e “aluno da escola pública” e questões objetivas e subjetivas, permitindo uma triangulação para confirmação das representações pesquisadas. A análise dos dados coletados possibilitou-nos identificar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores sobre os alunos das séries iniciais da rede pública municipal e refletir sobre os aspectos cognitivos, comportamentais/afetivos e socioculturais nelas contidos. Em seguida analisamos as expectativas docentes nascidas das representações e sua possível influência no sucesso escolar do aluno, valendo-nos da teoria da profecia autorrealizadora de Rosenthal e Jacobson. Finalmente analisamos como os estudantes veem a influência das representações sobre o trabalho docente. Nossa intenção, ao apresentarmos este trabalho foi possibilitar uma visão mais clara do que pensam e esperam estudantes dos Cursos de Pedagogia e professores da rede pública sobre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental contribuindo, assim, para a elaboração de projetos de formação inicial e continuada de professores que, sem esconder ou deturpar a realidade, encontrem formas de criar expectativas que justifiquem e estimulem o esforço e o empenho dos futuros e atuais professores em busca de uma escola pública de qualidade.

Palavras-chave – Trabalho docente, Formação de Professores, Representações sociais

ABSTRACT

The present paper is connected to the research line entitled “Public Policies, Scholar Organization and Teachers’ Formation”. The main of this study is to investigate and compare social representations of Pedagogy students’ from FCT/UNESP and teachers’ graduated at Pedagogy about elementary school students from municipal schools. Besides, it aims to analyze how their perception interferes into their practice. In order to reach such objectives we intended to ask the following questions: What social representations Pedagogy students and teachers have about elementary school students from municipal schools with whom they will work? Are such representations different after they start to work as teachers? Can they interfere into teachers’ work? The theoretical base of this paper is Social Representations Theory by Serge Moscovici. The data were collected through questionnaire with objective and subjective questions related to the “ideal student” and the “student from public school”, which provides us to investigate the researched representations. Through data analysis it was possible to identify social representations of Pedagogy students’ and teachers’ about elementary school students from municipal schools. Thus, it was also possible to think about cognitive, behavior/affective and sociocultural aspects inserted into such representations. After that, we analyzed teachers’ expectations brought from their representation and the its possible influence in students’ scholar success, according to self-performing theory, by Rosenthal and Jacobson. Finally, we analyzed how students understand the influence of their representations into their work. We intended to provides a clear view of what Pedagogy students’ and public school teachers’ think and expect to elementary school students from municipal schools. Thus, we hope to contribute to projects development concerning teachers’ formation and development. We also hope these projects can be loyal to reality as well as motivate future teachers to build a better public school.

Key Words: Teacher’ work, Teachers’ formation, Social representation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Trabalhos de mestrado e doutorado que se aproximam do tema deste projeto	18
QUADRO 2 – Trabalhos encontrados em congressos e periódicos relacionados ao tema dessa pesquisa.....	19
QUADRO 3 – Afirmativas que atendem aos aspectos explorados.....	69
QUADRO 4 – Afirmativas que apresentam atitudes positivas ou negativas	69
QUADRO 5 – Afirmativas indiretas com as respectivas afirmativas diretas.....	70
QUADRO 6 - Média e Moda da Idade dos Professores da Educação Básica – Brasil – 2007.....	77
QUADRO 7 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno ideal”, na opinião dos professores pesquisados.....	80
QUADRO 8 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno da escola pública”, na opinião dos professores pesquisados.....	83
QUADRO 9 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno da escola pública”, na opinião dos estudantes pesquisados.....	84
QUADRO 10 – Quantidade de características pessoais dos alunos da escola pública citadas por estudantes e professores.....	85
QUADRO 11 – Palavras associadas às expressões “aluno ideal” e “aluno da escola pública”, na opinião dos professores, na ordem apresentada pelo EVOC.....	88
QUADRO 12 – Palavras associadas às expressões “aluno ideal” e “aluno da escola pública”, na opinião dos professores, considerando os antagonismos existentes.....	88
QUADRO 13 - Número de respostas, categorias e características positivas e negativas citadas pelos professores ao serem indagados sobre sua imagem de aluno, quando ainda estavam em processo de formação inicial.....	91
QUADRO 14 - Mudança de opinião dos professores sobre o aluno de hoje, em relação à sua opinião quando estavam em período de formação.	94
QUADRO 15 – Número de características positivas e negativas citadas pelos professores que disseram ter mudado sua imagem de aluno, após a sua inserção no magistério.....	94
QUADRO 16 – Número de aspectos positivos e negativos citados pelos professores que disseram não ter mudado sobre sua imagem de aluno.....	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sexo dos estudantes participantes da pesquisa.....	72
Figura 2 – Idade dos estudantes que participaram da pesquisa.....	73
Figura 3 – Estudantes que cursaram ou não o Magistério ao nível de Ensino Médio.....	74
Figura 4 – Sexo dos professores que participaram da pesquisa.....	74
Figura 5 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007.....	75
Figura 6 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	76
Figura 7 – Instituições em que os professores pesquisados realizaram o Curso de Pedagogia.....	78
Figura 8 – Formação de professores no Curso de Pedagogia, em instituições públicas ou privadas.....	79
Figura 9 – Formação dos professores dos Municípios de Presidente Prudente-SP e Regente Feijó-SP, no Curso de Pedagogia, conforme instituições frequentadas.....	79
Figura 10 – Categorias, a respeito da imagem que os professores, durante seu curso de formação, possuíam sobre o aluno com o qual trabalhariam.....	92
Figura 11 – Categorias, a respeito da imagem do aluno, que os professores apresentaram após sua inserção no magistério.....	95
Figura 12 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos cognitivos.....	104
Figura 13 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos cognitivos.....	105
Figura 14 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.....	107
Figura 15 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.....	108
Figura 16 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.....	111
Figura 17 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.....	111

Figura 18 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes à expectativa do docente.....114

Figura 19 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à expectativa do docente.....114

Figura 20 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à expectativa do docente.....115

Figura 21 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.....118

Figura 22 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.....118

Figura 23 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.....119

APÊNDICE

APÊNDICE I – Questionário aplicado junto aos estudantes.....	134
APÊNDICE II - Questionário aplicado junto aos professores.....	138
APÊNDICE III – Perfil dos estudantes e professores.....	144
- Tabela 1 – Demonstrativo dos alunos do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP-Presidente Prudente que responderam ao questionário.....	144
- Tabela 2 – Estudantes que exercem ou não atividade docente.....	144
- Tabela 3 – Escolas que participaram da Pesquisa e número de professores que responderam ao questionário.....	144
- Tabela 4 - Professores formados em Cursos de Pedagogia.....	144
- Tabela 5 - Professores formados em cursos de Pedagogia e que exercem atividade docente a mais de 4 anos.....	145
- Tabela 6: Professores que fizeram ou não Curso de Magistério.....	145
APÊNDICE IV - Categorização da primeira pergunta aberta dirigida aos professores.....	146
APÊNDICE V - Categorização da segunda pergunta aberta dirigidas aos professores	148
APÊNDICE VI - Tabulação das respostas dos estudantes às afirmativas para concordância (V) ou discordância (F).....	150
APÊNDICE VII - Tabulação das respostas dos professores às afirmativas para concordância (V) ou discordância (F).....	153

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 2 - OBJETIVOS.....	21
CAPÍTULO 3 – ELITIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	23
CAPÍTULO 4 - A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR.....	36
CAPÍTULO 5 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	44
CAPÍTULO 6 - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	52
6.1 Conceito e funções.....	53
6.2 Estrutura.....	55
6.3 Relação entre representação e prática.....	57
6.4 Relação entre representação e práticas pedagógicas	59
CAPÍTULO 7 - A PESQUISA.....	62
7.1. Metodologia.....	62
7.2 Participantes da pesquisa.....	65
7.3 Descrição do instrumento utilizado para coleta de dados.....	67
CAPÍTULO 8 - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	72
8.1 Perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia e professores pesquisados.....	72
8.2 Evocações dos participantes da pesquisa sobre o “aluno ideal” e sobre o “aluno da escola pública”.....	80
8.3 Representações dos professores sobre os alunos da escola pública no momento de sua formação inicial e nos dias de hoje.....	90
8.4 Afirmativas para concordância (V) ou discordância (F)	103
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
10. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
11. APÊNDICE	134

1. INTRODUÇÃO

A democratização da escola pública, iniciada a partir da década de 70, permitiu, além do aumento do número de alunos atendidos pelo sistema público, o acesso de uma clientela com características diferentes das atribuídas ao aluno do passado, então proveniente das classes mais favorecidas, trazendo para a escola novas expectativas e tensões. Oliveira e Araújo (2005, p. 8) explicitam esse fato:

Foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas experiências culturais eram diferentes daqueles que antes constituíam o grupo de usuários da escola, ou seja, com o processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade.

A incorporação dessa parcela da população ocorreu, entretanto, sem a preocupação com a adequação da escola às características próprias da nova clientela, dando margem a críticas e comparações que, já na década de 80, Beisiegel (1981) chamou de “crítica conservadora”, por referir-se à qualidade como algo perdido no passado e que seria necessário resgatar nos mesmos moldes.

Segundo Paro (2002), a despreocupação em adequar a escola a essa realidade, deve-se, entre outros fatores, à pouca exigência desta nova população que, ao pressionar para que houvesse vaga para seus filhos na escola, não construiu simultaneamente um padrão mínimo de qualidade que satisfizesse às suas necessidades, até porque as gerações anteriores não tinham usufruído do benefício da escolarização. Ter acesso à escola poderia já significar a garantia de uma educação, até então privilégio somente da elite e, portanto, a possibilidade de um salto social.

Na verdade, as necessidades dessa nova clientela eram diferentes das necessidades da elite a que a educação atendia prioritariamente. Mas, “[...] na falta de padrões confiáveis para balizar suas exigências, tanto escola quanto sociedade acabam por pautar-se pelos padrões tradicionais, aqueles que eram adequados para as camadas mais privilegiadas, quando estas ocupavam a escola pública, décadas atrás.” (PARO, 2002, p. 91).

Na tentativa de resgatar a escola do passado, a qualidade é pensada tendo como foco as necessidades e exigências próprias de um aluno de outrora, de uma escola que já não existe, tomando como parâmetro valores, formas de relacionamento e vias de comunicação que foram, com o tempo, superadas ou parcialmente modificadas pela sociedade. As escolas trabalham, segundo Leite e Di Giorgi, seguindo uma estrutura

tradicional e conservadora, condicionando a prática dos professores e dificultando sua atuação profissional diante de uma nova escola.

A escola com a sua organização e a sua cultura burocratizadora e centralizadora, condiciona a prática dos professores, impossibilitando que se manifestem como sujeitos sociais e profissionais. Essa democratização gerou um novo tipo de escola, com novos desafios, tanto na área administrativa quanto no campo pedagógico-educacional. (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 136).

De acordo com Beisiegel (1981), a escola mudou ao se estender a outros setores da sociedade. Mas, como nos diz Ribeiro (1978), isso não significa que a escola de hoje seja inferior à do passado.

[...] uma organização escolar que atenda um número maior de alunos é superior, mesmo que o atendimento seja proclamado como de qualidade inferior, porque [...] o descontentamento, a desilusão dos que nela ingressam assim como das pessoas que diretamente acompanham tal processo, a exemplo dos pais dos alunos, aumentam a pressão interna com vistas a mudanças qualitativas superiores. (RIBEIRO, 1978, p. 41),

A pressão, fruto de representações sobre educação de qualidade que gradativamente se constroem, contribui para a definição e implementação de políticas públicas que atendam a essas representações. Azevedo (1997, p. 5) nos apresenta essa relação entre as políticas públicas e as representações sociais construídas pela sociedade.

[...] as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve de si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade.

A partir dessas constatações podemos concluir que a tendência de crescimento qualitativo da escola pode estar relacionada, também, à gradativa construção de representações sobre escola de qualidade, fruto da escolarização das novas gerações. Essas representações vão se constituindo em elemento de pressão para novas políticas públicas que atendam a essa nova realidade.

A caminho dessa gradativa cobrança por maior qualidade que se pode estabelecer, a escola vive uma situação de crise, com reações negativas dos diversos segmentos sociais. Leite e Di Giorgi (2004, p.36) explicitam essa reação da sociedade: “As pessoas, a comunidade e os meios de comunicação costumam emitir muitas críticas à escola,

quase todas com conotações bastante negativas, como se o processo de democratização do ensino tivesse produzido uma situação de caos no ensino.”

E, como em toda crise, é preciso um diagnóstico que encontre os pontos frágeis a serem superados. No caso da escola e da educação, a tendência é responsabilizar o professor pelos descaminhos por onde transita o sistema escolar. Até porque é ele, professor, quem realiza o contato mais direto com o aluno. Mas os professores são também vítimas do descaso da sociedade em relação à educação e enfrentam, como nos diz Esteve (1995, p. 97), “[...] circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo que suportar crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os consideram como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino.”

Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 28) especificam melhor essas circunstâncias:

Os professores não são os únicos responsáveis pelo fracasso escolar. Tal como os alunos, eles são também vítimas de uma política educacional que não promove seu desenvolvimento profissional, e vítimas da falta de empenho da sociedade na construção de uma valorização profissional, por meio de salários dignos, de programas adequados de formação continuada em serviço, de condições materiais para as escolas... .

Todavia, sem tentarmos colocar sobre o professor a responsabilidade total pela situação em que se encontra a escola, precisamos admitir que a realização da qualidade na educação passa também pelo trabalho docente. Os modelos que caracterizaram a atividade em tempos anteriores podem não mais atingir os alunos que estão na escola hoje, embora muitas vezes esses modelos estejam presentes nas representações dos professores sobre seu trabalho e sobre seus alunos. Isto porque, nas palavras de Esteve (1995, p. 96),

Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogêneas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.

A busca de soluções aos problemas que afetam a escola é, então, prejudicada por ainda se considerar o aluno advindo da elite econômica, alvo indiscutível da atividade escolar no percurso histórico da educação brasileira. O individualismo do professor de então, que considerava a classe como seu reino, pode já não conseguir dar conta da realização da qualidade almejada, exigindo uma atuação mais partilhada, não só com seus pares, mas também com os outros elementos que compõem a comunidade escolar e com outras instituições sociais.

Por isso, torna-se necessário refletir sobre a atuação do professor na escola de hoje, com os alunos de hoje, seja no aspecto pedagógico, seja no aspecto administrativo, buscando respostas às perguntas feitas constantemente no meio educacional: quais são os saberes docentes necessários para tornar eficiente a atividade escolar? Que competências devem ser desenvolvidas para que o professor possa realizar um trabalho de qualidade na escola pública de hoje?

A busca de respostas a essas e outras perguntas nos leva a refletir sobre o tipo de formação que deva ser praticada, de maneira a preparar o profissional para enfrentar o dia a dia da escola e suas novas exigências. A relação “teoria e prática”, a ideia de formação continuada, a gestão participativa, o professor reflexivo, a profissionalidade docente e a pesquisa, são alguns dos elementos que, hoje, estão sendo largamente discutidos, buscando uma formação docente que atenda às exigências dessa nova escola.

Dentre as funções dessa formação está a preparação do professor para a ação educativa, para a relação com seus alunos, com seus pares e com o sistema escolar. A representação social dos professores sobre seus alunos, por ser um saber prático que pode orientar a ação do professor, apresenta-se então como de fundamental importância para esse processo formativo.

Definida por Moscovici (2001, p.52) como “[...] uma idéia sobre um objeto, compartilhada por homens, independente do próprio objeto”, as representações sociais são saberes práticos que conduzem à ação, ou seja, “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácia sociais.” (JODELET, 2001, p. 28).

Assim, representações negativas que o professor tem sobre seu aluno, por não corresponderem às características de aluno ideal, podem conduzir a expectativas também negativas sobre o mesmo aluno. Essas expectativas negativas poderão resultar no fracasso escolar desse aluno, seja porque os alunos tendem a realizar o que o professor espera deles, seja porque o agir do professor é influenciado e construído a partir dessas expectativas. É a realização da “profecia autoconfirmada”, explicada por ALVES-MAZZOTTI (2006, p. 358).

[...] a vasta literatura de pesquisa sobre interações em sala de aula indica, de modo consistente, que as baixas expectativas dos professores frequentemente 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”.

Essa é a também denominada profecia autorrealizadora, idéia defendida por Rosenthal e Jacobson (1983), a ser desenvolvida no capítulo 6, item 6.4 - Relação entre representação e práticas pedagógicas.

A importância de pesquisarmos sobre as representações sociais de futuros e atuais professores se deve então, dentre outros fatores, à estreita relação destas com o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, com a formação acadêmica dos professores, considerando, juntamente com Alvez-Mazzotti (2006, p. 358), que

[...] o comportamento diferenciado do professor nas interações com os alunos sobre os quais mantém baixas expectativas tende a ser inconsciente, podendo ser revertido por meio da reflexão sobre esse comportamento e suas conseqüências sobre o desempenho daqueles alunos.

A relevância dessa pesquisa se deve também ao fato de que, embora continuem sendo estudadas como elementos inspiradores da ação em diversos campos, ainda são poucas as universidades que oferecem e incentivam, na pós-graduação em educação, linhas de pesquisas de mestrado e doutorado ligadas a representações sociais.

Constatamos este fato a partir de levantamento de trabalhos apresentados entre os anos de 2003 a 2007 em seis universidades com notas entre 5 e 6 (na época da realização da consulta) no Programa de Pós-Graduação. Este levantamento foi realizado entre o 2o semestre de 2008 e o 1o semestre de 2009. Ao todo, foram 1421 trabalhos consultados, sendo 902 dissertações de mestrado e 519 teses de doutorado, realizados nas seguintes instituições: USP (Universidade de São Paulo), UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e UFF (Universidade Federal Fluminense). Desses trabalhos, somente cinco tratam de representações sociais construídas por professores e/ou estudantes de cursos de Licenciatura sobre alunos e/ou trabalho docente. E nenhum deles trata o tema na perspectiva dessa dissertação, (representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia e de professores sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental), como podemos notar no quadro abaixo.

Quadro 1 – Trabalhos de mestrado e doutorado que se aproximam do tema deste projeto.

Univers.	Título	Ano	Nível	Autores
UFMG	Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra	2004	Dout	Maria Isabel Antunes Rocha e Regina Helena De Freitas Campos (Orientadora)
USP	Aids na escola: representações docentes sobre o cotidiano dos alunos e alunas soropositivos	2005	Mestr.	Marcelo Krokoscz e Valeria Amorim Arantes de Araújo (Orientadora)
UNICAMP	A representação social da adolescência e do adolescente e expectativas de prática pedagógica de futuros professores	2006	Mestr.	Mario Andrei Stein Coval e Angela Fátima Soligo (Orientadora)
UFMG	Profissão docente: visões de licenciandos de ciências biológicas em diferentes contextos	2007	Mestr.	Fernanda Reis de Pinho e Danusa Munford (Orientadora)
UFMG	As representações sociais dos professores da graduação em educação física	2007	Mestr.	Ronaldo Castro D'Ávila e Maria de Lourdes Rocha de Lima

Entretanto, a pouca presença de dissertações e teses sobre o assunto, nos Programas de Pós-Graduação das universidades que apresentam melhor avaliação, não significa que os trabalhos sobre representações sociais em educação não estejam sendo desenvolvidos e publicados. Expandindo um pouco mais nosso universo, pesquisamos os trabalhos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (2006 a 2009 – no 215 a no 225), nos congressos da ANPED (2003 a 2009 - 26o a 32o.) e no XV ENDIPE (2010), e encontramos diversos trabalhos que tratam de representações sociais, ligados ou não especificamente à educação. Trouxemos, para o nosso espaço, alguns desses trabalhos, que

apresentam conteúdos mais próximos de nossa pesquisa e com alguns dos quais poderemos dialogar em nossas análises.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados em congressos e periódicos relacionados ao tema dessa pesquisa.

<p>Representações de Professores sobre o cotidiano escolar. MAURICIO, L. V. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 2006 - vol 87, no 215</p>
<p>O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. ALVES-MAZZOTTI, J. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, 2006 – vol 87, no 217</p>
<p>Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. ALVES-MAZZOTTI, J. Revista Brasileira Est. Pedagógicos. Brasília, 2008 – vol 89, no 223</p>
<p>“Fracasso escolar”: Representações de professores e de alunos repetentes. ALVES-MAZZOTTI, J. 26o ANPED – Poços de Caldas, 2003</p>
<p>A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. LOPES, M.; SOARES, S. R. 29o ANPED, 2006</p>
<p>Trabalho docente: representações sociais de dar aula por alunos concluintes do curso de Pedagogia. MAIA, H.; MAGALHÃES, E. M. M. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010</p>
<p>Saberes docentes no Curso de Pedagogia: alguns elementos de representações sociais sobre o trabalho do professor. LIMA, R.C.P. et al. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010</p>

Os trabalhos localizados e citados no quadro 2 tratam das representações de professores sobre o cotidiano escolar, trabalho docente, prática educativa, alunos repetentes e

alunos da escola pública. Um deles apresenta a representação social de estudantes concluintes do Curso de Pedagogia sobre o trabalho docente.

Com nossa pesquisa, pretendemos dar mais um passo, ainda que pequeno, no desenvolvimento dos estudos sobre representações sociais, oferecendo uma visão sobre as representações sociais de professores e estudantes do Curso de Pedagogia sobre o aluno da escola pública e estabelecendo um paralelo entre essas duas representações, bem como sobre a relação delas com o trabalho docente.

Ao pesquisarmos sobre as representações de professores e estudantes do Curso de Pedagogia sobre os alunos da escola pública, nosso objetivo maior é perceber até que ponto as representações ligadas às características do aluno de outros tempos determinam a ação dos professores, além, de detectar como estão sendo reconstruídas e de que forma estão influenciando, hoje, na qualidade do trabalho docente.

Diante desse quadro e dos conceitos apresentados, perguntamos: que representações sociais os estudantes do Curso de Pedagogia e os professores possuem do aluno dos anos iniciais da escola pública com os quais trabalham ou poderão vir a trabalhar? Estas representações apresentam diferenças após o início da prática docente? Elas podem interferir no desenvolvimento do trabalho docente?

Apoiados em Abric (2000), que apresenta a representação social como guia da ação e, ao mesmo tempo, trata da influência da prática representada sobre as representações, ideias que desenvolveremos à frente, trabalhamos nessa pesquisa com três pressupostos teóricos:

- Há diferenças entre as representações sociais dos estudantes do Curso de Pedagogia e as representações sociais dos professores sobre os alunos da escola pública;
- Essas diferenças são fruto também do exercício da profissão;
- As representações sociais dos professores sobre os alunos influenciam no trabalho docente.

Diante desses pressupostos, foram definidos os objetivos da pesquisa.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Investigar e comparar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP e dos professores formados em Cursos de Pedagogia, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, analisando sua percepção sobre a interferência dessas representações no desenvolvimento do trabalho docente.

2.2 Objetivos específicos

- Analisar as semelhanças e diferenças existentes nas representações sociais dos dois grupos pesquisados, buscando detectar fatores que possam provocá-las.

- Identificar como os professores pesquisados percebem a relação entre as representações sociais que fazem sobre os alunos e a realização de seu trabalho docente.

A partir da revisão da literatura sobre a história da educação, a profissionalidade, o trabalho e a formação docente, apresentamos, agora, elementos que possam dar suporte às nossas análises.

Primeiramente, apresentaremos elementos históricos e políticos da democratização do ensino para que possamos identificar, na história da educação brasileira, as tendências à elitização do ensino e a consequente construção de uma representação social de aluno ideal com características da classe dominante.

Abordaremos, em seguida, a “profissionalidade docente e o trabalho do professor”, temas que, a partir da democratização, têm sido repensados em função das novas demandas sociais e acompanhados por representações que nem sempre contribuem para a melhoria da qualidade de ensino.

A estes temas, liga-se inevitavelmente a reflexão sobre a formação do professor, necessária para atender às exigências do profissional de hoje.

Quanto ao quadro teórico, apresentaremos os conceitos relacionados às representações sociais, para dar suporte às análises dos dados coletados junto aos estudantes e professores.

Alicerçados pelo referencial que dê suporte às nossas reflexões, passaremos à pesquisa propriamente dita, apresentando a metodologia utilizada, o público alvo, os instrumentos, os dados coletados junto aos participantes, as tabulações e as análises do material coletado.

Finalmente, buscaremos, nas considerações finais, trazer conclusões que possam satisfazer os objetivos propostos, estabelecendo as relações entre o referencial teórico e as análises sobre os dados.

3. ELITIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

A formação dos professores, em seu sentido amplo, contempla, além do curso universitário, considerado de formação inicial, e das ações voltadas para a formação continuada, todo percurso da história da educação no país, bem como a ação da história pessoal do professor, na qualidade de aluno, dos seus relacionamentos em seu ambiente de trabalho e das instituições que influenciaram e que ainda influenciam suas vidas. Todos esses fatores concorrem para a composição do que, hoje, inspira o pensamento e a ação profissional desses docentes. Tardif (2002, p. 19), descrevendo a natureza social do saber dos professores, assinala que esse saber

[...] contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

Algumas ideias que os professores apresentam sobre assuntos relacionados ao trabalho docente e à clientela escolar, resultantes desta convergência de influências, foram retratadas na pesquisa nacional da UNESCO (2004) sobre o professor brasileiro, apresentando dados que refletem o pensamento e expectativas do professor sobre os alunos da escola pública. Dentre as ideias apresentadas pela pesquisa, podemos citar a exclusão de grupos cujos universos culturais não correspondam aos padrões dominantes e a dificuldade que os docentes têm de enxergar a possibilidade de os jovens contribuírem para uma sociedade mais justa e equitativa. Voltaremos a esses e a outros aspectos dessa pesquisa da UNESCO, no capítulo 4, “A profissionalidade docente e o trabalho do professor”.

Essas representações que nos chegam por meio da pesquisa realizada pela UNESCO, bem como as representações captadas por outros meios, são construídas e influenciadas, também, por fatores históricos e políticos que foram fornecendo, ao longo do tempo, elementos para a composição do que hoje consideramos como “o aluno ideal”, ou seja, aquele aluno que, por características e condições específicas, pode responder adequadamente ao trabalho pedagógico realizado pelo professor.

Assim, é importante que percorramos a história da educação no Brasil na tentativa de pinçar elementos que possam ter contribuído para a formação dessas representações que hoje nos são mostradas por pesquisas e autores já citados.

Segundo Paiva (1987) e Vieira e Farias (2007), a educação formal no Brasil esteve por muito tempo ligada à elite socioeconômica, contribuindo para a construção de uma imagem de aluno que se enquadra nas características próprias desta classe. Sem a pretensão de esgotar o assunto, citamos aqui alguns momentos de nossa história que possam ter contribuído para a construção dessa representação social.

De acordo com Vieira e Farias (2007), desde o descobrimento do Brasil em 1500, os habitantes nativos da terra eram considerados como elementos a serem explorados, assim como a terra então descoberta.

Em 1549, Tomé de Sousa, o primeiro governador geral, desembarca no Brasil, acompanhado por nossos primeiros educadores: os jesuítas. É verdade que, inicialmente, os jesuítas tinham, como objetivos, a catequese e a instrução dos nativos para a introdução da língua portuguesa. Paiva (1987, p. 56) nos diz que

As atividades educativas em terra brasileira se iniciaram com a chegada dos primeiros jesuítas (1549) encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã. Desde o ano anterior, quando através dos “Regimentos”, o governo português resolvera adotar uma nova política colonizadora em relação ao Brasil, reconhecia-se a “conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução” como atividade prioritária para o êxito da colonização portuguesa. Tratava-se da aculturação sistemática dos nativos através da educação.

O trabalho de catequese dos índios, segundo Ribeiro (1978), era de interesse tanto da Igreja quanto dos colonizadores. À Igreja interessava conseguir novos adeptos ao catolicismo. Ao colonizador a catequese interessava para a formação de mão-de-obra, tornando o índio mais dócil.

Freitag (1980, p. 47) define mais claramente o papel dos jesuítas nesse período.

Os colégios e seminários dos jesuítas foram desde o início da colonização os centros de divulgação e inculcação do cristianismo e da cultura européia, ou seja, da ideologia dos colonizadores. Declaradamente sua função consistia em subjugar pacificamente a população indígena e tornar dócil a população escrava. Assim, a Igreja, utilizando-se também da escola, auxiliou a classe dominante (latifundiários e representantes da coroa portuguesa), da qual participava, a subjugar de forma pacífica as classes subalternas às relações de produção implantadas.

Entretanto, na impossibilidade de oferecer instrução a todas as crianças indígenas, como nos diz Paiva (1987), os filhos dos caciques eram os preferidos, seja pela influência que poderiam ter sobre os adultos detentores do poder, seja porque os jesuítas ficavam protegidos dos ataques dos indígenas chefiados pelos caciques que mantinham seus filhos na escola.

A tendência à elitização do trabalho educativo dos jesuítas se manifesta mais incisivamente quando “[...] a partir de 1556 entram em vigor as ‘Constituições da Companhia de Jesus’. Nesta nova versão do trabalho, fica clara a preocupação de concentrar esforços na educação dos filhos dos colonos e na formação dos futuros sacerdotes.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.35). Paiva (1987, p. 58) comenta essa fase do trabalho educacional dos jesuítas confirmando a tendência à elitização:

O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus no final do século XVI e consubstanciados no “Ratio Studiorum”. Montado o sistema de educação popular com base no objetivo primordial de catequese e recrutamento de vocações religiosas necessárias à difusão da fé e consolidação do domínio português, puderam os jesuítas, uma vez logradas essas metas, enfatizar o ensino das elites.

Independentemente da opção ou não pela vida sacerdotal, a elite, segundo Ribeiro (1979), era preparada intelectualmente de acordo com um modelo religioso católico. “Isto porque, diante do apoio real oferecido, a Companhia de Jesus se tornou a ordem dominante no campo educacional.” (RIBEIRO, 1979, p. 29).

O estilo de educação praticado pelos jesuítas permaneceu, segundo Romanelli (1980), mesmo depois da expulsão dos jesuítas, prolongando-se pelo período imperial e alcançando o período republicano, sem modificações estruturais, mesmo quando começou a atingir classes mais baixas, devido à demanda. “Era natural que assim fosse, porque esse tipo de educação veio a transformar-se no símbolo da própria classe, distintivo desta, fim, portanto, almejado por todo aquele que procurava adquirir status.” (ROMANELLI, 1980, p. 35)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por decisão do Marques de Pombal. Segundo Vieira e Farias (2007), o poder dos jesuítas já não se restringia ao setor educacional, abrangendo também os setores político e econômico. Também a esses fatores está associado seu afastamento.

Vieira e Farias (2007) nos mostram a importância do período pombalino para a educação brasileira, quando passa para o poder público estatal a responsabilidade pela definição dos rumos da educação. Mas na verdade, as iniciativas para a instituição de um sistema de instrução pública no Brasil não ocorreram como o pretendido.

Embora tenha sido criada a lei que regulava a cobrança do “subsídio literário” destinado ao pagamento das “aulas régias” e à manutenção do ensino elementar e secundário, não houve evidências de que as iniciativas de instrução pública tenham ocorrido no Brasil durante o período pombalino. (LEITE; DI GIORGI, 2009, p. 2)

Tendo em vista, como diz Ribeiro (1978, p. 37), que a organização escolar numa sociedade atrasada se destina à elite, a expulsão dos jesuítas afetou mais a educação das elites do que a educação popular, pois

As condições econômicas, sociais e políticas da Colônia não favoreciam o desenvolvimento de um sistema educativo, nem propiciavam interesse pela educação, uma vez que as atividades profissionais da época não exigiam qualquer preparo específico, nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita. (LEITE; DI GIORGI, 2009, p. 2).

Em 1808, Dom João transfere a sede de sua corte para o Brasil, desembarcando com sua comitiva em Salvador e, dois meses após, no Rio de Janeiro. A transferência da Família Real para o Brasil, reforçou a ideia da educação voltada para a elite, dada a necessidade, segundo Paiva (1987), de atender à demanda da aristocracia portuguesa e à necessidade de pessoas preparadas para os cargos técnico-burocráticos. Mas, como complementa a autora, “[...] em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado”. (PAIVA, 1987, p. 60).

Leite e Di Giorgi (2009, p. 3) resumem bem o quadro desalentador e elitizante da educação brasileira nesse início da história do Brasil.

[...] é desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo, e o acesso à escola como privilégio de uma minoria, fato que, sem dúvida, vai se tornar marcante na sociedade brasileira.

Durante o período histórico do Império, os modelos adotados são, de uma forma geral, espelhados nos moldes europeus. “Trata-se de uma fase que revela a procura de uma identidade que, todavia, segue orientada por ideias e padrões culturais buscados em modelos importados do exterior.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 48).

Os ideais importados e o distanciamento entre minoria e maioria, aprofundado pelo regime escravista, segundo Ribeiro, conduzem as críticas e buscas mais para a qualidade do já existente do que pela quantidade de pessoas atingidas.

[...] a insuficiência que primeiro chama a atenção, especialmente dos políticos, é a da qualidade. Críticas são feitas com relação ao ensino primário que se limita a ensinar a ler, escrever e contar e ao ensino secundário que se limita a preparar para os exames de ingresso no curso superior. (RIBEIRO, 1978, p. 44).

Segundo Romanelli (1980), a demanda escolar modificou-se um pouco nesse período, sendo almejada não só pela classe oligárquico-rural, mas também pela pequena classe intermediária. Ou seja, famílias não pertencentes à classe dominante buscavam na escola uma possibilidade de ascensão social.

[...] Vemos assim que, embora já existissem duas camadas distintas frequentando escolas, o tipo de educação permanecia o mesmo para ambas, ou seja, a educação das elites rurais. (ROMANELLI, 1980, p. 37).

O país começa a se preocupar com a instituição escolar. Diversos atos marcaram essa tendência, entre eles a Primeira Lei Geral de Educação (outubro de 1827) e o Ato Institucional de 1834. A Lei de 15 de outubro de 1827 foi a única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946. Conforme Ribeiro (1979, p. 47),

Essa Lei era o que resultara do projeto de Januário da Cunha Barbosa (1826), onde estavam presentes as idéias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo.

Entretanto, segundo a mesma autora, sua concretização se deu apenas parcialmente, seja na quantidade de pessoas atingidas, seja na qualidade refletida em seus objetivos. “Dele (projeto) vigorou simplesmente a ideias de distribuição racional por todo território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras).” (RIBEIRO, 1979, p. 48).

O Ato Adicional de 1834, que encaminhou a descentralização do ensino, delegando às províncias a regulamentação e promoção da educação, na verdade, como diz

Vieira e Farias, não foi um documento do campo educacional. “Este documento apresenta disposições sobre as ‘assembleias legislativas provinciais’, concedendo-lhes amplos poderes sobre questões as mais diversas, inclusive, a educação.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 60).

O Governo Central isenta-se, assim, da responsabilidade em relação ao ensino primário, transferindo-a para as províncias. Mas estas não tinham recursos suficientes para assumir essa responsabilidade. Segundo Paiva (1987, p. 62), as províncias “[...] carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano”. Tal fato, segundo Romanelli (1980), impossibilitou a criação de uma rede organizada de escolas, ficando o ensino, sobretudo o secundário, entregue à iniciativa privada, e o ensino primário, abandonado.

Assim, como registra Vieira e Farias (2007, p. 67), “[...] embora o Império apresente um saldo positivo em relação ao período anterior, ainda não está em pauta a ideia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros. Apenas 10% da população tem acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza.”

Paiva (1987, p. 67) nos traz a situação da escola na segunda metade do século XIX, ainda com mais detalhes estatísticos:

Com uma população de 8 milhões de habitantes livres e quase 2 milhões de escravos, 20% da população total não era automaticamente considerada para fins educacionais. Dos 80% restantes (população livre), calculou-se a população escolar em torno de 15%. Ora, o que observamos através dos dados é que, no conjunto do país, não chegávamos a atender – através do ensino público e privado – há um século, nem mesmo a 9% da população escolar calculada sobre os habitantes livres.

No período da República Velha, que antecede a guerra, segundo Paiva (1987), continua, praticamente, o quadro do Império. Freitag (1980, p. 48) nos mostra que foram poucas as mudanças ocorridas na sociedade colonial durante o Império e a I República.

A economia continuava sendo agroexportadora. Da monocultura açucareira passava-se para a cafeeira. A força de trabalho escrava era substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes, que vem ainda em maior escala quando, no fim do Império, se passava ao regime de trabalho livre. Mas a estrutura social de dominadores e dominados permanece, em sua composição básica, a mesma. Não há necessidade de qualificação da força de trabalho imigrante pela escola brasileira, pois ela já vem qualificada para o tipo de tarefas que esperam.

No campo da educação,

[...] os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império. Em alguns momentos, como ocorre com Rui Barbosa, o apelo em favor da educação se torna mais forte, mas não existe qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino. (FREITAG, 1980, p. 79).

As estatísticas sobre o analfabetismo no país, segundo Vieira e Farias (2007, p. 81), “[...] mostram uma presença de 85% nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920”. As autoras comentam que há nesse período uma ampliação do ensino primário, mas alavancado mais pelo setor privado do que pelo setor público. “Os números expressam a permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram o afastamento das camadas populares do acesso à escola.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 81).

A primeira Constituição republicana de 1891 aumenta o poder dos agora Estados e reafirma a descentralização do ensino. Segundo Romanelli (1980, p. 41),

[...] à União cabia criar e controlar a instrução superior em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Para Romanelli essa era a consagração do sistema dual de ensino, oficializando a distância entre a educação destinada à classe dominante e a educação do povo

Nagle (1976), Romanelli (1980), Vieira e Farias (2007), entre outros, citam as diversas tentativas de reforma educacional, entre propostas mais amplas e decretos destinados a assuntos específicos, mas sem que essas propostas realizassem mudanças significativas na organização escolar. Segundo Romanelli (1980, p. 43), “Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representavam o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação.”

Romanelli (1980, p. 43) explica este fato considerando a influência política das oligarquias do café, que agora controlam o poder.

Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante ação política, no tempo do Império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida.

Após a Primeira Guerra Mundial, a discussão sobre educação volta a tomar seu espaço, graças às transformações nos setores econômico, político e social da Nação.

Atribui-se à precária difusão do ensino a responsabilidade por todos os nossos problemas e inicia-se uma intensa campanha contra o analfabetismo. Esta luta se transforma no decorrer dos anos 20, quando aparecem os primeiros ‘profissionais da educação’, introduzindo as idéias da escola renovada e estimulando as preocupações com a qualidade do ensino. (PAIVA, 1987, p.89).

Segundo Paiva (1987, p. 94), toma força o movimento em favor da difusão quantitativa do ensino. “Todos os que se preocupam com o problema educacional congregam-se contra o tradicional, contra o velho, representado naquele momento pelo clero dedicado à educação das elites; preocupa essencialmente a educação do povo em oposição à educação das elites.” Dessa efervescência no âmbito educacional resulta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, já no Governo de Getúlio Vargas. Nas palavras de Vieira e Farias (2007, p. 93),

O Manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como ‘um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais’. Concebe uma escola comum para ambos os sexos, ‘única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória’ devendo o ensino ‘tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e gratuidade em todos os graus’.

Após a Constituição de 1934, considerada liberal, a Constituição de 1937, autoritária, traz de volta a centralização da educação. Segundo Vieira e Farias (2007), a Constituição de 1934 se coloca à margem dos conflitos entre católicos e liberais, dando espaço a ambos, e “[...] preserva a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal.”. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.94).

Na Constituição de 1937, em relação à educação, a competência da União é ampliada, mas “O dever do Estado para com a educação é colocado em segundo plano na medida em que lhe é atribuída uma função compensatória” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 97), ou seja, a educação pública é destinada àqueles sem recursos suficientes para arcar com as despesas do ensino privado e, para a matrícula dos filhos, seria necessária a declaração de pobreza. O Estado se volta para o ensino técnico-profissional, para a qualificação da mão-de-obra destinada ao parque industrial emergente.

A maior ênfase ao trabalho manual atende à orientação capitalista de preparação de mão-de-obra, mantendo a distância entre a elite e as classes populares. Nas palavras de Ribeiro (1979, p. 120),

[...] fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina ‘às classes menos favorecidas’.

A partir de 1942 inicia-se, com a reforma Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde Pública, a promulgação das Leis Orgânicas de Ensino, atingindo as diversas áreas do setor educacional. Segundo Vieira e Farias (2007, p. 99),

[...] sob sua vigência é que são acionados decretos-leis referentes ao ensino industrial (Lei Orgânica do Ensino Industrial – decreto-lei no 4073, de 30 de janeiro de 1942), secundário (Lei Orgânica do Ensino Secundário – Decreto –lei no. 4244, de 9 de abril de 1942) e comercial (Lei Orgânica do Ensino Comercial – Decreto-lei no. 6141, de 28 de dezembro de 1943).

Vieira e Farias (2007, p. 100) comentam, de forma geral, a direção política das reformas implementadas nesse período. “Na verdade, a(s) reforma(s) empreendidas nesse período tratam de reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas.”.

No governo de Getúlio Vargas, apesar dos esforços e do avanço das estatísticas de escolarização, “[...] não chega a haver uma ruptura do caráter seletivo da educação escolar, remetendo-se para o futuro a oferta da educação básica para todos.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 102). Segundo as autoras, nesse período, “A despeito do crescimento ocorrido, dois terços da população em idade escolar continuam excluídos da escola e o analfabetismo atinge 65% da população de 15 anos.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 101).

Com a queda do governo Vargas, a Constituição de 1946 retoma o espírito liberal democrático. Segundo Romanelli (1980, p. 170), percebe-se esse espírito

[...] na forma como propunha a organização do sistema educacional, descentralizando-o administrativa e pedagogicamente, de forma equilibrada, sem que a União deixasse de cumprir seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pela quais deveria organizar-se a educação nacional.

A partir de 1946, segundo Paiva (1987), multiplicam-se os prédios escolares, passando de 28.300 prédios, em 1946, para 134.000 em 1969. Quanto à expansão das matrículas,

Em 1945 a rede escolar atendia a cerca de 57% da população de 7 a 11 anos (calculada em 12,5% da população geral) no conjunto do país, com déficit de atendimento de (43%) desigualmente distribuído entre as diversas regiões, Estados e Municípios brasileiros. [...] Em 10 anos, 1945-1955, a matrícula cresceu cerca de 70% (de 3.295.391 em 1945 para 5.617.649 em 1955), alcançando uma proporção média maior que todas as observadas em nosso sistema de educação primária. Nos 10 anos seguintes (1955-1965), apesar da retração das matrículas em 1964, o total do crescimento do atendimento escolar alcançou cerca de 90%: em 1965 a matrícula geral atingia 10.695.391 alunos, observando-se na década o maior crescimento anual médio já atingido no país. (PAIVA, 1987, p.149).

No Estado de São Paulo os números mostram um aumento significativo do atendimento à demanda existente, sendo esta atendida quase que integralmente pela escola pública. Os dados de 1958 são fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, no documento “Comentários sobre o Ensino Primário”.

O Ensino Primário (fundamental comum) foi ministrado, em 1958, nos 435 municípios paulistas, através de uma rede de 13 894 unidades escolares, sendo 68,6% estaduais, 26,4% municipais e 5% particulares. Além da Capital, onde se situavam 1 704 dessas unidades escolares, vários municípios possuíam mais de cem, como Campinas (185), Marília (137), Santos (120), Jundiá (116), Santo André (113), Ribeirão Preto (111), Tupã (110), Piracicaba(107), Bauru (105), Barretos (101). (BRASIL, 1961, p. 113).

Quanto ao número de alunos matriculados, o mesmo documento nos traz que:

A matrícula efetiva em todo o território paulista foi, em 1958, de 1 273 425 alunos, compreendendo crianças e adolescentes de 6 a mais de 15 anos, dos quais 359 572 ou 28,2%, em São Paulo, parcela ponderável que demonstra a influência da Capital sobre o conjunto do Estado. Representava aquele total mais 16,5% que em 1956*, e, quanto à proporção da população (de 7 a 15 anos) na escola, ocorreu um acréscimo de 5,5% ao passar de 50,6 para 56,1%, o que pode ser interpretado como um esforço no sentido de incrementar a escolarização no Estado, inclusive pela criação, nesses dois anos, demais 896 unidades escolares. (BRASIL, 1961, p. 114).

Esses números refletem, segundo Vieira e Farias, uma política de aumento da oferta de ensino público fundamental.

Tal movimento está em sintonia com demandas de uma sociedade em processo de mudança de seu perfil econômico. O fortalecimento das camadas médias nos centros urbanos, o início de um processo de industrialização e o crescimento de um setor de serviços apontam para um modelo onde se espera da educação um novo papel. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 119).

Após o golpe de 1964, instala-se no Brasil a ditadura militar. Na área educacional, segundo Vieira e Farias (2007), o governo se empenha em um planejamento mais técnico e científico, trabalhando principalmente sobre a reforma universitária, para atender a demanda existente, e a Reforma do Ensino de 1o e 2o graus, com o intuito de promover o ensino profissionalizante e diminuir a demanda das universidades.

A expansão das matrículas no ensino fundamental nesse período, segundo Vieira e Farias (2007), cresce mais lentamente que no período anterior.

Os dados sobre a oferta de ensino fundamental no período revelam que as matrículas passam de 7.428.002, em 1960, para 12.812.029, em 1970. Observa-se nesse momento que a oferta de matrículas públicas aumenta de 88,4% para 91,0%. O que esses dados não mostram é que após uma fase de franca expansão na década de 50, a partir dos anos 60 há um decréscimo nos investimentos referentes ao ensino fundamental, havendo momentos em que sua expansão não acompanha sequer os índices de crescimento populacional. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 139).

O retorno à democracia, a partir de 1985, caracteriza-se, segundo Vieira e Farias (2007), por uma indefinição, quando se trata de política educacional. Apesar disso, no governo do presidente José Sarney, identifica-se uma preocupação com a universalização da educação básica. Há grande concentração de esforços para a elaboração do capítulo sobre educação na nova Constituição, que vai apresentar o mais longo capítulo sobre educação de todas as constituições brasileiras.

No governo de Fernando Collor, segundo Vieira e Farias, a preocupação com a educação fica em segundo plano, tendo em vista o impacto das medidas econômicas. Em setembro de 1990 é lançado o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania).

Na verdade, este é o documento orientador da política educacional do governo que se inicia, estando inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e de eliminação do analfabetismo. (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 163).

Com o processo de impeachment contra Collor em 1991, assume a presidência Itamar Franco. Segundo Vieira e Farias (2007, p. 165), há uma tentativa de retomar a política educacional, “onde se busca ouvir a sociedade e apontar um horizonte futuro para a educação brasileira.”. Mas esse movimento de retomada vai explicitar-se a partir do governo seguinte.

O governo de Fernando Henrique Cardoso coloca a educação como uma das cinco prioridades. Segundo Vieira e Farias (2007), essa prioridade se concretizou principalmente a partir de 1996, numa sequência de medidas deflagradas no âmbito do Executivo e do Legislativo. Essas medidas fizeram aprovar mudanças na Constituição Federal, com vistas ao financiamento da educação e à sua universalização.

Em dezembro de 1996 é aprovada a Lei no 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB). A partir de 1998 é instituído o FUNDEF. “Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores.” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 167).

Juntamente com essas medidas, o governo desencadeia uma reforma curricular com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, de acordo com Vieira e Farias (2007), têm a função de subsidiar professores na elaboração do currículo, visando a construção do projeto pedagógico.

O acesso da classe trabalhadora à escola pública, como vimos, foi atingido bem recentemente na história da educação brasileira, que teve em praticamente 500 anos seu sistema escolar voltado para a classe dominante. Esse aumento quantitativo traz, é claro, uma nova clientela escolar, diferente daquela advinda das classes mais favorecidas e que nem sempre preenche a representação de “aluno ideal” construída ao longo de nossa história. Os educadores estão, hoje, diante de uma nova escola.

Não há dúvida que esta nova escola apresenta novos desafios. Como nos diz Beisiegel (2005, p. 115), “Realmente, é muito mais difícil transmitir conteúdos da escola de 1o grau para populações não ‘modernizadas’, não urbanizadas do que para os nossos filhos de classe média, que já vivem em casa aquela cultura que será transmitida e sistematizada na escola.”

Mais difícil ainda quando não se reconhece nessas populações, características e valores que possibilitem um desenvolvimento a partir do trabalho docente, e sim, como nos alerta Patto (1991), quando se considera que o fracasso escolar se dá a partir de

características próprias das classes populares, eximindo a instituição escolar e o professor da responsabilidade pela não efetivação do processo de aprendizagem.

Refletir sobre a profissionalidade docente e o trabalho do professor passa a ser de fundamental importância para que possamos nos reposicionar como profissionais, frente à escola e à clientela que nos é apresentada. Em relação às representações sociais, essa reflexão deve apontar-nos caminhos para a superação de um tipo de trabalho direcionado para um aluno com características próprias da elite que, embora consagrado pela história da educação brasileira, não mais produz soluções para as situações que enfrentamos hoje na educação.

4. A PROFISSIONALIDADE DOCENTE E O TRABALHO DO PROFESSOR

Neste capítulo pretendemos refletir sobre a profissionalidade e trabalho docente, procurando clarear conceitos que posteriormente possam nos ajudar na análise das representações dos professores sobre as relações entre seu trabalho e as características dos alunos da escola pública atual.

De uma maneira geral, a profissionalidade pode ser definida, de acordo com Roldão (2005, p. 108), “[...] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosos.”

Para a melhor compreensão do conceito, Roldão (2005) coloca algumas características que, a seu ver, compõem a profissionalidade : o reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo seletivo.

Ainda que reconhecendo a importância de todas essas características, gostaríamos de nos fixar na questão do poder de decisão, tendo em vista sua ligação direta com a ação do professor em sala de aula.

Para Roldão (2005, p. 111), a suposta liberdade do professor, que tem em sua sala o seu reino, com seus alunos e sua disciplina

[...] constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares.

Apesar de essa suposta liberdade constituir, na representação dos professores, um direito que a escola deve respeitar, na verdade, ela caracteriza bem mais a não profissionalidade. Nas palavras de Roldão (2005, p. 112)

[...] a ideia de liberdade de acção do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exactamente neste sentido, como sinónima do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante os outros a sua acção.

Contreras, tratando da autonomia, alerta-nos também sobre este perigo, mas nos mostra também a possibilidade do uso do argumento da profissionalidade para conseguir a obediência dos professores.

[...] a profissionalização pode encerrar um argumento corporativista, que identifica a autonomia com o isolamento e a não intromissão, ao mesmo tempo em que pode ser uma exigência em relação aos professores como forma de obter sua colaboração e obediência (seja com o conhecimento acadêmico ou com as políticas oficiais). (CONTRERAS, 2002, p. 72).

A ação individual, não partilhada, não justificada e não legitimada, dificulta a construção de um repertório de conhecimentos que possibilite caracterizar a profissão em relação à sua especificidade. A este fato se liga “[...] a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se ‘saiba’ a matéria e se consiga ‘controlar’ os alunos.” (ROLDÃO, 2005, p. 114).

A questão da profissionalidade e da autonomia de decisões é tratada por Contreras (2002) a partir de três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A questão moral supõe saber, segundo Contreras (2002, p. 76), que “[...] acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas.”.

Quanto ao compromisso com a comunidade, Contreras (2002, p. 79) salienta: “A educação não é um problema da vida privada do professor mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Isto obriga a que as práticas profissionais não se constituam como isoladas, e sim como partilhadas.”

Finalmente, Contreras nos indica a necessidade de um conhecimento profissional suficiente que dê suporte à autonomia. “Só é possível realizar juízos e decisões profissionais quando se dispõe de um conhecimento profissional do qual extrair reflexões, ideias e experiências com as que se podem elaborar tais decisões.” (CONTRERAS, 2002, p.81).

A profissionalidade e o poder de decisão não podem ser vistas isoladamente, até porque, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 27), “[...] esse poder das profissões não flutua no vazio, mas está enraizado, ao contrário, numa organização de trabalho que possui diversos grupos e subgrupos detentores de diferentes poderes.”.

A partir da consciência da profissionalidade docente e de suas características, é que surge o conceito de trabalho do professor e da própria prática docente. Essa consciência sugere a reflexão sobre o senso comum, sobre as representações construídas sobre o aluno da escola pública e, se necessário, sobre a sua superação, respaldada pelo conhecimento acadêmico, pela comunidade e pelos pares.

Assim, achamos por bem associarmos, às ideias de profissionalidade, reflexões sobre o trabalho do professor. Para isso, é fundamental que tenhamos a consciência de que a profissão docente tem como objeto de trabalho o ser humano, o outro, e que esse outro possui características singulares e é capaz de interagir com o meio em que vive e com as pessoas com as quais convive. Tardif e Lessard (2005, p. 31) explicitaram bem essa realidade quando disse que “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.”

Mais adiante, Tardif e Lessard (2005, p. 35) complementam sua ideia ao dizer que “A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas, com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.”

Os autores observam ainda que, ao contrário do trabalho industrial (que lida com realidades materiais, segundo uma rotina sistematizada, sem resistência ao trabalhador), no trabalho de docência, embora não descartemos as técnicas e os procedimentos normatizados para sua realização, predominam as relações entre pessoas, evocando, na sua concepção, “[...] atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 33).

Tardif e Lessard (2005, p. 33) nos mostram ainda a complexidade dessas atividades “[...] em que intervém a linguagem, a afetividade, a personalidade, ou seja, um meio em vista de fins. [...] Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, etc., constituem, então, os trunfos inegáveis do trabalho interativo.”

Nóvoa (2008) nos ajuda a compreender essa complexidade considerando que, apesar de aparente simplicidade, o trabalho docente é na verdade bastante complexo, pois supõe o exercício de aplicação de técnicas em um contexto humano específico para atender a objetivos próprios de uma sociedade que se transforma. E especifica essa complexidade destacando três ideias. A primeira é a de que o trabalho docente depende da colaboração do aluno. A segunda ideia é a de que o espaço do docente é povoado de afetos, de sentimentos e de conflitos. A terceira refere-se a objetivos por vezes contraditórios a serem atingidos pela educação e portanto, também pelo trabalho docente, quais sejam: “[...] desenvolver a pessoa e

formar o trabalhador, garantir a igualdade de oportunidades e a seleção das elites, promover a mobilidade profissional e a coesão social.” (NÓVOA, 2008, p. 229).

Roldão colabora na descrição dessa complexidade acrescentando fatores pessoais, profissionais e históricos.

Outros factores de complexidade ligam-se à inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados com o peso da história e dos multi-significados que ensinar assumiu em contextos tão diversos como o da missão, ou o do preceptorado, miscigenação essa que dificulta por vezes a clarificação da natureza da acção docente. (ROLDÃO, 2006, p. 6).

Para clarear um pouco mais a compreensão do trabalho docente, Tardif e Lessard classificam em dois polos os estudos realizados nessa área: o trabalho codificado e o trabalho não codificado. Enquanto o trabalho codificado nos remete aos “[...] inúmeros aspectos formais, codificados e rotineiros” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.42), o trabalho não codificado, que ele também chama de trabalho flexível, “[...] comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incertezas, imprevistos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.43).

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade dela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43).

O aluno, objeto do trabalho docente, é “[...] um objeto social que vive em diversos mundos socializados: família, quarteirão, grupos de jovens, atividades de lazer, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.67), mundos que precisamos reconhecer e considerar para a realização de um trabalho de qualidade. “São também seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses, etc. O docente também deve ajustar-se a esses fenômenos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.70).

Além dos aspectos sociais, Tardif e Lessard (2005, p. 69) nos colocam também as características psicobiológicas dos alunos, “[...] que definem modalidades de aprendizagem concretas que os professores precisam, de um modo ou de outro, respeitar em sua docência, adaptando-a justamente às ‘competências’ e atitudes de seus alunos”.

Essas características do trabalho docente supõem, além de uma formação técnica e da construção de saberes específicos, o envolvimento da pessoa inteira que traz para o seu trabalho suas características pessoais, suas vivências, sua história e os conceitos construídos durante a história da educação. É essa pessoa quem irá se relacionar com os alunos, pessoas que também se apresentam inteiras e que trazem igualmente consigo as influências que receberam de sua história e continuam recebendo em seu cotidiano.

Esse encontro de pessoas, já bastante exigente por si só, pode encontrar ainda mais dificuldades quando o professor traz consigo imagens estereotipadas e cristalizadas sobre as características sociais, culturais, de relacionamento e psicobiológicas daqueles com os quais vai interagir. O desconhecimento da realidade dos alunos, a pouca expectativa em relação aos frutos do trabalho, exercido com procedimentos padronizados, e a sensação de dever cumprido, de “aula dada”, com a conseqüente transferência do insucesso para o aluno e para suas condições ou falta delas, são fatores que comprometem fortemente a qualidade do trabalho docente.

Essa realidade foi bem descrita por Cunha (1979, p. 122) quando diz que as professoras,

[...] acalentam-se na crença da sua mente bem dotada e da motivação adequada, lamentando, num gesto de generosidade, que essa dádiva não seja melhor distribuída. Os fracassados lamentam a sua própria sorte internalizando as razões do insucesso: a falta de inteligência, a incapacidade para aprender, o ‘miolo mole’.

Patto (1991) já nos alertou sobre “mitos” que influenciariam o trabalho docente por serem considerados causas do fracasso escolar, tais como o mito da deficiência de linguagem, da desnutrição, da carência afetiva e da evasão escolar. Tais mitos podem ter efeitos negativos sobre a prática pedagógica, uma vez que tendem a eliminar a possibilidade de um trabalho de qualidade por força de qualidades individuais e intrínsecas dos alunos.

Juntamente com Patto (1991), acreditamos que a revisão do processo de produção do fracasso escolar começará a partir da reflexão dos profissionais de ensino sobre suas crenças e práticas.

Assim, o sucesso da atuação do professor não depende somente de uma técnica que, bem aplicada, redunde em um produto final de qualidade, resultado de uma ação em grande parte automatizada; depende, entre outros fatores, de como ele, professor, representa o aluno com o qual trabalha e da conseqüente expectativa que deposita sobre este aluno. Patto (1991) confirma a existência de pesquisas que mostram que as expectativas sobre uma pessoa acabam se concretizando, principalmente quando a previsão é feita por quem tem

poder sobre a pessoa da qual se tem a expectativa. No caso do professor, a expectativa negativa pode conduzi-lo a lidar com a criança de forma a dificultar ainda mais a aprendizagem.

Gilly complementa bem a autora, colocando a expectativa pessimista como uma das responsáveis pelos maus resultados.

A expectativa pessimista, decorrente de uma representação desfavorável das famílias de meio desfavorecido, de sua relação com a escola e das atitudes escolares de suas crianças, poderiam estar na origem de atitudes e comportamentos relacionais do pedagogo, em grande parte responsáveis pelos maus resultados esperados. A explicação proposta é a do “efeito pigmalião” (Rosenthal e Jacobson, 1968, apud GILLY, 2001, p.322).

A profecia autorrealizadora, também conhecida como “efeito pigmalião”¹, que será melhor explicada mais adiante, é uma teoria estudada por Rosenthal e Jacobson que mostra o quanto a expectativa que o professor deposita sobre o aluno pode tornar-se realidade.

Alguns dados coletados pela UNESCO nos dão uma idéia da imagem e das expectativas dos atuais professores sobre seus alunos. Em sua pesquisa nacional sobre professores, o relatório da UNESCO nos mostra que, no Brasil,

[...] há uma associação entre consumo e o capital cultural na formação de identidades sociais. Identidades que são construídas pelo acesso a bens econômicos e culturais por parte dos diferentes grupos, em que os determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante. A constituição escolar, segundo a autora, tem produzido a exclusão daqueles grupos cujos universos culturais não correspondem aos padrões dominantes. (UNESCO, 2004, p. 90).

No mesmo documento da UNESCO, a partir da visão dos professores sobre os valores dos alunos, o relator infere que “Os docentes têm dificuldades de pensar que os jovens possam contribuir, pelo menos de imediato, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.” (UNESCO, 2004, p. 158).

A mesma pesquisa cita que 88,4% dos professores consideram que os alunos da escola pública estão nos níveis socioeconômicos médio-baixo e baixo.

¹ Na mitologia grega, Pigmalião seria um escultor que fez a estátua do seu ideal de mulher e por ela se apaixonou. Atendendo às suas preces, Afrodite deu vida à estátua e Pigmalião a desposou. “Após o livro de Rosenthal e Jacobson (1968), o efeito da sugestão que leva à realização de algo em princípio sem fundamento, ficou também a denominar-se *efeito de Rosenthal* ou *efeito Pigmalião*.” (BARROS, 1992, p. 12, grifos do autor)

Por fim, o relatório da UNESCO nos deixa com uma pergunta que, para nós, soa como um desafio: - “E como ensinar a pessoas nas quais não se depositam muitas expectativas?” (UNESCO, 2004, p. 159).

A pesquisa da UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros nos traz, além dos dados objetivos referentes à maneira como os professores veem seus alunos, um lado subjetivo, dos valores dos professores e suas dificuldades frente ao desafio de ensinar atualmente.

Não se trata apenas de reconhecer as características peculiares dos alunos da escola pública. Se quisermos pensar em um projeto pedagógico que atinja nossos alunos, necessitamos, sim, como primeiro passo, conhecer suas características, o ambiente em que vivem, suas bagagens socioculturais. Mas a que, na verdade, precisamos estar atentos é à veracidade das características levantadas e, o que é mais importante, a como os professores veem essas características, se as consideram como fatores que impedem o desenvolvimento dos alunos por não corresponderem à imagem do “aluno ideal” imaginado, ou como elementos a serem levados em consideração na elaboração do projeto pedagógico.

Assim,

“Compreender quem são esses professores e em que condições se fazem professores é fundamental, para contribuir para a construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades, rompendo com estigmas e estereótipos e aproximando o ofício do magistério do tempo e do espaço hoje.” (UNESCO, 2004, p. 170).

Diante da complexidade em que se constitui e em que se exerce o trabalho docente e diante da visão dos professores sobre alguns pontos relativos aos alunos, condensada nos dados acima, destacamos a importância das representações sociais que os professores constroem sobre seus alunos, como elementos significativos para a realização de um trabalho de qualidade.

As reflexões sobre a profissionalidade e o trabalho docente nos permitem perceber que a relação com as peculiaridades da clientela escolar e a superação das expectativas negativas que daí possam surgir exigem do professor uma nova postura de trabalho, voltada para ação partilhada, para o compromisso com a comunidade, com vistas à superação do fracasso escolar, identificando e revendo crenças e práticas instituídas pela história da educação e pela história pessoal.

A concretização dessa postura supõe refletirmos sobre a formação desses profissionais para percebermos até que ponto ela está conseguindo preparar os futuros professores para a superação dos desafios de uma escola para todos.

5. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A realização de um trabalho docente, que atinja as expectativas de uma nova escola que se apresenta implica uma constante reflexão sobre a formação dos profissionais da educação.

Antes, porém, cumpre salientar que o professor não pode ser culpabilizado por tudo o que acontece na educação. Juntamente com Leite e Di Giorgi (2004), acreditamos que o professor não pode responder sozinho pelo fracasso escolar dos alunos, uma vez que lhe faltam as condições necessárias para a melhoria da qualidade do ensino. "Faltam-lhe ainda: valorização profissional, salário, condições de trabalho, formação continuada, recursos mais adequados e uma política educacional que promova o seu desenvolvimento profissional." (LEITE; DI GIORGI, 2004, p. 138).

Essa transferência simplista de responsabilidade, sobrecarregando o professor, pode esconder um não compromisso da sociedade com a educação, compromisso que, hoje, é essencial para o desenvolvimento da qualidade do ensino. Segundo Almeida (1999, p. 11),

Os professores foram transformados em verdadeiros bodes expiatórios frente aos imensos problemas presentes nos sistemas de ensino, favorecendo o enfraquecimento de sua profissionalização e do seu reconhecimento social. Responsabilizá-los pelos insucessos da escola atende a vários interesses, dentre eles aos dos governantes, que podem se eximir das responsabilidades quanto ao que acontece; aos dos pais, que não têm que enfrentar os problemas escolares com seus filhos; aos dos pesquisadores, que não precisam rever a direção de suas pesquisas, em boa parte sem sintonia com a realidade escolar.

Mas, de qualquer forma, o professor é um dos agentes da educação e é aquele que se apresenta como realizador do processo da educação formal, apesar de, infelizmente, como constata Leite e Di Giorgi (2004) não estar recebendo uma formação adequada pelas agências formadoras para atender às exigências de uma nova escola que se apresenta.

É importante salientar também que, embora haja caracterização e classificação da formação do professor em "inicial e continuada" e, apesar da tentativa de se delimitar o tempo e o espaço em que a formação acontece, entendemos que, de forma geral, a formação do professor aconteceu e acontece, também, em cada momento de sua vida, em suas interações com a sociedade, em sua história. Nas palavras de Moita (2000, p. 115),

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido de que é um processo de formação.

Tardif (2002) vem reafirmar essa visão mais ampla da formação do professor e da origem dos saberes necessários à realização do trabalho docente. Os saberes, tão necessários ao exercício da docência, têm diversas origens, e são incorporados à vida e utilizados no trabalho das pessoas.

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. (TARDIF, 2002, p.19)

Este fato assume grande relevância nesse trabalho, uma vez que essas relações citadas contribuem fortemente para a construção das representações sociais dos futuros e atuais professores, representações que poderão fazer parte do cotidiano de suas vidas e atuar como inspiração para o seu trabalho.

Entre as origens dos saberes docentes, Tardif (2002) coloca também a formação acadêmica e as atividades relativas à formação continuada. Esta formação tem sua importância, em primeiro lugar, porque o trabalho realizado nessas instâncias também influenciará na construção das representações já existentes. Em segundo lugar, porque poderá fornecer elementos teóricos e práticos para a superação do senso comum e para a busca de soluções para as dificuldades que o trabalho apresenta.

Para refletirmos sobre a formação do professor, ou seja, para a sua preparação para o exercício da docência, surge, necessariamente, a pergunta: para que serve hoje o professor? Diante das diversas alternativas encontradas hoje para o acesso à informação, Pimenta (1999, p. 15) coloca o valor do trabalho do professor “[...] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.”.

Ghedin, Almeida e Leite explicitam o papel do professor, citando atributos necessários ao trabalho na escola pública de hoje.

Estar comprometido com as crianças que finalmente conseguiram adentrar as escolas; ser capaz de desenvolver um trabalho docente de qualidade numa escola

para todos; ser um profissional com capacidade de inovação, de criação e de produção de conhecimentos e não um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados; ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...); e saber que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade. (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 28).

Temos então uma segunda pergunta: O que se espera dos cursos de formação de professores? Pimenta (1999, p. 17-18) nos apresenta uma resposta bem clara a esta pergunta.

[...] se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. [...] Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Dos cursos de formação de professores espera-se, então, que cumpra o objetivo a que se propõe: formar professores. Esta afirmação, aparentemente simples, se torna complexa ao entendermos que, guardada sua essência que é a de promover a aprendizagem, ao professor são atribuídas novas funções à medida que a sociedade se transforma e, com ela, a escola. O cumprimento adequado dessas novas funções exige dos professores novos saberes e novas competências, que devem ser desenvolvidos no espaço de formação, como citou Pimenta.

Backes e Pavan (2008) lançam algumas proposições sobre a formação dos professores, desenvolvendo a proposta de Pimenta de uma formação que possibilite compreender o ensino como realidade social.

Primeiramente, salienta a preocupação que deve existir na formação de professores em compreender a diferença e desigualdade. Esta se liga à injustiça e à exploração, enquanto aquela, relaciona-se à cultura.

Ou seja, a diferença se refere às dimensões culturais da vida (crença, raça/etnia, nacionalidade – o sentido que isto tem para os diferentes sujeitos). A igualdade se refere a todos terem (independente de sua cultura, crença, raça, nacionalidade) acesso aos bens materiais, acesso à universidade, acesso à vida digna. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 227).

Em segundo lugar, Backes e Pavan (2008) consideram que é preciso formar o professor para atuar em contextos multiculturais, considerando as diferenças culturais como legítimas e reconhecendo, ao mesmo tempo, o caráter indigno das desigualdades. E cita diversos pesquisadores que têm mostrado “que os alunos e alunas que conseguem aprender nas escolas são alunos que pertencem ao segmento cultural hegemônico e a classe social privilegiada.” (BACKES; PAVAN, , 2008, p.228).

Na terceira proposição, Backes e Pavan reconhecem a importância da inclusão de algumas disciplinas multiculturais nos cursos de formação, mas sugerem que “a reflexão sobre as diferenças culturais seja uma opção política dos cursos de formação, ou seja, que faça parte de todo o currículo dos cursos de formação, bem como da postura cotidiana dos formadores de professores e professoras.” (BACKES; PAVAN, 2008, p. 228).

Compreender a heterogeneidade humana é a quarta proposição que Backes e Pavan (2008, p. 228) nos colocam. “A ideia construída ao longo da modernidade de um sujeito universal, não passa de ficção”.

A quinta proposição considera que “A indignação contra toda e qualquer injustiça, seja ela causada por processos de discriminação cultural ou pela desigual distribuição de riqueza produzida socialmente, faz parte dos compromissos éticos do professor e da professora.” (BACKES, PAVAN, 2008, p. 228)

O entendimento de que as diferenças e a exclusão são resultado das relações sociais é a sexta proposição de Backes e Pavan (2008, p. 229) para a formação de professores.

Desnaturalizar as exclusões, as discriminações, enfim, desnaturalizar os fenômenos sociais , (portanto, políticos), entendendo-os não como algo dado, seja pela natureza, por deuses ou por algum princípio transcendental, mas como algo construído historicamente pelas disputas de poder, é o primeiro passo para desconstruir aquilo que nos desagrada.

E finalmente, a sétima proposição, que serve de conclusão: “As proposições anteriores tornam-se possíveis se a formação estiver alicerçada na reflexão crítica/pós-crítica, o que inclui a dimensão política e ética do próprio processo de construção do conhecimento.” (BACKES; PAVAN, 2008, p. 229).

Em síntese, Backes e Pavan nos mostram os contextos multiculturais em que os professores devem atuar, apresentando sua heterogeneidade por meio das diferenças próprias de cada cultura. Cabe, pois, às instâncias de formação de professores, assumir uma posição política e ética, estabelecendo um processo contínuo de reflexão, para que os

professores compreendam essas diferenças e se posicionem frente às desigualdades e às injustiças que possam surgir das relações sociais, impedindo que a escola se torne um espaço realmente público de aprendizagem.

Respondidas, ainda que sinteticamente, as perguntas anteriores, resta-nos agora saber que saberes específicos devem ser adquiridos pelos professores durante o processo formativo para fazer frente às exigências dessa nova escola.

Pimenta (1999) apresenta, como saberes da docência, a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles oriundos da vida escolar, do contato com diferentes professores, da experiência socialmente acumulada, das representações que a sociedade tem dos professores, construídas pelos meios de comunicação. São classificados também como saberes da experiência, aqueles produzidos no cotidiano docente pela reflexão sobre a prática e pela troca entre pares. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Quanto ao conhecimento, Pimenta (1999) o distingue da informação. Após o primeiro estágio de captação da informação, esta deve ser, num segundo estágio, trabalhada, contextualizada. E finalmente o terceiro estágio, que seria “vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento: consciência e sabedoria envolvem reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.” (PIMENTA, 1999, p. 22).

E, finalizando, os saberes pedagógicos, o saber ensinar. E para isso “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.” (PIMENTA, 1999, p.25). Isso exige, segundo Pimenta (1999, p. 25), uma “[...] formação inicial de professores articulada à realidade das escolas e à formação contínua.”.

Tardif (2002, p. 36), ao tratar do saber docente, define-o “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

O autor identifica os saberes da formação profissional como “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2002, p. 36), distinguindo os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Os primeiros articulam-se à prática docente por meio da formação inicial e contínua dos professores. Os saberes pedagógicos, também mobilizados pela prática docente, “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo

do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2002, p. 37)

Os saberes disciplinares, segundo Tardif (2002), correspondem aos saberes oriundos dos diversos campos do conhecimento e são integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.

Tardif (2002, p. 38) apresenta também os saberes curriculares e experienciais. Os primeiros, curriculares, “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados”. São os programas escolares que os professores aprendem e devem aplicar.

Os saberes experienciais surgem a partir da experiência e são validados por ela. São saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores na prática de sua profissão. “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.” (TARDIF, 2002, p. 39, grifo do autor).

Tardif (2002, p. 39) resume então os saberes necessários ao professor, dizendo que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Essas considerações nos conduzem a refletir sobre a necessidade de identificar as representações construídas pela experiência, ao mesmo tempo que nos lançam para uma missão de humanização a partir da ação docente, e da reflexão contínua sobre essa ação, considerando-se o aluno da escola de hoje. Pimenta (1999, p. 29) considera que “[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

Tardif (2002) dá ênfase também a essa reelaboração realizada pelo professor. “Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (TARDIF, 2002, p.54).

A identificação, ainda que de forma não aprofundada, da função social do professor, da expectativa sobre os cursos de formação e dos saberes necessários para a realização do trabalho docente nos remete à última pergunta: Como os cursos de formação têm preparado os professores? Como os professores estão sendo formados?

De acordo com Pimenta (1999, p. 16), as pesquisas sobre formação inicial

[...] tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino.

A formação do professor, desvinculada da realidade social e presa a um modelo de racionalidade técnica, “[...] considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos.” (LEITE, GHEDIN, ALMEIDA, 2008, p. 30).

Gatti e Barreto, ao analisarem os cursos de Pedagogia do Brasil, também veem essa distância entre a formação do professor e a realidade social. “A escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153).

Scheibe (2002, p. 47), ao tratar da formação do professor e das instituições educacionais que respondem por sua formação inicial, acrescenta ainda que

Estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, tem contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.

A reflexão, com foco no processo formativo dos atuais professores é, portanto, plenamente justificada pelo descompasso entre a realidade e o tipo de trabalho exercido. Di Giorgi, Leite e Rodrigues (2005, p. 35) nos trazem parâmetros que podem indicar caminhos para essa reflexão.

É necessário assegurar uma formação de professores que possibilite ao profissional docente saber lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação das disciplinas específicas. Exige ainda uma formação que promova a participação ativa do professor no projeto político pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas e com os alunos, no compromisso com a emancipação de nosso povo.

A realização desse processo tem sua eficácia ligada à identificação das representações construídas pelos formandos, estudantes e professores, sobre o aluno da escola pública, com vistas a tomar consciência de sua existência e de sua influência no efetivo exercício da atividade docente.

6. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais estão ligadas à vida do homem, à sua adaptação ao mundo, às realidades que o rodeiam e ao seu grupo social.

Sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta. Além de nos ajustarmos a ele, precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: por isso criamos representações. (JODELET, 2001, p.17)

Explicar a realidade para poder ajustar-se a ela e com ela conviver foi, desde sempre, uma necessidade humana. A leitura intuitiva e globalizante dos mitos já indicava a busca do homem primitivo por inserir-se no mundo, interpretando-o para poder relacionar-se com suas realidades. Moura (1988, p. 51) mostra esta característica quando conceitua mito como “[...] um pensamento que o primitivo confunde com sua própria vida. Num contexto vivido, ele se afirma como a maneira mais espontânea de se estar no mundo.”

As representações sociais têm também essa característica de satisfazer a necessidade de uma leitura totalizante da realidade, como elemento essencial para a construção do estar do homem no mundo e sua vivência em sociedade.

Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado); informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, p. 21).

Ao comparar conhecimento primitivo e conhecimento científico, Moscovici (2007, p. 29) conclui que ambos têm a mesma causa: “o medo instintivo do homem de poderes que ele não pode controlar e sua tentativa de poder compensar essa impotência imaginativamente.”

Mito e representação social têm papéis próximos “na medida em que este contribui para tornar compreensível o meio social e natural do homem, para inseri-lo em um grupo ou campo de atividade.” (JODELET, 2009, p. 42).

Mas há restrições na analogia entre mito e representação social. De acordo com Jodelet, as restrições referem-se a preconceitos que hoje são associados ao conceito de

mito, não aplicáveis ao de representação social e à maneira de ver o mito “[...] como uma forma arcaica e primitiva de pensar e de se situar no mundo, forma anormal ou inferior de pensar, enquanto as representações sociais [...] são, ao contrário, formas normais do pensamento atual.” (JODELET, 2009, p. 45).

Se a busca das causas primeiras das representações sociais, por meio do mito, é importante para entendermos a sua função na vida humana, importa salientar que nossos esforços se concentram, neste trabalho, nas representações atuais, principalmente porque nosso interesse está voltado, mais do que para os estudos das representações em si, para a influência destas no espaço educacional, concretizado nas políticas educacionais e no trabalho docente. Nas palavras de Moscovici (2007, p. 48):

As representações sociais que me interessam não são nem as das sociedades primitivas, nem as suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis.

Na educação, como em outros setores da vida humana atual, as representações exercem um significativo papel para a concretização das finalidades que lhes são impostas pela sociedade. Considerando a educação em seu sentido estrito, formal, sabemos da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas. Por isso, terão grande influência sobre o resultado final.

6.1 Conceito e funções

Como vimos, o medo e a insegurança diante de alguma realidade não-familiar, nos conduzem às representações sociais como forma de torná-la familiar, comum aos nossos olhos.

O ato da re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida. (MOSCOVICI, 2007, p. 57).

Mas o homem não é um ser isolado, é um ser social e compartilha as suas construções e suas interpretações, reconstruindo-as ao mesmo tempo, ao contato com os outros elementos de seu grupo social. As representações sociais trazem essa característica de construção coletiva e contínua. Segundo Loureiro (2003, p. 111) “o que se ressalta com essa denominação é que essas representações, como nenhuma das outras, são criadas e recriadas pela totalidade dos membros de uma determinada formação social, sem que qualquer parcela dessa formação detenha a exclusividade de sua produção.”.

A ideia das representações sociais como construções coletivas nos conduz a entender os indivíduos como colaboradores no processo de definição e interpretação da realidade, para adquirir segurança em seu relacionamento com ela. Daí a importância das representações sociais.

Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p.17).

Moscovici (2007) identifica dois mecanismos que usamos para chegar à representação da realidade: a ancoragem e a objetivação. Chama de ancoragem ao processo de transferir o que nos intriga para nosso sistema de categorias, comparando a nova realidade com um paradigma de uma categoria que entendemos ser mais conveniente. O mecanismo da objetivação seria “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico.” (MOSCOVICI, 2007, p. 61)

Entendidos esses aspectos, podemos entrar na conceituação de representações sociais. As representações sociais são, nas palavras de Jodelet (2001, p. 22), “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.”.

Abrie amplia um pouco mais esse conceito, explicitando alguns elementos que interferem na construção da representação social e a determinam.

[...] a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inscrito e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social. (ABRIC, 2001, p.156).

As características examinadas até o momento nos conduzem, como nos diz Abric (2000), a considerar a representação como uma maneira funcional de ver o mundo, permitindo ao homem dar sentido às suas ações e compreender a realidade através de um sistema próprio de referências, contribuindo para que o indivíduo encontre seu espaço nessa realidade.

A partir dessa definição, Abric (2000) apresenta quatro funções exercidas pelas representações sociais no grupo social: compreender a realidade, definir a identidade e proteger a especificidade dos grupos, guiar os comportamentos e as práticas, justificar as tomadas de posição e os comportamentos.

Em relação à compreensão da realidade, o autor nos mostra que as representações “[...] permitem que os atores sociais adquiram conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.” (ABRIC, 2000, p. 39)

Em relação à função identitária, as representações sociais, segundo o autor, contribuem para a definição da identidade do indivíduo bem como identificam e mantêm o grupo nas relações intergrupais.

As representações sociais exercem também a função de guia dos comportamentos e das práticas, uma vez que oferecem uma prévia leitura da realidade que funciona como guia da ação.

Além de guias da ação, as representações sociais têm, finalmente, segundo Abric (2000), a função de justificar as tomadas de posição e comportamentos, uma vez que “[...] elas intervêm também na avaliação da ação, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros.” (ABRIC, 2000, p. 30).

6.2 Estrutura

Quanto à estrutura das representações sociais, acreditamos na relevância de dois aspectos para definirmos nosso caminho. Os conceitos de núcleo central e de elementos periféricos. Campos (2003, p. 21) salienta a importância desses dois elementos: “[...] dizer que uma representação é conhecida corresponde a dizer que seu núcleo central e seu sistema periférico são conhecidos.”

Enquanto o núcleo central define a essência das representações sociais, os elementos periféricos absorvem os novos elementos que a realidade apresenta. Abric (2001) nos dá uma ideia desses dois elementos.

Quanto ao núcleo central, Abric (2001, p. 163) afirma ser

Um subconjunto da representação, composto de um ou de alguns elementos cuja ausência desestruturaria ou daria uma significação radicalmente diferente à representação em seu conjunto. Por outro lado, é o elemento mais estável da representação, o que mais resiste à mudança.

De acordo com Abric (2000) o núcleo central apresenta duas funções fundamentais. A primeira é uma função geradora: “[...] ele é o elemento através do qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dele que os outros elementos ganham sentido e valor.” (ABRIC, 2000, p. 31). A segunda é uma função organizadora: “[...] é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.” (ABRIC, 2000, p. 31).

O autor apresenta ainda a ideia de elementos periféricos. “Em torno do núcleo central e organizados por ele, encontram-se elementos periféricos.” (ABRIC, 2000, p.177). O mesmo autor mostra, também, o papel dos elementos periféricos na construção das representações sociais.

Na realidade, a periferia da representação social serve de pára-choque entre uma realidade que questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação. (ABRIC, 2000, p.178).

Os elementos periféricos exercem também funções específicas nas representações sociais. Abric (2000) cita três funções primordiais: a função de concretização, a função de regulação e a função de defesa. A função de concretização significa, para Abric, que os elementos periféricos “[...] constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é elaborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.” (ABRIC, 2000, p. 32).

Por meio da função de regulação, os elementos periféricos, mais leves que os elementos centrais, exercem o papel de adaptadores da representação às mudanças do contexto.

Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes reinterpretando na direção do significado estabelecido pelo núcleo central, ou ainda, lhes atribuindo um caráter de exceção. (ABRIC, 2000, p. 32).

E, finalmente, a função de defesa. Uma vez que o núcleo central resiste a mudanças, o sistema periférico funciona como sistema de defesa, como um “para-choque”.

A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições. (ABRIC, 2000, p. 32).

6.3 Relação entre representação e prática

As representações sociais não apenas nomeiam e definem a realidade, mas, como já verificamos, contribuem também para o direcionamento da ação nesta mesma realidade.

Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações. (JODELET, 2001, p.21).

Entre as funções essenciais das representações sociais, Abric cita a função de orientação, de guia para a ação. “Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social.” (ABRIC, 2000, p. 30).

Mas gostaríamos de examinar, além dessa relação, também a influência das práticas sobre as representações sociais. Nesta altura, é importante considerarmos as perguntas levantadas por Rouquette (2000, p. 39) a respeito da relação entre as representações e as práticas sociais: “[...] as práticas, tomadas como variável independente, exercem influência sobre as representações? E as representações sociais exercem influência sobre as práticas, tomadas como variável independente?” Após refletir sobre os conceitos de mudança, influência e prática, o autor chega a algumas conclusões. Primeiramente, mais do que uma influência recíproca, “[...] convém tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações.” (Rouquette, 2000, p.43). E completa seu pensamento a respeito do assunto dizendo que

[...] a influência recíproca das representações e das práticas deve ser compreendida tanto como condição, quanto como determinação: condição uma vez que se trata do papel das representações no desenvolvimento da conduta (à maneira, muito

fortemente analógica, dos dados de um problema); determinação uma vez que se trata da ação das práticas sobre as modalidades do conhecimento (conforme, desta feita, os teoremas que encadeiam e escondem o raciocínio). (ROUQUETTE, 2000, p. 45).

É importante conhecermos a posição de Rouquette, embora tenhamos presente que, se as representações têm influência sobre a prática, não a determinam, no sentido de conduzir obrigatoriamente a uma determinada prática, como uma relação de causa e efeito.

Abric (2003), referindo-se a uma pesquisa por ele realizada em uma empresa, sobre representações sociais, constata a consequência da exposição ou não das pessoas entrevistadas à prática na realidade representada:

A ausência de prática, a distância diante do objeto favoreciam então a ativação de uma representação fortemente avaliativa, privilegiando os julgamentos e as tomadas de posição: uma representação mais “ideológica” que descritiva. Por outro lado, o grupo envolvido em uma relação efetiva com o objeto privilegiava os elementos descritivos e pragmáticos, uma representação mais “descritiva” que ideológica. (ABRIC, 2003, p. 44).

Para o nosso trabalho é importante termos presente que as representações têm influência sobre a ação dos grupos e dos indivíduos, estabelecendo critérios, criando identidade, justificando essas mesmas ações; e que a prática influencia na construção das representações, tornando-a mais descritiva e menos ideológica.

A esse respeito, nossa hipótese, já citada na introdução, é de que o exercício da profissão docente influencia na construção das representações sociais sobre os alunos e de que as representações sociais dos professores sobre os alunos influenciam no trabalho docente. Assim, os estudantes universitários apresentariam uma representação social diferente da apresentada pelos professores. Ao mesmo tempo, as representações sociais do professores sobre os alunos gerariam expectativas daqueles sobre estes com reflexos no rendimento dos alunos, configurando assim a profecia autorrealizadora preconizada por Rosenthal e Jacobson.(1983)

6.4 Relação entre representação e práticas pedagógicas

As representações sociais têm ocupado espaços cada vez mais significativos nas reflexões sobre a prática pedagógica. Gilly (2001, p. 331) constata que

[...] o discurso científico sobre pedagogia nos habituou, em demasia, a fornecermos explicações exclusivamente técnicas (ou mecanicistas), relativas a procedimentos, fundadas em modelos locais de funcionamento e de mecanismos associados a características intrínsecas aos sujeitos (funcionamento cognitivo, ritmos biológicos dos alunos etc., competências técnicas, qualidades relacionais dos professores etc.). A visão científica, relativamente recente, da turma como um sistema social interativo, cujo funcionamento deve ser compreendido em referência a um ambiente social mais amplo, orienta um certo número de correntes de trabalho para abordagens que conferem um lugar privilegiado às significações referentes às situações pedagógicas, para compreender o que se passa. Daí o fato de se fazerem articulações com as representações sociais, seja porque estas últimas apareçam diretamente envolvidas, seja porque as significações em questão têm com elas estreitas relações.

Já tivemos oportunidade de citar os “mitos” apresentados por Patto (1991) que podem influenciar na prática pedagógica, criando expectativas negativas sobre os alunos.

As representações sociais dos professores sobre os alunos criam expectativas daqueles sobre estes, expectativas que podem contribuir significativamente para o fracasso escolar.

Alves-Mazzotti (2006), reportando-se a pesquisas recentes sobre práticas docentes, explicita as etapas que, começando na baixa expectativa do professor sobre o aluno em função de seu nível socioeconômico, concretizam a profecia autorrealizadora e podem resultar no fracasso escolar.

Tais estudos indicam consistentemente que: a) o baixo nível sócio econômico 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 frequentemente resulta em menos oportunidade para aprender a 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. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 350).

A profecia autorrealizadora, observada nos diversos campos de convivência humana desde o século XIX, foi estudada por Rosenthal e Jacobson (1983), na década de 60.

Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258), referindo-se a vários autores que pesquisaram a profecia autorrealizadora, dizem que “[...] todos tem registrado sua crença de que as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma profecia educacional que se autorrealiza. O professor consegue menos porque espera menos – esta é a essência das posições citadas.”.

Em suas pesquisas com crianças e professores, Rosenthal e Jacobson (1983, p. 273) concluíram que “[...] as crianças cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivas e autônomas intelectualmente, ou, pelo menos, eram assim percebidas por seus professores.” Concluíram, também, que “[...] quando as crianças em relação às quais se mantém uma expectativa de desenvolvimento intelectual realmente correspondem a esta expectativa, são consideravelmente beneficiadas também em outros aspectos.” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983, p. 274)

Além disso, os autores constataram que “À medida que vamos das séries mais adiantadas às mais elementares, os efeitos das expectativas dos professores aumentam quase que uniformemente.” (ROSENTHAL; JACOBSON, 1983, p. 274)

Mas o que acontece para que as expectativas dos professores funcionem como elementos que determinam o aumento do desempenho intelectual das crianças? Rosenthal e Jacobson (1983, p. 283) respondem: “A hipótese mais plausível parece ser a de que as crianças em relação às quais se previu um desenvolvimento intelectual inusitado foram mais acompanhadas por seus professores.” Ou seja, os professores se empenhariam mais no trabalho com aquelas crianças pelas quais mantêm uma expectativa de melhores resultados.

Barros, estudioso do “Efeito Pigmalião”, comenta esta relação da expectativa com a ação do professor:

A predição pode influenciar direta ou indiretamente: predizendo a um aluno o insucesso, pode provocar nele fenômenos psicológicos desfavoráveis (ação direta), ou então o professor está convencido de que o aluno é medíocre, comportando-se de modo a que o prognóstico se confirme (ação indireta). (BARROS, 1992, p. 37).

E o mesmo autor cita a teoria dos quatro fatores formulada por Rosenthal a respeito da maneira como o professor manifesta as expectativas favoráveis aos alunos ‘especiais’:

1) o fator clima sócio-emotivo ou atmosfera mais ‘quente’ criada pelo professor, que se manifesta no sorriso, acenos de cabeça, olhar, palmadinhas nas costas e outros gestos mais dirigidos aos alunos ‘especiais’; 2) estes alunos recebem também do professor mais feedback ou atenção de ensino; 3) os professores tendem a ensinar mais material e mais difícil aos alunos expectados – input; 4) finalmente, os professores encorajam os ‘bons’ alunos a responder mais ou dão-lhes mais tempo e

oportunidades de resposta, perguntando questões mais difíceis ou sendo mais pacientes na espera da resposta – output. (BARROS, 1992, p. 49).

Mas, que crianças despertam nos professores menor expectativa em relação à aprendizagem e ao sucesso? Situação socioeconômica, raça, sexo, classe social, ambiente cultural, estilos de comportamento são alguns dos pontos que Barros (1992) coloca como estereótipos que interferem na expectativa dos professores sobre seus alunos.

Barros (1992) salienta que, em geral, são esperados melhores resultados dos alunos de classe média e dos brancos, concluindo com a importância dos fatores sociais na formação das expectativas dos professores.

Patto (1990, p. 50) acrescenta que “[...] a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores, munidos de um referencial teórico-crítico, estão livres dela.”

Alves-Mazzotti (1983), tratando das interações didáticas do professor com alunos especiais integrados em classes regulares, em sua tese de doutorado, nos mostra a tendência dos professores a reagirem não favoravelmente aos alunos com baixo-rendimento, proporcionando a eles menos estímulos à aprendizagem. Assim, [...] “os alunos especiais, quando comparados aos não-especiais, estão tendo menos oportunidades para um desenvolvimento mais efetivo nas atividades de ensino.” (ALVES-MAZZOTTI, 1983, p. 73).

Não encontrar em sala de aula o “aluno ideal”, com características próprias das classes de elite, construído, como vimos, pelo processo histórico, pode trazer aos professores uma sensação, a priori, de baixa expectativa, de impotência e de impossibilidade de realização de um trabalho que reverta em uma educação de qualidade.

Partindo dessas e de outras constatações verificadas pela pesquisa e que não cabem neste trabalho, Rosenthal e Jacobson (1983, p. 289) identificam uma implicação:

[...] a de que as instituições de formação de professores os informem sobre a possibilidade de que suas expectativas sobre seus alunos venham a funcionar como profecias auto-realizadoras e lhes dêem uma nova expectativa – a de que as crianças podem aprender mais quando os professores acreditam nesta possibilidade.

7 – A PESQUISA

7.1 – Metodologia

O interesse dos educadores pelas representações sociais tem crescido quantitativamente ao longo dos anos, com o consequente aumento de pesquisas realizadas nessa área. Este fato é reconhecido e justificado por Alves-Mazzotti (1994, p. 61):

O prestígio alcançado pelas teorias construtivistas e pelas abordagens qualitativas, e mais recentemente, o crescente interesse pelo papel do simbólico na orientação das condutas humanas, parecem ter contribuído para abrir espaço ao estudo das representações sociais. De fato, verifica-se que, em anos recentes, um grande número de trabalhos de pesquisa e debates teóricos tem surgido nessa área, podendo-se afirmar que o estudo pioneiro realizado por Moscovici realmente se constituiu em um novo paradigma da Psicologia Social, na medida em que lançou as bases conceituais e metodológicas sobre as quais se desenvolveram as discussões e aprofundamentos posteriores.

Mas, segundo a mesma autora, o aumento do número de pesquisa não se fez acompanhar pela qualidade das mesmas. A origem deste problema, segundo Alves-Mazzotti (2005, p. 142)

[...] parece estar em uma apropriação superficial da teoria das representações sociais por parte de pesquisadores que se iniciam nesse estudo sem se dar conta das dificuldades a ele inerentes. De fato, nem todos os que se apresentam como sendo do campo das representações sociais deixam transparecer, na condução de suas pesquisas, uma compreensão adequada dos conceitos básicos dessa teoria, o que os leva a usar metodologias não condizentes com ela e, em consequência, a apresentar resultados irrelevantes para uma educação que se pretende transformadora.

Daí a importância de, para definirmos a metodologia adequada à realização desta pesquisa, termos iluminado o campo em que estamos trabalhando com as considerações feitas no capítulo específico sobre representações, no qual pudemos conceituar e caracterizar as representações sociais, bem como clarear um pouco mais sua estrutura, o processo de sua construção e sua influência no agir humano em geral e, especificamente, no campo da educação. Um referencial teórico adequado funciona, para o pesquisador, como “[...] um filtro através do qual ele passa a enxergar, com exatidão, a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades viáveis e não determinantes.” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.15).

Para traçarmos os rumos metodológicos desta pesquisa, podemos já destacar alguns aspectos que desenvolveremos mais adiante, sobre representações sociais. A dinâmica das representações sociais, seja em sua construção, comunicação, seja em sua interferência na ação, o caráter afetivo e social presente em todo o processo, o reconhecimento da importância

desse conhecimento, embora diferente do conhecimento científico, a busca do núcleo central e dos aspectos periféricos das representações estudadas e a ancoragem dessas representações, nos fazem refletir sobre a necessidade de uma metodologia voltada, em menor relevância, para parâmetros quantitativos, valorizando mais a qualidade dos processos de construção, de partilha e de interferência na ação que as representações sociais nos apresentam.

Com esse pano de fundo, acreditamos que, partindo de dados quantitativos, a investigação qualitativa seja a forma mais adequada de se levar esta pesquisa a bom termo. Vejamos por quê.

A pesquisa em educação apresenta características peculiares que a diferenciam da pesquisa em outras áreas, em virtude da complexidade do contexto e do dinamismo de seu objeto de estudo.

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 5).

Essa consideração é ainda mais relevante quando se trata de pesquisa sobre representações sociais. Construídas pela comunidade e por ela modificadas, as representações sociais possuem um dinamismo movido por inúmeras variáveis que atuam constantemente sobre elas, em um processo de criação e recriação ininterrupto.

Daí a necessidade de uma metodologia que possa captar não apenas os aspectos quantitativos do fenômeno, mas também, e principalmente, seu processo de construção e seu dinamismo histórico.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam algumas características da abordagem qualitativa que poderão confirmar nossa opção: o ambiente natural como fonte direta dos dados, a investigação descritiva, o maior interesse pelo processo do que pelo produto, a análise indutiva dos dados, o significado do tema para a vida dos participantes.

Os mesmos autores salientam também que:

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A pesquisa no campo das representações sociais traz consigo essa característica de tentar captar e relatar a realidade, fazendo as relações necessárias para chegar a conclusões à medida que a realidade é revelada.

Para atingirmos esse propósito, utilizamos de questionário composto por elementos diversificados que serão descritos mais adiante.

A partir do exposto, traçamos e seguimos um plano de procedimentos para atingir o objetivo proposto na pesquisa.

- Questionário aplicado junto aos estudantes do último ano/2009 do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente, que não exerciam atividade docente, para identificação das representações sociais sobre aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e da percepção que possuem a respeito da influência dessas representações sobre seu futuro trabalho docente. (APÊNDICE I)

- Questionário respondido pelos professores formados em Cursos de Pedagogia, que exerciam função docente há mais de 4 anos e que estavam exercendo atividade docente no Ensino Fundamental (1o. ao 5o ano), na rede municipal de ensino de Presidente Prudente e Regente Feijó, para identificação das tendências gerais das representações sociais que possuem do aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e da possível influência dessas representações sobre seu futuro trabalho docente. (APÊNDICE II)

- Comparação entre os dados obtidos junto aos professores e junto aos estudantes do curso de Pedagogia, para identificação das diferenças das representações dos dois grupos.

- Análise dos dados obtidos junto aos professores pesquisados para identificação das transformações que, na visão do professor possam ter ocorrido em suas representações sobre os alunos, em relação às suas expectativas no período de sua formação inicial.

- Identificação e análise da visão dos estudantes e professores pesquisados, sobre a influência da prática docente e do meio escolar na formação das representações e dos efeitos dessas representações sobre o trabalho docente.

7.2 Participantes da pesquisa

Sem desconsiderar a importância da identificação das representações nos diversos momentos da formação do professor e o valor da influência dos outros elementos já citados sobre elas, nossa pesquisa se concentra nas representações sobre os alunos da escola pública, que estudantes e professores constroem a partir da sua formação acadêmica, e após alguns anos de trabalho como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Juntamente com Alves-Mazzotti, estamos convictos de que a tomada de consciência dessas representações, nestes momentos de formação e de exercício da profissão, pode contribuir para a qualidade do trabalho do futuro e do atual professor, porque “permite uma atuação mais focalizada e, conseqüentemente, mais eficaz no que se refere à orientação de práticas que favoreçam a interação social de grupos historicamente excluídos de seus direitos fundamentais.” (ALVES-MAZZOTTI, 2005, p. 149)

Conforme já mencionado, os dados foram coletados junto a dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto por estudantes do último ano do Curso de Pedagogia da FCT – UNESP – Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente. O segundo grupo formado por professores que atuam na rede municipal de ensino dos municípios de Presidente Prudente-SP e Regente Feijó-SP e que, na época da coleta de dados, já exerciam a profissão docente há mais de 4 anos.

De início, responderam ao nosso questionário, 82 estudantes. Ao todo foram três classes, sendo duas delas do 4o ano (vespertino e noturno) e uma classe do 5o ano (vespertino), últimos anos das duas grades vigentes (APÊNDICE III – Tabela 1). Participaram do processo todos os alunos das três classes que estavam presentes no dia da aplicação do questionário.

A partir das respostas dos estudantes sobre os elementos de identificação solicitados no questionário, selecionamos, para compor o quadro de participantes de nossa pesquisa, os questionários dos estudantes que correspondiam ao critério já estabelecido de que o estudante não deveria estar exercendo atividade docente. (APÊNDICE III – Tabela 2)

Desta seleção resultaram 45 estudantes, correspondendo a 54,9% dos estudantes do último ano do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP de Presidente Prudente (APÊNDICE III, Tabela 2). A partir de então, esses 45 estudantes foram considerados como participantes da pesquisa.

Responderam também ao nosso instrumento de pesquisa, 63 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 33 professores da rede municipal de ensino do

município de Regente Feijó-SP e 30 professores da rede municipal de ensino do município de Presidente Prudente-SP (APÊNDICE III, Tabela 3).

O Município de Regente Feijó foi escolhido tendo em vista um trabalho conjunto realizado com o Núcleo de Ensino da FCT/UNESP de Presidente Prudente². Deste município, trabalhamos com quatro escolas do perímetro urbano. Em relação ao município de Presidente Prudente, trabalhamos com três escolas, também do perímetro urbano, das 31 escolas que atendem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O questionário foi aplicado na própria escola, em data e horário determinados pela direção de cada escola, junto aos professores presentes.

A partir das respostas dos professores sobre os elementos de identificação solicitados, foram selecionados apenas os questionários dos professores formados em Cursos de Pedagogia e que estivessem em atividade docente há mais de 4 anos. (APÊNDICE III, Tabela 4 e 5). Desta seleção, resultaram 52 professores, sendo 28 do município de Regente Feijó e 24 do município de Presidente Prudente. Estes 52 professores passaram a ser considerados participantes da pesquisa.

A escolha desses dois grupos se deve, primeiramente, ao fato de que, enquanto o grupo de estudantes ainda não foi influenciado pelo ambiente de trabalho de forma direta e constante, o grupo de professores já sofreu essa influência que, em termos de construção das representações sociais sobre os alunos, pode ser significativa.

Sabemos que há estudantes que, embora ainda não formados no Curso de Pedagogia, já atuam como professores nos anos iniciais da rede pública por terem feito o Curso de formação de professores ao nível de Ensino Médio. Esses estudantes, entretanto, não correspondem à maioria dos estudantes pesquisados e foram identificados na pesquisa a partir da análise dos dados pessoais coletados no início do questionário aplicado, tendo sido excluídos do universo de participantes.

Assim, a opção pelo trabalho com os dois grupos, estudantes e professores, favorece a identificação das diferenças porventura existentes entre os que já estão no exercício do trabalho docente e os que ainda se preparam para ele.

Para garantir ainda um pouco mais a identificação dessas diferenças, optamos por utilizar os dados coletados junto aos professores que já estavam exercendo

² O Núcleo de Ensino da FCT/UNESP de Presidente Prudente realizou pesquisa no município de Regente Feijó intitulada “Formação contínua em serviço e necessidades formativas dos docentes das redes municipais de ensino da região de Presidente Prudente: aprofundamento e qualificação através da ação coletiva e implementação de processos formativos”, sob coordenação da professora Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite no ano de 2009.

atividade docente há mais de 4 anos. Juntamente com Huberman (1992), acreditamos que o professor, após esse período, já terá superado o “choque do real” e estará inserido plenamente no ambiente de trabalho, embora continue apresentando variações de comportamento à medida em que os anos de docência se acumulam.

Nossa opção por trabalhar com os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é fruto de três considerações principais. Em primeiro lugar por tratar-se de pesquisa a partir dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNESP, curso que prepara o professor para exercer o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em segundo lugar, porque professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em geral, assumem a mesma classe durante quase todo o tempo em que os alunos estão na escola. O Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro confirma esse fato quando trata das especificidades dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Quanto a um possível indicador de carga de trabalho, que é o número de turmas que cada professor rege, a maior parte dos docentes (85,5%) é responsável por até duas turmas. Os resultados indicam que 69,1% deles atuam em apenas uma turma; quanto às disciplinas, 73,6% lecionam em cinco ou mais disciplinas. Esses dados confirmam as características de turma unidocente presente nessa primeira fase do ensino fundamental. Estes docentes são também denominados professores multidisciplinares ou generalistas de classe. (BRASIL, 2009, p.36).

Esta quase exclusividade em relação a uma turma de alunos permite, ao professor, maior contato com os alunos e o conseqüente conhecimento sobre eles, suas famílias, sua realidade.

Consideramos, também, que foi a partir desse nível da escolaridade (anos iniciais do Ensino Fundamental) que se deu o processo de democratização do ensino, sendo, então, o espaço no qual, primeiramente, surgiu a discussão sobre quantidade de alunos e qualidade do ensino, com suas conseqüências sobre o trabalho e sobre a formação do professor.

7.3 Descrição do instrumento utilizado para coleta de dados

Questionário

Os questionários, aplicados junto aos estudantes (APÊNDICE I) e professores (APÊNDICE II), compõe-se de quatro partes. Na primeira parte foram coletados

dados de identificação de estudantes e professores, referentes a sexo, idade e possível formação no curso de Magistério ao nível de Ensino Médio. Além disso, perguntamos aos estudantes sobre possível exercício da atividade docente e, aos professores, sobre possível conclusão de curso superior, Curso de Pedagogia e tempo de exercício na atividade docente.

Na segunda parte, pedimos aos pesquisados que registrassem palavras relativas a ALUNO IDEAL (somente para professores) e ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA (estudantes e professores). Essas palavras foram submetidas ao tratamento do software EVOC/Verges, 2003³. Para isso, utilizamos das seguintes solicitações:

- Solicitação sobre ALUNO IDEAL: “Escreva as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando pensa no aluno ideal”.
- Solicitação sobre ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA: “Escreva as primeiras quatro palavras que vêm à sua mente quando pensa no aluno da escola pública de hoje.”

Na terceira parte, foram apresentadas aos professores duas questões abertas referentes à imagem que ele tinha do aluno com o qual trabalharia durante seu período de formação, se essa imagem sofreu modificações até hoje e quais foram essas modificações. As questões foram as seguintes: 1a. - Durante seu curso de formação de professor, como você imaginou o aluno com o qual trabalharia? 2a. - A sua opinião hoje com relação ao aluno da escola pública mudou em relação a sua resposta anterior?

Na quarta parte foi apresentada aos estudantes e professores uma listagem com afirmativas para que manifestassem sua concordância ou discordância, utilizando-se do código V (concordo totalmente ou em grande parte) e F (discordo totalmente ou em grande parte).

Exploramos primeiramente três aspectos específicos que se referem à representação dos estudantes e professores sobre o aluno da escola pública em relação aos aspectos cognitivos, comportamentais/afetivos e socioculturais⁴. Em segundo lugar, procuramos captar e analisar, por meio das afirmativas, a representação dos grupos

³ O EVOC (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des evocations) é um software que indica a frequência e a ordem média das evocações das palavras, permitindo a identificação os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico de uma representação social.

⁴ Estes três aspectos foram definidos a partir das características que parecem melhor delinear o objeto, a concretização e os resultados do trabalho docente e que, articulados, possam ser considerados como causa do fracasso escolar, ou seja, a relação entre a capacidade de aprendizagem do aluno, as características comportamentais e a situação sociocultural familiar. Chamamos de aspectos cognitivos os ligados à capacidade de aprendizagem e aos fatores que possam interferir na aprendizagem do aluno. Chamamos de aspectos comportamentais/afetivos àqueles ligados às relações do aluno com o professor, com seus colegas, e à qualidade da participação dos alunos nas atividades de classe. Chamamos de aspectos socioculturais os ligados às carências e à situação das famílias.

pesquisados sobre a expectativa docente e a relação das representações com o trabalho docente.

Abaixo, quadro com levantamento das questões que atendem a cada aspecto a ser explorado.

Quadro 3 – Afirmativas que atendem aos aspectos explorados

ASPECTOS CONSIDERADOS	AFIRMATIVAS
Aspectos cognitivos	1-8-11-14-16-20-29
Aspectos comportamentais/afetivos	2-6-9-17-18-21-23-26-27-30-33
Aspectos socioculturais	4-5-22-25-31-32
Expectativa do docente	10-12-15-19-24-28-35
Relação: RS e Trabalho docente	3-4-7-13-16-20-23-27-28-31-34

Em cada aspecto explorado inserimos afirmativas com atitudes positivas e negativas, usando como critério para essa categorização, as afirmativas que, ao nosso ver, contribuem positivamente ou negativamente para um trabalho educativo de qualidade. O Quadro 4 nos mostra essas afirmativas distribuídas nos diferentes aspectos colocados como parâmetros para o direcionamento de nossa pesquisa, conforme já explicamos.

Quadro 4 – Afirmativas que apresentam atitudes positivas ou negativas.

ASPECTOS CONSIDERADOS	AF. POSITIVAS	AF. NEGATIVAS
Aspectos cognitivos	1-14-16-29	8-11-20
Aspectos comportamentais/afetivos	9-21-33	2-6-17-18-23-26-27-30
Aspectos socioculturais	25-31	4-5-22-32
Expectativa do docente	12-19-29	10-15-24-28-35
Relação: RS e Trabalho docente	3-7-16-31	4-13-20-23-27-28-34

Há elementos que, embora pertençam à representação social de determinado grupo, não são captados com facilidade pelos instrumentos elaborados para a coleta de dados. Menin (2006, p. 43) comenta as palavras de Abric (2003) sobre essas dificuldades, dizendo que há

[...] espaços de representações que, embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são consideradas como não adequadas em relação às normas sociais vigentes.

Para buscar esses elementos “escondidos” das representações, Menin (2006, p. 44) apresenta a síntese de duas técnicas descritas por Abric:

A primeira – técnica de substituição – visa reduzir a pressão normativa, reduzindo o nível de implicação pessoal do sujeito com relação à representação do objeto. A segunda – técnica de descontextualização normativa – visa reduzir a pressão normativa colocando o sujeito num contexto mais distante de seu próprio grupo de referência, permitindo-lhe, assim, exprimir mais livremente seu pensamento através da redução dos riscos de julgamento negativo da parte de seus interlocutores.

Ou seja, uma das maneiras seria apresentar ao participante, questões que busquem a opinião de outras pessoas, componentes de seu grupo de pertença ou de referência. Outra maneira seria colocá-lo em uma situação mais distante de controles que poderiam inibi-lo tais como, local da entrevista, proximidade com os pares ou superiores, tipo de relação com o entrevistador.

No nosso caso, para diminuir a pressão normativa sobre os pesquisados, apresentamos algumas afirmativas nas quais eles deveriam manifestar concordância ou discordância sobre a ideia de outras pessoas, pertencentes ao seu grupo ou ao grupo de referência. A essas questões chamamos de “questões indiretas”. No Quadro 5, identificamos essas afirmativas, contrapondo-as às afirmativas nas quais o pesquisado deve manifestar a sua opinião sobre o mesmo assunto. A essas últimas afirmativas denominamos “questões diretas”.

Quadro 5 – Afirmativas indiretas com as respectivas afirmativas diretas

Aspectos explorados	AFIRMATIVAS	
	indiretas	diretas
Aspectos cognitivos	1	14
Aspectos comportamentais	2	30
Aspectos socioculturais	4	31
Expectativa do docente	28	12

O questionário utilizado nessa pesquisa foi anteriormente aplicado, a título de teste-piloto, junto a um grupo composto por estudantes do Curso de Pedagogia da

FCT/UNESP e do Mestrado em Educação da UNESP de Presidente Prudente, e também a um grupo de professores que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública do município Presidente Prudente. Após a aplicação do teste, foram discutidos, com ambos os grupos, os pontos obscuros e as melhorias que poderiam ser implementadas no instrumento em questão. Em seguida, foram feitas as modificações pertinentes, chegando assim ao instrumento utilizado na pesquisa para a realização da coleta de dados. Cumpre salientar que, os estudantes e professores envolvidos no teste-piloto, não participaram da pesquisa propriamente dita.

Embora apresentadas em um único instrumento, ao qual denominamos de “questionário”, partes que o compõe, exploram formas diferentes de captação de dados. O questionário apresenta, além das questões relativas à identificação do participante, evocações intuitivas (solicitações para o EVOC), questões abertas, com respostas subjetivas e questões com respostas objetivas (afirmativas para concordância ou discordância). Essa diversidade permite uma triangulação de dados, dando mais consistência às conclusões.

8. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

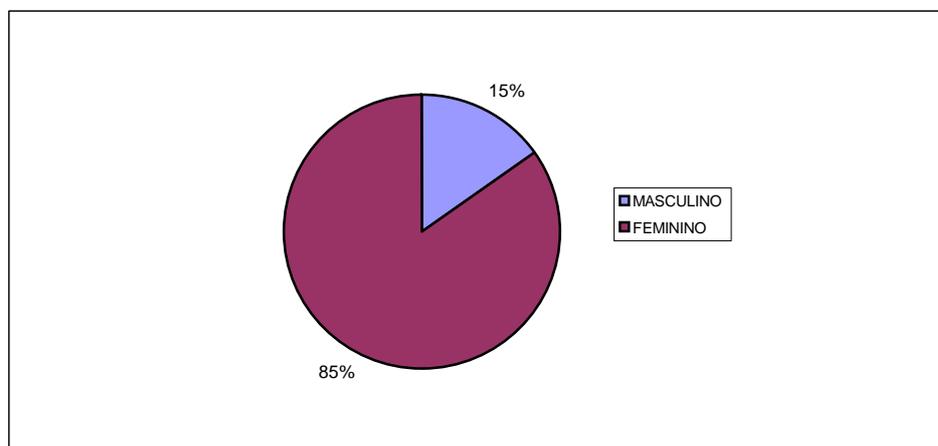
8.1 Perfil dos estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores pesquisados

Como já dissemos, o questionário para coleta de dados foi aplicado junto a estudantes do Curso de Pedagogia e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública.

Na primeira parte do questionário, coletamos os dados relativos à identificação dos participantes da pesquisa para que pudéssemos compor o perfil dos dois grupos pesquisados.

De acordo com os dados coletados, expressos no Figura 1, os estudantes pesquisados são, em sua maioria (85%), do sexo feminino.

Figura 1 – Sexo dos estudantes participantes da pesquisa.



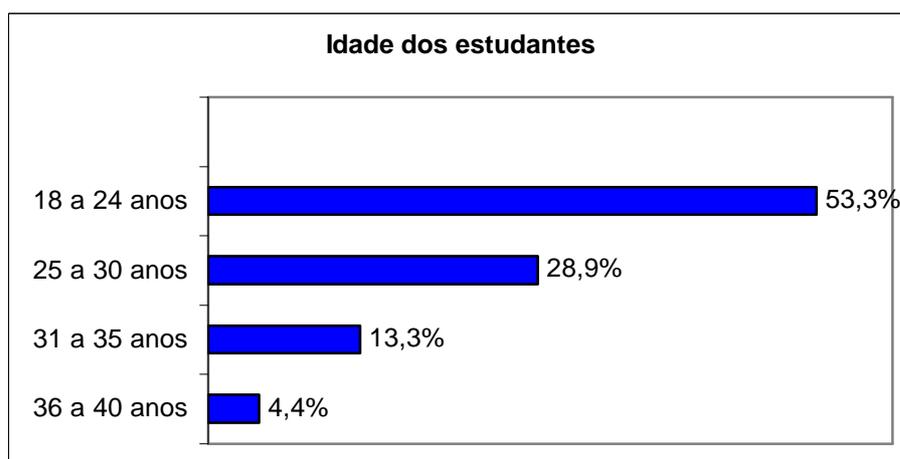
Fonte: Pesquisa de campo – 2009

Vários estudos já realizados, entre os quais a pesquisa sobre professores do Brasil, organizada por Gatti e Barreto (2009), demonstram que as mulheres constituem a maioria absoluta (92,5%) dos estudantes do Curso Pedagogia no Brasil, o que nos leva a concluir que a tendência é a continuação do predomínio do sexo feminino no magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Este predomínio atual do sexo

feminino na docência aparece claramente nos dados que apresentaremos mais a frente, sobre a identificação dos professores que participaram de nossa pesquisa.

Quanto à idade dos estudantes participantes da pesquisa, 53,3% deles estão na faixa etária de 18 a 24 anos. A Figura 2 nos mostra esses dados.

Figura 2 – Idade dos estudantes que participaram da pesquisa



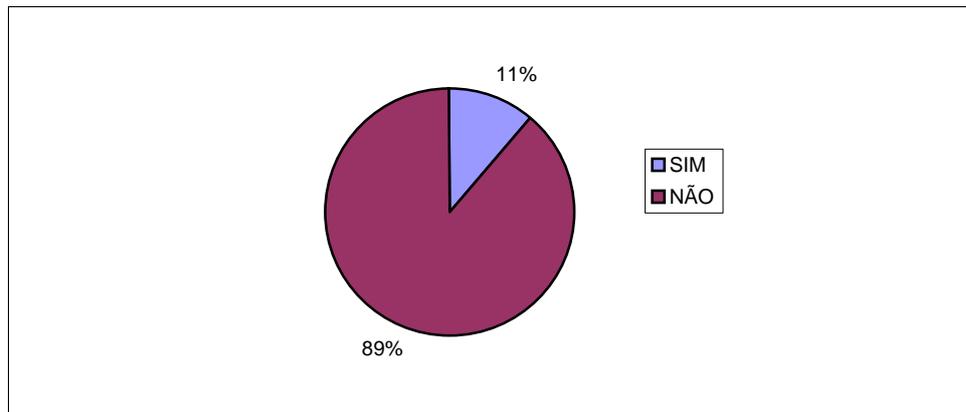
Fonte: Pesquisa de campo - 2009

De acordo com Gatti e Barreto (2009), 35% dos estudantes do Curso de Pedagogia estão na faixa etária de 18 a 24 anos. Assim, a maioria dos estudantes do Curso de Pedagogia, no Brasil, tem mais de 24 anos. As autoras justificam essa concentração de estudantes nas faixas mais elevadas, dizendo que

[...] a certificação obrigatória para o professor das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil era a de nível médio até a promulgação da Lei nº 9.394, em 1996. Uma vez formados, os professores geralmente começavam a lecionar para depois se dirigirem ao curso superior. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161)

Diferentemente dos dados apresentados por Gatti e Barreto (2009), constatamos em nossa pesquisa que 53,3% dos estudantes pesquisados estão na faixa etária de 18 a 24 anos. A justificativa de Gatti e Barreto (2009) para a concentração dos estudantes em faixas etárias mais elevadas também não condiz com nossa pesquisa pois, no nosso caso, 89% dos estudantes não fizeram o curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, como nos mostra a Figura 3.

Figura 3 – Estudantes que cursaram ou não o Magistério ao nível de Ensino Médio.

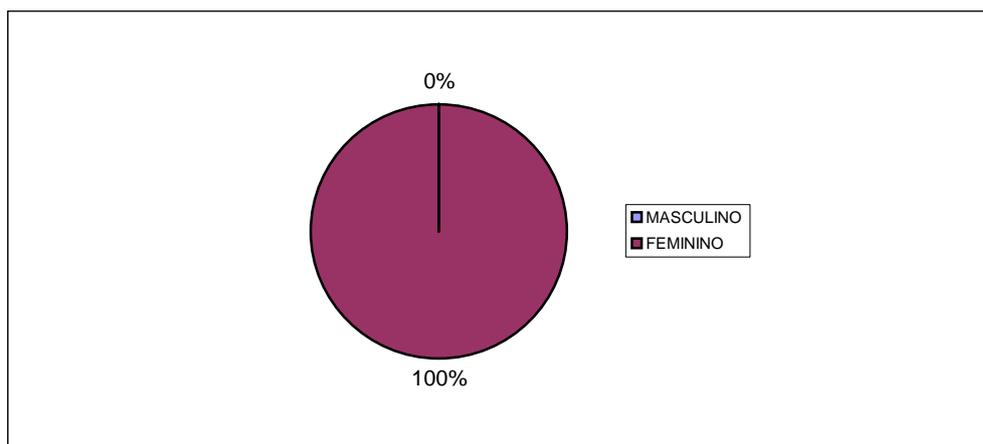


Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Foram coletados, também, por meio da primeira parte do questionário, dados de identificação dos professores participantes da pesquisa com a finalidade de traçarmos o perfil do grupo pesquisado.

Em relação ao sexo dos professores, os dados nos mostram que 100% deles pertencem ao sexo feminino.

Figura 4 – Sexo dos professores que participaram da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

O Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica – 2007 (BRASIL, MEC, 2009, p. 21), confirma a

predominância do sexo feminino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo ela menor que a participação masculina somente na Educação Profissional, conforme vemos na Figura 5.

Figura 5 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007

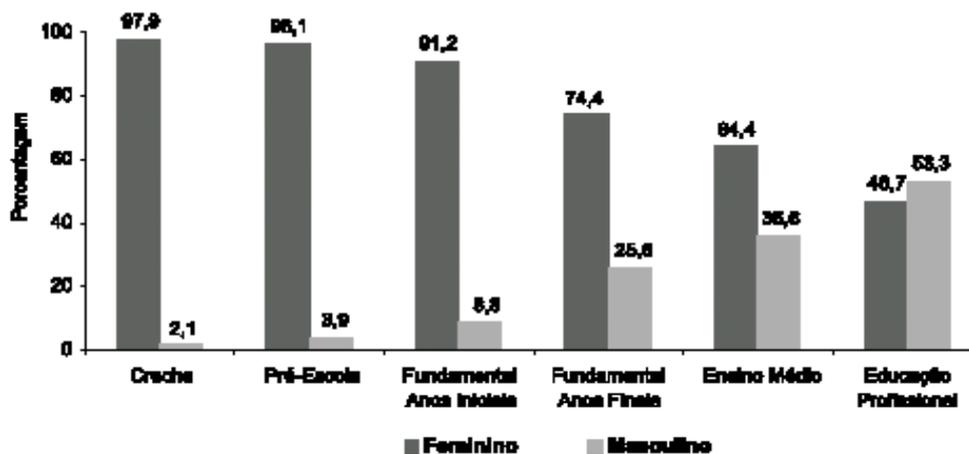


Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007
Fonte: MEC/Inep/Deed

Fonte: BRASIL, MEC, 2009, p. 21 - Estudo exploratório sobre o professor brasileiro

Mello (1982), em sua pesquisa junto a professores do Ensino Fundamental, refletindo sobre a adequação do magistério como ocupação feminina, coloca algumas possíveis explicações. “Essa adequação baseia-se, em geral, em estereótipos sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas aprendidas ou induzidas pela socialização.” (MELLO, 1982, p. 70). Esses estereótipos conduzem à consideração do magistério “como troca afetiva, identificada com a relação mulher/mãe com os(as) filhos(as), aos(às) quais é preciso dar amor e carinho.” (MELLO, 1982, p. 70).

Ao mesmo tempo, para além dos estereótipos mencionados, houve, e continua havendo, um intenso debate sobre o papel da mulher na sociedade, trazendo, entre outras concretizações, um significativo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho.

O argumento de que a escolha do magistério pelas mulheres teria relação com a conciliação do trabalho com as funções domésticas, uma vez que o número de horas de trabalho é menor que em outras profissões, ainda poderia ser considerado, visto que, de acordo com o Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro, (BRASIL, MEC, 2009), 69,1% dos professores dos anos iniciais atuam apenas em uma turma. Entretanto, a pesquisa

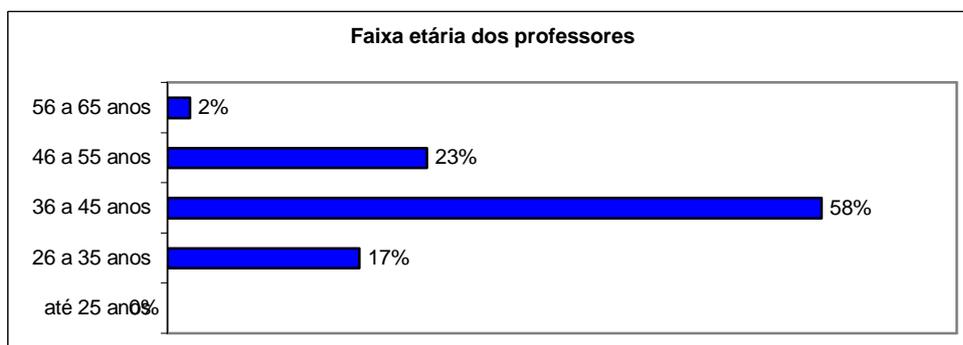
não registra a atuação em trabalhos secundários realizados pelas professoras e utilizados como complementação de renda.

Quanto à composição da renda familiar, o salário da mulher que, em outros tempos, poderia, em alguns casos, ser considerado como renda supérflua, destinada “às agulhas”, hoje compõe a renda familiar e, muitas vezes, é o salário principal ou único do núcleo familiar.

Nesse sentido, ainda que identificando aspectos históricos que conduziram à feminilização do magistério, talvez a pergunta que devemos fazer seja: que representação os homens possuem do trabalho docente, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Por que os homens estão se distanciando do magistério?

Em relação à faixa etária dos professores pesquisados, 58% têm entre 36 e 45 anos de idade, conforme nos mostra a Figura 6.

Figura 6 – Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Os dados apresentados pela pesquisa “O Estudo Exploratório sobre o professor brasileiro” (BRASIL, MEC, 2009, 23), transcrita abaixo, no Quadro 6, mostra-nos que a média de idade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 38 anos, e a idade que aparece com mais frequência é 41 anos. Em nossa pesquisa, os números ficam um pouco acima dessas referências nacionais. No nosso caso, a média de idade dos professores que participaram da pesquisa é de 42 anos. A idade que aparece com mais frequência é, também, de 42 anos.

Quadro 6 - Média e Moda da Idade dos Professores da Educação Básica – Brasil – 2007

<i>Etapa de ensino</i>	<i>Professores/idade</i>		
	Número	Média	Moda
Educação básica	1.882.961	38	30
Educação Infantil	324.248	35	28
Creche	95.643	35	28
Pré-Escola	240.543	36	28
Ensino Fundamental	1.310.287	39	42
Anos Iniciais	685.025	38	41
Anos Finais	736.502	39	42
Ensino Médio	414.555	40	42

Fonte: MEC/Inep/Deed

Fonte: BRASIL, MEC, 2009, p. 23 - Estudo exploratório sobre o professor brasileiro

O motivo dessa diferença, entre outros, pode estar no fato de termos realizado a pesquisa com professores que possuam mais de 4 anos de atividade docente, não considerando, portanto, os professores mais jovens, recém-formados. Além disso, nossa pesquisa foi realizada em escolas da zona urbana, alvos dos professores que já exerceram a atividade docente por algum tempo na rede municipal e que, pelo tempo de serviço, têm a oportunidade de serem os primeiros a escolher o local em que desejam trabalhar. Graças a essa oportunidade de remoção, os professores se concentram nessas escolas pela facilidade de acesso ou por outros motivos. Por isso, podemos encontrar nelas maior número de professores, com um tempo superior de exercício da docência e, conseqüentemente, pertencentes a uma faixa etária mais avançada.

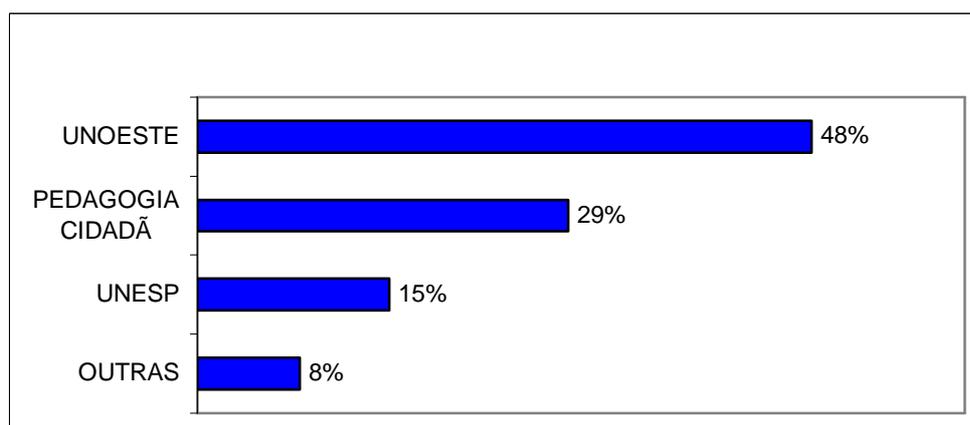
Em relação ao curso de Magistério, diferentemente dos estudantes do Curso de Pedagogia, a maioria dos professores pesquisados (90,4%) fez curso de Magistério em nível de Ensino Médio (APÊNDICE III, Tabela 6).

Todos os professores considerados participantes de nossa pesquisa concluíram o Curso de Pedagogia, uma vez que esta condição pertencia aos critérios estabelecidos para a seleção dos professores que participariam da pesquisa.

Podemos constatar, pela Figura 7, que este Curso de Pedagogia foi realizado pelos professores em instituições diversas, todas no Estado de São Paulo. Do total de professores participantes da pesquisa, 48% fizeram o curso na Universidade do Oeste Paulista

(UNOESTE), 44% fizeram o curso na Universidade Estadual Paulista (UNESP), sendo que, destes, 15% o fizeram no Campus de Presidente Prudente e 29% no município de Regente Feijó, dentro do projeto PEDAGOGIA CIDADÃ.

Figura 7 – Instituições em que os professores pesquisados realizaram o Curso de Pedagogia



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

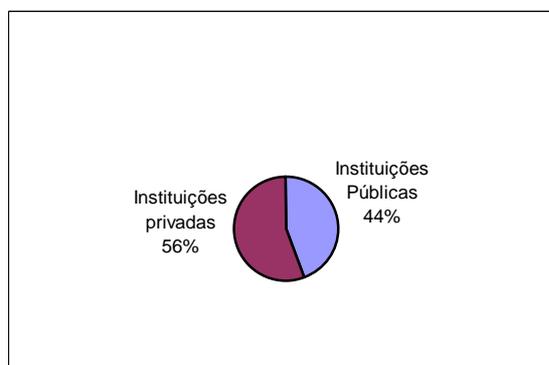
Os quatro professores restantes, correspondentes a 8% do total de professores pesquisados, fizeram o Curso de Pedagogia, cada um deles, em uma instituição diferente.⁵

Gatti, em sua pesquisa sobre as instituições formadoras dos professores do Ensino Fundamental, (Fundação Carlos Chagas, 2008), nos diz que, no Censo do Ensino Superior de 2006, a porcentagem de estudantes do Curso de Pedagogia matriculados em Instituições particulares era de 62%.

No nosso caso, pouco mais da metade dos estudantes fizeram o Curso de Pedagogia em instituições privadas, como podemos ver na Figura 8.

⁵ Os quatro alunos mencionados fizeram o Curso de Pedagogia nas seguintes instituições: Universidade do Grande ABC – São Caetano do Sul-SP, União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo-campus de Presidente Prudente-SP, Fundação Santo André-Santo André-SP e Faculdades de Dracena – Dracena-SP

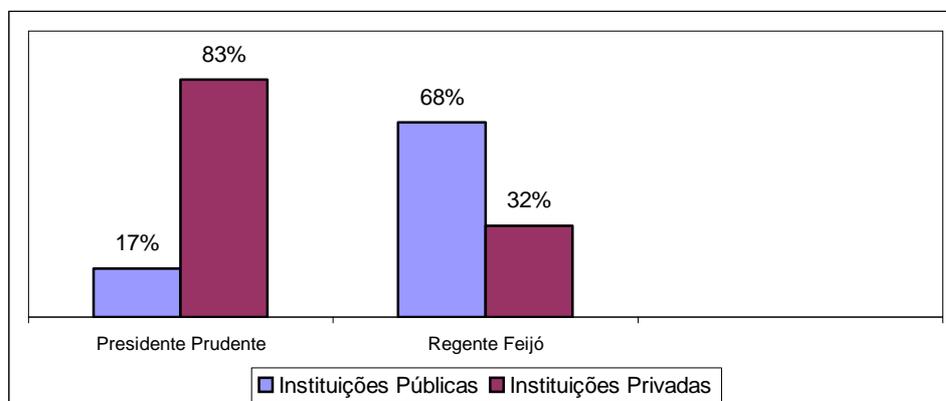
Figura 8 – Formação de professores no Curso de Pedagogia, em instituições públicas ou privadas.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Essas porcentagens, entretanto, modificam-se, quando consideramos separadamente os municípios pesquisados, como podemos notar no Figura 9.

Figura 9 – Formação dos professores dos Municípios de Presidente Prudente-SP e Regente Feijó-SP, no Curso de Pedagogia, conforme instituições frequentadas.



Fonte: Pesquisa de campo – 2009

Pelos dados coletados, podemos considerar que o elevado índice de professores do Município de Regente Feijó que fizeram o Curso de Pedagogia em instituição pública se deve, principalmente, ao Projeto Pedagogia Cidadã, desenvolvido pela UNESP, em parceria com a prefeitura de Regente Feijó. Dos 19 professores do município de Regente Feijó que fizeram o Curso de Pedagogia em Instituições públicas, 12 professores (63%) o fizeram no Projeto Pedagogia Cidadã.

8.2 – Evocações dos participantes da pesquisa sobre o “aluno ideal” e sobre o “aluno da escola pública”

Solicitamos aos professores que escrevessem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente, associadas à expressão ALUNO IDEAL. Solicitamos também que estudantes e professores escrevessem as quatro primeiras palavras que lhes viessem à mente, associadas à expressão ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA, no sentido de captar a representação dos participantes sobre os alunos de hoje. A tabulação das palavras evocadas foi realizada por meio do programa EVOC – Vergès/2003 (Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des evocations)⁶.

A evocação dos professores sobre a expressão ALUNO IDEAL

As palavras evocadas pelos professores sobre o “aluno ideal” somaram 209, sendo 53 palavras diferentes. O Quadro 7 nos mostra o resultado obtido através do EVOC, sobre as evocações dos professores em relação à expressão ALUNO IDEAL.

Quadro 7 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno ideal”, na opinião dos professores pesquisados

	OME <2,5		OME <2,5	
F ≥ 12	1o quadrante		2o quadrante	
	comprometido	21 2,190	educado	18 2,556
	participativo	20 2,450	estudioso	12 2,500
	responsável	16 2,438	interessado	17 2,529
F < 12	3o quadrante		4o quadrante	
	crítico	10 2,000	atencioso	7 2,571
	disciplinado	11 2,273	motivado	8 2,500

Fonte: Pesquisa de campo-2009

Solicitação: Escreva as quatro primeiras palavras que vêm à sua mente quando pensa em “aluno ideal”.

N= 52 F = Frequência OME = Ordem de menor evocação

O 1o quadrante, fornecido pelo EVOC, apresentou as palavras “comprometido”, “participativo” e “responsável”, com tendência a pertencerem ao núcleo central da representação dos professores sobre o aluno ideal. As palavras “educado”,

⁶ O programa EVOC – Vergès/2003 (Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des evocations) apresenta o resultado do processamento em quadrantes que indicam os elementos mais significativos, próximos do núcleo central, e os elementos periféricos, considerando a frequência das palavras e sua ordem de evocação.

“estudioso” e “interessado” aparecem no 2o quadrante, como elementos intermediários da representação.

Essas características nos indicam os valores mais prontamente evocados e, possivelmente, mais considerados pelos professores em relação ao aluno por eles idealizado. Encontramos resultados semelhantes a este em outras pesquisas realizadas, algumas delas destacadas em seguida.

Mello (1982), ao investigar junto aos professores sobre as características que facilitam o sucesso escolar dos alunos, obteve, no topo da listagem, as palavras “interesse”, “participação” e “dinamicidade”.

Na análise da pesquisa sobre sucesso e fracasso escolar, Assis (2007, p. 3) conclui que “[...] para o professor que atua em escola pública, o aluno de sucesso escolar é objetivado nas representações sociais de cunho moral: ‘capaz’, ‘dedicado’, ‘esforçado’, ‘disciplinado’ e ‘responsável’[...]”.

Por aluno de sucesso ou “bom aluno” podemos entender aquele aluno que possui as características que viabilizam o retorno do trabalho realizado pelo professor, aproximando-se, por isso, do aluno idealizado por eles. Luciano e Andrade (2005, p. 169) constataram essa relação entre bom aluno e aluno ideal. O bom aluno, em suas pesquisas, “é apresentado como aquele com bons atributos pessoais e familiares, com bons relacionamentos, que não dá problema na classe, enfim, ‘é tudo que o professor deseja’.”

Em sua pesquisa com professores, Rangel (1996) cita também características semelhantes em relação ao “bom aluno”, e apresenta as consequências futuras para a vida desse aluno, reforçando a responsabilidade deste pelo sucesso escolar, ligado a aspirações de classe média. Para os professores, segundo Rangel (1996, p. 288), o bom aluno é “disciplinado, estudioso, comportado, responsável, dedicado, amigo, educado, respeitador - que, por ser o melhor na escola, poderá também ser na vida”.

De volta à nossa pesquisa, observamos que a maioria das características citadas pelos professores sobre ALUNO IDEAL apresenta uma tendência à valorização de aspectos que correspondem a alunos que frequentavam a escola em outra época. São características ligadas ao interesse pelo estudo, ao cumprimento dos deveres, à responsabilidade e à disciplina (educado, disciplinado⁷). Essa tendência foi confirmada pela pesquisa realizada por Alves-Mazzoti (2006, p. 352) em que, a partir das palavras colhidas

⁷ Apoiados em Aquino (1996) e Vasconcellos (2001), consideramos que os educadores, de maneira geral, consideram como “disciplinado”, aquele aluno que adapta seu comportamento àquilo que o professor deseja e obedece cegamente a um conjunto de prescrições.

junto aos professores ante o mesmo estímulo (“aluno ideal”), identificou a “[...] valorização das qualidades encontradas nos alunos da antiga escola pública, cuja clientela era constituída basicamente por crianças de classe média”.

Esse resultado parece, em parte, confirmar o que diz Beisiegel (1981), quanto à tendência de se resgatar a escola do passado, pois indica qualidades de um aluno da escola pública de outros tempos, vindo das classes de elite e da classe média, mais receptivo e obediente, na época, e que já não existe mais.

Entretanto, encontramos também nas palavras “participativo” (1o quadrante) e “crítico” (3o quadrante), a indicação de uma interferência maior do aluno no processo de aprendizagem. Essas características podem nos estar revelando uma transformação em curso. Mas também é possível que sejam palavras já incorporadas ao vocabulário pedagógico do professor e que podem não refletir a real expectativa do professor. De qualquer modo, acreditamos que o espaço da sala de aula, outrora dominado pelos professores, vai, bem lentamente, com o aceite do professor, sendo compartilhado com os alunos. A submissão do aluno vai sendo substituída pela sua participação, dando à docência, como nos dizem Tardif e Lessard (2005), características de um trabalho não só para os seres humanos e sobre os seres humanos mas também com os seres humanos.

Essa transição se faz entre um modelo historicamente construído que impõe valores culturais, próprios de determinada classe social, como sendo o único modelo de vida, e uma nova proposta de inclusão e de respeito à diversidade cultural.

Por um lado, historicamente, como vimos no capítulo 3, considerando as características de alunos de outros tempos, essa representação se justifica pelo longo caminho da educação brasileira, pensado e voltado para atender às camadas elitizadas da sociedade. A posição autoritária do professor diante de seus alunos, presente por muito tempo, e ocupada ainda hoje em algumas situações, exige um aluno que atenda prontamente às solicitações e obedeça sem questionar. Essa posição autoritária contribuiu para a construção de uma representação social sobre o aluno ideal, com características voltadas para a submissão e adequação do aluno a um modelo estabelecido.

Por outro lado, como vimos, podemos já notar na representação dos professores sobre o aluno ideal, o surgimento de características que respondem à proposta do desenvolvimento do espírito crítico e da participação como elemento desejável na formação dos alunos. Esse reconhecimento torna o professor mais receptivo a que o aluno, com suas diferenças e peculiaridades, ocupe seu espaço na sala de aula, como elemento crítico e participante do processo educativo.

Esse reconhecimento da diversidade é apresentado por Backes e Pavan (2008) como necessário ao professor atual, ao tratarem da responsabilidade das instituições formadoras em incorporar, ao processo de formação de professores, a reflexão sobre as diferenças culturais e a atuação em contextos multiculturais, conforme vimos no capítulo 5 sobre Formação de Professores.

Enfim, podemos dizer então que, para os professores participantes desta pesquisa, o aluno ideal teria como características, principalmente: participação, interesse e dedicação pelo estudo, disciplina e responsabilidade.

As características do aluno atual da escola pública, apresentadas a seguir, aparecem em nossa segunda solicitação, feita a professores e também a estudantes do Curso de Pedagogia. Os quadros gerados pelo EVOC nos serão úteis, seja para que nós tenhamos uma primeira representação dos dois grupos sobre o aluno de hoje, seja para confrontarmos essas características com as atribuídas pelos professores ao aluno por eles idealizado.

A evocação dos professores e estudantes do Curso de Pedagogia sobre a expressão “aluno da escola pública”

Como já descrevemos anteriormente, solicitamos aos professores e estudantes, participantes da pesquisa, que escrevessem as quatro primeiras palavras que viessem à sua mente a partir da expressão ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA. Os Quadros 8 e 9 apresentam o resultado da tabulação realizada pelo software EVOC.

Quadro 8 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno da escola pública”, na opinião dos professores pesquisados

		OME <2,5		OME <2,5	
F ≥ 9	1o quadrante			2o quadrante	
	descomprometido	14	2,357	agressivo	9 2,667
	desinteressado	19	1,737	carente	9 2,778
	desmotivado	13	2,385		
F < 9	indisciplinado	16	2,313	4o quadrante	
	3o quadrante			desrespeitoso	6 2,500
	irresponsável	7	2,143		
	sem estrutura familiar	6	2,000		
	sem-limites	7	2,429		

Fonte: Pesquisa de campo-2009

Solicitação: Escreva as quatro primeiras palavras que vêm à sua mente quando pensa em “aluno da escola pública”.

N = 52 F = Frequência OME = Ordem de menor evocação

Quadro 9 – Palavras evocadas a partir da expressão “aluno da escola pública”, na opinião dos estudantes pesquisados.

	OME <2,3		OME <2,3	
F ≥ 6	1o quadrante		2o quadrante	
	carente	8 1,875	esperança	6 2,333
	desmotivado	10 2,000		
F < 6	3o quadrante		4o quadrante	
	dificuldade	4 2,250	capaz	4 2,750
	indisciplinado	4 2,000	dedicação	5 2,400
	interessado	4 2,000		
	pobre	4 2,250		

Fonte: Pesquisa de campo-2009

Solicitação: Escreva as quatro primeiras palavras que vem à sua mente quando pensa em “aluno da escola pública”.

N = 45 F = Frequência OME = Ordem de menor evocação

As evocações sobre o ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA, considerado aqui como o aluno real, apresentadas pelos professores produziram 206 palavras, sendo que 87 foram palavras diferentes. A mesma solicitação, feita aos estudantes, produziu 139 palavras, sendo que 72 foram palavras diferentes.

As palavras evocadas pelos professores e apresentadas no 1o quadrante, podendo, assim, ser consideradas como pertencentes ao núcleo central da representação, são: descomprometido, desinteressado, desmotivado, indisciplinado.

Das palavras que aparecem nos quatro quadrantes do quadro 8, quase todas sugerem características pessoais, refletidas nas atitudes do aluno. Somente as palavras “carente” (2o quadrante) e “sem estrutura familiar” (3o quadrante), indicam elementos externos ao aluno. São características de responsabilidade dos grupos sociais a que o aluno pertence. Além disso, podemos observar que todas as palavras explicitam características negativas.

Sob o mesmo prisma, o Quadro 9, correspondente às palavras evocadas pelos estudantes do Curso de Pedagogia sobre o aluno da escola pública, apresenta-nos elementos diferentes do quadro dos professores.

Das nove palavras apresentadas pelo quadro em questão, três delas, embora indiquem fatores negativos, estão ligadas a fatores externos ao aluno (“carente”, “dificuldade”, “pobre”). Outras quatro palavras indicam aspectos positivos (“interessado”, “esperança”, “capaz”, “dedicação”). Apenas as palavras “desmotivado” e “indisciplinado”, indicam característica pessoal negativa, de responsabilidade do aluno.

Verificamos também que, das nove palavras apresentadas no quadro, somente três estão presentes nos quadros dos professores (“carente”, “desmotivado” e “indisciplinado”). As palavras “esperança”, “dificuldade”, “interessado”, “pobre”, “capaz” e “dedicação” só estão presentes no quadro dos estudantes.

Ou seja, pela análise dos quadrantes referentes à opinião de estudantes e professores sobre os alunos de hoje, notamos uma tendência dos professores a evocações de características pessoais e negativas. Dos estudantes, notamos a tendência a evocações de características positivas e mais ligadas a fatores externos.

Vamos examinar, agora, o conjunto das palavras evocadas a partir da expressão indutora ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA, incluindo as que, por apresentarem baixo índice de citação, não compareceram nos quadrantes apresentados pelo EVOC. Assim, poderemos ter uma visão mais clara das diferentes tendências de estudantes do Curso de Pedagogia e de professores em relação às características pessoais dos alunos.

Para isso, montamos o quadro abaixo, examinando todas as palavras evocadas por estudantes e professores e selecionando as que se referem a características pessoais positivas ou negativas dos alunos.

A intenção é examinar até que ponto as representações sociais dos dois grupos se voltam para a pessoa do aluno ou para as condições externas a ele, e se as características pessoais citadas são mais positivas ou negativas.

Quadro 10 – Quantidade de características pessoais dos alunos da escola pública citadas por estudantes e professores.

		Estudantes	Professores
1	Número total de palavras citadas	139	206
2	Número de características pessoais citadas	73	156
3	% de características pessoais citadas/palavras citadas	53%	76%
4	% de características positivas/características citadas	48%	17%
5	% de características negativas/características citadas	52%	83%

Embora não seja tão grande a diferença numérica do grupo de estudantes para o grupo de professores que participaram da pesquisa (15,6% mais professores), podemos notar, na linha 1 do Quadro 10, que os professores citaram um número bem maior de palavras (206) que os estudantes (139), o que corresponde a 48,2% de palavras citadas, a mais que os estudantes.

Das palavras citadas pelos professores, como podemos verificar na Linha 3 do quadro 10, 76% correspondem a características pessoais, contra 53% citadas pelos estudantes. Vemos, então, que a representação dos professores está mais centralizada na pessoa do aluno do que nos ambientes nos quais o aluno vive ou em suas necessidades. Já a representação dos estudantes equilibra esses dois lados.

O próximo passo é identificarmos a positividade ou negatividade das representações a partir das características citadas.

Nas linhas 4 e 5 do Quadro 10, podemos observar que os estudantes citam características positivas e negativas dos alunos de forma equilibrada (48% positivas e 52% negativas). Já o percentual de características pessoais negativas citadas pelos professores (83%) supera em muito o percentual de características pessoais positivas (17%).

A partir desses dados, podemos perguntar: por que os estudantes do curso de Pedagogia apresentam em menor número as características pessoais dos alunos e, quando o fazem, concentram-se mais em características positivas? Por que essa diferença em relação aos professores?

As palavras evocadas pelos estudantes de Pedagogia indicam uma representação do aluno da escola pública com características de vítima das circunstâncias sociais e econômicas e da falta de oportunidade, embora seja visto como capaz e interessado. A carência, a falta de motivação, as dificuldades, a pobreza, elementos apresentados na representação dos estudantes, podem ser atribuídas à responsabilidade da escola, do professor, da família e da sociedade. Esse fato foi constatado por Gomes et al (2010, p. 8) quando escrevem que os estudantes

[...] apontam que as dificuldades dos alunos são causadas por práticas docentes inadequadas e falta de autonomia pedagógica; pela escola distante da realidade do aluno e com turmas superlotadas; e pela família com pouca participação e envolvimento nas atividades da escola.

Consequentemente, indicam soluções que passam principalmente pelo professor, pela escola e pela comunidade.

para superar as dificuldades escolhem a alternativa que aponta que é necessário que alunos se conscientizem da importância da escola e sejam conquistados pelo professor; que a escola estimule mais a atuação dos professores; se modifique para atender aos interesses do aluno e construa uma parceria com a comunidade. (GOMES et al, 2010, p. 8)

Ao que parece, os estudantes trazem consigo a representação idealizada da profissão e, conseqüentemente, dos alunos que serão alvo de seu trabalho. Gomes et al (2010 p.13) confirmam essa ideia ao apresentar que, em sua pesquisa, “a análise dos dados demonstra que os estudantes em formação ainda apresentam uma visão idealizada e romântica do exercício da docência e um distanciamento considerável da futura atuação como exercício profissional”.

Em relação à positividade das características citadas pelos estudantes, Lima (2010) conclui, em sua pesquisa sobre representações de estudantes de Pedagogia sobre o aluno, que o estudante do Curso de Pedagogia fala menos das características negativas (no caso da pesquisa, especificamente sobre o “aluno bagunceiro”) indicando “tendência dos acadêmicos em diminuir a adesão aos atributos cujos significados são associados ao mal-estar do professor”. Para a autora, “falar do aluno bagunceiro mobiliza inseguranças do futuro professor que se percebe pouco preparado para trabalhar com essa faceta do aluno.” (LIMA, 2010, p. 126). Ou seja, evitar a citação de características negativas pode ser um meio de adiar seu enfrentamento.

O mesmo não acontece com o professor. Exercendo a docência já há pelo menos 4 anos, e sentindo que, por vezes, a própria ação não atinge satisfatoriamente os alunos, o professor remete o fracasso às características negativas dos alunos, que se contrapõem às características correspondentes ao seu “aluno ideal”. Este sim teria condições de dar o devido retorno ao seu trabalho. Os aspectos familiares são também bastante explorados pelos professores como justificativa para o fracasso escolar, como veremos mais adiante.

O pouco conhecimento e o pouco envolvimento com a realidade da escola pública na condição de profissional podem, também, contribuir para que o estudante se veja ainda como aluno julgando esse contexto e o próprio aluno da escola pública, a partir dessa perspectiva. Na verdade, a condescendência do julgamento estaria ligada ao fato dele, estudante, sentir-se julgando seu grupo de pertença. O professor passa a ser, então, um grupo de referência e não de pertença. Esse fato deixaria o estudante à vontade para concentrar a “culpa” do fracasso escolar na escola e no professor, propondo-se a realizar, futuramente, um trabalho diferenciado e eficiente, contribuindo para a mudança dessa realidade.

A tendência dos professores a considerar mais as características pessoais negativas dos alunos da escola pública é confirmada ao compararmos as palavras evocadas pela expressão “aluno ideal” e pela expressão “aluno da escola pública”.

O Quadro 11, abaixo, faz essa comparação. Para sua montagem, levamos em conta as palavras que compõem os dois primeiros quadrantes do EVOC, referentes às evocações dos professores em relação ao ALUNO IDEAL e ao ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA.

Quadro 11 – Palavras associadas às expressões “aluno ideal” e “aluno da escola pública”, na opinião dos professores, na ordem apresentada pelo EVOC.

Aluno ideal	Aluno da escola pública
1a. comprometido	1a. descomprometido
2a. participativo	2a. desinteressado
3a. responsável	3a. desmotivado
4a. educado	4a. indisciplinado
5a. estudioso	5a. agressivo
6a. interessado	6a. carente

As palavras apresentadas no Quadro 11 estão colocadas na ordem em que se apresentaram nos quadrantes. Mas podemos apresentá-las, também, mostrando os antagonismos existentes entre as palavras das duas colunas. Para isso, juntamos as que podem ter significado próximo e montamos o Quadro 12.

Quadro 12 – Palavras associadas às expressões “aluno ideal” e “aluno da escola pública”, na opinião dos professores, considerando os antagonismos existentes

Aluno ideal	Aluno da escola pública
comprometido, responsável	descomprometido
interessado, estudioso	desinteressado
participativo	desmotivado
educado	Indisciplinado, agressivo
	carente

O Quadro 11 confirma o que já dissemos anteriormente. Das seis palavras mais citadas pelos professores, referentes ao aluno da escola pública, cinco são características pessoais e negativas. A diferente disposição das mesmas palavras, apresentada no Quadro 12, mostra nos também o antagonismo existente entre as características que o professor considera que o aluno deva ter para responder satisfatoriamente ao seu trabalho e a ausência dessas mesmas características na sua representação sobre o aluno com o qual ele realmente deve trabalhar hoje.

Dos motivos apresentados por Barros (1992), que levam o professor a ter baixa expectativa em relação à aprendizagem e ao sucesso, e por nós citados no item 6.4, identificamos claramente, no Quadro 12, a situação sócio-econômica, motivo representado pela palavra “carente”, e o estilo de comportamento, representado pelas outras palavras que compõem a coluna “Aluno da escola pública”.

Patto (1990) nos alerta também para a tendência da sociedade a apresentar baixa expectativa quanto à competência de pessoas pobres. Alves-Mazzotti (2006, p. 354) apresenta, em sua pesquisa, conclusão semelhante quanto à baixa expectativa das professoras entrevistadas: “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 expectativa negativa pode provocar, como já pudemos discutir, o que Rosenthal e Jacobson (1983) chamam de profecia autorrealizadora. Neste caso, a possível realização do fracasso escolar. Além disso, ao transferir a responsabilidade do fracasso para o aluno, os professores podem eximir-se de buscar alternativas para um trabalho que atenda a essa clientela em particular.

As diferenças das representações sobre o aluno da escola pública entre os estudantes de Pedagogia e os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental podem indicar a influência da prática docente sobre as representações, fato já explicitado por Abric (2003), embora sem fazer referência direta ao ambiente educacional.

Ao que parece, o contato com a realidade através dos estágios curriculares não é suficiente para modificar essa representação, seja pelas poucas horas dedicadas a ele, seja por serem contatos esporádicos e sem a preocupação com a reflexão sobre os desafios da escola.

Claro que não se trata de esconder a realidade. A democratização, como já vimos, trouxe, para a escola, alunos com características diferentes da escola de outros tempos e de outra classe social. Algumas dessas características não corresponderam àquelas

historicamente esperadas pelos professores, mas é importante compreendermos que essas características, positivas ou negativas, ao serem confrontadas com o aluno que idealizamos, podem gerar expectativas em relação à capacidade e à possibilidade de aprendizagem e de sucesso desses alunos. Os professores, então, como nos diz Barros (1992), passam a se preocupar mais com o pouco a esperar dos alunos do que com a contribuição que podem dar para que as dificuldades sejam superadas.

A busca pela compreensão da realidade dos alunos precisa ser uma etapa que conduza ao estudo, ao planejamento e à concretização das práticas pedagógicas, visando ao sucesso escolar dos alunos.

Diante desse contexto, cabe, então, uma pergunta: se podemos notar tão grande diferença entre as representações dos professores sobre o aluno ideal e sobre os alunos de hoje, será que essa diferença existe também entre as representações dos professores em seu período de formação e após 4 anos ou mais de atividade docente, sobre o aluno da escola pública? Para essa verificação, apresentamos aos professores duas perguntas abertas, explorando esses dois momentos de suas vidas.

8.3 – Representação social dos professores sobre os alunos da escola pública: do momento de sua formação inicial e aos dias de hoje.

Apresentamos aos professores duas perguntas abertas com a intenção de identificar, com os mesmos participantes, as diferenças que poderiam ter ocorrido nas suas representações sobre os alunos, desde o período de formação inicial até a atualidade. Para isso, solicitamos aos professores que escrevessem sobre como imaginaram o aluno quando ainda eram estudantes e se, hoje, essa imagem apresentou mudanças.

É importante notar que os dados referentes à imagem de aluno que os professores possuíam, em seu período de formação inicial, foram coletados juntamente com os dados referentes à imagem que possuem do aluno atual e, portanto, explicitados a partir da memória que o professor manteve desse tempo de formação inicial. Não se trata, portanto, de uma comparação de representações de épocas diferentes da vida dos professores, mas, sim, da representação atual e da memória que possuem, de quando eram estudantes, sobre a representação do aluno com o qual iriam trabalhar.

Para a tabulação das respostas, utilizamos da análise de conteúdo, categorizando os elementos centrais das respostas apresentadas pelos professores. No

APÊNDICE IV, apresentamos, na íntegra, as categorias produzidas a partir das respostas dos professores.

Para nossa análise, utilizaremos somente as categorias correspondentes às respostas citadas com maior frequência, selecionadas a partir da porcentagem de respostas, para a identificação das representações e das transformações ocorridas.

Achamos por bem, entretanto, apresentar uma visão geral das respostas dadas pelos professores à primeira pergunta, para que se possa perceber com maior clareza o contexto de nossa análise.

A partir dos dados coletados por meio da primeira pergunta, sobre como o professor, em sua fase formativa, imaginava que seria o aluno com o qual iria trabalhar, fizemos, primeiramente, uma relação dos elementos que, na visão dos professores, compunham a imagem do aluno. A esses elementos estamos chamando de respostas. Obtivemos 127 respostas. A discrepância entre o número de respostas e o número de participantes (52) é explicada pelo fato de haver professores que apresentaram, em suas respostas, dois ou mais elementos que compunham sua imagem sobre o aluno.

Essas 127 respostas foram categorizadas, surgindo então, 40 categorias, cada uma delas com o número correspondente de respostas que continha. Em seguida procedemos ao cálculo da porcentagem de respostas apresentadas em cada categoria, em relação ao total de respostas coletadas.

O próximo passo foi identificar e quantificar as respostas e as categorias que refletiam elementos positivos e negativos. Consideramos como elementos positivos aqueles que, na visão do professor, interfeririam positivamente em seu trabalho. Os elementos que, na visão dos professores, interfeririam negativamente foram considerados como elementos negativos. Estes procedimentos geraram os dados que apresentamos, abaixo, no Quadro 13.

Quadro 13 - Número de respostas, categorias e características positivas e negativas citadas pelos professores ao serem indagados sobre sua imagem de aluno, quando ainda estavam em processo de formação inicial.

	C P	%	C N	%	TOTAL	%
CATEGORIAS	36	90,9%	4	9,1%	40	100%
RESPOSTAS	117	92,1%	10	7,9%	127	100%

CP = Características Positivas

C N = Características Negativas

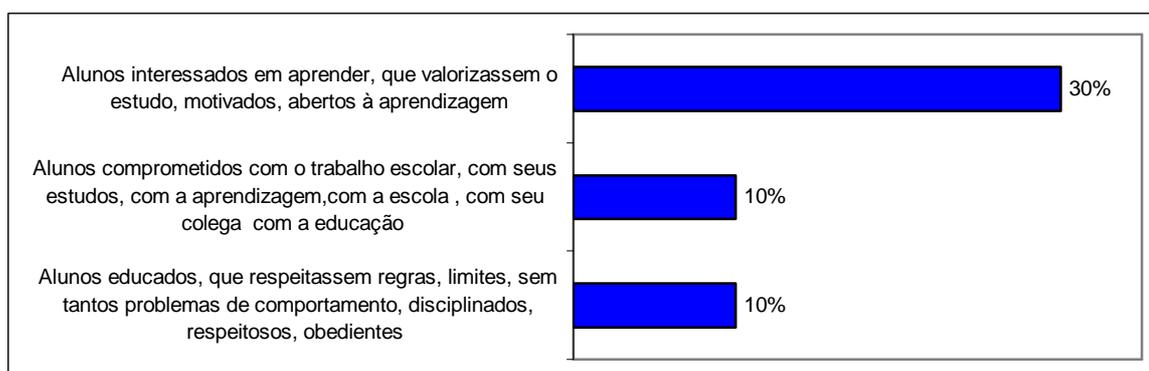
Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Podemos observar, no Quadro 13, que 92,1% das respostas dadas pelos professores, resgatando o período de sua formação inicial, e 90,9% das categorias por nós criadas a partir das respostas, apresentam aspectos positivos agregados à imagem de aluno. Conforme podemos observar no APÊNDICE IV, os aspectos positivos identificados estão ligados a uma imagem de aluno que demonstraria interesse pelo estudo, compromisso, espírito crítico, respeito, família estruturada e capacidade de aprendizagem.

Por outro lado, poucas são as características negativas que compunham a imagem dos professores sobre o aluno, em seu período de formação, correspondendo a 7,9% das respostas e 9,1% das categorias. Essas características referem-se a dificuldades de aprendizagem, família desestruturada e problemas diversos.

Após essa primeira visão, mais geral, podemos pinçar as características que foram mais insistentemente citadas e, por isso, por nós consideradas para a composição da representação. A Figura 10 mostra as categorias correspondentes a essas características, acompanhadas da porcentagem de respostas contidas em cada uma delas. A relação completa das categorias pode ser consultada no APÊNDICE IV.

Figura 10 – Categorias, a respeito da imagem que os professores, possuíam sobre o aluno com o qual trabalhariam durante a realização do seu curso de formação inicial.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Os professores indicaram que, durante seu período de formação, as principais características que esperavam encontrar nos alunos com os quais trabalhariam, eram: o “interesse do aluno pela aprendizagem” (30% das respostas), o “compromisso do aluno com o estudo, com a escola e com a educação.” (10% das respostas) e “o respeito, a obediência, a disciplina” (10% das respostas). No contexto escolar, podemos considerar que

as palavras “interesse” e “compromisso” podem ter significações semelhantes, indicando que os professores imaginaram que trabalhariam com um aluno interessado e envolvido na busca pelo conhecimento. As palavras dos professores nos ajudam nessa interpretação. Os professores, respondendo à primeira pergunta, disseram que esperavam encontrar:

- [...] alunos com dificuldade, sim, mas que mostrassem interesse em melhorar e crescer, alunos motivados em aprender, com sede de saber, participativos. (Questionário 5)

- Alunos interessados em aprender, alunos com dificuldades, porém comprometidos. (Questionário 3)

- Um aluno interessado em aprender, querendo crescer, ampliar seus horizontes, formar-se como cidadão e como ser pensante. (Questionário 2)

A questão disciplinar e de relacionamento comparece na categoria “alunos educados, que respeitassem regras, limites, sem tantos problemas de comportamento, disciplinados, respeitosos, obedientes”, indicando características próximas do aluno ideal já identificadas nas análises das palavras evocadas. Alguns testemunhos de professores salientam essa questão disciplinar:

- “[Imaginei] um aluno interessado, educado no sentido de saber respeitar as regras combinadas na maior parte do tempo.” (Questionário no 24)

- Alunos ideais, sem tantos problemas de comportamento e aprendizagem. (Questionário 29)

Como já vimos acima, outras categorias, ligadas à participação, espírito crítico, responsabilidade e acompanhamento da família, também explicitam, embora em porcentagens menores, características correspondentes às expectativas dos professores em seu período de formação, sobre os alunos que iriam encontrar.

Em síntese, a expectativa dos professores, quando ainda estavam no período de formação, era de encontrar um aluno com características próximas a aluno ideal, voltado para a aprendizagem, obediente, respeitoso e apoiado por suas famílias.

Na segunda pergunta, procuramos captar se, na visão dos professores, após quatro anos ou mais de exercício da docência, essa representação social teria sofrido alguma alteração.

A partir do material coletado, agrupamos os professores, utilizando como critério sua resposta sobre a ocorrência ou não de mudança de opinião sobre o aluno em relação à resposta anterior. O resultado está apresentado no Quadro 14, abaixo.

Quadro 14 - Mudança de opinião dos professores sobre o aluno de hoje, em relação à sua opinião quando estavam em período de formação.

Mudança	F	%
Sim	39	75%
Não	8	15%
Sem explicitação	5	10%
Total	52	100%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009

F = Frequência

N = 52

O Quadro 14 nos mostra que grande parte dos professores (75%) confirmaram essa mudança e 15% disseram não ter mudado de opinião. Houve professores (10%) em cujas respostas não foi possível identificar sua opção de terem ou não mudado de opinião e, por isso, categorizamos suas respostas como “sem explicitação”. Percebe-se, portanto, que as expectativas que os professores resgataram de seu período de formação inicial em relação ao aluno sofreram transformações e, na maioria das vezes, como veremos, incorporando aspectos negativos.

Em seguida, elaboramos tabela apresentando, de cada um dos grupos acima, as categorias, a quantidade de respostas e a porcentagem correspondente a cada uma delas em relação ao total. A tabela completa pode ser consultada no APÊNDICE V.

A tendência à negatividade é confirmada nas respostas dos 39 professores que disseram ter mudado sua opinião em relação a suas expectativas anteriores, como podemos notar no Quadro 15.

Quadro 15 - Número de características positivas e negativas citadas pelos professores que disseram ter mudado sua imagem de aluno, após a sua inserção no magistério.

	C P	%	C N	%	TOTAL	%
CATEGORIAS	4	17,4%	19	82,6%	23	100%
RESPOSTAS	4	6,3%	59	93,7%	63	100%

CP = Características Positivas

CN = Características Negativas

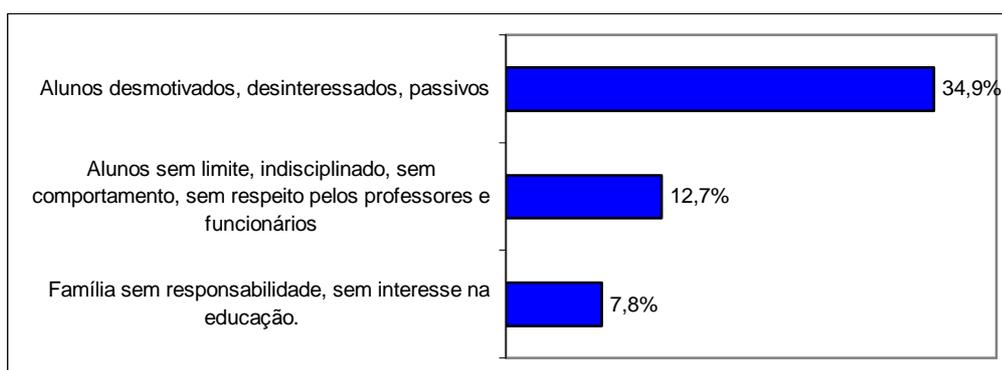
Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Como podemos constatar, das respostas coletadas junto aos professores, relacionadas à mudança de opinião sobre o aluno, 93,7% estão ligadas a características negativas, bem como 82,6% das categorias por nós criadas a partir de suas respostas.

Os aspectos negativos, em maior número, referem-se principalmente ao desinteresse do aluno pela aprendizagem, à indisciplina, à desestruturação da família, desrespeito, à agressividade e à falta de perspectiva de futuro. Os aspectos positivos, em número bem menor (apenas 6,3% das respostas), referem-se à melhoria da pré-escola, valorização da Escola Pública, poder das famílias e respeito à individualidade.

A Figura 11 nos mostra as categorias com maior porcentagem de respostas, dentre os professores que disseram ter mudado de opinião sobre os alunos.

Figura 11 – Categorias, a respeito da imagem do aluno, que os professores apresentaram após sua inserção no magistério.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

A categoria referente ao desinteresse pelo estudo aparece com a mais alta porcentagem de respostas (34,9%), manifestada na categoria “alunos desmotivados, desinteressados, passivos”. Em segundo lugar, com 12,7% das respostas, temos a categoria “aluno sem limite, indisciplinado, sem comportamento, sem respeito pelos professores e funcionários”, que nos remete às questões de disciplina e relacionamento. A família aparece em terceiro lugar, com 7,8% das respostas, na categoria “Família sem responsabilidade, sem interesse pela educação”. Essas características são confirmadas pelos testemunhos de algumas professoras:

- [...] hoje encontramos alunos desmotivados, sem interesse, que não recebem apoio extra-escola para pesquisarem e questionarem. (Questionário 18)

- Há exceções mas uma grande maioria sem compromisso, indisciplinado e que prejudica aqueles que ainda pensam em um futuro melhor e digno. (Questionário 5)
- Hoje trabalhamos com alunos cujas famílias são desestruturadas e isso vem influenciar o aspecto afetivo e emocional do aluno. (Questionário 47)
- Hoje percebo, no ambiente escolar, muitas crianças que não valorizam a escola, esquecem seus materiais, não estudam em casa, não são acompanhados pelos pais e também alguns que faltam com respeito com seus professores e funcionários da escola. (Questionário 23).

Em síntese, podemos constatar que os 75% dos professores que participaram da pesquisa e confirmaram que mudaram a imagem que tinham sobre o aluno, após quatro anos ou mais de trabalho docente, apresentaram quase que somente categorias negativas e opostas às primeiras características evocadas, quando ainda se encontrava em seu período de formação inicial. São categorias representadas, principalmente, por desmotivação, desinteresse, indisciplina e ausência da família.

Obviamente, essa mudança de imagem e a negatividade que ela apresenta trazem consigo decepções e incertezas sobre a eficácia do trabalho docente, pois as características dos alunos, citadas pelos professores, são consideradas por eles como elementos adversos ao trabalho por eles realizado. Essa situação pode provocar baixas expectativas em relação à possibilidade de desenvolvimento dos alunos, transferência da responsabilidade do fracasso escolar para a sociedade, para as famílias ou para os próprios alunos e, possivelmente, alguma acomodação, por considerar inútil qualquer tentativa de superação dos problemas apresentados.

No grupo de professores que disseram não ter mudado de opinião (15%), há maior equilíbrio entre os elementos positivos e negativos citados em relação ao aluno, como veremos agora, a partir do Quadro 16.

Quadro 16 - Número de aspectos positivos e negativos citados pelos professores que disseram não ter mudado sobre sua imagem de aluno.

	C P	%	C N	%	TOTAL	%
CATEGORIAS	5	41,7%	7	58,3%	12	100%
RESPOSTAS	5	41,7%	7	58,3%	12	100%

CP = Características Positivas

CN = Características Negativas

Fonte: Pesquisa de campo - 2009

As características positivas estão relacionadas a espírito crítico, valorização do estudo, sonho de progresso e alegria do aluno. As características negativas se ligam a desinteresse pelo estudo, problemas comportamentais e desestrutura familiar.

O registro de “não mudança de opinião” feito pelo professor em relação ao aluno não significa que a imagem que ele possui hoje seja idêntica àquela que ele possuía em seu período de formação inicial. Por vezes, a resposta do professor se referiu mais à sua expectativa do que às características do aluno, como podemos notar nessas respostas sobre mudança ou não de opinião sobre o aluno:

- Não. Porque acredito que o professor deva ser respeitado e valorizado e, quando o aluno demonstra interesse pelos conteúdos trabalhados, o professor busca formas diferentes de ensinar. (Questionário 7).

- Não, porque eu como professora sonho com uma sala de aula onde todos possam interagir e progredir. (Questionário 22)

Outras vezes, o professor entendeu a “mudança”, não em relação à imagem que possuía do aluno, mas, sim, em relação a fatores que poderiam melhorar a qualidade da escola.

- Não mudou. Se há alguma coisa a ser mudada não são os alunos. Talvez o sistema? (Questionário 6)

Mas houve também professores que mantiveram sua imagem anterior. O professor que, na pergunta anterior, respondera que havia imaginado “alunos com interesse de aprender” (Questionário 19), na pergunta relativa à mudança de opinião, respondeu:

- Não, a maioria dos alunos reconhece a importância de estudar. (Questionário 19).

As categorias levantadas, a partir das respostas dos professores que disseram não ter mudado de opinião, referem-se à apresentação de espírito crítico, ao não cumprimento dos deveres, à responsabilidade dos pais, das autoridades e do sistema, ao interesse pelos estudos e à estrutura familiar. Nenhuma categoria apresentou porcentagem significativa. Todas elas apresentam somente uma resposta.

Por fim, temos os professores que não explicitaram claramente se mudaram ou não de opinião sobre o aluno em relação à pergunta anterior, ou seja, em relação ao

período de sua formação. Este grupo corresponde a 10% do total dos professores que participaram desta pesquisa.

Do que vimos nas respostas dos professores às perguntas abertas, podemos concluir que o “interesse pelo estudo” é característica importante na representação dos professores quando estes ainda eram estudantes, sobre os alunos que iriam encontrar. Entretanto, após quatro anos ou mais de trabalho docente, a representação sofre uma transformação radical, e passa a apresentar, em primeiro lugar, o “desinteresse” dos alunos pelo estudo.

Alves-Mazzotti (2003, p. 4) confirma esse aspecto em sua pesquisa sobre o “fracasso escolar”:

Os motivos apontados pelos professores para explicar o que faz um aluno ser reprovado podem ser classificados em cinco categorias, a saber: aqueles que se referem ao aluno, à família, ao sistema escolar, ao professor e a condições sociais mais amplas. Embora grande parte dos professores indique mais de um desses fatores, os relacionados ao aluno predominam amplamente, destacando-se aí o desinteresse pelos conteúdos escolares, seguido por dificuldades de compreensão do que é ensinado.

Ao que parece, em sua fase de formação inicial, os professores acreditam no interesse, no compromisso e na participação dos alunos. O oposto a essas características, “aluno desinteressado e descompromissado pelo estudo”, aparece na representação atual dos professores sobre seu aluno, o que indica uma significativa transformação. Essas características negativas já foram detectadas, anteriormente, na análise das respostas tabuladas pelo EVOC, quando compareceram, no 1o quadrante do Quadro 9, as palavras “descomprometido” e “desinteressado”.

Aspectos disciplinares negativos, também presentes no 1o quadrante do Quadro 8, aparecem com porcentagem significativa nas categorias das perguntas abertas.

O aspecto familiar negativo, presente, embora sem muita expressão, no EVOC, aparece agora com maior destaque nas categorias das perguntas abertas dos professores.

Em síntese, podemos dizer, até o presente momento, que a representação dos professores sobre os alunos da escola pública possui a forte presença de características relativas a desinteresse e descompromisso dos alunos com o estudo, indisciplina e ausência da família no processo educacional.

Já tivemos oportunidade de refletir sobre o desinteresse e a indisciplina em análises anteriores. Neste momento, queremos fixar-nos um pouco mais no aspecto familiar, manifestado pelos professores nas perguntas abertas e que comparecerá também mais à frente, nas afirmações relativas à concordância e discordância.

A ausência da família no contexto escolar é uma questão presente nas conclusões de diversos pesquisadores. Assim, consideramos importante refletirmos sobre esse aspecto, procurando olhar, além dos problemas que essa ausência pode causar ao trabalho dos professores, também os problemas que as famílias podem encontrar para maior participação nas atividades e acompanhamento escolar de seus filhos.

Alves-Mazzotti (2006, p. 352) apresenta, em sua pesquisa, uma participação significativa do aspecto familiar negativo na representação das professoras por ela entrevistadas.

[...] 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 pesquisa de Alves-Mazzotti constata, na representação das professoras, a ausência da família no processo formativo dos filhos. Mas indica que nem sempre esta ausência significa desleixo e irresponsabilidade. Fatores como falta de tempo e carências podem limitar essa participação. Mas, de qualquer modo, a consequência poderia ser o abandono do aluno e a transferência, para a escola, do que deveria ser realizado pela família.

Cruz e Santos (2008, p.452), em pesquisa sobre a relação escola-família, apresentam, também, um outro lado dessa questão, mostrando que esse relacionamento pode ser dificultado pelas atitudes da escola.

Na escola, a intimidade da vida privada é posta à mostra pelos filhos, sem pudores, e os pais, muitas vezes, são rapidamente julgados por alguns contextos de escola e pelos professores, havendo, então, a indisposição instantânea e gratuita, posto que muitas vezes o que é trazido à tona é um problema ou um funcionamento familiar e que não caberia vir ao espaço público.

A generalização do comportamento das famílias, sem um olhar para sua singularidade, pode ser, segundo as mesmas autoras, outro empecilho para a presença das famílias na escola.

É usual a escola tratar a família como um ente coletivo, desconsiderando sua singularidade, seu movimento, os diferentes jeitos de ser e de funcionar. Muitas vezes, os pais começam a ser vistos pelos rótulos que lhes são atribuídos, semelhantes aos que são atribuídos aos filhos/alunos: *participativos, ausentes, displicentes, largados, desestruturados...* Nas instituições públicas, em todos os níveis de escolarização, os alunos são representados como “carentes”, por isso são considerados incapazes ou desmotivados, o que lhes naturaliza a situação de fracasso, já predeterminado na sociedade. Além disso, muitos educadores vêem que os pais de alunos da escola pública são pobres, com pouca ou nenhuma escolarização, culturalmente diferentes da cultura predominante economicamente, e estes dados geram também o descrédito atribuído aos alunos. (CRUZ; SANTOS, 2008, p.452)

Nossa história de trabalho na docência e na gestão escolar nos tem mostrado a importância da presença da família na educação e a necessidade de uma relação saudável desta com a escola. Esta instituição chamada escola, tem refletido as profundas mudanças sofridas pela sociedade. A maior inserção da mulher no mercado de trabalho, a instabilidade e maior fragilidade das relações, a complexidade da vida urbana, entre outros fatores, repercutem na família, exigindo adaptações e redefinição dos papéis exercidos pelos seus membros e, por tabela, exigindo também um reposicionamento das instituições que colaboram para a construção e manutenção dessa família, entre elas, a escola.

Nesse contexto, cremos que seja, sim, importante a escola chamar com insistência essa nova família, para que ocupe o espaço que lhe cabe na educação dos seus filhos. Mas é importante também a escola reconhecer que a família apresenta uma nova estrutura, novos valores, novos anseios, e que seu relacionamento com a escola não será, obrigatoriamente, da maneira que estava acostumada e que, talvez, ainda hoje espere que aconteça.

Enfim, considerando os dados rememorados pelos professores relativos ao tempo de sua formação inicial, e sua opinião atual, parece que a representação social dos professores em relação ao aluno sofreu transformações após a sua inserção no trabalho docente. Ficam, entretanto, as perguntas: A inserção do trabalho docente é suficiente para, sozinha, transformar a representação dos professores sobre o aluno de hoje? Que elementos dessa inserção podem influenciar para que haja esta transformação? Há fatores externos à

escola e ao trabalho docente que também podem trazer modificações nas representações dos professores?

Ao nosso ver, dentre os fatores que possam ter provocado essa transformação, certamente está o contato com a realidade. Mas não somente a microrrealidade de sala de aula, do relacionamento professor-aluno. A realidade profissional vivida pelo professor vai além do contato direto com o aluno em sala de aula. Abrange também a convivência com seus pares, com as famílias dos alunos, com a direção da escola, enfim, com toda comunidade escolar. Envolve, além disso, fatores ligados à profissão, valorização social, plano de carreira, salário, condições de trabalho, dignidade, etc. Não podemos deixar de levar em consideração, também, os saberes adquiridos no processo de formação inicial e continuada que podem não estar contribuindo suficientemente para a construção de uma visão mais objetiva sobre o aluno, a escola e o trabalho docente. Por esse prisma, entendemos que as representações dos professores sobre o aluno podem ser construídas a partir de um contexto mais amplo, que envolve todo o ambiente escolar, a sociedade que a acolhe e os processos de formação profissional.

A forma como o professor se relaciona com a comunidade escolar e como é acolhido por ela pode estimular ou não o trabalho conjunto em busca de soluções. Essas relações certamente teriam como consequência uma representação e expectativa no mínimo menos negativa, e propiciariam que os problemas fossem encarados mais como desafios do que como impedimentos para um trabalho profissional de qualidade.

As características da profissionalidade docente, elencadas por Roldão (2005) e já citadas nesse trabalho, dão suporte a essas afirmações. O reconhecimento social, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo seletivo, com seus desdobramentos, provavelmente trariam como resultado as consequências acima citadas.

O desenvolvimento da profissionalidade se torna, então, elemento chave da questão, pois poderia provocar maior segurança e autoconfiança ao docente, propiciando melhorias na qualidade do seu trabalho. Por consequência, diminuiria a sensação de impotência que conduz à transferência de responsabilidade e culpa para o aluno e/ou suas famílias, expressa na negatividade das representações.

Acreditamos, entretanto, que o processo de formação e o ambiente de trabalho do professor não estão dando conta de desenvolver o conjunto de saberes que compõem a profissionalidade docente. A representação de professores de 1a. a 4a. série do Ensino Fundamental sobre o trabalho docente, apresentada por Alves-Mazzotti (2008), indica que a dedicação é um dos principais elementos que compõem a representação de “ser

professor”. Este e outros elementos a ele ligados, como cuidado e afeto, compõem uma visão voltada mais para o lado afetivo, em detrimento de seu papel profissional.

“Ao acentuar a dedicação, as professoras distorcem a idéia do que é ser professor e, em muitos casos, suprimem o que seria o cerne de seu papel profissional, ou seja, o de agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno.” (ALVES-MAZZOTI, 2008, p. 531)

Esta visão romântica do trabalho docente, com o conseqüente distanciamento do aspecto profissional, aparece também em pesquisas com estudantes do Curso de Pedagogia, como nos mostram Gomes et al (2010, p. 13) ao analisar os dados coletados em sua pesquisa. “A análise dos dados demonstra que os estudantes em formação ainda apresentam uma visão idealizada e romântica do exercício da docência e um distanciamento considerável da futura atuação como exercício profissional.” (GOMES et al, 2010, p. 13). Nas palavras de Maia e Magalhães (2010, p. 23)

“[...] para esses futuros professores dar aula envolve dedicação, cuidado e afeto, o que revela a importância que esses alunos dão aos fatores afetivos que influenciam a aprendizagem e às relações afetivas que se estabelecem no trabalho e nas atividades realizadas na sala de aula”.

Ou seja, o processo de formação de professores não está conseguindo trabalhar a profissionalidade docente junto aos estudantes, nem interferir na superação de representações construídas anteriormente por eles. Como nos dizem GOMES et al (2010, p. 12) , “[...] parece-nos que as representações que predominaram sobre o trabalho docente entre os estudantes foram aquelas que os mesmos já tinham antes de entrar no processo de formação profissional”.

Assim, consideramos de fundamental importância a discussão sobre a formação docente realizada no capítulo 5 deste trabalho, retomando autores como Leite e Di Giorgi, Tardif, Ghedin, Almeida, Pimenta, Backes e Pavan que nos indicam caminhos para a formação de professores, que podem contribuir para a superação das representações sobre trabalho docente, trazidas pelos estudantes no início do curso, e proporcionar um futuro ambiente de trabalho propício ao desenvolvimento de propostas para a solução dos problemas que hoje a educação nos apresenta.

8.4 – Afirmativas para concordância (V) ou discordância (F)

Como já explicamos anteriormente, foram apresentadas 34 afirmativas para os estudantes do Curso de Pedagogia e 35 para os professores, para que manifestassem sua concordância (V) ou discordância (F). Essas afirmativas exploraram os aspectos cognitivos, comportamentais/afetivos e socioculturais da representação dos estudantes e dos professores sobre o aluno da escola pública, bem como a percepção que os pesquisados têm sobre a relação dessas representações com as expectativas e com o trabalho do professor.

Procuramos apresentar a lista de afirmativas aos estudantes e professores, misturando as afirmativas referentes a cada aspecto, para que a resposta a uma afirmativa tivesse menor influência sobre outra referente ao mesmo aspecto.

Para a tabulação dos dados coletados por essas afirmativas, utilizamos o programa Excel, que permite a contagem das respostas iguais e a porcentagem em relação ao total de respostas. As tabelas completas relativas às respostas dos Estudantes do Curso de Pedagogia e dos professores encontram-se no APENDICE VI.

Para facilitar a visualização e a análise, apresentaremos aqui, em forma de gráfico, as afirmativas agrupadas por aspectos e reunindo as respostas dos dois grupos de informantes num mesmo quadro.

Além disso, estamos apresentando separadamente o conjunto de afirmativas em que os dois grupos manifestaram discordância (F), o conjunto das afirmativas em que os dois grupos manifestaram concordância (V) e o conjunto de afirmativas em que há divergência entre os grupos.

Nos gráficos, procuramos resumir as afirmativas, eliminando também pequenas diferenças existentes nas afirmativas dirigidas aos professores e as correspondentes dirigidas aos estudantes. Dentre as modificações, retiramos a qualificação dos alunos como sendo “dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública”, presente na maioria das afirmativas. Estamos supondo, assim, que os alunos a que se referem as afirmativas, pertencem aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Pública.

Iniciamos nossa análise das respostas dos estudantes e professores a essas afirmativas, a partir das afirmativas relativas aos aspectos cognitivos.

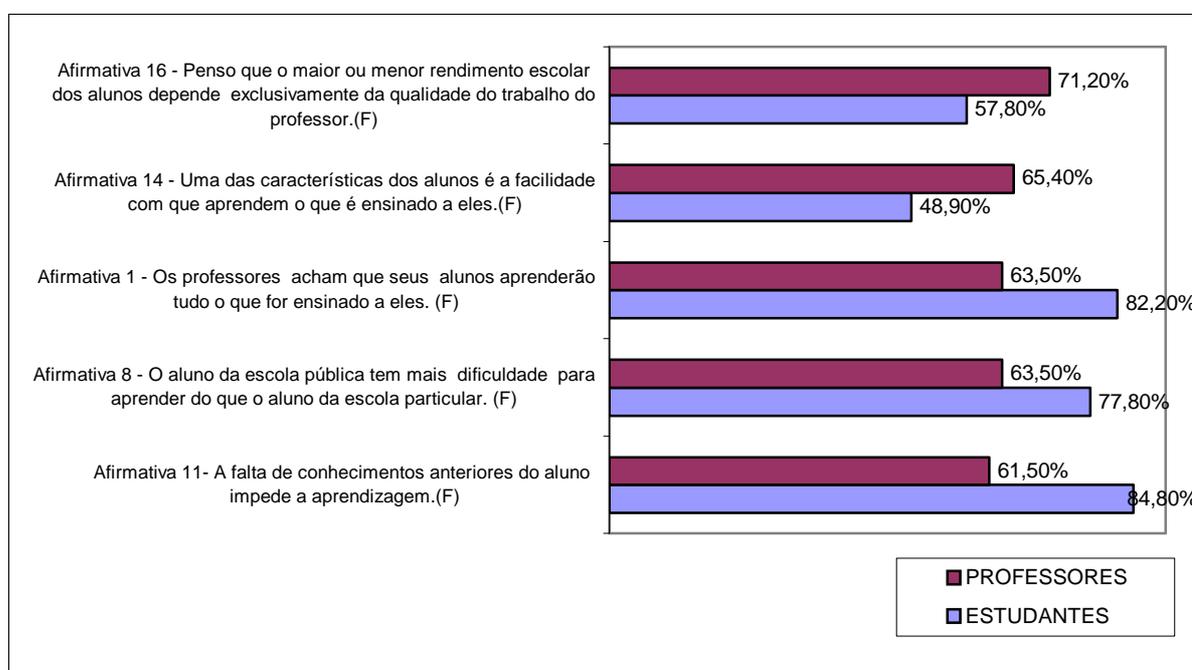
ASPECTOS COGNITIVOS

Procuramos, por meio deste grupo de afirmativas, detectar a representação dos estudantes e professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, os fatores que podem interferir nessa aprendizagem e a influência do professor neste processo.

As duas figuras a seguir apresentam essas afirmativas e as porcentagens relativas às respostas dos dois grupos de informantes pesquisados. Na Figura 12 apresentamos as afirmativas consideradas falsas maioria dos estudantes e professores. A afirmativa 14 é uma exceção, uma vez que a porcentagem de estudantes que a considerou falsa (48,9%) é igual à porcentagem de estudantes que a considerou verdadeira (48,9%).

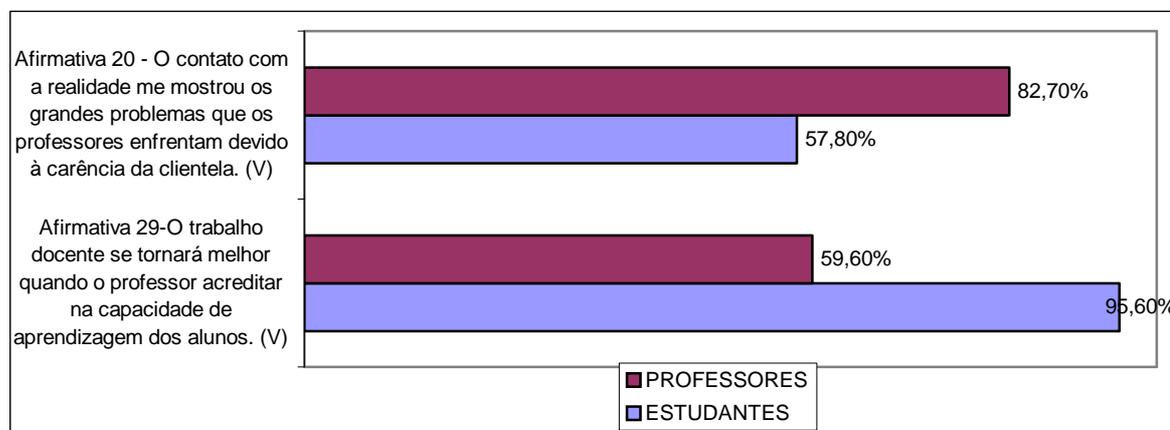
Na Figura 13 constam as afirmativas que a maioria dos elementos dos dois grupos pesquisados considerou verdadeiras. Em relação ao aspecto cognitivo, professores e estudantes não apresentaram divergência em nenhuma das alternativas, embora as porcentagens apresentem diferenças por vezes bem demarcadas.

Figura 12 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos cognitivos



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 13 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos cognitivos.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

A Figura 12 nos mostra que os professores (71,2%) consideram que o rendimento satisfatório dos alunos não está ligado somente à qualidade do trabalho do professor (Afirmativa 16), ou seja, há outros fatores que podem contribuir para o sucesso ou fracasso escolar do aluno. Esses fatores foram citados nas análises anteriores e referem-se principalmente a características pessoais dos alunos e também a características familiares e sociais. Os estudantes concordam com os professores, mas em porcentagem menor (57,8%), quase divididos entre a concordância e a discordância.

Boa parte dos professores (65,4%) discorda que os alunos da escola pública aprendem tudo o que lhes é ensinado (Afirmativa 14). Os estudantes (48,9) estão divididos em relação a essa afirmativa.

Quanto aos fatores que podem interferir no sucesso do trabalho docente em relação à aprendizagem dos alunos, apresentamos, nas afirmativas, como possíveis empecilhos: a falta de conhecimentos anteriores, apresentada pelos alunos (Afirmativa 11, Figura 12), a carência da clientela (afirmativa 20, Figura 13) e a expectativa do professor (Afirmativa 29, Figura 13). Estudantes (84,8%) e professores (61,5%) discordam que *a falta de conhecimentos anteriores do aluno das séries iniciais da escola pública impede a aprendizagem* (Afirmativa 11).

Os dois grupos concordam, entretanto, que os professores enfrentam grandes problemas devido à carência da clientela (Afirmativa 20). Mas a porcentagem de concordância neste caso é bem maior entre os professores (82,7%) do que entre os estudantes de Pedagogia (57,8%). Assis (2007, p. 6) manifesta conclusão semelhante em sua pesquisa,

dizendo que “[...] percebemos uma tendência generalizada a maximizar os fatores ligados à origem social da criança, como causadores da sua dificuldade escolar”. Essa crença generalizada da incompetência das pessoas pertencentes a camadas sociais mais pobres foi mencionada por Patto (1990) e citada nesse trabalho. Assis (2007, p. 9) compartilha dessa ideia:

Verificamos, pela análise das entrevistas, que a criança pobre recebe toda uma baixa expectativa por parte das professoras com relação ao seu pleno aproveitamento nos estudos e as famílias destas crianças são consideradas pouco preparadas para acompanharem seus filhos nos estudos.

Junte-se a isso que, como vemos na Figura 13, somente pouco mais da metade dos professores concorda que seu trabalho terá melhores resultados se acreditar na capacidade dos alunos (Afirmativa 29). Os estudantes, diante dessa mesma afirmativa, concordam quase unanimemente (95,6%).

Vemos então que, em graus maiores ou menores, professores e estudantes concordam que os alunos não aprenderão tudo o que lhes for ensinado, e que a carência dos alunos traz grandes problemas para o trabalho docente.

Há elementos que apontam para a possibilidade de superação das dificuldades encontradas. Para estudantes e professores, a falta de conhecimentos anteriores não impede a aprendizagem (Afirmativa 11). Os dois grupos concordam, também, que é importante o professor acreditar na capacidade de aprendizagem do aluno, embora o rendimento escolar do aluno não dependa exclusivamente do trabalho do professor.

Entretanto, podemos notar que os estudantes apresentam uma porcentagem maior do que os professores nas questões com as quais ambos concordam ou de que discordam. Por exemplo: se a baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos da escola pública comparece tanto entre os estudantes como entre os professores, vemos que ela é bem mais elevada entre os professores. Da mesma maneira, os professores sentem muito mais que as carências da clientela trazem problemas para o trabalho docente, do que os estudantes de Pedagogia.

Apresentamos, em seguida, a análise das respostas dadas pelos respondentes ao conjunto de afirmativas que tratam dos aspectos comportamentais/afetivos que compõem a representação social dos estudantes e professores sobre os alunos da escola pública.

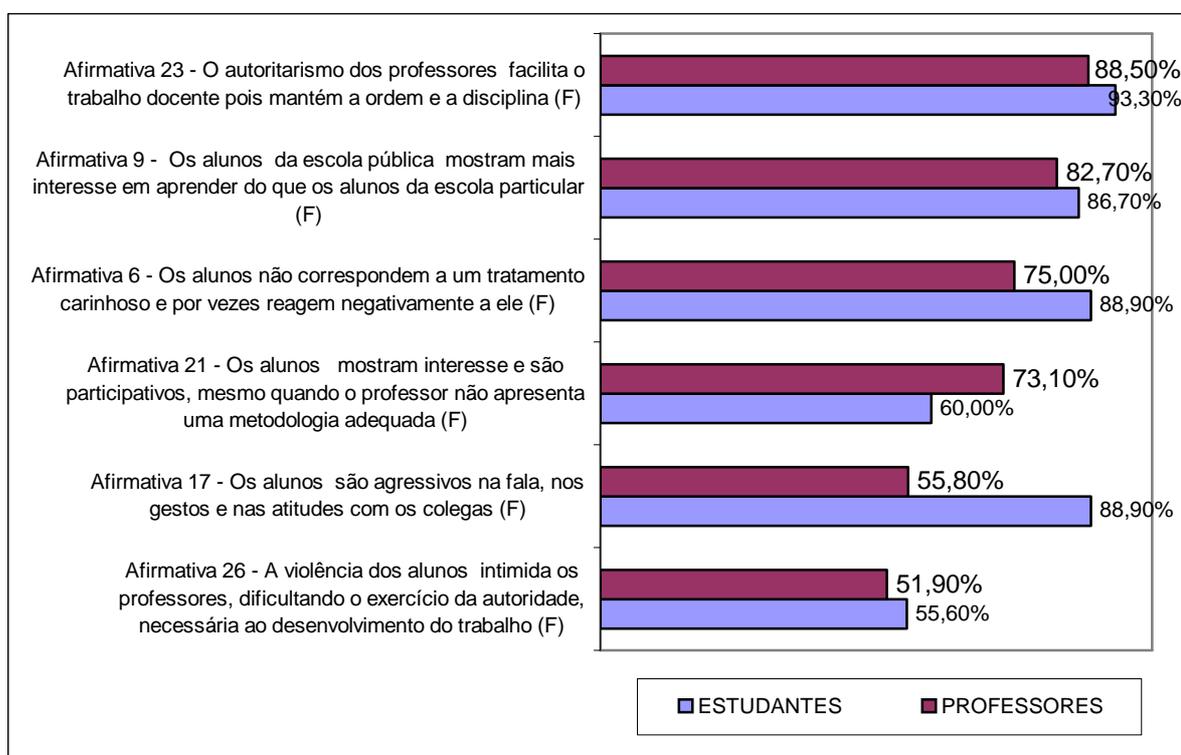
ASPECTOS COMPORTAMENTAIS/AFETIVOS

Chamamos de aspectos comportamentais/afetivos àqueles aspectos ligados às relações do aluno com o professor, com seus colegas, e à qualidade da participação dos alunos nas atividades de classe.

Da mesma forma que no aspecto anterior, as figuras a seguir apresentam as afirmativas e as porcentagens relativas às respostas dos dois grupos pesquisados.

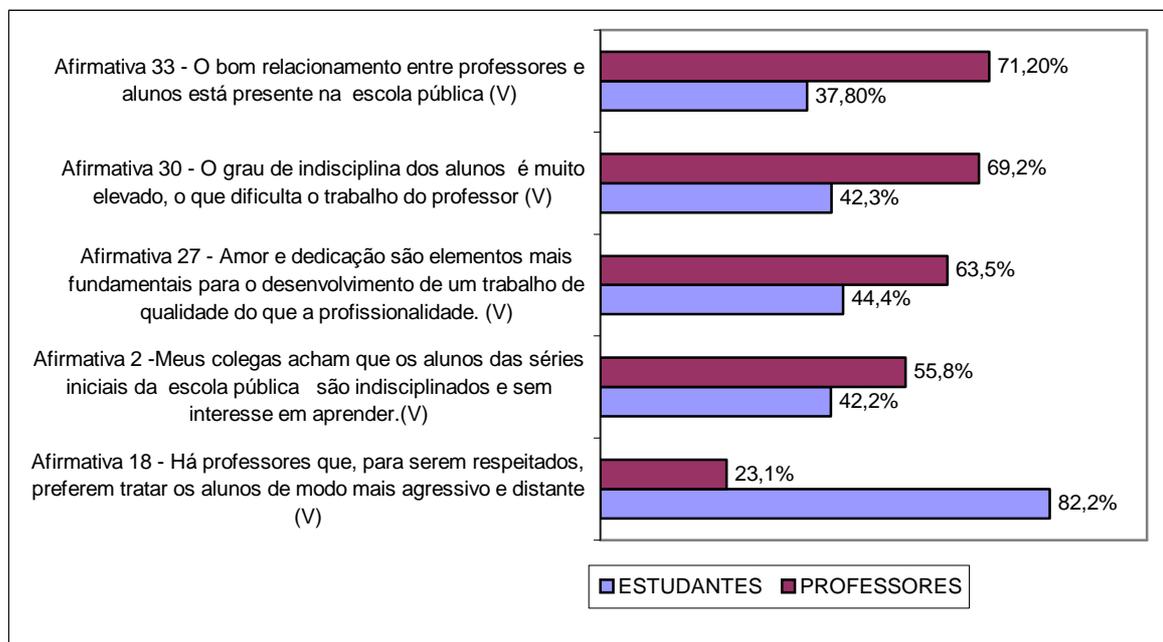
A Figura 14 é composta pelas afirmativas consideradas falsas pela maioria dos estudantes e professores. Na Figura 15, mostramos as afirmativas em que as porcentagens relativas às respostas dos elementos dos dois grupos pesquisados indicam divergências. Não houve, em relação aos aspectos comportamentais/afetivos, afirmativas que a maioria dos elementos dos dois grupos pesquisados tenha considerado verdadeiras (V).

Figura 14 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 15 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Professores (88,5%) e estudantes (93,3%) discordam que *o autoritarismo dos professores facilita o trabalho docente pois mantém a ordem e a disciplina* (Afirmativa 23, Figura 14). Mas, diferentemente dos professores, 82,2% dos estudantes percebem que *há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos dos anos iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante* (Afirmativa 18, Figura 15). Somente 23,1% dos professores reconhecem essa característica de autoritarismo nos seus pares. Até porque isto seria reconhecer as limitações de seu grupo de pertença e mostrar incoerência quanto a resposta à afirmativa 23. Já os estudantes, por estarem julgando um grupo ao qual não pertencem, têm mais facilidade de apontar o autoritarismo no comportamento dos professores.

Examinando os gráficos relativos a este aspecto, podemos notar também que os professores fazem uma distinção entre “indisciplina e interesse” de um lado e “agressividade e violência” de outro. A maioria dos professores (69,2%) reconhece que *o grau de indisciplina dos alunos é muito elevado, o que dificulta o trabalho do professor* (Afirmativa 30, Figura 15). Por outro lado, discordam (75%) que *os alunos não correspondem a um tratamento carinhoso* (Afirmativa 6, Figura 14), e um pouco mais da metade (55,8%)

discorda que *os alunos sejam agressivos na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas* (Afirmativa 17, Figura 14). Além disso, os professores mostraram-se divididos (51,9%) quanto à afirmativa 26 (Figura 14), que diz que *a violência dos alunos intimida os professores e dificulta o exercício da autoridade*.

Os estudantes do Curso de Pedagogia veem a indisciplina de forma diferente dos professores. Menos da metade concorda com as afirmativas 2 (42,2%) e 30 (42,3%), ambas na Figura 15, que afirmam que os alunos são indisciplinados e que essa indisciplina elevada dificulta o trabalho do professor.

Quanto à agressividade com os colegas e à violência intimidatória, os estudantes são quase unânimes em discordar (88,9%) que *os alunos sejam agressivos com os colegas* (Afirmativa 17), e discordam também (55,6%) que os alunos *possuam uma violência que intimide os professores* (Afirmativa 26). Grande parte dos estudantes (88,9%) discorda também que *os alunos sejam arredios a um tratamento carinhoso* (Afirmativa 6) e que *o autoritarismo facilite o trabalho docente* (Afirmativa 23, 93,3%). Mas, 82,2% concordam com a afirmativa 18, que diz que *há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos dos anos iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante*.

Assim, enquanto os professores veem a indisciplina como o problema central que enfrentam no relacionamento professor-aluno, os estudantes de Pedagogia consideram que, neste relacionamento, o problema maior está na agressividade e distanciamento dos professores. Esses dados reforçam os resultados já obtidos com a utilização do EVOC, que apresentam os elementos relativos a “desinteresse e indisciplina” fortemente presentes nas representações dos professores. Quanto aos estudantes, a menor incidência desses fatores, detectada no EVOC, também está presente na tabulação das afirmativas, assim como a transferência, para o professor, dos problemas de relacionamento na escola.

Mais uma vez podemos notar que, enquanto o professor transfere a causa do problema, no caso problemas comportamentais, para o aluno, os estudantes de Pedagogia preferem colocá-la na performance dos professores.

Possivelmente essa ideia de indisciplina apresentada pelos professores esteja sendo potencializada pela sensação de impunidade e falta de apoio advindas de outras instâncias escolares. Em minhas relações de trabalho com professores, na função de coordenação, pude, por vezes, notar a exigência dos professores envolvidos em conflitos com os alunos, de medidas punitivas que dessem respaldo ao exercício de sua autoridade em sala de aula. Se, antigamente, a autoridade do professor era inquestionável, estabelecendo, como

nos diz Esteve (1995, p. 107), “uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres”, hoje podemos notar uma situação em que “o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes.” (ESTEVE, 1995, p. 107)

Se unirmos a esse fato o impacto cultural sofrido pelo professor pela própria mudança social e da clientela escolar, podemos chegar à sensação de impotência dos professores em relação ao aspecto disciplinar.

Impõe-se, mais uma vez, a necessidade de uma formação inicial dos professores voltada para a compreensão das diferenças culturais, para a solução de conflitos e para o trabalho em conjunto com seus pares e com a comunidade, e de uma estrutura escolar que o apoie.

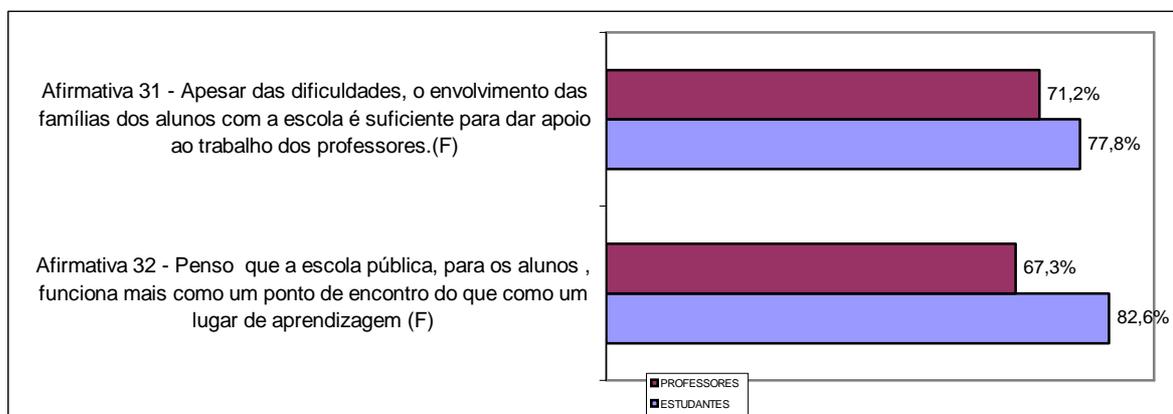
Passamos agora à análise sobre os aspectos socioculturais, presentes nas representações dos estudantes e professores sobre os alunos da escola pública.

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS

Por aspectos socioculturais entendemos os fatores ligados às carências de toda ordem apresentadas pelos alunos e à situação de suas famílias.

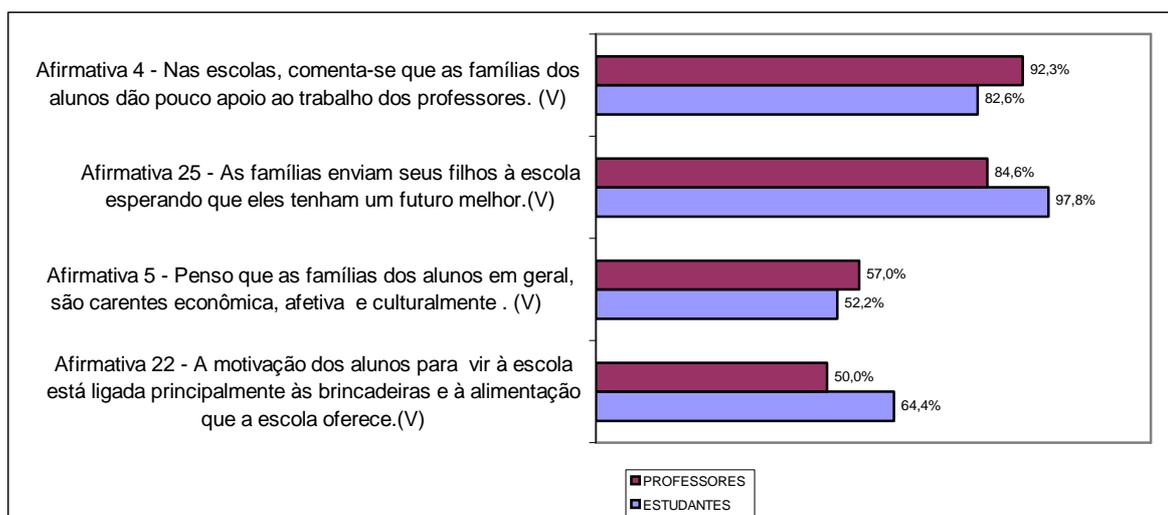
As Figuras abaixo (16 e 17) nos mostram, primeiramente, as afirmativas em que a maioria dos estudantes e professores considerou falsas e, em segundo lugar, as afirmativas que a maioria dos elementos dos dois grupos pesquisados considerou verdadeiras. Não houve, em relação aos aspectos socioculturais, divergência entre professores e estudantes, embora as porcentagens apresentem algumas diferenças.

Figura 16 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 17 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes aos aspectos comportamentais/afetivos.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Como podemos observar, professores (71,2%) e estudantes (77,8%) discordam que, atualmente, o envolvimento das famílias com a escola seja suficiente para dar o apoio ao trabalho do professor (Afirmativa 31, Figura 16). Esta representação é confirmada pelas opções da afirmativa 4 (Figura 17). Professores (92,3) e estudantes (82,6%) concordam que *nas escolas as pessoas acham que é pouco o apoio das famílias ao trabalho docente*. Assim, seja pela opinião dos próprios professores e estudantes, seja pelo que eles pensam

sobre a opinião de outras pessoas da escola, a ausência da família dos alunos na escola é um elemento presente na representação social dos professores e dos estudantes.

Entretanto, para os dois grupos, as famílias esperam que a escola proporcione de um futuro melhor para os filhos (Afirmativa 25, Figura 17). Concordam com essa afirmativa 84,6% dos professores e 97,8% dos estudantes.

Já tivemos oportunidade de refletir sobre a atuação da família na educação dos filhos e a necessidade de sua presença na escola, compondo forças para um trabalho de qualidade. Novamente aparece, aqui, a denúncia dos professores e estudantes sobre a pouca presença da família na formação dos filhos e no apoio dado ao trabalho docente.

A ausência da família e, ao mesmo tempo, sua expectativa de que a escola propicie um futuro melhor para seus filhos caracterizam a tão falada transferência de funções da família para a escola. Segundo Aquino (1996, p. 46), “[...] algumas funções adicionais lhe vêm sendo delegadas no decorrer do tempo, funções estas que ultrapassam o âmbito pedagógico e que implicam o (re)estabelecimento de algumas atribuições familiares”.

Esteve (1995, p.100) também registra a diminuição das responsabilidades educativas da família.

A família constitui o caso mais significativo, devido à incorporação da mulher no trabalho e à redução do número dos seus membros e das horas de convívio. Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.

Dentre os motivos que levam os professores a denunciarem essa transferência, podemos citar dois, que consideramos principais.

Em primeiro lugar, porque os alunos não apresentam, na escola, as características que os professores consideram importantes e cujo desenvolvimento consideram de responsabilidade da família. Alves-Mazzotti (2006, p. 353), ao comentar entrevistas realizadas com professoras, nos mostra que:

Ao falarem sobre os hábitos que os alunos trazem para a escola, as professoras apontam apenas aspectos negativos: 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).

Podemos ampliar a lista desses requisitos se entrarmos no campo dos valores, tais como honestidade, solidariedade, esforço, perseverança, etc..

Mello (1982, p. 90) nos coloca que “[...] é à família, às suas características culturais ou situação econômica, que predominante se atribui, em última instância, a responsabilidade pela presença ou ausência das precondições de aprendizagem da criança”.

Em segundo lugar, porque os professores não se sentem suficientemente apoiados pelas famílias nos casos de problemas comportamentais e de aprendizagem. Em meu percurso como coordenador pedagógico, pude perceber este sentimento pelos comentários, feitos por membros da escola, de que “só vêm às reuniões os pais dos bons alunos”, ou “nos casos de mau comportamento, os pais não só não apoiam a escola, como ainda defendem os filhos”, ou ainda, “não adianta passar tarefa se não há acompanhamento em casa”.

Já discutimos acima a necessidade da escola reconhecer que há, hoje, na escola, uma nova família, estruturada de forma diferente daquela com a qual a escola respaldou seu trabalho. Assim, apoiados por Mello (1982), resta-nos explicitar que é essa família que é preciso integrar, concebendo a escola dentro de um contexto social do qual é parte integrante, e não como uma instituição fora ou acima das condições apresentadas pelo aluno e por suas famílias.

Um último ponto em relação aos aspectos socioculturais refere-se à motivação dos alunos para frequentar a escola. Professores (67,3%) e estudantes do Curso de Pedagogia (82,6%) não concordam que a escola seja, para o aluno, mais um ponto de encontro do que um local de aprendizagem (Afirmativa 32, Figura 16). Mas os professores já se dividem quando se trata de considerar as brincadeiras e a alimentação como motivações para a frequência dos alunos à escola (Afirmativa 22, Figura 17). Concordam com essa afirmativa 50% dos professores e 64,4% dos estudantes. Ou seja, as necessidades básicas de uma criança, brincar e comer, parecem estar na representação dos estudantes e professores como elementos importantes. Embora os dois grupos considerem que as carências não dificultam o trabalho docente, é possível, por outro lado, que a aprendizagem não seja o maior motivador para a frequência dos alunos à escola.

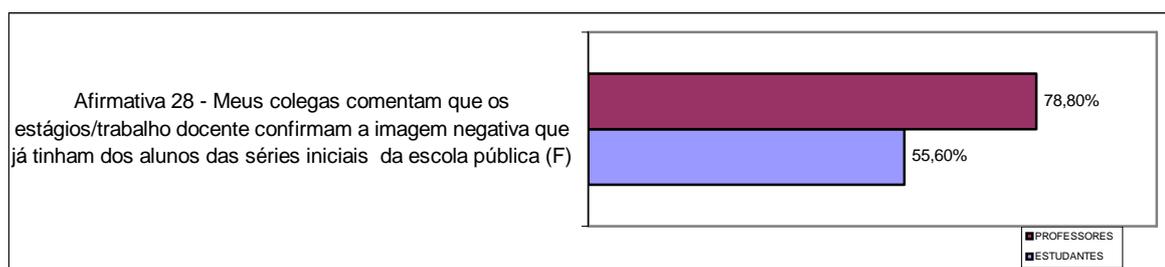
As análises que fizemos até o momento nos permitiram detectar características das representações dos estudantes e professores sobre os alunos, em seus diversos aspectos. Procuraremos, agora, perceber as relações dessas representações com as expectativas e com o trabalho do professor.

EXPECTATIVAS DOCENTES

Nosso objetivo é verificar, também, a visão de estudantes e professores sobre a influência do contato com a realidade da escola na construção de imagens positivas ou negativas sobre o aluno e o papel das expectativas do professor no rendimento escolar do aluno.

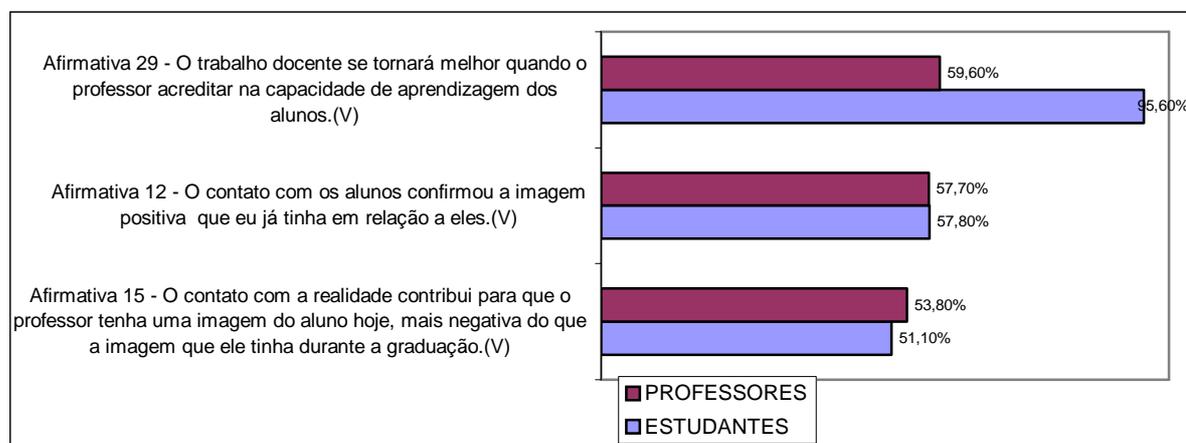
As figuras abaixo nos mostram as afirmativas que podem nos ajudar nessa verificação. Na Figura 18, apresentamos a afirmativa que a maioria dos professores e estudantes julgou falsa. Em seguida, temos a Figura 19, com as afirmativas que a maioria dos estudantes e professores julgou verdadeiras. Por fim, a Figura 20, que indica as afirmativas em que houve divergência entre os dois grupos.

Figura 18 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes à expectativa do docente.



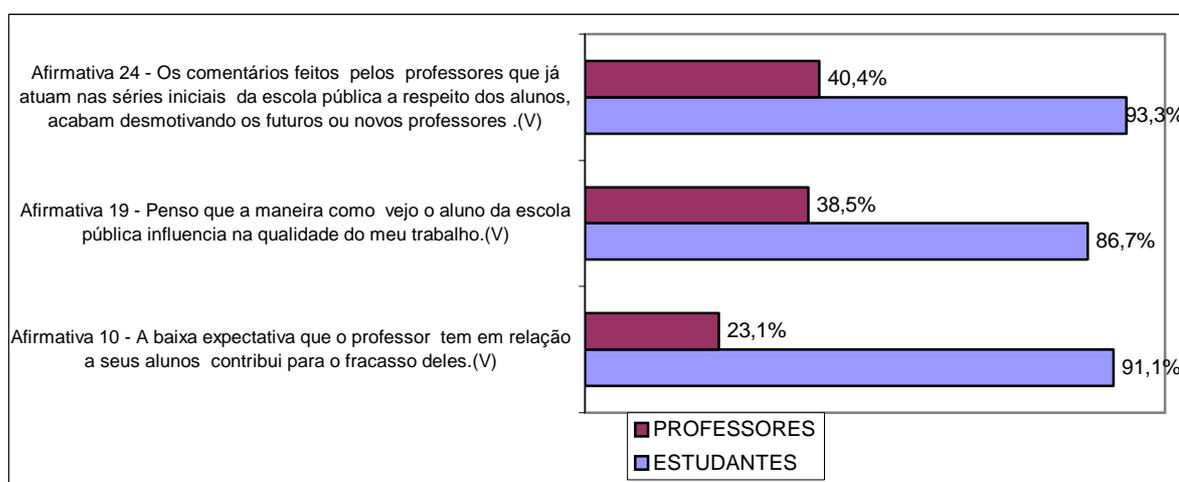
Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 19 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à expectativa do docente.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 20 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à expectativa do docente.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Como podemos observar na Figura 18, a porcentagem de discordância apresentada pelos professores (78,8%) em relação à afirmativa 28 descarta a possibilidade de que a imagem sobre o aluno já era negativa e assim permaneceu até hoje. Portanto, para os professores, ou a imagem se manteve positiva, ou houve transformações. Os estudantes, em relação à mesma afirmativa, apresentam uma porcentagem menor (55,6%) que a dos professores.

Na Figura 19, a afirmação 15 (*O contato com a realidade contribui para que o professor tenha uma imagem do aluno, hoje, mais negativa do que imagem que ele tinha durante a graduação*) tem a seu favor 53,8% dos professores e 51,1% dos estudantes, indicando um equilíbrio de opiniões. Ao mesmo tempo, a confirmação da imagem positiva sobre o aluno após anos de trabalho (Afirmativa 12) tem 57,7% de concordância dos professores e 57,8% de concordância dos estudantes. As porcentagens relativas a essas duas afirmações nos indicam certo equilíbrio entre a manutenção da imagem positiva e a transformação de positiva para negativa após os anos de trabalho docente.

Para completar o panorama, vamos trazer alguns elementos das respostas obtidas através das perguntas abertas e do EVOC. No item 8.3, que expõe a análise das questões abertas referentes à representação dos professores durante seu período de formação e atualmente, sobre os alunos da escola pública, pudemos verificar que o professor, em sua fase de formação, imaginava que trabalharia com um aluno interessado, envolvido na busca pelo conhecimento, educado, respeitador das regras. Vimos também que, com o passar do tempo,

essa opinião sofreu transformações, de acordo com 75% dos professores. Hoje os professores consideram o aluno da escola pública desmotivado, desinteressado, sem limite, indisciplinado. Esses dados comparecem, também, nos dados tabulados pelo EVOC. Nos quadrantes referentes ao parecer dos professores, o aluno ideal foi apresentado com características semelhantes às citadas nas questões abertas: comprometido, participativo, responsável. Em relação ao aluno da escola pública de hoje, os professores apresentaram também, no EVOC, características próximas das apresentadas nas questões abertas: descomprometido, desinteressado, desmotivado, indisciplinado.

Ao que parece, considerando todo o contexto, há uma tendência dos professores e estudantes em concordar que o contato contínuo com a realidade da escola contribui para que a imagem que o professor tem sobre o aluno se torne mais negativa. Mas está presente, também, o grupo dos que acham que o professor mantém a imagem positiva após os anos de trabalho docente.

Quanto à relação entre expectativa e sucesso escolar, mostrada nas afirmativas 10, 19 (Figura 20) e 29 (Figura 19), já tivemos oportunidade de apresentar comentários na análise dos aspectos cognitivos. Ali concluímos que, ao que parece, os estudantes denunciam mais essa relação de causa e efeito do que os professores. Essa conclusão é corroborada pelo alto percentual de estudantes (95,6%) que concordam que *o trabalho docente se tornará melhor quando o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos* (afirmativa 29). A maioria dos professores também concorda, mas em porcentagem de apenas 59,6%.

A afirmativa 10 diz que *a baixa expectativa que o professor dos anos iniciais da escola pública têm em relação a seus alunos contribui para o fracasso deles*. Os professores discordam (76,9 %). Os estudantes concordam quase unanimemente (91,1%). Acreditamos que os professores tenham julgado a afirmativa a partir da sua 1a. parte (*a baixa expectativa que o professor dos anos iniciais da escola pública têm em relação a seus alunos*). Em vez de fazer a relação entre baixa expectativa e fracasso escolar, como era nossa intenção, parece que os professores sentiram-se acusados de ter baixa expectativa em relação a seus alunos, e procuraram defender-se. Talvez a redação da afirmativa pudesse ser diferente. Os estudantes, ainda não comprometidos com o trabalho docente, ficaram mais livres para ver a relação entre baixa expectativa e fracasso escolar e apresentaram o alto índice de concordância.

Apesar de que, na afirmativa 19 (*Penso que a maneira como vejo o aluno da escola pública influencia na qualidade do meu trabalho*) o nível de concordância (38,5%)

entre os professores também foi bem menor que o nível de discordância. Mas já é possível notar um julgamento mais objetivo, menos defensivo. Nesta mesma afirmativa 19, os estudantes apresentaram 86,7% de concordância.

Ao que parece, os estudantes veem mais claramente a relação entre expectativa e representação de um lado e fracasso e sucesso de outro (profecia autorrealizadora) do que os professores.

Procuramos, utilizando da afirmativa 24 (Figura 20), verificar a contribuição dos comentários negativos dos professores antigos sobre a expectativa dos novos professores. Somente 40,4% dos professores concordam com a ocorrência desse fato. Os estudantes sentem mais essa influência dos professores antigos, apresentando uma porcentagem de concordância de 93,3%. Uma vez que optamos por trabalhar com professores com mais de quatro anos de profissão, é possível que eles se sintam inseridos no grupo dos professores antigos, o que justifica a porcentagem menor de concordância apresentada em relação a essa afirmativa.

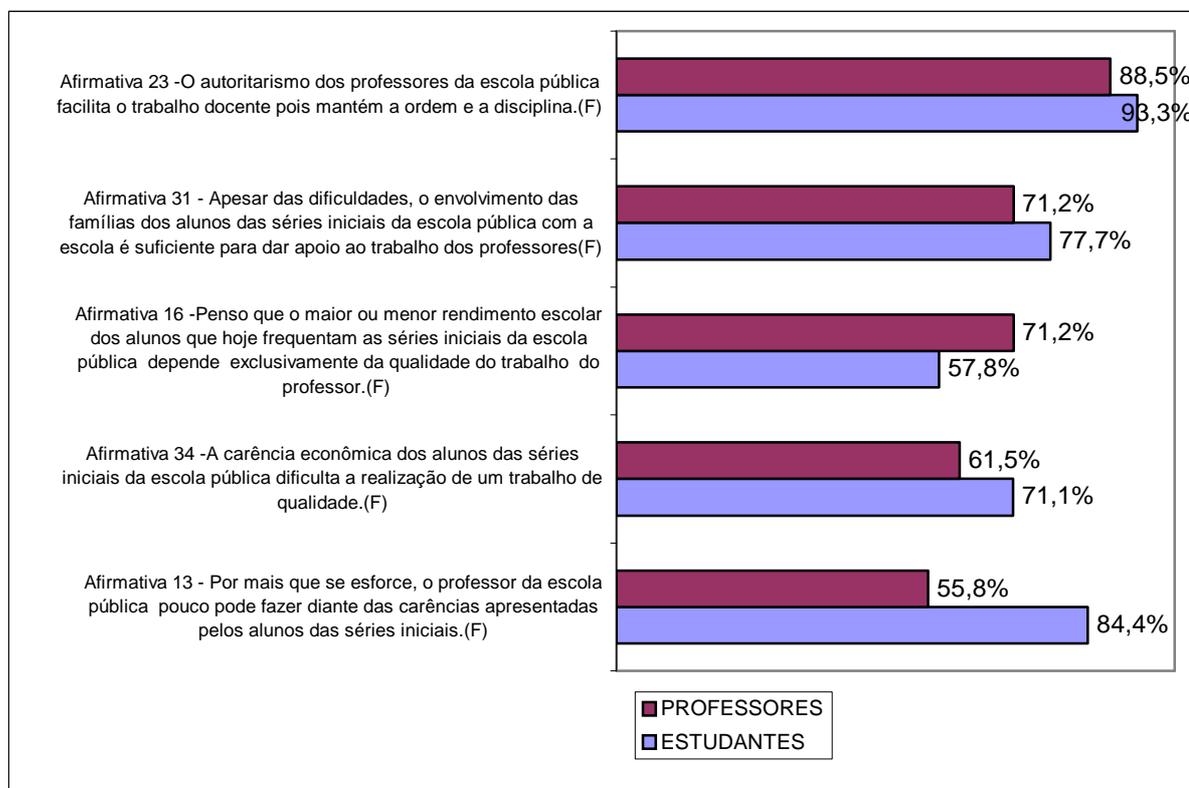
Consideramos importante esta constatação uma vez que as expectativas negativas sobre os alunos podem conduzir a um menor empenho dos novos professores, contribuindo assim para o fracasso escolar. É a “profecia autorrealizadora”, que já tivemos oportunidade de explicitar em capítulos anteriores.

RELAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COM O TRABALHO DOCENTE

As afirmativas que apresentamos nos gráficos abaixo procuram fazer uma relação entre o trabalho docente e os aspectos cognitivos, comportamentais, afetivos e socioculturais que podem estar presentes nas representações dos professores e estudantes. Tal relação foi feita com a finalidade de tentar identificar até que ponto os estudantes e professores consideram que determinadas características inviabilizam o trabalho docente e em que medida as expectativas do professor podem influenciar no sucesso escolar dos alunos.

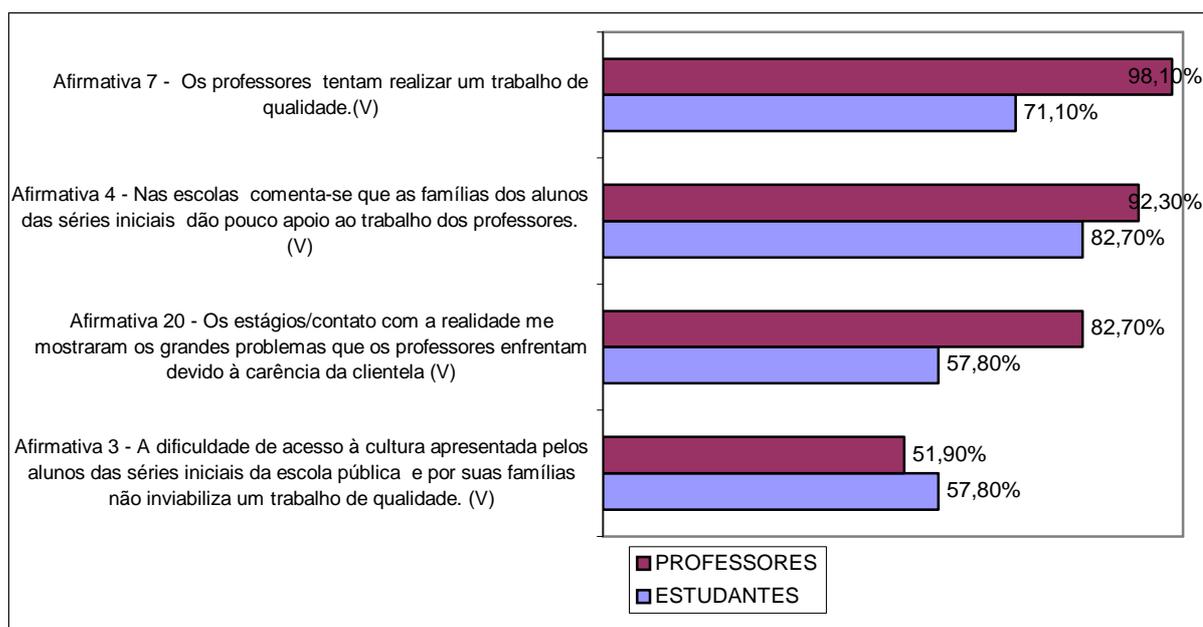
Na Figura 21, temos as afirmativas que a maioria dos estudantes e professores considerou falsas. Na Figura 22 mostramos as afirmativas que a maioria dos elementos dos dois grupos pesquisados considerou verdadeiras (V). Na Figura 23, aparecem as afirmativas em que as porcentagens relativas às respostas dos elementos dos dois grupos pesquisados indicam divergências.

Figura 21 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como falsas (F) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.



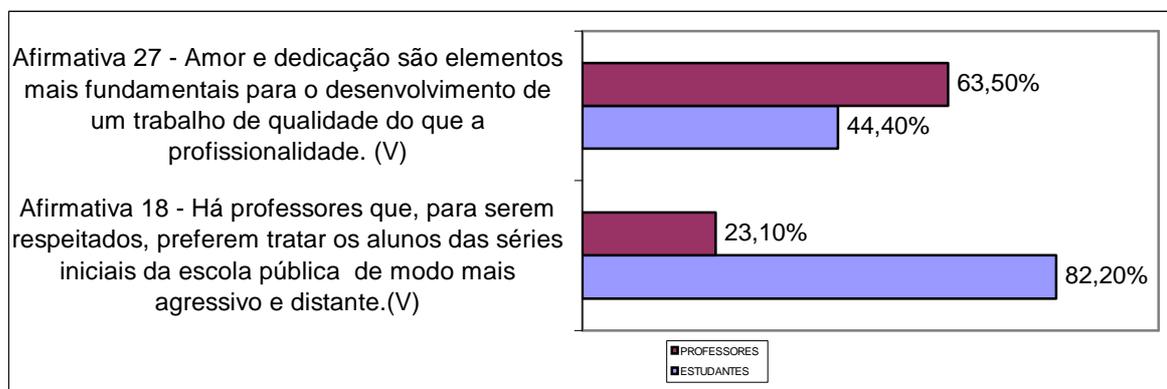
Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 22 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Figura 23 - Proporção de professores e estudantes que assinalaram como verdadeiras (V) as afirmativas referentes à relação das RS com o trabalho docente.



Fonte: Pesquisa de campo - 2009

Pela Figura 21, podemos notar que o autoritarismo como facilitador da realização do trabalho docente, (Afirmativa 23) é rejeitado quase que unanimemente por estudantes e professores. Mas, quando se trata de identificar a existência de um *tratamento mais agressivo e distante dos alunos pelos professores* (Afirmativa 18, Figura 23), características do autoritarismo, 82,2% dos estudantes concordam que ele existe nas escolas, contra a concordância de somente 23,1% dos professores. Acreditamos que essa relação autoritária reconhecida pelos estudantes e, talvez por defesa, não reconhecida pelos professores, pode referir-se também a outros profissionais da educação, que não propriamente o professor. A construção da figura do diretor da escola como alguém que se impõe pela ameaça e pela punição e a exploração deste fator como elemento de controle disciplina,r pode ainda se fazer presente no cotidiano das escolas, caracterizando assim a presença do autoritarismo denunciada pelos estudantes.

As afirmativas 4 (Figura 22) e 31 (Figura 23) tratam da participação das famílias dos alunos na vida escolar de seus filhos. Já tivemos oportunidade de discutir essa relação escola/família em momentos anteriores. Embora entendam que as famílias têm também o seu papel na educação, professores (92,3%) e estudantes (82,7%) concordam que *as famílias dão pouco apoio ao trabalho do professor* (Afirmativa 4). Confirmando essa ausência da família, 71,2% dos professores e 77,7% dos estudantes discordam da afirmativa 31 que diz que *o envolvimento das famílias com a escola é suficiente para dar apoio ao trabalho do professor*.

Como já tivemos oportunidade de comentar nas análises anteriores, o fato de professores e estudantes reconhecerem a ausência da família no processo educativo não significa que deva haver automaticamente um julgamento moral das mesmas. Nem sempre essa ausência é fruto da irresponsabilidade e do descaso pela educação escolar dos filhos. Outros fatores ligados ao sustento diário e às condições sócio-econômicas podem dificultar a presença da família na escola. Mas isso, para os grupos pesquisados, não descarta a necessidade do acompanhamento familiar para o sucesso escolar dos alunos.

Parte significativa dos estudantes (71,1%) e grande parte dos professores (98,1%) concordam que *os professores da rede pública tentam realizar um trabalho de qualidade* (Afirmativa 7, Figura 22). Mas reconhecem que, para conseguir um rendimento escolar satisfatório dos alunos, o trabalho do professor, mesmo sendo de qualidade, não é suficiente. Os estudantes acreditam mais nessa força do trabalho do professor. Em porcentagem, 42,2% dos estudantes pensam que *o maior ou menor rendimento escolar dos alunos depende exclusivamente da qualidade do trabalho do professor* (Afirmativa 16, Figura 21). Dos professores, somente 28,8% apresentam essa confiança no próprio trabalho, talvez por entenderem que tenham de enfrentar grandes problemas devido às carências dos alunos (Afirmativa 20, Figura 22). Enquanto 82,7% dos professores sentem esses problemas na própria prática, uma porcentagem bem menor de estudantes (57,8%) veem essa questão da mesma maneira. Consideramos oportuno retomar aqui as reflexões apresentadas por Patto (1991), já expressas nesse trabalho. Por vezes, acredita-se que o fracasso escolar se dá a partir de características próprias das classes populares, eximindo assim a instituição escolar e o professor da responsabilidade pela não efetivação do processo de aprendizagem.

Mas esses problemas em relação ao trabalho docente não são suficientes para eliminar a ideia de que, *o amor e dedicação são elementos mais fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade do que a profissionalidade* (Afirmativa 27, Figura 23). Concordam com essa afirmativa 63,3% dos professores. Já o percentual dos estudantes que concordam é de 44,4%, indicando uma prioridade para a profissionalidade.

A presença dos elementos “amor” e “dedicação” comparecem de forma significativa em pesquisas realizadas com professores e futuros professores sobre o trabalho docente. Essas características são reconhecidas por Maia e Magalhães (2010) e Gomes et al (2010), entre outros pesquisadores que atuam nessa área, indicando presença significativa do fator afetivo sobre a profissionalidade nas representações. Essa presença traduz um tipo de trabalho baseado em características pessoais, inatas, voltadas para um aspecto de missão, próprio das origens religiosas da educação, e envolvido pelos sentimentos maternos, ainda

presentes nas relações estabelecidas entre professores e alunos na fase inicial do Ensino Fundamental.

Essas condições podem comprometer o desenvolvimento da profissionalidade docente realizado pelo reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e a pertença a um corpo seletivo, elementos apresentados por Roldão (2005) e já citados nesse trabalho.

Apresentamos também, nas afirmativas, questões ligadas a fatores que, sendo constatados, poderiam, na opinião dos estudantes e professores, inviabilizar o trabalho docente, tais como a dificuldade de acesso à cultura, apresentada pelos alunos e suas famílias (Afirmativa 3, Figura 22), além da carência econômica, afetiva e cultural (Afirmativa 13 e 34, Figura 21).

Quando se trata de julgar até que ponto as carências culturais, econômicas ou sociais dificultam o trabalho do professor, a maioria dos elementos dos dois grupos participantes da pesquisa entendem que esses fatores não dificultam. Ao avaliar a afirmativa 34, que diz que *a carência econômica dos alunos dificulta a realização de um trabalho de qualidade*, professores (61,5%) e estudantes (71,1%) consideram falsa a afirmativa. Consideraram falsa também a afirmativa de que *por mais que se esforce, o professor pouco pode fazer diante das carências apresentadas pelos alunos* (Afirmativa 13), com uma porcentagem de 55,8% dos professores e de 82,6% dos estudantes. Quanto à afirmação de que *a dificuldade de acesso à cultura apresentada pelos alunos e por suas famílias não inviabiliza um trabalho de qualidade* (Afirmativa 3), julgaram-na verdadeira 51,9% dos professores e 57,8% dos alunos, apresentando-se, portanto, divididos nessa afirmativa.

Embora sem divergência entre professores e estudantes, em todas as afirmativas apresentadas relativas à possibilidade da realização do trabalho docente a partir das características socioculturais dos alunos, os professores se mostram bem mais divididos, com porcentagens mais próximas dos 50%, enquanto os estudantes se definem mais claramente pela não interferência desses fatores em seu futuro trabalho.

Ao que parece, os estudantes, mais do que os professores, acreditam na possibilidade de desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir do trabalho do professor, entendendo as condições apresentadas pelos alunos e por suas famílias como possíveis de serem superadas pelo empenho do professor. Já os professores, após alguns anos de trabalho na escola, apresentam porcentagem significativa dos que tendem a transferir a responsabilidade do fracasso escolar para outros fatores que não o seu trabalho.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar e comparar as representações sociais de estudantes do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP e dos professores formados em Cursos de Pedagogia, sobre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, analisando sua percepção sobre a interferência dessas representações nas expectativas do professor e no desenvolvimento do trabalho docente.

Três pressupostos teóricos nortearam nosso trabalho: em primeiro lugar, consideramos que há diferenças entre as representações sociais dos estudantes do Curso de Pedagogia e as representações sociais dos professores sobre os alunos da escola pública. Em segundo lugar, supomos que os grupos pesquisados percebem essas diferenças como frutos também do exercício da profissão e, em terceiro lugar, pensamos que os grupos pesquisados entendem que as representações sociais dos professores sobre os alunos influenciam no trabalho docente.

Cumpramos salientar que, longe de ser conclusivo sobre o assunto, a pretensão desse trabalho é dar um passo na compreensão das representações dos futuros e atuais professores sobre os alunos da escola pública, tendo em vista a grande influência que elas podem ter sobre a realização de um trabalho educacional de qualidade.

Para atender ao nosso objetivo, percorremos, primeiramente, a bibliografia referente à história da educação no Brasil, bem como a bibliografia referente à profissionalidade docente, à formação dos professores e às representações sociais..

Nossa intenção, ao realizar esta tarefa, foi identificar, primeiramente, elementos que possam dar suporte à compreensão das atuais representações dos professores, seja pelo viés histórico, seja pelo aspecto das características da profissionalidade e dos processos de formação do professor.

Buscamos então a construção do referencial teórico sobre representações sociais, a partir do conceito de representação social introduzido por Serge Moscovici, que serviu de base teórica para analisar as representações identificadas neste estudo.

Em seguida, coletamos, junto aos professores, dados que poderiam nos mostrar a representação sobre o “aluno ideal”, sobre o “aluno imaginado durante período de formação” e sobre o “aluno da escola pública de hoje”, bem como a representação dos estudantes do último ano do Curso de Pedagogia sobre “o aluno da escola pública”. Procuramos também coletar dados, junto aos dois grupos pesquisados, que pudessem nos

fornecer elementos sobre as relações existentes entre as representações sociais citadas e o trabalho docente.

Após a tabulação inicial dos dados coletados, para a qual utilizamos a análise de conteúdo e os programas Excel e EVOC, procuramos analisar o material, utilizando como referenciais a teoria das representações sociais de Moscovici e as visões sobre aspectos da história da educação no Brasil, profissionalidade docente e formação de professores.

Esses procedimentos nos conduziram, finalmente, a algumas conclusões que passamos a expor.

A construção da representação social de “ALUNO” foi historicamente construída a partir de características próprias da elite econômica e social, pois foi esse grupo social o alvo de atenção da educação brasileira por quase 500 anos. A democratização da escola nas últimas décadas trouxe, para a escola, alunos com características diferentes daquelas que, há séculos, faziam parte do cotidiano escolar.

Essa imagem de aluno ideal, historicamente construída, deverá ser superada à medida que houver maior consciência dos professores sobre a profissionalidade docente e sobre a sua função social, a partir das quais emergirão suas ações na prática docente. Esta consciência, para a qual contribuem instâncias formais e informais, tem, nos processos de formação inicial, seu ponto forte de realização.

Nesse contexto, o “aluno ideal” é considerado, neste trabalho, como o “bom aluno”, aquele cujas características corresponderiam ao trabalho realizado pelo professor e pela escola. Para o professor, este aluno ideal teria, como características, a participação nas atividades propostas, o interesse e dedicação pelo estudo e pela aprendizagem, a disciplina, ligada ao comportamento adequado em sala, e a responsabilidade.

Características semelhantes são apontadas pelos professores em relação à imagem que, no período de formação, tinham do aluno com o qual iriam trabalhar: um aluno voltado para a aprendizagem, obediente, respeitoso (características da disciplina), acompanhado. Além dessas características, compunha, também, essa imagem, a ideia de um aluno apoiado por sua família. Ou seja, a participação e o interesse pelos estudos, a disciplina, entendida como respeito e obediência e a participação da família na vida escolar de seus filhos, são elementos que certamente compõem a representação dos professores sobre o aluno, que, em outras palavras, seria aquele aluno a quem os professores consideram capaz de corresponder ao trabalho por eles realizado.

Entretanto, após quatro anos ou mais de trabalho docente, tempo por nós colocado como condição para participação na pesquisa e considerado por Huberman (1992)

como tempo médio para a superação do “choque inicial”, os professores constatarem que essa imagem sobre o aluno sofreu modificações. De uma maneira geral, ela se tornou bem mais negativa do que aquela que corresponderia às suas expectativas iniciais e/ou ideais.

Especificamente, os professores apresentam, como características do aluno de hoje da escola pública, a falta de motivação, de comprometimento e de interesse em relação aos estudos, a falta de disciplina e a ausência da família.

O antagonismo das representações dos professores sobre o aluno imaginado e o aluno real, por nós identificadas a partir dos dados coletados, indica uma transformação de uma idealização positiva para uma constatação negativa da realidade.

Para os grupos pesquisados, essa transformação está vinculada, também, à sua inserção no trabalho escolar, entendendo essa inserção não somente no sentido estrito, em relação ao trabalho com alunos em sala de aula, mas também a todo o contexto no qual se insere seu trabalho. Fazem parte deste contexto as características socioeconômicas dos alunos, o contato dos professores com seus pares e com as famílias dos alunos. Embora não claramente explicitadas, acreditamos que as normas estabelecidas pelo sistema, bem como as questões ligadas à carreira, ao salário, às condições de trabalho e à valorização social, também possam ter contribuído para essa transformação.

Em relação aos estudantes do Curso de Pedagogia, pelas características que apresentaram, podemos inferir que veem os alunos mais como vítimas das circunstâncias sociais do que como causas do seu insucesso. A carência, a falta de motivação, a agressividade e o distanciamento dos professores são, na visão dos estudantes, os principais responsáveis por esse insucesso, pois o aluno da escola pública é representado por eles como capaz de aprender e interessado.

Ao contrário da representação dos professores, a representação dos estudantes sobre o aluno não sofre modificações significativas após o contato com a realidade, considerando esse contato, no caso dos estudantes, a frequência aos estágios supervisionados. Essa tendência à manutenção da representação, mesmo após a frequência aos estágios, possivelmente se deve às poucas horas dedicadas a ele e, também, por serem contatos esporádicos e sem uma grande responsabilização do estudante pela finalização do processo. Mas os dois grupos pesquisados, estudantes e professores, concordam que o contato contínuo com a realidade da escola contribui para que a imagem que o professor tem sobre o aluno se torne mais negativa.

A partir dessa constatação, ficam, entre outras, as perguntas: como a imagem do aluno que apenas recentemente conseguiu entrar na escola, se torna negativa? Não

seria falta de compreensão desse fato durante o processo de formação dos professores? Não seria falta de preparo para o exercício da docência na atual realidade da escola pública?

Apesar das diferenças identificadas entre as representações dos professores e dos estudantes, há aspectos em que elas não se apresentam de forma acentuada.

Em relação aos aspectos cognitivos, referentes à capacidade de aprendizagem dos alunos, aos fatores que podem interferir nessa aprendizagem e à influência do professor neste processo, professores e estudantes concordam que os alunos não aprenderão tudo o que lhes for ensinado, e que a carência dos alunos traz grandes problemas para o trabalho docente. Entretanto, enquanto o professor transfere a causa dos problemas, principalmente para o aluno e, em seguida, para a família, os estudantes de Pedagogia preferem colocá-la na performance dos professores. Ou seja, os estudantes atribuem, em menor grau, a possibilidade de características negativas dos alunos como causa do insucesso escolar e acreditam na possibilidade de desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir do trabalho do professor, entendendo que as condições apresentadas pelos alunos e por suas famílias podem ser superadas pelo empenho do professor.

Já os professores tendem a transferir a responsabilidade do fracasso escolar para outros fatores que não o seu trabalho, tais como características pessoais negativas do aluno e ausência da família. Há, portanto, uma baixa expectativa do professor de que o aluno, em função de suas características, tenha condições de superar suas carências, mesmo com a atuação docente.

A representação dos participantes da pesquisa, relacionada aos aspectos comportamentais/afetivos, por nós considerados como aqueles ligados às relações do aluno com o professor, com seus colegas, e à qualidade da participação dos alunos nas atividades de classe, apresenta diferenças mais demarcadas entre as opiniões dos professores e dos estudantes do Curso de Pedagogia.

Está bem mais presente, na representação dos professores, a indisciplina como fator que interfere em seu trabalho. Até que ponto, ao colocar a indisciplina como elemento central em sua relação com o aluno, o professor esteja manifestando também o pouco apoio das instâncias escolares e familiares nas questões de relacionamento é uma suposição que não podemos comprovar, embora, pela nossa experiência na função de coordenação pedagógica, possamos inferir que esses elementos contribuem para que o professor se sinta sozinho nas soluções dessas questões. A consequência dessa solidão é a maior valorização do problema.

Quanto aos aspectos socioculturais, ligados às carências de toda ordem apresentadas pelos alunos e à situação de suas famílias, estudantes e professores concordam que a família dá pouco apoio e não marca sua presença na vida escolar de seus filhos, além de não contribuir para o desenvolvimento de hábitos e valores que caberiam a ela desenvolver em seus filhos.

Nesse sentido, acreditamos que uma visão mais real e menos estereotipada dos profissionais da educação em relação à família e às suas mudanças, será importante para que seja possível repensar o engajamento da família no processo educativo dos alunos.

Procuramos verificar, também, a visão que possuem os estudantes e os professores sobre a possibilidade de influência do contato com a realidade da escola na construção de imagens positivas ou negativas sobre o aluno, bem como o papel das expectativas do professor no rendimento escolar do aluno.

Na visão dos grupos pesquisados e, contrariando em parte uma de nossos pressupostos, embora haja uma tendência dos dois grupos em confirmar a construção de imagens negativas a partir do contato com a realidade da escola, aparecem também, com significativa presença, estudantes e professores que entendem que, mesmo após um período de trabalho na escola, a imagem sobre o aluno permanece positiva.

Mas, tratando da relação entre expectativas sobre os alunos e o sucesso escolar destes, os dados indicam que os estudantes percebem mais essa relação do que os professores. Os estudantes, mais do que os professores, parecem entender a tendência dos alunos em cumprir as expectativas que os professores têm sobre eles, também chamada de profecia autorrealizadora ou “Efeito Pigmalião”. Por não estarem ainda comprometidos com o trabalho docente, possivelmente os estudantes se sintam mais livres para mostrar essa relação.

Contribuem para essa baixa expectativa os mitos e os conceitos pré-estabelecidos que decretam, a priori, a incompetência do professor no auxílio à superação das dificuldades apresentadas.

Nossa intenção ao apresentarmos este trabalho, é que ele possibilite uma visão mais clara do que pensam e esperam estudantes dos Cursos de Pedagogia e professores da rede pública sobre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a elaboração de projetos de formação inicial e continuada que, sem esconder ou deturpar a realidade, encontrem formas de criar expectativas que justifiquem e estimulem o esforço e o empenho dos futuros e atuais professores.

Acreditamos que os cursos de Pedagogia, por meio dos conteúdos acadêmicos, estágios, exercício de reflexão conjunta sobre a prática docente e dos diversos

procedimentos didáticos, podem, se bem estruturados, formar professores que, não sem dificuldades, mas com esperança, consigam contribuir para uma escola pública de qualidade.

10. REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C., A abordagem estrutural das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (org). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia-GO: AB Editora, 2000, p.27 a 38

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 155 – 172

_____. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C. (Org) **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia, GO: ABEU, 2003, p.37 a 57

ALMEIDA, M. I., **O Sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo: Fac. Educação – USP – tese de doutorado, 1999.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Classroom Interactions of the teacher with mainstreamed handicapped students and their nonhandicapped peers**. New York University – tese de doutorado, 1983.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. In: **Em aberto**, Brasília, ano 14, no. 61, jan/mar. 1994, p. 60- 78.

_____. “Fracasso escolar”: Representações de professores e de alunos repetentes. In: **26o ANPED**, Poços de Caldas, 2003, CDRom.

_____. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D.C.; CAMPOS, P.H. (Org.) **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, v.1, p. 141-150.

_____. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. In : **Revista Brasileira Est. Pedagógicos**. Brasília, 2006, v. 87, n. 217, p. 349 a 359.

_____. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. In : **Revista Brasileira Est. Pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 522 a 534, set/dez. 2008.

AQUINO, J. R. G., A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. R. G. (Org) **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 39-55

ASSIS, M. F. P., Representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o aluno de sucesso e de fracasso escolar. **XXIII Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**, Goiânia, 2007, p. 1-11.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BACKES, J.L.; PAVAN, R., A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M.L.P., **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

BARROS, J.H.O, **Professores e alunos pigmalhões**. Coimbra: Livraria Almedina, 1992.

BEISIEGEL, C.R., Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: ANDE, **Revista da Associação Nacional de Educação**, 1981, v. 1, nº 1, p. 49-56.

_____ **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, 2005

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994

BRASIL, **Comentários sobre o Ensino Primário**, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro: 1961

BRASIL, **Estudo Exploratório do Professor Brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

CAMPOS, H. F. C., A Abordagem Estrutural e o Estudo das Relações entre práticas e Representações Sociais. In: OLIVEIRA, D.C.; CAMPOS, P.H. (Org.) **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005, v.1, p.21–36.

CONTRERAS, J., **Autonomia de professores**, São Paulo: Cortez, 2002

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. F.S., A relação família-escola: fronteiras e possibilidades, In: **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, set.-dez. 2008

CUNHA, L. A., **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; RODRIGUES, S. A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Questio** – Revista de Estudos de Educação, Universidade de Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 31 a 44, nov. 2005

ESTEVE, J. M., Mudanças sociais e Função docente, In: NÓVOA, A. (Org), **Profissão Professor**, Porto: Porto Editora, 1995, p. 93 a 124

FREITAG, B., **Escola, Estado e Sociedade**, São Paulo: Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U.F., **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação.. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 321 a 341

GOMES, A. A., et al. Trabalho docente: Uma análise longitudinal das representações sociais de futuros professores. In: **Anais do XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Belo Horizonte, 2010, p. 1 – 15, CD - Rom

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (ORGS). **Vidas de professores**.Portugal: Editora Porto, 1992, pg. 31 a 61

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 17 – 44

_____. Introdução. In PAREDES,E.C.; JODELET, D. (Ufrgs.); **Pensamento mítico e representações sociais**. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT/eDinu, 2009.

LEITE, Y.U.F.; DI FIORGI, C.A.G. **Saberes docentes de um novo tipo de formação do professor, alguns apontamentos**. *Revista Educação*. Revista do Centro de Educação UFMS. , Santa Maria, v. 29, n.2, 2004, p. 135-145

_____. A qualidade na/da escola Pública. In GUIMARÃES, C. M, DI GIORGI, C. A. G, MENIN, S. **Os Professores frente ao Cotidiano Escolar: Múltiplos Desafios, Múltiplos Caminhos**. Editora Loyola/Fapesp, 2009, aguardando publicação para início de 2011.

LEITE, Y.U.F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIMA, M. F. S., **Criança e aluno: um estudo de representações sociais segundo licenciandos de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá.**, 2010, 177 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010

LOUREIRO, C. S., Representações Sociais e Formação de Professores. In: CAMPOS, P.H.F.; LOUREIRO, M.C. (Org) **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia, GO: ABEU, 2003, p.105 – 116.

LUCIANO, E. A. S.; ANDRADE, A. S., Representações de Professores do Ensino Fundamental sobre o aluno. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Org). **Livro de Artigos do Programa de Pós-graduação em Psicologia**. Ribeirão Preto, SP: Légis Suma, 2005, Tomo II, p. 165 - 177

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

MAIA, H., MAGALHÃES, E.M.M., Trabalho docente: representações sociais de dar aula por alunos concluintes de curso de pedagogia. In: **Anais do XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, Belo Horizonte, 2010, p. 16 a 25, CD Rom

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

MENIN, M. S. S. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. In **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 22, n. 1, pp. 043 a 052, Jan-Abr 2006.

MOITA, M. C. Enquadramento teórico e metodológico. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de Professores**. Portugal: Editora Porto, 2000

MOSCOVICI, S., Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Uerj, 2001, p. 45 – 56

_____. **Representações Sociais – Investigações em psicologia social**. 5a. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MOURA, T., O mito, matriz da arte e da religião. In: MORAIS, R. De, **As razões do mito**. Campinas, SP : Papirus, 1988, p. 45 a 57

NAGLE, J. A **Reforma e o ensino**. São Paulo: EDART, 1976

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M., LESSARD, C. (org) **O Ofício de Professor – História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, R.P.; ARAÚJO, G.C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, Jan./Abr. 2005

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, V.H., **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002

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

_____. **A criança da Escola Pública: Deficiente, diferente ou mal trabalhada?** Anais do XV Congresso da Federação Nacional das APAES, 1991, São Paulo, p. 131-138

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RANGEL, M., A Imagem Real e a Imagem Ideal do "Born Aluno ". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 186, p. 282-303, maio/ago, 1996

RIBEIRO, M. L. S., **Introdução à história da educação brasileira**, São Paulo: Cortez & Moraes, 1978

_____, **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise – Especificidades dos ensinos superior e não superior.** Revista Nuances – Estudos sobre educação. Ano XI – no 13. Jan/Dez – 2005 - UNESP

_____ **Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional.** ANPED – Encontro Nacional. Texto não publicado – submetido para publicação nos cadernos da Anped. Caxambu, Brasil – Outubro 2006.

ROMANELLI, O. O., **História da Educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, 1980

ROSA, M.V.F.P.C; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa, mecanismos para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, H.S. (Org) **Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981, reimpressão 1983, p. 258 a p. 295

ROUQUETTE, M. L., Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social.** Goiânia-GO: AB Editora, 2000, p.39 a 46

SCHEIBE, L., Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores – políticas e debates.** Campinas – SP: Papyrus, 2002, p. 47 a 65

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

TARDIFF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.**/Pesquisa Nacional da UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola.** São Paulo: Libertad, 2001

VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.M.S. de. **Política Educacional no Brasil. Introdução histórica.** Brasília: Liber Livro, 2007

XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Anais. Belo Horizonte, 2010. CD Rom.

Sites

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - <http://www.anped.org.br/inicio.htm>

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação. <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/>>

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/archive>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação. < <http://libdigi.unicamp.br/>>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação. < <http://www.proped.pro.br/>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação. <<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/>>

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação. < <http://www.btdt.ndc.uff.br/>>

UNIVERSIDADE SÃO PAULO. Arquivo de dissertações e teses do setor de pós-graduação.< <http://www.teses.usp.br/>>

11 - APÊNDICE

APÊNDICE 1 – Questionário aplicado junto aos estudantes

Identificação

1. Sexo F () M () 2. Idade _____ anos
2. Você fez o curso de magistério em nível de Ensino Médio? Sim () Não ()
3. Você fez ou está fazendo outro curso universitário além do Curso de Pedagogia?
 Se sim: Concluído () Não concluído ()
 Que curso? _____
4. Trabalha atualmente como professor? Sim () Não ()
 Se sim, trabalha na escola pública ou na escola particular?
 na escola pública () na escola particular ()
 Em que séries? _____ Há quanto tempo? _____

- Solicitação EVOC

Escreva as primeiras quatro primeiras palavras que vem à sua mente quando pensa no “aluno da escola pública”.

- Afirmativas para concordância (V) ou discordância (F)

Após cada afirmativa coloque **V**, caso você concorde totalmente ou em grande parte, ou **F** caso você discorde totalmente ou em grande parte. CONSIDERE SEMPRE QUE ESTAMOS TRATANDO DE ALUNOS DE 1º. AO 5º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA.

1. Os professores que atuam hoje nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública acham que seus alunos aprenderão tudo o que for ensinado a eles. ()
2. Meus colegas de classe do curso de Pedagogia acham que os alunos das séries iniciais da escola pública são indisciplinados e sem interesse em aprender. ()

3. A dificuldade de acesso à cultura apresentada pelos alunos das séries iniciais da escola pública e por suas famílias não inviabiliza um trabalho de qualidade. ()
4. Nas escolas públicas em que fiz estágio comenta-se que as famílias dos alunos das séries iniciais dão pouco apoio ao trabalho dos professores. ()
5. Penso que as famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública, em geral, são carentes econômica, afetiva e culturalmente. ()
6. Os alunos das séries iniciais da escola pública não correspondem a um tratamento carinhoso e por vezes reagem negativamente a ele. ()
7. Nos estágios que fiz notei que os professores das séries iniciais da escola pública tentam realizar um trabalho de qualidade. ()
8. O aluno das séries iniciais da escola pública tem mais dificuldade para aprender do que o aluno das séries iniciais da escola particular. ()
9. Em geral, os alunos das séries iniciais da escola pública mostram mais interesse em aprender do que os alunos da escola particular. ()
10. A baixa expectativa que o professor das séries iniciais da escola pública tem em relação a seus alunos contribui para o fracasso deles. ()
11. A falta de conhecimentos anteriores do aluno das séries iniciais da escola pública impede a aprendizagem. ()
12. Os estágios que fiz confirmaram a imagem positiva que eu já tinha dos alunos das séries iniciais da escola pública. ()
13. Por mais que se esforce, o professor da escola pública pouco pode fazer diante das carências apresentadas pelos alunos das séries iniciais. ()
14. Uma das características dos alunos das séries iniciais da escola pública é a facilidade com que aprendem o que é ensinado a eles. ()
15. O trabalho docente que o professor das séries iniciais da escola pública realiza em sala de aula contribui para que ele tenha uma imagem do aluno hoje, mais negativa do que a imagem que ele tinha durante a graduação. ()
16. Penso que o maior ou menor rendimento escolar dos alunos que hoje frequentam as séries iniciais da escola pública depende exclusivamente da qualidade do trabalho do professor. ()
17. Os alunos das séries iniciais da escola pública são agressivos na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas. ()
18. Há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos das séries iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante. ()

19. Penso que a maneira como vejo o aluno da escola pública influencia na qualidade do meu trabalho. ()
20. Os estágios que fiz na escola pública me mostraram os grandes problemas que os professores enfrentam devido à carência da clientela. ()
21. Os alunos das séries iniciais da escola pública mostram interesse e são participativos, mesmo quando o professor não apresenta uma metodologia adequada. ()
22. A motivação dos alunos das séries iniciais da escola pública para vir à escola está ligada principalmente às brincadeiras e à alimentação que a escola oferece. ()
23. O autoritarismo dos professores da escola pública facilita o trabalho docente pois mantém a ordem e a disciplina. ()
24. Os comentários feitos pelos professores que já atuam nas séries iniciais da escola pública a respeito dos alunos, acabam desmotivando os futuros professores ()
25. As famílias enviam seus filhos à escola esperando que eles tenham um futuro melhor. ()
26. A violência dos alunos das séries iniciais da escola pública intimida os professores, dificultando o exercício da autoridade, necessária ao desenvolvimento do trabalho. ()
27. Amor e dedicação são elementos mais fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade do que a profissionalidade. ()
28. Meus colegas de classe comentam que os estágios que fizeram confirmam a imagem negativa que já tinham dos alunos das séries iniciais da escola pública. ()
29. O trabalho docente se tornará melhor quando o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos. ()
30. O grau de indisciplina dos alunos das séries iniciais da escola pública é muito elevado, o que dificulta o trabalho do professor. ()
31. Apesar das dificuldades, o envolvimento das famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública com a escola é suficiente para dar apoio ao trabalho dos professores. ()
32. Penso que a escola pública, para os alunos das séries iniciais, funciona mais como um ponto de encontro do que como um lugar de aprendizagem. ()
33. O bom relacionamento entre professores e alunos das séries iniciais é o que me motiva a trabalhar na escola pública. ()
34. A carência econômica dos alunos das séries iniciais da escola pública dificulta a realização de um trabalho de qualidade. ()

Em relação aos alunos da escola pública e da escola particular, relate brevemente sua opinião.

	ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR
1. O que motiva os alunos a irem para a escola?		
2. Como você caracteriza as famílias dos alunos?		
3. Que fatores provocam as dificuldades de aprendizagem dos alunos?		
4. Como você vê o interesse e a participação dos alunos nas atividades de classe?		
5. Como é o relacionamento dos alunos com os professores?		
6. Quais as suas expectativas em relação aos alunos?		
7. O rendimento dos alunos dependerá, principalmente de quais fatores?		
8. O que mais motiva você a trabalhar com os alunos?		

APÊNDICE II - Questionário aplicado junto aos professores

DADOS PESSOAIS

Nome da Escola _____

1. Sexo F () M ()

2. Idade: _____ anos

3. Você fez o curso de magistério no Ensino Médio? Sim () Não ()

4. Você fez (ou está fazendo) curso de Ensino Superior? Sim () Não ()

() Cursando () Concluído

Nome do curso _____

Nome da Instituição: _____

Município: _____

Ano de Conclusão: _____

5. Trabalha como professor há quanto tempo? _____

6. Trabalha na Escola Pública Municipal há quanto tempo? _____

7. Trabalha em outra escola, além dessa? Sim () Não ()

DADOS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E O ALUNO

1. Escreva as primeiras quatro palavras que vem à sua mente quando pensa na “escola ideal”.

(). _____

(). _____

(). _____

(). _____

Agora aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda mais importante.

2. Escreva as primeiras quatro palavras que vem à sua mente quando pensa na “escola pública de hoje”.

(). _____

(). _____

(). _____

(). _____

Agora aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda mais importante.

3. Escreva as primeiras quatro palavras que vem à sua mente quando pensa na “aluno ideal”.

- (). _____
 (). _____
 (). _____
 (). _____

Agora aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda mais importante.

4. Escreva as primeiras quatro palavras que vem à sua mente quando pensa na “aluno da escola pública de hoje”.

- (). _____
 (). _____
 (). _____
 (). _____

Agora aponte as duas palavras de maior importância para você, colocando o número 1 para a palavra mais importante e 2 para a segunda mais importante.

5. Durante seu curso de formação de professor, como você imaginou a escola pública em que trabalharia?

6. A sua opinião hoje com relação à escola pública mudou em relação à sua resposta anterior? Sim ou não? Por quê? Explique.

7. Durante seu curso de formação de professor, como você imaginou o aluno com o qual trabalharia?

8. A sua opinião hoje com relação ao aluno da escola pública mudou em relação à sua resposta anterior? Sim ou não? Por quê? Explique.

- **Afirmativas para concordância (V) ou discordância (F)**

9. Após a leitura de cada frase, coloque V, se concordar totalmente ou em grande parte, e F se discordar totalmente ou em grande parte. CONSIDERE SEMPRE QUE ESTAMOS TRATANDO DE ALUNOS DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA PÚBLICA.

1. Os professores das séries iniciais da escola pública com os quais convivo acreditam que seus alunos aprenderão tudo daquilo que for ensinado a eles. ()
2. Os professores com os quais trabalho acham que os alunos das séries iniciais da escola pública são indisciplinados e sem interesse em aprender. ()
3. A dificuldade de acesso à cultura apresentada pelos alunos das séries iniciais da escola pública e por suas famílias, não inviabiliza um trabalho de qualidade. ()
4. Na escola pública na qual trabalho as pessoas acham que as famílias dos alunos das séries iniciais dão pouco apoio ao trabalho dos professores. ()
5. Penso que as famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública, em geral, são carentes econômica, afetiva e culturalmente. ()
6. Os alunos das séries iniciais da escola pública não correspondem a um tratamento carinhoso e por vezes reagem negativamente a ele. ()
7. Os professores das séries iniciais da escola pública com os quais convivo, tentam realizar um trabalho de qualidade. ()
8. O aluno das séries iniciais da escola pública tem mais dificuldade para aprender do que o aluno das séries iniciais da escola particular. ()
9. Em geral, o aluno das séries iniciais da escola pública mostram mais interesse em aprender do que os alunos da escola particular. ()
10. A baixa expectativa que o professor das séries iniciais da escola pública tem em relação a seus alunos contribui para o fracasso deles. ()
11. A falta de conhecimentos anteriores do aluno das séries iniciais da escola pública impede a aprendizagem. ()
12. Os primeiros anos de trabalho confirmaram a imagem positiva que eu já tinha dos alunos da escola pública. ()
13. Percebi que, por mais que se esforce, o professor da escola pública pouco pode fazer diante das carências apresentadas pelos alunos das séries iniciais. ()
14. Uma das características dos alunos das séries iniciais da escola pública é a facilidade com que aprendem o que é ensinado a eles. ()
15. O contato com a realidade fez com que a imagem que eu tenho do aluno da escola pública hoje seja mais negativa da imagem que eu tinha durante a graduação. ()
16. Penso que o maior ou menor rendimento escolar dos alunos que hoje frequentam as séries iniciais da escola pública depende exclusivamente da qualidade do trabalho do professor. ()

17. Os alunos das séries iniciais da escola pública são agressivos na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas. ()
18. Há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos das séries iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante. ()
19. Penso que a maneira como vejo o aluno da escola pública influencia na qualidade do meu trabalho. ()
20. O contato com a realidade escolar me mostrou os grandes problemas que os professores enfrentam devido à carência da clientela. ()
21. Os alunos das séries iniciais da escola pública mostram interesse e são participativos, mesmo quando o professor não apresenta uma metodologia adequada. ()
22. A motivação dos alunos das séries iniciais da escola pública para vir à escola está ligada às brincadeiras e à alimentação que a escola oferece. ()
23. O autoritarismo dos professores da escola pública facilita o trabalho docente pois mantém a ordem e a disciplina. ()
24. Os comentários dos professores antigos a respeito dos alunos das séries iniciais da escola pública acabam desmotivando os professores recém-formados. ()
25. As famílias enviam seus filhos à escola esperando que tenham um futuro melhor. ()
26. A violência dos alunos das séries iniciais da escola pública intimida os professores, dificultando o exercício da autoridade, necessária ao desenvolvimento do trabalho. ()
27. Amor e dedicação são elementos mais fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade do que a profissionalidade. ()
28. Os professores da escola pública com os quais convivo dizem que o trabalho docente confirmou a imagem negativa que já tinham dos alunos das séries iniciais da escola pública. ()
29. O trabalho docente se tornará melhor quando o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos. ()
30. O grau de indisciplina dos alunos das séries iniciais da escola pública é muito elevado, o que dificulta o trabalho do professor. ()
31. Apesar das dificuldades, o envolvimento das famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública com a escola é suficiente para dar apoio ao trabalho dos professores. ()
32. Penso que a escola pública, para os alunos, funciona mais como um ponto de encontro do que como um lugar de aprendizagem. ()
33. O bom relacionamento entre professores e alunos das séries iniciais que eu achava que iria encontrar quando comecei a trabalhar, se confirmou nesses anos de trabalho na escola pública. ()

34. A carência econômica dos alunos das séries iniciais da escola pública dificulta a realização de um trabalho de qualidade. ()

35. O nível de aprendizagem dos alunos das séries iniciais da escola pública é bem menor do que eu imaginava quando estava na faculdade. ()

Em relação aos alunos da escola pública e da escola particular, relate brevemente sua opinião.

	ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA	ALUNOS DA ESCOLA PARTICULAR
1. O que motiva os alunos a irem para a escola?		
2. Como você caracteriza as famílias dos alunos?		
3. Que fatores provocam as dificuldades de aprendizagem dos alunos?		
4. Como você vê o interesse e a participação dos alunos nas atividades de classe?		
5. Como é o relacionamento dos alunos com os professores?		
6. Quais as suas expectativas em relação aos alunos?		
7. O rendimento dos alunos dependerá, principalmente de		

quais fatores?		
8. O que mais motiva você a trabalhar com os alunos?		

APÊNDICE III – Perfil dos estudantes e professores

Tabela 1 – Demonstrativo dos alunos do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP-Prudente Prudente que responderam ao questionário.

Ano	Frequência	Percentual
4o ano vespertino	16	20%
4o ano noturno	32	39%
5o ano	34	41%
Total	82	100%

Fonte: pesquisa de campo:2009 N = 45

Tabela 2 – Estudantes que exercem ou não atividade docente

Trabalha atualmente como professor?								
Classe	SIM	%	NÃO	%	SR	%	TOTAL	%
4o ano do Curso de Pedagogia - Vespertino	3	18,8%	13	81,3%	0	0,0%	16	100,0%
4o ano do Curso de Pedagogia - Noturno	15	46,9%	17	53,1%	0	0,0%	32	100,0%
5o ano do Curso de Pedagogia - Vespertino	19	55,9%	15	44,1%	0	0,0%	34	100,0%
TOTAL	37	45,1%	45	54,9%	0	0,0%	82	100,0%

Fonte: pesquisa de campo:2009 N = 45

Tabela 3 – Escolas que participaram da Pesquisa e número de professores que responderam ao questionário

Escola	Cidade	Frequência	Percentual
Profa. Sylvia Ângela Marchi da Rocha	Regente Feijó	9	14%
Therezinha da Rocha Moreno	Regente Feijó	9	14%
Prof. José Domiciano Regente	Regente Feijó	6	10%
Profa. Anna de Mello Castriani	Regente Feijó	9	14%
Domingos Ferreira de Medeiros	P. Prudente	10	16%
Dr. Pedro Furquim	P. Prudente	11	17%
Padre Emilio Becker	P. Prudente	9	14%
Total		63	100%

Fonte: pesquisa de campo:2009 N = 63

Tabela 4 - Professores formados em Cursos de Pedagogia

Município	Sim	%	Não	%	Total	%
Regente Feijó	29	53%	4	50%	33	52%
Presidente Prudente	26	47%	4	50%	30	48%
Total	55	100%	8	100%	63	100%

Fonte: pesquisa de campo:2009 N = 63

Tabela 5 - Professores formados em cursos de Pedagogia e que exercem atividade docente a mais de 4 anos

Município	Sim	%	Não	%	Total	%
Regente Feijó	28	54%	1	33%	29	53%
Presidente Prudente	24	46%	2	67%	26	47%
Total	52	100%	3	100%	55	100%

Fonte: pesquisa de campo:2009 N = 55

Tabela 6: Professores que fizeram ou não Curso de Magistério

Fez curso de magistério em nível de Ensino Médio?								
Município	SIM	%	NÃO	%	SR	%	TOTAL	%
Regente Feijó	26	92,9%	2	7,1%	0	0,0%	28	100,0%
Presidente Prudente	21	87,5%	3	12,5%	0	0,0%	24	100,0%
TOTAL	47	90,4%	5	9,6%	0	0,0%	52	100,0%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009 N = 52

APÊNDICE IV – Categorização da primeira pergunta aberta dirigida aos professores

PERGUNTA: Durante seu curso de formação de professor, como você imaginou o aluno com o qual trabalharia?

	CATEGORIAS	TR	%R
1	Alunos interessados em aprender, que valorizassem o estudo, motivados, abertos à aprendizagem	36	30%
2	Alunos comprometidos com o trabalho escolar, com seus estudos, com a aprendizagem, com a escola, com seu colega com a educação	13	10%
3	Alunos educados, que respeitassem regras, limites, sem tantos problemas de comportamento, disciplinados, respeitosos, obedientes	12	10%
4	Aluno participativo, dinâmico	6	5%
5	Alunos com dificuldades na aprendizagem	5	4%
6	Aluno que questione, crítico	5	4%
7	Crianças que fossem acompanhadas e motivadas por suas famílias. Aluno com família estruturada, presente, comprometida.	4	3%
8	Aluno responsável	3	2%
9	Alunos ideais	3	2%
10	Alunos com mais dedicação	2	2%
11	Aluno com interesse em melhorar e crescer	2	2%
12	Aluno querendo formar-se como cidadão, preocupado em ser um cidadão consciente	2	2%
13	Alunos sem tantos problemas de aprendizagem, que iriam aprender com mais facilidade	2	2%
14	Um ser que já vem com conhecimento prévios	2	2%
15	Aluno que valorizasse os professores	2	2%
16	Aluno capaz de compreender e assimilar idéias novas a sua realidade, com aptidões para a aprendizagem	2	2%
17	Aluno querendo formar-se como ser pensante	1	1%
18	Aluno que teria um grande respeito pelo espaço escolar.	1	1%
19	Aluno desafiador	1	1%
20	Aluno menos desafiador	1	1%
21	Aluno curioso	1	1%
22	Aluno com maturidade.	1	1%
23	Alunos calmos	1	1%
24	Alunos cooperadores	1	1%
25	Aluno que pesquise	1	1%
26	Aluno que teria que ter algo para melhorar a situação.	1	1%
27	Crianças de fácil trato	1	1%
28	Alunos que realmente valorizassem a escola	1	1%
29	Crianças pequenas	1	1%
30	Crianças solícitas	1	1%
31	Crianças ansiosas em aprender	1	1%
32	Crianças alegres	1	1%
33	Crianças movimentadas	1	1%
34	Um ser humano consciente	1	1%
35	Aluno que lutaria por seus ideais	1	1%
36	Aluno que jamais chegaria a profissional	1	1%

37	Sabia que teria problemas	1	1%
38	Um ser em formação	1	1%
39	Aluno com capacidade para mudar	1	1%
40	Aluno presente	1	1%
	TOTAL	127	100%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009 N = 52

R – Respostas TR – Total de respostas

APÊNDICE V - Categorização da segunda pergunta aberta dirigidas aos professores

PERGUNTA: A sua opinião em relação ao aluno da escola pública mudou em relação a sua resposta anterior? Sim ou não? Por quê? Explique.

	CATEGORIAS	TR	%R
	Total - Sim	63	69,2%
1	Alunos desmotivados, desinteressados, passivos	22	34,9%
2	Alunos sem limite, indisciplinado, sem comportamento, sem respeito pelos professores e funcionários	8	12,7%
3	Família sem responsabilidade, sem interesse na educação. Alunos não são acompanhados pelos pais.	5	7,8%
4	Aluno pouco comprometido.	3	4,7%
5	Realizamos tarefas que não competem a nós e sim às famílias . Lidamos com vários assuntos que vão além do aprendizado escolar.	3	4,7%
6	Os alunos estão cada vez mais agressivos, insensíveis.	2	3,2%
7	Alunos não estudam em casa, não fazem tarefa	2	3,2%
8	É totalmente ao contrário, falta tudo que eu citei na pergunta anterior.	2	3,2%
9	Aluno sem vontade de ter um futuro melhor. Falta de perspectiva de futuro	2	3,2%
10	Alunos não querem tornar-se seres pensantes e críticos	1	1,6%
11	Alunos não recebem apoio extra-escola para pesquisarem e questionarem.	1	1,6%
12	A Pré-escola está aperfeiçoando melhor os alunos	1	1,6%
13	Crianças que não valorizam a escola	1	1,6%
14	Crianças esquecem seus materiais	1	1,6%
15	Educação não é só papel do professor. Passa também pela sociedade	1	1,6%
16	A criança não tem condições de acompanhar a mudança.	1	1,6%
17	O que se assimila são um conhecimento que aliena ao invés de instrumentalizá-lo.	1	1,6%
18	Famílias são desestruturadas	1	1,6%
19	A sociedade, os valores mudaram	1	1,6%
20	As vezes nos deparamos com aquele que valoriza a educação e a escola pública	1	1,6%
21	Os alunos comparecem pela bolsa escola, bolsa leite, bolsa...	1	1,6%
22	As famílias podem mudar isso.	1	1,6%
23	Cada aluno com suas características	1	1,6%
	Total - Sim	63	100%
	Total - Não	12	13%
1	Alunos são bastante críticos	1	8,3%
2	Alunos não cumprem com seus deveres.	1	8,3%
3	Se alguma coisa a ser mudada não são os alunos, talvez o sistema.	1	8,3%
4	Alunos não se interessam pelos estudos	1	8,3%
5	A maioria dos alunos reconhece a importância de estudar.	1	8,3%
6	Sonho com uma sala de aula onde todos possam interagir, progredir	1	8,3%
7	Os alunos continuam com problemas comportamentais	1	8,3%
8	Famílias desestruturadas	1	8,3%
9	As crianças são ansiosas em aprender	1	8,3%

10	As crianças continuam sendo alegres	1	8,3%
11	Os mesmos problemas que existiam na minha época	1	8,3%
12	Há "abandono" dos pais e autoridades	1	8,3%
	Total - Não	12	100%
	Total - Sem explicitação sim/não	16	18%
1	Aluno sem interesse, sem vontade de aprender	3	18,7%
2	Existe muitos alunos comprometidos	1	6,2%
3	Existe muitos alunos desafiadores	1	6,2%
4	Existe muitos alunos motivados	1	6,2%
5	Há casos de alunos pouco comprometidos	1	6,2%
6	Há casos de alunos sem limites,	1	6,2%
7	Há casos de alunos que não cumprem com seus deveres	1	6,2%
8	Há casos de alunos que as famílias não se importam, não fazem uma parceria com a escola.	1	6,2%
9	Trabalhar com alunos com dificuldades	1	6,2%
10	Alunos são mais participativos.	1	6,2%
11	Aluno vem para a escola para passear	1	6,2%
12	Aluno vem para se alimentar.	1	6,2%
13	A sociedade mudou, as famílias mudaram	1	6,2%
14	Muito pouco	1	6,2%
	Total – Sem explicitação	16	100%
	Total Geral	91	100%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009 N = 52

R – Respostas TR – Total de respostas

APÊNDICE VI - Tabulação das respostas dos estudantes às afirmativas para concordância (V) ou discordância (F).

	AFIRMATIVAS							
	V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
1	Os professores que atuam hoje nas séries iniciais do Ensino Fundamental da escola pública acham que seus alunos aprenderão tudo o que for ensinado a eles.							
	8	17,8%	37	82,2%	0	0,0%	45	100%
2	Meus colegas de classe do curso de Pedagogia acham que os alunos das séries iniciais da escola pública são indisciplinados e sem interesse em aprender.							
	19	45,2%	26	57,8%	0	0,0%	45	100%
3	A dificuldade de acesso à cultura apresentada pelos alunos das séries iniciais da escola pública e por suas famílias não inviabiliza um trabalho de qualidade.							
	26	57,8%	19	42,2%	0	0,0%	45	100%
4	4. Nas escolas públicas em que fiz estágio comenta-se que as famílias dos alunos das séries iniciais dão pouco apoio ao trabalho dos professores.							
	37	82,2%	8	17,8%	0	0,0%	45	100%
5	Penso que as famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública, em geral, são carentes econômica, afetiva e culturalmente .							
	23	51,1%	22	48,9%	0	0,0%	45	100%
6	Os alunos das séries iniciais da escola pública não correspondem a um tratamento carinhoso e por vezes reagem negativamente a ele							
	5	11,1%	40	88,9%	0	0,0%	45	100%
7	Nos estágios que fiz notei que os professores das séries iniciais da escola pública tentam realizar um trabalho de qualidade							
	32	71,1%	13	28,9%	0	0,0%	45	100%
8	O aluno das séries iniciais da escola pública tem mais dificuldade para aprender do que o aluno das séries iniciais da escola particular							
	10	22,2%	35	77,8%	0	0,0%	45	100%
9	Em geral, os alunos das séries iniciais da escola pública mostram mais interesse em aprender do que os alunos da escola particular							
	5	11,1%	39	86,7%	1	2,2%	45	100%
10	A baixa expectativa que o professor das séries iniciais da escola pública tem em relação a seus alunos contribui para o fracasso deles							
	41	81,1%	3	6,7%	1	2,2%	45	100%
11	A falta de conhecimentos anteriores do aluno das séries iniciais da escola pública impede a aprendizagem							
	7	15,6%	38	84,4%	0	0,0%	45	100%
12	Os estágios que fiz confirmaram a imagem positiva que eu já tinha dos alunos das séries iniciais da escola pública							
	26	57,8%	18	40,0%	1	2,2%	45	100%
13	Por mais que se esforce, o professor da escola pública pouco pode fazer diante das carências apresentadas pelos alunos das séries iniciais							
	7	15,6%	38	84,4%	0	0,0%	45	100%
14	Uma das características dos alunos das séries iniciais da escola pública é a facilidade com que aprendem o que é ensinado a eles							
	22	48,9%	22	48,9%	1	2,2%	45	100%
15	O trabalho docente que o professor das séries iniciais da escola pública realiza em sala de aula contribui para que ele tenha uma imagem do aluno hoje, mais negativa do							
	23	51,1%	20	44,4%	2	4,4%	45	100%

	que a imagem que ele tinha durante a graduação								
	AFIRMATIVAS	V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
16	Penso que o maior ou menor rendimento escolar dos alunos que hoje frequentam as séries iniciais da escola pública depende exclusivamente da qualidade do trabalho do professor.	19	42,2%	26	57,8%	0	0,0%	45	100%
17	Os alunos das séries iniciais da escola pública são agressivos na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas	4	8,9%	40	88,9%	1	2,2%	45	100%
18	Há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos das séries iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante	37	82,2%	8	17,8%	0	0,0%	45	100%
19	Penso que a maneira como vejo o aluno da escola pública influencia na qualidade do meu trabalho	39	86,7%	6	13,3%	0	0,0%	45	100%
20	Os estágios que fiz na escola pública me mostraram os grandes problemas que os professores enfrentam devido à carência da clientela	26	57,8%	19	42,2%	0	0,0%	45	100%
21	Os alunos das séries iniciais da escola pública mostram interesse e são participativos, mesmo quando o professor não apresenta uma metodologia adequada	18	40,0%	27	60,0%	0	0,0%	45	100%
22	A motivação dos alunos das séries iniciais da escola pública para vir à escola está ligada principalmente às brincadeiras e à alimentação que a escola oferece	29	64,4%	16	35,6%	0	0,0%	45	100%
23	O autoritarismo dos professores da escola pública facilita o trabalho docente pois mantém a ordem e a disciplina	3	6,7%	42	93,3%	0	0,0%	45	100%
24	Os comentários feitos pelos professores que já atuam nas séries iniciais da escola pública a respeito dos alunos, acabam desmotivando os futuros professores	42	93,3%	3	6,7%	0	0,0%	45	100%
25	As famílias enviam seus filhos à escola esperando que eles tenham um futuro melhor	44	97,8%	1	2,2%	0	0,0%	45	100%
26	A violência dos alunos das séries iniciais da escola pública intimida os professores, dificultando o exercício da autoridade, necessária ao desenvolvimento do trabalho	20	44,4%	25	55,6%		0,0%	45	100%
27	Amor e dedicação são elementos mais fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade do que a profissionalidade.	20	44,4%	25	55,6%	0	0,0%	45	100%
28	Meus colegas de classe comentam que os estágios que fizeram confirmam a imagem negativa que já tinham dos alunos das séries iniciais da escola pública	20	44,4%	25	55,6%	0	0,0%	45	100%
29	O trabalho docente se tornará melhor quando o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos	43	95,6%	2	4,4%	0	0,0%	45	100%
30	O grau de indisciplina dos alunos das séries iniciais da escola pública é muito elevado, o que dificulta o trabalho do professor	19	42,2%	26	57,8%	0	0,0%	45	100%
31	Apesar das dificuldades, o envolvimento das famílias dos alunos das séries iniciais da escola pública com a escola é suficiente para dar apoio ao trabalho dos professores	10	22,2%	35	77,8%	0	0,0%	45	100%

AFIRMATIVAS		V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
32	Penso que a escola pública, para os alunos das séries iniciais, funciona mais como um ponto de encontro do que como um lugar de aprendizagem	8	17,8%	37	82,2%	0	0,0%	45	100%
33	O bom relacionamento entre professores e alunos das séries iniciais é o que me motiva a trabalhar na escola pública	17	37,8%	27	60,0%	1	2,2%	45	100%
34	A carência econômica dos alunos das séries iniciais da escola pública dificulta a realização de um trabalho de qualidade	11	24,4%	32	71,1%	2	4,4%	45	100%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009 N = 52

V – Verdadeiro; F – Falso, SR – sem resposta

APÊNDICE VI - Tabulação das respostas dos professores às afirmativas para concordância (V) ou discordância (F).

	AFIRMATIVAS	V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
1	Os professores dos anos iniciais da escola pública com os quais convivo acreditam que seus alunos aprenderão tudo daquilo que for ensinado a eles.	19	36,5%	33	63,5%	0	0%	52	100%
2	Os professores com os quais trabalho acham que os alunos dos anos iniciais da escola pública são indisciplinados e sem interesse em aprender	29	55,8%	23	44,2%	0	0%	52	100%
3	A dificuldade de acesso à cultura apresentada pelos alunos dos anos iniciais da escola pública e por suas famílias, não inviabiliza um trabalho de qualidade	27	51,9%	23	44,2%	2	4%	52	100%
4	Na escola pública na qual trabalho as pessoas acham que as famílias dos alunos dos anos iniciais dão pouco apoio ao trabalho dos professores.	48	92,3%	4	7,7%	0	0%	52	100%
5	Penso que as famílias dos alunos dos anos iniciais da escola pública, em geral, são carentes econômica, afetiva e culturalmente	30	57,7%	22	42,3%	0	0%	52	100%
6	Os alunos dos anos iniciais da escola pública não correspondem a um tratamento carinhoso e por vezes reagem negativamente a ele	13	25,0%	39	75,0%	0	0%	52	100%
7	Os professores dos anos iniciais da escola pública com os quais convivo, tentam realizar um trabalho de qualidade	51	98,1%	1	1,9%	0	0%	52	100%
8	O aluno dos anos iniciais da escola pública tem mais dificuldade para aprender do que o aluno dos anos iniciais da escola particular	19	36,5%	33	63,5%	0	0%	52	100%
9	Em geral, o aluno dos anos iniciais da escola pública mostram mais interesse em aprender do que os alunos da escola particular	9	17,3%	43	82,7%	0	0%	52	100%
10	A baixa expectativa que o professor dos anos iniciais da escola pública tem em relação a seus alunos contribui para o fracasso deles	12	23,1%	40	76,9%	0	0%	52	100%
11	A falta de conhecimentos anteriores do aluno dos anos iniciais da escola pública impede a aprendizagem	20	38,5%	32	61,5%	0	0%	52	100%
12	Os primeiros anos de trabalho confirmaram a imagem positiva que eu já tinha dos alunos da escola pública	30	57,7%	19	36,5%	3	6%	52	100%
13	Percebi que, por mais que se esforce, o professor da escola pública pouco pode fazer diante das carências apresentadas pelos alunos dos anos iniciais	22	42,3%	29	55,8%	1	2%	52	100%
14	Uma das características dos alunos dos anos iniciais da escola pública é a facilidade com que aprendem o que é ensinado a eles	17	32,7%	34	65,4%	1	2%	52	100%
15	O contato com a realidade fez com que a imagem que eu tenho do aluno da escola pública hoje seja mais negativa da imagem que eu tinha durante a graduação	28	53,8%	23	44,2%	1	2%	52	100%
16	Penso que o maior ou menor rendimento escolar dos alunos que hoje frequentam os anos iniciais da escola	15	28,8%	37	71,2%	0	0%	52	100%

	pública depende exclusivamente da qualidade do trabalho do professor								
	AFIRMATIVAS	V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
17	Os alunos dos anos iniciais da escola pública são agressivos na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas	23	44,2%	29	55,8%	0	0%	52	100%
18	Há professores que, para serem respeitados, preferem tratar os alunos dos anos iniciais da escola pública de modo mais agressivo e distante	12	23,1%	40	76,9%	0	0%	52	100%
19	Penso que a maneira como vejo o aluno da escola pública influencia na qualidade do meu trabalho	20	38,5%	32	61,5%	0	0%	52	100%
20	O contato com a realidade escolar me mostrou os grandes problemas que os professores enfrentam devido à carência da clientela	43	82,7%	9	17,3%	0	0%	52	100%
21	Os alunos dos anos iniciais da escola pública mostram interesse e são participativos, mesmo quando o professor não apresenta uma metodologia adequada	12	23,1%	38	73,1%	2	4%	52	100%
22	A motivação dos alunos dos anos iniciais da escola pública para vir à escola está ligada às brincadeiras e à alimentação que a escola oferece.	26	50,0%	24	46,2%	2	4%	52	100%
23	O autoritarismo dos professores da escola pública facilita o trabalho docente pois mantém a ordem e a disciplina	6	11,5%	46	88,5%	0	0%	52	100%
24	Os comentários dos professores antigos a respeito dos alunos dos anos iniciais da escola pública acabam desmotivando os professores recém-formados	21	40,4%	31	59,6%	0	0%	52	100%
25	As famílias enviam seus filhos à escola esperando que tenham um futuro melhor	44	84,6%	7	13,5%	1	2%	52	100%
26	A violência dos alunos dos anos iniciais da escola pública intimida os professores, dificultando o exercício da autoridade, necessária ao desenvolvimento do trabalho.	24	46,2%	27	51,9%	1	2%	52	100%
27	Amor e dedicação são elementos mais fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade do que a profissionalidade	33	63,5%	18	34,6%	1	2%	52	100%
28	Os professores da escola pública com os quais convivo dizem que o trabalho docente confirmou a imagem negativa que já tinham dos alunos dos anos iniciais da escola pública	8	15,4%	41	78,8%	3	6%	52	100%
29	O trabalho docente se tornará melhor quando o professor acreditar na capacidade de aprendizagem dos alunos	31	59,6%	21	40,4%	0	0%	52	100%
30	O grau de indisciplina dos alunos dos anos iniciais da escola pública é muito elevado, o que dificulta o trabalho do professor	36	69,2%	15	28,8%	1	2%	52	100%
31	Apesar das dificuldades, o envolvimento das famílias dos alunos dos anos iniciais da escola pública com a escola é suficiente para dar apoio ao trabalho dos professores	14	26,9%	37	71,2%	1	2%	52	100%
32	Penso que a escola pública, para os alunos, funciona mais como um ponto de encontro do que como um lugar de aprendizagem.	16	30,8%	35	67,3%	1	2%	52	100%

	AFIRMATIVAS							
	V	%V	F	%F	SR	%SR	T	TOT
33	O bom relacionamento entre professores e alunos dos anos iniciais que eu achava que iria encontrar quando comecei a trabalhar, se confirmou nesses anos de trabalho na escola pública							
	37	71,2%	15	28,8%	0	0%	52	100%
34	A carência econômica dos alunos dos anos iniciais da escola pública dificulta a realização de um trabalho de qualidade							
	18	34,6%	32	61,5%	2	4%	52	100%
35	O nível de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais da escola pública é bem menor do que eu imaginava quando estava na faculdade.							
	27	51,9%	24	46,2%	1	2%	52	100%

Fonte: Pesquisa de campo : 2009 N = 52

V – Verdadeiro; F – Falso, SR – sem resposta