

As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco

Introdução

Este trabalho objetiva caracterizar e captar as representações sociais sobre escola, futuro profissional, expectativas ante o futuro, condições de possibilidade de trabalho e características ocupacionais que foram coletadas junto a jovens de escolas estaduais do município de São Paulo.

A decisão de valorizar o estudo das representações sociais, enquanto categoria analítica, na área da educação, está baseada em nossa crença de que essa valorização representa um avanço, uma vez que significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o enriquecimento e aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das ciências psicossociais.

Além disso, não apenas para a educação, mas, de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e realização de pesquisas sobre representações sociais podem ser consideradas como ingredientes indispensáveis para uma compreensão mais consubstanciada dessa sociedade e para a aquisição de um entendimento mais científico, mais crítico e historicamente situado sobre o que significa conhecer e o que representa adquirir conhecimento. Conhecimento que, muitas vezes, transforma-se em um veículo de manipulação, de alienação e, que, portanto, incorpora "meias verdades", em geral divulgadas por parte dos mais diferentes meios de comunicação.

Sabemos que as representações sociais são elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos. No caso do uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado fato ou objeto, que expectativas desenvolvem a

respeito disto ou daquilo... e assim por diante. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, *ancoradas* no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem.

Portanto, para estudá-las, em primeiro lugar, é indispensável conhecer as condições contextuais em que os indivíduos estão inseridos mediante a realização de uma cuidadosa "análise contextual". Isso porque entendemos que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam, via mensagens, e que se refletem nos diferentes atos e nas diversificadas práticas sociais. Reiterando: há que se considerar que "o núcleo central" das representações sociais (muitas vezes *idealizadas* a partir da disseminação de mensagens e de percepções advindas do *senso comum*) sempre reflete as condições contextuais dos sujeitos que as elaboram, ou seja, suas condições socioeconômicas e culturais. Daí a importância de se conhecer seus emissores, não somente em termos de suas condições de subsistência ou de sua situação educacional ou ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades vivenciadas e nível de apreensão crítica da realidade.

Quando transportada para a área da psicologia da educação, a ênfase no estudo das representações sociais merece um comentário adicional, qual seja: elas devem estar necessariamente associadas ao estudo do desenvolvimento da consciência.

Sabemos que, na maioria das vezes, as representações sociais (refletindo o *senso comum*) são divulgadas mediante os diferentes meios de comunicação e conseqüentemente absorvidas sem uma reflexão mais crítica no que concerne aos fundamentos reais, concretos, históricos, científicos e teóricos que as embasam. Portanto, é preciso considerar a necessidade de ultrapassar, dialeticamente, seu caráter ideológico, trabalhando com os conceitos de "totalidade", de "alienação", de "contradição" (que é diferente de "oposição"), e outros tantos... sempre tendo em vista uma possibilidade de "reconstrução" das representações sociais para que possam reconstituir seu caráter de idealização alienante.

Mas, para isso, é preciso que se efetue um sólido e consistente trabalho no sentido do desenvolvimento da consciência para que as representações sociais desenvolvidas (acerca desta ou daquela percepção e opinião pessoal sobre

determinado objeto de estudo) ultrapassem uma idealização intencional e uma alienação conveniente (para quem quer que seja) e, com isso, tenham a possibilidade de ultrapassar e se desprender de algumas e determinadas “amarras”, contribuindo, assim, via expressão de mensagens mais realistas, conseqüentemente, para a compreensão mais crítica dessas mensagens. Mensagens já que, historicamente contextualizadas, concentram um grande poder no sentido de poder contribuir para a melhoria da qualidade de vida, de um modo geral e, em específico, para a melhoria da qualidade do ensino ...meta com a qual todos nós estamos envolvidos!

Apesar se sua importância, enfatizada em várias ocasiões, o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado por grande parte dos educadores e muito menos pelos teóricos da psicologia tradicional, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e o “que se faz” existe um abismo intransponível.

Quando falamos em representações sociais, partimos de outras premissas. Acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. O objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.

Neste sentido, concordamos com Leontiev quando diz que “as representações sociais são comportamentos em miniatura”. por esta razão nós lhe atribuí-mos uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, como também podemos deduzir sua “orientação para a ação” (Leontiev, 1978).

Sendo, portanto, um indicador que se reflete na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos (sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências, no âmbito da psicologia da educação), devemos estar atentos e levar em conta alguns dos principais requisitos que devem ser respeitados quando se estudam representações sociais.

É evidente que vários desses requisitos poderiam ser arrolados. No entanto, vou me ater apenas àqueles que considero primários e fundamentais. Início dizendo que um deles diz respeito ao conhecimento dos pressupostos teórico/epistemológicos a partir dos quais poder-se-ia justificar a valiosidade dessa modalidade de estudo. Além disso, é necessário distinguir, claramente,

a diferença que se estabelece entre a compreensão teórico/metodológica para a condução de estudos sobre representações sociais e os procedimentos metodológicos a serem adotados. Finalmente, há que se destacar a relevância social do problema a ser investigado, a consistência interna da elaboração de um projeto de pesquisa, a adequação dos procedimentos escolhidos para as etapas de coleta, análise e interpretação dos dados, o envolvimento do pesquisador e dos pesquisados, e, com certeza, o possível e efetivo retorno para a escola e para a comunidade.

A pesquisa

Cerca de 700 alunos (675) foram convidados a responder um “questionário reflexivo” composto por 29 questões. Estamos denominando “questionário reflexivo” um instrumento que coloca ao respondente uma série de desafios, via questões “abertas”, ante as quais ele deve expressar suas opiniões pessoais de maneira consubstanciada.

Apesar da dificuldade e da necessidade de reflexão para responder às questões, os alunos mostraram-se bastante receptivos, formulando respostas bem elaboradas, demonstrando grande interesse em participar e em ter a oportunidade de se expressarem e de serem ouvidos. Alguns agradeceram, escrevendo *“foi um prazer responder a este questionário”*.

Para a leitura das respostas às questões abertas, utilizamos os procedimentos de “análise de conteúdo”, com o apoio na proposta de Moscovici (1981), que distingue os procedimentos abertos dos procedimentos fechados e é coerente com a definição de análise de conteúdo de Holsti (1969). “A análise de conteúdo é uma técnica para se fazer inferências, através de identificação sistemática e objetiva das características específicas da mensagem” (p. 25). Partimos, portanto, *de uma análise geral das condições contextuais, sociológicas e psicológicas da população objeto de nossa pesquisa e particularizamos as questões fundamentais, objetivando identificar as representações sociais dos respondentes.*

Os resultados

Dados de caracterização

Sexo

Dentre os sujeitos que responderam ao questionário, como se observa na Tabela 1, constatamos a presença de 53,6% do sexo feminino e 46,4% do sexo masculino. Se considerarmos períodos diurno e noturno, observamos uma presença maior de meninos do que meninas no período noturno.

Tabela 1 – Distribuição percentual dos alunos pesquisados quanto ao sexo e turno em que permanecem na escola

Sexo/Turno	Diurno	Noturno	Total
Feminino	55,5	46,9	53,6
Masculino	44,5	53,1	46,4
Total	532	143	675
	100,0	100,0	100,0

A maior presença de meninas no diurno e principalmente a “feminização” que atinge todos os níveis de ensino,¹ já vem sendo notada desde a década de 1980 e comporta diversas explicações. A mais comum diz respeito à maior pressão, por parte da família, para que o filho ingresse mais cedo do que a menina no mercado de trabalho, o que pode prejudicar a escolarização do menino.

Rosemberg, já na década de 1980, chamava atenção para a possibilidade de que a cultura escolar estivesse favorecendo a permanência das meninas na escola, exigindo comportamentos mais próximos dos padrões de socialização das mulheres. Acrescenta que “dado o maior índice de repetência dos meninos, observa-se, entre eles, retardo escolar mais intenso o que pode acarretar maior desejo próprio e pressão do grupo familiar para seu ingresso no mercado de trabalho, associado, ou não à sua permanência na escola” (1989).

1 Para maiores informações, consultar: Zibas e Franco (1999).

Faixa etária

Há maior proporção de alunos na faixa etária esperada no diurno, em que encontramos também maior representatividade daqueles com apenas um ano de defasagem. No noturno, a maioria tem mais de dois anos de defasagem e 40% deles, quatro anos ou mais anos de atraso. Ver Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição percentual dos alunos quanto à idade e turno de permanência na escola

Idade/Turno	Diurno	Noturno	Total
13	8,5	46,9	6,7
14	53,9	4,9	43,6
15	19,4	16,8	18,8
16	12,2	23,1	14,5
17	3,6	15,4	6,1
18	1,7	20,3	5,6
19 a 29	0,8	19,6	4,7

Este dado também pode ser explicado ou por sucessivas repetências, ou por abandonos temporários da escola por parte dos alunos (principalmente entre os que freqüentam o período noturno), provavelmente em busca de inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, sabemos que nem sempre os alunos (principalmente os jovens que cursam o ensino médio) abandonam a escola para poder trabalhar. Ao contrário, o fato de estarem trabalhando é o que, em geral, os possibilita freqüentar a escola!

Apesar de seus parcos salários, são os estudantes trabalhadores, em especial do período noturno, que podem arcar com as despesas de condução, com o investimento em roupas e calçados, com a indispensável aquisição de material escolar, etc. E por que não salientar, também, a constatação² de como ficam felizes em poder usufruir de pequenas regalias. Regalias que, embora "pequenas", são muito importantes para eles, uma vez que (depois de um exaustivo dia de trabalho e após o enfrentamento de várias horas em

2 Ver, por exemplo Franco (1999).

transporte coletivo superlotado e moroso) deparam-se com a possibilidade de comprar um “lanchinho”, na cantina da escola, compartilhar com os colegas, “paquerar” e fazer amigos.³

Escolaridade dos pais e das mães

Para a análise da escolaridade dos pais, escolhemos trabalhar com duas dimensões: uma que diz respeito à escolaridade do pai e outra que se refere à escolaridade da mãe.

Em primeiro lugar, quanto à escolaridade do pai, chama a atenção a porcentagem (em torno de 25%) dos que dizem “*não sei/em branco*”, “*não mora comigo*”, “*não conheço*”. Esse tipo de resposta ganha um outro significado se for associado às respostas dadas à questão: “o que você menos gosta de fazer?”. É significativo o número de estudantes, sobretudo em uma das escolas, declara com desânimo “*não gosto de falar sobre o meu pai*”.

Com relação às demais informações sobre o nível de escolaridade do pai, os dados sinalizam desde “*não tem nenhuma*”, com 6,6%, até “*nível superior*”, com 7,1%. Como pode-se observar, os extremos constituem uma minoria. As maiores porcentagens referem-se ao ensino fundamental incompleto, com 20,9%, de ocorrência. O ensino fundamental completo registra 10,8% e permanece muito próximo ao ensino médio, com 11% de frequência de respostas.

Quanto à escolaridade da mãe, observamos uma tendência muito próxima daquela registrada em relação à escolaridade do pai. Ou seja, em 7,1% dos estudantes responderam que suas mães não têm “*nenhuma*” escolaridade e apenas 4,3% informaram que cursaram o ensino superior. As maiores porcentagens concentram-se no ensino fundamental incompleto, com 28,9% das respostas. A realização do ensino fundamental completo registra 12,3% de frequência, sendo que esta última encontra-se, também, muito próxima daquela registrada para a escolaridade equivalente ao patamar da realização do ensino médio (11,6%).

Tendo em vista a baixa proporção de pais com níveis de escolaridade mais elevados do que de seus filhos (ensino médio ou superior), parece importante analisar, a seguir, se essa escolaridade está ou não relacionada à ocupação principal dos mesmos.

3 Aspecto que já destacamos anteriormente, no presente texto.

Ocupação principal dos pais e das mães

Quanto à ocupação principal do pai, vale destacar a maior concentração (23,6%) em serviços de manutenção (pedreiro, pintor, encanador, eletricista, mecânico, conservação e limpeza de edifícios, porteiros e faxineiros).

Em 10% dos casos encontramos aqueles que se dedicam a funções ligadas ao comércio e 7.3% aos transportes.

Em relação à ocupação principal das mães, observamos a maior concentração em serviços ligados à ocupação de empregada doméstica, com 35,4%, seguida de perto por dona-de-casa (do lar), com 33% de ocorrência. Observa-se que apenas 5,6% das mães desempenham funções ligadas ao comércio e assemelhados. Poucas (5,2%) são aquelas que estão inseridas no mercado de trabalho em profissões que implicam a realização de algum tipo de curso técnico: costureiras e auxiliares de enfermagem.

Apesar do crescimento da escolarização feminina, observada nos últimos anos, são poucas as mulheres nesse grupo que, comparativamente a seus cônjuges, estão conseguindo ocupar cargos de maior prestígio ou relacionados a níveis de escolaridade mais elevados.

Situação ocupacional e aspirações dos alunos a respeito

Dentre os 675 alunos investigados, 80% declaram "*que não estão exercendo qualquer tipo de atividade remunerada, neste momento*". Alguns acrescentam: "*infelizmente!*"

No que se refere aos restantes 20% (os que trabalham), a ocupação profissional da maioria (50,7%) está vinculada ao desempenho de serviços eventuais, tais como: "cobrador de peruá", "ajudante de cabeleireiro", "lavador de carro", "flanelinha", "ajudante do pai no comércio". Poucos (18,8%) são os que ocupam cargos que demandam maior preparo, como é o caso de recepcionistas ou atendentes em escritórios e consultórios. Em menor quantidade ainda (15,2%), nota-se a presença de alunos que se dedicam a trabalhos domésticos do tipo: serviços de babá e de limpeza.

Quanto ao salário dos trabalhadores (seja em qualquer tipo dos serviços citados), observa-se uma remuneração salarial que se encontra em um patamar muito baixo, uma vez que permanece em torno de um salário mínimo. Apesar do exíguo salário recebido, é oportuno salientar que, dentre os que

trabalham, 43% ajudam nas despesas de casa e 67% arcam com suas despesas pessoais. Surpreendentemente, há aqueles (25%) que conseguem guardar ou gastar suas economias. Este fato fica claro quando dizem: *"tudo o que eu ganho eu aplico!"* Aqui cabe ressaltar um possível equívoco de comunicação. Este *"eu aplico"* não pode ser entendido em seu significado mais comumente divulgado, pois é mais provável que os respondentes tivessem tido a intenção de dizer *"tudo o que eu ganho eu gasto"*.

Um dado importante a ser considerado diz respeito à evidência de que, dentre os alunos que não estão trabalhando (80%), metade declara estar procurando um emprego. Isso nos leva a crer que a crise de desemprego com a qual convivemos incide perversamente sobre o conjunto de nossa amostra, cujas famílias que se encontram em situação socioeconômica precária, não têm condições de prescindir de uma remuneração adicional por parte dos filhos, ainda que os mesmos estejam em idade escolar.

Dentre aqueles que procuram emprego, 20% almejam encontrar um trabalho relacionado a uma possível e posterior aquisição de um conhecimento profissionalizante. Por outro lado, é lamentável constatar que a maioria dos entrevistados (80%) dê respostas do seguinte tipo: *"para mim qualquer serviço serve"*; *"o que eu conseguir encontrar"*; *"qualquer coisa que eu possa fazer"*. Muitas dessas frases vêm acompanhadas de justificativas que ressaltam o atual contexto de recessão e desesperança.

No entanto, quando convidados a responder: "Que profissão você gostaria de exercer, no futuro?", em 50% dos casos as respostas expressam uma expectativa bem mais otimista! Assim, querem exercer uma profissão estritamente vinculada à obtenção de um diploma de curso superior e/ ou de reconhecido prestígio social.

Por outro lado, não podemos deixar de levar em conta a presença de 22% dos respondentes que almejam poder ter a oportunidade de realizar cursos profissionalizantes ao final da 8ª série. Em nosso entender, os argumentos apresentados para justificar essa opção são realistas e bastante oportunos. Apenas para citar um deles:

Quero fazer um Curso Técnico porque assim posso ter uma profissão, ganhar um pouco mais e depois, com o dinheiro que eu conseguir ganhar, vou tentar entrar em uma Faculdade para me desenvolver ainda mais.

“Falas” como essas indicam a dupla expectativa que o aluno desenvolve em relação a seu prosseguimento dos estudos. Ou seja, quer cursar o ensino médio para poder ter acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, almeja, no bojo da escolarização de nível médio, a credencial de uma profissão, o que, a curto ou a médio prazos, vai lhe proporcionar um posto melhor remunerado no mercado de trabalho.

Cabe considerar que essa dupla expectativa não é de todo desprovida de realidade. É muito comum observar jovens que, inseridos em uma determinada empresa, se ocupam do xerox. Ao concluírem (por exemplo) um curso técnico de contabilidade, conseguem passar para o setor de controladoria e, com isso, passam a obter uma melhor remuneração. Cientes da lei de oferta e procura e das necessidades objetivas dos “clientes”, não é à toa que grande quantidade de escolas particulares empenha-se em oferecer cursos (e cobrar caro por eles) de Informática, de Analistas de Sistemas, de Programadores Operacionais, etc. os quais acabam sendo uma opção bastante atrativa por parte dos jovens em busca de emprego!

Tanto é que, quando indagados sobre as atividades que exercem fora da vida escolar, 66,8% dos pesquisados declararam dedicar-se a atividades relacionadas a cursos profissionalizantes tais como “*informática*”, “*inglês*”, “*espanhol*”, e “*cursos técnicos, em geral*”.

Apesar dessa visão mais pragmática, outras expectativas profissionais puderam ser detectadas. Assim, em 8,4% dos casos encontram-se aqueles que (provavelmente atraídos pela mídia ou por propagandas mistificadoras), aspiram exercer profissões, também de grande prestígio, mas não diretamente vinculadas à obtenção de diplomas acadêmicos, ou seja: “*quero ser jogador de futebol da seleção*”, muito comum entre os meninos, e “*quero ser atriz, ou modelo*”, desejo presente na “fala” das meninas.

Os assuntos relacionados ao “trabalho”, “futuro” e “profissões” também se mostraram presentes (16,9%) e, neste caso, preferencialmente direcionados aos jovens do sexo masculino e que se encontram em uma situação de distorção entre a idade e a série que freqüentam.

Em síntese: a partir desses dados, pudemos constatar uma grande expectativa em relação à escola, ao estudo e ao trabalho, sempre tendo em vista a projeção para os filhos de uma ascensão social mais gratificante do que aquela que seus pais conseguiram alcançar. Sendo assim, compensa conferir quais expectativas os alunos desenvolvem acerca desses aspectos.

Sobre o futuro

Neste item, convém distinguir os “otimistas” e os “pessimistas” (ou, quem sabe, não sejam tão “pessimistas”, mas simplesmente mais realistas!).

Assim é que 60% dos pesquisados acreditam “*estar preparados para o futuro*” ou que o “*futuro será melhor que o presente*”.

Por outro lado, são poucos (11,1%) os alunos que enxergam o futuro com determinação, indicando, neste caso, uma profissão definida e provavelmente acessível.

Uma porcentagem significativa (20,6%) diz: “*vejo o futuro com muitas dificuldades*”. Alguns (12%) expressam uma evidente apreensão e afirmam: “*não vejo nada*”, “*o futuro é amanhã e mais nada*”, “*só penso no presente*”, “*posso estar morto*”, e assim por diante...

Sobre o tipo de conhecimentos que são importantes para “vencer na vida”

Indagados sobre o tipo de conhecimentos que devemos ter para “vencer na vida”, 49,6% preferiram indicar aspectos relativos a elementos afetivo-emocionais ou místicos, tais como: “*respeito*”, “*amor*”, “*dignidade*”, “*religião*”, “*crença em Deus*”, “*ajuda de Jesus*”...

Outros (24,3%) com um “pé mais no real”, mas mesmo assim primordialmente direcionados pelas exigências atuais do mercado de trabalho e pela conscientização da dominação econômica e cultural à qual estamos sendo submetidos, dizem: “*é preciso saber Informática*”, “*é preciso ser bom em Computador e entender tudo da Internet*”, “*é necessário ter uma especialização, senão a gente não arruma emprego*”, “*ninguém vai ser nada na vida se não souber falar Inglês*”!

Poucos (6,1%) optaram por escolher outras habilidades do tipo: “*ser esperto*”, “*saber viver*”, “*ter um bom relacionamento com as pessoas*”, “*adquirir conhecimentos para poder enfrentar e vencer o cotidiano*”.

A partir da análise dos dados registrados neste item, acreditamos que um aspecto merece ser transformado em um ponto para reflexão.

Na medida em que observamos uma expressiva porcentagem (quase 50%) daqueles que se ancoram em elementos espirituais, como "a ajuda de Jesus", "a crença em Deus", etc... na tentativa de definir o que seria importante para vencer na vida, ousamos tecer as seguintes considerações.

Sem querer desmerecer a importância do significado que a religião assume no cotidiano de muitas pessoas, é preciso, no entanto, ficarmos atentos para o fato de que esse apelo indiscriminado às explicações espirituais para dar conta de resolver nossos conflitos e dificuldades pode gerar um comportamento de conformismo, de impotência ou, o que é pior, de alienação! Portanto, seria importante que os professores pudessem explicitar, junto aos alunos, os reais e concretos obstáculos que se antepõem à obtenção de algumas metas e à consecução de muitos objetivos. Em suma, na pauta do compromisso do(a) professor(a) deve estar presente a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos para que possam entender por que nem sempre a "crença em Deus" resolve tudo e por que acreditam que "ninguém será nada na vida se não souber falar Inglês!"

Sobre a escola

Ao serem indagados sobre o motivo pelo qual freqüentam a escola, 64,7% afirmam que é "para ser alguém na vida", "para ter um futuro melhor", em geral vinculado ao mercado de trabalho.

A expectativa em relação à escola é bastante alta, chegando às vezes a ser exagerada, quando declaram: "somente através dela é que conseguiremos melhorar na vida". São raras as exceções (2,4%) que afirmam "só estudo porque meus pais me forçam" ou "porque sou obrigado".

Sabemos que muitas escolas deixam bastante a desejar no que diz respeito à formação integral de crianças, jovens e adultos. Conhecemos as mazelas e os problemas com os quais convive a rede pública do ensino, o que, em última instância, acaba dificultando a obtenção de um ensino realmente de qualidade. No entanto, é preciso considerar que, bem ou mal, essa escola, que está aí e que está sendo oferecida, é sempre vista a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância para as camadas menos favorecidas da população. Os que a procuram são jovens que, desprovidos dos mecanismos "clientelistas" para a inserção no mercado de trabalho ou impossibilitados de arcar com os ônus necessários para a busca de alternativas

ligadas ao desenvolvimento profissional autônomo, depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir melhores condições de vida e empregos mais qualificados.

Neste sentido, é importante registrar que quando convidados a responder se a “escola está correspondendo às suas expectativas”, somando aqueles que dizem “em parte” ou “não”, 30% justificam: “a escola está longe de se adequar às exigências do mercado de trabalho”; “a escola não me prepara para o futuro”; “a escola está defasada”; “os professores faltam muito”; “os professores não explicam direito”.

Paradoxalmente, quando solicitados a identificar as características dos professores de que mais gostam, apenas 30% ressaltam os aspectos cognitivos e didático-pedagógicos: “aquele que ensina e a gente aprende”, “aquele que ensina direito”, “aquele que sabe a matéria”, “aquele que ajuda a gente aprender e ir bem nas provas”... Os demais (70%) destacam aspectos mais ligados a condições afetivo-emocionais:⁴ “aquele que é legal”, “a professora de Geografia porque ela é legal, bacana e brincalhona”, “aquele que tem um bom relacionamento com a gente”, “aquele que compreende os nossos problemas”, “aquele que escuta o que queremos dizer e dá bons conselhos...”

É evidente que ser compreensivo e manter um canal aberto de diálogo com os alunos são posturas válidas e fundamentais para a manutenção de um equilíbrio desejável na interação em sala de aula e na condução de uma proposta educacional significativa. Mas o professor não pode se omitir de seu compromisso de ensinar e de *acompanhar sistematicamente* a aquisição da aprendizagem por parte de seus alunos.

Neste sentido, cabe indagar: e os professores como estão sendo preparados e para quê?

Seja no interior das universidades ou nos muitos programas de educação continuada que temos tido oportunidade de acompanhar e avaliar, a tônica atual incide na formação de professores “construtivistas.”

Sob este rótulo confundem-se autores que, a despeito de uma mesma matriz epistemológica (como Piaget e Vigotsky), postulam teorias que são

4 Neste caso, cumpre salientar que, em algumas escolas, a escolha de determinados professores foi coletiva.

muito diferenciadas entre si. No entanto, nem sempre os professores têm oportunidade de compreender e aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam tais abordagens.

Daí, o que se observa é uma pasteurização de teorias, e ser “construtivista” acaba transformando-se em uma “palavra de ordem”, em mais um “modismo” e em um rótulo desprovido de seu real significado. Em consequência, e a partir de uma visão distorcida de uma aprendizagem dita “construtivista”, muitos equívocos acabam sendo cometidos. O que é uma pena, pois, se a concepção do processo de ensino-aprendizagem que se apóia em teóricos da envergadura de Piaget e de Vigotsky, bem como em seus seguidores e interlocutores, fosse *real* e adequadamente disseminada, muito teria a contribuir para uma prática pedagógica bem mais significativa e menos equivocada.

Ciente de nossa tendência de acatar os “modismos” sem uma reflexão mais consistente a respeito do significado dos mesmos, Cláudio de Moura Castro, ao visitar as escolas Cubanas, entre outras observações, conta-nos o seguinte:

Tentamos sondar os professores e diretores cubanos sobre as modas pedagógicas. Que tal Vigotsky, perguntamos, para ver a que grau o grande guru da América Latina havia alcançado a ilha? De fato, havia desembarcado. Mas os professores não estavam cativados ou hipnotizados por ele, no mesmo paroxismo observado no território continental. Tais modas pedagógicas não haviam eletrizado os professores com que conversamos. Entenderam Vigotsky dizer aos professores que tentem fazer os alunos descobrir o mundo, que o explorem, que tentem encontrar suas próprias soluções para os problemas. Mas não virou religião. Os professores indicaram que a ‘leitura fluente’ é o maior objetivo nos anos iniciais. Querem assegurar que as crianças possam dominar essa habilidade que é a mais central da educação. Nada a discordar! (Castro, 1999, p. 345)

De uma maneira geral, dentre os equívocos que estão sendo cometidos, um deles diz respeito ao desencadeamento de uma prática pedagógica na qual se procura valorizar o processo de aprendizagem e a interação professor/aluno, no *vazio*. Por mais válidos que possam ser esses componentes, a forma não pode ser “abstrata”, esvaziada de conteúdos e distante da resolução de situa-

ções problemas. Conteúdos indubitavelmente importantes para a aquisição de *conhecimentos* necessários e significativos para a vida e *situações problemas* que, quando bem planejadas e orientadas para uma adequada busca de soluções, concentram grande probabilidade de contribuir para o desenvolvimento crítico e integral do aluno, em sua condição de cidadão.

Outro equívoco específico e decorrente de uma absorção acrítica dos fundamentos que apóiam uma concepção “construtivista” refere-se à exagerada e extremada aceitação, por parte do professor, da chamada “escrita espontânea”. Este fato, ao invés de, supostamente, vir a ser uma atitude democrática, acaba sendo fundamentalmente antidemocrática.

Queremos abordar e destacar este aspecto a partir de dois motivos principais: um contextual e baseado em dados empíricos e outro, de caráter prospectivo.

A partir da leitura das respostas dadas às questões “abertas” do questionário, constatamos a presença de boa quantidade de alunos que, apesar de estarem cursando a 8ª série do ensino fundamental, podem ser considerados “não alfabetizados”. Cometem graves erros de ortografia, não observam as regras básicas de concordância, erram na pontuação, enfim, não conseguem articular as frases e a estrutura dos textos de uma forma a torná-los minimamente inteligíveis. Em verdade, tivemos muita dificuldade na tentativa de decodificar os pensamentos expressos e em apreender os conteúdos e significados das opiniões emitidas!

Ora, são esses alunos (e que esperam tanto da escola) os que irão supostamente concorrer, em condições de igualdade, com outros (com certeza mais bem preparados), a um posto, um cargo, uma ocupação no mercado de trabalho, ou irão disputar, com seus pares, a tão almejada possibilidade de continuar os estudos e, quem sabe, ingressar no ensino superior. Sabemos que estarão em desvantagem devido a um tipo de escolarização que lhes negou o direito de adquirir as competências e habilidades básicas de (pelo menos) saber ler, escrever e se expressar com fluência.

Não estamos negando a importância da ênfase a ser dada ao “ensino centrado no aluno”, ao respeito a seu ritmo individual e ao desenvolvimento de atitudes do professor voltadas à valorização da auto-estima, do autoconceito e da personalidade de cada um. Evidentemente, essas e outras condições são indispensáveis para o bom andamento das tarefas escolares. Temos a rei-

terar, no entanto, que lamentamos a maneira acrítica que caracteriza a inadequada absorção conceitual das teorias ditas “construtivistas” e “psicologizantes” na educação.

Na esteira de uma postura romântica, é bastante comum encontrar professores perdidos, que, priorizando uma relação “amistosa”, “paciente” e “afetiva” com seus alunos, estão questionando pressupostos básicos e tradicionais das teorias de aprendizagem, que apontam para a necessidade de desenvolver técnicas e de utilizar eficientes materiais instrucionais para que os alunos aprendam.

Neste sentido, é necessário levar em conta a importância de oferecer efetivas oportunidades para que os professores possam se reciclar, colaborar, elaborar seus próprios projetos e, assim, poder tomar decisões consistentes e adequadas à realidade na qual estão inseridos.

Resumo

A pesquisa que pretendemos apresentar objetivou caracterizar e captar as representações sociais junto a jovens de ambos os sexos, cuja faixa etária varia entre 15 a 19 anos. Foram escolhidos como objetos de estudo as RS sobre a escola, a situação ocupacional e profissional, o prosseguimento dos estudos e as expectativas ante o futuro.

Palavras-chave: representações sociais; jovens estudantes; avaliação educacional.

Abstract

Our study tried to characterize and capture the social representations of youths of both sexes between the ages of 15 and 19. We chose social representations about school, work and professional situation, the continuation of their studies and expectations about the future as the objects of our study.

Key-words: social representations; young students; education evaluation.

Resumen

La investigación que pretendemos presentar ha tenido el objetivo de caracterizar y captar las representaciones sociales de jóvenes de ambos sexos, de entre 15 y 19 años. Adoptamos como objeto de estudio las representaciones sociales referentes a la escuela, la situación laboral y profesional, la prosecución de los estudios y las expectativas frente al futuro.

Palabras claves: representaciones sociales; jóvenes estudiantes; evaluación educativa.

Referências

- Baxter, G. e Glaser, R. (1996). *Desings for assessing individual and group problem solving: an approach to analysing the cognitive complexity of science performance assessments*. Los Angeles, University of California, National Center of Research on Evaluation, Standars and Students Testing.
- Castro, C. de M. (1999). Escolas feias, escolas boas? Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil, *Ensaio*, n. 25, v. 7.
- Franco, M. L. P. B. (1999). As representações sociais sobre educação e trabalho por parte de jovens estudantes trabalhadores. São Paulo, Brasil, *Psicologia da Educação: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados, PUC-SP*.
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for social sciences and humanities*. Mass, Addison-Wesley Publishing.
- Leontiev, A. (1978). *Desenvolvimento do psiquismo*. Portugal, Estampa.
- Moscovici, S. (1981). "On social representations". In: Forges, J. *Social cognition*. New York, Academia Press.
- O'Neil, H. F.; Allred, K. e Baker, E. L. (1997). "Review on theoretical frameworks for workforce competencies of high school graduates". In: O'Neil, H. F. (ed.). *Workforce readings: competencies and assessment*. Mahawah, NJ, Laurence Erlbaum Associates.
- Rosemberg, F. (1989). 2º Grau no Brasil: cobertura, clientela e recursos. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 68.
- Zibas, D. e Franco, M. L. P. B. (1999). O ensino médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil. *Textos*, n. 18.

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco
Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados
em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP
Pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas
E-mail: maria_laura@uol.com.br