UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Representações de professores
do ensino fundamental sobre o aluno**

Eliana Aparecida de Souza Luciano

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte
das exigências para a obtenção do título de Mestre em
Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2006

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno

Eliana Aparecida de Souza Luciano

Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Luciano, Eliana Aparecida de Souza
Representações de professores do ensino fundamental
sobre o aluno. Ribeirão Preto, 2006.

171 p.: il; 30cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP – Departamento de
Psicologia e Educação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos.

1. Representações de Professores. 2. Aluno 3. Ensino
Fundamental.

DEDICATÓRIA

A todas as vítimas do insucesso escolar, na expectativa de que suas vozes ecoem e sua inteligência reconhecida, voe livre...

À minha professora da segunda série primária: Vera Lúcia Uchôa, por também ouvir seu coração e me ajudar nas primeiras dificuldades de aprendizagem.

Ao meu único irmão, Sebastião, cuja inteligência não se encontra aprisionada...

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu orientador, Toninho

Que além de me “orientar” no sentido acadêmico da palavra, soube também me “orientar” no sentido das vivências humanas.

Que viu por trás da aluna a possibilidade de discípula.

Respeitou no germe de discípula as diferenças.

Enxergou além da “mulher- discente”, “a mulher-mãe” e, me acolheu num momento muito importante de minha vida: o da maternidade.

Obrigada!!!

AGRADECIMENTOS (Também Especiais)

Às professoras Dra. Sylvia Domingos Barrera e Rita de Cássia Pereira Lima, cuja participação no exame de Qualificação me possibilitou novas reflexões que muito contribuíram para este estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Institucionais e Sociodrama Educacional (GEPISed) com quem pude aprender e compartilhar experiências, em especial a Patrícia Carraro, pela tutoria.

Às professoras participantes da pesquisa por me confiarem suas angústias e opiniões.

Ao pediatra e amigo Marcelo Rossi, por me acompanhar no momento mais delicado deste trabalho, sem a sua atenção e dedicação cuidadosa “este parto seria de muitos riscos”.

Ao meu marido, Renato, fonte inesgotável de compreensão e apoio, com quem posso vivenciar da maneira mais intensa possível o significado da palavra AMOR.

A minha filha, Ana Clara, concebida durante o processo de Mestrado e que tem me ajudado a rever as minhas prioridades e valores.

A todos os meus familiares, especialmente meu pai e minha mãe, cuja presença foi imprescindível para a conclusão deste trabalho. Ao Silas e a Susan por ter “emprestado a avó” e as minhas irmãs, “ tias babonas”, pela compreensão da ausência da sobrinha... Aos meus sogros, por todo o cuidado a mim dispensado e pelo suporte constante.

Aos meus alunos com quem vivencio e ressignifico diariamente o lugar de “aprendensinante”.

À Adriana Tannús pelo acolhimento e escuta sensível.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a conclusão desta pesquisa.

A Deus, autor e sustentador de minha fé, pela possibilidade de viver tão intensamente e encontrar em meu caminho pessoas tão prestativas.

LUCIANO, E. A. S. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno.** 2006. 171p. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

RESUMO

Nas últimas décadas, várias pesquisas educacionais foram desenvolvidas para verificar os determinantes do insucesso escolar e elucidar questões referentes ao ensino básico. Acreditamos que a sala de aula, por meio da relação professor-aluno, é um ambiente de manifestação de crenças que podem influenciar no desempenho discente. Sendo assim, este estudo teve por objetivo investigar as representações de professores do ensino fundamental (1^a a 8^a série) sobre o aluno. Os participantes desse estudo foram 15 professoras de uma escola pública estadual da cidade de Ribeirão Preto - SP. A investigação se deu por meio da observação participante e de entrevistas individuais semi-estruturadas com as professoras. As entrevistas aconteceram em duas etapas: 1^o etapa: investigação sobre a trajetória profissional e a formação acadêmica; 2^o etapa: percepções e crenças sobre o aluno. Os dados, depois de transcritos literalmente, foram submetidos, num primeiro momento, à Análise de Conteúdo, tomando como referência os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e organizados em três fases: pré - análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos por meio da inferência e da interpretação. Os resultados evidenciaram que a maioria das professoras não se reconhece no sucesso e tampouco no fracasso de seus alunos. Dessa forma, se desvinculam de sua responsabilidade frente ao aprendizado deixando o aluno à deriva. Acreditam que o bom aluno é fruto de um bom suporte familiar e de atributos pessoais como ser "limpinho", "esforçado", "inteligente", "estudioso", "atencioso", "quietinho", "responsável", "interessado", "bem comportado", "dedicado", "otimista". Por outro lado, "o aluno com dificuldades de aprendizagem" é descrito com características opostas aos do "bom aluno". Ele aparece na fala da maioria das professoras como o aluno "indisciplinado", "insuportável", "desatento", com "baixa auto-estima", "preguiçoso", "briguento", "rebelde", "desinteressado", "inquieto", "que não teve suporte familiar", "que não sabe ler e escrever", "que apresenta problemas neurológicos ou psicológicos". Os dados encontrados confirmam a literatura consultada. Estudos apontam que as famílias, geralmente, não podem oferecer aos seus filhos este suporte familiar como esperado pelas professoras. Algumas professoras percebem que as dificuldades de aprendizagem fazem parte de um contexto mais amplo no qual o aluno está inserido e se esforçam para buscar alternativas de intervenção. Denunciam a ineficácia das políticas educacionais vigentes que são criadas sem levar em consideração os seus principais agentes efetivos e a sua prática em sala de aula. Reconhecem o aluno de hoje como vítima do sistema educacional que cria e reformula teorias sem conseguir alcançar o seu cliente principal - o aluno - e atender às suas necessidades mais prementes.

Palavras - chave: Representações de Professores. Aluno. Ensino Fundamental

LUCIANO, E. A. S. **Representations of Public Basic Education Teachers about the Student. 2006. 171p.** Master's Dissertation – “Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto”. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

ABSTRACT

In the last decades, several educational researches were developed in order to verify the determinants of school failure and to clarify questions related to basic education. We believe that the classroom, through the teacher/student relationship, is an environment for disclosure of beliefs that may influence the teaching performance. Therefore, the aim of this study was to investigate the representations of basic education teachers (1st to 8th grade) about the student. The participants of this study were 15 female teachers of a public state school of the city of Ribeirão Preto-SP. The investigation was made through the participant observation and individual semi-structured interviews with the teachers. The interviews happened in two stages: 1st stage: investigation about the professional trajectory and graduation; 2nd stage: perceptions and beliefs about the student. The data, which were taped and literally transcribed, were submitted, in the first instance, to content analysis and taking as reference the theoretical presuppositions of the qualitative research and organized in three phases: pre-analysis; exploration of the material and the results' treatment by means of inference and interpretation. Results revealed that most of the teachers don't recognize themselves neither in the success nor in the failure of their students. Thus, they detach themselves from their responsibility related to the learning process, leaving the student adrift. They believe that the good student is fruit of a good familiar support and of personal attributes like be "tidy", "diligent", "smart", "studious", "attentive", "quiet", "responsible", "interested", "well-behaved", "dedicated", "optimist". On the other hand, "the student with learning difficulties" is described with characteristics opposite to the "good student's". He appears in the talk of most teachers as the "undisciplined", "unbearable", "inattentive student", with "low self-esteem", "lazy", "quarrelsome", "rebellious", "disinterested", "anxious", "who did not have familiar support", "unable to read and write", "that has neurological and psychological troubles". The data obtained confirm the literature consulted. Some studies point out that families, generally, cannot offer to their children this familiar support as expected by the teachers. Some teachers perceive that the learning difficulties are part of a broader context into which the student is inserted and endeavor themselves seeking after intervention alternatives. They denounce the inefficacy of the existing educational policies that are created without considering their main real agents and their practice in the classroom. They recognize today's student as a victim of the educational system that creates and reformulates theories without reaching its main client – the student – and looking after his most pressing necessities.

Key words: Representations of Teachers. Student. Basic Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização dos Participantes da Pesquisa	62
Quadro 2 -	Normas de Pretti (1993) - para transcrição literal e análise de dados de entrevistas	67
Quadro 3 -	Síntese do Tema: “Minhas Experiências Profissionais”	79
Quadro 4 -	Síntese do Tema: “A Escola onde Trabalho”	86
Quadro 5 -	Síntese do Tema: “Meus Planos Profissionais”	92
Quadro 6 -	Síntese do Tema: “O bom aluno”	97
Quadro 7 -	Síntese do Tema: “O aluno com dificuldade de aprendizagem”	106
Quadro 8 -	Síntese do Tema: “Os alunos de minha turma”	127
Quadro 9 -	Síntese do Tema: “O aluno de hoje”	134

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	21
1. INTRODUÇÃO	23
1.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE HISTÓRICO	26
1.2. A INVESTIGAÇÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO	31
1.3. A PESQUISA SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR: SUAS CRENÇAS, EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES	36
1.4. A PESQUISA SOBRE O "ALUNO" E "DESEMPENHO"	42
1.5. AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS INSTITUCIONAIS E SOCIODRAMA EDUCACIONAL (GEPISed).....	49
2. OBJETIVOS.....	55
2.1. OBJETIVO GERAL	57
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	57
3. METODOLOGIA	59
3.1. PARTICIPANTES	61
3.2. LOCAL	63
3.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	65
3.4. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	67
3.5. ASPECTOS ÉTICOS.....	68
4. RESULTADOS.....	71
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	73
4.1.1. Entrevista com Mara	74
4.2. OS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS	76
4.2.1. Trajetória Profissional	76
4.2.1.1. Minha Formação Acadêmica	76
4.2.1.2. Minha Trajetória Profissional.....	79
4.2.1.2.1. <u>Necessidade de dedicação à profissão</u>	80
4.2.1.2.2. <u>A diversidade da experiência em sala de aula</u>	81
4.2.1.2.3. <u>A diversidade da experiência com cargos administrativos</u>	83
4.2.1.2.4. <u>A diversidade da experiência como fonte de constante aprendizado</u>	84
4.2.1.2.a. <i>Síntese das categorias do tema: “Minhas Experiências Profissionais”</i>	85
4.2.1.3. A Escola onde Trabalho	86
4.2.1.3.1. <u>Escola boa, bem localizada, com bons funcionários, boa clientela e bons relacionamentos</u>	87
4.2.1.3.2. <u>Escola grande e sem recursos</u>	88
4.2.1.3.3. <u>Professores sem união, ética e coleguismo</u>	90
4.2.1.3.4. <u>Professores desrespeitados na escola</u>	90
4.2.1.3.a. <i>Síntese das categorias do tema: “A Escola onde trabalho”</i>	91
4.2.1.4. Meus planos profissionais	92
4.2.1.4.1. <u>Planos para depois da aposentadoria que se referem ao ensino</u>	92
4.2.1.4.2. <u>Planos para depois da aposentadoria que se referem à outra área</u>	93
4.2.1.4.3. <u>Planos de carreira não relacionados à aposentadoria</u>	94

4.2.1.4.a. <i>Síntese das categorias do tema: “Meus Planos Profissionais”</i>	96
4.2.2. O Aluno	96
4.2.2.1. O Bom Aluno	97
4.2.2.1.1. <u>O bom aluno é: limpinho, arrumadinho, esforçado, inteligente, estudioso, atencioso, responsável, organizado, disciplinado, participativo, questionador, observador, criterioso, com boa memória, interessado, interessante, quietinho, prestativo, dedicado, otimista, acredita em si mesmo, tem opinião própria</u>	97
4.2.2.1.2. <u>O bom aluno tem suporte familiar</u>	100
4.2.2.1.3. <u>O bom aluno é tudo o que o professor e o grupo desejam</u>	102
4.2.2.1.4. <u>O bom aluno tem bons colegas e um bom relacionamento com todas as pessoas</u>	102
4.2.2.1.5. <u>O bom aluno nem sempre corresponde ao rótulo</u>	103
4.2.2.1.a. <i>Síntese das categorias do tema: “O bom aluno”</i>	104
4.2.2.2. O aluno com dificuldade de aprendizagem	106
4.2.2.2.1. <u>O aluno com dificuldade de aprendizagem é: indisciplinado, insuportável, desatento, disperso, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto, lento, limitado, imaturo, tem baixa auto-estima, pouco raciocínio e dificuldades de entrosamento com os colegas</u>	107
4.2.2.2.2. <u>O aluno com dificuldade de aprendizagem tem problemas psicológicos e/ou neurológicos e necessita de acompanhamento especializado</u>	109
4.2.2.2.3. <u>Ao aluno com dificuldade de aprendizagem falta suporte familiar</u>	111
4.2.2.2.4. <u>Ao aluno com dificuldade de aprendizagem faltam bases anteriores; traz consigo traumas e decepções escolares</u>	113
4.2.2.2.5. <u>A ineficiência das estratégias das políticas vigentes para lidar com o aluno com dificuldades de aprendizagem</u>	114
4.2.2.2.6. <u>O despreparo confesso das professoras para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem</u>	116
4.2.2.2.7. <u>As estratégias das professoras como tentativas para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem</u>	118
4.2.2.2.8. <u>As alternativas sugeridas pelas professoras para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem</u>	122
4.2.2.2.a. <i>Síntese das categorias do tema: “O Aluno com dificuldade de Aprendizagem”</i>	125
4.2.2.3. Os alunos de minha turma	127
4.2.2.3.1. <u>Os alunos de minha turma são bons</u>	127
4.2.2.3.2. <u>A minha turma é constituída de bons alunos, em sua maioria</u>	129
4.2.2.3.3. <u>A minha turma é constituída de alunos difíceis, em sua maioria</u>	130
4.2.2.3.4. <u>A minha turma é heterogênea: tem bons alunos e alunos que apresentam dificuldades</u>	131
4.2.2.3.a. <i>Síntese das categorias do tema: “Os alunos de minha turma”</i>	132
4.2.2.4. O aluno de hoje	133
4.2.2.4.1. <u>O aluno de hoje é: “afetivo”, “interessado”, “esperto”, “bom aluno”, “investigativo”, “curioso”, “bem informado”, “questionador”, “independente”, “esperançoso”, “responsável” e “amoroso”</u>	134
4.2.2.4.2. <u>O aluno de hoje é: “fruto das mudanças sociais”, “violento”, “indisciplinado”, “inquieto”, “falante”, “desinteressado”, “briguento”, “perdido”, “desvinculado”, “sem compromisso”, “imaturo”, “sem concentração”, “sem limites”</u>	136
4.2.2.4.3. <u>O aluno de hoje e a suas carências familiares</u>	140
4.2.2.4.4. <u>O aluno de hoje e o aluno de ontem</u>	141
4.2.2.4.a. <i>Síntese das categorias do tema: “O aluno de hoje”</i>	143
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
6. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	155

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 159

APÊNDICES

 APÊNDICE A 170

 APÊNDICE B 171

APRESENTAÇÃO

O interesse pelas questões que dizem respeito à Educação e ao Ensino faz parte de minha trajetória profissional. Como psicóloga, professora e psicopedagoga tenho lidado constantemente com aspectos do cotidiano escolar que me provocam muitas indagações. Algo, em particular, me incitou à pesquisa: os alunos considerados bons, que se destacavam em meio aos colegas de classe devido ao bom desempenho acadêmico, citados pelos professores como "modelo" para os demais, pareciam ser os menos ativos e autônomos na relação de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os alunos "mediócras" em relação a estes, demonstravam maior autonomia e espontaneidade, que por vezes, eram entendidas pelos profissionais da educação de meu círculo vivencial como "desorganização corporal", "dificuldade de compreender regras", "inadequação ao espaço coletivo", "problema emocional", entre outros predicados.

Estas inquietações me levaram a procurar o grupo de pesquisa em Sociodrama Educacional que, por meio da pesquisa-ação em Psicologia Educacional, se propõe ao estudo das relações humanas nestes contextos (informação verbal)¹.

Ao ler a tese de doutorado de Andrade (1986) e os trabalhos posteriores desenvolvidos por ele e seus auxiliares de pesquisa - Andrade (1995, 1998, 1999a, 1999b, 2000, 2001a, 2001b), Andrade e Nunes (1991), Andrade, Tositto et al.(1996), Borsato e Andrade (2000) - com grupos de alunos e professores pude encontrar subsídios para a questão que tanto me incomodava frente à prática docente: a representação de " bom aluno" evidenciada pelos professores.

¹ Explicação fornecida por Antônio dos Santos de Andrade, em reunião com o grupo de pesquisa, em Ribeirão Preto (FFCLRP-USP), março 2002.

Andrade (1986) demonstrou em seu estudo que o modelo de “bom aluno” estava a serviço da “reafirmação da autoridade do professor” e da manutenção de uma “relação vertical e dependente” enquanto que o “aluno problema” era selecionado para as salas especiais por critérios arbitrários e pouco plausíveis (ANDRADE; NUNES, 1998). Podemos perceber a partir de Andrade (1986) que tanto o papel de “bom” como “mau” aluno parece desconfortável, visto que, aos bons alunos era relegado um lugar de obediência cega e dependente.

Sabemos que as crenças e percepções dos professores acerca de seus alunos podem interferir no processo de aprendizagem facilitando-o ou dificultando-o. Conhecer estas representações pode ser um caminho para se chegar, futuramente, a intervenções facilitadoras de mudanças de atitudes na relação professor-aluno.

Frente a isto, buscamos no 1º capítulo do presente trabalho, introduzir ao levantamento da literatura com um breve histórico do conceito de Representações Sociais e a difusão destas nos estudos de âmbito educacional. Apresentamos também, pesquisas que dizem respeito ao pensamento do professor, ao aluno e ao seu desempenho. Ainda neste capítulo, destacamos as contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas Institucionais e Sociodrama Educacional (GEPISEd) para o sucesso escolar.

No segundo capítulo, apresentamos os Objetivos da Pesquisa, para em seguida, no terceiro, descrevermos a Metodologia adotada.

O quarto capítulo refere-se aos Resultados encontrados neste estudo, a partir da Análise dos dados. No quinto capítulo discutimos estes Resultados e finalmente, no sexto capítulo fazemos reflexões em busca de algumas conclusões e apontamentos de implicações educacionais deste estudo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, várias pesquisas educacionais foram desenvolvidas para verificar os determinantes do sucesso/insucesso escolar e elucidar questões referentes ao ensino básico. Numa análise dos 78 (setenta e oito) números da revista *Cadernos de Pesquisa* editados entre 1971 e 1991, Silva e Davis (1992) observaram que os temas referentes a professores, fracasso escolar e características das crianças das classes populares foram os mais freqüentes, com um aumento significativo na década de 80.

Mais recentemente, Angelucci et al. (2004) elaboraram um estudo sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, partindo de uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil. As autoras analisaram teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Encontraram 71 (setenta e uma) obras, dentre as quais analisaram 13 (treze) em maior profundidade. Estas obras analisadas revelaram vertentes nas quais o fracasso escolar era compreendido como problema psíquico, problema meramente técnico, questão institucional ou como questão fundamentalmente política. Foi possível averiguar o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas em algumas teses, a coexistência de concepções inconciliáveis em outras, resultando num discurso fraturado e, ainda, trabalhos que avançaram a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes.

Se a pesquisa sobre o fracasso escolar cresceu ultimamente não foi diferente com as pesquisas sobre a figura do *professor*.

Carvalho (2002) analisou esta questão na produção científica brasileira em resumos publicados nos anais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na década de 80 e no ano de 2001. Os resultados evidenciaram um aumento extraordinário de trabalhos sobre o *professor*, sendo que na década de 1980 o número de trabalhos publicados em

reuniões anuais da SBPC foi de 36 (trinta e seis) e, em apenas uma reunião realizada em 2001 esse número foi de 310 (trezentos e dez) trabalhos.

Quanto à pesquisa em Representações Sociais, a IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre este tema registraram, em 2005, pelo menos 269 (duzentos e sessenta e nove) trabalhos em grupos de discussão e 180 (cento e oitenta) pôsteres, com maior concentração de estudos na área de Saúde e Educação, evidenciando o crescente avanço da Teoria das Representações Sociais (TRS).

Apresentaremos, a seguir, um breve histórico desta teoria por entendermos a importância de sua contribuição no meio científico brasileiro.

1.1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: BREVE HISTÓRICO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem sido amplamente estudada e utilizada em pesquisas internacionais como pode ser visto em Abric (2001), Banchs (2002), Bonardi e Roussiau (1999), Breakwell e Canter (1993), Doise e Palmonari (1986), Guimelli (1994), Jodelet (1993), Purkhardt (1993), e também em trabalhos nacionais, conforme apresentado por Lane (1993), Spink (1993) e Sá (1998).

Esta Teoria foi elaborada por Serge Moscovici (1961, 1978) no âmbito da Psicologia Social e tem se constituído num campo de investigação profícuo devido ao seu pluralismo metodológico.

Alguns autores, como Abranches (2000), Nóbrega (2001), Pereira e Soares (2003), Rangel (1997), Sá (1993), ao introduzirem o conceito de "Representações Sociais", fazem o resgate histórico do termo que lhe deu origem, qual seja, o conceito de "representação coletiva" do sociólogo francês Durkheim, apresentado e discutido por Moscovici (1961) em seu primeiro trabalho acerca desta teoria, *La psychanalyse, son image et son public*. O

objetivo de Moscovici (1961) foi estudar como a psicanálise era transformada em conhecimento do senso comum. Para tanto buscou amostras na população investigando seis grupos da sociedade parisiense da época: população representativa, população "classe média", população liberal, população operária, população estudantil e população de alunos de Escola Técnicas, sendo ao todo 2.265 (dois mil, duzentos e sessenta e cinco) sujeitos interrogados. Foi usado como instrumento um caderno-questionário que combinava a entrevista com questionário como técnica de investigação. Para cada grupo, foram preparadas questões diferentes havendo apenas 14 (catorze) questões comuns a todos eles. Concomitantemente, foi realizada a análise de conteúdo de artigos referentes à Psicanálise. Dessa forma, Moscovici (1961) pôde descrever em seu trabalho os processos psicossociológicos subjacentes naqueles grupos e a forma como a imprensa francesa dos anos cinqüenta contribuía para essa transformação por meio da difusão de opiniões sobre a psicanálise.

Moscovici (2001, 2003) encontra, em Durkheim, a representação como conceito que designa classes de formas mentais, de opiniões e de saberes, mantendo certa constância e objetividade, já que é partilhada e reproduzida de modo coletivo. Isto é o que lhe dá o poder de penetrar em cada indivíduo e de se impor. Entretanto, conclui que a maior parte das explicações de Durkheim se relaciona às sociedades ditas primitivas e não às sociedades modernas.

Buscamos na obra clássica de Moscovici, *"La psychanalyse, son image et son public"* (1976), publicada no Brasil sob o nome de "A Representação Social da Psicanálise" (1978), uma das definições dada pelo autor às Representações Sociais

[...] uma representação social é a organização de imagens, linguagem, por que ela realça e simboliza atos e situações [...] ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhe são exteriores [...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978, p.25-26).

Jesuíno (2001) nos esclarece que, na América Latina, o Brasil assumiu uma posição de liderança na assimilação e difusão desta teoria, estendendo-se de áreas como saúde e educação até a temática do meio ambiente, com crescentes publicações científicas na área.

Sá (1998) nos informa que Robert Farr é considerado o principal divulgador das proposições de Moscovici na comunidade científica de língua inglesa e Denise Jodelet é, reconhecidamente, a principal colaboradora e continuadora do trabalho deste teórico na França, sendo também a principal participante do programa de cooperação entre a Europa e a América Latina neste campo de estudos e a quem os cientistas brasileiros devem as primeiras notícias acerca das Representações Sociais. Vários estudos brasileiros trazem, de alguma forma, a marca de um contato anterior com a obra de Jodelet. É desta autora uma definição bastante difundida no Brasil que considera as Representações Sociais como "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" (JODELET, 2001, p.22) .

Em 1990 foi proposto pela primeira vez, no Brasil, o grupo de Trabalho sobre Representações Sociais² (GT 16) pelo professor Edson de Souza Filho, como parte do III Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia (ANPPEP) que se realizou em Águas de São Pedro, São Paulo. O objetivo era aprofundar a discussão dos aspectos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais, possibilitando um maior intercâmbio entre pesquisadores de diferentes instituições de modo a explicitar conceitos, clarear definições e estabelecer articulações com outros conhecimentos produzidos tanto em Psicologia quanto em outras áreas de conhecimento. Intensificaram-se também os intercâmbios internacionais com a vinda ao Brasil de diversos pesquisadores da área (Denise Jodelet, Serge Moscovici, Jean-Claude Abric, Robert Farr, entre outros) a partir de um esforço

² Informações encontradas em <http://www.anpepp.or.br/xSimposio/Representa%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20sociais.doc>, acesso em 28.10.2004.

conjunto entre os pesquisadores de diferentes instituições brasileiras participantes do GT da ANPEPP. O grupo vem realizando, ao longo de sua existência até o momento, diversas atividades que incluem publicações conjuntas, intercâmbio para promoção de cursos e eventos científicos em diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, participação em bancas de mestrado e doutorado, além de parcerias em torno de programas institucionais de pesquisas.

Uma outra contribuição para os estudos das Representações Sociais é oferecida por Minayo (1998) em seu trabalho sobre a pesquisa qualitativa na área de Saúde. A autora refere-se ao termo “Representações Sociais”, diferenciando-o da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1961) e faz o resgate histórico deste conceito buscando-o primeiro em Durkheim e seus seguidores: Weber e a escola fenomenológica representada por Schutz; Marx e em marxistas como Lukács e Gramsci. Em Durkheim o termo é "usado no mesmo sentido que *Representações Coletivas*" (grifo da autora) e "se refere a categorias de pensamento através das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade". (MINAYO, 1998, p. 159).

Nesta concepção, as representações não são necessariamente conscientes e todas respondem a condições dadas à existência humana. Já em Weber, a ação humana é considerada significativa e digna de investigação. As Representações são chamadas por este teórico de "idéias" e consideradas como "juízo de valor que os indivíduos dotados de vontade possuem" (MINAYO, 1998, p.161). Ele busca compreender as Representações na relação com a estrutura sócio-econômica e política.

Minayo (1998, p.163), destaca que tanto Weber quanto Durkheim "nos remetem à importância de compreensão das idéias e de sua eficácia na configuração da sociedade apelando ao estudo empírico do desenvolvimento histórico". Alfred Schutz, representante da corrente fenomenológica, usa o termo "senso comum" para se referir às Representações Sociais. Sua preocupação teórica está em compreender a cotidianidade e os pressupostos de

suas estruturas significativas, pois vê o dia-a-dia como algo passível de ser captado e interpretado.

A terceira corrente, apresentada por Minayo (1998), para a compreensão das Representações Sociais é a que surge da dialética marxista. A autora nos diz que Marx, na obra "*Ideologia Alemã*", discute sua teoria sobre as Representações Sociais e recorre ao termo "consciência" como categoria-chave para tratar do campo das idéias. A consciência, em Marx, se manifesta através da linguagem. "Para ele, as representações, as idéias e os pensamentos são o conteúdo da consciência que por sua vez é determinada pela base material" (MINAYO, 1998, p. 166). O princípio básico do "pensamento" e da "consciência" é determinado pelo modo de vida dos indivíduos que condiciona o modo de produção da vida material. As Representações Sociais também foram estudadas a partir de Marx, por Gramsci e Lukács. Gramsci aborda este tema quando trata do "senso comum" e do "bom senso" e Lukács o aprofunda quando se refere à noção de "visão de mundo". A autora apresenta a contribuição de Gramsci sobre as Representações Sociais em três aspectos que considera importante:

[...] primeiramente, chama atenção para o caráter de conformismo de que elas são reveladoras e para o caráter de abrangência deste conformismo de acordo com os diferentes grupos sociais, [...] cada grupo social tem seu próprio conformismo e ilusão [...] em segundo lugar, alerta para os aspectos dinâmicos geradores de mudanças que coexistem com o conservadorismo no senso comum; [...] em terceiro lugar, analisa a composição mais abrangente das diferentes concepções de mundo - das representações sociais - de qualquer grupo social e de determinada época histórica. (MINAYO, 1998, p.169).

Minayo (1998) esclarece que, para Lukács, a "visão de mundo" é o conjunto de aspirações, sentimentos e idéias que reúne os membros de um grupo em oposição às de outros grupos. "Segundo ele, a visão de mundo não é um dado empírico imediato, mas um instrumento conceitual de trabalho, indispensável para se compreender as expressões imediatas do pensamento dos indivíduos." (MINAYO, 1998, p.170)

Para estes autores apresentados por Minayo (1998), é no plano individual que as representações sociais se expressam. A partir deles, a referida autora define as Representações Sociais

[...] enquanto senso comum, idéias, imagens, concepções e visão de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade [...] se manifestam em condutas e chegam a ser institucionalizadas, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua medição privilegiada porém é a *linguagem do senso comum* (grifo da autora), tomada como forma de conhecimento e de interação social [...] "as *Representações Sociais* (grifo da autora) possuem núcleos positivos de transformação e de resistência na forma de conceber a realidade. Portanto, devem ser analisadas criticamente, uma vez que correspondem às situações reais da vida." (MINAYO, 1998, p.173).

Temos em Penin (1995), uma outra vertente nos estudos das Representações Sociais. Em seu trabalho sobre a construção do conhecimento do professor sobre o ensino, a autora ressalta a importância das Representações como objeto de estudo, pois são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. Reconhece a grande contribuição de Moscovici que aponta para o "necessário aprofundamento do estudo das Representações Sociais", mas considera insuficiente a análise destas para o "desvelamento do sujeito". Então, busca estudá-las a partir do pressuposto filosófico de Lefèbvre, entendendo assim a Representação como "[...] algo formado na imbricação entre as representações chamadas ‘sociais’ e aquelas provenientes da vivência pessoal dos indivíduos" (PENIN, 1995, p. 9)

1.2. A INVESTIGAÇÃO SOBRE REPRESENTAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A área educacional tem sido entendida como um campo privilegiado para o estudo das Representações Sociais, visto que recebe influências de diferentes grupos com discursos também distintos, como vemos em Carvalho (2001), Gilly (2001), Lins e Santiago (2001), Madeira (2001), Mollo (1986) e Sousa (2002).

A noção de Representação Social para a compreensão de fatos educacionais, segundo Gilly (2001, p. 321), "orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo". Este autor revela que dispunha, na França, somente de alguns trabalhos de análises sociológicas, psicossociológicas e históricas nas quais era possível visualizar as contradições inerentes aos sistemas de representações, dentro do contexto escolar. Entre estes trabalhos está o de Mollo (1986) com as Representações Sociais ocupando um lugar central.

Em sua obra *“La sélection implicite à l’école”*, Mollo (1986) trabalhou com documentos franceses relacionados ao ensino obrigatório, voltando-se para o modo como as informações oficiais, sobre o ensino, eram veiculadas entre pais, alunos e professores. Analisou as reformas de ensino básico que ocorreram na França, com o objetivo de acabar ou evitar a seleção de alunos na escola. Sua pesquisa de campo foi desenvolvida no ano escolar 1976-1977. A autora comenta que a administração do ensino em Paris apresentava um aspecto particular. As decisões relacionadas à entrada na 6ª série³ (equivalente à passagem do antigo primário ao ginásio, o que nos faz supor que as crianças tinham, em média, entre 10 e 11 anos) eram tomadas localmente por uma comissão presidida por um inspetor departamental⁴. As informações eram coletadas e redistribuídas por um poder centralizador, que era o computador. Toda estratégia de setorização, importante em Paris, passava pelo computador. Este operava a repartição das crianças em diferentes estabelecimentos do setor, a partir de dados recolhidos nas escolas primárias e transmitidos à Comissão através de relatórios. A entrada do computador nos circuitos de informação e de decisão mostrava algumas

³ Informações recebidas por email em 29.10.2004, a partir de aula proferida no Mestrado em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda, (CUML) em Ribeirão Preto, S.P., pela professora Rita de Cássia Pereira Lima sobre a obra de Mollo. (1986).

⁴ Até os anos 60, na França, as crianças tinham que fazer um exame para obter ingresso à 6ª série. Até essa época, o exame tinha o objetivo de limitar o acesso ao ensino geral, longo. Em 1967, houve uma medida onde a escolaridade obrigatória deveria se estender até os 16 anos. Essa medida suprimiu o exame para a entrada na 6ª série. A partir desta data, várias reformas foram aparecendo com o objetivo de apagar dos textos oficiais a idéia de uma seleção precoce das crianças. Portanto, no discurso oficial não deveria haver seleção e todos deveriam ter os mesmos direitos.

manipulações de informação. Ele era considerado, por professores, alunos e pais, como tendo um poder incontestável que acabava por encobrir os lugares, os critérios e as pessoas que, em diversos níveis, intervinham na trajetória escolar de uma criança.

Mollo (1986) considerou o estudo das representações importante nessa área porque ele possibilitava misturar os diferentes tipos de discursos. O estudo das representações permitia observar como cada um articulava, nas suas relações interindividuais, seus próprios valores e ideologias.

Para o desenvolvimento de seu trabalho, Mollo (1986) escolheu duas escolas primárias inseridas em bairros diferentes de Paris, com populações e equipamentos escolares contrastados. Uma delas recebia crianças de um meio sócio-econômico uniformemente baixo e a outra escola situava-se na fronteira de duas zonas distintas: uma zona burguesa, meio aristocrática, e uma zona popular, mas não miserável. Depois da análise dos documentos oficiais iniciou-se a pesquisa nas escolas. Ela tomou como referência duas salas de aula em cada escola, com 25 (vinte e cinco) alunos cada uma. A amostra total incluía 104 (cento e quatro) pessoas: 100 (cem) alunos e 4 (quatro) professores. No decorrer da pesquisa, tentou analisar os processos que unem, num indivíduo, as representações, os discursos e as práticas. A autora propõe que essas três dimensões se articulam de formas diferentes e levam a situações também diferentes de acordo com a distância de cada um em relação à cultura escolar. O trabalho foi centralizado nos diversos níveis de possibilidade de se ter ou não acesso à informação. É esse acesso à informação que vai permitir o uso da escola como um serviço útil à promoção pessoal, ao invés de levar o aluno a um processo de segregação pela própria escola. A autora constatou que, apesar da seleção ter desaparecido do discurso do legislador e das intenções explícitas das reformas escolares, algumas barreiras inesperadas continuaram a ser colocadas. Em 1975, uma porcentagem das crianças não se encontrava na 6ª série normal. Uma parte ia para a 6ª série normal e a outra parte para a educação especial.

Mesmo não havendo a barreira do exame, uma parte das crianças era recusada na 6ª série normal. A autora afirma que existia uma passagem da seleção para a clandestinidade, visto que uma seleção manifesta e explícita pela lei passou a ser recusada. A pesquisa da autora voltou-se para o implícito, para o “não-dito”.

Mollo (1986) também analisou as representações dos professores, relacionadas aos julgamentos que eles faziam dos alunos. Através de uma “galeria de retratos” apresentada aos professores, estes expressavam o que a autora denominou “constelações de representações”, que se manifestaram através de duas dimensões principais: o “bom aluno” e o “mau aluno”. Cada um dos quatro professores articulou de maneira pessoal quatro categorias de argumentos: dons, aptidões e resultados escolares da criança, o caráter da criança e o meio familiar. Entre os quatro professores apareceram referências às causas do fracasso escolar como sócio-culturais, exteriores à escola. Apenas uma das professoras se envolvia e se engajava para auxiliar o aluno que apresentava dificuldades no aprendizado. Houve uma valorização do caráter e a aptidão da criança que se explicavam pela origem familiar. No discurso de um dos professores, os 5 (cinco) melhores alunos eram todos determinados pelo grupo social ao qual pertenciam. As representações do bom aluno e do mau aluno estavam, para este professor, em relação de oposição, como por exemplo: participação *versus* não participação; confiável *versus* não confiável; maduro *versus* imaturo; tem amigos *versus* tem inimigos. A exceção era a noção de inteligência, que estava presente somente para o bom aluno.

No Brasil, os estudos desenvolvidos sob o enfoque teórico das Representações Sociais no campo educacional tiveram seu início em meados de 1980. Desde lá, têm crescido e buscado consolidação no meio científico, como nos mostra Carvalho (2001), Madeira (2001), e Sousa (2002).

Madeira (2001) apresentou algumas reflexões sobre a aplicação da Teoria das Representações Sociais ao estudo de questões educacionais. Durante mais de 20 (vinte) anos, a autora trabalhou no Nordeste brasileiro, centrando seus estudos nas representações de educação e escola para analfabetos adultos, migrantes, trabalhadores rurais e meninos de rua. A partir de seus trabalhos, conclui que a aplicação da Teoria das Representações Sociais ao campo da educação

[...] permite apreender o sentido de um objeto em articulação a outros tantos que se lhe associam em diferentes níveis; possibilita superar o reducionismo de análises que desrealizam o objeto ao isolá-lo e decompô-lo; viabiliza ultrapassar uma pseudocientificidade que enrijece análises e proposições. (MADEIRA, 2001, p. 127)

Carvalho (2001, p. 443) esclarece que optar pelas Representações Sociais, como categoria de análise em questões educacionais, implica em "[...] adotar uma postura relacional, considerando indivíduo e sociedade como totalidades, num movimento contínuo de relações mutuamente constitutivas".

Sousa (2002) fez um levantamento, junto ao programa de estudos de pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e junto à Fundação Carlos Chagas, para descrever a trajetória metodológica que o estudo das Representações Sociais em educação vem traçando e mostrar o processo de apropriação desta teoria pelos pesquisadores da área educacional. Neste levantamento, identificou 37 (trinta e sete) pesquisas de mestrado e doutorado que foram realizadas desde 1983 até o ano de 2002. Os trabalhos encontrados foram organizados em categorias de: análise crítica da ideologia das Representações Sociais em contextos educacionais; análise das Representações Sociais em situação de exclusão ou construídas a partir de experiências traumáticas; análise das Representações Sociais como subsídio para diagnóstico de sistemas e programas educacionais; análise das Representações Sociais produzidas e propagadas pela mídia e "análise da possibilidade de desconstruir ou reconstruir representações sociais" (SOUSA, 2002, p.287). Em seu trabalho, conclui que a consolidação desta área de pesquisa exige ainda

muitos estudos teóricos e empíricos, bem como, análises críticas, construções teóricas e metodológicas diversas a serem desenvolvidas pelos pesquisadores que se propõe a trabalhar dentro deste referencial.

Trabalhos como os de Lima (2001, 2002, 2003, 2004, 2005) evidenciam uma ampliação da pesquisa sobre Representações Sociais no contexto escolar, voltada para as representações de saúde nos discursos de alunos, funcionários e professores.

Apresentaremos a seguir um recorte sobre as pesquisas que têm sido desenvolvidas acerca de professores, suas crenças e representações, visto que, a nossa proposta é investigar o pensamento deste sobre o aluno.

1.3. A PESQUISA SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR: SUAS CRENÇAS, EXPECTATIVAS E REPRESENTAÇÕES.

A sala de aula se apresenta como um cenário propício para a manifestação de crenças, valores e percepções, interiorizadas e objetivadas tanto pelos professores quanto pelos alunos. Estas representações parecem contribuir para o bom ou mau desempenho escolar, desencadeando o fracasso escolar.

Sobre as expectativas do professor e o desenvolvimento intelectual do aluno, Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1981) em seu trabalho *“Pigmalião na Sala de Aula”* suscitaram grandes controvérsias nos meios educacionais. Para os autores, o “efeito de Pigmalião” faz com que as expectativas funcionem como *“profecias auto-realizadoras”* que levam as pessoas a se transformarem naquilo que delas se espera. Segundo os autores, quatro fatores mediarão a expectativa do professor e o desempenho do aluno: *clima, feedback, input e output*. Para os alunos dos quais se esperam mais, os professores criam um *clima* mais caloroso e fornecem mais informações a respeito do seu desempenho (*feedback*). Os

professores lhes dão mais matéria difícil (*input*) e os encorajam a perguntar e responder (*output*).

Ainda sobre expectativas, Rasche e Kude (1986) abordaram, numa pesquisa bibliográfica, a evolução destes estudos nos Estados Unidos e Brasil após quinze anos da publicação de *Pigmalião na sala de aula*. As autoras constataram que no Brasil, até àquele momento, os estudos enfatizavam principalmente a relação existente entre fracasso escolar e expectativas do professor.

Temos como exemplo de pesquisas deste período, o trabalho de Barreto publicado em 1981, que relata o estudo realizado em 1976 com 160 (cento e sessenta) professoras da capital do Estado de São Paulo, no qual se pede a elas que descrevam o que seria o aluno ideal ou o mau aluno do 1º ano da escola de 1º grau. Dentre alguns dos resultados, destacamos aquele que diz respeito às características físicas, sociais e econômicas dos alunos, bem como a sua relação com o ensino. O aluno ideal foi preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros, enquanto o mau aluno tendia a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros e podia também ser negro. A boa aparência, a limpeza e o vestuário em ordem foram atributos “externos” associados ao aluno ideal, enquanto a aparência lamentável, a sujeira, a inadequação do vestuário ou a falta de roupa retratavam o mau aluno. No que diz respeito ao ensino propriamente dito, o aluno ideal foi tido como aquele que participava ativamente da aula e o fazia disciplinadamente. O mesmo não foi dito sobre o mau aluno. Este foi descrito como indisciplinado, desobediente, que não sabe acatar ordens e só faz o que quer, atrapalhando o andamento da aula; é agressivo com os colegas e professora, desacatando e afrontando a autoridade desta na classe. O perfil do bom aluno apareceu como sendo de nível sócio-econômico médio e o mau aluno como pertencendo às camadas de baixo *status* social e econômico. Foram encontrados resultados semelhantes por Penin (1989).

Sipavicius (1987) reuniu em um livro as pesquisas mais relevantes, do seu ponto de vista, para o problema do rendimento escolar e as agrupou, separando as que diziam respeito ao aluno, à sua família e à escola; as que se referiam às atitudes e expectativas do professor sobre o rendimento escolar; as que diziam respeito à atuação do professor na sala de aula e algumas pesquisas sobre avaliação educacional. Concluiu que os resultados destas pesquisas nem sempre eram coerentes e, às vezes, chegavam a ser contraditórios. Entre as constatações encontradas em sua análise, destacamos as que dizem respeito às expectativas do professor sobre a aprendizagem do aluno.

As expectativas dos professores influenciam o rendimento dos alunos através de comportamentos como:

- exigir melhores trabalhos de alunos para os quais há altas expectativas;
- premiar mais o comportamento dessas crianças;
- aceitar trabalhos mal-feitos, sem maiores exigências, dos alunos sobre os quais se tem baixas expectativas;
- menor frequência de reforçamento para tarefas bem cumpridas por alunos sobre os quais se tem baixas expectativas. (SIPAVICIUS, 1987, p.70)

Mantovanini (1999) realizou um diagnóstico psicopedagógico com alunos da 3ª série do ensino fundamental, em uma escola pública, com o objetivo de discutir a compreensão do professor a respeito daquilo que denominava “*dificuldade de aprendizagem*” e “*aluno problema*”. O trabalho de campo envolveu a avaliação psicopedagógica de alunos “bem sucedidos” e de alunos portadores de “distúrbios de aprendizagem”, segundo a indicação de seus professores. Foi solicitado aos professores que apenas expressassem por escrito os critérios utilizados para classificação dos alunos. A pesquisadora verificou o desenvolvimento do raciocínio operatório das crianças e o desenvolvimento intelectual, apoiada em trabalhos de teóricos da Psicologia Genética e do Desenvolvimento Humano. Do ponto de vista cognitivo, não foram constatadas “diferenças significativas” entre as crianças dos dois grupos. Porém, percebeu-se uma diferença marcante quanto à maneira das crianças comportarem-se perante os desafios propostos no processo diagnóstico

Alunos problema partem do princípio que são incapazes, que não sabem nada, não ousam, não tentam, desistem. Rendem-se à condição de aluno problema e assumem integralmente o julgamento dos seus professores a respeito do seu desempenho e suas atitudes em classe, reforçando a visão docente sobre suas minguadas condições escolares. Mesmo quando não possuem nenhum grau de comprometimento cognitivo, demonstram uma relação muito ruim e deteriorada com o ato de aprender, manifestada geralmente por uma atitude de pouco caso e ojeriza à tudo que se refere à aprendizagem escolar. (MANTOVANINI, 1999, p. 154)

O critério mais importante, segundo Mantovanini (1999), que levou os professores a classificarem seus alunos no grupo de rendimento insatisfatório, referia-se às atitudes do aluno em classe. Em seguida, destacam-se os problemas de ordem emocional e física, e por último, surgia o nível de produção escolar. O bom aluno, para estes professores

[...] deve ser interessado, porém autônomo, independente e disciplinado. Não lhe causando transtornos [...] Já os alunos com problemas de aprendizagem têm posturas que desagradam aos professores: são apáticos ou agitados, não resolvem sozinhos as tarefas propostas, são lentos, ficam num canto isolados, não participam da aula, demonstram dependência e desinteresse. (MANTOVANINI, 1999, p.155)

Como também Sipavicius (1987), Mantovanini (1999, p.155) assinala, que “há um imenso desencontro de expectativas entre professores e alunos-problema ou um encontro perfeito entre a profecia e a realização”.

Carvalho (1983) se propôs a analisar as representações de professoras da 1ª série do 1º grau de escolas públicas estaduais da periferia de João Pessoa (Paraíba). Seu objetivo foi o de captar, através de entrevistas e análises das mesmas, as representações das professoras sobre si, sua profissão e seus alunos. Os resultados das análises revelaram que os problemas das professoras não se restringiam apenas à remuneração, infra-estrutura precária das escolas ou as suas condições de funcionamento. Ainda que esses temas estivessem presentes em suas representações, as insatisfações reveladas faziam parte de uma trama mais complexa que envolvia a representação que possuíam sobre si mesmas. Assim como seus alunos, encontravam-se numa situação de baixa renda devido ao salário que recebiam e a origem familiar. No entanto, rejeitavam essa condição negando essas semelhanças.

Andrade (1999a) trabalhou com um grupo de 6 (seis) professoras do ensino fundamental proporcionando, por meio da abordagem do Psicodrama, reflexões sobre a prática profissional e a relação professor-aluno. Foram realizados 9 (nove) encontros, ao fim dos quais, o autor constatou "o valor do procedimento utilizado na modificação das crenças, concepções e atitudes das professoras sobre a relação que cotidianamente estabelecem com seus alunos, particularmente com aqueles que consideram como 'problema' " (ANDRADE, 1999a, p. 64).

Bardelli (1986) elaborou uma pesquisa numa escola estadual de periferia, com o objetivo de realizar aperfeiçoamentos metodológicos a partir do Estudo Preliminar de sua dissertação e conhecer como as professoras de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do 1º grau descreviam as características do “mau desempenho escolar” de seus alunos. Buscou também identificar as semelhanças ou diferenças entre as causas atribuídas por professoras e alunos ao desempenho escolar dos participantes da amostra. Os resultados mostraram que tanto o grupo de professoras como o de alunos responsabilizou, em primeiro lugar, o aluno pela má qualidade do desempenho escolar. Os alunos que, segundo as professoras, apresentavam “mau desempenho escolar” foram indicados por possuírem “*dificuldades centradas na dimensão cognitiva e da personalidade*” e, segundo elas,

[...] tinham problemas para raciocinar, assimilar, não retinham a matéria, eram lentos, fracos, tinham problemas psicomotores, e tinham retardo mental. Estas são crianças percebidas pelas professoras como inibidas, briguentas, mentirosas, insatisfeitas, vaidosas, sem iniciativa, precisando de ajuda para se desenvolverem e tendo dificuldades para se relacionarem. Foram vistas ainda como crianças que tinham pouca saúde, pouca higiene e faltavam muito às aulas. (BARDELLI, 1986, p. 71-72)

Souza (1991) descreve um estudo etnográfico que realizou, durante o ano de 1990, em uma escola da cidade de São Paulo. Esta escola atendia uma clientela composta por crianças

de famílias de baixa renda, em um bairro no qual a autora já havia trabalhado num estudo anterior, ao qual denomina no corpo de seu texto de *Primeira Pesquisa*⁵.

Inicialmente Souza (1991) estava interessada em recuperar o “sucesso” enquanto parte integrante da vida na escola. Seu objetivo inicial era investigar quem eram os alunos aprovados nas escolas públicas de periferia e como eram os seus primeiros contatos com a escola. Chamou a sua atenção

[...] a ausência de referência a esse segmento do corpo discente, tanto na literatura quanto nas discussões desenvolvidas na escola. Os pesquisadores, professores e técnicos parecem direcionar preferencialmente sua atenção aos chamados ‘alunos problema’ (SOUZA, 1991, p.66).

Para entender os mecanismos envolvidos na produção do “sucesso escolar”, Souza (1991) observou duas classes consideradas “fortes”, cujas professoras eram consideradas pela instituição como boas profissionais e que conseguiam aprovar a maioria de seus alunos. Ao final do primeiro semestre, solicitou-se a uma das professoras uma avaliação geral dos seus alunos. O conjunto dos pareceres ofereceu pistas sobre sua representação das crianças e de suas famílias. Os alunos dessa classe “forte”, ou seja, “os bons alunos”, foram descritos como crianças irrequietas, falantes, ativas e participantes em sala de aula. Ao final, entre as considerações destacadas como as mais importantes estava a questão dos “bons alunos”, que requer outros estudos para que possa ser mais bem compreendida.

Patto (1990) verificou que a literatura sobre o fracasso escolar continuava registrando, nos anos 80, a mesma afirmação dos meados da década de 70: “[...] o professor idealiza, mas não encontra um aluno ‘sadio, bem alimentado, com uma família organizada e atenta aos seus problemas pessoais e com prontidão para aprender’” (PATTO, 1990, p.122). Anteriormente, a referida autora já havia proposto que, por meio de uma outra abordagem de pesquisa, que não a experimental, se procurasse verificar entre outras coisas “[...] se o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal” (PATTO, 1988, p.77).

5 Tese de Livre Docência de Maria Helena Souzaatto (“A produção do fracasso escolar”)

Abranches (2000) investigou as Representações Sociais de professoras da primeira série do Ensino Fundamental, da Prefeitura da Cidade do Recife, sobre a relação do sucesso e do fracasso escolar. Utilizou, como procedimento metodológico, a entrevista e a aplicação de questionário, bem como a análise de conteúdo para compreender os dados. Os resultados demonstraram que as professoras constroem e estruturam suas Representações Sociais a partir de categorias denominadas de: significação do sucesso e do fracasso escolar, explicação do sucesso e do fracasso escolar e competências para o sucesso escolar, numa relação lógica e dinâmica de oposição.

No próximo item, apresentaremos os estudos que se centraram no aluno, por entendermos a relevância destes para a nossa pesquisa.

1.4. A PESQUISA SOBRE O ALUNO E O DESEMPENHO

Numa revisão da literatura a respeito da representação de "aluno" e "desempenho" pelo professor, encontramos estudos que versam sobre esta questão sob diferentes pontos de vista. Há trabalhos que apresentam este tema sob a nomenclatura de "*sucesso escolar*", "*rendimento escolar*", "*desempenho de alunos*" e "*avaliação de desempenho*", e que foram desenvolvidos dentro do aporte teórico de pesquisa quantitativa. Autores como Barroso, Mello e Faria (1976), Camargo (1977), Lewin (1980), Silva (1980) e Ropke (1981) denunciam em seus estudos um enfoque de sucesso escolar centrado nas características individuais dos alunos, na chamada "*ética do esforço pessoal*" e associado ao nível sócio-econômico.

A partir de 1990, várias pesquisas surgiram com o objetivo de avaliar as atribuições causais de professores e/ou alunos em relação ao desempenho acadêmico. (BORUCHOVITCH, 2001; GAMA; JESUS, 1994; JACOB 2001; MALUF; BARDELLI,

1991; NEVES; ALMEIDA, 1996; PARO, 1992; PEREIRA; ROSSI; ARAÚJO, 2001; TOREZAN, 1994). Destes, os estudos de Gama e Jesus (1994); Maluf e Bardelli (1991); Neves e Almeida (1996), Paro (1992), Pereira; Rossi e Araújo (2001) e Torezan (1994) obtiveram como resultados que os professores atribuíam, primeiramente, o mau desempenho aos alunos e suas famílias, eximindo-se de qualquer responsabilidade. A pobreza, desnutrição e carência cultural também apareceram como fatores importantes na explicação do fracasso escolar.

Passaremos agora a discorrer sobre os estudos desenvolvidos dentro do aporte teórico da pesquisa qualitativa que é o referencial escolhido para este trabalho.

Andrade (1986), em sua tese de doutorado, fez um estudo etnográfico com um grupo de alunos repetentes da 1ª série do 1º grau de uma escola pública, visando, através de entrevistas e observações participantes, conhecer o contexto social e familiar dos alunos, seu potencial cognitivo e a dinâmica intra-escolar na qual estavam inseridos.

Ao final da tese, o autor fez uma contextualização econômico-sócio- cultural de uma amostra dos alunos repetentes estudados; um levantamento do potencial cognitivo destes alunos a partir do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” de Lev Semionovich Vygotsky e uma descrição do cotidiano da escola, na qual focalizou as salas dos alunos repetentes e a classe especial (ANDRADE, 1986, 1999b e 2000).

Em seu estudo, Andrade (1986) observou, entre os professores, que o modelo de bom aluno era aquele que obedecia cegamente aos rituais e rotinas e se portava com ordem e disciplina.

O que se observa a todo momento, por parte dos alunos que mais se aproximam do modelo do bom aluno, conforme as declarações dos professores, é uma constante reafirmação da autoridade do professor, da relação vertical e dependente que estabelecem com eles, da importância da ordem e da disciplina. Tais alunos são rotulados como “bonzinhos”, como obedientes, disciplinados e citados como exemplo para os colegas. (ANDRADE, 1986, p.154).

Nunes e Andrade (1998) atingiram resultados satisfatórios com uma turma de 1ª série do ensino fundamental, que era considerada classe especial de uma escola pública, a partir da ação do supervisor escolar junto ao professor da turma. Ao final do ano, 53,8% (cinquenta três vírgula oito por cento) dos alunos foram aprovados. A coleta de dados foi realizada dentro da abordagem qualitativa e etnográfica, explorando o cotidiano da escola. O objetivo foi alcançado através da “melhoria da relação professor-aluno; desestímulo da rotulação de alunos que não apresentavam rendimento satisfatório; promoção do planejamento pedagógico em grupo e valorização da relação professor-supervisor”. (NUNES; ANDRADE, 1998, p.182). A partir dos dados levantados, os autores perceberam, entre outras coisas, a falta de critérios que muitas vezes regia a formação de classes especiais e concluíram que “quando a escola tem em seu projeto pedagógico uma redefinição de papéis dos profissionais que lá atuam é possível elaborar propostas conjuntas em busca da melhoria da qualidade de ensino”. (NUNES; ANDRADE, 1998, p.186).

Guimarães (1996) investigou a concepção que professores e alunos de uma escola de ensino fundamental possuíam sobre "o bom aluno", buscando identificar quais os aspectos semelhantes e diferentes nesta concepção, afim de verificar se eles estavam de acordo com o projeto da escola. Para isso, entrevistou 146 (cento e quarenta e seis) alunos de segunda à oitava série, 13 (treze) professores da alfabetização à quarta série e 10 (dez) professores de quinta à oitava série. Verificou que, para os professores, a concepção de bom aluno estava voltada para a autonomia, para o aluno crítico, consciente, capaz de resolver problemas. Para os alunos, predominou a valorização dos aspectos de submissão e ordem.

Penin (1989) publicou um estudo, de tipo exploratório, realizado entre 1983 e 1988, no qual descreveu as condições concretas da vida cotidiana em quatro escolas públicas do 1º grau, na cidade de São Paulo. Concluiu que a escola refletia em seu cotidiano os seus aspectos hegemônicos e as suas contradições; a burocracia, presente no cotidiano escolar, não impedia

que a força das práticas cotidianas também se apresentasse como um espaço de resistência; as práticas cotidianas não somente revelavam a história, mas antecipavam alguns acontecimentos. Constatou que o aluno pobre estava descartado por não possuir características "desejáveis" pelas professoras: "ser fluente verbalmente", "ter higiene", "ser assíduo", "ser sociável" e, sobretudo, "não ter problema econômico sério". A única característica do aluno pobre desejada pelas professoras era a "obediência".

Penin (1992) discorreu sobre as condições objetivas e subjetivas do fracasso escolar, partindo do princípio de que as condições objetivas devem ser enfrentadas com ações mais explicitamente políticas e as subjetivas com atuações de visibilidade mais pedagógicas. Entre as condições objetivas do fracasso escolar destacou a falta de verbas para a educação, como a central e geradora de muitas outras. Referiu-se às condições subjetivas como aquelas vividas pelos sujeitos no interior de uma escola, especialmente os diretores, os coordenadores e os professores. Considerou que

[...] todos eles, e de modo especial os professores, necessitam trazer à tona as representações que mantêm sobre os aspectos e os componentes do processo educativo, incluindo o conhecimento das representações dos alunos e de seus pais sobre tal processo. Somente essa análise poderá identificar quais concepções e ações docentes estão interferindo no desempenho dos alunos, sem esquecer a influência da organização escolar orientada por essas concepções. (PENIN, 1992, p.7).

Siqueira (2000) pesquisou as representações sobre o desempenho escolar dos alunos em um grupo de professores de 1ª série do ensino fundamental da rede pública de Porto Velho – Rondônia. Seu objetivo principal era o de ampliar o conhecimento sobre estes professores. Lançou mão do questionário como técnica para obtenção dos dados. Fez uma análise quantitativa das questões relacionadas à caracterização dos sujeitos da pesquisa e uma análise do tipo qualitativa quanto às outras questões para identificar os seus conteúdos semânticos. A autora percebeu que

[...] quando solicitados a explicar o bom e o mau desempenho escolar de seus alunos, os professores apresentaram idéias relativas à cognição, ao comportamento e ao domínio de conteúdos, enquanto, características individuais desejáveis, presentes

no aluno de melhor desempenho e ausentes enquanto características do aluno com dificuldades (SIQUEIRA, 2000, p.95).

Quanto ao desempenho escolar, os professores do referido estudo tomaram como relevantes as características individuais do aluno e a estrutura familiar e explicaram as causas do melhor desempenho de uma maneira simplista, atribuindo grande responsabilidade ao aluno pelo seu aprendizado. Dado também presente na pesquisa de Rangel (1997) que destacou sobretudo a associação entre ‘mérito’ e ‘esforço pessoal’ do ‘bom aluno’ com acesso ao trabalho, acesso ao ensino superior e sucesso na vida. A autora também constatou que, no campo de representação, a imagem real ou ideal do ‘bom’ aluno se apresentava na expressão dos próprios alunos como “disciplinado”, “estudioso”, “comportado”; na expressão dos pais como “esforçado”, “dedicado”, “responsável”, “estudioso”; e na dos funcionários como “amigo”, “educado”, “respeitador”. Observou que as imagens do bom aluno, expressas em sua pesquisa, aproximaram-se de características observadas em outros estudos, como a do ‘aluno desejável’ e do ‘indesejável’, investigados por Penin (1989), e do ‘bom’ ou ‘mau’ aluno e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau, investigados por Barreto (1981).

Hollanda (2001) desenvolveu uma pesquisa na qual teve como objetivo identificar as representações sociais do bom aluno, segundo estudantes da 1ª série do ensino público de Fortaleza, e analisar a evolução destas representações ao longo do primeiro semestre escolar. A autora procurou investigar se havia alguma mudança nas representações sociais do bom aluno, na medida em que o estudante passava a se familiarizar mais com o contexto da escola. Foram utilizadas fotos individuais de cada aluno pertencentes à turma de 1ª série investigada. Num primeiro momento, solicitava-se aos participantes que definissem as características do bom aluno. Em seguida, apresentavam-se a cada um as fotos individuais de seus colegas e pedia-se que classificasse aqueles considerados melhores alunos do que ele, os piores e os mais ou menos como ele, perguntando-lhe também por que achava que aqueles alunos eram melhores, piores ou parecidos com ele. Os resultados sugeriram que as representações sociais

apresentadas pelos alunos da 1ª série estavam mais vinculadas aos comportamentos desempenhados pelos alunos em sala de aula do que as capacidades e habilidades para o processo de alfabetização. O bom aluno foi descrito como aquele que "fica quieto", "fica comportado", "não briga", "obedece a 'tia'", entre outras características similares. A autora chama a atenção para o fato de que como as representações são construídas a partir de interações sociais, é necessário indagar "até que ponto a relação pedagógica vivenciada na escola pública contribui para a formação de sujeitos políticos, críticos e criativos ou apenas reforça atitudes passivas, domesticadas e submissas frente ao modelo de autoridade escolar" (HOLLANDA, 2001, p. 460).

Franco (2002), numa pesquisa realizada com 675 (seiscentos e setenta e cinco) jovens de ambos os sexos, entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) anos de idade, alunos de escolas estaduais do município de São Paulo, buscou caracterizar e captar as representações sociais sobre a escola, a situação ocupacional e profissional, o prosseguimento dos estudos e as expectativas ante o futuro. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi o que denominou de "questionário reflexivo", com o qual, por meio de questões "abertas", colocava-se ao participante uma série de desafios, ante os quais ele deveria expressar suas opiniões pessoais. Utilizou-se da análise de conteúdo para a leitura das respostas abertas. As Representações encontradas sobre o futuro em 60% (sessenta por cento) "dos pesquisados foi a de que acreditavam que estavam preparados para ele ou que o futuro seria melhor que o presente. Porém, apenas 11,1% (onze vírgula um por cento) dos alunos enxergavam o futuro com uma profissão definida e provavelmente acessível. Uma porcentagem significativa (20,6% - vinte vírgula seis por cento) disse que via o futuro com muitas dificuldades e alguns (12% - doze por cento) expressaram uma evidente apreensão e afirmaram que não viam nada: "o futuro é amanhã e mais nada", "só penso no presente", "(amanhã) posso estar morto" (FRANCO 2002, p.199).

Sobre os tipos de conhecimentos que são importantes para "vencer na vida", 49,6% (quarenta e nove vírgula seis por cento) indicaram "aspectos relativos a elementos afetivo-emocionais ou místicos como 'respeito', 'amor', 'dignidade', religião', 'crença em Deus', 'ajuda de Jesus'..." (FRANCO 2002, p.199).

Sobre a escola 64,7% (sessenta e quatro vírgula sete por cento) afirmaram que a freqüentavam "'para ser alguém na vida', 'para ter um futuro melhor', (grifo da autora) em geral vinculado ao mercado de trabalho" (FRANCO 2002, p.200).

Na Argentina, Castorina e Kaplan (1997) desenvolveram uma pesquisa na qual investigaram as representações sociais dos professores do ensino básico sobre a inteligência dos alunos. A partir da hipótese de que os juízos dos professores sobre seus alunos estavam associados à origem social destes, aplicaram entrevistas em profundidade com os professores e analisaram os efeitos do senso comum inatista e ambientalista a respeito da inteligência, bem como o reflexo dessas concepções sobre a avaliação escolar. Os professores interpretavam o conceito de inteligência a partir de sua prática docente, o que os autores denominaram como "a inteligência escolarizada". Os professores identificavam o aluno inteligente como sinônimo do "bom aluno", "disciplinado", "obediente", "comunicativo". Outros sinônimos apareceram acompanhados de seus opostos denunciando as dicotomias sociais, como exemplos de inteligente surgiram: "interessado", "comunicativo", "criativo". Em oposição encontraram: "mal alimentado, de família não constituída, vem sem almoçar" (CASTORINA; KAPLAN, 1997, p. 189). Os autores concluíram que, nos discursos já naturalizados sobre a inteligência ou no senso comum dos professores, permaneciam ocultas as relações entre as taxinomias escolares e as divisões objetivas do mundo social.

Na revisão de literatura, até aqui apresentada, pudemos constatar o crescente número de pesquisas sobre temas relacionados à educação, aos professores, aos alunos e ao desempenho escolar, o que, inevitavelmente, contribuiu para sucessivas reformas

educacionais e para constantes medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais durante os últimos anos. No entanto, como bem já assinalou Penin (1992, p.5), há "uma grande distância entre leis, proposições e ações efetivas".

Apresentaremos a seguir o Grupo de Estudos e Pesquisas Institucionais e Sociodrama Educacional (GEPISEd), que surgiu nesse contexto, com o intuito de contribuir para a viabilização do sucesso escolar e para uma melhor compreensão das relações humanas nos meios educacionais.

1.5. AS CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS INSTITUCIONAIS E SOCIODRAMA EDUCACIONAL (GEPISEd)

Andrade (1986), desde o seu trabalho de doutorado, no qual realizou um estudo etnográfico em uma escola de ensino fundamental, vem buscando o aperfeiçoamento de atuações junto à instituição escolar de maneira a favorecer uma melhoria na relação professor-aluno, bem como promover a criatividade no âmbito da escola. Essa busca foi pontuada com trabalhos de diferentes agentes do processo educacional e culminou, no ano de 1995, com a formação do atualmente denominado **Grupo de Estudos e Pesquisas Institucionais e Sociodrama Educacional (GEPISEd)**⁶, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. O GEPISEd, buscando contribuir para o sucesso escolar, vem desenvolvendo trabalhos dentro de uma linha de pesquisa-ação em Psicologia Escolar Institucional que se propõe ao estudo das relações humanas nestes contextos. Utiliza-se, também, de estratégias de pesquisa qualitativa, de cunho sociopsicodramático e atua em 4 áreas distintas. São elas: (1) **a linha de pesquisa institucional** (ANDRADE, 1980; NUNES; ANDRADE, 1998; SADE; ANDRADE, 2000;

⁶ Acessível no Diretório de Grupos da Plataforma Lattes e no sítio: <http://gepsed.ffclrp.usp.br/>

TEOTÔNIO; ANDRADE 2000); (2) **a linha de pesquisa com pais** (CHECHIA; ANDRADE, 2002; RIBEIRO; ANDRADE, 2004); (3) **a linha de pesquisa com alunos** (ALVES; ANDRADE, 1996; ANDRADE (1996, 1999, 2001); ANDRADE e Col. 1996; BERETTA; ANDRADE, 2001; COLARES; ANDRADE, 2004; RODRIGUES, 2003) e (4) **a linha de pesquisa sobre o pensamento do professor** (ANDRADE (1999, 2000); BORSATO; ANDRADE, 2000; CARRARO; ANDRADE, 2002; NUNES; ANDRADE, 1996; PEREIRA, 2003; SILVA; ANDRADE, 2002; VERÍSSIMO; ANDRADE, 2001). Dentro desta última linha de pesquisa, destacamos os trabalhos de Veríssimo e Andrade (2001), Carraro (2002), Silva (2002), Pereira (2003) e Garde (2003) por considerá-los relevantes para este estudo, como também os trabalhos de Chechia (2002) e Ribeiro (2004) da linha de pesquisa com pais, os quais apresentamos a seguir.

Chechia (2002) desenvolveu um estudo numa escola pública com 32 (trinta e dois) pais, sendo 16 (dezesseis) pais de alunos com sucesso escolar e 16 (dezesseis) pais de alunos com insucesso. Seu objetivo foi conhecer as percepções desses pais sobre a escola, sobre o desempenho escolar e sobre o seu próprio envolvimento no cotidiano escolar dos filhos. Em seus resultados constatou, que a maioria dos pais de alunos com sucesso considerava a escola boa, sendo que seus filhos tiveram bom desempenho desde o início de sua vida escolar. Já os pais de alunos com insucesso demonstraram uma percepção negativa da escola, a partir das experiências vividas pelos filhos, pois estes apresentaram dificuldades no rendimento desde o início de sua vida escolar. Tanto os pais de alunos com sucesso como os de alunos com insucesso acreditavam que a família deveria valorizar a escola e esta deveria rever seus valores em relação ao aluno e sua família. Também atribuíam a responsabilidade do desempenho escolar ao próprio filho, ao professor e a si mesmos. Os pais de alunos com sucesso acreditavam que o envolvimento deles no cotidiano escolar dos filhos aumentava as possibilidades de um bom rendimento nos estudos. Já os pais de aluno com insucesso

demonstravam um esforço em ajudá-los, ainda que sem muito preparo, a fim de que esta situação de baixo rendimento fosse revertida.

Ribeiro (2004) investigou as representações e vivências de pais de alunos sobre a escola pública na qual os filhos estudavam e constatou que estes pais procuravam corresponder às expectativas da escola sobre a sua participação na vida escolar dos filhos. No entanto, encontravam dificuldades para cumprir o que a escola esperava deles, aumentando ainda mais o distanciamento entre o conhecimento formal e a realidade dessas famílias que, em sua maioria, eram provenientes de meios desfavorecidos social e economicamente. A relação família–escola demonstrou-se assimétrica sendo que a escola parecia sutilmente exercer mecanismos de exclusão para com estes alunos. Um outro aspecto importante no trabalho de Ribeiro (2004) refere-se as entrevistas em grupo focal que tinham caráter investigativo, mas o uso de recursos e estratégias sociodramáticas possibilitou que o grupo focal se tornasse de intervenção.

Garde (2003) desenvolveu um estudo no qual teve por objetivo investigar as representações de professores do ensino médio da rede pública sobre a criatividade e como a entendem no ensino. A investigação se deu com 12 docentes por meio de entrevista semi-estruturada. Os dados foram analisados a partir da metodologia de análise qualitativa à luz do referencial teórico psicanalítico, rogeriano, cognitivista e moreniano. Foram encontradas representações de criatividade que enfatizavam a valorização do conhecimento, da sensibilidade e do esforço para recriar algo e construir novos sentidos. Já no ensino, a criatividade é mencionada como um processo de reflexão e sensibilidade por parte do professor, que deve buscar na realidade de seus alunos as condições necessárias para trabalhar o conteúdo da disciplina que leciona, bem como instigar o aluno para que este seja um agente de mudança. Os professores também reconhecem a necessidade de aprimoramento profissional para que possam desenvolver um trabalho criativo e dizem repensar sua

metodologia de ensino por meio do debate, da discussão de textos e do diálogo com seus alunos.

Silva (2002) investigou o sentido e o significado da participação do professor em grupos reflexivos e como essa participação incidia sobre as representações e crenças que demonstravam, referentes ao seu papel e sua identidade profissional. Buscou também, durante grupos reflexivos com professores, identificar as resistências e as dificuldades apresentadas na superação de representações anteriores. Os resultados demonstraram que a compreensão das práticas pedagógicas pressupõe sínteses das contradições vivenciadas no contexto educacional. A ação reflexiva em grupo pôde levar os professores a repensarem suas práticas enquanto agentes educativos e formadores, buscando assim a transformação das mesmas.

Pereira (2003) investigou as representações sociais de professores do ciclo-II do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) de uma escola pública buscando compreender a prática docente, a relação com os alunos, as dificuldades e as percepções sobre a passagem do ciclo I para o ciclo II (passagem para a 5^a série). Realizou entrevistas semi-estruturadas de profundidade e encontros grupais com técnicas sociopsicodramáticas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e mostraram que os professores têm encontrado dificuldades para exercer o seu papel, seja por fatores intra ou extra-escolares. As inovações introduzidas na escola, sem um preparo prévio dos docentes, afetaram o seu fazer pedagógico e suas relações com os alunos que por sua vez, experimentaram dificuldades de adaptação na passagem entre os ciclos.

Veríssimo e Andrade (2001) buscaram identificar as representações de professores de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem por meio de um questionário de crenças (Q.C.P), entrevistas semi-estruturadas para contextualização e entrevistas temáticas. Os resultados demonstraram que a concepção de motivação distanciava-se da perspectiva construtivista à medida que se propunha

extrínseca à tarefa do aluno. Em relação ao "erro" os conceitos construtivistas estavam presentes ainda que sem uma apropriação aprofundada.

Carraro (2002) se propôs a investigar as crenças e representações dos professores do ensino fundamental a respeito do construtivismo, dos parâmetros curriculares nacionais e das inovações pedagógicas decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para alcançar seus objetivos realizou entrevistas de profundidade, semi-estruturadas, com 40 (quarenta) professores do ensino fundamental, em duas escolas públicas no interior de São Paulo e submeteu os dados à Análise de Conteúdo. É importante destacar que o trabalho de Carraro (2002) teve uma inovação metodológica na forma de se fazer entrevistas, e será melhor descrita no item 3.3 da Metodologia do presente estudo. Os resultados revelaram que a maioria dos professores acreditava que as mudanças no cotidiano escolar são necessárias e importantes, mas não concordavam com o modo como elas são implantadas e conduzidas. Os professores demonstraram ter uma noção equivocada e imprecisa sobre o construtivismo e uma noção superficial sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sentiam-se obrigados a inseri-los no seu planejamento de aula, embora não compreendessem que os PCNs pressupunham uma perspectiva construtivista do ensino. Sentiam-se despreparados e desrespeitados pelas políticas educacionais alegando que estas eram impostas e que tinham que assimilá-las rapidamente. Sentiam falta de estudos, orientações e apoio da escola para melhor compreender as inovações pedagógicas, porém acreditavam que se as mudanças no ensino fossem bem trabalhadas trariam bons resultados.

Neste contexto de inovações pedagógicas consideramos que os professores são os principais executores das propostas de mudanças educacionais. O presente estudo, que se localiza dentro do GEPISEd na linha de pesquisa o "pensamento do professor", buscou investigar as representações dos professores sobre o "aluno", objetivo esse que detalharemos no capítulo a seguir.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GERAL

- Investigar as representações de professores do ensino fundamental sobre o "aluno" situando-as no contexto de suas trajetórias profissionais.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1º. Contextualizar a “Trajetória Profissional” de uma amostra de professores do ensino fundamental a partir da investigação dos fatores: “formação acadêmica”, “experiências profissionais”, “a escola onde trabalha” e “planos profissionais”.
- 2º. Investigar as representações de professores do ensino fundamental sobre “o bom aluno”.
- 3º. Investigar as representações de professores do ensino fundamental sobre “o aluno com dificuldade de aprendizagem”.
- 4º. Investigar como os professores do ensino fundamental percebem “o aluno de hoje”, a partir dos “alunos de sua turma”, em contraposição aos alunos do início de suas carreiras.

3. METODOLOGIA

A metodologia qualitativa, conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994), foi a escolhida para atender aos objetivos deste estudo por ser uma abordagem metodológica de caráter descritivo que visa mais o processo do que os resultados ou os produtos, permitindo estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo e "investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Tal metodologia considera o ambiente natural como a fonte direta de dados e o investigador como o instrumento principal de investigação, ou seja, que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. "Divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

A estratégia adotada foi a entrevista em profundidade, em forma de cartões temáticos, a qual está descrita com maiores detalhes no item 3.3. abaixo, além do diário de campo, no qual se deu um registro sistemático de tudo o que foi observado. A partir das entrevistas foram obtidos dados referentes aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.

3.1. PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram 15 (quinze) professoras do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Ribeirão Preto-SP, descritas no quadro 1, a partir de dados obtidos durante entrevistas com as mesmas.

Nomes das Profª *	Formação Acadêmica	Série e/ou Disciplina	Nível de Ensino	Tipo de Contrato de trabalho	Regime de Trabalho	Tempo de carreira
1. Mara	Magistério	4ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	Período integral – Estado	30 anos
2. Lia	Magistério/ Pedagogia	1ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	½ período - Estado e ½ período - Prefeitura	21 anos
3. Lane	Magistério/ Pedagogia	1ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	½ período- Estado	15 anos
4. Vanda	Magistério/ Pedagogia	1ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	Período integral – Estado	23 anos
5. Ada	Magistério/ Pedagogia	1ª série	Ensino Fundamental	A.C.T **	ACT; ½ período - Estado	19 anos
6. Bete	Magistério Artes Plásticas	4ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	½ período - Estado e ½ período - Prefeitura	29 anos
7. Clara	Magistério/ Pedagogia	3ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	Período integral - Estado	23 anos
8. Marta	Contabilidade / Pedagogia	3ª série	Ensino Fundamental	A.C.T	½ período - Estado e ½ período - Prefeitura	17 anos
9. Néia	Magistério/ Biologia	3ª série	Ensino Fundamental	Efetivo	½ período - Estado e ½ período - Prefeitura	19 anos
10. Mila	Magistério/ Pedagogia Incompleto	4ª série	Ensino Fundamental	A.C.T	ACT - Período integral - Estado	19 anos
11. Ana	Letras	Português/ Inglês	Ensino Fundamental/ Médio e E.J.A. ***	Efetivo	½ período - Estado e ½ período- Particular	10 anos
12. Nívea	Magistério Ciências Biológicas	Ciências	Ensino Fundamental	Efetivo	½ período - Estado e ½ período - Prefeitura	29 anos
13. Rute	Biomedicina	Ciências/ Biologia	Ensino Fundamental e E.J.A	Efetivo	½ período – Estado e ½ período - Particular	15 anos
14. Taís	Educação Artística	Educação Artística	Ensino Fundamental	A.C.T.	ACT - período Integral - Estado	21 anos
15. Sara	Letras	Português/ Inglês	Ensino Fundamental e Médio	Efetivo	Período Integral- Estado	17 anos

Quadro 1 - Caracterização dos Participantes da Pesquisa

* Nomes fictícios

** Admitido em Caráter Temporário.

*** Educação de Jovens e Adultos, antigo Supletivo.

As entrevistas com as professoras se deram na escola onde trabalham, no Horário de Trabalho Pedagógico em Conjunto (H.T.P.C), das 12h00min às 13h00min, nas segundas e terças-feiras no período de abril a outubro de 2003.

No início do ano letivo de 2003, fizemos uma reunião com a coordenação da escola estudada, na qual apresentamos o trabalho do GEPISEd e nos propusemos a uma investigação com posterior intervenção junto ao grupo de professores daquela instituição. Após a aceitação da proposta pela coordenação, passamos a apresentação do GEPISEd aos professores em uma reunião de H.T.P.C., na qual todos os presentes foram convidados a participar deste estudo. Os professores interessados, 17 (dezessete) naquele momento, assinaram seus nomes numa lista indicando a série na qual lecionavam. Dos 17 (dezessete) professores candidatos inicialmente, 15 (catorze) foram entrevistados. Os demais se afastaram do cargo, neste período, não podendo participar da pesquisa.

3.2. LOCAL

O local no qual o estudo se deu foi a Escola Estadual de ensino de 1º e 2º graus onde as professoras lecionavam. As informações sobre a escola foram obtidas por meio de uma entrevista com o vice-diretor da época.

A Escola foi fundada em fevereiro de 1975 e atendia, no momento da pesquisa, uma clientela de 2.168 (dois mil, cento e sessenta e oito) alunos.

Estava localizada em um bairro popular residencial de Ribeirão Preto, próxima a duas grandes avenidas que ligavam o bairro ao centro e davam acesso a outros bairros e a uma das saídas da cidade. Havia um Posto Policial nas imediações da escola e variedade de comércios, principalmente nas avenidas.

Atendia alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental nos períodos matutino (07h00min às 12h00min) e vespertino (13h00min às 17h50min) e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno (19h00min às 22h35min). Havia uma grande procura por matrícula nesta escola apesar de existir em suas proximidades mais 2 (duas)

escolas estaduais e 2 (duas) escolas municipais. O vice-diretor informou que buscavam atender toda a população que procurava a escola, fosse do próprio bairro ou de adjacentes.

A Escola funcionava com 154 (cento e cinquenta e quatro) funcionários ao todo, sendo 120 (cento e vinte) professores dos quais 14 (catorze) eram eventuais (ACTs), 1 (um) diretor, 2 (dois) vice-diretores e 2 (dois) coordenadores pedagógicos. Os demais funcionários ocupavam cargos de auxiliares de serviço, inspetores de alunos, merendeiras, auxiliares de escritório e secretários. Os professores possuíam formação acadêmica com Licenciatura Plena, com exceção dos eventuais (ACTs), e eram do sexo feminino em sua maioria, principalmente no Ensino Fundamental.

O número de alunos repetentes no Ensino Fundamental era baixo devido a Progressão Continuada, sendo que no EJA já não se dava dessa forma, chegando a 14% (catorze por cento) de retenção. A frequência de alunos era boa, chegando a 75% (setenta e cinco por cento), com poucas desistências.

O prédio da escola possuía 5 (cinco) blocos com 20 (vinte) salas de aulas ao todo e 1 (uma) pequena sala de professores. Havia também 2 (duas) salas de diretoria, com 1 (uma) sala de espera e, contíguo a este espaço funcionava a Secretaria. Não possuía laboratórios, sala de computação ou biblioteca. Havia um pequeno espaço com livros amontoados, fora de estantes, embolorando devido à umidade e à poeira, não consultados pelos professores e alunos, ao qual o vice-diretor chamava de "biblioteca em funcionamento precário". A professora mais antiga da escola relatou com certa indignação que em uma gestão anterior, a diretora da época desativou a biblioteca e a transformou em sala de aula. Desde então, devido a fatores de ordem burocrática não conseguiram mais reaver o espaço que era destinado para este fim, ficando os livros amontoados num canto, próximo ao refeitório.

O espaço externo da Escola constituía-se de 1 (um) pátio grande, 1 (uma) quadra não coberta e 2 (dois) estacionamentos para carros de funcionários.

Os estacionamentos eram arborizados, assim como as imediações da escola. Esta fazia limites com dois terrenos baldios que ficavam em frente às duas avenidas mais movimentadas do bairro.

3.3. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A investigação aconteceu por meio de entrevistas individuais em profundidade que foram gravadas e depois transcritas literalmente. As entrevistas aconteceram em duas sessões, em dias diferentes, com duração aproximada de uma hora cada. Antes da primeira sessão era apresentado ao entrevistado os "Esclarecimentos aos Participantes da Pesquisa" e o "Termo de Consentimento Livre Esclarecido" (**APÊNDICES A e B**). A primeira sessão teve como foco a **“Trajetória Profissional”** das professoras. Buscou-se também, neste primeiro momento, o estabelecimento de um vínculo facilitador entre entrevistador e entrevistado. Na segunda sessão se deu a investigação das representações tendo como foco **“O Aluno”**.

A estratégia de entrevista adotada, já utilizada por outros pesquisadores do GEPISed como Carraro (2002), Figueiredo (2004), Garde (2003) e Silva (2002), se encontra melhor descrita em Carraro (2002) e se configura como uma estratégia quase projetiva que tem como objetivo favorecer manifestações verbais mais profundas dos professores, a fim de apreender as suas representações acerca do tema apresentado.

Foram investigados 4 (quatro) temas em cada sessão. Cada tema foi abordado em 3 (três) etapas. Os temas da primeira sessão foram: “Minha Formação Acadêmica”, “Minhas Experiências Profissionais”, “A Escola Onde Trabalho” e “Meus Planos Profissionais”. Os da segunda sessão foram: “Os alunos de minha turma”, “O aluno com dificuldade de aprendizagem”, “O Bom Aluno” e “O Aluno de Hoje”.

Em cada sessão, utilizaram-se 4 (quatro) cartões constando, respectivamente em cada um, os temas a serem investigados. Os quatro cartões, referentes a cada uma das sessões, foram colocados sobre a mesa. Solicitou-se ao entrevistado que escolhesse o tema pelo qual gostaria de iniciar a entrevista. Os 3 (três) cartões restantes foram guardados para serem usados em seguida ao primeiro que foi escolhido.

Na primeira etapa, conforme já detalhado em Carraro (2002), perguntou-se ao entrevistado o que lhe vinha à mente enquanto lia o tema escrito no cartão, quais pensamentos, idéias e sentimentos lhe ocorriam. Então, sugeriu-se que o entrevistado se dedicasse a pensar sobre o tema, em silêncio, pelo tempo que desejasse.

Na segunda etapa, ofereceu-se ao entrevistado uma folha de papel pautado, com o tema escolhido escrito na parte superior, solicitando-lhe que escrevesse as palavras ou expressões que lhe vieram à mente enquanto pensava sobre o tema escolhido na primeira etapa.

A terceira e última etapa representa a fase da entrevista propriamente dita e é nesta que se aprofunda a investigação muito além das palavras e expressões registradas. Informou-se ao entrevistado que o gravador seria ligado e solicitou-se-lhe que explicasse, um a um, os sentidos de todas as palavras ou expressões escritas na etapa anterior. Para iniciar, perguntou-se ao entrevistado: "o que lhe fez lembrar esta palavra ou expressão quando você a escreveu?" Procedeu-se desta forma para cada uma das palavras ou expressões anotadas na folha de papel pautado. À medida que o entrevistado explicava, exploraram-se os assuntos, com intervenção de esclarecimentos quando estes se fizeram necessários.

3.4. PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas segundo as normas de Pretti (1993), conforme os critérios apresentados no quadro 2, a seguir:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou Segmentos	()	do nível de renda ... () nível de renda nominal ...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e come/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os ... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco ... Central ... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos ... ou três razões ... que faziam com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simulação de vozes	[Ligando As linhas	A. na [casa da sua irmã B. [Sexta-feira? A. fizeram [lá B. [Cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem ...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião ... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRReira entre nós” ...

Quadro 2 – Normas de Pretti (1993) - para transcrição literal e análise de dados de entrevistas.

* exemplos retirados dos inquéritos NURC/ SP nº 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP eTc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: tá? Você está brava ?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto final; ponto-e-vírgula; dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Após a transcrição literal, os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo a partir do referencial de Bardin (1977) e de Minayo (1998), sendo que, este último, apresenta, amplia e discute a proposta de Bardin (1977). Dentre as técnicas propostas por Bardin (1977) se privilegiou a Análise Temática na qual se buscou encontrar núcleos de sentido nos enunciados da fala e os seus significados. A Análise Temática desdobrou-se em 3 (três) fases: *a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação*.

Na *pré-análise*, determinamos, entre outras coisas, a unidade de registro sob a forma de palavra-chave ou frase; a unidade de contexto e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise. Procedemos também, na *pré-análise*, à *leitura flutuante* dos dados de maneira a construir um *corpus* que atendesse aos critérios de *exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência*.

Na *exploração do material* se deu a codificação dos dados com a organização de categorias e subcategorias analíticas e empíricas. As categorias analíticas foram construídas a partir da revisão bibliográfica e as categorias empíricas surgiram após as várias releituras das entrevistas emergindo espontaneamente dos conteúdos das falas dos participantes da pesquisa.

No *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* buscamos compreender as categorias e subcategorias temáticas situando-as no contexto em que foram produzidas pelas entrevistadas e estabelecendo possíveis relações com a literatura científica sobre o assunto.

3.5. ASPECTOS ÉTICOS

Neste estudo, procuramos atender às exigências éticas e científicas fundamentais da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 que trata sobre declarações e diretrizes de pesquisas envolvendo seres humanos. Esta Resolução incorpora os quatro referenciais básicos da bioética: 1) autonomia, 2) não maleficência, 3) beneficência e 4) beneficência e justiça.

Seu objetivo é assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Para isso, assumimos o compromisso de desenvolver o estudo a partir do consentimento livre e esclarecido dos indivíduos participantes; assegurar a confidencialidade e a privacidade nos instrumentos de coleta de dados utilizados; garantir a não utilização das informações colhidas em prejuízo destas pessoas e/ ou da sociedade; zelar pela proteção da imagem e a não estigmatização dos envolvidos e assegurar os benefícios resultantes deste estudo aos sujeitos desta pesquisa, em termos de retorno educacional e acesso aos seus resultados. Este nosso compromisso foi registrado nos documentos “Esclarecimentos aos Participantes da Pesquisa” e “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (**APÊNDICES A e B**) e apresentado ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, juntamente com o Projeto de Pesquisa. Após sugestões e adequações necessárias, o Projeto e os documentos foram aprovados pelo referido Comitê, segundo o parecer da 27ª reunião ordinária, realizada no dia 30/04/2003. Os documentos aprovados foram apresentados aos professores antes do início da pesquisa para informá-los de nosso compromisso. Os professores, que concordaram em participar do estudo, assinaram a documentação em duas vias, sendo que uma cópia ficou em seu poder e a outra foi entregue à pesquisadora.

4. RESULTADOS

Neste tópico, apresentamos e exemplificamos o contexto no qual se deram as entrevistas com as professoras, para em seguida, descrevermos seus resultados.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Em março de 2003, demos início às entrevistas com as professoras no horário reservado para H.T.P.C., conforme já descrito anteriormente no capítulo 3 (METODOLOGIA).

No começo do trabalho, era comum a interrupção da entrevista por professoras que entravam na sala para pegar algum material, funcionários que trabalhavam na escola e precisavam de alguma informação e até mesmo alunos que chegavam mais cedo para a aula. À medida que o encontro da pesquisadora com as professoras se tornou parte do cenário da escola, as interrupções diminuíram significativamente e este horário passou a ser respeitado. Vez ou outra, durante a coleta de dados, a entrevista se estendia por mais de uma hora e era mesclada com a conversa da criançada no pátio se preparando para o início da aula. Algumas vezes, não era possível concluir as etapas propostas para a sessão, visto que a maioria das participantes precisava se deslocar para outras escolas nas quais trabalhava num segundo período.

Houveram ocasiões em que a entrevista não pôde ser realizada porque ao chegar à escola a pesquisadora era avisada de que as professoras tinham sido dispensadas do H.T.P.C daquele dia, por terem muitas horas de trabalho acumuladas em atividades extra-classe.

Em outras vezes, a entrevista não ocorreu porque “havia um tema muito importante para ser discutido por todas na pauta do H.T.P.C”, segundo explicação da coordenadora, a qual pediu desculpas e, nestes dias, não liberou nenhuma professora para ser entrevistada.

Geralmente, na primeira sessão as professoras estiveram mais inibidas e falaram pouco. Já na segunda sessão, a maioria delas se permitiu falar mais e até mesmo fazer queixas e críticas. Algumas, após a pesquisadora desligar o gravador, fizeram desabafos pessoais buscando, se não cumplicidade, pelo menos um ouvido atento.

Relataremos a seguir, a caráter de exemplo, o contexto das 2 (duas) sessões com a primeira professora entrevistada.

4.1.1. Entrevista com Mara

Mara foi a primeira professora entrevistada. Foi indicada, aleatoriamente, pela coordenação para iniciar a entrevista. Isto se deu quando a pesquisadora chegou à sala do H.T.P.C. e não conseguiu conversar com as professoras que haviam dado o nome para a pesquisa. A coordenadora já havia iniciado sua fala e comunicava, rapidamente, tópicos da pauta do dia que precisavam ser resolvidos em conjunto. Às vezes, algumas professoras conversavam em paralelo. Em resposta, a coordenadora dava um altíssimo PSIU! e continuava com a sua pauta de reunião. A conversa paralela cessava por alguns instantes. Percebendo que a pauta e os recados da coordenação iam longe, a pesquisadora interrompeu a oratória, e em particular, pediu à coordenação para liberar uma professora para a entrevista, pois temia demorar um pouco mais e prejudicá-las no retorno ao trabalho à tarde. Rapidamente a coordenadora olhou a lista com os nomes e apontou: "Mara, você. Pode sair com a psicóloga para a entrevista". De pronto foi atendida e assim, Mara foi a primeira da lista.

Na primeira sessão, demonstrou-se um pouco saudosista, pois se aposentaria ainda naquele ano. Fez uma retrospectiva e falou com certa amargura dos sonhos não realizados e da opção que fez pela vida familiar em detrimento do trabalho. Parecia arrepende-se, visto

que se separou do marido. É como se não tivesse valido a pena não ter investido na carreira. Ao final da primeira sessão, pediu para que eu ligasse na escola antes de ir para a segunda sessão, pois estava com a mãe doente e possivelmente faltaria no dia em que combinamos.

Na segunda sessão, Mara parecia aturdida, confusa. Justificou que estava pensando na enfermidade da mãe e em sua internação. No momento de olhar para o cartão escolhido e escrever sobre o que o tema lhe evocava, disse que não estava conseguindo concentrar-se. Estava com a "cabeça lá longe", no hospital, na mãe. Ofereci-lhe a possibilidade de interrompermos a sessão, mas ela quis continuar e ao final falou, num desabafo, sobre o que tem enfrentado com a enfermidade da mãe.

Quando falou sobre "os alunos de sua turma" a professora citou o que chama de "jeitinho brasileiro" para conseguir auxiliar os que têm mais dificuldades: coloca-os em grupo; os que têm facilidade auxiliam os que têm mais dificuldades e percebe que estes progridem pois, muitas vezes, "entendem mais um colega falando do que o professor explicando". Informo-lhe, ao final da sessão, que um pesquisador russo de nome Vygotsky, havia descoberto no século passado que as crianças poderiam, de fato, consolidar seu aprendizado a partir da intervenção do professor e de colegas que sabiam mais que eles. Ela se animou e relatou outras experiências em sala, de trabalhos em grupo, nos quais os alunos com dificuldades obtêm êxito. Quando terminamos, parecia aliviada e disse que não só os alunos precisavam de um atendimento especializado, mas os professores também necessitavam, e, muito mais, de um apoio psicológico, psicopedagógico. Enfim, algum trabalho que os ajudasse na reflexão de seu fazer profissional diário.

4.2. OS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Passaremos a seguir, à descrição dos resultados das entrevistas, obtidos por meio da Análise de Conteúdo. Num primeiro momento, abordaremos o foco explorado na 1ª sessão: "Trajetória Profissional", com seus temas e categorias. Em seguida, faremos o mesmo com o foco "O Aluno", trabalhado na segunda sessão.

4.2.1. Trajetória Profissional

Na primeira sessão da entrevista exploramos o foco "Trajetória Profissional" que teve por objetivo contextualizar a formação, a atuação e as aspirações das participantes da pesquisa. Serão apresentadas, neste item, as categorias geradas a partir de 4 (quatro) temas: "Minha Formação Acadêmica", "Minha Trajetória Profissional", "A Escola onde trabalho" e "Meus Planos Profissionais". Ao final da descrição destes dados, faremos uma síntese do que foi percebido.

4.2.1.1. Minha Formação Acadêmica

Para comentar os conteúdos que emergiram nesta categoria recorreremos ao Quadro 1, apresentado no item 3.1 da Metodologia (pág.48), que traz sinteticamente a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Das 15 (quinze) professoras entrevistadas, apenas 2 (duas), *Mara e Mila*, não possuíam a formação acadêmica com o 3º grau, sendo que uma delas já havia iniciado a faculdade de Pedagogia enquanto a outra, prestes a se aposentar, lamentava-se por não ter

investido mais em sua carreira profissional. O fato “*de ter colocado a família em primeiro plano*” é apontado por *Mara*, como o motivo que a impossibilitou de continuar seus estudos. Esta queixa apareceu várias vezes enquanto falava sobre sua “*formação acadêmica*” e foi recorrente em outros temas da entrevista.

Das 13 (treze) professoras que fizeram faculdade, somente 1 (uma), *Rute*, fez um curso que não era Licenciatura (Biomedicina), o que a levou a buscar uma complementação pedagógica. Esta professora entrou no Magistério como segunda opção de trabalho, por ter dificuldades em permanecer atuando em sua área de formação inicial.

essa empresa que a gente tinha passou por várias situações... daí eu recomecei a minha vida com essa outra formação acadêmica que eu tinha que era de professora tal... não era nem de professora... eu não sou professora formada como professora... eu sou biomédica minha área seria mais de pesquisa então como com essa formação acadêmica eu tive também uma formação pra ser professora uma licenciatura eu comecei a querer mudar minha vida... eu não queria mais daquela maneira então eu fui procurando outras coisas né? e fui encontrar essa profissão... depois é claro que eu tive que percorrer um outro caminho... me especializar... de acabar de concluir essa minha formação pra ter uma licenciatura plena em Biologia... que é a minha área... (Rute).

Mais 3 (três) professoras declararam que o Magistério não foi a sua primeira opção profissional. Uma delas (*Bete*) se tornou professora porque *as mulheres de sua época já eram condicionadas para esta profissão*. Outra professora deste trio (*Sara*) gostaria de ter estudado *Psicologia*, mas a sua realidade econômica e social não lhe permitiu. Então, cursou Letras por gostar também de Literatura. Uma vez professora, pretende se aprimorar em sua profissão e fazer Mestrado, pois o seu objetivo é lecionar no 3º grau.

a minha formação acadêmica... eu... eu... me formei não exatamente naquilo que eu queria por questões financeiras (...) foi minha segunda opção (...) eu tento ser mais justa e mais profissional possível (...) eu gostaria de ter sido psicóloga e acho que eu teria sido boa mas não pude por que eu não tinha como só estudar e... foi complicando... como eu gosto muito de ler eu optei por Literatura... né? e... e... pretendo fazer pós graduação em Literatura(...) por que eu acho que eu posso tá contribuindo assim... dando aula mesmo pra professores... pra tá melhorando... sabe? (Sara)

A terceira professora deste grupo disse que *caiu na rede* (de ensino) por necessidade (*Nívea*). Já no final da carreira, ainda não sabe se gosta ou não do que faz. Dedicou-se à profissão, superou dificuldades e acredita que se tornou uma boa profissional, *consciente e*

capacitada. Esta professora foi a **única** do grupo das participantes que considerou a sua formação acadêmica ruim, pois não a capacitou para lidar com a sala de aula. Por isso, ela foi em *busca* de outros cursos que, em sua maioria, contribuíram para a sua prática e crescimento profissional, tornando-a uma professora *mais competente, respeitável e analítica*.

olha... eu... na época da minha formação... eu... fui muito MAL formada né porque eu fiz curso trabalhando e quando eu acordei eu era professora... morta de fome então eu tinha que trabalhar... então primeiro quando você entra em uma sala de aula você percebe que não sabe NADA absolutamente NADA (...) eu não amo dar aula... eu tenho o maior respeito por isso pelos meus alunos por que eu tenho CONSciência de que eu não nasci para ENSInar eu não tenho certeza... eu não tive outra opÇÃO pra faZER (...) fiz muitos cursos na USP em São Paulo... sempre buscando então SEMPRE crescendo...amadurecendo pra trabalhar...então...na hora de aplicar tudo isso não dá para você aplicar mas você se torna um profissional competente eu acho um profissional respeitável um profissional que se faz respeitar e... até analítico porque você analisa as situações (Nívea)

As demais professoras (catorze) afirmam que tiveram uma ótima formação acadêmica e que esta é progressiva e contínua com cursos de aperfeiçoamento.

A partir desta caracterização, pôde-se perceber que a maioria das professoras estavam procurando se adequar à proposta da Lei de Diretrizes de Bases (L.D.B) que visa a formação em curso superior para o exercício da profissão. Uma das professoras que interrompeu os estudos (*Mara*) encontrou dificuldades em conciliar a demanda da vida profissional com a vida familiar. Uma das professoras que, em sua época de formação não teve outra opção a não ser o Magistério (*Bete*), fez faculdade de Artes posteriormente. A professora biomédica (*Rute*) relatou que buscou aperfeiçoamento para conseguir lecionar em uma área distinta da área de sua formação e informou que conseguiu integrar sua experiência e curiosidade em laboratórios com a sua atuação em sala de aula. A professora que desejava ser psicóloga, (*Sara*) buscava trabalhar a afetividade com seus alunos e compreendê-los. A professora que se queixou de sua "má formação" (*Nívea*) afirmou que sofreu muito, num primeiro momento, frente ao desafio de transmitir algo que desconhecia ao seu grupo de alunos de 8ª série. Isto a levou a buscar aprimoramento. Reconheceu crescimento e enriquecimento pessoal nesta busca. Fez muitos cursos. Alguns apenas pelo diploma, muitos outros pelo enriquecimento

que proporcionariam à sua atuação profissional, pois a tornou uma profissional mais competente, respeitável e analítica.

Diante destes dados, percebemos que nem todas as professoras estão no Magistério por escolha ou afinidade com a área de ensino. Porém, todas afirmam que atuam da melhor maneira possível, buscando cursos de aprimoramento e integração entre as experiências anteriores e os desafios atuais da sala de aula. No entanto, sabemos que os “muitos cursos de aperfeiçoamento” aos quais as professoras se referem, são obrigatórios como parte do programa de formação de professores do Governo do Estado. Do grupo das 15 (quinze) professoras, apenas 2 (duas) (*Ana e Taís*) afirmaram considerar tão importante a formação contínua que investem em cursos de aprimoramento, até mesmo pagando-os do próprio bolso.

4.2.1.2. Minha Trajetória Profissional

A partir do Quadro 1 (página 48), pudemos constatar que todas as professoras participantes da pesquisa estavam há mais de uma década trabalhando na área da Educação, sendo que 7 (sete) das 15 (quinze) entrevistadas atuavam há mais de 20 (vinte) anos e 3 (três) (*Mara, Nívea, Bete*) estavam para se aposentar.

Neste tema, “Minhas Experiências Profissionais”, surgiram 4 (quatro) categorias que esquematizamos no Quadro 3, a seguir, expandindo-as posteriormente com exemplos de falas das professoras.

Categorias de Experiências	Profissionais
4.2.1.2.1. Necessidade de dedicação à profissão	Lane, Lia, Clara, Vanda, Sara, Marta, Nívea (7)
4.2.1.2.2. A diversidade da experiência em sala de aula	Mara, Lane, Ilda, Marta, Néia, Sara, Ana, Bete, Rute (9)
4.2.1.2.3. A diversidade da experiência com cargos administrativos	Lane, Marta, Mara, Vanda, Clara, Ilda, Mila (7)
4.2.1.2.4. A diversidade da experiência e constante aprendizado	Ilda, Sara, Clara, Taís, Vanda, Mila (6)

Quadro 3 - Síntese do Tema: “Minhas Experiências Profissionais”

4.2.1.2.1. Necessidade de dedicação à profissão

Nesta categoria, 7 (sete) professoras destacaram a importância da dedicação ao ensino. Uma delas entendia que, uma vez que prestou e passou no concurso para esta profissão, deveria ter o máximo de dedicação no exercício da mesma.

a dedicação (...) já que eu tô aqui dando aula... eu tenho que ter dedicação... (...) já que eu fui fazer concurso e passei então eu tenho que me dedicar ao máximo pro meu trabalho né? (Lane)

Outra professora declarou que a sua dedicação é sinônimo de amor.

às vezes a minha filha comenta comigo 'mãe você está com mais pique do que eu...' (...) tá quase na hora de trabalhar ela fala 'nossa que pique você tem'... eu falo é dedicação né? é pra quem gosta... se eu não gostasse eu não tinha esse ânimo todo não é verdade?... ... dedicação... ... (...) amor à profissão... acho que é a mesma coisa que dedicação (Lia)

Nesta direção, mais duas professoras afirmaram “gostar da profissão” e informaram isto com falas do tipo “não conseguiria ser outra coisa”; “nasci para isso”. Uma delas ressaltou que a sua experiência nesta área é de constante aprendizado.

é uma coisa que vem dentro de mim esse GOSTAR do que eu faço... entendeu?(...) eu NÃO SEI ser outra COISA... EU... NÃO... SEI... SER... OUTRA... COISA... MESMO... saBE? (Clara)

a experiência tem sido essa sabe? de sempre ESTAR APRENDENDO... por que o que eu ouço o que eu falo de cabeça erguida é isso...eu ainda estou aprendendo... eu gosto de dar aula... eu nasci pra isso....(Vanda)

Duas professoras entendiam que a profissão possibilitava-lhes mudanças e afirmavam ter melhorado suas atitudes no decorrer dos anos.

bem eu nem sempre fui como eu sou hoje né? eu... eu... eu já fui uma professora bastante autoritária quando eu era bem jovem (...) ao longo dos anos eu fui... --eu sempre tento ser uma pessoa melhor né? (Sara)

então eu acho que cada ano que passa a gente vai melhorando... vai sabendo por onde você não deve ir mais... sabe? (Marta)

Na fala da última professora deste grupo percebemos a *dedicação* como sinônimo de *busca*. Ela declara que *busca se aprimorar por ser responsável e respeitar o aluno*. Na verdade, quer *se livrar da profissão*, pois *a sua área é música*. Sente-se uma *profissional jogada no Estado*.

sempre buscando então SEMPRE crescendo... amadurecendo pra trabalhar (...) eu sempre quis sair nunca pude sair... porque eu acho que a minha área é música a minha área é outra eu não nasci para ficar/ a minha a letra dança na lousa sabe? é uma letra de médico então eu faço caligrafia eu quase ME MATO pra me aprimorar neste quadro... então eu tenho MUITO respeito pelo meu aluno eu acho que eu sou MUITO responsável mais isso essa coisa de dar aula ela me traz insegurança ela me traz angústia me traz muito sofrimento por que eu quero me Livrar disso... isso uma coisa particular minha de um profissional que está JOGADO no Estado sabe lá quanto tem disso... (Nívea)

4.2.1.2.2. A diversidade da experiência em sala de aula

Nesta categoria, 9 (nove) professoras mencionaram, a partir de suas diversas experiências de ensino, a preferência pelo trabalho com crianças e adolescentes e/ou jovens e adultos. Duas professoras deste grupo citam as suas experiências de trabalho com 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental). Uma delas salientou que *é muito difícil* permanecer com a mesma série de um ano para outro.

trabalhei com todas as séries da primeira até a quarta... difícil pegar de um ano pro outro pegar a mesma série... (Mara)

comecei como ACT né? a gente começa que nem os outros professores que tem aí ACT depois tem concurso passei fui pra São Paulo e voltei (...) dois anos ((como professora de 1ª série))... mas já dei aula pra primeira série outros anos... (Lane)

Mais duas professoras de 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental), destacaram a importância que tem para elas o trabalho *com o aluno em sala*, preferindo-o a cargos administrativos.

tá dentro da sala de aula pra mim é fundamental... eu já tive oportunidade de prestar concurso de supervisão de direção mas eu não fui por que a minha vida é a sala de aula é o contato com o aluno... então eu escolhi essa profissão realizando um sonho mesmo (Ilda)

então esse ano eu vim pra terceira série (...) parece que eu acabo me satisfazendo em estar com a criança... com o aluno de perto... então eu voltei pra sala de aula... ((antes estava como supervisora)) então eu pensei em pegar primeira segunda série mas eu não consegui na atribuição pegar... escola de primeira e de segunda era muito retirada... longe... (Marta)

Outra professora afirmou que *ama* o trabalho com alunos de *pré-escola* (atual Educação Infantil) como também o trabalho com adolescentes (Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série) pela possibilidade de *aprender com as experiências deles*.

(...) por que eu sempre gostei de lidar com crianças... trabalhei na pré escola dois anos... amava o que eu fazia... amava... adorava trabalhar com aqueles alunos de quatro cinco até seis anos... me dava bem com eles... como eu gosto também de trabalhar até a faixa etária... gosto muito de trabalhar que eu já lecionei de quinta a oitava que eu gosto de mexer nessa faixa de adolescente... de ter convivência com eles... de ter a experiência que eles tem... de aprender com eles... por que você aprende muito com eles... (Néia)

Na fala a seguir, a professora mencionou a sua dificuldade em trabalhar com alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e a facilidade e preferência pelo trabalho com alunos do *colegial* (Ensino Médio).

eu tenho problemas às vezes igual eu te falei com criança por que eles misturam as coisas... às vezes eles acham que esta abertura que eu dou é pra fazer bagunça... aí eu tenho que retroceder... então isso é uma faca de dois gumes e funciona muito no colegial... o colegial é um sucesso... você... você... abre espaço... isso funciona que é uma beleza... o retorno é muito bom... com crianças o retorno não é tão bom... então de quinta a oitava eu tenho problema (Sara)

A fala da professora seguinte evidencia a sua experiência com alunos do *colegial* (Ensino Médio), *primeiro grau* (Ensino Fundamental) e *Supletivo* (E.J.A.), destacando que gosta mais de trabalhar com os alunos deste último (E.J.A.).

logo de cara eu peguei todos os terceiros colegiais... tanto de Português como de Inglês (...) quando eu peguei o terceiro colegial nenhum professor gostava dessa sala... eu acho que por isso que eu só peguei o terceiro colegial... não tive nenhum problema com esse alunos... desenvolvi um trabalho ótimo com eles... inclusive produção de texto... trabalhei muito com/ pra Vestibular... fui atrás da UNICAMP, VUNESP, UFSCAR... inclusive eu sou fiscal deles hoje (...) ... logo de início era com o segundo grau depois eu comecei a dar aula pro primeiro grau... que era no período da tarde também nessa escola (...) e o Supletivo também é uma das salas que eu mais gosto de trabalhar (Ana)

Mais uma professora também deu um destaque especial à experiência de ensino com adultos considerando-a *gratificante*.

a maior parte da minha experiência profissional... é... foi feita com adultos... na alfabetização de adultos... por que eu trabalhei no Centro de Educação Supletiva por dez anos... trabalhei também na Prefeitura com alfabetização de adultos e no Senac... com o programa do Instituto Paulo Freire... e pra mim isso aí foi uma realização muito grande pra mim por que trabalhar com adulto analfabeto é assim uma experiência muito mais gratificante do que trabalhar com... com criança... eu acho que o adulto é assim ele necessita e valoriza muito mais... (Bete)

A última professora deste grupo revela a sua frustração com os seus alunos jovens (5ª a 8ª série do Ensino Fundamental) chegando a irritar-se *pela falta de entendimento, da parte deles, da importância de um professor*.

alguma vezes a gente tem algumas frustrações em determinadas aulas... em determinados momentos com aquela atitude de alguns jovens que podem te irritar... aquela falta assim de entendimento da parte deles da importância de um profissional... de um professor ali na frente... então algumas vezes realmente a gente se frustra né?... acha que não conseguiu transmitir o que você queria o objetivo não foi é... não foi atingido... só que eu sempre saio quando acontece alguma coisa desse tipo (Rute)

4.2.1.2.3. A diversidade da experiência com cargos administrativos

Temos nesta categoria 7 (sete) professoras que se referiram a cargos administrativos em suas experiências profissionais, seja por desejá-los, por repudiá-los ou por já terem trabalhado nestes cargos anteriormente.

Três professoras deste grupo, já trabalharam em cargos administrativos e, no momento da pesquisa, estavam em sala de aula. Uma das professoras percebeu, na experiência administrativa, a possibilidade de *ajudar a escola e o professor*. Outra delas descobriu, a partir desta experiência, que *queria ser professora*.

eu também estive na direção ((de escola)) ... (Lane)

eu tava na coordenação o ano passado... então a gente tando na coordenação você começa a ver um outro tipo de trabalho e vê a escola no geral... o problema do aluno no geral... então você quer passar toda aquela experiência pra ajudar a escola a caminhar... ajudar o professor... então é uma experiência nova... já fui num outro ano também... há 8 anos atrás também já fui coordenadora e voltei o ano passado... (Marta)

... e por aqui também já fui coordenadora... fui um ano coordenadora (...) porque eu tinha feito uma opção para trabalhar no administrativo então eu fui secretária de escola... então... não achava que era bom ser professora... aí... de repente assim... eu vi que não era aquilo que eu queria... quero ser professora realmente... prestei concurso passei e fui... (Mara)

Já outras 4 (quatro) professoras declararam não ter *ambições administrativas* e *nem pretensão a outro cargo* a não ser o de professora, pois *gostavam de dar aulas*.

eu gosto de dar aula... eu nunca pretendi ser diretora de escola... algum cargo além de ser professora... gosto de dar aula... nunca eu... eu estudei... eu acabei uma faculdade agora o ano passado... mas eu não pretendo ser mais do que professora... mais assim no sentido de ser diretora... coordenadora... ... eu gosto de dar aula... (Vanda)

é como eu te falei... eu tenho assim uma característica que eu acho dentro da profissão... eu nunca tive ambições administrativas... você entendeu? nunca... eu sempre... eu acho... que o meu estar na profissão é com a criança... é estar com aluno... eu não me vejo por exemplo na parte administrativa nunca... eu nunca me vi... (Clara)

depois eu fiz o curso na Faculdade de Pedagogia né?... não com o intuito de ter a direção... a supervisão de escola... não... (Ilda)

então eu acho que eu prefiro trabalhar mesmo com a criança do que com os adultos... então... não tenho planos assim pra uma administração... uma coordenação... (Mila)

4.2.1.2.4. A diversidade da experiência e o constante aprendizado

Nesta categoria 6 (seis) professoras falaram de sua experiência profissional como fonte de constante aprendizado, seja por meio do relacionamento com os alunos, seja por meio de estudos ou mesmo pela diversidade das escolas pelas quais passaram.

Das 6 (seis) professoras, 3 (três) ressaltaram o aprendizado a partir de *trocas enriquecedoras* com os alunos nas *experiências de sala de aula*.

agora... as experiências em sala de aula essas sempre me acrescentam alguma coisa... por que eu tô pra ensinar e tô também pra aprender... eu costumo dizer que eu ensino e que eu aprendo... né? então eu ensino passando os conteúdos... vendo como o aluno tá acompanhando como ele tá aprendendo... e eu aprendo na hora que o aluno me ensina alguma coisa não é aquela coisa aí só por que eu sou formada que eu não sou capaz de aprender com uma criança... por que criança ela ensina muito a gente né? (Ilda)

então eu acho que eu consigo muito muito... muito mesmo assim com essa mudança de atitude que eu tive em relação às crianças aos adolescentes eu acho que eu consegui muito mais... então eu me sinto muitíssimo realizada no aspecto de que eu consigo mostrar isso pra eles... (Sara)

é... como eu te falei... qualquer campo profissional você tem o pró e o contra mas no meu modo de ver minhas experiências são sempre gratificantes (...) em TODas as profissões a gente experimenta frustrações... mas eu acho que a maioria das minhas experiências são gratificantes... mesmo que as trocas não sejam sempre cem por cento... né?... são enriquecedoras... (Clara)

Uma outra professora deste grupo considerava sua *experiência profissional maravilhosa* por ter feito *muitos cursos* e conseguido aplicá-los com os alunos.

eu tenho sorte por que todo o curso que eu fiz mais tem me ajudado assim cem por cento na escola (...) então tudo o que eu aprendi nesses vinte e um anos foi através de cursos e que tem me ajudado muito nas escolas... tudo o que eu aprendi em cursos eu apliquei pros meus alunos (...) a experiência profissional que se a gente não tivesse esses cursos não teria essa experiência maravilhosa... maravilhosa... muito maravilhosa MESMO... (Taís).

Havia neste grupo uma professora que, apesar dos 23 anos de experiência, estava recém formada em Pedagogia. Ela afirmava estar sempre *inovando, aprendendo* e via na experiência de *sala de aula*, uma fonte de *realização pessoal*.

eu gosto de dar aula... então pra mim... depois de 23 anos dando aula e gostando ... é uma realização pessoal né? então eu fico feliz (...) eu tenho aprendido (...) todo o ano eu estou inovando... estou mudando... agora que eu acabei a faculdade...
(Vanda)

A última professora deste grupo passou por *diferentes escolas*, por ser A.C.T., e procurou aproveitar essa diversidade de experiências considerando-as *bem válidas*.

a gente tá sempre passando por escolas diferentes... vendo... pessoas diferentes... costumes diferentes... então a gente procura... ver as coisas boas ... aproveitar... e as ruins... não cometer o erro... então a gente está sempre observando... tá sempre olhando por onde passamos e... eu acho que é bem válido... (Mila)

4.2.1.2.a. Síntese das categorias do tema: “Minhas Experiências Profissionais”

Pudemos perceber, neste conjunto de categorias, que todas as professoras participantes da pesquisa estavam *há mais de uma década* atuando na Educação, sendo que **7 (sete)** das **15 (quinze)** entrevistadas atuavam há mais de **20 (vinte) anos** e **3 (três)** estavam para se *aposentar*.

Um grupo de **7 (sete)** professoras destacou a *importância de dedicação ao ensino* como sinônimo de *amor*, forma de *respeitar o aluno* e fazer jus à escolha da *carreira*, que se manifestou em expressões como “*busca por aprimoramento*”, “*gostar da profissão*”, “*não saber fazer outra coisa*”, “*nascer para isso*”.

A maioria das professoras (**nove**) mencionou, a partir de suas *diversas experiências de ensino*, a *preferência* pelo trabalho com crianças e adolescentes e/ou jovens e adultos, destacando a constante *mudança de série* de um ano para outro e a importância de estar em sala de aula, em *contato direto com o aluno*. As professoras, que trabalham ou já trabalharam com a educação e/ou *alfabetização de jovens e adultos*, exaltam esta experiência em detrimento das outras. Uma única professora deste grupo denuncia a *falta de respeito* dos

alunos e assume irritar-se com tal atitude. Sai da sala de aula nessas ocasiões, para evitar um confronto.

Em relação aos *cargos administrativos*, **7 (sete)** professoras se referiram a eles em suas experiências profissionais. Desse grupo, **3 (três)** professoras já trabalharam na *direção* ou *supervisão* escolar e, umas dessas professoras, vislumbrou com esta experiência a possibilidade de *ajudar a escola e o professor* em sua prática. Outra deste grupo descobriu que *gostaria de ser professora* a partir de sua experiência com os cargos administrativos. Outras 4 (**quatro**), afirmaram categoricamente *não desejar* estes cargos, já que têm a certeza absoluta de que *gostam de dar aulas*.

As *diversas experiências profissionais* foram entendidas por **6 (seis)** professoras como forma de *constante aprendizado e realização pessoal* por serem *bem válidas e enriquecedoras*.

4.2.1.3. A Escola onde Trabalho

Neste tema, a escola apareceu na fala das professoras como um bom lugar para se trabalhar, porém inspiradora de sentimentos antagônicos. Possui poucos recursos financeiros, está bem localizada, com boa clientela de alunos e com bons funcionários. Também surgiu neste tema referência ao relacionamento dos professores entre si e as atitudes da direção da escola, dos funcionários e dos alunos para com os professores. Apresentamos a seguir, o Quadro 4 com as categorias que surgiram neste tema e as comentamos, logo após, com exemplos retirados da própria fala das participantes da pesquisa.

Categorias de Opiniões Acerca do Local de Trabalho	Profissionais
4.2.1.3.1. Escola boa, bem localizada, com bons funcionários, boa clientela e bons relacionamentos	Lane, Bete, Mara, Ilda, Lia, Clara, Vanda, Nívea, Rute (9)
4.2.1.3.2. Escola grande e sem recursos	Vanda, Marta, Néia, Sara (4)
4.2.1.3.3. Professores sem união, ética e coleguismo	Taís, Mila, Néia (3)
4.2.1.3.4. Professores desrespeitados na escola	Mila, Ana (2)

Quadro 4. Síntese do Tema: “A Escola onde Trabalho”

4.2.1.3.1. Escola boa, bem localizada, com bons funcionários, boa clientela e bons relacionamentos

Surgiu na fala de 9 (nove) professoras pelo menos uma das referências acima sobre a escola.

Apenas uma professora disse achar tudo "ótimo", desde a localização da escola até o atendimento dos funcionários, contemplando em sua fala todos os itens desta categoria.

a escola ela... ela... ela é boa certo? (...) os alunos tem gente que fica reclamando dos alunos por aí... não... a gente recebe alunos bons... tem alunos que têm dificuldades mas recebemos uma clientela boa... bairro... a escola está localizada num bairro bom... não está muito afastado nem muito longe é um bairro bom adequado... as pessoas que... os funcionários são ótimos funcionários o que a gente precisa da escola os funcionários vem na porta... quando a gente precisa eles atendem a gente pelo menos no meu caso... e nunca deixaram que... / os inspetores a secretaria a direção tudo os próprios colegas os nossos professores eles são ótimos viu? (Lane)

Sua percepção do corpo docente e discente foi endossada por mais 4 (quatro) colegas e uma das professoras falou dos bons relacionamentos usando os termos *integração, amizade, cumplicidade e troca*.

(...) esta integração é importantíssima... tanto no relacionamento que a gente tem com direção com os colegas e com os alunos também... eu acho que a gente tem que ter assim um estreitamento muito grande de amiZADE de cumpliCIDADE.. de... TROCa... (Bete)

(...). eu gosto de trabalhar... gosto de dar aula... gosto das minhas colegas... então me sinto bem no meio delas sou uma pessoa que me comunico bem... brinco bastante... tal... eu gosto deste ambiente de trabalho... (Mara).

eu cheguei e encontrei amigos que me acolheram... a diretora eu já conhecia... antes de vir pra cá por que eu já trabalhei com ela em outra escola... então eu fui assim MUITO bem recebida... né? por todos os professores.. (...) me dou bem com todo mundo... não sou uma pessoa que tem atrito com outras pessoas não sou assim... e SEMPRE fui muito valorizada... como pessoa e como profissional aqui dentro... eu falo que eu tô num paraíso eu gosto muito daqui. (Ilda)

(...) gosto de todo o corpo docente do pessoal todo dos alunos... nunca tive problema tal... então assim eu sou apaixonada pela escola (...) é amor antigo eu fui muito bem recebida aqui sabe... são todas... mas essa daqui foi mais... muitas pessoas falam da escola mas eu adoro aqui é questão mesmo de um relacionamento eu acho (...) e eu pretendo aposentar aqui nessa escola sabe? gostaria... se der certo eu vou aposentar aqui... (Lia)

Se esta última professora (Lia) se declarou apaixonada pela escola, a fala da professora a seguir revela que considerou o seu *compromisso* com esta instituição como um *casamento*, pois *ama a escola* e se sente *parte* dela.

eu estou aqui há dezessete anos (...) então a gente passa assim a fazer um casamento mesmo com a escola né? (...) é uma escolha minha estar aqui por que eu me sinto COMPROMETIDA com a escola (...) eu acho que eu faço parte do patrimônio histórico da escola entendeu? (...) então eu sou meio suspeita... pra falar da escola onde eu trabalho por que faz parte já da minha vida... né? ... se confunde com a minha história... (...) eu me sinto responsável por ela... você entendeu? (...) sempre dei a cara a bater... depois eu refletia e falava... por que né? por que eu faço isso?... agora eu estou pensando eu acho que é por que eu amo a escola... acho que eu gosto da escola... dezessete anos... a história dela se confunde com a minha vida né?... com a minha história né?... (Clara)

Na fala a seguir a professora elogiou a *direção* da escola por propiciar *liberdade de trabalho* para os professores, motivo pelo qual ela permaneceu na escola.

eu fico aqui por que eu tenho liberdade e eu acho que isso é importante (...) eu trabalho direitinho do jeito que eu acho melhor... o método que eu quero... então ISSO é muito importante... por que o professor tem que se sentir livre pra trabalhar da maneira como ele acha melhor... por que ele que conhece a classe... então ele sabe como ele vai trabalhar... então essa parte eu acho ótima (...) as diretoras que passaram por aqui... a diretora é ótima... eu gosto muito dela... (Vanda)

Outra professora também colocou que a *direção* da escola *é boa* e os professores, por mais *incompetentes* que se sintam, *são unidos*.

(...) muita amizade... as pessoas se gostam na escola agora sabe? têm os blocos lá... mas você chega você chega cantarolando você é dona da sua escola por mais incompetente que a gente se sente dentro de muita coisa a gente se gosta a gente se une... é uma turma boa... uma direção boa... não tenho uma reclamação esse ano... eu tô feliz... uma professora feliz que são melhorias... (Nívea)

Na fala da última professora deste grupo, apareceu o *carinho pela instituição como um todo* e a *escola*, em seu ponto de vista, como *transformadora de vidas*.

(...) você sente carinho pelo todo... como uma escola pode transformar vidas... como é você pode ter esse contato com os alunos de uma maneira mais -- aquele aluno mais quieto... aquele aluno mais agitado... como você pode transmitir carinho... quantas vezes você sente percebe a carência... então isso é um contato que professor aluno tem que muitas vezes nem em casa os pais conseguem ter né? não sei né? hoje em dia assim essa famílias estão meio conturbadas e a gente consegue ter uma relação de carinho com esses aluno né? (Rute)

4.2.1.3.2. Escola grande e sem recursos

Nesta categoria, 4 (quatro) professoras consideraram a estrutura física da escola grande, o que possibilitava o atendimento de uma ampla clientela. Porém, faltavam investimentos para que se tivessem mais recursos e se aprimorasse o ensino. O uso do espaço por alunos de diferentes faixas etárias foi considerado problemático por uma professora que não conseguia manter a organização de sua sala de aula.

é uma escola problemática... ela é muito grande tem de primeira a Supletivo... então... essa relação de crianças pequenas com as crianças grandes... causa problema na sala de aula que não é bem arrumada e eu sou bem organizada... (...) material que a gente não tem... falta de dinheiro (...) então tudo isso prejudica o trabalho da gente... mas eu continuo aqui e vou ficando até me aposentar ((risos))
(Vanda)

Apesar de possuir uma boa estrutura o espaço físico da escola não é adequado para atender as necessidades de professores e alunos, como denunciam as falas a seguir.

(...) .quando eu vim pra essa escola... eu já prestei atenção na estrutura dela (...) ela é uma escola que além de atender as crianças de primeira a quarta atende as de quinta a oitava (...) é uma estrutura BOA... né? mas ainda não deu pra adequar as necessidades nossas... às crianças que a gente tem e ao que precisa trabalhar... então a gente não tem uma sala de vídeo... a gente não tem uma quadra específica... um local coberto... né... (Marta)

eu trabalho numa escola grande... já trabalhei em Várias escolas... estou acostumada a ter entretenimento... ter diálogo... ter acesso a muitos materiais... aqui eu não tenho...tá?... (Néia)

Na fala a seguir, a professora mencionou a sua dificuldade em trabalhar com alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e a facilidade e preferência pelo trabalho com alunos do *colegial* (Ensino Médio).

eu tenho problemas às vezes igual eu te falei com criança por que eles misturam as coisas...às vezes eles acham que esta abertura que eu dou é pra fazer bagunça...aí eu tenho que retroceder...então isso é uma faca de dois gumes e funciona muito no colegial...o colegial é um sucesso...você...você... abre espaço...isso funciona que é uma beleza...o retorno é muito bom...com crianças o retorno não é tão bom ...então de quinta a oitava eu tenho problema (Sara)

4.2.1.3.3. Professores sem união, ética e coleguismo

A dificuldade no trabalho devido a falta de *união*, de *coleguismo* e de *ética* é mencionada por 3 (três) professoras. Isto impossibilita a *troca de experiências* ficando cada *um por si*, como evidenciam as falas a seguir.

eu acho que falta muita união nessa escola... (...) .eu sou de Educação Artística PEB II... trabalho com PEB I... então há uma distância entra a gente... sempre houve... e agora com a gente trabalhando com a classe é pior ainda... eu acho assim que tem classe que o professor é a classe dele... ele não divide com ninguém... que é dele... as crianças são dele... e a gente às vezes tá ali...você se sente às vezes uma intrusa ali... tá? (...) nós somos educadoras... não importa o grau que você está... nossa função e objetivo é um só (...) o coleguismo... olha como que é difícil... eles têm muita panelinha... sabe? eles são individualistas... é... eu acho que não é só aqui né? mas como eu trabalho aqui eu tô falando daqui... (Taís)

sabe... por mais que se fale assim... nessa profissão nossa de educação principalmente na rede estadual... ela... falta muita ética profissional... (...) a gente tem que acabar engolindo e procurando não fazer igual... (...) (Mila)

eu me sinto aqui assim... cada professor pra si e Deus pra todos... num tem aquela troca de experiência... aquilo 'ó hoje eu vou dar tal matéria... você preparou alguma coisa? eu preparei isso' e trocar... não... cada um dá a sua aula... você não sabe se o professor tá equivalente na matéria do mês... dentro do bimestre ou do semestre... e vai assim por diante... cada um pra si e Deus pra todos... acho muito difícil trabalhar assim... (Néia)

4.2.1.3.5. Professores desrespeitados na escola

Duas professoras denunciaram que *a escola tem muitas falhas* e em *vários setores*. Sentiam-se desrespeitadas pela direção da escola, funcionários e alunos.

tem falha na secretaria... falha na diretoria... tem falha com os professores... sabe? mas é o que eu digo... às vezes você não concorda com aquilo que o colega está dizendo... mas é preferível você aceitar aquilo... aceitar e... por que senão a coisa vira uma guerra do tamanho de um bonde... sabe então? para que não haja a inimizade... para que não fiquem te olhando torto... você tem que... balancear a coisa... de vez em quando você dá uma opinião (...) mas... começou muito conflito eu já... eu pelo menos já não... eu prefiro assim viver bem com todo mundo... tratar bem respeitar... respeitar a maneira de ser... mas a escola estadual tem muito isso... apesar de tudo isso é um ambiente bom... ainda existem escolas que tem um ambiente mais carregado... (Mila)

a respeito da direção da escola, às vezes deixa a desejar, né?... devido a legislação... que nós temos... às vezes você leva um determinado problema pra/ direção da escola... que é uma coisa grave e você vê que a pessoa tipo assim... acha que você tá aliíííí... você tá dentro da sala de aula você tem que resolver (...) é o

primeiro ano que eu estou sentindo UMA GRANDE dificuldade mesmo... começando pela direção... né? e às vezes você se sente até mal de pedir um apoio por que são coisas graves... e a respeito de funcionários que tipo assim... o professor ele é tratado como um qualquer dentro da escola... às vezes... o aluno tem mais direito do que o próprio professor... o aluno não sabe os deveres dele... só sabe os direitos... e às vezes o próprio funcionário da escola... vamos supor... da secretaria chama a atenção de professor... às vezes o inspetor... chama a atenção... na frente de um aluno... então eu acho que tem uma hierarquia aí muita errada... cada um eu acho que tem que tomar conta do seu devido lugar... né ... (Ana)

4.2.1.3.a. Síntese das categorias do tema: “A Escola onde trabalho”

Pudemos perceber, no conjunto de categorias apresentadas, que a escola foi considerada, pela maioria das professoras **9 (nove)**, como um bom lugar para se trabalhar, no qual há a possibilidade de integração e bons relacionamentos tanto com a direção como com funcionários, colegas e alunos. Porém, para outras **3 (três)** professoras este era um local onde imperava a falta de coleguismo, união e ética nos relacionamentos profissionais. Uma destas professoras também afirmou que havia falhas em vários setores e falta de respeito nos relacionamentos, o que também apareceu na fala de mais duas colegas. Três professoras ressaltaram que, apesar da escola ter uma boa estrutura física, faltavam recursos para adequar o espaço e atender melhor aos alunos. Uma outra professora via a escola como uma instituição desorganizada e sem objetivos.

Um exemplo disto é a professora que falou dos bons relacionamentos usando os termos “*integração*” “*amizade*”, “*cumplicidade*” e “*troca*” e concluiu que “*é isto que nos faz sentir bem*”. Outra professora colocou que por mais incompetentes que se sintam, são unidos e está feliz nesta escola. Houve ainda, duas professoras apaixonadas pela instituição, sendo que uma delas afirmou que tem para com a escola, um compromisso como o de casamento e, apesar das dificuldades vividas, não desejava o divórcio. Uma outra professora ressaltou a instituição como um todo como transformadora de vidas.

Percebeu-se, neste tema, uma descrição um tanto que idealizada do ambiente de trabalho. Talvez isto tenha se dado pelo fato deste ser o primeiro tema escolhido para ser tratado pela maioria das professoras, na primeira sessão, na qual ainda não se tinha um vínculo estabelecido com a pesquisadora para expor os possíveis problemas da instituição. A escola é considerada um bom lugar em comparação com outras do ensino público que estão em piores condições de administração.

4.2.1.4. Meus planos profissionais

Ao tratar deste tema, as professoras falaram de seus planos profissionais, relacionados à aposentadoria e seus planos pessoais, fora da carreira. O quadro 5, a seguir ilustra as categorias que surgiram neste tema e as falas das professoras as confirmam e elucidam.

Categorias de Planos Profissionais	Profissionais
4.2.1.4.1. Planos para depois da aposentadoria que se referem ao ensino	Mara, Nívea (2)
4.2.1.4.2. Planos para depois da aposentadoria que se referem à outra área.	Mara, Nívea, Lia, Bete (4)
4.2.1.4.3. Planos não relacionados a aposentadoria	Rute, Marta, Mila, Ana, Vanda, Clara, Lane, Sara, Taís, Ilda, Néia (11)

Quadro 5 - Síntese do Tema: “Meus Planos Profissionais”

4.2.1.4.1. Planos para depois da aposentadoria que se referem ao ensino

Duas professoras fazem planos referentes ao ensino para depois da aposentadoria. Interessante observar que, na época da pesquisa, ambas já estavam bem próximas de se aposentar. Uma delas afirmava que como *adorava dar aulas*, gostaria de continuar ainda que como *voluntária*, talvez numa creche. Queria evitar ficar em casa sofrendo *a perda do trabalho*. Destacou a importância de aposentar-se para *ceder seu lugar* a outra pessoa.

(...) ... quero servir esse período que eu ficar porque eu também tenho que dar oportunidade para outros também que vem vindo (...) então... é trabalhar... ajudar alguém (...) trabalhar de voluntária em alguma creche em algum lugar que precisar eu... vou trabalhar... quero continuar dando minhas aulas... não quero parar... quero alfabetizar porque eu ADORO alfabetizar... (...) então de voluntária é um tempo menor então para não sofrer muito e também pra continuar pra não ficar muito em casa sofrendo a perda do serviço (Mara)

A outra professora passou num concurso para lecionar em escolas da *Prefeitura* e disse que só o fará pelo *dinheiro*. Confessa que gostaria muito de se afastar *de escola* para verificar se de fato gosta deste ambiente, *um teste apenas*, mas que sempre teve a curiosidade de fazê-lo.

... depois da minha aposentadoria eu passei em segundo lugar na prefeitura não sei se pro meu azar ou sorte esse pessoal do mestrado me deu uma passada na frente e a prefeitura tá aí pra me chamar sabe? eu tô feliz pelo trabalho pelo dinheiro não pela escola em si porque eu queria fazer outra coisa sim eu sinto essa necessidade de mudar para ver se eu gosto de escola ou não eu queria esse teste sabe? isso sempre passou pela minha cabeça e viver como sempre a gente já vive né? eu acho que eu aprendi a viver no meu dia-a-dia feliz e... eu passeio vou à shows tenho meus valores né? então eu tô bem... (Nívea)

4.2.1.4.2. Planos para depois da aposentadoria que se referem à outra área:

Quatro professoras comentaram sobre os seus planos pós-aposentadoria.

Uma delas deseja voltar a estudar para realizar um sonho antigo: o de cursar Psicologia e Psicopedagogia. Mas, ressalta que é apenas por satisfação pessoal e não para trabalhar.

(...) começar a estudar de novo prestar o vestibular quem sabe... espero que sim porque eu tenho MUITA.... muita vontade... é o meu sonho (...) então eu tenho MUITA vontade... tenho vontade de estudar... então eu gosto me interesse por tudo que é de psicologia... me interesse e era a minha vontade... de ser Psicopedagogia né?... não tinha o sonho de abrir um consultório não era isso que eu queria que eu tinha... meu sonho era mais humilde ainda era mais restrito eu pensava ah eu vou fazer isso depois mesmo... então mais pra ajudar realmente... para satisfazer o meu ego ((ri)) (Mara)

Outra professora também relatou desejar, ao aposentar-se, realizar a sua grande frustração: estudar acordeão.

olha eu... eu... que-ro ten-tar realizar a minha grande frustração porque eu vou estudar música... eu sou apaixonada por música (...) eu tocava violão eu tocava acordeão eu tocava flauta eu toquei piano mais tudo assim nunca deu... eu nunca tive chance de desenvolver... então agora eu vou mesmo não vai ser recente ainda não porque isso daqui depende do financeiro e quando eu pegar vai ser pra valer (Nívea)

A professora seguinte demonstrou o desejo de, após aposentar-se, trabalhar como *voluntária* numa associação que cuida de pessoas com câncer.

plano profissional é aposentar e se amanhã ou depois tiver condições voltar a trabalhar... é... num digo na mesma área de escola... mas assim de trabalho voluntário... ajudar as pessoas que necessitam... (...) é uma associação de pessoas com câncer né? (...) tem muita criança também...muita criança... eu já dou uma ajuda assim há algum tempo por mês né? você adota uma pessoa entendeu? então você ajuda conforme você pode... é dinheiro... é... mercadorias... assim o que você puder... (Lia)

A última professora deste grupo sonha em ter mais tempo, após a aposentadoria, para dedicar-se à leitura e aos estudos.

é... no final da carreira a gente já... assim não tem tantos planos como a gente tinha quando começou... mas eu acho que... o pouco que estou aqui eu tenho que dar continuidade para esses planos... não tenho que... por que eu vou aposentar daqui um ano dois anos eu não tenho que... parar aqui... então eu acho que... até depois de aposentada também eu não tenho que parar... não é por que eu cumpri o meu tempo de serviço que eu vou estagnar... (...) olha... é... eu trabalho no estado e na Prefeitura... então é muito corrido... a gente não tem assim um tempo pra ler mais... pra estudar mais... então é gozado ((ri)) que eu queria ter esse tempo trabalhando mas a gente não consegue... tudo né? mas é isso aí ((risadas)) mas é ter um tempo pra gente... (Bete)

4.2.1.4.3. Planos de carreira não relacionados à aposentadoria

Todas as professoras desta categoria (**onze**) declararam o desejo de continuar investindo na carreira profissional do Magistério. **Oito** destas ressaltaram o desejo de estudar para se aperfeiçoarem em suas áreas de atuação, como exemplificam as falas a seguir.

trazer novos conhecimentos... aperfeiçoar tudo que você vai em busca de curso de aperfeiçoamento... eu faço curso de aperfeiçoamento... eu acho que isso é muito importante essa reciclagem né? que a gente tem (...) aperfeiçoar pra dar aulas mais bem elaboradas ter um tempo maior pra isso e ter um bom relacionamento com todo mundo dentro de uma escola e todo lugar que eu for trabalhar... em todos os lugares né? ter um bom relacionamento... (Rute)

nos meus planos profissionais é sempre de crescer na educação de querer tá fazendo o melhor possível... profissionalmente você quer tá procurando um emprego melhor tá num grau de estudo melhor... (Marta)

meus planos profissionais é me atualizar cada vez mais para não ficar pra trás né?... então as propostas que vão surgindo... procurar estudar essas propostas... me atualizar... procurar pôr em prática pra não ficar na defasagem... e com isso melhorar cada vez mais por que a minha intenção é... ser professora por que eu gosto muito de lidar com a criança... (Mila)

eu tenho paciência... eu gosto do que eu faço... eu gosto de trabalhar com o público... com o aluno... então é por isso que eu invisto em minha carreira... então eu to sempre fazendo aperfeiçoamento... sempre estou fazendo cursos... todos os cursos que aparece... sempre que eu tenho oportunidade de fazer... principalmente se for em período de férias ou eu tento arrumar um período pra fazer esse curso MESMO sendo de sábado eu faço...pra sempre tá me aperfeiçoando... e tentar melhorar né? pra conseguir entender o próprio aluno né? (Ana)

bom... meus planos profissionais... eu pretendo continuar estudando... né? agora em agosto já começa a fazer uma espécie de Mestrado... né? a gente não sabe direito ainda... mas eu vou... já fui consultada... né? vou continuar com a UNESP... eu quero fazer isso daí... e quantos cursos vierem eu quero fazer... não quero parar de estudar não... é... eu gostaria muito de aperfeiçoar o meu trabalho com a primeira série... daqui pra frente eu gostaria de pegar só primeira... se for possível... e aperfeiçoando... trabalhando... trabalhando pra ver o que de melhor eu posso fazer pra eles né? eu gostaria de continuar com a primeira série... (Vanda)

... os meus planos profissionais estão sempre ligados a área pedagógica... eu acho assim que eu careço... estou carecendo de aperfeiçoamento... de fazer novos cursos... eu acho que eu preciso me organizar pra fazer uma Psicopedagogia... ou uma pós... um aperfeiçoamento... na área da educação... (...) meus planos são ligados a sala de aula... a ensinar... ou ao aprender... não sei... (Clara)

meus planos pro futuro né? assim vamos supor assim os alunos vou dedicar o máximo com os meus alunos no futuro entendeu? cada ano que passa eles serem melhor do que os que eu estou recebendo (...) ... continuar estudando eu quero ver se pro ano que vem eu faço pós graduação... depois mestrado e depois doutorado... continuar estudando... esses são meus planos profissionais tá? (Lane)

o que eu tinha colocado pra você é fazer a pós graduação... isso eu não descartei (Sara)

Outra professora fazia planos de passar num concurso para ser efetivada e, também, levar seus alunos a conhecerem o que a cidade oferece em termos culturais.

meus planos... passar no concurso (...) atingir meus objetivos levando o meu aluno a conhecer um pouco do que tem de bom em nossa cidade... é... tem alunos... que ele pode por exemplo visitar o Museu do Café... tem criança que nem sabe o que é isso o que tem lá dentro (...) eu acho que esse é um ponto principal da criança conhecer um pouco o que tem na nossa cidade... e outro é realmente conhecer o Teatro Dom Pedro e... assistir a Orquestra Sinfônica lá que eu tenho a maior paixão... esses são meus dois objetivos principais... meus planos que eu espero conseguir... (Taís)

Duas últimas professoras deste grupo desejavam continuar o trabalho com alunos, sendo que, uma delas almejava se *aposentar* nesta profissão.

me aposentar nessa profissão por que eu espero nunca ter que abandonar isso aqui... que é... o magistério como eu te falei é a minha vida... eu fora da sala de aula... me falta o ar... eu costumo dizer isso... (Ilda)

... eu gosto de fazer... lidar com o aluno e tô no dia a dia por enquanto... não tenho planos futuros não... por enquanto ainda não... (Néia)

A fala a seguir revela o desejo da professora de ter mais tempo para a família e para o preparo das aulas.

sabe aquele negócio que fala assim trabalhar menos ter mais tempo pra ficar em casa... pra família tá?... eu acho que a gente trabalha demais... então eu queria um tempo e um espaço maior né? pra poder ficar mais perto dos meus filhos... não trabalhar tanto... mas quando trabalhar é... esse tempo que você dedicar a trabalhar você ter um tempo assim pra preparar melhor as aulas né? então ter um tempo maior... a única maneira de dividir esse tempo é diminuir o número de aulas... ganhar bem.

... ganhar bem diminuir o número de aulas par poder ficar mais tempo com os filhos mas também ter esse tempo disponível pra você preparar melhor o que você vai passar (Rute)

4.2.1.4.a. Síntese das categorias do tema: “Meus Planos Profissionais”

Nesta classe de categorias, pudemos perceber que estava nos planos da maioria das professoras, continuar trabalhando. Mesmo aquelas que estavam prestes a se aposentar desejavam continuar a trabalhar, ainda que como voluntárias.

A maioria das professoras também desejava continuar os estudos como forma de aprimoramento, sendo que, uma delas reconhecia que isto deveria acontecer ainda enquanto lecionam, mas não há tempo.

Há ainda, um grupo de professoras que desejam realizar sonhos e planos do início da carreira como, por exemplo, ter aulas de música, fazer faculdade de Psicologia. Outras desejavam realizar o que não conseguiram enquanto professoras, como por exemplo, ter mais tempo para cuidar de si mesmas e investir mais tempo em leituras.

4.2.2. O Aluno

Na 2ª sessão da entrevista, as professoras falaram sobre seus alunos. Trouxeram à tona suas representações sobre o aluno ideal e as suas dificuldades para lidar com o aluno que tem problemas de aprendizagem. Discorreram sobre os alunos de suas turmas e o aluno de hoje em comparação com o de antigamente, do início de suas carreiras, como veremos a seguir.

4.2.2.1. O Bom Aluno

Encontramos, após a análise de conteúdo das falas das professoras, “o bom aluno” como aquele que apresenta bons atributos pessoais e familiares, possui bons relacionamentos, *é tudo o que o professor e o grupo desejam*, mas nem sempre corresponde ao rótulo de *bom*.

Apresentamos a seguir, o Quadro 6 com as cinco categorias encontradas, sendo que a primeira delas é uma composição das várias representações manifestas no discurso das professoras. Após a apresentação sintética, ampliamos as categorias com comentários e recortes das falas que as exemplificam e as elucidam.

Categorias de representações do “bom aluno”	Profissionais
4.2.2.1.1. O bom aluno é: <i>“limpinho, arrumadinho, esforçado, inteligente, estudioso, atencioso, responsável, organizado, disciplinado, participativo, questionador, observador, criterioso, com boa memória, interessado, interessante, quietinho, prestativo, dedicado, otimista, acredita em si mesmo, tem opinião própria”</i> .	Mara, Lane, Lia, Nívea, Ilda, Rute, Taís, Ana, Sara, Néia, Marta, Vanda, Bete, Mila (14)
4.2.2.1.2. O bom aluno <i>“tem suporte familiar”</i> .	Rute, Néia, Marta, Mara, Lane, Bete (6)
4.2.2.1.3. O bom aluno <i>“é tudo o que o professor e o grupo desejam”</i> .	Taís, Nívea, Lia, Ilda (4)
4.2.2.1.4. O bom aluno <i>“tem bons colegas e um bom relacionamento com todas as pessoas”</i> .	Lia, Lane (2)
4.2.2.1.5. O bom aluno <i>nem sempre corresponde ao rótulo</i> .	Rute, Vanda, Sara, Mara, Clara (5)

Quadro 6 - Síntese do Tema: “O bom aluno”

4.2.2.1.1. O bom aluno é: “limpinho, arrumadinho, esforçado, inteligente, estudioso, atencioso, responsável, organizado, disciplinado, participativo, questionador, observador, criterioso, com boa memória, interessado, interessante, quietinho, prestativo, dedicado, otimista, acredita em si mesmo, tem opinião própria”.

As características enumeradas acima marcaram, pelo menos uma delas, os discursos de **catorze** das **quinze** professoras quando falaram sobre o “bom aluno”.

Aparece na fala de uma professora, junto com os adjetivos *atencioso* e *estudioso*, a questão da aparência física como um fator que dará ao aluno o adjetivo de *bom*. Ela afirma que o aluno *bem cuidado*, *bem arrumado* vai se *destacar* entre os demais.

o aluno bem cuidADO vai se destacar ou a criança que está mais bem arrumada vai se destACAR do outro que está mal arrumado né? então se tem que fazer alguma coisa quem é que é eleito? aquele que está todo arrumadinho e nem sempre às vezes é o melhor para fazer as coisas... tá?(...) eu acredito mais assim no aluno... no aluno estudiOSO... no aluno atenciOSO... o aluno bem cuidADO... (Mara)

Outra professora também se refere à *limpeza* e ao *cuidado* com os materiais escolares como características do “bom aluno”:

a carteira limpinha... o caderno... tem uns cadernos ótimo (...) não faz num (...) o caderno dele... até o comportamento dele... a lição tudo tudo tudo... a carteira dele é ótimo fica bom em tudo... (Lane)

Mais duas professoras mencionam a questão da *atenção*, junto com a *participação* em sala de aula, como qualidades do bom aluno.

(...) aquele aluno atencioso... dedicado... estudioso né?... presta atenção na matéria que você está dando... o aluno que faz pergunta que participa da aula... eu acho que o bom aluno é isso... né? (Lia)

aquele que participa que é atento... (Nívea)

Uma terceira professora entende que a *participação* do aluno em aula, lendo, interpretando e expressando a sua própria opinião a partir do que *guardou de informações*, é importante em sua formação como cidadão.

só que o bom aluno pra mim é aquele que ele lê e interpreta e tem a sua opinião pessoal (...) participa da aula... mesmo com a dificuldade... por que você vai sanando as dificuldades... principalmente aquele que expressa as suas opiniões pessoais... por que aí eu vou ver que eu estou formando um cidadão... e não um simples... um simples... como que eu vou falar... ... um simples... copista um aluno copista que só repete aquilo que você fala (...) então é um aluno que tem muita informação... e é um aluno que ele adquire a informação e guarda... ele armazena... então ESSE é o BOM aluno... né? ... que ele guardou... que ele manteve aquela informação... (Ilda)

Outras sete professoras consideram que o “bom aluno” é *interessado* e *interessante*, vem pra escola com o *intuito de aprender*, portanto, *apresenta resultados* e *acaba enriquecendo a aula por que cobra do professor*. Seu interesse pelos estudos o torna *responsável*, *prestativo*, *observador*, *criterioso*, *concentrado*, *aplicado*, *organizado*,

disciplinado, questionador, participativo e uma pessoa inteligente por que pensa no futuro. A última professora deste grupo, destaca que este aluno interessado caminha sozinho e tem o professor apenas como mediador de sua aprendizagem

eu considero bom aluno aquele aluno que ele é responsável em primeiro lugar... ele tem um... ele tem aquele interesse... pelo menos procura entender o que está sendo colocado... ele é responsável com as atividades... ele é responsável com as tarefas (...) o bom aluno é aquele que é aplicado... ele vem interessado... (Rute)

(...) o bom aluno ele é TUDO... ele é interessante e ele CHAMA a atenção também da classe... não é só o mal aluno que chama a atenção... o bom aluno também chama. (Taís)

você vê que o aluno vem pra sala de aula com o intuito de aprender... vem com o material tudo organizado... então a hora que o professor entra na sala de aula ele já começa a tirar o material e já começa a abrir pra mostrar as tarefas... não precisa nem perguntar... é um aluno que já é disciplinado... já é organizado (...) e ele é muito questionador... você explica... e eu pergunto assim 'tem alguma dúvida?' ele levanta a mão e fala 'ó... eu não entendi aquilo ali... pode explicar novamente?' (...) e eu gosto de trabalhar com sala assim... eles podem até conversar... mas desde que participe (...) então pra mim esse é o bom aluno... (Ana)

(...) o bom aluno é aquele que depois que você dá a sua aula você vê o resultado... e qual é este aluno que apresenta resultado? é o aluno que tem interesse (...) primeiro ele se interessa pela aula né? e... o disciplinado que eu coloquei aqui não é aquele cara que fica parado na carteira mas aquele que sabe falar e ouvir na hora certa... né? aquele que você consegue fazer ele participar sem atrapalhar a sala... aquele que quando não entende pergunta... te dá oportunidade de você enriquecer a sua aula... vai tá colocando coisas que às vezes passou despercebido e que é do interesse deles né... é... ele é participante... ele faz e ele te cobra também (...) ele chega e começa a te cobrar então você acaba você vai enriquecendo a sua aula por causa do bom aluno... (Sara)

interessado é aquele aluno que vem com o compromisso (...) por que esse é o aluno inteligente... se ele chegou em casa e a mãe cobrou... ele não entendeu ele vem no outro dia me procurar... então ele é inteligente... por que ele sabe que o futuro dele tá lá adiante... se ele não tiver o estudo hoje... nem pra ser um lixeiro ele vai ter... por que até a quarta. ele tem que ter... se ele não tiver a inteligência e o interesse de aprender... num concurso por que tem que ter concurso ele não vai entrar... entendeu? (Néia)

é prestativo demais... quer sempre prestar um serviço ajudar um colega que não sabe... ajudar a professora... (...) é observador demais... observa tudo... é criterioso... ele se concentra com mais facilidade... por que ele é interessado... (Marta)

o bom aluno pra mim é aquele que questiona né? (...) então quando eles colocam uma coisa pra mim que eu não havia pensado... eu acho que eles estão evoluindo... tá indo além do que eu estou mostrando né... então... pra mim... o bom aluno é esse questionador... (...) eu coloquei aqui 'caminha sozinho' não sozinho... sozinho... ele precisa claro do professor por que o professor é o mediador ali da aprendizagem dele... mas o professor é o MEDIADOR... ele não necessita do professor do lado dele o tempo inteiro... o professor dá um incentivo e ele vai... ele caminha... (Vanda)

Uma professora descreve esse bom aluno como *um otimista* e que *acredita em si*.

o bom ((aluno)) acredita nele... sabe que ele é capaz que ele pode que ele consegue então (...) ele é um otimista... ele consegue ele pode ter inúmeras dificuldades que ele corre atrás pra conseguir porque ele sabe que uma hora ele vai conseguir... (Bete).

A fala de uma outra professora caracteriza “o bom aluno” como o *quietinho*, mas no sentido daquele aluno calado, que não dá trabalho e acaba se prejudicando, pois tem dificuldades específicas e acaba não sendo percebido em sala de aula.

(...) tem também aquele bom o bom que é quietinho... que é um coitado né? que não faz nada que não sabe escreVER você não chega nem até a carteira dele porque não dá tempo e quando você olha lá o cara tem – (...) -- vamos imaginar descobri que tem um bonzinho quietinho que não sabe nem escrever ficou lá morto ... quietinho... nulo né? você tem milhares desses... às vezes aluno que você precisava ter olhado ele né? (Nívea)

Por último, destacamos a fala de uma professora que compartilha das representações das demais colegas e deixa subentendido que o “bom aluno” estuda por *satisfação*, mas *raramente* se depara com esse tipo de aluno, o que a faz considerar que *não existe o aluno de seus sonhos*.

não existe o aluno de meus sonhos (...) então o que você pode chamar de bom aluno?... que é coisa rara... você encontrar um que você vê que tá fazendo aquilo por satisfação (...) é tudo por obrigação... (Mila)

4.2.2.1.2. O bom aluno tem suporte familiar

O suporte familiar aparece na fala de seis professoras como requisito importante para que o aluno seja “bom”.

Nas três falas a seguir, as professoras destacam a *cobrança dentro de casa* como motivo para que o aluno seja *responsável* com os estudos.

ele é responsável com as tarefas aquele aluno que dá a entender que ele tem uma cobrança por trás dele ou muitos eu acho que é do próprio aluno né?... mas a grande maioria eu acho que dos bons alunos vem de uma cobrança dentro de casa... (Rute)

aquele aluno que chegou em casa... a mãe cobra matéria se não tiver no outro dia tá aqui... 'professora por que fulano não fez?(...) hoje ele não levou matéria ele sabe que ele chegou em casa ele não fez a matéria a mãe vai cobrar ...TIRA a televisão...

TIRA o vídeo game... TIRA a bola... a brincadeira na rua... mas ele tem que levar a matéria e explicar se entendeu se não entendeu vem o bilhete no outro dia que é pra mim explicar... então esse é que eu julgo o aluno inteligente e interessado... (Néia)

ele quer prestar contas em casa... ele é preocupado por que a mãe quer ver o caderno... ele é preocupado por que ele tem que mostrar o caderno em dia... ele quer as notas no caderno... ele quer as notas boas no boletim... ele cobra da gente(...) o aluno que tem interesse já vem da família... a família cobra de lá ele já é uma criança que tem uma boa disciplina... foi bem educado... tem uma formação diferente... então ele quer... dá a paga pros pais diferentes... então ele passa a fazer as coisas diferentes por que a família tá vendo... tem sempre alguém de modelo pra ele... tem sempre alguém que ele tem que mostrar o serviço dele... porque ele sabe que alguém tá cobrando dele... (Marta)

Em uma outra fala, é ressaltada a importância da boa alimentação e do afeto apresentado como o *beijinho de mamãe*, para que a criança se *destaque* e seja *atenciosa* em sala de aula.

(...) que se desTACA destaca porque? às vezes ele tem ajuda em casa o que não acontece com outro... né? então ele é mais atencioso também porque ele está mais alimentado ele saiu de casa e ele teve beijinho da mamãe ele teve uma porção de coisas que o outro não teve ele teve café da manhã e às vezes o outro não (...) quantas crianças que fala 'professora eu estou com fome' então como uma criança dessas vai ficar ali atenciosa na lousa? né? (Mara)

Em uma outra fala, o suporte familiar aparece como a *educação que vem de berço*.

é ter um bom nível de educação que a gente diz seria o berço mesmo né? ele é aquele aluno mais educado né? ele sabe o lugar mais de aluno e tem aquele respeito pela gente... eu acho que esse é o bom aluno... (Rute)

Uma professora considera a participação familiar importante na organização dos cadernos e aponta que os alunos *são inquietos* devido à falta de *conforto da família*, entendido por ela como afeto e carinho.

tem uns cadernos ótimo aí... mas depende muito da família... a família que está no meio... né?(...) são bons... não vou falar não... são bons... sabe ler sabe tudo mas são inquietos... briga... perturba o outro... perturba o colega... (...) de manhã eles ficam na escola e à tarde vão pra creche... então quer dizer... é o que eu estou te falando... fica pouco tempo com a família... e às vezes vamos supor chega em casa... a mãe chega oito... nove horas da noite... aí qual que é... o que vai dar esse conforto pra ele... nada... então a família é muito importante hoje... (Lane)

A fala da última professora desse grupo mostra a importância da família na transmissão de princípios e valores à criança.

(...) ele tem principalmente princípios de valores que a família dá (...) e a família geralmente dá rumos que ele só vem completar aqui na escola (...) o que é bom (...) ele já tem um respaldo né familiar que facilita muito pra gente... (Bete)

4.2.2.1.3. O bom aluno é tudo o que o professor e o grupo desejam

Quatro professoras apontam o bom aluno como aquele desejável pelo professor e pelo grupo, pois faz tudo o que se pede como exemplificam as falas a seguir.

por que todos querem ele... no grupo 'ah tem que ser aquela menina... ah por que ela sabe tudo...' então eu acho que o aluno bom... a gente não tem que se preocupar com ele... por que ele já é... ele é TUDO... ele não precisa da gente... tudo o que a gente pede ele faz... ele... eu acho que o aluno bom ele já é TUDO na classe... (Taís)

aquele bom aluno que você consegue o aprendizado total... consegue fazer tudo que você pede (...) porque dentro de uma sala de aula de quarenta e sete a gente acha uns quatro, cinco desses que a gente fala que são ricos né... é uma delícia você dar aula para esse tipo de aluno ele sabe tudo ele prepara tudo... ele é tudo que você quer que você deseja... que vai ele faz tudo que você manda... ele só tira dez... (Nívea)

é aquele aluninho que tudo que você precisa dele... não só o professor e o aluno bom tanto como os coleguinhas... tudo que você pede ele está pronto pra fazer ajudar... (Lia)

o bom aluno é aquele que atende as minhas expectativas... (Ilda)

4.2.2.1.4. O bom aluno tem bons colegas e um bom relacionamento com todas as pessoas

Duas professoras apontam à questão do *bom relacionamento*, sendo que uma delas destaca em sua fala que *não basta ser bom aluno, é necessário se relacionar bem com as pessoas*.

o bom aluno é aquele que tem um bom relacionamento com a classe né? se relaciona com os coleguinhas de uma maneira natural (...) um bom relacionamento com os colegas e com o professor (...) por que eu penso assim pra você ter um bom relacionamento com qualquer pessoa... pra você ser uma boa pessoa você tem que ter um bom relacionamento primeiro... porque às vezes você não é uma boa aluna... não digo assim uma excelente aluna mas você não tem um bom relacio/ você é uma excelente aluna mas se você não tem um bom relacionamento você deixa de ser... é ou não é verdade? (...) eu acho que faz parte não é mesmo... não é só aquele aluno que sabe ler e escrever que é o bom aluno... sim... faz parte também mas... acho que em primeiro lugar tem que ter um bom relacionamento com todos né?... (Lia)

o bom aluno tem bons colegas... não briga... (Lane)

4.2.2.1.5. O bom aluno nem sempre corresponde ao rótulo.

A fala de cinco professoras descreve o bom aluno a partir da negação, ou seja, do que ele “não é”, numa tentativa de superar os rótulos que caracterizam o aluno “bom”. Uma delas aponta que não basta ser inteligente, pois muitos alunos *com facilidade de aprender* atrapalham a aula.

eu tenho caso de aluno que você percebe que ele tem uma facilidade de aprender mas ele não pode ser enquadrado como bom aluno por que é aquele aluno que atrapalha (...) ele complica a sala... a aula... ele te complica na sala de aula por que ele... ele entende o negócio mas ele deixa... ele brinca demais e atrapalha os outros... eu acho que o bom aluno não é aquele aluno que é inteligente... não acho que é isso não... (Rute)

A segunda professora afirma que *um caderno organizado não mostra que o aluno é bom*, portanto não se prende nisso e se preocupa com o aluno muito quieto, pois não sabe se está aprendendo.

mas... isso um caderno organizado não mostra que o aluno é bom... e o professor se prende muito nisso... no caderno bonitinho... e às vezes o aluno não faz ele tá só copiando... ele só tá repetindo (..) o aluno muito quieto.. eu fico preocupada... por que eu falo 'o que será que ele está pensando?' eu não gosto de classe quieta não... a minha classe... nunca foi muito quieta não... eles andam bastante... eles conversam... (Vanda)

Pensamento semelhante parece demonstrar a terceira professora quando afirma que:

o bom aluno não é aquele que fica sentado ouvindo... o bom aluno é aquele que depois que você dá a sua aula você vê o resultado... (Sara)

A fala de uma outra professora parece ir à mesma direção do pensamento das anteriores quando ressalta que:

todos os alunos têm o seu lado bom... né? eles tem as suas qualidades... um... é diferente do OUTRO ... então um é bom numa coisa outro é bom em outra então eu tava comentando agora até de um aluno que ele é super caprichoso mais na hora de fazer os deveres ele não faz ele quer só desenhar só... (Mara)

Por último, uma professora que, num primeiro momento, parece se aproximar das falas das demais quando afirma que todos os alunos *são bons*, rompe com esta lógica ao questionar *o conceito de bom* colocado pelo *sistema avaliativo educacional*. Compreende que este conceito é um *rótulo* imposto ao qual o aluno tenta corresponder. O *bom aluno* então,

seria aquele que *se supera*, vai além, *desafia* a professora, pois não só *trabalha*, mas *dá trabalho*.

eu acho que o conceito de BOM vem dessa coisa preconceituosa de você avaliar... o ser... né?... eu acho meio preconceituoso isso né?... e é dicotômico no sentido assim... são dois lados... o que é BOM para o sistema... o que o sistema acha que é BOM... que atinge as metas que ele exige... e o que é BOM... pra mim professor (...) ... esse termo pra mim é complicado por que cada um é cada um (...) PARA a sociedade o bom é o perfeito o bonito o belo e isso não existe... assim não dá pra estabelecer esse padrão... então PRA MIM o BOM vem desse sistema de avaliação (...) então pra mim o bom aluno é aquele que se supera... você passa a ter um vínculo com ele e você vê ali o sujeito... o educando no caso... passa a se SUPERar... ele passa a não querer mais ter aquele comportamento... a mudar a REFLETIR sobre o seu comportamento... então é um bom aluno... ele é desafiador para si e para o professor... né?... então pra mim todos têm esse bom (...) bom aluno pra mim é aquele que é desafiador... que você acha alguma coisa nele... te dá trabalho e ele trabalha... e não trabalha e aí ele te dá trabalho e você procura trabalho entendeu? (...) todos são bons... e todos têm problema (...) mas você continua rotulando... o bom... o médio e o fraco... o sistema é rotulador... (Clara)

4.2.2.1.a. Síntese das categorias do tema: “o bom aluno”

Pudemos constatar nesta classe de categorias que, para estas professoras, ser "bom aluno" depende de bons atributos pessoais e familiares. O “bom aluno” é descrito por **catorze** das **quinze** participantes da pesquisa com, pelo menos, vinte e dois adjetivos que o caracterizam como tal: *limpinho, arrumadinho, esforçado, inteligente, estudioso, atencioso, responsável, organizado, disciplinado, participativo, questionador, observador, criterioso, com boa memória, interessado, interessante, quietinho, prestativo, dedicado, otimista, acredita em si mesmo, tem opinião própria*.

O suporte familiar aparece na fala de **seis** professoras como requisito importante para que o aluno seja “bom” e é representado como a *cobrança dentro de casa, a boa alimentação, o afeto, a educação que vem de berço, a transmissão de princípios e valores à criança*. Este apoio da família contribui do ponto de vista das professoras, para que o aluno se torne *responsável com os estudos e organizado com o material escolar, se destaque e seja atencioso* em sala de aula.

Emerge na fala de **quatro** professoras “o bom aluno” como aquele *desejável pelo professor e pelo grupo de colegas*, pois *faz tudo o que se pede*.

Ter *bons colegas e um bom relacionamento* com as pessoas, surge na fala de **duas** professoras como características importantes do bom aluno.

Cinco professoras denotam em suas falas uma tentativa de enxergar o bom aluno além das imagens idealizadas quando afirmam que este aluno nem sempre é o quietinho, organizado e inteligente. Consideram que todos os alunos tem o seu lado bom, o que equivale a dizer que todos são bons a seu modo. Estas falas parecem denotar um viés da "teoria das inteligências múltiplas". No entanto, apenas **uma** das **cinco** professoras parece conseguir romper com a representação de aluno ideal. Esta professora questiona *o conceito de bom* colocado pelo *sistema avaliativo educacional*, considerando-o *dicotômico, preconceituoso e rotulador*. O *bom aluno* em sua concepção é aquele que consegue romper com o *rótulo* e se *superar*, gerando assim, *desafios* para o professor.

Em nenhum momento, nesta categoria, aparece a possibilidade de que ser “bom aluno” tenha alguma relação com a postura do professor ou com a escola. O sucesso escolar, do ponto de vista dessas professoras, parece depender única e exclusivamente do próprio aluno e dos recursos de seu meio familiar.

4.2.2.2. O aluno com dificuldade de aprendizagem

Num primeiro momento, o aluno com dificuldade de aprendizagem apareceu na fala das professoras como o oposto do "bom aluno": *“indisciplinado, insuportável, desatento, com baixa auto-estima, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto e sem suporte familiar”*. Algumas professoras, no entanto, conseguiram identificar a necessidade de atenção diferenciada e especializada para este aluno, como veremos a seguir, no Quadro 7:

Categorias de representações do “aluno com dificuldade de aprendizagem”.	Profissionais
4.2.2.2.1. O aluno com dificuldade de aprendizagem é: “indisciplinado, insuportável, desatento, disperso, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto, lento, limitado, imaturo, tem baixa auto-estima, pouco raciocínio e dificuldades de entrosamento com os colegas”	Rute, Sara, Lane, Lia, Mila, Ilda, Bete, Taís, Néia (8)
4.2.2.2.2. O aluno com dificuldade de aprendizagem tem problemas psicológicos e/ou neurológicos e necessita de acompanhamento especializado.	Néia, Rute, Nívea, Lia, Marta, Mara, Clara (7)
4.2.2.2.3. Ao aluno com dificuldade de aprendizagem falta suporte familiar.	Rute, Lane, Lia, Ana, Vanda, Marta, Sara, Clara (8)
4.2.2.2.4. Ao aluno com dificuldade de aprendizagem faltam bases anteriores; traz consigo traumas e decepções escolares.	Bete, Rute, Lane, Lia, Ana, Mara, Clara, Sara (8)
4.2.2.2.5. A ineficiência das estratégias das políticas vigentes para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem.	Nívea, Sara, Vanda, Mara, Ana, Clara (6)
4.2.2.2.6. O despreparo confesso das professoras para lidar com os alunos com dificuldade de aprendizagem.	Clara, Marta, Ana, Sara, Nívea (5)
4.2.2.2.7. As estratégias das professoras como tentativas para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem	Ilda, Marta, Taís, Clara, Mara, Ana, Sara, Mila, Nívea, Rute, Bete, Vanda (12)
4.2.2.2.8. As alternativas sugeridas pelas professoras para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem.	Mara, Marta, Nívea, Ana, Sara, Marta, Clara (7)

Quadro 7- Síntese do Tema: “O aluno com dificuldade de aprendizagem”

4.2.2.2.1. O aluno com dificuldade de aprendizagem é: indisciplinado, insuportável, desatento, disperso, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto, lento, limitado, imaturo, tem baixa auto-estima, pouco raciocínio e dificuldades de entrosamento com os colegas

Em algum momento, no relato de **oito** professoras, apareceu "o aluno com dificuldade de aprendizagem" com as características acima acrescidas de alguma justificativa, como podemos verificar abaixo.

Uma professora relacionou "dificuldade de aprendizagem" com *indisciplina*.

Explicou que há dois tipos de *alunos indisciplinados*: *o que tem facilidade em aprender* e o que é “*fraquinho*”, ou seja, o que já vem com dificuldades dos anos anteriores.

A este último relacionou também, como consequência das dificuldades, a baixa *auto-estima*.

a maioria das vezes o aluno com dificuldades de aprendizagem está relacionado com indisciplina também... entendeu? por que o aluno que não consegue aprender ele quer se destacar na sala de aula de uma outra maneira... então ele causa essa indisciplina... você pode pegar os alunos mais é... tem dois lados né? ou ele é muito esperto ele sabe muito ele tem facilidade de aprender e atrapalha ou é aquele que realmente não tem --tem uma formação muito fraquinho e aí que que acontece? ele tem um jeito de se superar perante os colegas aí ele é aquele aluno indisciplinado que está querendo sempre se mostrar e tem problema de baixa estima né? aquele aluno que é... acha que ele não vai conseguir... (Rute)

Na fala a seguir, uma outra professora considerou que “o aluno com dificuldade de aprendizagem” também apresenta *dificuldades de entrosamento com o grupo* tornando-se um problema na classe, pois ou *quer aparecer* ou se *anula ficando quietinho*. A professora acaba por ser *grosseira* e, como consequência, afeta a *auto-estima* dos alunos.

eu vejo os alunos que têm dificuldade de aprendizagem eles têm dificuldade de entrosamento com o grupo... ou eles se tornam um grande problema para a classe por que ele quer aparecer de outras formas já que ele não consegue aprender ou ele se anula... então ele fica muito quietinho e ele desaparece da turma ou então... o aluno fica perdido mas o professor fica mais ainda (...) ah outra coisa outro problema é de auto estima... a gente acaba às vezes sendo grosseiro com eles... (Sara)

Na linha de pensamento da professora anterior, apareceu também a fala da professora de 1ª série alegando que o aluno que não sabe escrever atrapalha o andamento da aula por que *não fica quieto, briga e é desinteressado*. Por um momento, esta professora fez um movimento de procurar outra justificativa e apresentou o fato de que os alunos que não fizeram pré-escola tinham mais dificuldades. Logo, voltou atrás dando um exemplo de um aluno que fez pré-escola e se encontrava nas condições acima descritas. Então, concluiu que *"era preguiça mesmo"*.

o aluno que não sabe escrever é o aluno que fica cutucando... brigando... né? ele fica desassossegado não dá meio... ele cutuca cutuca cutuca cutuca até... ficar a gente nervosa... e os colegas... então quer dizer (...) ele conversa... quer dizer ele não está se interessando... não sabe nada.. (...) é onde ele conversa... ele briga... ele não se interessa por nada... né? e tem dificuldade.. (...) fica com preguiça... ele cutuca... ele joga lápis... vai no lixinho apontar toda hora o lápis por que? por que ele não tem interesse... eles não tão sabendo desenvolver nada... o aluno que tem pré... então quer dizer já ajuda a gente... ajuda o professor... ele também não tem interesse por nada... ele vem ... já chega... já deita... acontece que eu tenho um aluno assim que chega pega e já deita mas esse aluno tem pré é preguiça mesmo... quer dizer ele não tem interesse... (Lane)

Mais duas professoras apontaram o *desinteresse*, a *dispersão* e a *preguiça* como características do “aluno com dificuldades de aprendizagem”.

dispersos... é a falta de interesse que eles estão vindo assim tendo... essa coisa de tá tudo pronto... você tem/não sei mistura aí a preguiça por que...você dá alguma coisa que ele tenha que pensar descobrir eles já se negam a fazer... (Mila)

a dificuldade não é problema o desinteresse sim... (Ilda)

Uma professora reconheceu que a *baixa auto-estima* vinha da maneira como este aluno fora tratado nos anos anteriores e o professor que o recebeu precisava reverter esta situação.

nas minhas classes a gente nota que esse aluno ele vem assim com baixa auto estima baixíssima ele não acredita nele não acredita que ele é capaz... ele não acredita no potencial dele e então eu acho que cabe à gente reverter esta situação porque sem essa cumplicidade de ele acreditar em você e você acreditar nele... eu acho que não acontece nada se não tiver essa cumplicidade... precisa ter (...) porque como eu leciono pra quarta série ele já veio... na primeira na segunda jogado jogado jogado então quando chega na quarta ele... ele tem todas as... convicções já que ele não é nada que ele não é capaz de nada... (Bete)

Houve aquela professora que considerava “o aluno com dificuldade de aprendizagem” *insuportável*, mas procurava estratégias para ajudá-lo.

é daqueles assim... que você não suporta... você coloca eles pra fora e daí no outro dia eles fazem a bagunça você fala assim 'vamos agir diferente com ele hoje?' você vai -- igual hoje né? eu hoje não vou colocar aquele menino pra fora... eu vou chamar ele primeiro na frente... ele vai começar a minha aula... e você sabe que deu resultado... (Taís)

Por último, apresentamos a fala de uma professora que, num pequeno trecho de seu discurso, descreve “o aluno com dificuldade de aprendizagem” como alguém *lento, sem capacidade de raciocinar e interpretar, imaturo e limitado*.

O aluno com dificuldade de aprendizagem é aquele aluno lento... você pode chegar sentar ao lado dele conversar explicar... não entra na cabecinha dele... ele não tem a capacidade de raciocinar e nem interpretar e... com pouco raciocínio às vezes o pensamento dele está imaturo e ele não consegue chegar no limite dele... (Néia)

4.2.2.2.2. O aluno com dificuldade de aprendizagem tem problemas psicológicos e/ou neurológicos e necessita de acompanhamento especializado.

Sete professoras identificam no “aluno com dificuldade de aprendizagem” algumas necessidades especiais que requerem um acompanhamento com profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo. A fala de uma professora demonstrou que as trocas de letras apresentadas por alguns de seus alunos estavam relacionadas à dificuldade na fala, por isso faziam acompanhamento fonoaudiológico.

a dificuldade é mais na troca de letras... nas palavras... m, p e b... às vezes é m eles colocam n... principalmente nas sílabas complexas eles têm muitas dificuldades de falar... esses alunos (...) inclusive fazem Fono... (Néia)

Uma das professoras destacou que havia casos em que o aluno precisava de ajuda especializada, mas os pais não percebiam e o professor também não fazia nenhum encaminhamento.

pode ter problemas psicológicos ter problema neurológico... então isso acontece né?... a gente sabe que acontece... então o aluno tem esse tipo de dificuldade e... eu acho que por ele apresentar essa dificuldade de aprender (...) é... eu acho que tem os casos né que eu falei os pais num percebem isso... o professor não encaminha e existe os caso de problemas neurológicos precisa de um acompanhamento né? problemas psicológicos né? vai saber? tem tantas situações né? e se não tiver um encaminhamento aí fica difícil pro professor por que a gente não tem formação pra isso... né pra acompanhar casos mais específicos de algum tipo de doenças de alguma coisa... precisa de um acompanhamento... (Rute)

Já uma outra professora deixou claro que, o *máximo* que podia fazer frente aos problemas de aprendizagem, era falar com a *coordenadora* pedagógica para que esta conversasse com a *mãe* do aluno e a orientasse a procurar uma *psicóloga*.

tem todo o tipo de problema por isso o quê que é problema de dificuldade de aprendizagem? lá nós temos um problema neurológico... e.. é... delicado né? (...) o quê que é uma dificuldade de aprendizagem? não saber lê... não saber escrever... não é? por quê aquele aluno que tem um problema psíquico que tem alguma coisa o máximo que eu posso falar é pra minha coordenadora 'olha aquele menino tem uns problemas aí que eu não sei detectar né? mas eu desconfio né?... manda a mãe dele vir aí... fala pra mãe levar ele na psicóloga'... (Nívea)

Uma professora afirmou que a *dificuldade de aprendizagem* de seus alunos era *problema emocional*. Os *pais*, quando chamados na escola, *não compareciam* e o *encaminhamento para psicóloga* ainda não havia dado *resultado*.

tenho alguns aluninhos com muita dificuldade de aprendizagem mas é tudo problema emocional né?... social também não sei que... muitas vezes você chama pai e mãe e não comparece... sabe?... alguns desses aluninhos nós já encaminhamos pra psicóloga né?... té agora a gente não viu resultado não... ainda não deu resultado mas a gente tá fazendo de tudo é... comunicando os pais pra ver o que podemos fazer pra ajudá-los... né? (Lia)

Outra professora entendia que, na maioria dos casos de “dificuldade de aprendizagem”, estavam envolvidos *problemas psicológicos* ligados à *família* e que vinham desde o *ventre*. Os descreveu como a *insegurança passada pelos pais* aos filhos devido à *estrutura econômica*. Afirmou que o *profissional maior* para solucionar este problema *seria a própria família*. Em seguida, pareceu perceber que só isto não seria suficiente e mencionou que um *psicólogo na escola* poderia ajudar muito.

na maioria dos casos (...) são fatores psicológicos... está envolvendo o afetivo (...) está envolvendo o fator psicológico e ele está muito ligado à família... sabe?... aquela criança que desde o ventre foi mal gerada... foi gerada já com problema sabe?... passou para o filho... acho que vai ficando... sabe?... os pais já passam para o filho esta insegurança... já vem com esta insegurança de casa por estrutura familiar que não tem... estrutura econômica... que não tem... geralmente... as crianças que sobram para nós com esta defasagem de aprendizagem são essas (...) tem outras que já nascem talvez com um probleminha mesmo de QI... que a gente sabe que tem na nossa escola... que a criança no caso já é especial... (...) então ela precisa de um profissional para estar ajudando... precisa da família que o profissional maior seria a família... (...) tanto que a gente sabe que se o psicólogo estivesse na escola faria muito... (Marta)

A professora a seguir, ressaltou tanto a importância de um *trabalho diferenciado com as crianças que têm dificuldades*, quanto à importância de se *conversar com as famílias* para que participem deste tipo de encaminhamento, pois as *crianças que tiveram acompanhamento mudaram realmente*.

(...) que precisa trabalhar diferenciado... ah... haveria a necessidade eu acho que com essas crianças haveria necessidade de uma psicóloga ou psicopedagogos na escola pra trabalhar mais de perto com essas crianças porque todas as crianças que têm dificuldades também têm problemas têm um/está trazendo aqueles problemas para escola então precisa trabalhar com eles tem que chamar a família conversar porque aqueles que estão com acompanhamento você vê que eles estão melhorando... agora aqueles que não têm acompanhamento é muito difícil MESMO você trabalhar com eles (...) todas as crianças que têm acompanhamento eles mudaram REALMENTE... (Mara)

A última professora deste grupo reconheceu a necessidade de um acompanhamento com profissionais especializados, pois o aluno não acompanhado está na *contravenção das regras* correndo sérios riscos de cair na *marginalização social*.

... então... o que a escola teria que ter? (...) aquela criança que não aprende ela exige o cuidado de OUTROS profissionais... (Clara)
eu... pra mim... o investimento seria paramentar a escola de profissionais... eu vou te fazer uma pergunta 'você conhece a psicóloga que dá assistência no Estado ?... não existe... se for lá na Delegacia e falar 'ó eu queria conversar com a psicóloga da rede estadual... não existe... aí eles contratam psicóloga lá na FEBEM... mas só que educar a trajetória do menino com dificuldades de aprendizagem começa na escola... e muitas/ não que todas às vezes... mas algumas vezes vai parar na marginalidade... olha se ele não aprende e não é aproveitado de outras maneiras... o que ele vai fazer? Ele está na contravenção da regra... não é?... então não adianta querer que... o professor pode resolver... não estou dizendo que NÃO podemos... eu acho que a gente pode e deve... só que muitas vezes você esgota TODOS os seus recursos... aí você chega na coordenadora e fala 'olha eu gostaria... eu acho... que precisaria ser avaliado... pra eu saber como que eu posso trabalhar com ele'... 'ah... manda não sei pra onde... não pra onde...' e o menino passa os quatro primeiros anos na escola e nunca foi avaliado... você entendeu?... (Clara)

4.2.2.2.3. Ao aluno com dificuldade de aprendizagem falta suporte familiar

Na fala de 8 (oito) professoras apareceu “o aluno com dificuldade de aprendizagem” como aquele sem suporte familiar. **Três** professoras denunciaram a falta de *acompanhamento, interesse, ajuda e incentivo da família*.

eu acredito que esse aluno com dificuldade de aprendizagem (...) ... faltou também o acompanhamento dele pela família né? por que não observaram essa dificuldade... ou não encaminharam pra tentar resolver ... (Rute)

se a família ajudasse ia bem mas têm família que não ajuda chega tudo pela escola... né? então quer dizer a gente desdobra mas o serviço e... ele vai ficando um pouco pra trás... né? (...) tudo isso que eu tô te falando é a família... né? tem que trazer de casa as boas qualidades por que aí ajuda a gente na sala de aula (...) tem família que ajuda mas tem família que não se interessa por nada... joga aqui na escola e a gente que tem que fazer a parte dela... tá?... é isso aí... (Lane)

por que esses aluninhos na época assim de reunião que se chama aquele dia que todos os pais devem comparecer na escola esses pais nunca comparecem... então você tem que fazer uma notificação à parte pra que eles venham até a escola... são alunos que você faz um trabalho -- eu fiz um trabalho diferenciado... mesmo assim eles têm muita dificuldade por que eles não têm o incentivo em casa sabe?... então são alunos que eu coloquei no reforço... só que até agora não tive resultado ainda desses aluninhos sabe?... (Lia)

Uma outra professora afirmou que a mãe do “aluno com dificuldade de aprendizagem” só ia à escola para reclamar, mas não procurava meios de ajudar o filho.

por que ele não sabe... e a mãe muito menos... ou se não a mãe só vem aqui e reclama... ponto final e não tenta solucionar o problema... se ela vê que na escola não está resolvendo muda de escola se não resolver PAGA uma pessoa ou ela mesmo estuda com o filho... se ela não tem estudo o que ela tem que fazer? paga uma pessoa uma estagiária alguma coisa que não seja muito caro ou pede uma indicação entendeu? por que tem lugar que não precisa pagar e que ensina... voluntários... pra ajudar o aluno... só que não... deixa... por quê? pra não dá trabalho... (Ana)

Na fala de duas professoras apareceram as questões dos pais separados e da família desajustada como causadores do problema de aprendizagem.

a DIFiculdade de APRENDIZAGEM mesmo eu vejo assim... que a família... geralmente... ele tem problemas familiares... assim pais separados... família desajustada e isso contribui por que ele fica... eu acho que ele fica meio perdido né... o pai brigando com a mãe... a mãe separada... em casa não tem incentivo de nada... a criança vem pra escola meio jogada... a família não cuida... quando chega em casa não incentiva a criança a estudar não tem um ambiente bom em casa... então isso reflete na escola também... (Vanda)

É claro, a criança vem de casa já com sua aprendizagem comprometida, né?... aquele que é problema para nós... já trás de casa uma gama de problemas que a gente já vê no início... sabe?... acho que até o professor que está no prezinho já percebe.. problemas de separação de pais... vai comprometendo a criança... (Marta)

A fala a seguir demonstra que a professora acreditava que o fato da família do aluno não valorizar a escola o afetava em sua aprendizagem.

eu acho que as famílias também não estão valorizando a escola e não estão conseguindo colocar isso pras crianças... que o que ela não aprender aqui -- que ele é o traba/ que o trabalho dele é estudar né? e se ele não tiver responsabilidade depois ele vai ter problema no futuro (Sara)

A última professora deste grupo declarou que, nem a família e nem a escola conseguiam resolver o problema do aluno com dificuldade, pois este é um problema social.

NEM família... por que falam 'ah... chama a família... a família leva... a gente encaminha...' a família não leva... não toma providência e NEM A escola... então é um problema social... isso aqui é um problema social... sempre vai existir... ele é um coitado... (Clara)

4.2.2.2.4. Ao aluno com dificuldade de aprendizagem faltam bases anteriores; traz consigo traumas e decepções escolares.

O aluno com dificuldade de aprendizagem apareceu na fala de 8 (oito) professoras como sem bases anteriores, pois *vem jogado de um ano para outro, com má formação* por serem *largados num canto, sem a atenção* devida às suas demandas. As duas professoras a seguir afirmaram que *é difícil reverter esta situação* e a tendência é a de que *o aluno fique desatento e vá piorando*.

... por que como eu leciono pra quarta série ele já veio... na primeira na segunda joGA do jogado jogado então quando chega na quarta ele... ele tem todas as... convicções já... que ele não é nada que ele não é capaz de nada... então pra gente reverter isso é difícil... (Bete)

... eu acho que o aluno com dificuldade de aprendizagem... nós temos aquele caso dos alunos é... que eles vêm com uma base fraca... então ele teve uma má formação mesmo... então faz com que esse aluno fique desatento e aí e vai só piorando (...)
(Rute)

As falas das 3 (três) professoras abaixo denunciam a dificuldade já na *alfabetização* e que vai se arrastando pelos anos seguintes. A professora de 1ª série considerava a pré-escola como *a base* para um bom aprendizado.

ele é... às vezes o aluno com dificuldade é que ele não vem... vem sem pré... que nem eu tenho aluno que não tem pré... então tá/tô/tem/eu tô tendo dificuldade... quer dizer o aluno que tem pré facilita ajuda... né... ajuda... pra mim tanto faz como ter pré ou não ter... mas assim tem aluno que tem pré que já vai na frente... outros que não tem pré a gente precisa pegar na mão... precisa pegar... dar mais atenção... né?
(Lane)

é um trabalho assim... alfabetização... esse trabalho que eu faço não é o conteúdo da terceira série... sabe? é a parte que eu faço é alfabetização que eles não estão alfabetizados... então o trabalho diferenciado que eu faço é esse né?... trabalho diferente da classe (...) por que tem que trabalhar por que amanhã ou depois chega na quarta série... se o professor não tiver consciência de fazer um trabalho separado vai tocando e este aluno vai seguindo pra outra série sem saber nada entendeu? então eu tô tentando alfabetizá-los... (Lia)

olha... aquele aluno mal alfabetizado é aquele aluno que vem de 1a da quarta série... que automaticamente o governo... não quer que retenha o aluno por que dá custo (...) por que hoje eu tenho aluno na oitava série que não sabe escrever e que não sabe ler (...) ele tem dezessete anos... (...) por que esse aluno vai pra quinta série aí que enrola... vai embolando... vai enrolando aí que fica difícil pra esse aluno aprender por que já vai ficar com vergonha por que ele vai tá um pouquinho mais velho... e... se ele se manifestar ele vai ser motivo de chacota dentro da sala então como é que ele fica? quietinho... fica na dele e vai passando com a barriga... aí quando chega na oitava série ele não quer saber mais de estudar... dá dor de cabeça dá dor de barriga dá de tudo por quê? por que ele não sabe... (Ana)

Uma professora deixou implícito que acolhia este aluno permitindo-lhe que fizesse perguntas sem ter medo.

(...) e ele pode perguntar sem ter medo porque eles já trazem muitos traumas ... muitas decepções às vezes muito são largados num canto (...) (Mara)

As falas das duas últimas professoras desse grupo revelam que o problema da defasagem acompanha estes alunos até o colegial, pois as medidas tomadas são paliativas.

(...) haja visto que hoje em dia você vê... chega uma avalanche de meninos que não aprenderam... lá no colegial e não aprenderam... mas por quê?... todas as medidas que são tomadas nesse sentido são paliativas... por que ninguém quer... investir né?... por que se você for investir... é complicado... então esse menino é aquele assim que pedagogicamente ele não corresponde... e por outro lado não é trabalhado e nem aproveitado de outras formas... (Clara)

o aluno fica perdido mas o professor fica mais ainda... quando ele chega é... por que quando ele chega na quinta série e ele tem defasagem muito grande... (...) quando você pega lá no colegial a pessoa já está com uma defasagem muito grande e você não consegue repor... (Sara)

4.2.2.2.5. A ineficiência das estratégias das políticas vigentes para lidar com o aluno com dificuldades de aprendizagem

Um grupo de 6 (seis) professoras afirmou que as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades de aprendizagem, decorrentes das políticas educacionais vigentes, são ineficazes.

Duas destas declararam, veementemente, que a *recuperação* de conteúdos e as *aulas de reforço* propostas pelo Estado, são uma farsa.

dificuldade de aprendizagem é muito complicado que tipo que é... e na minha matéria que vai mal? que jeito que você pensa que eu vou recuperar um aluno que não entendeu nada da minha matéria que faltou que tava doente? eu tenho que tocar o bonde pra frente minha filha... eu não vou dar aula de novo pra aquele MOLEque por que com Quarenta e sete JAMAIS então a recuperação ela é MENTirosa... ela sempre foi mentirosa (...) a escola pública ela não resolve os problemas de dificuldades mesmo como a Prefeitura tem essas salas e no Estado eles continuam por aí... não tem sala... quem vai resolver este problema? (Nívea)

essa aula de reforço que existe na escola não funciona... é uma farsa uma ENGANAÇÃO... eu não mando aluno pra reforço... eu acho um ABSURDO... ninguém pode ficar cinco horas na escola e depois ficar mais uma pra ter reforço... outra coisa este aluno precisa de uma atenção especial e não de uma enganação... (Sara)

Outras duas professoras também consideraram que a *aulas de reforço* e de *recuperação* não resolviam as dificuldades do aluno, pois ele é *deixado de lado*. Uma delas acreditava que, para que essas medidas se tornassem eficazes, o aluno deveria ter *acompanhamento individual*, em paralelo.

mas é... eu acho que aqui... a escola não tem oferecido muita coisa pra essas crianças com dificuldades de aprendizagem... há uma falta de incentivo da escola... 'ah aquele lá não aprende'... já deixa ele de lado... então quer dizer o próprio professor... a própria escola... vai deixando o aluno de lado... então a escola se prepara não tão bem... mas se prepara um pouco... pros alunos que vão aprender... agora o aluno que não vai aprender a escola não oferece nada... por mais que se fale que tem aula de recuperação... aula de reforço... aula disso e daquilo outro.... nada disso tem resolvido o problema da dificuldade de aprendizagem.... por que o aluno ficar uma hora a mais aqui na escola não resolve nada se ele não tem um material... se ele não tem um professor que entenda a dificuldade dele... (...) (Vanda)

(...) então acho essa aprendizagem continuada tudo muito bom porque de primeiro a criança ficava parada na primeira série... hoje em dia não... vai embora... vai andando... vai caminhando mais só se não tiver acompanhamento não viram nada... acho que precisava de acompanhamento para produzir porque precisa ser trabalhada essas crianças... (Mara)

A fala da próxima professora denuncia a *aprovação automática* como a lei do mínimo esforço para o aluno e de interesse do governo, *por que quanto mais burro melhor*.

(...) então acho que se o governo se preocupasse um pouquinho mais... esquecesse esse negócio de aprovação automática... o aluno ele teria mais interesse... ele se esforçaria... pra aprender... como ele já sabe que tá assim bem aberto pra sociedade que ele não quer/ quanto mais burro pra ele melhor... e uma... menos gasto pro governo pra ele poder desviar pra outros setores... (Ana)

A última professora deste grupo, afirmou que não existe um *projeto sério* para atender ao aluno com dificuldade de aprendizagem. Declarou que era completamente contra a *sala de reforço* e que estas medidas são paliativas, pois não resolvem o problema.

... normalmente esse aluno vai ter sempre problema... por que não tem... não existe um PROJETO sério... 'olha professores... vamos sentar... professores'... por que todos os projetos criados pros alunos com dificuldades vem lá da Secretaria pronto... essa sala de reforço? eu sou completamente contra... eu acho um ABSURDO você pegar uma criança das sete ao meio-dia... ela ficou com o professor... daí ela sai e fica do meio-dia à uma sem comer... sem nada... num reforço... você acha que isso rende frutos?... no MEU entenDER... é o menino com dificuldades que foi jogado aqui numa medida paliativa pro governo falar na televisão que ele tem o projeto de reforço... que todas as crianças freqüentam o projeto de reforço... mas não resolve... por que teria que ter um projeto SÉRIO... esse aluno com dificuldade de aprendizagem... ele tem outros fatores que criam essa dificuldade... (...) (Clara)

4.2.2.2.6. O despreparo confesso das professoras para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem

Das 15 (quinze) professoras entrevistadas, 5 (cinco) reconheceram que se encontravam despreparadas para lidar com as diferentes dificuldades de aprendizagem. Uma delas afirmou que o aluno que apresentava tais dificuldades era um *desafio*, pois *extrapolava o saber do professor* que, às vezes, *por ignorância, acabava rotulando-o*. Sem orientação ou ajuda, considerava que a sua tentativa de ajudar o aluno era como *um pinguinho de água num incêndio da floresta*.

... sozinha... até onde eu sei ajudá-lo? então é um desafio pra o professor... por que às vezes a gente até acaba... rotulando ou 'ai não vai aprender... não sabe... 'por ignorância... pela própria ignorância do professor (...) o que eu faço por ele?... quem me orienta?... o que ele tem e de onde eu posso partir para ajudá-lo? (...) aí entra aquilo que extrapola o seu saber profissional... eu não posso falar todo às vezes que alguém peça 'ah faça um relatório do aluno' eu acho super complicado... eu posso falar pra você assim 'olha ele não sabe fazer o a-e-i-o-u' em termos bem/ 'ele não sabe escrever o nome dele'... mas eu não posso dizer 'ah ele tem problema'... quem sou eu? (...) então o que foi o meu trabalho com aquele aluno?... foi um pingo... num incêndio da floresta... é um pinguinho de água... (Clara)

Outra professora percebia as dificuldades dos alunos, tinha *visão* dos problemas, mas confessou que *lavava as mãos*, pois com o monte de alunos na sala de aula e sem um *profissional auxiliando-a*, seria impossível resolvê-los.

é impossível o professor falar que não vê... porque a gente vê como um espelho aonde está as causas, só que a gente não consegue detectar aquele mal para ajudar a trabalhar em cima...(...) mas nós temos este monte de alunos na sala de aula... um monte de problemas para resolver... como que nós podemos fazer um trabalho sabendo, mais específico... nós não damos conta. eu, como professora, lavo minhas mãos... eu faço o que está no meu alcance... eu vejo, posso estar vendo de perto, tenho visão, mas tem coisa que não está no nosso alcance... poderia se resolver problemas, muito mais... poderiam se resolver situações... mas alguém estar ajudando... a gente não tem este profissional ajudando desta forma... (Marta)

A fala da professora seguinte corrobora a afirmação anterior quando declara que o *professor dá mais atenção para os que sabem e deixa de lado os alunos com dificuldades*.

... aquele aluno que vem com dificuldade tem professor que não tem a paciência de perder com aquele aluno... então o que que ele faz? ele dá mais atenção pra aqueles que sabem e os que não sabem ele deixa de lado (Ana)

As duas últimas falas vêm de encontro às duas falas anteriores (Ana, Marta). Nelas, as professoras das disciplinas de Português e Ciências, afirmaram que não poderiam *parar a aula para dar uma atenção especial* ao aluno com dificuldade de aprendizagem. A professora de Ciências afirmou que, em sua aula, *não há momento nenhum para discutir as dificuldades e não dá pra repetir toda a matéria*, pois como professora PII, *escorrega de uma classe para outra tão rápido que parece água*.

... a gente não sabe como resolver a nossa -- você vai dar aula de Português pra ele por exemplo que é a minha área... às vezes ele tem problema tão grave lá da frente que eu não sei o que fazer por que eu não posso parar é... a minha aula toda pra ficar pra dar uma atenção especial pra ele... daí... sabe assim? então é muito complicado... (Sara)

você precisava também depois separar na tua pesquisa o PI... o professor PI do professor P II por que nós vazamos de... eu falo vazar um termo que a gente escorrega de uma classe pra outra tão rápido parece água... vai daí a pouco já sumiu de novo então... pra mim esse aluno que tem essa dificuldade de aprendizagem se é que eu notei tá? se é que eu notei ele continua com ela (...) eu não dou conta disso não... de jeito nenhum (...) na minha sala não tem momento neNHUM pra discutir as dificuldades de Ciências não dá pra repetir toda a matéria (...) como é que você vai avaliar esse aluno?... ah fazendo de conta... eu faço de conta... eu não dou... a classe é de quarenta e sete... uma classe extremamente pesada... e... como é que eu vou dar aula... atenção só pra ele... (Nívea)

4.2.2.2.7. As estratégias das professoras como tentativas para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem

Do grupo das (15) professoras participantes da pesquisa, 12 (doze) revelaram buscar novos meios para auxiliar o aluno com dificuldade de aprendizagem. Suas estratégias vão desde o visto no caderno até a busca por metodologias diferenciadas, conforme demonstram as falas a seguir.

Duas professoras afirmaram a importância de se experimentar novos métodos de ensino para atrair a atenção do aluno e despertar o seu interesse para aula. Ambas citaram as estratégias que utilizavam como tentativas para auxiliar na aprendizagem. Uma das professoras garantiu que, se o aluno não tiver uma dificuldade mais específica, como um *distúrbio mental*, ele terá o interesse despertado e a *dificuldade vai acabar*. A outra faz uso também desses recursos quando está *muito ansiosa e sem forças para lidar com a situação*.

... então o aluno com dificuldade eu vou ter que fazer... eu vou ter que arrumar METOdologias diferentes pra sanar essa dificuldade desse aluno... a primeira coisa que eu tenho que fazer é trazer ele pra dentro da sala... pro convívio da sala... se interessar pela escola... se interessar por aquilo que eu tô passando... a partir do momento que eu chego... que eu desperto o interesse dele... a maior parte das dificuldades que tava lá... aluno com dificuldade... vai... vai... acabar... entendeu? (...) se não deu certo de uma forma você vai de outra... você usa outros livros... outros tipos de textos... se não gosta de texto você parte pra poesia... você parte para música... que aí você vai despertando o interesse dele (...) a não ser que... como eu falei seria aquele aluno que tem um... um... não sei nem como eu vou falar... um distúrbio mental... ou alguma coisa do tipo que aí esse aluno vai ter a dificuldade... vai ter o limite dele pra tudo né? ... agora a dificuldade em si que a gente 'nossa aquele aluno tem uma dificuldade tremenda' você tem que despertar o interesse dele... falei?... (Ilda)

... então o que fazer pra levar o aluno a concentrar?... então aí é que tá a nossa didática... a gente vai criar dinâmicas diferentes... novas estratégias... aula bem descontraída...né? mecanismos que vai ajudar a criança a se concentrar... e a gente percebe que mesmo a gente criando esses momentos bons... prazerosos pra criança... você percebe que ainda fica muito aluno sem concentração (...) mas a gente encontra mecanismos de ajudar sempre (...) então você tem que mudar... brinco um pouco... descontraio... 'vamos cantar uma música... quem vai cantar uma música lá na frente' pra quebrar entendeu? quebrando aquele clima... senão você passa a aula inteira brigando... eu percebo que o dia que eu não estou bem assim eu não estou bem em casa... com problema... que eu venho e encontro um clima assim que eu estou sem forças pra lidar com a situação... aí eu fico mais ansiosa ainda... aí eu faço qualquer negócio... eu dou muita dobradura... dobradura quebra muito isso... então eles começam a aprender com o papel a dobrar... então quebra aquele clima com a dobradura... ou uma aula de leitura... eu pego um livrinho de história (Marta)

A fala seguinte revela a estratégia de *uma aula diferente* para prender a atenção dos alunos *indisciplinados*. A professora de Educação Artística deu atenção aos alunos mais *terríveis* colocando-os para participar e reconheceu que *naquele dia deu certo*. Afirmou que é necessário *muito amor* para conseguir trabalhar com estes alunos.

(...) *uma segunda série.. a segunda C... eu não lembro o nome da professora... só tem dois alunos bons... o resto é tudo indisciplinado... eu falei eu vou começar por aquele que é mais teRRÍvel... se você vê o silêncio que a classe fez... TODos participaram sabe?... era uma atividade diferente... eu trouxe instrumentos da outra escola... então você se sente assim... realizada né?... nossa hoje eu consegui fazer isso... peguei aqueles mais TRISTes primeiro coloquei na frente... e falei 'não vai sair nada' ai meu Deus pôr pra fora dá um trabalho depois eles reclamam né?... tenho que fazer alguma coisa hoje pra conseguir... e a aula passou rápido... menina eu não vi a hora passar hoje... que eu parti daqueles alunos que davam maior problema pra mim... esses não vão me dar dor de cabeça hoje... porque a hora que eles estiverem dando trabalho vou falar pra eles tocarem o instrumento mais forte... quanto mais alto ele tocar o instrumento... mais ele vai perceber que com bagunça ele não vai ouvir... tá?... então deu certo hoje... então eu acho que eu... sei lá... a gente procura um meio -- pode ser que amanhã não dê certo na outra classe... mas hoje deu certo... aqueles alunos que eu achei que ia dar trabalho que eles iam atormentar... não iam deixar eu dar a minha aula... eu parti dessa turminha mais terrível... foram os primeiros... ... se você não tiver um amor por aquilo que você faz... e amor por eles também ne'? então... eu acho que eu estou conseguindo... graças a Deus né?... (Taís)*

Esta outra professora passava lição diferenciada e estimulava a participação dos colegas para ajudar os alunos que tinham mais dificuldades. Acreditava que os alunos *não se sentiam diferentes* por que já estavam *acostumados com estas trocas*. Porém, como a professora anterior, reconhecia que este trabalho é de cada dia, *tem dia que dá certo, tem dia que não dá...*

por que todos os dias eu peço os cadernos daqueles que têm assim dificuldades eles põem na minha mesa por que eu passo a lição diferenciada... e nem assim eu sinto que eles se sentem diferentes entre a turma por que a turma já se inteirou... eles já se inteiraram que o trabalho é assim... 'agora vai pôr o caderno?'... 'ai não... agora não... pede pro fulano lá que agora ele vai te ensinar...'... então eles já acostumaram com essas trocas assim... e não que seja um trabalho fácil porque é complicado a gente estabelecer isso... é no dia a dia né?... que se estabelece essa troca com a sua turma... às vezes dá certo... às vezes não dá... às vezes você se sente... tem dia que eu estou satisfeita... tem dia que eu tô frustrada... (Clara)

A professora seguinte, como a professora anterior, recorria aos alunos com facilidade no aprendizado para auxiliarem os colegas de sala que possuíam dificuldades, visto que *falavam a mesma língua*, logo, se entendiam. Considerava esta estratégia como *um jeitinho brasileiro* que dava certo.

então peço muita ajuda dos próprios colegas "a turma de cá ajuda a turma de lá vem cá essa turma de cá vem do lado de cá"... eu gosto muito de pedir para outra criança ajudar... eu acho que é muito importante porque eles falam a mesma língua... então você pedindo pra outra criança ajudar ele tem aquela dificuldade (...) então essas crianças tendo às vezes uma outra criança que sabe um pouquinho mais que ele às vezes até muito pouquinho a outra também vai se esforçar (...) na lousa e eu mando sempre em dupla... um que aprendeu um pouquinho mais com aquele que não conseguiu... então vamos juntos vamos trabalhar... fala alto pro colega ouvir então eu mando às vezes continha principalmente de dupla na lousa pra eles poderem aprender... entender aquilo que não entendeu para fazer a continha para entender... então eu acho que é o jeitinho que meio brasileiro (ri) mais que dá/ quer dizer eles se ajudam e aprende novamente porque tem ensinado o colega e fixando aquilo que ele já aprendeu né? (Mara)

Na próxima fala podemos perceber que a estratégia utilizada era o incentivo à participação e o esclarecimento de dúvidas.

(...) desde o início quando eu comecei a dar aula... eu comecei a trabalhar com eles desse jeito por que às vezes ninguém levantava a mão (...) foi onde no primeiro dia eu apaguei toda a tarefa "ah... eu tô copiando" ... não... importa eu passo de novo... apaguei tudo e comecei a explicar... aí eu comecei... fulano entendeu? comecei um por um... foi assim que eles começaram a participar... foi super interessante... daí depois eu passei o exercício... (Ana)

Uma outra forma de incentivo é demonstrada na fala a seguir. Porém, a professora reconhecia que não era uma estratégia eficaz com o aluno indisciplinado ou com defasagem.

eu tenho o hábito de pôr bilhete tipo assim que ele melhorou pra tentar ajudar... algum caso você percebe que -- quando o aluno tem bom comportamento dá pra fazer isso... aí mesmo que tá ruim você escreve e você vê que ele se esforça pra tá te mostrando... às vezes... mas quando o aluno é indisciplinado e o problema é de defasagem aí num... aí realmente a gente não tem como ajudar... ele vai sendo empurrado e chega no colegial sem saber nada... (Sara)

Uma das professoras citou um projeto de ética da boa convivência que estava desenvolvendo com a sua turma por meio de histórias em quadrinhos.

eu tô fazendo um projeto... nós trabalhamos... estamos trabalhando ainda com o Projeto Ética... com as crianças... através de histórias... nós transformamos tudo assim em história em quadrinhos pra eles lerem... hã... eles formando frases... eles montando alguma historinha... isso tudo assim... girando em torno da ética da boa convivência... sabe? nós estamos trabalhando isso pra tentar melhorar... que faz parte... é um dos projetos da quarta série... e nós estamos trabalhando com isso... (Mila)

A professora a seguir deu alguns exemplos de estratégias que utilizava com os alunos. Quando não sabiam ler, jogava a culpa na professora de Português e fazia leitura em voz alta com a turma toda para que o aluno não se sentisse rejeitado. Em outra escola na qual trabalhava havia o Programa de Alfabetização de Crianças para o qual encaminhou dois

alunos de quinta série que não sabiam *escrever*. Em sala de aula, *os acolhia* e dava *visto no caderno*. Esta professora, já bem perto de aposentar-se, relatou também que aprendeu a enfrentar diferentes tipos de problemas com alunos e só dava *nota baixa para castigar os malandros*, quanto *aos fracos*, procurava *estimulá-los em sua auto-estima*.

*agora... detectar dificuldade por exemplo de aprendizagem em Ciências? eu joga na professora de Português por que não sabe ler... então o quê que eu faço? eu leio alto com a turma toda... né? pra ele não se sentir rejei*TADO... (Nívea)

... então eles vão pro PAC e quando eles estão em sala de aula eles não fazem nada a não ser a gente acolher... então você dá um vistozinho no caderno... você manda ele aqui pra frente... então falando de lá... a experiência de lá... dificuldade de aprendizagem das mais difíceis tem dois alunos lá que eu descobri que eles não sabem escrever na quinta série... eu descobri né? tá na quinta... são alunos que estão lá no tal do PAC (...) é uma sala... PAC... deixa eu ver se eu lembro... é Projeto de Alfabetização de Crianças eu não sei se é com deficiência mas a sala está com crianças com deficiência (...) (Nívea)

até aqueles BRAvos eu enfrento vigê eu vou em cima supletivo... pode ser drogado filho de drogado pode ser tudo eu tenho... eu sô... por exemplo eu sou brava mas eu ca.. to ele eu sei até onde o meu limite vai né? tem aluno que tá aí todo esfarrPAdo né com TODAS as carências possíveis né? o é pai traficante que ele tá com o olhinho assim de droga já o que você vai fazer com um aluno desses? vai querer o quê dele? brigar? então antes você brigava você não entendia que ele não vai aprender nunca que não é assim... então hoje ele fica na aula amanhã ele aprende ele se enriquece num... não ponho nem vermelho em prova mais eu ponho recuperação sabe esse negócio de I (conceito Insatisfeito) isso pra mim já acabou não- tô- dan-do já adotei já uns cinco anos pra cá dô um vermelho assim pra CASTigar os malandros mas os FRACos e esses perturbados aí da vida esses que tem problema grave nem dô I eu dô P (parcialmente satisfatório) pra estimular...é a auto-estima sabe e você tem que ter e outra agora quem que te ensina isso? então é a vida né? (Nívea)

Na fala seguinte, a professora se beneficiava de sua *facilidade para esquecer situações* difíceis, como forma de lidar com *os aborrecimentos em sala de aula* gerados pelos alunos *indisciplinados*. Acreditava que *cada um tem o seu tempo* e procurava *despertar a curiosidade* de seus alunos *para o conhecimento*.

eu tenho uma... uma facilidade muito grande em esquecer essas situações e achar que isso vai ser resolvido com o tempo que cada um tem o seu tempo né? que quando você passa por um aborrecimento na sala de aula causado por algum aluno indisciplinado... algum aluno que falta aquela... não sei... falta aquele click pra aquele aluno aprender que que é realmente o professor aí eu passo... por que eu saio de uma sala e entro na outra então eu não posso ficar levando pra outra sala o que aconteceu então eu sempre tenho esperança que aquilo vai melhorar que aquilo vai... que você vai conseguir melhorar... (...). da mesma maneira que eu fui despertada por professores... eu tento passar isso pros alunos... eu tento despertar essa curiosidade e essa vontade também de ter esse contato e querer descobrir e fazer mais ciência... a ciência mesmo de conhecer... de ir em busca de conhecimento... (Rute)

Uma outra professora destacou que o aluno com dificuldade de aprendizagem chegava *desnortado e necessitava de carinho, dedicação, apoio e direção*. Na base do ferro e fogo *não se consegue nada*. Ressaltou a importância de dar *apoio* a esses alunos, colocá-los nos *ombros para que enxergassem adiante*.

precisa acreditar em você e você acreditar nele e isso só na base de carinho... na base do ferro e fogo a gente não consegue nada... principalmente nos dias de hoje não consegue mesmo... então a gente tem que levar pelo lado afetivo pelo lado carinhoso aí a gente consegue muita coisa... então é preciso essa dedicação... é preciso dar esse apoio pra eles... é preciso dar essa direção pra eles... porque eles chegam pra gente... esse aluno com dificuldade de aprendizagem... eles chegam pra gente completamente desnortado...(...) e a gente reverte com bastante dificuldade mas quando a gente usa dessa cumplicidade desse carinho dessa troca e... é... tem uma... fala que eu acho muito bonita que é... 'se eu vi mais longe é foi porque eu me pus em ombros de gigante'... e a gente de fato... às vezes precisa colocar eles no ombro pra que eles enxerguem lá... então é isso aí... (Bete)

A última fala desta categoria revela uma professora que busca se preparar de diferentes formas para lidar com as dificuldades do aluno, porém sem êxito. Ela levantou algumas hipóteses sobre as causas do problema e diz *não acreditar que uma criança não tenha vontade de aprender*.

mas eu me vejo às vezes olha por mais que eu estude... que eu procure ler... que eu procure os colegas... acabei de fazer uma faculdade agora eu ainda me sinto... incapaz de ajudar muitos alunos... não sei se é por falta de preparo meu ou se porque as coisas fogem da minha área... o problema não é só comigo... mas eu acho que tem um pouco de incapacidade do professor também... falta de preparo... talvez não por tanta culpa dele... mas por que o sistema também não nos ajuda... não oferece material... não oferece cursos... então eu acho que entra um pouco nisso daí... então é família... é escola... o professor... todos eles colaboram por que a gente fala 'a criança não tem vontade' eu não consigo acreditar numa criança que não tenha vontade de aprender... nem que seja pra ela ler o gibizinho dela... pra ela brincar lá na rua... ela não quer se sentir burra... incapaz no meio dos outros colegas... então... eu não consigo imaginar uma criança que não queira... aprender porque tem algum problema e... a gente não se sente muito capaz de lidar com eles às vezes né?... (Vanda)

4.2.2.2.8. As alternativas sugeridas pelas professoras para lidar com o aluno com dificuldade de aprendizagem

Nesta categoria, 6 (seis) professoras falaram sobre o que acreditam que possam auxiliá-las e aos alunos em suas dificuldades de aprendizagem. Duas (*Mara, Marta*)

mencionam as classes superlotadas e a necessidade de um profissional na escola, psicólogo ou psicopedagogo, para lidar com as crianças e as suas famílias.

só sala de aula... olha para você ver tem quarenta alunos como você vai trabalhar a parte mesmo com essas crianças?... tinha que ser individual essas crianças que não sabe que tenho dez na classe que precisa disso que precisa ser trabalhada à parte... tudo... então tem hora que você morre de pena deles você também tem que dar atenção pros outros trinta como é que você faz né? então se tivesse uma psicóloga uma psicopedagoga na classe... na classe não na escola né? que pudesse atender chamar o pai conversar com o pai porque às vezes é muito pouco e que poderia ser resolvido... (Mara)

só que é o problema das classes superlotadas... que a gente tem... entendeu? mas de repente o tempo... acaba não dando tempo de você ajudar este lado da criança... tá observando onde está o problema... onde está a causa... a gente não consegue muitas vezes na sala de aula ver a fundo... é onde precisa do profissional... né? a gente precisa do pedagogo... precisa do psicopedagogo pra tá trabalhando mais particular com essa criança... a família tá mais de perto pra tá ajudando em casa... aí precisa do reforço... ela precisa da recuperação em paralelo... ela precisa de um trabalhinho a parte (Marta)

Na fala seguinte, a professora apontou a importância dos *profissionais mais novos* que estão chegando ao ensino, aprenderem com os antigos. Destacou também a necessidade de se ter um *psicólogo para o professor e não, necessariamente, para o aluno*.

muita... muito conhecimento que você vai ajuntando escutando percebendo em sala e esses professor que tão vindo precisava escutar tudo isso saber já né? que eles tão... você vê eles vão passar pra aprender precisava de muita orientação... psicólogo para professor eu nem acho que precisava de psicólogo para aluno ((ri)) nossa... quanto precisava a gente eu vejo muito isso... muito.... (Nívea)

Uma professora sugeriu que os alunos com dificuldades de alfabetização recebessem atendimento especializado e em separado.

... eu acho que a partir do momento que você percebe que dentro de uma sala de aula tem um aluno que ele tem MAIS dificuldade... o que você poderia fazer? separar esses alunos já no segundo semestre... já no segundo bimestre separar esses alunos... no meu ponto de vista colocaria numa sala com poucos alunos e colocaria um professor ESPECÍfico pra alfabetizar esses alunos... no meu ponto de vista seria assim (Ana)

Outra professora acreditava que, se trabalhassem com os alunos desde as séries iniciais com menos autoritarismo, eles poderiam ser mais participantes e menos copistas. Mencionou também o fato das classes superlotadas dificultarem o trabalho dos professores.

então eu acho que talvez que o ideal fosse a gente começar a mudar desde o começo... o que a gente tem hoje são alunos assim copistas... é outra falha da educação... por que o certo é a gente... se a gente não -- se o professor não for tão

autoritário na base... se ele ensinar o aluno a falar na hora certa e a ouvir...então a gente vai ter um aluno participante que não é copista e que você vai estar assim... suprindo as deficiências dele... como eles pegam professor autoritário na base e a gente tem experiência horRRível de ver isso assim ... você está sentado ali você está ouvindo né? a criança sendo oprimida... aí quando você vai dar esta abertura pra ele ele entende que é bagunça... e aí o problema já foi causado lá na frente e você não consegue suprir então... mas eu acho assim pela minha experiência a minha mudança de comportamento só tem feito com que eu melhorasse e... e... tivesse um retorno... mas... não é fácil... com classe superlotada é quase impossível... (Sara)

A professora a seguir, acreditava que o eixo da aprendizagem estava na orientação à família para que pudesse acompanhar a criança em suas tarefas escolares.

não sei se estou pensando longe demais... mas a família tinha que ter um programa, sabe?... a gente faz tanto programa na área social com a família: de estar ajudando a família na higiene pessoal, como cuidar da criança e não se ensina como educar a criança... tarefas escolares... como ajudar a ler e a escrever... porque às vezes ela não aprende com o professor, mas ela pode aprender com a mãe... se a escola chegar junto com a mãe... mostra uma atividade que ela pode estar fazendo junto... está aí o eixo da aprendizagem... (Marta)

Na última fala desta categoria, a professora sugeriu que os profissionais da educação consultassem os professores que lidam diariamente com os alunos, antes de tomarem atitudes. Ela considerava que os projetos não alcançavam efetivamente o aluno que é fruto de um descaso social, vítima do vai e vem das teorias e mudanças.

(...) eu acho que as pessoas responsáveis pela educação deveriam ouvir a gente... os profissionais que lidam com o problema todo dia para tomarem atitudes... e preparem um projeto... por que esse projeto vem lá da cabeça deles ‘vamos pôr esses meninos num reforço... a gente contrata um outro professor que também não sabe o que fazer e que vai ficar uma horinha... duas... três com aqueles alunos na semana...’ não que não se tenha recursos... tem-se recursos sim... tem-se muitas formas diversificadas de trabalhar... mas não vai resolver em profundidade o problema dele... (Clara)

então o sistema... o próprio sistema ele fala assim ‘nós vamos ajudar o aluno com dificuldades’... mas se você não resguardar... e não paramentar o professor... você pode criar MILHÕES de projetos... você não vai ajudar esse aluno... por quê? porque o professor SABE que aquela criança é um desafio (...) então eu pus aqui é um descaso familiar um descaso escoLAR é um descaso social... É UM DESCASO SOCIAL... por que seria até um problema... é um problema social... por que quem teria que investir nisso?... é o governo no sentido não de/ não gosto de falar governo... mas assim as pessoas responsáveis pela educação (...) (Clara)

eu... pra mim... o investimento seria paramentar a escola de profissionais (...)
(...) eu estou no Magistério há 23 anos... a gente discute isso... eles fazem teorias... eles reformam teorias... v-o-l-t-a-m no professor... ‘ah... então agora nós vamos formar o professor... vamos dar uma ótima formação... todos terão que ter nível universitário’ aí o professor volta pra sala de aula... mas o menino tá lá... e não é só aquele professor com boa formação que vai resolver o problema dele... não é?... então esse aluno com dificuldade ele é um coitado... ele é fruto desse vai e vem aí que às vezes eu penso que não tem solução (Clara)

4.2.2.2.a. Síntese das categorias do tema: “O Aluno com dificuldade de Aprendizagem”

Neste conjunto de categorias, pudemos perceber que "o aluno com dificuldade de aprendizagem" é descrito com características opostas às do "bom aluno". Assim, ele apareceu na fala de **8 (oito)** professoras como *o aluno indisciplinado, insuportável, desatento, com baixa auto-estima, preguiçoso, briguento, rebelde, desinteressado, inquieto e sem suporte familiar*.

Sete professoras viam este aluno como portador de possíveis problemas neurológicos e/ou psicológicos. Consideravam importante um acompanhamento especializado, tanto para ele como para a sua família, pois não possuíam formação específica para tal. A progressão continuada, do ponto de vista de algumas professoras, contribuía para que os problemas se arrastassem ano após ano.

Este aluno apareceu na fala de **8 (oito)** professoras como sem suporte familiar. O suporte familiar seria caracterizado: por boa alimentação, afeto, orientação, transmissão de valores e princípios. Estas profissionais denunciaram também, a falta *de acompanhamento, interesse, ajuda e incentivo* dos pais.

Mais da metade do grupo das participantes da pesquisa, **(oito)** acreditava que faltavam bases anteriores ao aluno com dificuldade de aprendizagem e que estes traziam consigo traumas e decepções escolares que se avolumavam a cada ano. Frente a isso, uma dessas professoras deixou implícito que acolhia o aluno, permitindo-lhe que fizesse perguntas sem receio. Isto nos fez pensar que, provavelmente, em experiências anteriores, este aluno era repreendido por fazer questionamentos aos professores.

Um grupo de **6 (seis)** professoras afirmou que as estratégias adotadas pelo sistema educacional vigente – *recuperação paralela, aula de reforço e progressão automática* – não eram efetivas para sanar as dificuldades de aprendizagem.

O despreparo para auxiliar os alunos que apresentavam dificuldades no aprendizado foi mencionado por **5 (cinco)** professoras. Estas afirmavam precisar de ajuda, pois, intervir junto a estas dificuldades era um desafio que extrapolava o seu conhecimento e era agravado pelas salas de aula superlotadas. Várias estratégias foram adotadas como tentativas para lidar com o problema. **Doze** professoras experimentavam novas metodologias em sua prática diária para atrair o interesse do aluno a fim de incentivá-lo à participação e a valorizá-lo em suas tentativas de aprendizado. Uma professora destacou que o aluno com dificuldade de aprendizagem chegava *desnorteado e necessitava de carinho, dedicação, apoio e direção*. Ressaltou a importância de dar-lhe *apoio* e colocá-lo *nos ombros para que enxergassem adiante*.

Foram sugeridas alternativas, para lidar com o aluno que apresentava dificuldade de aprendizagem, por **6 (seis)** professoras. Entre estas alternativas se encontravam a contratação de um psicólogo ou psicopedagogo para a escola, a fim de acompanhar as crianças e suas famílias, que deveriam ser orientadas no acompanhamento das tarefas escolares. O profissional psicólogo também apareceu como sugestão para atender ao professorado e não, necessariamente apenas aos alunos.

Houve ainda uma sugestão misturada com um desabafo. Nela, a professora denunciou o descaso social para com o aluno, vítima das mudanças de teorias dentro da educação. Acreditava que, se os professores fossem ouvidos e consultados antes das tomadas de atitudes que geram as reformas na educação, a chance de que estas medidas fossem efetivas e beneficiassem os alunos seria maior.

4.2.2.3. Os alunos de minha turma

As professoras reconheciam que tinham bons alunos e que alguns destes precisavam mais de ajuda. Algumas polarizavam descrevendo-os só com adjetivos positivos. Outras percebiam a heterogeneidade da classe e afirmavam que apenas uma pequena parte apresentava dificuldades. Já outras professoras, consideravam que os bons alunos constituíam a exceção. Ainda houve professoras que descreveram a sala de aula em sua heterogeneidade, com suas facilidades e dificuldades cotidianas, conforme podemos conferir no quadro 8 e nas falas que o ilustram.

Categorias de opiniões acerca dos “alunos da minha turma”	Profissionais
4.2.2.3.1. Os alunos de minha turma são bons	Mara, Bete, Ilda, Taís, Nívea (5)
4.2.2.3.2. A minha turma é constituída de bons alunos, em sua maioria	Lane, Clara, Ana (3)
4.2.2.3.3. A minha turma é constituída de alunos difíceis, em sua maioria	Rute, Néia, Mila (3)
4.2.2.3.4. A minha turma é heterogênea: tem bons alunos e alunos que apresentam dificuldades	Bete, Marta, Vanda, Lia, Sara (5)

Quadro 8 - Síntese do Tema: “Os alunos de minha turma”

4.2.2.3.1. Os alunos de minha turma são bons

Um grupo de **5 (cinco)** professoras polariza, em suas falas, os alunos de sua turma só percebendo-os com boas qualidades. Uma das professoras, que se aposentou durante o tempo em que a pesquisadora fazia a coleta de dados na escola, falava com muita ternura de sua última turma, descrevendo-os como *amáveis, amorosos, obedientes, participativos e agradáveis*. Mesmo os alunos que vieram com defasagem estavam se desenvolvendo bem, que contribuiu para que essa turma fosse motivo de *muita alegria*.

então os alunos da minha turma eles são muito amáveis... essa turma aí parece que é especial veio para fechar o meu círculo mesmo né... então eles são amorOSOS... eles... você pode conversar com eles que eles são atenciosos eles não desobedecem não respondem eu não tenho UM aluno que você pode falar assim 'esse aluno responde esse aluno/ é uma classe que é um doce... (...) tem alunos que estão com

defasagem mas mesmo assim tá indo... vai devagarzinho mais tá indo... até uma que deu problema primeira segunda série tá uma gracinha tá fazend/ formando frases forma palavras então tá muito BEM está bem meSMO... então é uma classe que tá me dando MUUUUITA alegria demais da conta (...) então é uma classe muito boa para mim eu acho que foi uma das melhores classes que eu peguei... (Mara)

Outra professora descrevia os alunos de sua turma como *interessados, curiosos, investigadores, verdadeiros, honestos e amorosos*. Esta última característica ela suspeitava que fosse um reflexo de sua atitude para com eles, pois também era muito amorosa.

então... os alunos da minha turma são assim muito interessados em tudo... eles têm uma curiosidade muito grande... eles são também muito investigadores... eles gostam de ir atrás... de procurar... saber... e... é... também uma característica interessante deles é que são muito verdadeiros... eles... quando você conversa com eles... eles assumem aquilo que fazem (...) então eu acho isso um aspecto muito positivo no caráter deles... sim... então a maioria da minha turma tem essa característica de ser verdadeiro de ser honestos com eles mesmos (...) e eles são muito amorosos também... eu não sei se é por que eu também sou... então eu sinto que eles são muito amorosos... e muito carinhosos comigo... eles também são muito festeiros... adoram fazer uma festa... (Bete)

Nesta direção, uma outra professora informou que, atualmente, a sua turma estava muito boa. Ocorreram *mudanças de comportamento* perceptíveis aos olhos de todos. Acreditava que isto era fruto de seu tratamento *respeitoso* para com eles.

... houve uma mudança como eu comentei com você ontem... era uma classe uma classe assim muito difícil... que eu tinha comentado com você... e... houve essa mudança... então eles estão mais atentos... eles estão mais interessados... participam bastante da aula... coisas que pelas informações que eu obtive... que chegaram e me contaram (...) é que houve assim uma mudança muito grande desses alunos.... em nível de comportamento... em aprendizagem... em todos os sentidos (...) ... assim visível aos olhos de todos até chegam e comentam 'o que você fez?' não fiz nada... tratei com respeito... né? ... então houve assim essa mudança muito grande...(Ilda)

Uma professora afirmava que *amava* seus alunos, mesmo *os mais indisciplinados*.

olha... eu amo todos os meus alunos... desde aquele mais indisciplinado... porque é tão interessante né? os aluno da minha turma... a gente... como eu tenho muitos alunos... muita classe... o pessoal guarda o nome daqueles que são indisciplinados... (Taís)

A última fala deste grupo é de uma professora que considerava seus alunos bons por que *a agüentavam*. Fez uma reflexão sobre suas aulas e chegou a conclusão de que não eram *interessantes*, por mais que ela se esforçasse, o que a levava a mais reflexões: “*será que estou passando o meu recado*”?

esta turma que eu tô... são bons... sabe? não tem grandes problemas... me agüentam porque eu acho que cinqüenta e quatro aulas e uma professora já com quase trinta anos ((de Magistério)) você viu a minha voz? e aí você pega uma doencinha NOSSA.... você com quarenta e sete alunos eu acho que já não tem produção... eu fico preocupada com essa coisa já de produzir... o quê produzir... eu acho que eles me agüentam mesmo sabe? professora que fala baixo né?... não tem livro... meus livros sumiram todos... então não tem nenhum colorido então tudo é na lousa e falado né?... então... por MAIS que você invente e tente mostrar a matéria pra ele vê algum significado naquilo que você está ensinando... ai.... eu fico perdida sabe? será que eu estou passando meu recado? (Nívea)

4.2.2.3.2. A minha turma é constituída de bons alunos, em sua maioria

Três professoras consideravam a maioria de seus alunos bons. A primeira deste grupo tinha apenas *uns oito ou seis que davam trabalho*, e cujas famílias não colaboravam com a escola.

então tá... tem bons alunos né? tem os ótimos alunos na sala de aula... são bons que dá gosto de..... de trabalhar mas tem --não é muito não... são uns oito ou seis alunos que tão dando trabalho o resto são tudo bons alunos e a família também... tem família que ajuda mas tem família que não se interessa por nada... joga aqui na escola e a gente que tem que fazer a parte dela... tá... é isso aí... (Lane)

A professora seguinte, tinha em sua turma uns dois ou três alunos com problemas seríssimos, mas que eram acolhidos pelos demais colegas. A turma veio bem preparada e tinha uma integração muito boa.

então no geral a turma é muito jóia... eles são crianças riquíssimas... eles vieram assim bem preparados... eles têm uma integração entre eles muito boa...eles aceitam muito bem essas crianças que tem/ até tem assim uns dois três com problemas SERÍSSIMOS de comportamento... sabe? ... e eles procuram se ajeitar né? ... (Clara)

A fala da última professora deste grupo difere das demais por ser PEB II. Esta professora tinha várias turmas de Inglês e Português e que eram constituídas de bons alunos, em sua maioria. Havia apenas uma turma de oitava série que ela descrevia como a mais difícil, com alunos sem nenhum respaldo da família.

olha eu não posso falar de modo geral por que eu tenho bons alunos... eu tenho assim pais que freqüentam é aquele caso que eu te disse... os pais dos bons alunos sempre são presentes... agora aqueles pais que precisariam participar nunca estão presentes... então... eu vou pegar mais uma sala que eu acho que é a mais importante por que é a que dá mais trabalho... eu tenho uma oitava série aqui que é a oitava C... ausência da família é TOTALMENTE.. (...) então você vê que a sala de

aula não tem nenhuma perspectiva... é o caso de um menino aí... não sabe nem escrever... nem ler... eu fico morrendo de dó... então quer dizer que quem não sabe fazer isso o que que tem que fazer? bagunça na sala de aula... por que fazendo bagunça extrapola e passa despercebido... como eu dou aula de Português e Inglês foi fácil pra perceber... por que ele fazia isso... porque falta de conhecimento é aquele caso vem desde o primário empurrado... a maioria escreve muito errado... tem dificuldade (...) (Ana)

4.2.2.3.3. A minha turma é constituída de alunos difíceis, em sua maioria

Três professoras encontravam mais alunos difíceis do que bons alunos em suas turmas. A professora PEB II, que lecionava também no EJA, falou de seus alunos do Ensino Fundamental. As turmas, em sua maioria, eram constituídas por alunos *desinteressados, perdidos, sem valores, desrespeitosos e sem limites*. Poucos, segundo a professora, não se encaixavam nesta descrição.

é só do ensino fundamental né? que eu vou falar aqui 'os alunos da minha turma' é... continuo colocando que eles são muito desinteressados né? então são perdidos é... não tem noção do que eles querem... é existe uma falta de valores muito grande muito marcante em cada um é... quando eles se juntam então... fica assim uma falta de respeito muito grande um pelo outro... com os professores... com a direção... com os funcionários... e... você percebe que eles não têm limites... têm muita dificuldade dos pais de por limites... e eles não têm regras pra eles tudo vale... são poucos os que não se encaixam nessa descrição aqui né... agora desses poucos a gente tira a vontade assim de... melhorar as coisas né? (...) tem ainda os que são interessados (...) e tem alunos que são mais responsáveis eu acho porque têm cobrança em casa... né? e conseguem se sobressair... (Rute)

Uma professora descrevia seus alunos como *ansiosos, dependentes, com vários problemas familiares e de socialização*. Apesar de a turma ser difícil afirmava gostar muito deles.

é uma turma difícil... mas mesmo assim eu gosto deles... mesmo assim eu gosto deles... procuro ajudar... são muito ansiosos... ansiosos e dependentes... com vários problemas familiares...(...) eles são alunos que não gostam de sentar no lugar e ficar quieto... sempre é irrequieto... tão sempre de pé... tão sempre cutucando o colega pra poder ter BRIGA... um cutuca o outro... porque ele falou isso BATE nele... porque ele falou aquilo BATE nele... então esse é o problema... irrequieto deles é a convivência... é a SOCIALIZAÇÃO... que eles ainda não aprenderam... (Néia)

A terceira professora estava com uma turma de alunos que considerava sem interesse, dispersos e preguiçosos. Relatou um episódio de desavença em sala de aula que a assustou muito. O aluno que se sentiu ofendido reagiu com tamanha violência que não foram

suficientes as tentativas de contenção da professora e demais funcionários, sendo necessário acionar a polícia.

dispersos é a falta de interesse que eles estão vindo assim tendo... essa coisa de tá tudo pronto... você tem/não sei mistura aí a preguiça porque... você dá alguma coisa que ele tenha que pensar descobrir eles já se negam a fazer (...) a semana passada saiu uma briga muito feia na minha sala... justamente por causa disso... o aluno foi passar uma bolinha de gude pro outro... e o terceiro viu... quis tirar a bolinha do menino pra entregar pra mim... pra falar que... ele estava com a bolinha de gude... o outro não deixou eles se atracaram dentro da sala... deu o que fazer pra eu separar... quando... eu separei que eu tirei o aluno fora da sala... ele pegou um galho de uma árvore... enorme... grosso e... voltou pra sala para bater com o galho no menino... olha foi terrível pra segurar... pra tirar... precisei chamar a polícia... a polícia veio... e... aí chamamos a mãe do menino... porque foi uma violência... sabe? tava eu... a vice-diretora... a outra professora... segurando o moleque... e o rapaz da secretaria ainda veio ajudar a gente... e tirou o menino de lá... porque foi... eu nunca tinha visto dessa maneira... eu fiquei... eu fiquei espantada... olha... a que ponto que tá a violência... tá entendendo? (Mila)

4.2.2.3.4. A minha turma é heterogênea: tem bons alunos e alunos que apresentam dificuldades

Cinco professoras identificaram em suas turmas alunos com facilidades e dificuldades para aprender. Parte dos alunos da professora a seguir, estava repetindo a 4ª série e apresentava muitas dificuldades que, nem o reforço escolar, nem a professora estavam conseguindo resolver.

e eu tenho aqui na classe assim... é uma classe que uma parte é muito boa e outra tem muita dificuldade... eles são esses que têm muita dificuldade são alunos que vieram que são repetentes que fazem a quarta série pela segunda vez... então eles assim parecem que não conseguiram sanar essa dificuldade sei lá... e eu também não estou conseguindo administrar isso muito bem não... porque de fato eles têm muita dificuldade de aprendizagem... estão no reforço têm apresentado melhoras mas pequenas... (Bete)

A professora a seguir percebia em seus alunos características que se apresentavam ora como boas, ora como ruins.

falantes por que falam demais quem somos nós pra impedir isso né? (...) eles são bons até é uma classe que é eu não vou dizer que é ruim (...) por serem falantes... eles já vem com a rixa um do outro... eles estudaram muito juntos desde o primeiro ano... então tem aquela implicância... (...) então... na maioria na sala... eles são espertos demais... só que... às vezes... a briga deles faz a tarefa ficar atrasada... são sossegados até escrever... mas no censo crítico deles... eles são ótimos... ótimos... ótimos... você vai montar um texto coletivo na lousa... todo mundo ajuda montar (...)

a gente encontrou esta classe... alunos ótimos... dá para levar até a disciplina deles (...) mas fica muita coisa a desejar... porque eles não foram trabalhados (...) têm dificuldades de ortografia... de estar escrevendo por si só... (Marta)

As falas das duas professoras que lecionavam na 1ª série demonstra que reconheciam a heterogeneidade e procuravam trabalhá-la. Uma das professoras, inclusive, tinha em sua turma alunos com necessidades educativas especiais.

... eu tenho aluno que lê e não escreve muito bem... tenho aluno que escreve e tem dificuldade de leitura... então... é um trabalho difícil né? por que a classe é bem heterogênea... eu tenho alunos com problemas... alunos especiais né? até nem são meus alunos... uns as outras professoras não davam conta deles pediram pra eu ficar com eles e não achei ruim... (Vanda)

... tem alunos com muita dificuldade de aprendizagem por que não existe um classe homogênea né? por que mesmo que você comece com uma classe homogênea ela se torna heterogênea por que tem aquele que desenvolve assimila rapidamente e aquele que demora mais né?... agora a minha turma é uma turma muito boa... quando eu estou explicando a matéria eu peço... eu não preciso ficar gritando com aluno... não preciso... sabe? então eles respeitam muito... é uma turminha muito boa eu gosto muito deles (Lia)

Já a professora PEB II via na heterogeneidade das turmas um empecilho a mais para o seu trabalho. Chegou a sugerir na escola que se buscassem reunir os alunos com o mesmo tipo de dificuldade defendendo a idéia de que isto não era discriminação e sim, uma maneira de ajudar a resolver o problema.

as turmas são muito diferentes... os alunos são diferentes dentro de uma mesma turma eu cheguei a comentar com você... nem sala aqui que a gente está que é a sétima série a gente tem quatro tipos de alunos dentro de uma turma... e isso é o que diferencia o trabalho... a gente chega até pedir às vezes pra direção no começo do ano separar... eles falam que não podem discriminar... eu acho que discriminar é você não dar oportunidade... porque se você separa os alunos eles falam que é discriminação... mas eu acho que se você separa você resolve o problema de cada um... e depois no futuro você junta tudo outra vez... (Sara)

4.2.2.3.a. Síntese das categorias do tema: "Os alunos de minha turma"

Neste tema, pudemos perceber que as professoras se dividiam entre aquelas que descreviam a sua turma de alunos só com características boas e aquelas que reconheciam que tinham alunos com facilidades e outros com dificuldades de aprendizagem. No grupo de professoras que percebeu a heterogeneidade da classe temos as que declaravam ser a turma

composta em sua maioria por bons alunos e as que percebiam isto como a exceção. Os alunos difíceis foram descritos como desinteressados, dispersos, preguiçosos, violentos, carentes, sem valores e apoio familiares, dependentes, desrespeitosos e com dificuldades de socialização. Estes adjetivos também surgiram no tema “o aluno com dificuldade de aprendizagem”. É curioso observar que a maioria das professoras que descreveram os alunos apenas com características boas estava próxima de aposentar-se. Uma destas professoras fala com muita ternura de sua última turma, descrevendo seus alunos atuais como amáveis, amorosos, obedientes, participativos, agradáveis, a melhor turma que já teve durante todo o seu tempo de Magistério e que lhe trouxe muita alegria. Porém, reconhece que há um grupo com defasagem e parece amenizar o fato enxergando o pequeno progresso que eles fazem e afirmando que estão acompanhando a classe, na medida de suas capacidades. Provavelmente, por estar em fim de carreira, parece nostálgica e mais receptiva aos alunos como se quisesse encerrar bem e aproveitar ao máximo o seu último ano no ensino.

4.2.2.4. O aluno de hoje

Este tema trouxe às professoras lembranças dos alunos do início de suas carreiras e de outros anos, como também de outras turmas e de outras escolas, comparativamente aos alunos de hoje. Descreveram “o aluno de hoje” com várias características que adjetivaram “o bom aluno” e o “aluno com dificuldade de aprendizagem” conforme podemos constatar no Quadro 9 e nas falas a seguir.

Categorias de características atribuídas ao Aluno de Hoje	Profissionais
4.2.2.4.1. O aluno de hoje é: “afetivo”, “interessado”, “esperto”, “bom aluno”, “investigativo”, “curioso”, “bem informado”, “questionador”, “independente”, “esperançoso”, “responsável” e “amoroso”.	Bete, Taís, Mara, Lia, Vanda (5)
4.2.2.4.2. O aluno de hoje é: “fruto das mudanças sociais”, “violento”, “indisciplinado”, “inquieto”, “falante”, “desinteressado”, “briguento”, “perdido”, “desvinculado”, “sem compromisso”, “imaturo”, “sem concentração”, “sem limites”	Clara, Sara, Nívea, Rute, Ana, Mara, Marta, Vanda, Lane, Ilda, Néia (11)
4.2.2.4.3. O aluno de hoje e suas carências familiares	Sara, Ilda, Marta, Ana, Mila (5)
4.2.2.4.4. O aluno de hoje e o aluno de ontem	Vanda, Mila, Marta, Lia, Lane, Ilda, Néia, Sara (8)

Quadro 9 – Síntese do Tema: “O Aluno de Hoje”.

4.2.2.4.1. O aluno de hoje é: “afetivo”, “interessado”, “esperto”, “bom aluno”, “investigativo”, “curioso”, “bem informado”, “questionador”, “independente”, “esperançoso”, “responsável” e “amoroso”.

Para 5 (cinco) professoras, o aluno de hoje foi descrito com uma ou mais das características citadas acima. Uma professora percebia "o aluno de hoje" como *mais curioso, mais investigativo, muito afetivo, muito carinhoso e com muita esperança também*.

bom...eu vejo o aluno de hoje muito mais curioso...muito mais investigativo...ele está sempre buscando...é...pela época que a gente vive...a quantidade de informações que eles recebem então eu acho que isso é que contribui para eles serem assim...e acho que eles são muito afetivos também...pelo menos os que eu convivo eles são muito afetivos...são muito carinhosos...são...eles se doam muito...e...eu vejo assim que a criançada de hoje eles tem muita esperança também (Bete)

A professora de Educação Artística relatou que os alunos *se preocupavam* quando ela *faltava à aula* e manifestavam *amor e carinho beijando-a*.

os alunos de hoje assim na minha área...eles sentem muito quando eu falto...quando eu falto, eles falam assim 'por que você faltou? você estava doente?' a primeira coisa 'você tava doente?(...) antes eles não sentiam a falta da gente...eles até gostavam por que eles ficavam no pátio...podiam correr...brincar...sabe?...hoje eles tem parece que mais amor na gente sabe?...tem aluno que me beija tanto tanto...tanto (...) parece que eles tem um carinho com a gente sabe? ...eu percebo mais esse amor com a gente...parece que eles tem mais...ou é comigo né?...acho que eles gostam muito de mim...pelo menos percebem a minha falta...o dia que eu não venho...pra eles é uma falta né?... (Taís)

Três (3) professoras deste grupo afirmaram, a partir de suas experiências anteriores, que "o aluno de hoje" é mais *independente, esperto e mais curioso*. Uma delas acreditava que a televisão proporciona uma maior *bagagem* para o aluno auxiliando-o em seu processo de *assimilação* de conteúdos.

(...) então... o aluno de hoje eles são mais espertos... não resta dúvida porque o que eles trazem de bagagem em matéria de televisão televisão passa muita coisa então eles vem/entra em contato com revistas... com MÚSICAS então eles têm MUITO mais bagagem são mais espERTOS mesmo aqueles que ...que estão um pouco mais defasados na aprendizAGEM eles já conseguem ler por causa dos 'outdoor'... né? então das figuras que eles vêem né.... então.... então a gente vai trabalhando com eles e eles conseguem assimilar um pouquinho mais né... então acho que assimilação deles é mais fácil do que antigamente porque já tenho trinta anos de serviço então trinta anos atrás já trabalhei com esse/ de alfabetizar...eu sei né?
(Mara)

(...) na minha opinião o aluno de hoje...ele é um aluno mais...além de ser esperto ele é mais curioso...do que os de antigamente...né?...muitas vezes você tá dando uma aula...você tem que parar por que ele pergunta você explica e muitas vezes a aula acaba sendo... aquele...aquele plano de aula que você fez pra aquele dia num...você num...aquele conteúdo que você fez pra aquele dia já não dá tempo...devido às perguntas desses aluninhos mais curiosos que você tem que explicar...então eu acho que é isso **(Lia)**

eu acho que eles são mais independentes...mesmo na primeira série eu já percebo isso (...)...a 23 anos que eu dou aula...então a gente percebe a diferença ano por ano...e hoje o aluno eu acho que ele está assim...muito...ele questiona muito...ele não aceita qualquer coisa não... **(Vanda)**

Na fala a seguir a professora ressalta que "o aluno de hoje" *busca coisa melhor, espera muito da vida, da escola e está mais amadurecido* por que é mais *sofrido*. Tem muita *responsabilidade* e pouco tempo para *brincar*.

ele espera muito...espera da gente espera da vida espera da escola...então a gente nota que ...eles tem...que isso pra eles faz parte deles...essa busca de coisa melhor(...) e eu acho que as crianças hoje também elas estão mais amadurecidas...elas são mais sofridas também...eu não sei se pela condição de ficar sozinha em casa de todo mundo tá trabalhando e de não ter muito tempo de ...mas a criança de antigamente assim da minha época...eu não sei parece que era mais brincar... brincar...não tinha tanta responsabilidade que tem hoje... e essas crianças também assim são muito cobradas hoje...é curso disso é não sei o quê daquilo...não tem muito tempo pra ser criança realmente... **(Bete)**

4.2.2.4.2. O aluno de hoje é: “fruto das mudanças sociais”, “violento”, “indisciplinado”, “inquieto”, “falante”, “desinteressado”, “briguento”, “perdido”, “desvinculado”, “sem compromisso”, “imaturo”, “sem concentração”, “sem limites”

Nesta categoria, um grupo de **11 (onze)** professoras descreveu “o aluno de hoje”, com pelo menos, uma das características acima.

No primeiro recorte de fala, que apresentamos a seguir, a professora descreveu o aluno de hoje como *fruto das mudanças sociais* e, considerou que, como estamos passando por um período de *deseestrutura*, a característica deste aluno “*é de dificuldade*”. É com adjetivos que elucidam estas dificuldades que ele é descrito pelas demais professoras do grupo.

a sociedade está diferente...ele é fruto dessas mudanças...então quer dizer...eu não posso falar ‘ah o meu aluno de 20 anos atrás era assim’...ele era por que ele era fruto daquela época...então a sociedade de hoje...ela é conflitante...ela é...nós estamos passando por um momento de desestrutura...em todos os níveis...né?...ético...social...econômico...então quem é o meu aluno de hoje...é fruto disso aí...eu acho...então a CARACTERÍSTICA dele é de dificuldades... (Clara)

Uma das representantes deste grupo mencionou a questão da *violência* que se manifestava por meio da *agressividade* entre colegas e para com o professor, sendo que, ela própria havia sido ameaçada de levar *uma cadeirada*.

a gente tem problema de agressividade dentro da sala de aula...eles se BAtem você tem que separar....aqui que a idade é menor né? eu trabalho em duas escolas...na minha outra escola é colegial...aqui eles são até a oitava...então eu tenho -- eles se batem ...quando eu dava aula o ano passado na quinta série... você tem que separar brigas...eles não são generosos...eles não sabem emprestar...eles jogam...eles...aí acerta...tem agressão...sabe...é isso que eu falei...não sabem assim dividir...às vezes você fala assim ...vamos fazer um grupo...vamos trabalhar em grupo...eles não sabem trabalhar em grupo...eles não sabem dividir a informação...não só informação...eles não sabem emprestar...(Sara)

esse ano eu recebi uma ameaça de levar até uma cadeirada...é porque eu coloquei - eu avisei antes assim que eu não ia permitir que colasse e que se alguém colasse eu não ia corrigir a prova quando eles colaram descaradamente e nem nem disfarçaram né?... quando o menino me entregou a prova eu só ...eu só escrevi assim "COLou" e não disse nada...ele viu eu escrevendo ...voltou e aí ele ficou muito bravo e ameaçou me dar uma cadeirada né?...então veja bem...é uma agressividade que é assim ...ou você deixa a pessoa fazer o que ela quer ou... então ela se volta -- isso você sente em todas as séries assim...desde a quinta série até o terceiro colegial...e tá piorando...a agressividade está piorando..... (Sara).

Na fala a seguir, a professora denunciou que havia *bandidos dentro da escola* aliciando alunos. Afirmou que os alunos eram *corrompidos* dentro da própria escola e *desrespeitados na questão educacional*.

por que antes você não tinha bandido dentro da escola...agora você vê as pessoas que são de família que tem uma educação...eles morrem de medo desses bandidos que tem dentro da escola (...) você vê meninos MARAvilhosos que você conheceu na quinta série que quando chega lá no colegial já são drogados... e você sabe que ele aprendeu a usar drogas dentro da escola...e você SAbem quem passa droga pra ele e não pode fazer nada (...) ...então você vê como que eles são desrespeitados...então eles são corrompidos dentro da própria escola...também são desrespeitados na questão educacional né? que ele tá querendo aprender e o outro tá fazendo bagunça... (Sara)

A denúncia anterior corrobora com a afirmativa a seguir, na qual “o aluno de hoje” é percebido como *indisciplinado e violento, envolvido com guerras e gangues, perdido e desvinculado da escola*. A professora entendia que os conteúdos escolares não tinham significado na vida deste aluno. Percebia também, que não se encontrava preparada para lidar com esta realidade.

(...)porque a turma da tarde e os alunos normais que você encontra por aí hoje como por exemplo eu dou aula no Semei (?) também eles não têm NADA... NADA... só guerra as GANgues BRIgas e o que você vai ensinar para esses alunos? então por isso a maior dificuldade ainda a maior indisciplina você tem em sala de aula porque vai ensinar O QUÊ? esses aqui talvez consigam (...) essa turminha mais nova da parte da manhã QUERer fazer que aquilo seja importante... seus conteúdos o que você passa pra eles as mensagens... e este aqui então? eu acho que é aluno de hoje... completamente perdido DESVINCULADO desvinculado da escola... a escola não tem nada a ver com ele... a escola não tem nada a ver com este MOLEque que a gente está querendo ensinar que a gente tá querendo passar... o MUNdo dele é outro eu também não sei trabalhar esse aluno de hoje de jeito nenhum que que eu vou fazer? eu estou preparada para dar aula né? na verdade... aí você acolhe né? porque eu já estou assim eu já não estou tão preocupada com conteúdos essa coisa... mas o que você vai fazer em aula com tantos alunos? então você tem que passar um conteúdo... passar uma mensagem passar uma matéria... aí eles ficam tudo perdido tudo JOgado por que aquilo tá no caderno deles num sabe pra quê que é aquilo... (Nívea)

Apareceu em mais 3 (três) falas “o aluno de hoje” como *perdido, sem objetivo ou meta a atingir e sem perspectiva para o futuro*.

(...)...se eu colocar o aluno de hoje...se eu colocar a maioria...eu acredito assim que a grande maioria é muito desinteressada tá?...eles não tem noção do que falta pra eles...da importância de conhecer de aprender ...pra eles eles parecem que estão meio perdidos sabe? não se encontraram ...ou aquela...parece que perde...não sei...a fase ...pelo menos os alunos que eu trabalho assim de oitava série...parece que eles estão assim tudo meio perdido... (Rute)

então ele chega aqui na escola...ele sabe que ele tem que vir aqui mas ele não tem um objetivo assim ... não tem uma meta pra atingir então ele fica perdido na sala de aula dá todos os problemas assim pra gente...de respeito...de falta de solidariedade de falta de generosidade... e.... quando você tenta passar pra ele...que o objetivo da escola não é ...assim...somente (...) a criança e o adolescente estão perdidos...(...) então eu acho que o maior problema...assim...do...não da criança mas do adolescente...a criança ela ainda não tem perspectiva assim como o adolescente...só que -- a criança ainda não tem essa consciência...quando eles chegam no colegial é que começam a se conscientizar mas aí o tempo já passou e eles se perderam...(Sara)

a falta de perspectiva eu acho que ele não pensa no dia de amanhã...ele não pensa em ser alguém no dia de amanhã...ele e essa vidinha que ele tá levando ele acha que tá ótimo...ele não pensa que ele vai escutar as pessoas lá fora...não é o diploma dele que é importante...é o conhecimento...só que eu já tentei explicar para eles o que é importante lá fora é o conhecimento não é o canudinho...diploma...se você tiver capacidade você tem prioridade no emprego lá fora...(Ana)

Apareceu, na fala de uma professora, “o aluno de hoje”, como *muito violento, devido a televisão*.

(...) só o que a gente sente assim a pena é que eles são muito violentos mesmo na brincadeira deles talvez porque vê a convivência em casa TALVEZ NÃO é uma convivência que eles vêem em casa e nós aqui/ é uma escola de periferia né? então eles vêem muito muita droga muita/eles trazem essas coisas pra casa pra escola tudo isso que eles vêem na televisão os desenhos que essa/ esses desenhos violentos... então chega aqui e eles querem dar chutes fazer a mesma coisa então eles são muito violentos demais da conta né?... nas brincadeiras"(...) (Mara)

A fala seguinte adjetiva o aluno como *violento, indisciplinado, criança explosiva* ao qual o professor precisa ajudar.

(...)...é uma criança explosiva...um olhou pra ele...já tá batendo...é violento...então a indisciplina vai envolver todos esses fatores...e vira briga... tá na hora do recreio vêm brigado pra sala de aula e vê brigando na fila(...)...as crianças estão partindo pra violência...pra porrada...bateu levou...toma lá dá cá...então eles não toleram nada...então a gente tem que trabalhar muito este lado do respeito...aí nosso papel de repente...você quer trabalhar um conteúdo você tem que deixar o conteúdo de lado...você tem que trabalhar outras coisas e tentar ajudar(...) (Marta)

Nas **3 (três)** falas a seguir, o aluno é descrito como *inquieto, falante, briguento, irrequieto, sem concentração*. Uma das professoras acreditava que isto se dava pelo *suplício* de ter que ficar 5 (cinco) horas na escola, *sem alternativas*.

eles ficam irrequietos por que a sala de aula não está oferecendo o que eles precisam....eles tem em casa televisão ...vídeo game...que movimentam tudo...e aqui

eles tem o professor e a lousa...então fica difícil né... então o aluno ele se torna irrequeto porque o professor e a escola não está acompanhando o que ele vê lá fora...então ele chega na escola...pra ele ficar sentado cinco horas aqui...é um suplício...então ele não fica quieto...aí ele brinca...ele briga...ele bate no colega...ele quer mexer nas coisas mas é por isso...por que ele não tem alternativas e acaba fazendo isso... (Vanda)

o aluno de hoje ele é inquieto...ele tá fazendo a lição mas ele fica conversando entendeu? (...) tá conversando e tá brigando ao mesmo tempo...ao mesmo tempo...e aborrece a gente na sala de aula você entendeu? então quer dizer...os meus alunos eles estão bons mas e fica falando e já briga com os outros então é isso que é o aluno de hoje... (Lane)

no que diz respeito a concentração que é a problemática nossa né? que a gente quer que o aluno se concentre...nas atividades...por que você tem sempre um programinha pra cumprir... pra dar e de repente você fica preocupada que não vai atingir aquele programa que você tem que cumprir...então a gente percebe assim se o aluno não se concentra na atividade ...a gente não vai conseguir nada dele...(Marta)

Nas próximas 3 (três) falas, o aluno é percebido como *aquele que conhece seus direitos*, mas *se esquece dos deveres*, *é sem limites*, *sem compromisso*, *desinteressado* e que *vai à escola só para passear*.

eu vejo assim...que o aluno de hoje...ele conhece muito bem todos os seu direitos e ele esquece dos seus deveres...tá?...é aquele aluno que ele acha que ele pode fazer tudo...e não tem que cumprir NADA...né? aí vem aquele aluno sem limite (Ilda)

o aluno de hoje ... não pensa em compromisso...eles tem na mente na cabeça que o aluno por causa da... ..ah me fugiu a palavra...progressão continuada...o aluno só continua após o outro ano aprender...então de 1ª..2ª..3ª...série até a 4ª série...mesmo com nota vermelha eles vão pra 4ª série...por que eles vão ...reter mesmo é na 4ª série...então eles não tem muito compromisso(...).por que compromisso mesmo eles vão ter na 4ª e 8ª série...por que 5ª 6ª e 7ª passa...vai passando mesmo com nota vermelha...quando chega na 8ª aí é que a coisa vai pegar e eles já tão adulto mais maduro aí é que vai entender o que eles perderam... e desde o começo... (Néia)

ó...no meu entender o aluno de hoje...ele não tá preocupado em aprender alguma coisa ele vem na escola pra passear... ..é isso que eu quero dizer 'ausência'...ele não tem um pinga de interesse por mais que você se esforce...(Ana)

Na última fala desta categoria, a professora revelou que o aluno era *carente de adultos para orientá-lo*. Fazia as *tarefas sem acompanhamento*, assistia à *televisão sem alguém para policiar*, se encontrava *sem rumo*, confundindo-se em sala e chamando, muitas vezes, a *professora de tia, avó e mãe*.

(...) também são muito carentes porque não tem a mãe ali durante o dia... muitos fazem tarefas sozinho senão nem chegam a fazer os deveres de casa porque não tem ajuda da mãe 'só vou tê professora no final de semana a minha mãe'... então ainda

ontem eu comentei com a minha irmã eu acho tão bonitinho porque tem hora que eles ficam assim "ô vô...ô tia...ô pro/ ô mãe" então eles começam porque "(...) eu acho que é tanta gente que toma conta deles que a última palavra que eles falam às vezes é professora e então eles falam 'ô vô ô tia ô mãe ô Pro/ ô professora né? então eu acho tão bonitinho (ri) então acho que isso aí vem muito de uma carência deles e mesmo essa violência muito né? é da carência falta de alg/ou de alguém para mostrar para eles o que é certo o que é errado o desenho certo para assistir o desenho e/que não podem assistir... de ter alguém ali para policiAR mesmo porque tem criança que precisa se policiado então precisa mostrar para eles o que é certo e o que é errado porque eles perdem a noção o rumo das coisas eu acho que é isso que é o aluno de hoje...é por aí...(Mara)

4.2.2.4.3. O aluno de hoje e suas carências familiares

Destacamos nesta categoria a fala de 5 (**cinco**) professoras que discorreram sobre “o aluno de hoje” denunciando o tipo de relacionamento que a família deste aluno mantém com ele e com a escola conforme podemos conferir nos recortes de falas a seguir.

Uma professora declarou que a criança está chegando à escola *sem saber* o que veio fazer, pois *a família não participa* informando-a. Os pais não tinham *perspectiva* de uma vida melhor, portanto, não conseguiam oferecê-la aos filhos. A professora demonstrou o desejo de que a família se aliasse à escola para que pudessem fazer reivindicações junto ao governo.

a família não participa da vida da criança.. na verdade a criança está chegando para a escola é...sem saber o que que ele vem fazer aqui por nem o pai tem perspectiva de uma vida melhor e ele não está conseguindo passar isso pra ela (...) os pais ainda não acordaram pra esta questão pra cobrar do governo...eu acho que a escola só vai melhorar quando...os pais acordarem e começarem a cobrar a do governo...enquanto eles achar que a escola é culpada...por que a gente não tem força pra tá lutando sozinha...solução tem...a gente poderia tá melhorando...(Sara)

A indisciplina é apontada como consequência da desestruturação familiar.

...falta muito da família...a gente observa isso... que os alunos que mais te dão problemas em disciplina...são os alunos que não tem uma estrutura familiar bem constituída...bem montada...né?...(Ilda)

Os pais se ofendem quando chamados pelo professor e o culpam pela indisciplina do filho.

...então assim...é arriscado os pais virem e ainda dá bronca na gente...acha que é o professor que não consegue disciplina... a gente leva aqueles riscos que eu te falei que a gente tem sabe?...você quer defender a causa de um...você quer chamar o pai...você chama e você vê que não foi uma boa chamar a mãe...sabe...você encontra com uma mãe malcriada mal educada...é complicado... (Marta)

O aluno não tem respaldo da família, seus pais não demonstram interesse por sua vida escolar e pelo seu aprendizado, então extravasa na escola para chamar a atenção

não tem respaldo da família...que você entra em... .. contato com a família é como se você estivesse passando um resultado qualquer...por que os pais não tem interesse não participam não vem na escola uma boa parte...geralmente só vem os pais dos bons alunos...os que precisam mesmo não aparecem...só que querem saber se tirou nota...se tirou nota tudo bem... aí se não tirou ele vem no final do ano pra bater boca entendeu?... ele não quer saber se o filho dele está aprendendo conteúdo...então eu acho que nos dias de hoje é o que está faltando pro aluno... acho que um pouco de interesse do PAI pra modificar o aluno... o aluno vê que o pai não tem motivação... o pai não motiva ele...então se o pai não tem interesse em ver um caderno do aluno quando chega em casa em perguntar como foi o dia dele na escola...o que ele fez o que ele deixou de fazer então quer dizer que o pai não está mostrando interesse pela educação escolar do filho...aí o que ele faz? ele vem pra escola e extravasa aqui por quê? Ele não tá chamando a atenção em casa então ele tem que chamar a atenção do professor na sala de aula... (Ana)

Os pais confundem o papel da escola e das professoras tratando-as como babá. As professoras confundem seu papel se envolvendo nos assuntos das famílias e deixam de lado a sua função de educar, transmitir conhecimentos e mostrar limites.

olha eu acho assim que o fundamental é a família...sabe? porque a família não tá ajudando não... a gente tem que ter a cooperação mas infelizmente os pais acham que nós somos babás (...o PROFESSOR...vamos mudar um pouco...ele deixou de ser aquele profissional pra ser às vezes babá...entendeu?...então ele se envolve muito no assunto da família o que que tá acontecendo...e vai daqui e pesquisa de lá...não que isso não tenha que acontecer...mas o professor está resolvendo muitos assuntos...e deixando às vezes de exercer a sua função que...é a de passar conhecimentos que eu costumo dizer que o professor ele é um educador...educar...é mostrar limites...é mostrar...o que é certo...o que é errado... (Mila)

4.2.2.4.4. O aluno de hoje e o aluno de ontem

Ao falar sobre o aluno de hoje, **8 (oito)** professoras se remeteram aos alunos que já tiveram em outros tempos. A maioria dessas professoras (**seis**), destacou a questão da *obediência e respeito* ao professor que era considerado antigamente como uma *autoridade*, um *juiz*, um *santo*. Os alunos não *questionavam*, eram *quietinhos*, *bem comportados*, o que o professor falava era *lei*. Se desrespeitasse o professor era *punido* na escola e em casa.

antigamente a gente chegava na sala de aula...a tua palavra era aquela...né? o que você falava era lei...e hoje não...eles questionam...se eles não gostam...e eu gosto de aluno assim...até prefiro...né? claro que com toda a educação e tudo o mais (...) mais a criança mudou na minha época a gente não questionava nem pai nem mãe...né? era ...professor era um santo pra gente...hoje não... (Vanda)

ah...os de antigamente era assim...eles te obedeciam mais...sabe?...mesmo por que durante 10 anos da minha carreira eu trabalhei numa comunidade japonesa...e...os japoneses eles respeitam muito o professor...né...é uma autoridade...pra eles...é como se fosse um juiz uma coisa/ então ...eles já vinham de casa...sabe?...com aquele respeito...e eles te obedeciam...né?. (Mila)

tem muita diferença sim...principalmente porque eu trabalhei em fazenda...gente as crianças assim...brigavam também (...)...mas ...eles tinham respeito pelo professor...o professor em sala de aula...era aquela pessoa que estava ali onipresente...se você dava uma bronca 'nossa a professora ta brava'...ficavam quietos e obedeciam...hoje não tem aluno que você fala...não adianta...vem de casa assim...e parece que um passa a doença pro outro... um faz igual o outro também...então você tem que mudar...(Marta)

eu já dei aula pra todo tipo de aluno...todo tipo de aluno...porque a gente quando era substituta a gente anda muito né? eu já passei por várias escolas né?...eu não fiquei só numa escola... eu já andei em mais de dez escolas... né? ... e na fazenda também...eu já dei aula em fazenda...então...em fazenda é completamente diferente... são aquelas criancinhas assim mais...mais quietinhas né? que tá realmente ali querendo aprender alguma coisa por que não tem muito recurso né?(Lia)

não é que nem o aluno de antigamente que fazia a lição ficava quieto...numa tinha -- falante...tá fazendo tá falando...tá brigando...entendeu?(Lane)

então na época que eu estudava que eu sou bem mais velha que você ... na época que eu estudava NOSSA SENHORA ai se você falasse alguma coisa pra professora ou que você não respondesse pra professora...você tinha as punições... você tinha em casa uma punição maior ainda...hoje não...(Ilda)

Uma das oito professoras se lembra que antigamente o aluno se esforçava para aprender e conseguir os pontos necessários na prova a fim de fechar o bimestre com os antigos 12 pontos. Hoje, com a substituição dos valores numéricos pelo Satisfatório (S), Excelente (EX) e Insatisfatório (I), o aluno pouco se importa se aprendeu ou não.

...por que o aluno antigamente a gente tinha aquela prova ...um tipo de provão em setembro...em setembro como o Saesp...que é no final do ano em novembro por aí...então em setembro o aluno antigamente tinha que fechar fazer 12 pontos pra fechar a nota...agora não existe mais...o aluno ficava assim 'ah...será que eu fechei professora? eu tirei nota? eu fechei?' agora não... tanto faz aqui o Satisfatório...o EX que é excelente e o Insatisfatório...então eles só querem saber...o que eu tirei? nota vermelha ou azul? ...se falar que é azul eles não querem saber se aprenderam ou não...tirou azul tirou...às vezes pela habilidade do aluno... pelo compromisso ou pelo desenvolvimento oral...o professor acaba dando nota...mesmo que não consta na escrita...(Néia)

Na fala da última professora deste grupo, há certa nostalgia ao lembrar-se do que conseguia com os alunos há alguns anos atrás. Ela e a professora de História trabalhavam em grupos a discussão de textos sobre os quais os alunos expunham suas opiniões. O aluno aprendia a *ouvir*, a argumentar e a defender as suas idéias. Isto se refletia em sua postura diante da direção da escola, para a qual fazia reivindicações. Hoje, há uma *lacuna*, não se consegue fazer mais isso e o aluno atualmente não consegue se sair bem nem em uma *entrevista de emprego*.

eu me lembro que há uns sete oito anos atrás (...) nós terminávamos a oitava série por que nós pegávamos eles da quinta e ia até a oitava...a gente conseguia ensinar o aluno a ouvir...a gente levava temas e textos pra serem lidos e depois discutidos e nós formávamos os grupos...eu fazia esse trabalho junto com a professora de História...nós formávamos grupos e a gente conseguia fazer um grupo ouvir o que outro estava dizendo e fazia com que um grupo retrucasse o que o outro estava falando... e depois... e hoje em dia você não consegue mais fazer isso ...por que quando você forma um grupo...um grupo não ouve mais a resposta que o outro deu então...por que o debate é o que enriquece...a troca de experiências ...e hoje...essa falha essa lacuna....e essa lacuna tem um peso enorme... porque a gente tá vendo que ele...quando ele vai procurar emprego ele não se dá bem na entrevista porque ele não aprendeu a defender as idéias dele... e isso era uma coisa...a gente criava -- nós saíamos da --eu me lembro que nós saíamos da sala depois disso e nós falávamos assim ' nós estamos formando cidadãos' ...eles conseguiam defender...eles iam na direção brigar pelas coisas que eles acreditavam... pedir pra ter festa pedir pra sabe?... hoje não hoje você não consegue isso porque ele não sabe reivindicar os direitos dele...ele não consegue porque ele não consegue ouvir...enquanto o aluno não aprender a ouvir ele não vai conseguir falar e nem se expressar... (Sara)

4.2.2.4. a. Síntese das categorias do tema: "O aluno de hoje"

No conjunto das categorias que emergiram neste tema, pudemos perceber que, a maioria das professoras (**onze**), descreveu o aluno com características coincidentes ou muito próximas das que adjetivaram “o aluno com dificuldade de aprendizagem”, destacando que *este é um problema social*.

Um grupo de **cinco** professoras reconhecia em suas falas “o aluno de hoje” com qualidades positivas, próximas das que apareceram no tema: “o bom aluno”.

Quanto à família desses alunos, **cinco** professoras as descreveram como núcleos com *pouco envolvimento* na vida escolar do filho e, quando se envolvia, era para criticar o professor e culpá-lo. O fato do aluno não pertencer a uma família bem constituída foi apontado por uma professora como a causa de *indisciplina*. A família confundia o papel das professoras, considerando-as “*babás*” de seus filhos. Estes acabavam por envolver-se nas questões familiares dos alunos assumindo a confusão de papéis.

“O aluno de hoje” apareceu, comparativamente ao aluno de antigamente, na fala de **oito** professoras que se lembravam de como o professor era respeitado e obedecido. Este aluno do passado era mais comprometido com o aprendizado e conseguia expor as suas opiniões e idéias.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Pudemos perceber nos dados que emergiram da análise de conteúdo que a representação das dificuldades de aprendizagem foi muito marcante no discurso das professoras participantes desta pesquisa. Esta representação surgiu não só no tema a ela destinado: “o aluno com dificuldade de aprendizagem”, mas também fortemente no tema: “o aluno de hoje”. Ambos apareceram quase que como sinônimos. É interessante destacar, para melhor compreensão destes dados, o contexto no qual eles foram gerados.

A escola onde a pesquisa se deu, tem uma história pontuada de buscas por atendimentos a seus “alunos-problema”. Devido a sua localização, bem próxima a uma universidade, constantemente se abre para receber profissionais e estagiários que atuam junto ao seu corpo discente. A idéia de que o problema está no aluno é tão presente que, a anuência da coordenadora para a pesquisa com os professores só foi conseguida a partir do momento que nos comprometemos com o atendimento dos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Isto só foi possível devido à parceria junto ao Programa de Estágio em Psicologia Escolar, da instituição na qual a pesquisadora estava vinculada como aluna de pós-graduação. Após a coleta de dados, a pesquisadora se propôs voluntariamente, a realização de encontros quinzenais em grupo reflexivo, na escola, com os professores interessados até o limite de 12 (doze) participantes. Paralelamente, os estagiários de Psicologia Escolar organizavam o atendimento dos grupos de alunos com dificuldade de aprendizagem. Dos 75 (setenta e cinco) profissionais convidados, 8 (oito) professoras aderiram à proposta. Aconteceram 3 (três) encontros não consecutivos com as professoras. Ao final do terceiro encontro o grupo encerrou-se devido à coincidência com várias atividades extra-classe que, segundo a coordenadora, exigia a participação das mesmas. Estas atividades estavam no calendário escolar e, se caracterizavam em sua maioria, por organização de datas comemorativas. Já no grupo de alunos, a demanda por atendimento era crescente. As

professoras buscavam soluções para os seus alunos com dificuldades de aprendizagem, numa tentativa de aproximá-los do ideal de bom aluno.

Os dados de nossa pesquisa evidenciaram que, a concepção das professoras do ensino fundamental sobre o bom aluno, estava relacionada às características pessoais deste, tais como: “limpinho”, “arrumadinho”, “esforçado”, “inteligente”, “estudioso”, “atencioso”, “responsável”, “organizado”, “disciplinado”, “participativo”, “questionador”, “observador”, “criterioso”, “com boa memória”, “interessado”, “interessante”, “quietinho”, “prestativo”, “dedicado”, “otimista”, “acredita em si mesmo” e “tem opinião própria”. O bom aluno também era apresentado como aquele que tinha um bom suporte familiar. Por outro lado, “o aluno com dificuldade de aprendizagem” foi descrito com características opostas às do “bom aluno”. Ele apareceu na fala da maioria das professoras como o aluno “indisciplinado”, “insuportável”, “desatento”, “disperso”, “preguiçoso”, “briguento”, “rebelde”, “desinteressado”, “inquieto”, “lento”, “limitado”, “imaturo”, “tem baixa auto-estima”, “pouco raciocínio” e “dificuldades de entrosamento com os colegas”. As professoras também percebiam que este aluno apresentava possíveis “problemas neurológicos ou psicológicos” e não dispunha de um “suporte familiar” adequado. Dados semelhantes sobre este tema, foram encontrados na literatura científica.

Em Andrade (1986), o bom aluno aparecia na concepção das professoras como aquele que obedecia cegamente aos rituais e rotinas e se portava com ordem e disciplina, o que poderíamos afirmar que equivale ao aluno “bem comportado” da fala das professoras de nossa pesquisa.

Na pesquisa de Bardelli (1986), as professoras responsabilizaram, em primeiro lugar, o aluno pela má qualidade do desempenho escolar. Os alunos que apresentavam “mau desempenho” foram indicados pelas professoras por possuírem “dificuldades centradas na dimensão cognitiva e da personalidade” e eram percebidos por elas como inibidos, briguentos,

mentirosos, insatisfeitos, vaidosos, sem iniciativa, precisando de ajuda para se desenvolver e com dificuldades de relacionamento. Estes alunos foram considerados ainda, como crianças que tinham pouca saúde, pouca higiene e faltavam muito às aulas. Aparecem características semelhantes a estas, na concepção das professoras de nossa pesquisa sobre "o aluno com dificuldades de aprendizagem". São elas: "briguento" que também se relaciona com o "indisciplinado" e "insuportável". O "sem iniciativa" em Bardelli (1986), parece relacionar-se ao que apareceu na fala das professoras de nossa pesquisa como o "preguiçoso" e "desinteressado". Os problemas de dimensão cognitiva e de personalidade que aparecem na pesquisa de Bardelli (1986) em nosso estudo são concebidos, pelas professoras, como "que apresenta problemas neurológicos ou psicológicos".

Na França, os professores investigados por Mollo (1986), faziam referências às causas do fracasso escolar como sócio-culturais e exteriores à escola. O caráter e a aptidão da criança foram valorizados e explicados pela origem familiar. Apenas uma das professoras desta pesquisa se envolvia e se engajava para auxiliar o aluno que apresentava dificuldades no aprendizado. Para um outro professor, as representações do bom aluno e do mau aluno estavam em relação de oposição, como por exemplo: participação *versus* não participação; confiável *versus* não confiável; maduro *versus* imaturo; tem amigos *versus* têm inimigos.

Em nossa pesquisa, também é evidente a relação de oposição entre "o bom aluno" e o "aluno com dificuldades de aprendizagem". Das professoras investigadas, apenas uma delas fez uma alusão remota à possibilidade do desempenho dos alunos relacionar-se ao seu modo de dar aulas. Esta professora afirmou que os alunos *são bons porque a agüentam*, visto que, ela tinha *trinta anos de Magistério*, uma *voz rouca* e *poucos recursos visuais*, o que fazia suas aulas pouco interessantes. Ainda que, brevemente refletisse sobre sua prática, a professora colocava sobre seus alunos novamente *o mérito pelo sucesso* e a *responsabilidade pelo fracasso*. "*São bons porque apesar de tudo me agüentam e agüentam minhas aulas*". O mérito

era deles por agüentá-la. Quanto ao mérito dela parece ser o de se perguntar: *"será que estou passando o meu recado?"*. As demais professoras investigadas, em nenhum momento atribuem o desempenho de seus alunos a relação ensino-aprendizagem ou professor-aluno. Isto parece denunciar que as professoras se eximem da responsabilidade pelo aprendizado de seus alunos. Assumir que o sucesso está também imbricado na trama da relação professor-aluno-família implicaria, também, em tornar-se responsável pelo insucesso. Se ele tem sucesso, o mérito é pessoal e familiar, logo o insucesso também será de total responsabilidade dele e da família.

Penin (1989) constatou em um estudo no qual descreveu as condições concretas da vida cotidiana em quatro escolas públicas do 1º grau, na cidade de São Paulo, que o aluno possuidor de características "desejáveis" pelas professoras era o que tinha higiene, era assíduo, sociável, fluente verbalmente, obediente e não tinha problema econômico sério. O aluno pobre era excluído desta concepção, se enquadrando, quando muito, na característica "obediência".

Na Argentina, Castorina e Kaplan (1997) descobriram em seu estudo que os professores identificavam o aluno inteligente como sinônimo do "bom aluno": "disciplinado", "obediente", "comunicativo". Outros sinônimos apareceram acompanhados de seus opostos denunciando as dicotomias sociais, como por exemplo: inteligente: "interessado", "comunicativo", "criativo". Seus opostos: "mal alimentado, de família não constituída, vem sem almoçar" (CASTORINA; KAPLAN, 1997: 189)

Apareceu em nossa pesquisa o "bom aluno" como aquele desejável pelo professor e grupo, o que corrobora a pesquisa de Penin (1989). O aluno "limpinho", "arrumadinho", que aparece na fala dos professores de nossa pesquisa é correspondente ao "com higiene" na pesquisa de Penin; o aluno que "tem bons relacionamentos" é correspondente ao "sociável"; o aluno "esforçado", "responsável" é correspondente ao "assíduo" "inteligente"; o aluno

"atencioso", "quietinho" e "bem comportado", "que cumpre os seus deveres", "faz tudo o que o que o professor manda" é correspondente ao aluno "obediente" da pesquisa de Penin (1989). Para as características "fluyente verbalmente" e que "não tinha problema econômico sério" não encontramos correspondentes. Pelo contrário, as professoras de nossa pesquisa definem o suporte familiar como boa alimentação, afeto, educação "de berço", cuidado com os materiais escolares e a transmissão de princípios e valores. A "boa alimentação" aqui é explicada pela professora como tomar o "café da manhã antes de vir para a escola", o afeto é descrito como ter "beijinho da mamãe", a educação de berço e a transmissão de princípios e valores. Isto se aproxima mais da pesquisa de Castorina e Kaplan (1997), na qual os professores apontaram nos alunos com mau desempenho escolar situações de família não constituída, vir para a escola sem almoçar e mal alimentado.

Temos na pesquisa de Chechia (2002) alguns elementos para pensarmos a questão do suporte familiar.

Chechia (2002) constatou, em seu estudo sobre pais de alunos com sucesso e insucesso escolar, que as mães de alunos com insucesso, ao contrário do que se imaginava, assessoravam os filhos em suas tarefas. Porém, revelavam que precisavam ser mais bem orientadas para que pudessem auxiliar melhor os filhos. A autora também verificou em sua pesquisa que as mães, que trabalhavam fora ou possuíam baixa ou nenhuma escolaridade, não eram alheias às dificuldades dos filhos e os apoiavam a seu modo. Os pais dos alunos com insucesso tinham consciência das dificuldades dos filhos, mas não dispunham de elementos ou dados para compreendê-las, mesmo porque tinham outros filhos com sucesso na escola. Os dois grupos de pais de sua pesquisa reconhecem que o professor influencia no rendimento escolar do filho. Os pais de aluno com sucesso atribuíam o êxito à criança, ao professor e a si mesmos. Já os pais de alunos com insucesso responsabilizavam a escola e a professora. Estes

pais reconheciam também que a falta de limites e o excesso de mimos para com os filhos, poderiam prejudicá-los em seu desempenho escolar.

Ribeiro (2004) também verificou em sua pesquisa sobre a relação família-escola que os pais valorizavam o acompanhamento escolar dos filhos. Porém, muitos deles encontravam dificuldades para auxiliar os filhos em suas tarefas. Isto se dava pelas muitas ocupações com a sobrevivência, como também pelo fato de terem pouco acesso à escola. Para corresponder às expectativas da escola, uma saída encontrada pelos pais, era ameaçar os filhos com punições. A cobrança da escola sobre a família, evidenciada nos resultados da pesquisa de Ribeiro (2004), nos faz pensar que era uma tentativa para se conseguir “bons alunos”.

Encontramos, também, nos estudos de Mantovanini (1999); Rangel (1997) e Siqueira (2000) resultados que corroboram os encontrados em nossa pesquisa.

Mantovanini (1999) identificou, nos critérios que levavam os professores a definirem o "bom aluno", características como ser interessado, autônomo, independente e disciplinado e que não causasse transtorno. Os alunos com problemas de aprendizagem eram definidos como apáticos ou agitados, que não resolviam as tarefas propostas sozinhos, lentos, não participativos, dependentes e desinteressados.

No estudo de Siqueira (2000), as professoras tomaram como relevantes as características individuais do aluno e a estrutura familiar para explicar as causas do melhor desempenho de seus alunos. Atribuíram ao aluno a responsabilidade pelo seu aprendizado. Dado também presente na pesquisa de Rangel (1997) que destacou, sobretudo, a associação entre ‘mérito’ e ‘esforço pessoal’ do ‘bom aluno’ com acesso ao trabalho, acesso ao ensino superior e sucesso na vida. Rangel também constatou que, no campo de representação, a imagem real ou ideal do ‘bom’ aluno se apresentava na expressão dos próprios alunos como “disciplinado”, “estudioso”, “comportado”; na expressão dos pais como “esforçado”,

“dedicado”, “responsável”, “estudioso”; e na dos funcionários como “amigo”, “educado”, “respeitador”.

Alguns resultados da presente pesquisa, poderiam ser interpretados como um pedido de socorro de pelo menos 1/3 do grupo das professoras investigadas, quando confessam o seu despreparo para lidar com o aluno que apresenta dificuldades. As professoras conseguem perceber que possuem poucos recursos para intervir junto a seus alunos de maneira adequada. Necessitam de ajuda especializada para orientar os pais e a escola. As crianças com reais problemas neurológicos ou psicológicos precisam ser atendidas. Ainda que estes pedidos pareçam, por um momento, "medicalizar" ou "psicologizar" as dificuldades de aprendizagem, nos trazem esperança, na medida em que denunciam uma percepção das professoras de que, de fato, algo não vai bem e que estão tentando, em sala de aula, com seus poucos recursos, remediar a situação. Porém, sentem-se impotentes diante de tantos desafios. Uma delas mencionou o fato de se preparar e, tentar de várias formas, auxiliar o aluno, mas sem êxito. Em meio a tantas dificuldades e desafios do ensino público, uma das professoras afirma que precisamos reverter este processo. Parece se imbuir de esperança quando resgata uma citação que leu em algum lugar e a usa para exemplificar o que acredita que devam fazer em relação aos alunos: "para ver mais longe subi em ombros de gigantes". Ela sai do lugar de impotência para se colocar no lugar de "gigante" sobre cujos ombros os alunos poderão ser levados a olharem para frente, olharem adiante, seguirem em frente.

6. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo principal, investigar as representações de professores do ensino fundamental sobre o "aluno", situando-as no contexto de suas trajetórias profissionais. O início da carreira profissional, da maioria das professoras, se deu num contexto de crescentes pesquisas sobre a educação e se efetivou num cenário de mudanças e inovações pedagógicas. As professoras denunciaram a ineficácia destas medidas para lidar com as dificuldades do aluno, considerando-as paliativas. Contudo, buscavam adequar-se, pelo menos, à exigência de curso de nível superior para permanecer lecionando. Desejavam continuar os investimentos em sua formação profissional e se aposentar nesta área.

Quanto às representações sobre o aluno, encontramos, na maioria das falas das professoras, um discurso que ainda destaca a meritocracia e os atributos físicos, pessoais e familiares como causa principal de sucesso. Tanto o bom aluno quanto o aluno com dificuldades corrobora estudos anteriores na forma como são percebidos pelas professoras. As dificuldades de aprendizagem também são percebidas como oriundas do aluno e de sua família e, em alguns apontamentos, do sistema educacional. O aluno de hoje, com o qual as professoras lidam diariamente em suas turmas, foi descrito pela maioria delas com características semelhantes às do aluno com dificuldades de aprendizagem. A representação de aluno predominante neste grupo de professoras é, de fato, a do aluno-problema, difícil, sem apoio familiar, perdido, sem objetivos, vítima do sistema, aliciado por traficantes, educado pela televisão, indisciplinado, violento, desrespeitoso, enfim, com tantos adjetivos negativos que parece uma denúncia do despreparo para lidar com ele, ainda que só admitido por poucas professoras. Diante desta percepção da realidade, as estratégias utilizadas em sala de aula pelas professoras parecem tão ineficazes quanto as impostas pelo sistema educacional vigente. A solução apontada por elas se encontra novamente fora de si mesmas e de suas práticas pedagógicas. Psicólogos, psicopedagogos, profissionais especializados devem ser contratados para orientarem os pais e atenderem os alunos. A família deve participar mais, e

assim, parecem se eximir da responsabilidade de atuarem junto, como parte deste processo. Este discurso das professoras parece esconder a frustração e o seu descontentamento com uma profissão que vem sendo desvalorizada no decorrer dos anos.

Os dados da pesquisa apontam para algumas implicações educacionais.

- O professor precisa ter garantido espaços para reflexão sobre a sua prática pedagógica, nos quais tenha a possibilidade de trocar experiências com outros colegas e se sentir acolhido. Os cursos de aperfeiçoamento, possivelmente, serão mais efetivos se os professores tiverem a oportunidade de relacioná-los com o seu fazer diário.
- Os professores precisam ser respeitados e consultados antes da adoção de medidas e inovações pedagógicas, visto que são os principais agentes efetivos destas junto ao aluno.
- A escola, como instituição, precisa voltar-se para o seu objetivo primeiro: o aluno. Neste sentido, é necessário que o professor resgate o seu papel profissional, que tem se confundido com o papel da família.
- A prática docente deve ser sempre o foco de qualquer proposta de intervenção que busque a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, uma vez que as representações e as atitudes que delas decorrem, continuam bastante conservadoras, a despeito da imensa quantidade de cursos, teorias progressistas e inovadoras a que vem sendo submetidos os professores do Ensino Fundamental, nos anos recentes. Esta situação pode estar indicando que, mais que formação continuada, é preciso transformar as práticas efetivas, com medidas que sejam gestadas e consolidadas no próprio cotidiano escolar.
- Novas pesquisas precisam ser realizadas, buscando esclarecer ainda mais as representações dos professores sobre o aluno, que no presente estudo, confirmando estudos anteriores, revelou grande complexidade e diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, A. F. P. S. **Representações Sociais dos Professores sobre o sucesso e o fracasso escolar**. 2000, 138 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2000.

ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**, Paris: P.U.F., 2001.

ALVES, S.F. e ANDRADE, A. S. Promovendo a expressão verbal através do teatro espontâneo em uma turma de pré-escolares. In: GOYOS, A.C., ALMEIDA, M.A. e SOUZA, D. (Orgs.) **Temas em Educação Especial 3**, São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, p. 312-318, 1996.

ANDRADE, A. S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola**: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da primeira série do primeiro grau. 1986, 253 p. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. Resultados de uma intervenção em classes de alunos repetentes, com a mediação de estagiários de psicologia escolar. In: Ciclo de Debates: Alfabetização: toda criança é capaz de aprender? 1991, São Paulo. **Anais...**, São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, USP, p. 47-56, 1991.

_____. Refletindo sobre a relação professor-aluno em um grupo de professores do Ensino Fundamental. **Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação**, FFCLRP, Ribeirão Preto. v. 9, n. 16, p. 53-66, 1999a.

_____. Sucesso, dificuldades e resistências no uso da criatividade e espontaneidade dramática na prática de sala de aula em um grupo de professores. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência, Campinas, SP, Autores Associados, 2000. cap. 4, p. 61-76.

_____. O Cotidiano de uma Escola Pública de 1o Grau: um estudo etnográfico". **Cadernos de Pesquisa**, v. 73, p. 26-37, 1990.

_____. Deficiência Mental, Jogos E Psicodrama: a importância dos jogos corporais no desenvolvimento do vínculo em grupos de crianças. **Psicodrama**: Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama, Lisboa: Soc. Portuguesa de Psicodrama, 6, p 105-127, 2001.

_____. Psicodrama Aplicado a Grupos de Crianças com Distúrbios de Aprendizagem. In: ALMEIDA, W. C. (Org.) **Grupos e Proposta do Psicodrama**. São Paulo: Agora, Cap. 11, p. 141-155, 1999b.

_____. Psicodrama Moreniano com alunos portadores de Deficiência Mental. In: GOYOS, A.C., ALMEIDA, M.A. e SOUZA, D. (Orgs.) **Temas em Educação Especial** 3, São Carlos, SP: Ed. da UFSCar. p. 568-574, 1996.

ANDRADE, A.S. e Col. Grupos de socialização numa abordagem psicodramática para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Temas em Educação em Saúde**, Araraquara, SP: Gráfica FCL/UNESP, p. 33-42, 1996.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BANCHS, M. A . Reflexiones en torno a la arista subjetiva de la representaciones sociales. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.14/15, p. 39-64, 1º e 2º sem. 2002.

BARDELLI, C. **Crenças causais de professoras e alunos de 1ª a 4ª série sobre o “mau desempenho escolar” do aluno**. 1986. São Paulo. Dissertação (Mestrado) PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luiz A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979, 229 p.

BARRETTO, E. S. S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v. 37, p. 84-89, mai.1981.

BARROSO. C. L. M. et al. Influência de características do aluno na avaliação do seu desempenho. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 26, p. 61-78, 1976.

BERETTA, M. I. e ANDRADE, A. S. Psicodrama e Geração: Intervenções em um Curso de Extensão Universitária. In: Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão – SEMPE, 4, São Carlos, SP, **ANAIS**, <http://www.itoi.ufrj.br/sempe/t1-p4.htm> (acessado em 26/11/2001).

BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.

BONARDI, C.; ROUSSIAU N. **Les Représentations Sociales**. Paris: Dunod, 1999.

BORSATO, C. R.; ANDRADE, A. S. Assessoria a Professores de 1a a 4a Séries Visando o Desenvolvimento do Profissional Reflexivo a partir dos Princípios do Psicodrama Pedagógico (Resultados Preliminares). **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo: FEBRAP, vol. 8, n. 2, p. 69-82, 2000.

BORUCHOVITCH, E. Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos Brasileiros em Tarefas Escolares. **Psicologia e Reflexão Crítica**. v. 14, n. 3, p. 461-467, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde.. Resolução n. 196 de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. **Empirical Approaches to Social Representations**. Oxford: Clarendon Press, 1993.

CAMARGO. D.A .F. Um estudo quantitativo sobre o rendimento escolar, expresso em notas **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, v. 21, p. 9-14, jun. 1977.

CARVALHO, C. M. C. **Representações de professores de 1ª série do 1º grau de escolas de periferia: Estudo de caso**. São Paulo, 1983. 236 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1983.

CARVALHO, M. R. O Construto das Representações Sociais: Implicações Metodológicas. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, cap. 19, p. 441-450.

CARVALHO, J. M. Os espaços/tempos da pesquisa sobre o professor. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 69-86, jul./dez.2002.

CARRARO, P.R. **Crenças e representações de professores sobre o construtivismo, parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** Ribeirão Preto, 2002. 320 p. Dissertação (Mestrado) FFCLRP/USP, Depto. de Psicologia e Educação, 2002.

CARRARO, P.R. e ANDRADE, A. S. Crenças e representações dos professores de ensino fundamental a respeito de inovações pedagógicas derivadas da nova LDB. In: BIASOLI-ALVES (Coord.). Seminário de Pesquisa, 2002, Ribeirão Preto. **Livro de artigos...** Ribeirão Preto: Programa de Pós Graduação em Psicologia, p. 197-206, 2002.

CASTORINA, J. A. e KAPLAN, C V. Representaciones Sociales y Trayectorias Educativas: una relación problemática. **Educación e Realidade.** Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 187-202 jul/dez.1997.

CHECHIA, V. A. e ANDRADE, A.S. Representação dos pais sobre o desempenho escolar dos filhos. **Seminário de Pesquisa**, 5, Ribeirão Preto, SP, v. 2, Livro de Artigos, p. 207-216, 2002.

COLARES, M. F. A. e ANDRADE, A. S. Reflexões e vivências de estudantes de medicina do ciclo básico através do sociodrama educacional. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Coord.) **Livro de Artigos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia**, Ribeirão Preto: Légis Suma, 2004, p. 447-458.

DOISE, W.; PALMONARI, A. **L'étude des Representations Sociales.** Paris: Delachaux & Niestlé, 1986.

SOUZA, F., E. A. S. Análise de Representações Sociais. In: BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, cap.6, p. 109-145.

FRANCO, M. L. P. B. As representações sociais de alunos da 8ª série inseridos em oito escolas estaduais do município de São Paulo. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15. p. 17-37, 1º e 2º sem. 2002.

GAMA, E. M. P. e JESUS, D. M. de. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410.

GARDE, M. **Criatividade:** um estudo sobre as representações e crenças de professores do ensino médio. 2003. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. IN: JODELET, D. **As representações Sociais**, Rio de Janeiro: Ed Uerj. Tradução: Lilian Ulup, cap.17, p. 321-341, 2001.

_____, As representações sociais no campo educativo. **Educar**. Tradução: Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva, Curitiba: Editora da UFPR.n. 19, p. 231-252, 2002.

GUIMARÃES. M. S. O Bom Aluno. **Escritura, aprendizaje y subjetivación**, Revista E.PSI.B.A – Psicopedagogía, Buenos Aires – Argentina, n. 4, p. 90-92.

GUIMELLI. Ch. **Textes de Base em scienses sociales**: structures et transformations des représentations sociales. Paris: Delachaux & Niestlé, 1994.

HOLLANDA, M. P. A teoria das Representações Sociais como Modelo de Análise do Contexto Escolar. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**, João Pessoa: Editora Universitária, 2001 cap. 18, p. 450-463.

JACOB, A . V. **O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia**. Ribeirão Preto, 2001.150 p. Tese (Doutorado). FMRP - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto. Saúde Mental, 2001.

JODELET, D. **Les Représentations sociales**, Paris: P.U.F., 1993.

_____, **As representações Sociais**, Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001.

_____, Representações Sociais: um domínio em expansão In: _____, **As representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001, cap.1, p. 17-44.

JESUÍNO, J. C. Prefácio, Lisboa, Julho de 2001. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**, João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de Representação Social. In: BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, cap.3, p. 58-72.

LEME, M. A . V. S. O impacto da teoria das Representações Sociais. In: BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, cap.2, p. 46-57.

LEWIN, Z. G. Tempo conceitual e sucesso escolar. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, v.34, p. 3-20, ago/1980.

LIMA, R. C. P. e RAMOS, F. C. Abordagem da aids na escola: possibilidades e dificuldades com base nas representações sociais de professores da 6ª série do Ensino Fundamental. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd** - 40 Anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Caxambu, MG, 2005, v. 1, p. 1-17 .

LIMA, R. C. P. e PARRILLA, M. B. Escola, bio-poder e representações sociais: um enfoque multidimensional da saúde nos discursos de alunos da 5ª série do Ensino Fundamental In: **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd** - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? Caxambu, MG, 2004, v. 1, p. 1-19.

LIMA, R. C. P. e FERRAZ, V. E. F. “Saúde-doença”, “normalidade-desvio”, “inclusão-exclusão”: representações sociais da síndrome de Down em um centro de Educação Especial e Ensino Fundamental. In: **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd** – Educação: manifestos, lutas e utopias. Caxambu, MG, 2002, v. 1, p. 1-21.

LIMA, R. C. P. Representações e diagnósticos psicossociais elaborados por educadores: uma tipologia ternária na FEBEM do Estado de São Paulo. In: **Anais da 24ª Reunião da ANPEd** - Intelectuais, conhecimento e espaço público. Caxambu, MG, 2001, v. 1, p. 1-16.

_____. Educação para a Saúde, Representações Sociais e Escola. In: GONÇALVES, M. F. C. (org.). **Educação Escolar: Identidade e Diversidade**. Florianópolis: Editora Insular. 2003, cap. 2., p. 45-67.

LINS, C. P. A. e SANTIAGO, M. E. Representação Social - Educação e Escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**, João Pessoa: Editora Universitária, 2001, cap. 18, p. 411-450.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (org.), **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001, cap. 7, p. 123-144.

_____, A re-construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p. 207-222, 1º e 2º sem./2002,

MALUF, M. R. e BARDELLI, C. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 7, n. 3, p. 263-271, 1991.

MANTOVANINI, M. C. L. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem:** critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus aluno.. São Paulo, 172 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 5 ed, 1998.

MOLLO, S. **La sélection implicite à l'école.** Paris: P.U.F., 1986.

MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**, João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public.** Paris, P.U.F, 1961.

_____, **A Representação Social da Psicanálise**, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____, Por que estudar representações sociais em Psicologia? Tradução e revisão de Pedro Humberto Faria Campos e Ana Raqueul Rosas Torres (UCG) In: **Estudos**, Goiânia, v. 30, n.1, p. 11-30, Jan/2003.

_____, Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: **As representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001, cap.2, p. 45-66)

NEVES, M. B. da J. e ALMEIDA, S. F. C. de. O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 12, n. 2 p. 147-156, 1996.

NÓBREGA, S. M. Sobre a Teoria das Representações Sociais In. MOREIRA, A. S. P. (org.) **Representações Sociais: Teoria e Prática**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

NUNES, C. M. F. e ANDRADE, A .S. Construção e Desconstrução de uma “Classe Especial” de 1ª série do Ensino Fundamental na Escola Pública. In: **Anais do Congresso Ibero-Americano de Educação Especial**, 3, Foz do Iguaçu, PR, 4-7 de novembro 1996, p. 182-186.

NUNES, C. M. F. e ANDRADE, A. S. Em Busca da Melhoria do Ensino na 1a. Série do 1o. Grau através da Supervisão Escolar uma Proposta Coletiva de Trabalho Inspirada nos Princípios do Psicodrama de J. L. Moreno”. In: GOYOS, A.C., ALMEIDA, M.A. e SOUZA, D. (Orgs.) **Temas em Educação Especial** 3, São Carlos, SP: Ed. da UFSCar. p. 443-450, 1996.

PARO, V. H. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em aberto**, Brasília, ano 11, jan./mar 1992,. n 53, p. 39-45.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, v. 65: p. 72-77, maio/1988.

_____, **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

PENIN, S. **Cotidiano e Escola: a obra em construção**, São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____, Educação básica: a construção do sucesso escolar. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 53, p. 3-12, jan./mar.1992.

_____, A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, v. 92,:p. 5-15, fev/1995.

PEREIRA, M. C. J. **O trabalho docente no segundo ciclo do ensino fundamental: elementos para ampliar a compreensão do papel do professor**. 2003. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003.

PEREIRA, C. e SOARES A . Reflexões acerca da perspectiva das Representações Sociais. In: **Estudos**, Goiânia, v. 30, n 1, p. 61-84, jan/2003.

PEREIRA, M. E. M.; ROSSI, A. F. e ARAÚJO, S. L. O desempenho dos alunos e suas causas na opinião de seus professores. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 12,:p. 33-67, 1º sem./2001.

PURKHARDT, S. C. **Transforming Social Representations**. London and New York: Routledge, 1993.

RANGEL, M. **Bom aluno: real ou ideal?** Petrópolis: Vozes, 1997.

RASCHE, V. M. M. e KUDE, V. M. M. Pigmalhão na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. In: **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo, v.57, p. 61-70, mai./1986.

RIBEIRO, D. F. e ANDRADE, A. S. Representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública: investigando os bastidores da relação família-escola. In: BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (Coord.) **Livro de Artigos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP: Légis Suma, p. 433-445, 2004.

RODRIGUES, Z. **A Escola Prisional na Perspectiva de seus Egressos**. Araraquara, SP, 2003, 166p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, 2003.

ROPKE, E. **Expectativas do professor e desempenho de alunos**. Porto Alegre, 1981, Dissertação (Mestrado) – UFRGS, 1981.

ROSENTHAL, R. e JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**, São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1981, cap. 3, p., 258-295.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**, Petrópolis: Vozes, 1996.

_____, **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**, Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1998.

_____, Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, cap.1, p. 19-45.

SADE, R. M. S. e ANDRADE, A. S. O Projeto Pedagógico de uma Instituição Educacional para Pessoas com Condutas Atípicas. In: MANZINI, E. J. (Org.) **Educação Especial: temas atuais**. Marília, UNESP: Marília Publicações, p. 141-152, 2000.

SANTOS, M. F. S. (coord) et.al. **Representações Sociais: questões teóricas e metodológicas**. ANPEPP, 2000, p. 114-120.

SILVA, B. C. C. **O trabalho com professores em atividades grupais reflexivas numa abordagem sociodramática.** 2002. 252 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia e Educação, Ribeirão Preto, 2002.

SILVA, B. C. C. e ANDRADE, A. S. O Trabalho com Professores em Atividade Grupais Reflexivas. **Seminário de Pesquisa**, 5, Ribeirão Preto, v. 2, Livro de Artigos, p: 187-196, 2002.

SILVA. R. N. e DAVIS. C. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Caderno de. Pesquisas**. São Paulo, v, 80,:p. 28-40, fev./1992.

SILVA. T. R. N. A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças. In: **Caderno de. Pesquisas** São Paulo, v. 32, p. 31-44, fev./1980.

SILVEIRA, A . C. M. La Virtualización de las Representaciones Identitarias. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, p. 115-123, jan/jul.2001.

SIPAVICIUS. N. A . A . **O professor e o rendimento escolar de seus alunos.** São Paulo: E.P.U. editora, 1987.

SIQUEIRA. L. de F. L. **Representações de professores sobre o desempenho escolar: um estudo na cidade de Porto Velho – RO.** São Paulo, 2000, 117 p. Dissertação (Mestrado), Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2000.

SOUSA, C. P. Estudos de representações sociais em educação. In: **Psicologia da Educação.**, São Paulo, v. 14/15,:p. 17-37, 1º e 2º sem./2002.

SOUZA, D. T. R. **Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe de Ciclo Básico.** São Paulo, 127 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1991.

SPINK. M. J. P. O estudo empírico das Representações Sociais. In: BOCK, A. M. B. et al. **O conhecimento no cotidiano.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993, cap.5, p. 85-108.

TEOTÔNIO, D. F. M. e ANDRADE, A. S. Conhecendo um núcleo para crianças e adolescentes com vivência na rua através do olhar de seus integrantes. **Seminário de Pesquisa**, 3, Ribeirão Preto, SP, v. 2, Livro de Artigos, p. 211-218, 2000.

TOREZAN, A. M. Processo ensino-aprendizagem: concepções reveladas por professores de 1º grau na discussão de problemas educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n.3, p. 383-391, 1994.

VERÍSSIMO, D. S. e ANDRADE, A. S. Estudo das representações sociais de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem **Paidéia**, 2001, v. 11, n 20, p. 73-83.

De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

APÊNDICE A

ESCLARECIMENTOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA

1 - Nome da Pesquisa: "Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno".

2 - Pesquisadora responsável: Ana Aparecida de Souza Luciano.

3 - Orientador Responsável: Antônio dos Santos Andrade.

4 - Instituição: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP).

5 - Descrição das informações que deverão ser, obrigatoriamente, prestadas aos sujeitos da pesquisa:

“Caro professor (a), você está sendo convidado (a) para participar de um estudo, que pretende através de entrevistas conhecer as suas percepções e crenças sobre o aluno e seu desempenho escolar. As entrevistas serão gravadas com a sua anuência e utilizadas somente para estudo nesta pesquisa de forma a não identificar-lhe. Seu nome não será divulgado, no caso de publicação ou exposição do referido trabalho. Não há previsão de desconfortos e riscos para esta modalidade de estudo, no entanto, você poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem prejuízo da mesma”.

Local, _____ de _____ de _____

Pesquisadora: Ana Aparecida de Souza Luciano

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido esclarecido sobre todas as condições que constam do documento "Esclarecimentos aos Sujeitos da Pesquisa", de que trata o projeto intitulado : **“Representações de professores do ensino fundamental sobre o "aluno"**, que tem como pesquisadora responsável a Sra. Ana Aparecida de Souza Luciano, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, relacionadas a seguir:

1 - A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica poderá trazer.

2 - A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.

3 - A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial de informação relacionada com a minha privacidade.

4 - O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro ainda que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que aceito, voluntariamente, a participar deste projeto, não tendo sofrido nenhuma forma de pressão para isso.

Local, _____, de _____ de _____

Assinatura

Eu Ana Aparecida de Souza Luciano, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos supra mencionados. Por ser verdade firmo.

Local, _____, de _____ de _____

Assinatura