

O “BOM ALUNO” NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS: O IMPACTO DA DIMENSÃO FAMILIAR*

THE “GOOD STUDENT” IN SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS: IMPACT OF FAMILY SIZE

Andreza Maria de Lima e Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil

RESUMO

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, teve como objetivo analisar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. O pressuposto subjacente é de que novas práticas sociais educacionais estariam interferindo nessas representações. A Teoria do Núcleo Central foi o referencial teórico-metodológico de base para o estudo. Participaram vinte professoras. A entrevista semiestruturada foi utilizada como procedimento de coleta. Para análise, tomamos como suporte a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical. Os resultados gerais da pesquisa confirmaram nosso pressuposto inicial, mas apontaram também que concorre para a construção simbólica do “bom aluno” um emaranhado de elementos, destacando-se a dimensão familiar. A maioria das docentes, articulando as contradições entre ideologia e realidade, apontou a importância da família na construção do “bom aluno”. Nossos resultados sugerem, porém, a necessidade de estudos que aprofundem esses achados.

Palavras-chave: “bom aluno”; representações sociais; professoras; família.

ABSTRACT

This article, part of a wider research, aimed to analyze the general content of the social representations of a “good student” constructed by teachers of early years of Fundamental Education in the city of Recife-PE. The underlying assumption is that new social practices of education would be interfering in these representations. The Central Nucleus Theory was the theoretical and methodological basis for this study. Participants included twenty teachers. Semi structured interviews were used as collection procedure. For analysis we took as support the Technical Analysis Categorical content. The overall results of research confirmed our initial assumption, but pointed also competing for the symbolic construction of “good student” a tangle of elements, highlighting the family size. Most teachers, articulating contradictions between ideology and reality, noted the importance of family in building the “good student”. Our results suggest, however, the need for studies to further investigate these findings.

Keywords: “good student”; social representations; teachers; family.

Introdução

O termo “bom aluno” é comumente utilizado pelos sujeitos nas instituições escolares, nos meios de comunicação de massa, nos canais informais de interação e em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito pedagógico, essa expressão esteve vinculada, até os anos de 1970, sobretudo, a concepções de aprendizagem que reduzem o aluno a um sujeito passivo diante do objeto de conhecimento. Não obstante, o contexto de redemocratização do país, no início da década de 1980, propiciou condições favoráveis às discussões educacionais que questionaram o reducionismo a partir do qual era concebido o aluno, favorecendo a desconstrução

de velhas crenças do ser “bom aluno” no processo de aprendizagem. A partir desse período, registrou-se a difusão das pedagogias de Paulo Freire, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo, das abordagens construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem, bem como de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e as políticas de ciclos que, para além das suas particularidades, defendem que o processo de aprender nada tem de mecânico do ponto de vista da criança que aprende.

Este artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, analisa o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. O pressuposto subjacente é que novas prá-

ticas educacionais nas quais as docentes estão imersas estariam interferindo nessas representações sociais. Na revisão de literatura sobre o tema, constatamos que não há uma produção tão vasta sobre o assunto. Localizamos vinte e um textos, publicados entre 1980 e 2008. Esses estudos evidenciaram a complexidade do objeto de pesquisa ao apontarem que concorre para a construção simbólica do “bom aluno” dos professores um emaranhado de elementos que se relacionam a questões como gênero, cor, família, atitudes e aprendizagem.

A Teoria das Representações Sociais inaugurada por Serge Moscovici foi o referencial orientador da pesquisa, porque relaciona processos cognitivos e práticas sociais, recorrendo aos sistemas de significação socialmente elaborados. Essa teoria desdobra-se em três correntes teóricas complementares. Este estudo adota a abordagem complementar liderada por Jean-Claude Abric e chamada de Teoria do Núcleo Central. Embora reconhecendo que outros trabalhos investigaram este objeto a partir da teoria proposta por Moscovici (Donaduzzi, 2003; Luciano, 2006; Rangel, 1997), não encontramos produções que o tenham estudado a partir da perspectiva complementar que fundamenta este estudo. Assim, consideramos que nossa pesquisa é relevante, pois além de ter como suporte um referencial teórico-metodológico não explorado nos estudos sobre o “bom aluno” no Brasil, seus resultados suscitam reflexões acerca do que docentes pensam e esperam dos seus alunos e sinalizam, para os elaboradores das práticas formadoras e das políticas educacionais, novas reflexões e sensibilidades.

A Teoria das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada *La psychanalyse: son image et son public*, publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nessa obra, Moscovici apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, em que tenta compreender o que acontece quando uma teoria científica como a Psicanálise passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Para explicar esse fenômeno, Moscovici cunha o termo representações sociais e operacionaliza, ao mesmo tempo, um modelo teórico aplicável a outros fenômenos. Com esse estudo, Moscovici introduz, portanto, um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social. Com efeito, o objetivo do referido autor ultrapassa a criação e consolidação de um campo de estudos. Moscovici busca, fundamentalmente, redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações sociais insistindo na sua função simbólica de construção do real.

A Teoria das Representações Sociais é, pois, um referencial teórico que trabalha o campo das produções simbólicas do cotidiano. Ao inaugurar o campo, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois se trata de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios. Com efeito, conforme nos esclarece Sá (1995), Moscovici afirma que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos se produzem as ciências em geral; já nos consensuais são produzidas as representações sociais. Moscovici (1978) afirma que a passagem do nível da ciência ao das representações sociais, isto é, de um universo de pensamento e ação a um outro, implica uma descontinuidade, e não uma variação do mais ao menos. O referido autor afirma que essa ruptura “é a condição necessária para entrada de cada conhecimento ... no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram, dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representações sociais” (Moscovici, 1978, p. 26).

A Teoria das Representações Sociais cunhada por Moscovici desdobra-se, hoje, em três correntes teóricas complementares, quais sejam: uma mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise, em Genebra; e uma terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, denominada de Teoria do Núcleo Central, e que tem em Jean-Claude Abric seu principal representante, mas que está ligada também a autores como Claude Flament (Sá, 1998, 2001). Esta última abordagem que, como mencionamos, orientou nossa pesquisa, embora não possa deixar de ser uma teoria menor, é, de fato, uma das maiores contribuições atuais ao refinamento conceitual, teórico e metodológico do estudo das representações sociais.

A Teoria do Núcleo Central das representações sociais

O delineamento formal da Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na *Université de Provence*, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações sociais, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas

que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric sobre as relações entre representações sociais e comportamento (Sá, 2002). A partir de experimentos iniciais sobre essas relações é, pois, que surge a hipótese da existência de um componente central nas representações sociais que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos dos sujeitos.

A ideia fundamental dessa teoria é que, dentro do conjunto dos elementos presentes no campo de um objeto de representação, algumas cognições têm um papel diferente das demais. Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque elas são manifestações do pensamento social e em todo “pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança).

Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Abric (2000) evidencia que esse sistema é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizadas relacionadas às experiências pessoais) e, por fim, proteção do núcleo central (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, como definida pela Teoria do Núcleo Central é, pois, um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico - que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (Abric, 2000). O sistema central constitui as crenças, valores e atitudes historicamente associados ao objeto representado. O sistema periférico, por sua vez, está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente nos quais os

indivíduos estão imersos. Por isso, conforme aponta Sá (1998), a teoria de Abric atribui aos elementos do sistema central as características de estabilidade, rigidez e consensualidade e aos elementos do sistema periférico um caráter mutável, flexível e individual, o que permitiu solucionar teoricamente o problema empírico de que as representações sociais exibiam características contraditórias, já que se mostravam ao mesmo tempo “estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas” (p. 77).

Método

A metodologia adotada, coerente com os pressupostos da Teoria do Núcleo Central, circunscreve-se como qualitativa, visto que nessa abordagem a realidade é simbolicamente construída. Considerando que a análise das representações sociais, segundo a Teoria do Núcleo Central, exige que sejam conhecidos seus três componentes, isto é, conteúdo, estrutura interna e núcleo central, nossa investigação utilizou uma abordagem plurimetodológica.

A pesquisa foi dividida em dois estudos. Neste artigo, apresentamos e discutimos parte dos resultados da primeira fase do segundo estudo, que teve como objetivo aprofundar o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” do grupo. Como esses dois estudos, mesmo singulares, são interdependentes, cumpre destacar que os resultados gerais do primeiro nos mobilizaram a realização do segundo. Os dados do estudo inicial, confirmando as indicações da revisão de literatura, evidenciaram que o conteúdo dessas representações é composto por diversos componentes. As características do “bom aluno” envolviam elementos de natureza cognitiva, comportamental, afetiva, familiar, entre outros. Este artigo procura, portanto, aprofundar a análise dos significados desse conteúdo delineado no estudo inicial.

Nesse sentido, é importante destacar que como possíveis elementos do núcleo central das representações sociais estudadas apareceram as palavras: “atencioso”, “curioso”, “estudioso”, “interessado”, “participativo”, “questionador” e “responsável”. A presença dos termos “curioso”, “questionador” e “participativo” no possível núcleo central dessas representações reforçaram nosso pressuposto inicial, pois evidenciaram aproximação com os discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que defendem que o aluno é um sujeito ativo, que busca compreender os diversos objetos de conhecimento.

Sobre o campo empírico

O campo empírico desta investigação, como já indicamos, concerne à Rede Municipal de Ensino do

Recife-PE, mais especificamente escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Escolhemos este campo empírico como cenário investigativo porque além de ter contribuído, em momentos anteriores, para o interesse em desenvolver esta pesquisa, tem sido susceptível à implantação de políticas educacionais inovadoras que têm, nas suas bases epistemológicas, o entendimento de que aluno é um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Dentre elas, merece destaque a política dos ciclos, implantada desde 2001.

Procedimento de coleta de informações: a entrevista semiestruturada

Utilizamos como procedimento a entrevista semiestruturada. Conforme Trivinõs (2006), esse tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante. O autor pontua que o roteiro com as perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semiestruturada, no enfoque qualitativo, não nasceu *a priori*; resulta da teoria que alimenta a ação do investigador e de toda a informação que já recolheu sobre o fenômeno que lhe interessa.

O roteiro da entrevista semiestruturada que realizamos com as professoras foi elaborado a partir das demarcações do objeto de pesquisa, bem como de reflexões preliminares acerca dos resultados do primeiro estudo. Inicialmente, procuramos caracterizar as professoras quanto a variáveis como idade, formação inicial, faixa etária, experiências escolares e nível socioeconômico. Em seguida, passamos a explorar questões referentes ao objeto de estudo, isto é, o “bom aluno”, com base em quatro eixos: o “bom aluno” do passado; o “bom aluno” do presente; semelhanças e diferenças entre o “bom aluno” de hoje e do passado; fatores intervenientes na configuração das representações sociais em estudo.

Participantes

Participaram da etapa da pesquisa, recortada para este artigo, 20 professoras. A maioria (12) tinha formação inicial em Pedagogia. Uma professora estava cursando ensino superior e as demais haviam concluído um outro curso de graduação. A maioria (12) possuía a pós-graduação *latu sensu*. A faixa etária é diversificada, mas a maior parte estava na faixa de quarenta e um (41) a quarenta e cinco (45) anos. O tempo de serviço das professoras oscilou entre um (1) e quinze (15) anos. No curso deste artigo, as participantes serão identificadas pelo seguinte código: a letra maiúscula “P” indicando a palavra “Professora”, seguida do número de ordem de realização

das entrevistas e das iniciais do nível da formação: PG (Pós-Graduação), CPG (Cursando Pós-Graduação), G (Graduação), CG (Cursando Graduação).

O trabalho de campo

O trabalho de campo ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2008 e envolveu quinze escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife-PE. Podemos dizer que houve boa receptividade das professoras. Nesse contato inicial acordamos datas, horários e pedimos autorização para que as sessões fossem gravadas. Os locais disponíveis para a realização das entrevistas foram diversos: sala de aula, sala dos professores, sala de informática, direção e biblioteca. Durante as situações de interação com as participantes, buscamos estabelecer relações que permitissem um clima de simpatia, confiança, lealdade e de harmonia. Assim, não por acaso, algumas professoras, durante o desenrolar das sessões, sentiram abertura para fazerem perguntas, inclusive sobre a construção do objeto de pesquisa.

Procedimento de análise das informações: análise de conteúdo categorial

Para o tratamento dos dados das entrevistas semiestruturadas utilizamos a Análise de Conteúdo, uma vez que ela se presta para o estudo das motivações, atitudes, valores e crenças (Bardin, 1979). No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, optamos pela Técnica de Análise de Conteúdo Categorial que, além de ser cronologicamente a mais antiga e ser na prática a mais utilizada, foi a que melhor se adequou ao estudo do material. Conforme Bardin (1979), essa técnica “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). Em resumo, podemos afirmar que a referida técnica de análise de informações parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado, qual seja: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Operacionalmente, a Análise de Conteúdo Categorial desdobra-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Resultados e discussão

Dos depoimentos das professoras emergiram três categorias, a saber: “O ‘bom aluno’ é ‘curioso’, ‘participativo’ e/ou ‘questionador’, mas...”; “O ‘bom aluno’: a responsabilidade da família para sua construção” e “O ‘bom aluno’ é ‘respeitador’”. Nos limites deste artigo, aprofundaremos a categoria referente à responsabilidade da família para construção do “bom aluno”. Ressaltamos que esse papel da família, apesar de não ter sido

nosso alvo nesta investigação, compôs a tessitura dessas representações sociais de modo marcante.

O “bom aluno”: a responsabilidade da família para sua construção

Das vinte professoras, dezoito delas, de forma direta ou indireta, mencionaram a importância da família na construção de “bons alunos”. Mas, se os discursos tinham esse ponto em comum, tinham também diferenças de ênfase. Assim, enquanto a maioria (12) deixou entrever que a formação dos “bons alunos” estava vinculada, sobretudo, ao papel da família na formação das crianças, as demais professoras (6) enfatizaram, de modo geral, que o fato do aluno ser “bom” está aliado às características da sua organização familiar, o que, por sua vez, reflete as condições econômicas e/ou emocionais em que vive. Esses dados são relevantes, pois confirmam resultados de pesquisas anteriores que mostraram a importância que professores atribuem à família na constituição do “bom aluno” (Barreto, 1981; Carvalho, 2001, 2004; Donaduzzi, 2003; Luciano, 2006; Mello, 1998; Patto, 1993, entre outras).

No Brasil, podemos dizer que foram, sobretudo, as teorias ditas “crítico-reprodutivistas”, divulgadas no contexto dos anos de 1970, que tiveram o mérito de chamar a atenção para as relações escola/família, embora propondo uma leitura determinista do sucesso ou fracasso escolar em função da origem social. Nesse período, segundo Nogueira (2005), os sociólogos não fizeram senão postular a transmissão pela família de uma herança, seja ela de caráter material ou simbólico, a qual seria determinante para os resultados escolares, beneficiando os grupos socialmente bem aquinhoados com bens culturais e/ou materiais. Conforme a autora, o contexto atual, iniciado nos anos de 1980, se caracteriza por um forte processo de reorientação dos objetos de conhecimento e dos métodos investigativos da sociologia da educação no sentido de dar conta das esferas microscópicas da realidade. Além disso, conforme Nogueira (2005), existe um processo de aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização infantil e juvenil que são a família e a escola, cujas esferas de atuação passaram a se intersectar, com a instituição escolar reconhecendo cada vez mais na família um parceiro importante para a realização de suas finalidades de formação.

Entre as professoras prevalece o discurso de que a família e a escola são parceiras fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar. Ao enfatizarem o papel da família na formação do “bom aluno” evidenciaram, pelo menos, duas maneiras dessa instituição contribuir academicamente nessa construção: proporcionando um acompanha-

mento efetivo no processo de aprendizagem e/ou uma educação doméstica para o favorecimento de comportamentos desejáveis. No que concerne às docentes que enfatizaram o acompanhamento efetivo da família no processo de aprendizagem foi possível depreender que, para elas, se os familiares demonstrarem curiosidade em relação ao que acontece em sala de aula estarão dando uma enorme contribuição ao sucesso escolar. Uma das professoras, por exemplo, foi enfática ao apontar a importância do apoio direto e sistemático da família na formação daquela que, para ela, era a “melhor aluna” da turma. Afirmou:

“eu acho que é muito de casa, sempre é de casa, sempre a família ... Se tem alguma coisa pra apresentar na escola, a mãe: ‘Olhe professora, vai precisar de que?’ Estimula ela a participar ...” (P01G).

Das professoras que associaram a construção do “bom aluno” ao acompanhamento familiar, algumas vincularam esse apoio, sobretudo, à supervisão das “tarefas de casa”. Nessa perspectiva, o “dever de casa” emerge como um indicador da participação e envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem. Elas compreendem que a realização das tarefas propostas para casa é uma manifestação concreta desse acompanhamento familiar. Segundo essas professoras, todos ou quase todos os seus “bons alunos” dispõem desse acompanhamento. Uma dessas professoras, por exemplo, disse:

Raquele, muito ‘boa aluna’ ... E, assim, ela tem um acompanhamento ... você manda a tarefinha de casa pra ela, é... não que a tarefa de casa seja uma, uma, uma coisa assim que você possa medir né? ... mas dá pra você sentir, tá entendendo? (P10PG)

A docente ressalta que a não realização das tarefas de casa é um forte indicador de que a família não está dando o apoio necessário para que o aluno seja “bom”. Porém, a mesma professora reconheceu que existem casos, embora raros, de alunos sem esse apoio, mas que são “bons”. Observe o trecho do depoimento abaixo:

eu tenho muitos “bons alunos” na minha sala, assim, que os alunos participam mesmo, que são aqueles que a família são mais próximas né? Que, que eu acho que isso não é por acaso, tá entendendo? Que esses “bons alunos” não, não são por acaso, são aqueles que a família tão mais próxima, o pai, o pai e a mãe acompanham mais. ... Tem um caso ou outro que tem aquele menino que é “bom aluno”, assim, que é participativo, que é questionador, que reflete, que consegue sem, sem ter uma organização familiar. Claro que acontece! Mas, é um caso em um milhão. Quando você vê na regra geral, é aquele aluno, aquele aluno que é bem acompanhado, tem uma certa, uma certa estrutura familiar, entendesse? Ou então que tem um acompanhamento, seja ele do pai ou da mãe, mas que tem ali próximo que tá acompanhando, por-

que do contrário, é, é muito difícil, muito complicado pra gente trabalhar sem esse, esse universo que é a família... (P10PG)

Cabe registrar que a professora anteriormente citada, ao resgatar a sua história enquanto aluna dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmou que era uma “boa aluna”, sobretudo, devido ao apoio familiar. Disse:

sem dúvidas eu fui uma ‘boa aluna’ [risos] ... desde nova, desde cedo. Mas, assim, também porque o ambiente familiar que eu tinha era disso. Era de estímulo, de leitura, de escrita, era, era de refletir ... em casa eu tinha muito isso entendesse?

Nesse sentido, podemos dizer que a importância dada pela referida docente ao acompanhamento familiar na construção do “bom aluno” resulta tanto da sua experiência enquanto “boa aluna” quanto das suas experiências enquanto professora que apontam o papel desse acompanhamento para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e, por consequência, a construção de “bons alunos”. Essas considerações reforçam o entendimento de que as representações sociais são construções simbólicas que reúnem experiências que provêm de origens muito diversas. A esse respeito, Moscovici (1978) afirma:

Toda ordem de conhecimento, a observação é banal, pressupõe uma prática, uma atmosfera que lhe são próprias e lhe dão corpo. E também, sem dúvida alguma, um papel particular do indivíduo conhecedor. Cada um de nós preenche de modo diferente esse papel, quando se trata de exercer o seu ofício na arte, na técnica ou na ciência, ou quando se trata da formação de representações sociais. Neste último caso, cada pessoa parte de observações e, sobretudo, de testemunhos que se acumulam a propósito dos eventos correntes: o lançamento de um satélite, o anúncio de uma descoberta médica, o discurso de um personagem importante, uma experiência vivida e contada por um amigo, um livro lido etc. (p. 51)

Uma outra professora que apontou a importância do acompanhamento da família no processo de aprendizagem das crianças partiu de suas experiências concretas que apontavam que existiam alunos com vontade de aprender, mas que não tinham o apoio necessário no seu contexto familiar, devido à falta de um requisito sociocultural considerado importante: a escolaridade dos pais. A docente revela, assim, que o nível de escolarização dos responsáveis pela criança tem uma implicação direta no seu desenvolvimento. Tal dado é condizente com a pesquisa realizada por Barreto (1981). Ela aponta que, para os professores, o cabedal cultural dos pais do “bom aluno” deveria ser tal que lhes possibilitassem “acompanhar de maneira bastante próxima o processo de aprendizagem do aluno na escola, supervisionando as lições de casa...” (p.87).

No nosso caso, é importante esclarecer, porém, que embora a docente enfatize esse requisito sociocultural para a construção do “bom aluno”, revela um sistema representacional complexo, pois parece avaliar cada aluno na sua individualidade. Observe:

Agora a gente tem, também não pode muito, é como eu te disse antes: como a situação social deles é muito diversa, tem aluno que ele até quer, mas não tem oportunidade, vamos dizer assim, fica um pouco a parte, por causa do social mesmo, de não ter ninguém pra ajudar a realizar uma atividade, entendesse? A gente vê que eles têm vontade, a gente vê que num tem ajuda, a gente tem, a gente tem uns casos, assim, que você vê que o menino quer aprender, tá ali, mas ele sozinho ele não tá conseguindo. Ter só a ajuda da gente em sala de aula não é a mesma coisa, porque quando você tem ajuda em casa, seu pai lê, sua mãe lê né, ajuda você em casa a fazer uma leitura, esse aluno progride mais facilmente. Quando o menino, o pai não lê, a mãe não lê, aí não tem ninguém que ajude, quer dizer, ele tem mais dificuldade, aí fica até difícil você dizer assim: “Ah, o fulano é ruim”; fulano não é ruim, o problema não é com ele, é, é o entorno dele, a gente tem aqueles que, os mais participativos, geralmente, têm ajuda em casa, participa, tem sempre alguém ali por trás ... A gente tá tendo uma visão muito diver, hoje em dia, acho que num, mudou muito, mudou muito mesmo, que a gente tá vendo realmente cada um, tá vendo cada um, àquele que tem a possibilidade, mas não quer, porque tem aluno que tem, tem muita oportunidade, os pais tão ali, mas ele não tem interesse, é da própria criança, não tem interesse. (P06PG)

Outra professora afirmou que falar do sentido do ser “bom aluno” era complexo, pois inúmeros fatores contribuíam para que um estudante fosse “bom”. Partindo desse ponto, a docente também admitiu que o acompanhamento familiar é importante para a construção desse aluno. Porém, mesmo destacando que ser “bom aluno” envolve uma multiplicidade de fatores e que um deles diz respeito à família do aprendiz, a ênfase do seu discurso recaiu sobre o desejo do aluno em aprender. No seu depoimento é forte a ideia de que o interesse individual do educando no processo de aprendizagem é o que mais pesa na construção do “bom aluno”. Mas, ao final da entrevista, disse:

existem pessoas que se desenvolvem melhor né? ... que fazem por onde isso acontecer e existe os outros que não fazem ... E atrelado a isso vai existir o que? Questões contextualizadas, questão social, familiar, é, incentivo, não é que ele nasceu ‘mau aluno’, não é que ele nasceu ‘bom aluno’. (P05PG)

Cumpramos destacar, ainda, que uma das professoras, embora enfatizando a importância dos pais na construção do “bom aluno”, reconheceu, com base também em sua experiência privada, que a falta de apoio da

família parece mais relacionada às mudanças sociais e culturais mais amplas - como, por exemplo, a maior participação da mulher no mercado de trabalho - do que simplesmente por não se dispor a apoiar a criança ou devido à falta de escolarização. Noutras palavras, essa professora reconheceu que a não participação das famílias no processo escolar dos filhos provavelmente é fruto da necessidade de trabalho dos familiares, que os impossibilita de oferecer uma assistência direta através da própria presença. Esse reconhecimento, no entanto, não a impediu de afirmar que essa não participação repercute de forma negativa no processo de aprendizagem da criança e pontuar que é necessário que os alunos tenham esse apoio para que possam progredir. Afirmou a docente:

a questão mesmo da família presente é difícil, não é nem mesmo pela questão da família ser totalmente omissa, é a questão que o pai tem que trazer o sustento né? Hoje em dia, pai e mãe têm que trabalhar. Eu mesma, na minha casa, acontece isso ... É, aí veja só, eu acho assim que o que falta, talvez... aí veja só, eu acho que o que falta pra que o aluno realmente ele, todo aluno, assim como aqueles que ainda não têm, eles consigam também, seria... a participação ativa dos pais, entendesse? (P12PG)

Outras professoras que salientaram o papel da família deram a entender que “bons alunos” são provenientes de ambientes familiares que favorecem uma boa educação. Essas docentes salientaram que cabe às famílias estabelecerem os limites para que o aluno seja “educado”. Desse modo, podemos dizer que a responsabilidade de ser educado não aparece como um atributo intrínseco ao aluno, mas como algo resultante do ambiente familiar. Os depoimentos das docentes deixaram entrever que quando o aluno é bem orientado na família, ou seja, é educado, ele colabora para o bom funcionamento da escola, uma vez que estabelece uma relação de respeito com os demais atores escolares. Uma das professoras, por exemplo, afirmou: “O meu ‘bom aluno’ ele não precisa ser bem comportado, mas ele precisa ser educado. Esses meninos todos que eu estou falando eles não têm bom comportamento, eles têm boa educação, tem isso...” (P18G). O depoimento abaixo também aponta nessa direção:

Eu tenho um aluno, eu gosto muito dele, é Jorge Luís. Ele é um aluno ... é educado num é? É educado, ele pede licença, coisa que você quase não vê nos meninos de hoje, tem educação doméstica, você não vê sabe? Outra coisa, os pais tão sempre aqui... Sabe eu acho que tem muito isso, questão da família, a família dele tá sempre presente, pergunta como é que ele tá, eu acho que tudo influi no comportamento dele, nas atitudes dele na sala, quando ele vê, daqui a pouco eles vê os menino brigando, ele vai lá, ele separa, ele conversa: “Num é por aí”... é, eu gosto muito dele, do compor-

tamento dele, das atitudes dele em sala de aula ... Participativo, educado, a família ser sempre presente, eu acho que é isso que caracteriza. Eu o caracterizo como um “bom aluno” por isso... (P04PG).

Como indicamos no início da nossa discussão, das professoras que mencionaram a importância da família na construção do “bom aluno”, algumas centraram suas afirmações, sobretudo, no seguinte aspecto: o fato do aluno ser “bom” está aliado às características da sua organização familiar que, por sua vez, reflete as condições econômicas e/ou emocionais em que ele vive. Dito de outra forma, a família que está por trás do “bom aluno” não é qualquer uma, trata-se de uma família, em geral, dotada de recursos econômicos e/ou afetivos, elementos entendidos como necessidades básicas. Cumpre destacar que, enquanto no depoimento de uma das professoras, essas necessidades dizem respeito aos cuidados da família com a aparência da criança, para outra docente, ela se traduz, fundamentalmente, na garantia de uma necessidade de sobrevivência: a alimentação. Já no que se refere ao apoio afetivo, os depoimentos sugerem que ele é fruto de relações familiares equilibradas, isto é, de lares onde os pais e/ou responsáveis convivem em relativa harmonia. Observe os trechos:

A primeira coisa de um “bom aluno” é aquele que tem um apoio em casa, tem alguém que cuida, a gente percebe que a criança vem asseada pra escola, ela traz material, ela vem com lanchinho, entendeu? Então, ela é cuidada, ela é amada, ela tem todo esse aconchego que dá segurança pra ele chegar aqui bem, aí flui a aprendizagem, é uma criança normal... (P14PG)

Se o aluno ele já, um aluno que tá tudo bem na casa dele, que ele tá bem, psicologicamente ele tá bem, ele tá ali, existe aquele incentivo da família: “Não, porque você vai estudar, você vai ser isso, você vai ser aquilo, voc...””; mas se não existe essa, essa estrutura familiar, aí esse pensamento tá aquela coisa desorganizada, o aluno só vem pra escola com o objetivo de merendar, quê que ele vai fazer ali? ... Primeiro ele precisa ter uma família estruturada né? Ter pelo menos o básico, alimentação ... Então, eu acho assim: as necessidades básicas precisa ter né? Suprir alimentação, tá bem, tá com saúde; primeiro também ele precisa ter um pouco de paz na sua casa, se a família dele tá com problema, ele não consegue produzir nada... (P02PG)

Embora as professoras anteriormente citadas associem o fato de o estudante ser “bom” a uma certa estabilidade do ponto de vista econômico e/ou emocional de sua família, na realidade, como estão prontas a reconhecer as próprias professoras, esses padrões nem sempre se verificam na prática. Assim, essas docentes, após afirmarem que a família do “bom aluno” “precisava ser” estável do ponto de vista econômico e/ou emocional, perceberam a contradição de suas falas ao

se reportarem para “bons alunos” das suas turmas que aparentemente não tinham todo esse capital cultural de que falavam. Nos seus depoimentos foi possível depreender que suas experiências como professoras apontavam que, embora a base familiar fosse necessária para que os educandos pudessem se apropriar dos conhecimentos e, portanto, serem “bons alunos”, na prática existiam alunos “bons” que não tinham uma mínima estruturação familiar. Quando confrontadas com esse fato, afirmaram:

mãe mesmo presente eu só tenho de um, inclusive o outro nem mãe tem, foi colocado pra fora de casa pelo pai, aí a, a irmã acolheu... só que a irmã vem aqui e explica que ele, que quebra a cabeça com o irmão, aí eu falo: “Mas ele tão bom, ele é um menino tão educado”. Aí: “O que professora? Num sei que, ele é muito desaforado, me diz desaforo”. Eu acho que é uma questão de convivência mesmo dela com ele, entendeu? E aí ele é bom, porque ele é bom mesmo, é por conta própria, o mérito é dele! Não tem família, não tem amor, o tempo assim é mais com a irmã né? Dos três assim só tem um que é bem estruturado, os outros dois, é como eu disse, a família acha ele uma peste, o outro não tem a família. (P14PG)

É, aí tem uma, tem uma novidade: eu tenho um menino na turma que ele me desperta... consegue, ele consegue absorver, já vem com o caderno todo pronto pra eu dar o visto e eu toda hora: “Poxa vida como ele é organizado, como ele é...”. E procurando saber com algumas pessoas da família dele: “Como é a família dele?” Aí quebra isso que eu acabei de lhe dizer, é uma coisa assim que é preciso fazer um estudo profundo. Vê, veja, aí eu fui ver né que ele era um menino, que eu elogiava muito ele, tal, porque, elogiava pras colegas né, aí uma das pessoas: “Olhe, você sabe como é a família dessa criança?”; Eu disse: “Não”; “O pai mora no presídio, o tio é chefe de tráfico e... a família é toda traficante”; Eu: “Poxa vida! E como é que pode?” E ele, dentro da sala de aula, ele se destaca... Eu não entendo como é que pode uma situação dessa... agora eu não sei se as pessoas da família dele têm essas atividades e dentro da casa existe um equilíbrio, e as coisas são só por fora e não deixa penetrar dentro da própria família, a mãe, o pai devem manter um equilíbrio, porque ele realmente se destaca... (P02PG).

Como pudemos observar, ao constatar que certos alunos de famílias que não eram “estruturadas” não deixavam de ser “bons”, as docentes buscaram explicar suas aparentes contradições. A primeira delas recorre à noção de “mérito”: os alunos fracassam na escola por causa de deficiências devidas à sua família, mas alguns escapam a isso devido a méritos próprios; a outra, apesar dos indícios contrários, acaba por especular que, talvez, a “desestruturação” familiar que um dos seus “bons alunos” vivenciava poderia não estar penetrando

nas suas relações familiares. Assim, ao perceberem a fragilidade do discurso inicial, estreitamente vinculado às teorias reprodutivistas, as professoras passam a construir argumentos para explicar o fato, constatado nas suas salas de aula, de que nem todas as crianças sofrem desvantagem no processo de aprendizagem por causa de sua origem familiar.

Outra docente que enfatizou a estrutura familiar como determinante para que o aluno seja “bom” afirmou que todos os seus alunos eram “bons”. Segundo ela, não podia considerá-los de outra forma, tendo em vista que quando o aluno não se empenha nas atividades propostas está relacionado à sua história de vida. A importância da história não escolar da criança é compreensível quando analisamos a sua história enquanto aluna dos anos iniciais. Essa docente disse que, para sua professora, ela não era uma “boa aluna” e isso era explicitado no contexto da sala de aula. Segundo ela, sua professora costumava fazer comparações entre ela e a suposta “melhor aluna” da turma. Embora discordando do posicionamento da sua mestra, a docente, após comparar-se com a aluna rotulada enquanto tal, acaba por buscar explicações que evidenciem o motivo da sua colega ser considerada “boa” e ela não, sendo uma de suas explicações a “estruturação” familiar. Observe abaixo:

assim acho que o mundo de vida dessa criança era totalmente diferente da minha, ela tinha pai e mãe, uma família estruturada, eu tinha só mãe, não tinha pai, não tinha irmão, ficava na casa dos vizinhos, minha mãe saía pra trabalhar e me deixava na casa de uma vizinha, a vizinha tinha cinco filhos, então a estrutura familiar era totalmente diferente, minha mãe não dava o acompanhamento como essa menina recebia. (P07PG)

As outras professoras também reconheceram que as características econômicas e/ou emocionais da família influenciavam no desempenho das crianças na escola, mas sempre salientando que o educando tinha um papel importante nesse processo. Uma delas afirmou, inclusive, que são justamente os alunos que não têm uma mínima estrutura familiar, mas que, mesmo assim, buscam aprender que são os maiores exemplos de “bons alunos”. Essa afirmação não nos autoriza a afirmar que para essa professora os pais ou responsáveis não desempenhem um papel importante na construção de alunos “bons”. Para ela, os alunos que têm uma estruturação familiar possuem mais chances de se desenvolver no processo de aprendizagem. No entanto, partindo de fatos concretos observados na sua sala de aula, a professora afirma que muitos alunos têm um apoio familiar sob todos os aspectos, mas não são “bons”, pois não têm interesse em aprender. É o evidenciado no trecho que se segue:

Eu tenho, eu tenho vários “bons alunos”. Assim, inclusive um que tá se alfabetizando agora, sabe? ... Ele tem problemas familiares, assim, muito grandes, mas é um aluno que vem pra escola todos os dias, é um aluno que mesmo ele sendo violento demais, mas ele senta perto de mim e mostra que tem essa carência, mas quer aprender. Então, é, pra mim, esse aluno é ótimo aluno, principalmente porque ele tá lutando contra todos os problemas pessoais que ele tem, porque você que tem uma família muito estruturadazinha, pai e mãe que lhe ajuda, que dá banho, que cuida, que traz pra escola, que não tem muito problema... pra essa criança aprender é muito mais fácil do que esse que vive sendo jogado, o pai, a mãe, e, e, que vive às vezes na rua e às vezes não tem o que comer, mas mesmo assim vem pra escola todos os dias; quando não sabe fazer a atividade, fica emburrado, pra mim já é ótimo, se ele ficou emburrado, é porque ele queria fazer, né? ... Esquece os problemas de casa, esquece fome, esquece tudo, tá ali tentando aprender. Esse pra mim é o exemplo de “bom aluno”. (P15CG).

No conjunto do seu depoimento, a referida professora revela um modelo de “bom aluno” complexo: as chances de o aluno ser “bom” depende simultaneamente da criança, da família e da escola. No entanto, esse interacionismo não é construtivista: a escola e a família não podem dar à criança o que ela não possui. Em última análise, a ideologia da “meritocracia” ocupa um lugar central. Diante das desigualdades perante a escola, a importância das condições extraescolares, como as econômicas e emocionais da família, é reconhecida, mas a última palavra vem das qualidades intrínsecas à criança: suas capacidades e seus méritos. A configuração dessas representações, no entanto, não se dá no vazio. Na verdade, as experiências da professora enquanto profissional são decisivas para essa construção. A respeito do papel das práticas cotidianas escolares na construção das representações sociais, Gilly (2001) é esclarecedor quando, com base nos resultados de diversos trabalhos junto a diferentes grupos que têm relação com a instituição escola, afirma:

as representações sociais, enquanto sistemas autônomos de significações sociais, são o produto de compromissos contraditórios sob a dupla pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar. O peso destas últimas parece ainda mais forte, tendo em vista que os indivíduos são diretamente afetados pelas – ou implicados nas – práticas cotidianas. (p. 337).

Diante do exposto, podemos dizer que a maior parte das professoras mencionou a importância da família na construção de “bons alunos”. No entanto, seus discursos ora se aproximam, ora se distanciam no que diz respeito à força dessa instituição nessa construção. Como pudemos perceber, o entendimento de que a

família, em suas diferentes dimensões, é decisiva na construção do “bom aluno” não se mostrou dominante em todos os depoimentos, apesar de em dados momentos manifestar predominância. Constatamos que as distinções nos depoimentos docentes são visíveis, sobretudo, devido às suas experiências enquanto alunas e profissionais. Isso confirma, mais uma vez, a influência preponderante das práticas efetivas na configuração das representações sociais. Reiteramos, com base em Gilly (2001), que o sistema de representação articula, num todo coerente, as contradições entre ideologia e realidade, assegurando sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas.

Considerações finais

Este artigo, recortado de uma pesquisa mais ampla, analisou o conteúdo geral das representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras. Partimos do pressuposto de que novas práticas sociais educacionais estariam interferindo nessas representações. Os resultados gerais da pesquisa evidenciaram representações sociais do “bom aluno” que se aproximam dos discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais contemporâneas, que defendem o aluno como sujeito ativo, que busca compreender os diversos objetos de conhecimento. No entanto, nossos dados revelaram, também, que a dimensão familiar compõe de modo marcante a tessitura dessas representações sociais.

As professoras, pautando-se nas suas experiências pessoais como estudantes ou profissionais, referem-se à responsabilidade da família na construção do “bom aluno”. Nos depoimentos fica claro que suas experiências constituíram fontes decisivas para a construção dessas representações. Este resultado não contraria nosso pressuposto inicial, pois, como colocamos, os resultados gerais da pesquisa evidenciaram que os discursos da literatura pedagógica e das políticas educacionais vigentes na atualidade estão interferindo nas representações em estudo. Na verdade, o resultado apresentado reforça que na construção das representações do objeto em tela elementos de origens diversas estão implicados, merecendo destaque a dimensão familiar, que se apresentou como forte elemento dessas representações. Assim, reforçamos que as representações sociais articulam, num todo coerente, as contradições entre conhecimentos de diversas ordens, ideologia e experiências da vida prática.

Os resultados apontam, portanto, contribuições no campo educacional. Destacamos a relevância do estudo para a prática docente, uma vez que a própria natureza do objeto investigado suscita reflexões acerca do que as professoras pensam ou esperam dos seus alunos, as intenções de suas práticas para com eles,

características que lhes atribuem para que possam ser considerados “bons”. O estudo sinaliza, para as políticas educacionais e práticas formadoras, a importância de se considerar as representações sociais dos profissionais da educação, sugerindo que elas sejam tomadas como ponto de partida para suas elaborações.

Reconhecemos, por fim, a necessidade de estudos que aprofundem nossos achados acerca da importância da família nas representações sociais do “bom aluno” das professoras, pois, conforme alerta Sá (1998), os fenômenos representacionais não podem ser captados pelas pesquisas de modo completo e direto, pois são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social.

Nota

* Agradecemos a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Referências

- Abric, J-C. (2000). A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), *Estudos interdisciplinares de Representação Social* (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Abric, J-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. S. Loureiro (Orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: Ed. UCG.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S. S. (1981, maio). Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 84-89.
- Carvalho, M. P. (2001). Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, 9(2), 554-574.
- Carvalho, M. P. (2004, janeiro/abril). Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 11-40.
- Donaduzzi, A. (2003). “*Explico uma vez, eles fazem*”: a representação social do “bom aluno” entre professoras do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC.
- Gilly, M. (2001). As representações sociais no campo da educação. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (L. Ulup, Trad., pp. 321-342). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Luciano, E. A. S. (2006). *Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Mello, G. N. (1998). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político* (12ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nogueira, M. A. (2005, outubro). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa/Portugal, 40(176), 563-578.
- Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (2ª ed.). São Paulo: T. A. Queiroz.
- Rangel, M. (1997). “*Bom aluno*”: Real ou ideal? O quadro teórico da representação social e suas contribuições à pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sá, C. P. (1995). Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.), *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp.19-45). São Paulo: Brasiliense.
- Sá, C. P. (1998). *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2001). Prefácio à edição brasileira. In D. Jodelet (Org.), *As representações sociais* (L. Ulup, Trad., pp. 7-10). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Sá, C. P. (2002). *O núcleo central das representações sociais* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trivinõs, A. N. S. (2006). Pesquisa qualitativa. In A. N. S. Trivinõs, *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação* (pp.116-173). São Paulo: Atlas.

Recebido em: 24/09/2009

Revisão em: 13/03/2011

Aceite em: 12/10/2011

Andrezza Maria de Lima é Mestre em Educação (2009) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora das redes municipais de ensino de Recife-PE e São Lourenço da Mata-PE. Endereço: Rua Itamacará, nº 180, Centro. São Lourenço da Mata/PE, Brasil. CEP 54730-070. Email: andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado é Doutora em Educação (2003) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunto IV da UFPE, atua na Graduação em Pedagogia, Licenciaturas diversas e Programa de Pós-graduação em Educação. Endereço: Av. Acadêmico Helio Ramos, S/N. Cidade Universitária. Recife/PE, Brasil. CEP 50740-530. Email: laeda01@gmail.com

Como citar:

Lima, A. M. & Machado, L. B. (2012). O “bom aluno” nas representações sociais de professoras: o impacto da dimensão familiar. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 150-159.