

## **Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente**

ALDA JUDITH ALVES-MAZZOTTI - [aldamazotti@estacio.br](mailto:aldamazotti@estacio.br)

*Universidade Estácio de Sá*

TANIA CRISTINA PEREIRA WILSON - [tania.wilson@terra.com.br](mailto:tania.wilson@terra.com.br)

*Universidade Cândido Mendes*

### **Resumo**

O estudo investigou as representações de fracasso escolar de professores do Ensino Fundamental que trabalham com alunos multirepetentes, bem como as relações entre estas representações e as práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa tendo como suporte teórico a teoria das representações sociais na perspectiva processual proposta por Serge Moscovici e Denise Jodelet. Os dados foram coletados por meio da observação, durante um ano letivo, do cotidiano escolar de três turmas de 6ª série com alto índice de alunos multi-repetentes e de entrevistas conversacionais com todos os seus professores, em número de nove. Os resultados indicaram que, dentre os elementos que compõem o campo da representação de fracasso escolar, destaca-se o “mau aluno” caracterizado por suas faltas: de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família, de perspectivas em uma sociedade desigual. O fracasso passa a ser objetivado como uma consequência natural dessas faltas. Foi observado ainda, o isolamento espacial e acadêmico dos mesmos. Os professores além de não os estimularem a participar, frequentemente os desencorajavam, fazendo comentários jocosos quando eles erravam e até mesmo quando acertavam a resposta. Indagados sobre o isolamento desses alunos, os professores o consideraram “natural”, sendo que alguns expressaram o receio de que, se fossem reagrupados, os bons alunos poderiam ser “contaminados” por eles. A análise retórica do corpus de enunciados da pesquisa confirmou que o sentido da representação de “fracasso escolar” parece estar ancorado à metáfora “doença contagiosa”, metáfora esta já observada em diversos documentos históricos relacionados ao iletramento, conforme relata Lahire.

**Palavras-chave:** Fracasso escolar. Representações sociais. Prática docente.

### **Relations between teacher’s social representations of “school failure” and their teaching practices**

#### **Abstract**

The purpose of the study was to investigate the representations of “school failure” of teachers who work with multi-repeater students, relating them to teacher’s practices. The research was carried out in three sixth grade classes, with a high rate of multi-repeater students, of a state school in Rio de Janeiro. The theoretical support was the theory of social representations. Data were collected by the one year observations of the school activities and conversational interviews with all the nine teachers. Results indicated that among the elements that constitute the representation of school failure the “bad student” is outstanding, characterized by his lack of interest, of ability to learn, of knowledge, of family support, of perspectives in an unequal society. School failure is, thus, objectified and naturalized as a consequence of these lacks. During the observations the spatial and academic isolation of the school repeaters was clear. They were grouped at the back of the classroom, passive, and the teachers did not interfere in that isolation. On the contrary, they not only did not stimulate those students to participate in academic activities, but, in

fact, discouraged them, making fun of them when they made mistakes, and even when they gave the correct answer. When questioned about the isolation of those students, the teachers considered it “natural” and some expressed the fear that, if they were regrouped, the good students could be “contaminated”. Evidence that the meaning of the “school failure” could be anchored in the metaphor of a “contagious illness” was found in several situations, not only restricted to the classroom, culminating with the teacher’s advice given to the multi- repeater students to ask to be transferred to a night-school where they will be among their peers, or to abandon school and look for a job.

**Keywords:** School failure. Social representations. Reaching practices.

## **Introdução**

O fracasso escolar, expresso nos altos índices de evasão e repetência, têm sido objeto de inúmeras pesquisas nas últimas décadas (ALVES, 1983; ALVES-MAZZOTTI, 2000; DORNELLES, 2000; MELLO, 1998; PATTO, 1990; PARO, 2001; PENIN, 1989). Esse problema, que atinge maciçamente as crianças e adolescentes de famílias pobres, também têm sido alvo de muitas iniciativas do sistema educacional brasileiro, sem que, no entanto, se possa observar melhorias significativas no desempenho escolar desses alunos. De fato, dados do Ministério da Educação (MEC/Inep), mostram que, apesar de terem diminuído nos últimos anos, as taxas de repetência e distorção idade/série continuam muito altas no País, correspondendo, respectivamente a 21,6% e 41,7%, no ano de 2000.

Considerando a magnitude desses esforços, tanto no que se refere à produção de conhecimentos, como no nível das políticas públicas, e os poucos resultados obtidos, pesquisadores como Alves-Mazzotti (2000); Madeira (2001) e Gilly (2001) têm insistido na necessidade de pesquisar, por meio das representações construídas pelos professores, o sentido que o fracasso escolar assume para eles, uma vez que essas representações orientam e justificam suas práticas em sala de aula. Compreender como e porquê essas representações são construídas e mantidas, relacionando-as às práticas desenvolvidas no cotidiano da escola constitui um passo essencial para a maior eficácia das intervenções efetuadas pelos sistemas de ensino no sentido de superar o problema.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo investigar as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre o fracasso escolar, articulando-as às práticas desses professores, observadas no cotidiano da escola.

## **Referencial Teórico- Metodológico**

A noção de Representação social foi introduzida na Psicologia Social por Serge Moscovici em seu clássico trabalho *La Psychanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, na França. Inaugurado, portanto, no início da década de 60, o campo estudos das representações sociais só começa a se expandir na década seguinte, quando um significativo de pesquisas, realizadas em diferentes áreas de conhecimento, começa a surgir na Europa. Mas é sobretudo na década de 80 que o estudo das representações sociais atinge um novo patamar: a par de um volume de pesquisas sempre crescente, a publicação, em língua inglesa de trabalhos realizados na área expande esse conhecimento para além das fronteiras européias. Desde então o conceito de representação social suscita

o interesse de pesquisadores, não somente na Psicologia Social também em outros domínios tais como a Sociologia, Antropologia, Filosofia, História nos quais o conceito é retomado em abordagens teóricas e empíricas, experimentais e não experimentais.

O interesse desses pesquisadores na investigação das representações sociais deve-se ao fato desta teoria ter apresentado um modelo capaz de dar conta tanto de mecanismos sociais quanto de mecanismos psicológicos que atuam na produção das representações. A proposta básica do estudo das Representações Sociais é a busca da compreensão do processo de construção social da realidade. Jodelet, uma das principais colaboradoras de Moscovici, define 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. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos. (JODELET, 2001, p. 22)

A gênese e o funcionamento de uma representação podem ser compreendidos através de dois processos cognitivos dialeticamente relacionados descritos por Moscovici (1978) : a objetivação e a ancoragem. Na objetivação, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais e normativos de modo a formar uma imagem concreta do objeto. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo, que absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação. A ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Jodelet (1990), nos ajuda a aprofundar a compreensão da ancoragem ao esclarecer que esse processo é organizado sob três condições estruturantes: a) como atribuição de sentido, b) como instrumentalização do saber e c) como enraizamento no sistema de pensamento.

Na atribuição de sentido, o sujeito estabelece uma rede de significações em torno do objeto vinculando-o a objetos e valores pré-existentes em seu repertório. Essa rede de significações na qual o objeto é inserido e avaliado como fato social é influenciada pela hierarquia de valores presente na sociedade e em seus diferentes grupos. Pode-se dizer, então, que o sujeito ou grupo expressa sua identidade pelos sentidos que imprime às suas representações.

A instrumentalização do saber confere um valor funcional à representação, na medida que esta se torna uma grade de referência que nos permite compreender a realidade e classificar indivíduos e acontecimentos. A estrutura imaginante torna-se, assim, um sistema de interpretação que funciona como uma mediação entre o indivíduo e seu meio e entre os membros de um mesmo grupo. Esse código comum não apenas permite classificar indivíduos e acontecimentos, mas também comunicar-se usando a mesma linguagem e, portanto, influenciar.

Quanto ao processo de enraizamento da representação no sistema de pensamento, Jodelet (1990) afirma que esta se inscreve sempre sobre um sistema de idéias pré-existente no qual coexistem a incorporação social da novidade atrelada à familiarização

do estranho. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento já constituído. Em outras palavras, a representação sempre se constrói sobre um "já pensado", manifesto ou latente. No momento em que determinado objeto ou idéia é comparado ao paradigma de uma categoria, ele adquire características dessa categoria e é reajustado para que e enquadre nela. Nesse processo, um conhecimento novo pode se chocar com a resistência de sistemas de pensamento anteriores que impedem a assimilação do novo. Por outro lado, mudanças culturais podem intervir nos modelos de pensamento e pela mediação das representações, nas experiências e as práticas. É este embate entre a novidade e o sistema de representação pré-existente que faz com que as representações sejam tanto inovadoras quanto rígidas.

A relação dialética entre objetivação e ancoragem, articula as funções básicas da representação, a saber: orientação das condutas e das comunicações sociais; bem como a justificação a posteriori, de tomadas de posição.

Uma das grandes questões abertas atualmente no campo da Teoria das Representações Sociais diz respeito à relação entre as práticas desenvolvidas por um determinado grupo social e as representações sociais que mantêm. Campos (2003), cita pesquisas em que as práticas determinam as representações, outras em que as representações determinam as práticas e comportamentos e outras ainda, em que as práticas e representações se auto-determinam reciprocamente. Abric (1998) já havia chamado a atenção para o fato de que as relações entre práticas e representações são muito complexas e ainda pouco estudadas. Afirma, contudo, que é razoável considerar as representações como condição das práticas e as práticas como agente transformador das representações.

Uma vez estabelecida a relação entre representações e práticas, Abric (1998) volta-se para o papel das práticas na transformação das representações e, baseado em Claude Flament, afirma que quando uma situação é percebida como reversível, as novas práticas contraditórias tendem a desencadear modificações, mas apenas em elementos periféricos. Se por outro lado, as situações forem vistas como irreversíveis, as novas práticas contraditórias vão ter conseqüências importantes no sistema de representações. A este respeito, Abric afirma que

Para que uma representação se transforme diante de novos eventos ou informações, é necessário que o grupo pense que a nova situação é irreversível (quer dizer, definitiva). Se eles percebem possibilidades de retorno à situação anterior (situações reversíveis), os grupos, então, desenvolvem mecanismos de defesa e resistência à mudança. Assim, a mudança de práticas supõe que estejam reunidas, ao menos duas condições: ataque ao núcleo central; irreversibilidade da situação. (ABRIC, 2003, p.47/48)

Resta após esta síntese da teoria das representações sociais, destacar a importância da aplicação desse campo teórico aos fenômenos educacionais. Sendo as representações sociais como já foi visto, fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelos sujeitos na construção de suas relações na sociedade, a aplicação da teoria ao campo da educação permite tomar o objeto de pesquisa no dinamismo que o constitui (MADEIRA, 2001).

De acordo com Gilly (2001), a importância da pesquisa em representações sociais na educação é sua potencial contribuição a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados. Falando sobre temas relevantes para pesquisa na área educacional, este autor afirma ainda que

Dada a importância crucial que lhe atribuem as diferentes partes envolvidas – administradores e dirigentes centrais, agentes do sistema e usuários – o fracasso escolar e as desigualdades sociais face à escola estão entre os temas que melhor revelam os aspectos centrais das representações que sustentam os diferentes discursos a seu respeito (GILLY, 2001, p. 322)

No caso específico do fracasso escolar, os professores elaboram individual e socialmente as representações e estas se tornam fundamentais nas relações entre professor e aluno direcionando discursos e determinando práticas. Para Spink (1998, p.89), *é necessário entender sempre como o pensamento individual se enraíza no social e como um e outro se modificam mutuamente.*

As representações dos professores sobre o fracasso escolar são construídas a partir dos sentidos a ele relacionados que emergem e circulam no dia-a-dia das conversações e relações sociais, levando-os a tomadas de posição que se articulam às práticas do cotidiano. A esse respeito, Madeira (2001) afirma que

O objeto, assim apropriado, torna-se objeto de sentido, mobilizando condutas em coerência com um “saber-do-viver” pelo qual acontecimentos, idéias, experiências, ações, etc. tornam-se inteligíveis, explicáveis e motivadores. Esse é o saber que rege o cotidiano, definido num conjunto de normas, símbolos e valores que, tão sutil quanto continuamente se recriam e se conservam; um saber organizado, cuja coerência garante ao homem uma explicação de mundo, de si e dos outros, dando-lhe condição para se situar e se relacionar. (p.136)

Concluindo, para Moscovici e outros estudiosos das representações sociais, estas são concebidas como um conhecimento construído pelos sujeitos no cotidiano, a partir das interações sociais e orientado para a prática. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e, principalmente, por seu papel na constituição de identidades e na orientação de condutas e práticas sociais, as representações sociais constituem-se elementos importantes para a análise dos mecanismos que interferem na efetividade do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Dada a complexidade do estudo das representações sociais, os proponentes deste enfoque teórico sugerem uma abordagem multi-metodológica. Por esta razão a pesquisa aqui relatada valeu-se de técnicas de natureza etnográfica, como observações livres, entrevistas conversacionais e análise de documentos. A investigação foi desenvolvida em uma escola pública localizada na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A escola foi escolhida pela diversidade de sua clientela e por ser tida como uma instituição de qualidade, não só na opinião da comunidade escolar, como na avaliação feita pela Secretaria Estadual de Educação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A escola obteve o nível máximo na classificação realizada pela SEE.

Durante todo ano letivo de 2002 foram realizadas observações das atividades de três turmas de 6ª série do Ensino Fundamental com alto índice de alunos repetentes e com defasagem idade/série. Essas observações incluíram principalmente as aulas, mas também foram observados os Conselhos de Classe, bem como outras atividades que fazem parte do cotidiano escolar, como entrada e saída dos alunos, recreio, uso da biblioteca e da sala de informática. As entrevistas conversacionais foram realizadas com os nove professores das três turmas. O grupo de professores era predominantemente feminino. Sete professores tinham o terceiro grau completo e dois, pós-graduação. Tratava-se de um grupo experiente, constituído por seis professores com mais de 20 anos de efetiva regência de turma, dois com 16 anos e apenas um com apenas cinco anos de magistério.

A análise do material discursivo obtido mediante a realização das entrevistas foi feita por meio da análise de conteúdo, buscando-se sempre a articulação entre discursos e práticas dos professores.

## **Resultados e Conclusões**

A análise das observações e das entrevistas com os professores destacou, entre os elementos que compõem o campo da representação de fracasso escolar, o mau aluno com suas faltas: falta de interesse, de capacidade para aprender, de conhecimentos, de apoio da família e de perspectivas em uma sociedade desigual. O fracasso passa, então a ser objetivado e naturalizado como uma consequência dessas faltas, como se pode observar nas falas abaixo

*O que faz ele ser reprovado...é o desinteresse dele né? A dificuldade que ele tem de aprender, leva a desistir, ao fracasso...ele não quer nada.*

*A falta de interesse, a falta de ajuda da família, não se interessam em momento nenhum, ela só vem saber do filho quando ele fica reprovado, mas no período que ele poderia ajudar, ela não ajuda...*

*Vamos imaginar o aluno que começa desde o início, ele, ele começa o primeiro bimestre ele só tem nota vermelha. Você acha que ele é um aluno fraco, você acha que ele tá fraco... e o pai recebe o boletim...não aparece aqui para saber...não tem interesse, tem reunião na escola e ele não aparece aqui. Aquele pai, você não conta com ele.*

Segundo (GILLY, 2001), desde o início, a escola é marcada por uma contradição entre o discurso ideológico igualitário, que via, na instauração do direito à educação para todos nos bancos de uma mesma escola, um meio de superar as diferenças de classe; e um funcionamento não igualitário, que sempre se traduziu por diferenças de desempenho relacionadas à estratificação social e, em muitos casos, pela existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e para as da elite.

É essa contradição fundamental que os professores têm que enfrentar quando estão diante de crianças em situação de fracasso escolar. E como eles lidam com essa

contradição, senão a partir de uma construção representativa que, ao desconsiderar o funcionamento não-igualitário, lhe permita não questionar seu próprio papel? Apesar do discurso igualitário que envolve a escolarização, para os professores haverá sempre os fortes e os fracos, destinados a percursos escolares desiguais e destinos sociais diversos (CHARLOT, 2000; ESTEBAN, 2001; GILLY, 2001).

Para os professores, são os problemas institucionais, econômicos e culturais que os impedem de prevenir o fracasso dos alunos “fracos”. Entre estes entraves, destacam turmas superlotadas, escolas carentes de recursos materiais, “pacotes” das Secretarias de Educação, baixos salários levando-os a ter dupla jornada de trabalho, e a desvalorização da profissão. O número excessivo de alunos por turma foi uma das dificuldades mais apontadas pelos docentes junto com a dupla jornada. Segundo eles, o número de alunos em sala traz uma sobrecarga de trabalho para o professor (falta de tempo para atender a todos, excesso de provas e trabalhos para corrigir), o que dificulta, quando não inviabiliza, a realização de atividades mais dinâmicas e o atendimento individualizado, de acordo com as necessidades e potencial do aluno, como se observa no depoimento a seguir

*...eu acho que este fracasso está em toda a escola...o número de alunos né?...na sala de aula, por exemplo...a organização mesmo dessa parte administrativa também deixa muito a desejar...traz muitas dificuldades...*

O sentimento de impotência diante de tantas dificuldades leva muitos professores a buscarem um distanciamento do problema, que se revela no discurso pela recusa de assumir sua parcela de responsabilidade pelo fracasso do aluno, e se concretiza em práticas alienadas e alienantes, como se vê a seguir

*...se o problema fosse o professor todos eram reprovados ou aprovados por causa dele, entendeu? Porque ele é o mesmo com todos os alunos...quer dizer, é a mesma aula que ele dá pra todos, o mesmo exercício, a mesma prova. Então se existe a reprovação é mais por causa do aluno do que pelo professor...do interesse ou desinteresse, da dificuldade dele mesmo.*

*..., quando o aluno não quer, pode ser um Paulo Freire da vida que o aluno não consegue, e o contrário é mais verdadeiro ainda, quando o aluno corre atrás, o professor pode ser a maior porcaria do mundo que ele vai passar, ele vai conseguir.*

Tal distanciamento, ao longo do tempo, acaba por se constituir na síndrome da desistência ou *burnout* (CODO, 1999), da qual pode observar alguns traços nos professores participantes deste estudo, em particular, em sua atitude com relação aos alunos multirrepetentes. A síndrome de *burnout* é uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas. A síndrome envolve três aspectos: a) exaustão emocional, situação em que os sujeitos sentem que não podem dar mais de si mesmos no que se refere ao aspecto afetivo; b) despersonalização, que se refere ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativos e, às vezes, de cinismo com relação às pessoas destinatárias de seu trabalho; e c) falta de envolvimento pessoal no trabalho. Codo e Menezes (1999) fizeram uma pesquisa com uma amostra de quase 39.000 trabalhadores

em educação e concluíram que pelo menos 48,4% da população estudada apresentava em nível preocupante, pelo menos um desses três aspectos da síndrome. Sobre os sentimentos dos professores que acompanham essa crise, Codo e Menezes (1999, p. 254) afirmam que,

O burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco.

As práticas dos docentes observados com relação aos alunos repetentes ou defasados parecem evidenciar traços dessa síndrome, revelados pelo distanciamento do problema do fracasso e pelas ameaças feitas àqueles alunos. A representação que os professores fazem daqueles alunos e seu rosário de “faltas” se articula a essas práticas, constituindo o “problema” que os leva à tensão emocional crônica da qual tentam se livrar por meio do distanciamento.

No decorrer da pesquisa, causou-me muita estranheza o grau de isolamento dos alunos repetentes em todas as três turmas observadas. Na sala de aula, eles ficavam agrupados ao fundo, ou no canto próximo à janela, demonstrando baixo nível de atenção durante as aulas expositivas e pouco ou nenhum envolvimento nas tarefas propostas pelo professor. As meninas liam revistas para adolescentes, lixavam as unhas e passavam intermináveis bilhetinhos umas para as outras, enquanto os rapazes desenhavam no caderno, conversavam ou desenhavam nas carteiras.

Os professores geralmente não interferiam no isolamento espacial e acadêmico desses alunos, a não ser que estivessem atrapalhando o andamento da aula. Ao contrário, pareciam ignorá-los, evitando chamá-los a participar e mesmo chegar perto deles. Ao se dirigirem à turma, se posicionavam à frente da sala e olhavam para o meio, onde estavam localizados os bons alunos. Quando passavam entre as carteiras para verificar os deveres, evitavam as regiões onde estavam os “desinteressados”. Certa vez uma aluna repetente chamou uma professora seis vezes antes de ser atendida. Parecia que esta professora tinha medo dos alunos mais velhos, evitando o confronto e até mesmo o contato com eles. Na verdade, alguns professores não apenas não estimulavam os “maus alunos” a participar, mas freqüentemente os desencorajavam, fazendo comentários jocosos quando eles erravam e até mesmo quando acertavam a resposta, com comentários como “hoje vai chover!” ou “até que enfim!”. A falta de estímulo à participação nas atividades acadêmicas, acadêmicas e, o que é pior, o desencorajamento às tentativas de participar limitam as “oportunidades para aprender” dos alunos “fracos”, depreciando, ainda mais, seu desempenho (ALVES-MAZZOTTI, 1983, p. 78).

Ao serem indagados por que não interferiam no isolamento daqueles alunos, os professores o consideraram “natural”, sendo que alguns expressaram o receio de que, se fossem reagrupados, os bons poderiam ser “contaminados” pelos maus alunos, como se pode observar nas falas abaixo:



*Ah...isso não dá certo não. Nem os bons alunos gostam de se misturar, essa separação é natural...faz parte do...da amizade deles mesmo...cada um na sua. Você corre o risco de prejudicar os que estão indo bem e ficar todo mundo mal.*

*Sabe que eu nunca pensei nisso? Com qual objetivo? Juntar o de doze com o de dezesseis? Pra quê? Só se for pra prejudicar aquele que quer estudar. Eles se agrupam é de acordo com a vontade deles, não adianta o professor interferir, senão ele pode até de má vontade ficar atrapalhando a aula, então é melhor deixar quieto.*

O sentido de fracasso escolar como “uma doença contagiosa”, depreendido do discurso e de certas práticas dos professores, nos levou a recorrer a uma sugestão de Mazzotti (2002). Esse autor tem proposto a utilização da análise retórica do *corpus* de enunciados recolhidos na pesquisa com vistas a localizar a metáfora que coordena os significados da representação social.

Utilizando a análise retórica do material obtido nesta pesquisa, buscamos verificar se havia outros indícios de que o sentido da representação de “fracasso escolar” apresentada pelos professores, bem como as práticas a ela relacionadas, poderia estar ancorado à metáfora “uma doença contagiosa”. Constatamos, então, que esse isolamento por medo do “contágio” manifestava-se de várias maneiras e em vários níveis, não se restringindo à sala de aula.

Ele aparece, por exemplo, no pedido dos professores feito à Direção para que os alunos com grande defasagem idade-série fossem colocados juntos numa turma só, “livrando” os alunos com idade certa do convívio com colegas “mais velhos e problemáticos”. E se confirma o fato de que, nas vezes em que isto foi feito, nenhum professor queria assumir a turma.

Aparece também na prática de “empurrar” para a série seguinte os alunos multirrepetentes, com grande defasagem idade/série, para evitar problemas com as crianças que cursavam, em idade própria, a série em que os multirrepetentes iriam permanecer caso fossem reprovados. Esta prática pode também ser vista como uma forma de se livrar desses alunos o mais rapidamente possível, evitando que permanecessem mais um ano na escola. Tal interpretação é corroborada pelo fato de que, num dos Conselhos de Classe, os professores pediram que fosse registrada em Ata a solicitação para que a Direção providenciasse junto aos pais a transferência desses alunos em idade mais avançada para outra escola que tivesse o segundo segmento do Ensino Fundamental à noite. Também as entrevistas confirmaram que os professores aconselhavam o aluno multirrepetente a pedir transferência para uma escola noturna onde ficaria “entre iguais”, ou o abandono da escola pelo trabalho. As falas que se seguem são ilustrativas:

*...os que realmente querem, conseguem chegar lá, os que não querem, quando ficam muito grandes, abandonam e vão fazer o que gostam, vão ser pedreiros, carpinteiros... Por que? Porque eles vão se sentir bem com isso, que também, vamos falar a verdade, nem todos nasceram pra ser doutor...*

*o que a gente sempre fala...se você acha que não tem capacidade ou não quer estudar, conversa com os pais, vê se procura um trabalho. Porque trabalhando*

*talvez ele veja a necessidade do estudo e volte a estudar, amadurece junto não sei, mas a gente comenta, tá na hora de trabalhar, às vezes trabalhando ajuda.*

Um estudo de Lahire (1998) sobre a retórica do iletramento dá suporte à hipótese de que o sentido da representação de “fracasso escolar” apresentada pelos professores estaria ancorado à metáfora “uma doença contagiosa”. Esse autor, com base na análise retórica de discursos que remontam à Revolução Francesa, observa que, para estigmatizar o fenômeno do iletramento ou do semi-iletramento e provocar indignação face ao problema, jornalistas, prefeitos, missionários, líderes culturais, políticos e outros profissionais do discurso habitualmente usam metáforas. Mostra, então, que, as mais freqüentemente usadas são, do ponto de vista coletivo, a do iletramento como “flagelo” (social, econômico, nacional, dos tempos modernos...), uma calamidade que se abate sobre a sociedade fazendo “vítimas”; e, do ponto de vista individual, a do iletrado como “incapaz” ou “handicapped”. E Lahire acrescenta, ainda que,

seguindo as metáforas médicas e guerreiras, o “iletramento” é uma “doença” ou um “mal” da nossa sociedade, comparado a um “vírus”, teme-se o “contágio”, a “epidemia”; pretende-se “erradicá-lo”; pergunta-se de qual fenômeno ele é o “sintoma”, que “diagnóstico” pode ser feito sobre a situação e que “tratamento” é preciso aplicar ao problema; o “iletramento” também é o “inimigo” que deve ser “vencido”, “destruído” ou “combatido”. (LAHIRE, 1998, p.10).

Lahire afirma que essas expressões, procedimentos retóricos e temas são o coração dos argumentos, das maneiras de dizer e de pensar o iletramento observando-se uma recorrência surpreendente de certos argumentos e de certas metáforas.

Tudo se passa como se, de fato, falar de “iletrados” ou de “iletramento”, deixasse finalmente pouca margem de manobra aos enunciadores, como se as regras do jogo e os elementos a reunir fossem em número finito e que a única possibilidade de diferenciação residisse, seja na combinação de diferentes elementos em jogo, seja nas qualidades estilísticas, retórica postas a serviço deste fundo discursivo comum. (LAHIRE, 1998, p.9 grifos do autor).

Moscovici (2003, p. 35) reitera a idéia expressa no texto acima, ao afirmar que

... organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.

Mas acrescenta que “podemos, através de um esforço, tornar-nos conscientes do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos”. Também os estudos sobre interações professor-aluno indicam que os docentes geralmente não têm consciência do tratamento diferenciado que dão aos alunos sobre os quais têm baixas expectativas podendo reverter seu comportamento ao serem alertados sobre o fato (ALVES-MAZZOTTI, 1983).

Finalmente, considerando-se que existe uma relação intrínseca entre representações sociais e práticas, conclui-se que um primeiro passo para mudar as representações dos professores sobre o fracasso escolar seria fazê-los tomar consciência de suas representações e do tratamento diferenciado que elas orientam, bem como das conseqüências negativas dessa prática para os alunos. Isto, porém, não seria o bastante. Torna-se necessário um amplo programa de transformações no sistema escolar que envolva os professores, ouvindo suas reivindicações por melhores condições de trabalho, valorizando sua experiência e ressaltando seu papel central na construção de uma nova escola, que seja atenta às mudanças do mundo contemporâneo e atenda às necessidades dos alunos, principalmente daqueles menos afortunados.

## Referências

- ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: ANDRADE, Maria Antonia Alonso. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- . Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto; LOURENÇO, Marcos Correa (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. da UCG, 2003. p.36-57.
- ALVES, Alda Judith. *Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped children and their non-handicapped peers*. 1983. 85f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional), New York University, 1983.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Do trabalho à rua: uma análise das representações sociais produzidas por meninos trabalhadores e meninos de rua. In: *Tecendo saberes*. Rio de Janeiro: Diadorim/UFRJ/CFCH, 1994. p. 9-46.
- . Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.57-74.
- . Representações de professores sobre o “aluno da escola pública”. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 5., 2002, Águas de Lindóia. *Anais...* 2002. 1 CD-Rom.
- . Representações de professores sobre o “fracasso escolar”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais ...* Rio de Janeiro: ANPED, 2003. 1 CD-Rom.
- AQUINO, Júlio Gropa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: AQUINO, Júlio Gropa. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teórico-práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-109.
- CAMPOS, Pedro Henrique. A abordagem estrutural das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 22-35.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- CODO, Wanderley; BATISTA, Analícia Sonia. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, Wanderley. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999. p.60-85.
- CODO, Wanderley; VASQUEZ-MENEZES, Iône. O que é Burnout. In: CODO, Wanderley. (Org.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/UnB, 1999. p. 237-254.
- DORNELLES, Beatriz Vargas. As várias faces do caleidoscópio: anotações sobre o fracasso escolar. *Pátio*, Porto Alegre, Artes Médicas, ano 3, n. 11, p. 25-28, nov. 1999/jan. 2000.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 321-342.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.17-44.
- JODELET, D. Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI S. (Ed.): *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1990 (2ª ed.).
- LAHIRE, Bernard. Bulletin des Bibliothèques de France. Paris, tomo 43, n. 5, p. 8-12, 1998. Disponível em: < <http://www.ensibid.fr/bbf/>>. Acesso em: 25 nov. 2003.
- MADEIRA, Margot Campos. Representação social e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Universitária/Autor Associado, 2001. p. 123-146.
- MAZZOTTI, Tarso B. Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: GARNIER, Catherine; DOISE, Willem. (Org.). *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études*. Montréal, Éditions Nouvelles, 2002, p 207 a 226
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. *A pedagogia do sucesso*. 4. ed. São Paulo: Saraiva; Instituto Ayrton Senna, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo, Xamã, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pigmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1968.

SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, 2000.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. Escola: exclusão e representação. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.18, n.1, p.20-32, 1992.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *O olhar que não quer ver: histórias da escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.