

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

OLHARES E PERSPECTIVAS NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALUNOS E PROFESSORES DO 5º ANO DE UM CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL DA CIDADE ESTRUTURAL – DF SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS

Jaciara Barbosa do Nascimento*

Cláudia Valéria de Assis Dansa*

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

RESUMO

Este trabalho buscou pesquisar as imagens e representações de alunos e professores do 5º ano de uma escola pública da Estrutural-DF sobre o processo educativo, e sua influência no trabalho e nas relações educacionais. Os dados foram levantados a partir de entrevistas, diálogos mediados, desenhos, relatos escritos e oficinas. Pudemos verificar que a representação dos professores e dos alunos participantes comporta diferenças significativas em termos subjetivos e sócio-históricos, provocando impasses na relação pedagógica, na aprendizagem e no próprio feedback social da imagem da profissão docente. Concluiu esta pesquisa chamando atenção para a urgência em reconhecer a influência do componente social histórico na construção dos processos educativo e na necessidade de estudos que ajudem a compreender melhor os caminhos para superação do atual impasse.

Palavras- chave: relação pedagógica, processos educativos, representação social

ABSTRACT

This research is an exploratory study of images and representations of students and teachers of the fifth year of an elementary school in Cidade Estrutural – DF, Brazil, about the educational process and its influence on the work and pedagogical relationships. Data was collected using qualitative methods such as interviews, student reports and drawings. The main objective is to discuss some of the consequences of specific images and representations in both the educational process of the student, and the teacher's pedagogical work. We concluded this research by calling attention to the urgency to overcome the poor image built on everything that makes up the educational process, recognizing the social and historical components that influence the construction of an educational society and in the necessity of studies that help to understand the ways of transcending this situation.

Keywords: teacher-student relationship, educational processes, society representation

INTRODUÇÃO

Conforme afirma Teixeira (1999 p. 38) “a educação nacional está sendo, todos os dias, por leigos e profissionais, apreciada e julgada.” Não é difícil escutar, em discussões informais que, “O Brasil está assim porque a educação não é mais a mesma”, “A escola é uma instituição falida”, frases que, embora não totalmente destituídas de razão, tornaram-se meros modismos ao invés de reflexões bem fundamentadas sobre a realidade vivida. Gramsci (1978) alega que somos produto de um esquema educativo que nos incentiva a propagar idéias prontas sem analisar todo o processo.

Neste sentido, podemos dizer que a reflexão do senso comum sobre a educação acaba por reproduzir esta superficialidade das análises. Em contrapartida, quando essas são vistas pelas lentes das Representações Sociais podemos compreender que todas são produtos de um longo e complexo processo e, a partir de então, torna-se possível ressignificar a realidade. Serge Moscovici (2008) torna ainda mais concreta essa afirmativa ao dizer que:

O mundo da vida cotidiana não é somente tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem a suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles. Antes, portanto, de empreendermos nossa principal tarefa devemos tentar esclarecer os fundamentos do conhecimento na vida cotidiana, a saber, as objetivações dos processos (e significações) subjetivas graças às quais é construído o mundo intersubjetivo do senso comum (MOSCOVICI, p. 36, 2008).

Assim, em meio a tantos discursos em torno da educação há sempre aqueles que decretam a falência da escola, mas não apresentam alternativas; há ainda os que acreditam que problemas como a corrupção, a violência e as falhas na economia são questões que dependem exclusivamente da educação, e num contundente otimismo pedagógico, acabam, muitas vezes, por delegar à escola e aos professores quase toda a responsabilidade pela solução dos problemas sociais.

Mesmo que não haja uma bula, ou um manual “vade mécum” que nos permita compreender o que acontece no momento educativo, em suas condições de tempo e espaço reais onde se processa, torna-se importante indagar: que educação é esta sobre a qual tanto se fala? Anísio Teixeira novamente comparece contribuindo com uma possível resposta.

A educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum. É por este modo que adquirimos a língua, a religião e os nossos hábitos fundamentais. É por este modo que somos brasileiros, que somos de nossa classe, que somos afinal o que somos. A família, as classes, a religião são instituições educativas, transmissoras dos traços fundamentais de nossa cultura e a elas ainda se juntam a vida social em geral e os grupos de trabalho e de recreio (TEIXEIRA, 1999, p.43).

Embora concordando com Teixeira, Brandão (2000) nos chama a atenção para as relações de poder que se estabelecem na, para e pela educação e de como, nas sociedades de classe, ela acaba saindo da determinação e do controle dos grupos a quem se destina e passa a ser determinada de fora. Afirma o autor que:

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos dos operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática de seu dia a dia, porque não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (BRANDÃO, 2000, p.98).

Se por um lado a educação é inevitável e necessária, por outro é preciso uma reflexão mais ampla sobre seu verdadeiro papel e suas reais possibilidades. Assim, a presença do pesquisador na escola, buscando a compreensão dos sentidos individuais e coletivos a partir dos quais se produzem as relações e os processos pedagógicos vividos é fundamental para que possamos compreendê-los para além de sua aparência imediata. A compreensão de como a educação é representada, simbolizada, compreendida e imaginada pelos atores que dela participam é imprescindível para entendermos realmente este processo. Celso Sá (1993), ao referenciar Jodelet, trás o conceito de ancoragem, processo esse que “consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc – a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas” (p.36).

É perceptível a complexidade de possibilidades existentes na construção de uma educação, visto o efeito que ela tem sobre aqueles que são seu alvo preferencial: crianças, jovens e adultos que se encontram nesta arena chamada escola. Seus elementos são fundamentais para que possamos transcender os diversos níveis do senso comum e dos determinismos de toda ordem e possamos encontrar soluções que efetivamente ajudem os profissionais da educação a cumprir, de forma mais fundamentada, o seu papel dando a ele um sentido mais maduro e engajado, conhecendo melhor os seus limites e sabendo explorar melhor as possibilidades que a educação oferece.

Nesta pesquisa, de caráter exploratório, buscamos analisar a realidade vivenciada em uma escola pública do DF a partir do diálogo com seus professores e alunos sobre suas representações e imagens da educação e dos processos a ela vinculados vivenciados no seu cotidiano. Alimentamos nossos olhares e nossas reflexões a partir de aspectos da teoria das representações sociais de Serge Moscovici em diálogo com outros autores.

Metodologia

Este trabalho foi organizado a partir de um extenso contato mantido com a escola que possibilitou a realização de um projeto denominado “oficinas filosóficas” pela estudante Jaciara Barbosa do Nascimento, como ação vinculada ao Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Educação da UnB.

As oficinas foram desenvolvidas semanalmente, durante um mês e tiveram como objetivo conhecer as representações dos alunos sobre si mesmos, seu espaço de vida, a escola e sua visão de futuro.

Para completar o quadro das representações e dar ao trabalho seu caráter de pesquisa, foram realizadas, também, entrevistas com os professores e coordenadores de 5º ano da Escola, incluindo a professora regente da turma onde as oficinas se desenvolveram. Nestas entrevistas pudemos traçar um perfil dos professores a partir das suas representações sobre educação, motivações profissionais, visão dos alunos e do contexto escolar e comunitário.

Ao todo participaram da pesquisa 7 professoras e 26 alunos.

Durante a entrevista coletiva, três das professoras manifestaram-se pouco não respondendo verbalmente às perguntas, porém demonstraram em movimentos negativos ou afirmativos seus pontos de vista.

Resultados – Perfil das professoras

Todas as participantes são mulheres numa faixa etária entre 25 e 45 anos. Cinco são casadas. Todas são funcionárias públicas efetivas, concursadas pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

O primeiro bloco de questionamentos diz respeito à escolha da profissão, a forma como representam o papel do professor, como profissional e como categoria.

Pudemos notar que nenhuma das entrevistadas apontou uma motivação vocacional ou de gosto pela profissão. Todas concebem a profissão de professor como segunda opção ou condição possível de inserção no mercado de trabalho dada à situação de classe média baixa de suas famílias ou como uma continuidade do magistério, uma espécie de “facilidade” na hora de optar pelo curso superior ou ainda como possibilidade mais aceita pela família em função da condição de gênero ou mesmo “por força do destino”.

(Professora 1) - Eu queria mesmo era ser jogadora de vôlei, mas infelizmente não deu. Hoje como professora eu passo o meu espírito esportista para os meus alunos, sempre digo: Eu não quero perdedor aqui hein, estão me ouvindo?

(Professora 4) – Não sei fazer outra coisa. Antigamente era tudo mais difícil. Na minha época fiz técnico em administração e quando terminei sai sem rumo. O que fazer? Eu precisava trabalhar. Filho de pobre, né! Sabe como é? Mas acho que levo jeito. Às vezes a gente passa por umas e outras, mas tudo bem!

(Professora 5) – Ganho pouco, trabalho muito, o desgaste é muito grande... Minha geração não é antiga. No ensino médio fiz inscrição para a prova do magistério, eu nem queria, mas talvez por força do destino, eu fui a única das minhas amigas que passou na prova. Depois fiz o concurso para Fundação e passei. Acho que foi força do destino mesmo!

Na sequência perguntamos qual o papel do professor para estas profissionais. Uma das professoras trouxe uma representação da função educativa de mediação pedagógica exercida pelo professor e apontou a educação como um processo mais amplo. As demais fizeram uma ligação entre a transmissão de conteúdos estrategicamente construídos e organizados curricularmente e acentuaram que, hoje, o professor tem de assumir papéis que não são seus e não é respeitado.

(Professora 4) – A palavra Educador é melhor que a expressão Professor, porque professor é muito mais que alguém que dá aulas e passa conteúdos. Professor é mediador, é uma pessoa que desperta! É fato que educação começa em casa e é só aprimorada na escola. Você está educando seu filho quando diz não e ele mal entende por ser ainda muito pequeno.

(Professora 4) – Hoje em dia não tem mais aquele respeito por este profissional. A professora é babá, é empregada doméstica, é mãe.

(Professora 6) – Nossa profissão é uma surpresa a cada dia e já que estamos nessa... Acho que é melhor fazer da melhor forma possível, afinal, é daqui que tiro o meu sustento.

Um outro aspecto interessante aparece na análise feita sobre a própria categoria profissional onde o professor aparece como sujeito “abandonado pelo governo”, “pouco reconhecido”, “mal remunerado” mas também como categoria “desunida”, “acomodada” e “picareta”.

(Professora 1) – Gente, vocês viram a Marchas das Margaridas? Tinham apenas cem professores no movimento. A gente também não contribui né! A classe dos professores é mesmo muito acomodada. (Professora 5) Nosso grupo é desunido! (Professora 7) Somos picaretas mesmo! Não nos damos respeito!

(Professora 3) – Sempre gostei de ser útil... Mas olha, só posso dizer agora é que sou muito mal remunerada, queria trabalhar num lugar mais tranquilo. Realmente ser professora não é o que quero, mas Deus sabe o que faz! Sei que nada é por acaso e não é a toa que estou aqui. Se eu estou aqui hoje, quem sabe Deus não está guardando algo melhor para mim amanhã!

(Professora 3) – Não sei mas... Não é prazeroso. Não temos estrutura física adequada, não somos reconhecidos profissionalmente. Como ser um bom profissional? Nada contribui.

Além de tamanha insatisfação, chama a atenção o sentimento de provisoriidade para com a profissão e isso faz com que o indivíduo sinta uma vontade, sempre adiada, de mudar de profissão, ou veja sua situação como um preço a pagar por um futuro melhor.

(Professor 4) – Mas sabe, acho que pensamos o tempo todo: “Eu estou professor”.

Um dos elementos fundamentais para analisarmos este processo é a necessidade de se olhar para as condições objetivas da escola e da ação docente na atualidade, que passa por transformações na ordem das exigências hoje feita aos professores em função de alterações que segundo Mazzi (apud Zaragosa, 1999) dizem respeito à “evolução e transformação dos agentes sociais (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados) que, nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais reagiram renunciando aos papéis que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo e exigindo das instituições escolares que ocupassem um vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher.” Somam-se a isto a

concorrência dos meios de comunicação na transmissão de conhecimento que tem se dado de forma acelerada e a contradição de valores entre diferentes grupos que participam do processo social que faz com que o professor tenha que se posicionar sem saber até que ponto conta com apoio dos interlocutores, suas famílias e seus pares. Tais contradições pesam no processo de construção da ação docente e geram, o que é definido por vários autores, como o mal-estar docente.

Este mal-estar, identificado pelo professor como responsabilidade da instituição de ensino, da família ou do aluno que não respondem às suas expectativas, é visto por Ranjard (1984, apud Zaragosa, 1999) como um constante sentimento de perseguição vivido coletivamente pelo grupo que se sente permanentemente agredido. Segundo Zaragosa (1999) este sentimento não carece totalmente de fundamentos pois “os educadores são perseguidos pela evolução de uma sociedade que impõe profundas mudanças em sua profissão.” Entretanto cabe-nos perguntar como os professores estão analisando e se posicionando diante destas mudanças?

Dando continuidade, o segundo bloco de questionamentos diz respeito às imagens destes professores sobre os alunos, suas famílias e sobre o contexto onde se localiza a escola. As imagens aqui apontam para uma visão onde os alunos aparecem como um fracasso, um “não tem jeito”, uns desinteressados pelo processo pedagógico ou marginais, rebeldes que desrespeitam o professor, violam o processo, rejeitam e ameaçam o ambiente escolar. De uma forma ou de outra eles raramente respondem às expectativas do professor.

(Professor 4) – Dos nossos 535 alunos temos 40 destaques. Nossa... de 28 alunos, 6 querem alguma coisa, a proporção é daí para pior.

(Professora 6) – Uma vez uma criança chegou para mim e disse: “Tia quando eu crescer eu quero arrumar uma mulher pra trabalhar enquanto eu ficar deitado no sofá.”

(Professora 5) – Eu confesso que às vezes sou um pouco grossa com eles. Comigo aconteceu assim, eu cheguei e perguntei: Menino, desse jeito onde é que você quer estar daqui vinte anos? Ele respondeu sorrindo e fazendo gestos obscenos (referindo-se a masturbação). E eu respondi: É verdade, desse jeito é só isso que você vai conseguir fazer.

Este fracasso está ligado a sua condição social cujos eixos desestruturantes são de um lado a pobreza econômica vista como privação cultural, social e até mesmo de saúde e de outro a desestruturação familiar enxergada como uma visão economicista da educação pelas famílias, que mandam seus filhos para escola como forma de exploração (bolsa-família), que não acompanham o processo pedagógico, não respondem aos chamados da escola e esperam dos professores que façam o seu papel de “pais, babas, empregadas domésticas.”

(Professora 1) – O problema é que muitos deles moram num barraco 2X2, sem espaço para brincar. Quando estão em casa eles ficam lavando louça, varrendo casa, trabalhando... Na escola eles querem apenas extravasar e isso atrapalha a aula, claro.

(Professor 5) – É. Realmente o Sistema também não facilita, né! Parece que os pais passam para os filhos que a única coisa que interessa é a Bolsa Família. Escola para eles é sinônimo de dinheiro. Se faltar tanto, perderá o benefício. O Bolsa Família deveria cobrar rendimento ao invés da presença do aluno, até porque muitos alunos vêm para escola só dar trabalho na sala e o pai obriga a vir, mas não o obriga a estudar.

(Professora 4) – Isso tudo conta e muito. Uma vez organizamos a Festa da Família pra toda a escola tanto no turno da manhã, quanto no turno da tarde. Sabe quantas mães vieram? Três.

A insatisfação e a impotência diante desta situação gera uma desmotivação ainda maior no professor que acaba justificando sua persistência numa situação pedagógica tradicional.

(Professor 3) – A gente sabe que educação não é escolarização. Mas quer saber, passamos as coisas de forma tradicional mesmo, esse é o verdadeiro caminho para a aprendizagem deles, não tem outro jeito. Nossa realidade não ajuda. Somos, por exemplo, obrigados a formar. Há um projeto do governo o qual diz que não se pode reprovar crianças das séries iniciais. Por isso tem muita criança da quarta série – quinto ano que mal sabe ler, pior ainda escrever. Eles não passam, são empurrados.

Não podemos deixar de notar que várias das entrevistadas colocam tendências à acomodação que acabam por se refletir em uma visão pouco politizada da categoria e da própria função social que poderíamos traduzir como uma leitura “burocrática” do ensino e da própria vida, como uma analogia à denominação usada por Max Weber, cujo conteúdo técnico e de transmissão caracterizam uma lógica bem definida de trabalho, padrões de avaliação e expectativas daqueles que as desenvolvem (Chiavenato p. 37, 1983).

Por outro lado, ao olhar para seus alunos, suas famílias e para o ambiente em que vivem e para a forma como produzem sua existência o professor só identifica degeneração e desestrutura. Ele enxerga fragmentos de uma ordem que transborda para fora da imagem asseada da burocracia, e que é ética e esteticamente incômoda. Não conseguindo traduzi-la neste padrão conhecido, ele imediatamente atribui a esta ordem um sentido de desordem degenerativa e não encontra caminhos para conduzir o seu processo pedagógico exceto com extremo rigor e agressividade com os quais não consegue grandes resultados pedagógicos e cujo principal sentido é de “salvação” do aluno, mas que acaba mesmo se manifestando como

domesticação ou traduzindo-se como uma forma medicalizada, onde esta “degeneração” aparece como uma forma de doença passível de cura por um tratamento médico ou remédio.

(Professora 7) – O aluno da Estrutural precisa de acompanhamento médico, psicológico, pois eles não têm nada.

Ora, quem vai em busca de um tratamento médico? Quem está doente! Os alunos, então, estariam doentes por conta de suas realidades sociais? Seus sintomas são demonstrados em suas formas de utilizarem a escola? De fato, qualquer ambiente de alta pressão tem um custo emocional e é preciso compreender as pressões sobre as quais vive toda a classe trabalhadora da periferia e como as mudanças mais gerais da sociedade afetam esta categoria em particular. A imagem das professoras em torno da realidade das crianças é basicamente esta. Uma infância sombria, cheia de conflitos, onde não há motivos para sorrisos e brincadeiras.

Foucault (2001) contribui significativamente para esta discussão quando analisa as instituições de controle e poder de uma sociedade, sejam os hospitais, os presídios, os manicômios. Primeiramente seus argumentos estabelecem uma conexão direta entre as estruturas da escola e do meio hospitalar: “o hospital se tornou um lugar de observação, de diagnóstico, de localização clínica e experimental, mas também de intervenção imediata, ataque voltado para a invasão microbiana (p. 119)”. Neste caso, seria prudente perguntar: para que buscar os serviços hospitalares? Foucault novamente responderia: “O meio hospitalar não tem mais que ser para a doença o lugar favorável para um acontecimento decisivo. Ele permite simplesmente uma redução, uma transferência, um aumento, uma constatação” (p. 120).

Estas imagens, colocadas de forma tão espontânea pelos indivíduos e pelo grupo, longe de conter qualquer intenção maliciosa ou premeditada, indica que não há dúvidas entre a maioria dos professores sobre o caminho que estão seguindo, ou sobre as interpretações que estão fazendo da realidade em que estão inseridos. Isto parece significar que há uma naturalização do processo vivido, naturalização que reflete um impasse entre a necessidade de lidar com os conflitos postos pela nova realidade social da profissão e as idealizações sobre o ensino, o professor e os alunos feitas pelo grupo e pela sociedade em geral.

Diante do impasse o grupo, que originalmente escolheu a profissão para escapar de conflitos, já não se questiona mais sobre possíveis caminhos alternativos, mas sim sobre se permanece ou não dentro do ambiente de trabalho e mesmo da profissão.

Imagem dos alunos

Os alunos da turma analisada têm de 9 a 13 anos. Chegam sozinhos na escola, assim como vão embora. A grande maioria é parda. 17 alunos são do sexo masculino e apenas 9 são do sexo feminino. É constante a presença de alunos temporariamente transferidos de turma (a principal justificativa é a ausência de suas professoras). A sala é diversificada, porém, significativamente dividida em pequenos grupos. As carteiras estão organizadas de modo que os alunos ficam sentados em pares, numa posição voltada para a professora. Para compreender o modo como esses recebem a educação, isto é, o como enxergam o processo pedagógico, o meio escolar, as formas de aprendizagem, a educação informal, entre outros fatores determinantes neste movimento de ensino-aprendizagem, foi necessário compreender o como percebem o ambiente em que vivem.

60% da turma concebe a Estrutural como um local que não possui absolutamente nada. Eles afirmam que lá não há nada que os faça sair da rotina, nenhum lugar para se divertir, nada para fazer. Perguntei a eles se saberiam me informar sobre algum lugar marcante na comunidade, local que me levariam num final de semana, algo hipotético.

30% dos alunos falaram sem hesitar: Lixão, professora! Então, indaguei: O que vocês fazem aqui na Estrutural, afinal? Aleatoriamente eles foram respondendo: “Eu fico em casa”, “Vou pra rua”, “Eu só saio pra ir pra escola”.

Percebe-se, em seus depoimentos, uma vida cotidiana bastante limitada, isto é, sem tantas alternativas de divertimento, interação. Ao afirmarem que não há nada na comunidade, de uma forma quase que unânime, e logo após afirmarem que, há lixão, casa e escola podemos perceber que estes três lugares de referência existem sim, mas não lhes preenchem o grande vazio que sentem. Se a escola, diferentemente do âmbito familiar e do aterro sanitário, surge como o único local em que podem tentar inserção, comunicação, estabelecer vínculos, brincar e esvaziar suas vontades latentes, podendo, acima de tudo, sair dos limites de casa, assim concebem o meio escolar.

40% dos alunos evidenciam que “escola é lugar de estudar e aprender”. Podemos dizer que eles aprenderam bem esta lição, assim como a escola conseguiu inculcar bem o seu propósito. De acordo com Rey (p. 93, 2005) “quanto menos racionalizamos e questionamos os momentos, mais nos tornamos coisificados e abrimos mão de nossa subjetividade individual em detrimento da coletiva, propiciando a massificação e dominação”. Mas esse discurso não quer dizer que eles vão todos os dias para a escola somente com a finalidade de estudar e aprender. 30% de todos estes alunos disseram, sem titubear, que gostam de ir para a

escola brincar e desenhar. 25% lembraram que, o âmbito escolar é também local de lanche e 5% afirmou que também é espaço para namorar escondido.

É fato que estes sujeitos são crianças, e brincar aqui é uma necessidade básica, assim como viver novas experiências. Isso faz parte do desenvolvimento mental, social e cognitivo. Mas o que se percebe nestes dados é que, o ato de estudar está naturalizado como oposição ao ato de brincar, como se esses dois não dialogassem no processo educativo. Assim surge a imagem dos alunos de que: “Somos errados porque fazemos o que temos vontade e não o que devemos fazer”.

Como despertar o interesse dos estudos e possibilitar um efetivo momento de ensino-aprendizagem? Eis a questão! A sociedade não é somente um conjunto de posições, mas sim lugar de produção de sentido, e não se pode compreender essa produção de sentido a não ser em referência a um indivíduo. Assim, se o aluno compreende que a escola serve para o lúdico, o lúdico pode servir para a escola, se dele ela se apropriar.

Nas falas que se referem à comida é evidente a vontade de se alimentar de outras coisas, seus próprios corpos inquietos dizem isso claramente. Alves (2003) elucida bem esta questão quando coloca a necessidade em satisfazer suas curiosidades originais, de forma que a aprendizagem do mundo seja um prazer:

Os programas escolares são organizações formais e universais de saberes a serem aprendidos numa ordem pré-estabelecida e num ritmo único. Disse Adélia Prado: “Não quero faca nem queijo; quero é fome.” A fome dos alunos, sua curiosidade, não deseja comer o queijo que os programas lhes oferecem. Então, não seria possível uma experiência de aprendizagem baseada na fome? O fracasso das instituições de ensino tem a ver com isso: elas oferecem uma comida que os alunos não querem comer... (DIMENTEIN E ALVES, p.9, 2003).

Ao mesmo tempo podemos repensar os processos pedagógicos no sentido de não desvincular as reais necessidades dos alunos, com as diretrizes curriculares, pois não é que falte fome nos alunos, pode-se não ter vontade de comer o alimento padronizado e sem sabor que se serve nas escolas. Quando isso acontece o próprio aluno busca sua própria comida, e isso pode não ser tão ruim para ele, o mal estar e o incômodo serão indubitavelmente do professor e da instituição em si.

Questionados sobre como recebem o momento da avaliação da aprendizagem, dois alunos apenas assumiram ficar nervosos, um terceiro disse: “Chego lá, faço a prova e pronto”.

Todavia o ponto que queríamos chegar era: como, de fato, é o vínculo da família com o processo de ensino-aprendizagem destes alunos? Eles estudam em casa? Como, quando e

com quem? Os alunos afirmam poder contar com pouco apoio em casa. Três alunos afirmam que não estudam em casa, pois já estão reprovados. Podemos verificar que o desgaste é geral, os alunos também não compreendem o sentido da educação em suas vidas e naturalizaram a idéia de que a reprovação é algo inevitável para eles, nada se pode fazer, pois “já somos fracassados mesmos”. Vemos que eles apenas aceitam sua condição na escola, assim como aceitam as outras propostas que não lhes interessam, e cumprem sem muito questionamento.

Ainda em relação ao mal-estar vivido neste contexto fica nítido que assim como os professores desejam uma outra escola também as crianças criam seu universo a partir de seus próprios parâmetros de idealização.

Quando eles afirmam que uma escola perfeita é aquela onde há muito tempo e espaço para brincadeiras, bom lanche, boas amizades e pouca violência e que não existe biblioteca, ou professores e diretora percebemos elementos de um “confronto” entre as imagens dos alunos e dos professores. A escola dos professores é espaço de alunos comportados interessados em aprender o que eles tem a ensinar sem muitas dificuldades de compreensão ou de relacionamento, enquanto a dos alunos é espaço de socialização, lazer e liberdade. No fundo destas imagens podemos reconhecer as contradições os conflitos, velados ou não que surgem na sala de aula e na escola.

Aquino (p.378, 2003) revela que “Mediante as manifestações tidas como disruptivas por parte da clientela, os profissionais da educação têm optado muitas vezes por estratégias nada acolhedoras. Exemplos? As ameaças, as humilhações, os banimentos”. A violência como se percebe permeia o âmbito escolar, e se não é física mas tornou-se simbólica e verbal, nem por isso é menos dolorosa e marcante.

Sabendo do modo como estes sujeitos compreendem a escola, perguntei sobre o futuro e sua perspectivas. Para isso levei a canção Herdeiros do Futuro, de Toquinho e, na seqüência, fui costurando um diálogo com eles. Perguntei sobre o que dizia a letra, eles repetiam alguns trechos da canção. Cheguei a perguntar sobre como e onde querem estar daqui há uns 10 anos. As respostas foram basicamente as seguintes: “Eu vou tá mais velho.”, “Ah professora, Deus é quem sabe.”, “Quero tá longe dessa Estrutural.”, “Vou me mandar daqui.”, “Eu vou é tirar minha família desse lugar, rs. Tô brincando!”.

Mais uma vez fica evidente a descrença pelo lugar em que vivem. Provavelmente um trabalho interdisciplinar que envolvesse o currículo e o estudo histórico-cultural da comunidade seria de bom ganho neste processo educativo. Tamanha descrença é fruto de um longo processo de construção social. Para González Rey:

A partir do momento em que os grupos adquirem essa liberdade de viver seus processos, eles passam a ter uma liberdade de ler sua própria situação e aquilo que se passa em torno deles. Essa capacidade é que vai lhes dar um mínimo de possibilidade de criação e preservar exatamente esse caráter de autonomia tão importante (Rey, p. 102, 2005).

“Eu quero ser um polícia, pra pôr moral nos mano daqui”, “Quero ser bombeiro”, “Quero ser doutor e tirar filho das mulhé, ai elas vão ficá abrindo as pernas pra mim.”, “ Eu quero ser dono de um puteiro”, “ Quero ser rico.”, “ Eu quero fazer uma faculdade.” (Eu)- “De quê?” “ Sei lá Tia.”, “ Já eu quero uma arma pra matar uma professora velha e loira... De outra escola, não é dessa aqui não, viu”..

Cada fala dessas chega carregada de sentidos, produzindo grandes significâncias nada fáceis de serem interpretadas, visto a complexidade de cada discurso. Percebe-se que, embora o desejo de fazer faculdade esteja presente, ninguém manifesta o desejo de ser professor. A imagem do professor aparece, no entanto, como aquele que se quer matar. O que se nota é a presença permanente de uma tensão e de um mal estar que acaba por jogar os atores uns contra os outros sem que nenhum dos lados encontre sustentação objetiva para transcender a a superfície e encontrar uma forma de lidar com as contradições social históricas que estão na raiz do processo.

CONCLUSÃO

Após pesquisar as representações e imagens de alunos e professores deste Centro de Ensino Fundamental da Estrutural podemos dizer que embora para os alunos a escola apareça como um espaço de socialização, de nutrição e mesmo como uma possibilidade de ampliação dos seus espaços de vida, ainda que com traços de violência, a instituição escolar com seu currículo, processos de aprendizagem, avaliação e relação professor-aluno, bem como o espaço de gestão escolar, aparecem mais como um preço a pagar pela possibilidade de convivência do que como um propósito ao qual valha à pena alguma dedicação. Para o professor, por outro lado, a escola e a atividade docentes são vistas como espaços de mal estar, de conflitos impossíveis de administrar, de falta de reconhecimento e de abandono enquanto o contato com o aluno e com sua família é violento, doloroso e frustrante.

Embora atribua responsabilidade por esta situação às famílias, ao Estado, aos próprios alunos e à pobreza em geral, o professor raramente atribui qualquer parcela deste fracasso a si mesmo e não aparenta perceber o impacto das mudanças social-históricas na própria constituição da sua profissão e na necessidade de mudanças na forma de exercê-la. Ao

contrário, a análise que faz acaba por justificar sua descrença na possibilidade de educar nesta situação servindo como justificativa para tornar sua prática educativa ainda mais tradicional e violenta, levando os alunos a rejeita-la ainda mais num profundo círculo vicioso que os faz gostar ainda menos da educação e acreditar ainda menos no seu potencial, tomando para si a responsabilidade do próprio fracasso.

Nesta perspectiva, é a educação escolar que vai se tornando, a cada dia, mais distante da sociedade e a imagem do professor que começa a ser eliminada do imaginário social seja pelo aluno que quer “matar” a professora seja pelo fato de que ninguém deseja ser professor.

Pedro Demo elucida bem esta questão quando afirma que :

Nossa população está ainda muito marcada pela exclusão social. Agravada pela ignorância generalizada e verificada principalmente na baixíssima aprendizagem nas escolas públicas. A pobreza material vem acompanhada e sustentada pela pobreza política, condensada esta na precariedade da formação básica (DEMO, p.99, 1996).

Percebemos no decorrer da pesquisa, uma grande quantidade de negações das falas analisadas, seja das professoras ou dos alunos: “não gosto”, “não é legal”, “nunca sonhei isso”, “não estou aqui porque quero”. Tanta negação em torno do processo educativo não se caracteriza por ser pontual. A descrença, neste caso é geral, efeito de um Brasil mal-educado como propõe Pedro Demo (1996). Outro fator que nos chamou atenção neste processo é que nenhuma professora trouxe qualquer imagem ou observação ligada ao seu curso de formação ou ao seus professores no curso superior. O que aponta para um afastamento entre a Universidade e a escola que necessita ser melhor compreendido.

Não temos respostas ou soluções prontas e acabadas, apenas um campo que se abre para que aprofundemos o olhar e não caiamos nós também em estereótipos idealizados de processos de emancipação social. Cabe-nos aprofundar nossa reflexão sobre a classe trabalhadora e a educação da infância, e construir espaços e estratégias de formação que nos permitam gerar outras imagens da realidade menos contaminadas que possibilitem a abertura de um diálogo menos tenso entre os professores, pais, alunos e comunidade para uma melhor compreensão das necessidades formativas destes futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. Conversas sobre educação. São Paulo: Verus, 2003.

- AQUINO, Julio Groppa. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas. São Paulo. Ed UNESP, 2003.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teoria Geral da Administração", MAKRON Books, 4ª edição, 1983.
- DEMO, Pedro. Um Brasil mal educado. Curitiba: Champagnat, 1996.
- FOCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. Obras escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- REY, González. Complexidade, Subjetividade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.
- SÁ, Celso. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: M. Jane TEIXEIRA, Anísio. Educação no Brasil. Ed UFRJ. 3ª Ed. 1999.
- ZARAGOSA , Jose Manuel Esteves. O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores, Bauru, SP EDUSC, 1999.

*Jacira Barbosa do Nascimento é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Atualmente é aluna especial da Pós-graduação da Faculdade de Educação da UnB em Educação e Subjetividade - (jaciabn2000@yahoo.com.br).

*Cláudia Valéria de Assis Dansa possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1982) e mestrado em Ecologia pela Universidade Estadual de Campinas (1989). Atualmente cursa o doutorado no CDS-UnB. É professora assistente da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, formigas, gestão ambiental, educação e educação ambiental - (claudiadansa@bol.com.br)