AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Janaína Cezar de Souza e Silva - UniSantos - janacss@uol.com.br

Introdução

> Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (...). Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa.
>
> (FREIRE, 1996)

A sociedade atual está passando por diversas transformações que refletem na educação. As exigências dessa nova sociedade fazem com que a escola se preocupe com o processo de formação do cidadão, para ser capaz de tomar novas decisões, de buscar outros caminhos.

Ao indivíduo não basta apenas saber: é preciso estar em constante busca por outros "saberes", é preciso despertar outras habilidades. Conhecer, nessa perspectiva, significa "observar, descrever, medir, explicar e prever os fatos" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 104). Espera-se, então, que o aluno adquira esses saberes para enfrentar essas mudanças.

O papel da escola é o de se encaixar nessa nova proposta: preparar o cidadão para essa sociedade, globalizada e informatizada, em constante movimento, onde se priorizam os diversos conhecimentos. Não se preparar para esse movimento significa estar e ficar de fora dessa sociedade, ou seja, ser alguém excluído pela sociedade.

Em conseqüência, a escola precisa voltar-se também para a formação desses futuros integrantes do mercado de trabalho, cada vez mais intolerante com o trabalhador despreparado, desqualificado, que não assimila essas novas tecnologias, que não é capaz de tomar decisões certas

de última hora e que não tem iniciativa. Como nos diz Alarcão (2005, p. 17):

> (...) o valor não está hoje na capacidade de seguir instruções dadas por outros para fazer funcionar as máquinas, mas sim na capacidade de transformar em conhecimento a informação a que, graças às máquinas, temos um rápido acesso.

Alarcão (2005) nos lembra que nessa sociedade da informação, do conhecimento, a escola não é a única detentora do saber, nem o professor o único transmissor. Isso faz com que o aluno não seja mais um mero receptor, que se deixa rechear-se de conteúdos. A mesma autora ainda ressalta a importância de desenvolver a capacidade das pessoas em continuar a aprender autonomamente.

O desafio da escola é apontar caminhos para que o sujeito, ao terminar a educação escolar, seja "mais polivalente, flexível, versátil, qualificado intelectual e tecnologicamente e capaz de se submeter a um contínuo processo de aprendizagem" (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 110), de forma a que esses requisitos não sejam preenchidos apenas por uma pequena (e elitizada) camada da sociedade.

Esse compromisso da escola não é tão fácil de cumprir, nem tão simples para se aplicar, pois o "objeto" da escola não é um mero produto, como nas empresas: a escola trata com "pessoas", ou seja, seres humanos cobertos de valores, tradições, costumes que devem ser respeitados. Além das habilidades exigidas por essa sociedade competitiva, a escola também é responsável em auxiliar esse sujeito no processo de construção da formação voltada para a cidadania, imbuída de valores e relações pessoais.

Diante desse contexto em que a escola está inserida, como estará o nosso aluno – sujeito no processo de ensino-aprendizagem – em meio a todo esse processo de transformação?

Com freqüência encontramos nas salas dos professores olhares cansados e desanimados com os resultados das atividades aplicadas aos alunos: a reclamação é sempre que o aluno não se interessa, não estuda,

não dá valor ao que tem. Muitos são os professores que procuram diversificar sua aula, diversificar os instrumentos de avaliação e, ainda assim, não obtêm bons resultados.

Neste sentido, consideramos que por mais que o professor diversifique sua aula, que a escola busque outras maneiras de tratar seus alunos, é preciso saber deles o que eles pensam da escola. O que os alunos esperam da escola? Qual a importância da escola na vida desses nossos alunos? Por que estão na escola? Apenas por exigência dos pais e da sociedade? Estão na escola apenas em busca de um "diploma"? Qual o projeto de vida desses alunos? O que significa o saber para nossos alunos? Por que é que os alunos, que têm a educação garantida por lei, muitas vezes são reprovados, estão desiludidos e abandonam os estudos, especialmente nas camadas populares? O que o nosso aluno privilegia em sua vida?

Diante dessas questões a pesquisa que desenvolvemos tem como objeto de estudo as Representações Sociais dos alunos do Ensino Médio sobre o contexto escolar.

Ao abordarmos o tema "contexto escolar", no início de nosso caminho para esta pesquisa, não tínhamos muito claro, propositadamente, o que poderia surgir. Na verdade, não tínhamos intenção de dirigir muito as perguntas para que as representações sociais surgissem de forma mais espontânea possível.

Ao falarmos de *contexto*, esperávamos que surgissem respostas voltadas para as áreas em que Nóvoa (1992) aponta como áreas de estudo das organizações escolares:

> - a *estrutura física da escola*: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
> - a *estrutura administrativa da escola*: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;

> - a *estrutura social da escola*: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc. (p. 25)

De acordo com a etimologia da palavra "contexto"[1], entendemos que é todo o ambiente da escola; é tudo aquilo que envolve, que compõe a escola; cada parte entrelaçada: aula, instituição escola, professor, diretor, coordenador, ambiente, funcionários, alunos... E, por isso, em nossa pré-análise dos dados, obtivemos como categoria de análise[2] CONTEXTO ESCOLAR, seguida das unidades de sentido: *escola*, *estudo* e *trabalho docente*.

Rui Canário (in Barroso, 1996), em seus estudos sobre a escola, nos adverte que "o termo *escola* designa, simultaneamente, algo que pertence ao *mundo das coisas materiais* (as escolas concretas) e, por outro lado, algo que, enquanto realidade conceitual, pertence ao *mundo dos produtos do espírito humano*". Por isso, optamos em investigar a escola e seu contexto, não deixando de explorar nem o lado material, nem o lado humano.

No mesmo sentido, tomamos por base o trabalho de Abdalla (2006) que, em suas pesquisas sobre a estrutura da escola, revela que a mesma é tecida por diferentes interações simbólicas, que dependem não apenas da estrutura do grupo que ali se encontra e no interior do qual estas interações se realizam, mas também de estruturas sociais mais amplas. Portanto, fazem parte do contexto escolar, além do lado material e do lado humano, também as interações simbólicas entre os envolvidos.

Assim, temos que compreender a escola como um espaço dinâmico, em que as pessoas são sujeitos concretos, com histórias de vida, experiências, sentimentos.

---

[1] A palavra *contexto* em uma de suas acepções, segundo o Dicionário Houaiss (2008), significa "o que constitui o texto no seu todo", e tem como origem etimológica os termos "tecer, entrelaçar, reunir tecendo". Para nós, faz parte do *contexto escolar* tudo o que é "entrelaçado" na escola, ou seja, tudo o que a constitui.

[2] Esse texto é um recorte de nossa dissertação de mestrado, ainda em andamento. No trabalho como um todo, consideramos, como categoria de análise, CONTEXTO ESCOLAR, e como unidades de sentido - *escola*, *estudo* e *trabalho docente*, conforme dados coletados junto aos alunos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, nossos *objetivos* de pesquisa são: a) compreender as necessidades e expectativas do aluno do Ensino Médio da escola pública e b) analisar as representações que eles fazem do contexto escolar. Chegamos a esses objetivos devido a algumas questões que permeiam nossa busca: o que o aluno da escola pública estadual da periferia pensa sobre a escola/contexto escolar? Quais são suas representações, tendo em vista as suas necessidades e expectativas em relação ao contexto escolar? Quem são esses alunos?

Ao considerar esses aspectos, podemos encontrar uma maneira de melhor preparar esses jovens para a vida adulta, dando-lhes oportunidades que permitam a reflexão de suas vidas, tornando-os capazes de construir um projeto de vida e que possam vivenciar esses projetos, evitando assim a exclusão social.

Para isso, acreditamos ser importante conhecer o aluno para compreender melhor suas características, e é nossa preocupação voltar este estudo sempre para o olhar do aluno. Para tanto, optamos por utilizar uma abordagem qualitativa de pesquisa, com os seguintes procedimentos:

a) Questionário em três partes: 1ª – perguntas objetivas, no intuito de traçar um perfil do aluno do Ensino Médio; 2ª – jogo de associação de palavras, com o objetivo de analisar as representações sociais dos alunos a respeito das palavras *escola, estudo* e *trabalho*; 3ª – quatro perguntas dissertativas sobre o que ele pensa do contexto escolar, quais são os projetos de vida dos alunos nos âmbitos de estudo, trabalho e família e

b) Grupo Focal: três reuniões com nove alunos do Ensino Médio, de forma a compreender suas representações sociais. No primeiro encontro, o tema foi Escola e todo o seu contexto; no segundo, foram discutidas as necessidades e expectativas dos alunos e, por último, o tema discutido foi Aluno: quem é o jovem da escola hoje?

Para atingir os objetivos já citados, escolhemos a E.E. "Cidade de Barretos", em Praia Grande (litoral de São Paulo), por ser uma escola localizada em região periférica, com população bastante carente pelo que pudemos constatar em dados dos questionários aplicados.

Para a análise dos dados obtidos, utilizaremos a Teoria das Representações Sociais (TRS) (Moscovici, 1978, 2003; Sá, 1996, 1998). Barroso (1996) e Abdalla (1998, 2005, 2006) nos trazem um estudo sobre a escola, sobre o contexto escolar. Rodrigues e Esteves (1993) fundamentam os conceitos de necessidades na formação de professores, os quais pretendo relacionar com a formação dos alunos do Ensino Médio. E Tardif e Lessard (2005) alicerçam a discussão sobre o trabalho docente.

Tendo em vista o que colocamos até agora, nosso recorte, aqui, é direcionado para uma de nossas unidades de sentido (conforme explicado anteriormente), entendida como parte do contexto escolar trazido pelos alunos: *trabalho docente*.

Iniciar esse texto com essa citação de Paulo Freire (1996) tem como perspectiva lembrar a todos que o trabalho do professor só tem sentido se estiver ligado com o seu principal objetivo: o aluno. E é, dessa maneira, que toda a pesquisa foi pensada e construída, ouvindo esses alunos: razão de nosso trabalho como professores.

Algumas palavras sobre a Teoria das Representações Sociais e o conceito de necessidades e expectativas

Trabalhar com alunos do Ensino Médio muitas vezes me fez pensar em meu próprio comportamento como professora que tem um planejamento a cumprir, que tem propósitos frente aos alunos e que tem uma "idéia" do que é preciso ensinar a eles. Contudo, como desenvolver essas "idéias" sem conhecê-los, sem conhecer suas necessidades e expectativas?

A Teoria das Representações Sociais (TRS) nos ajuda a compreender a manifestação do pensamento desses alunos sobre a escola e seu contexto. Ao ouvi-los, nos dados do questionário e na conversa do Grupo Focal, buscamos conhecer, então, suas representações sociais acerca do contexto escolar e, dessa forma, conhecer suas necessidades e expectativas.

Moscovici (2003), ao falar de sua preocupação sobre o conhecimento do senso comum, reagiu à idéia de que "o povo não pensa", ou que "as pessoas são incapazes de pensar racionalmente" (p. 310). Nesse mesmo sentido, parto do pressuposto de que os alunos podem, sim, pensar a respeito da escola e seu contexto, refletir sobre suas vidas, suas necessidades e expectativas e, também, são capazes de revelar indicadores a respeito do trabalho docente.

Gilly (2001) reforça nossa intenção em buscar fundamentação na Teoria das Representações Socais (TRS), ao dizer que essa teoria pode nos ajudar a compreender melhor "as relações entre a pertença a um determinado grupo social e as atitudes e comportamentos diante da escola, o modo como o professor concebe seu papel etc." (p. 322).

Essas representações nascem na coletividade e, então, passam a existir, a circular por meio de idéias, de imagens, de gestos e dão oportunidade para o nascimento de outras representações, em um movimento constante de novas e velhas representações (MOSCOVICI, 2003). E, nesse movimento, essas representações são inseridas no cotidiano e tornam-se senso comum.

Jodelet (2007), na tentativa de esclarecer melhor esse conceito, diz que as representações sociais são uma forma de conhecimento, podendo partir do senso comum e que tem como particularidade ser socialmente construída e partilhada em experiências das pessoas e que podem orientar e guiar a conduta dessas pessoas na vida cotidiana (p. 15).

Ainda, conforme a autora (2001), as representações sociais são criadas para que as pessoas possam se guiar no mundo, na maneira de pensar e agir em diferentes aspectos da realidade cotidiana e, "eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva" (p.17).

Podemos perceber, assim, que as representações sociais são formas de conhecimento adquiridas no dia-a-dia do senso comum, criadas e compartilhadas coletivamente, de modo a contribuir para a orientação em diversos aspectos de nossas vidas.

O que faz uma representação ser social é o fato dela ser produzida de forma coletiva e de exercer uma função em seus agentes. Ou seja, a

representação social contribui para a orientação e formação de condutas (MOSCOVICI, 1978). Moscovici (2003) esclarece, ainda, que as representações são sociais porque:

> (...) toda "cognição", toda "motivação" e todo "comportamento" somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual (...). (p. 105)

Da mesma forma, as necessidades também podem ser construídas socialmente.

A opção em conhecer, melhor, as representações sociais dos alunos sobre o trabalho docente vem ao encontro da análise das necessidades dos alunos, o que significa conhecer seus interesses, expectativas, problemas, entre outros aspectos, para podermos melhor formar estes alunos, como nos dizem Rodrigues e Esteves (1993):

> Analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa – formador – formando (e a ordem destes fatores não é arbitrária). (p. 20).

Vimos, também, a importância de trabalhar com o conceito de necessidade quando Abdalla (2006) nos diz que ao "falarmos de necessidades, representamos nossas realidades, explicando-as mediante nosso estoque de conhecimentos" (p. 26). Dessa forma, ao ouvir os alunos sobre suas necessidades a respeito do trabalho docente, é possível conhecê-los melhor.

Para a palavra *necessidade* podemos encontrar diversos significados: desejo, vontade, o que é imprescindível ou inevitável (HOUAISS, 2008).

Porque temos essa gama de significados para a palavra, fica também difícil de conceituá-la. Porém, Rodrigues e Esteves (1993) chegam à conclusão de que as necessidades estão ligadas aos valores, fazendo com que as necessidades sejam sempre relativas ao contexto em que os indivíduos estão inseridos, suas crenças e seus valores e nunca sejam necessidades absolutas.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 13-14) nos apresentam um estudo acerca do conceito de necessidades, apontando que alguns autores trabalham com conceitos de "necessidades fundamentais" e "necessidades específicas dos indivíduos". As *necessidades fundamentais* são as necessidades que garantem sobrevivência, bem-estar e o desenvolvimento do ser humano, tais como: as necessidades fisiológicas, de segurança, de pertença, de estima, de realização pessoal. Já as *necessidades específicas* dos indivíduos são aquelas expressas pelo desejo, pelas aspirações e podem ser comuns a vários sujeitos (coletivas) ou individuais.

Neste texto, o conceito de *necessidade* que melhor se encaixa é o conceito de "necessidades específicas dos indivíduos", pois nossa intenção passa pelos desejos e aspirações de um determinado grupo (alunos do Ensino Médio) sobre o trabalho docente.

Stufflebeam (1985, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993) traz quatro acepções sobre o conceito de necessidades: a) necessidades como discrepâncias ou lacunas; b) necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria; c) necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento; e d) necessidade como algo cuja ausência ou deficiência provoca prejuízo e cuja presença é benéfica.

Para este trabalho, ficaremos com as acepções *a* e *b* do parágrafo anterior, em que podemos conceituar *necessidades* conforme as discrepâncias ou lacunas entre o *estado atual* (o que é) e o *estado desejado* (o que deve ser), ou seja, o espaço entre o estado atual é o desejado.

Assim, tomaremos esse conceito de necessidade (*discrepância ou lacuna*), como "falta de algo" e, dessa forma, procuraremos perceber o que falta para nossos alunos em relação à escola.

Nesse sentido, conforme já mencionamos, o *estado desejado*, segundo Rodrigues e Esteves (1993), pode ser definido: "a) de forma utópica – o que deveria ser; b) de acordo com o possível – o que poderá ser; c) como uma referência – o que deve ser" (p.16).

Contudo, nessa linha de pensamento, acreditamos que o estado desejado pode ser chamado de *expectativa*, uma vez que é este o lugar que o indivíduo quer alcançar, ou seja, onde o sujeito espera chegar.

É possível, também, entender *necessidade* como *direção desejada por uma maioria*, pois acreditamos que este aspecto seja apontado como expectativas dos alunos, através de suas representações. Ou seja, queremos compreender o que os alunos esperam que os professores façam por eles para chegar a uma *direção desejada*, trazendo, assim, suas *expectativas* em relação ao trabalho docente. Essas expectativas serão apreendidas por nós através de suas representações sociais.

Nesse sentido, fazemos coro às palavras de Rodrigues e Esteves (1993), ao falarem da importância da análise de necessidades na formação de professores. No caso deste trabalho, ao analisar as necessidades, almejamos melhorar o ajustamento entre a escola, os professores e os alunos.

Dessa forma, uma vez que as necessidades do indivíduo são expressas pelos desejos e por aspirações, podemos concluir que as necessidades são também construídas socialmente quando são comuns a vários sujeitos. E, em nosso caso, as Representações Sociais dos alunos do Ensino Médio podem nos levar a perceber as necessidades e expectativas que esses alunos têm a respeito do trabalho docente.

Assim, vejamos a seguir, o que pudemos apreender como representações sociais dos alunos sobre o *trabalho docente*.

As Representações Sociais dos alunos do Ensino Médio sobre o trabalho dos professores

> Um trabalho muito bem feito que requer responsabilidade e muita paciência. É muito interessante a profissão professor, porque isso é se preocupar com a humanidade, fazer com que uma boa parte das pessoas aprenda o que ele aprendeu. (Q93[3])

> (...) os alunos se situam no coração da tarefa dos professores, da qual eles constituem, por assim dizer, o "objeto" central do trabalho. (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 141)

Para conseguir de forma bem espontânea as representações sociais de nossos alunos sobre o trabalho docente, fizemos a pergunta: "o que você pensa a respeito do trabalho de seus professores?", no questionário. E, depois, confirmando nossas expectativas, então, em muitos momentos de nossa conversa, nas reuniões de Grupo Focal, o tema sobre o *trabalho docente* surgia, sem mesmo que a mediação interviesse para que fosse tratado.

Dessa forma, pudemos perceber que os alunos sabem criticar o trabalho do professor, mas também sabem reconhecer sua importância e reconhecem, ainda, suas dificuldades. Nesse sentido, para fim de melhor compreendermos a fala dos alunos, apresentamos os aspectos mais marcantes presentes no conteúdo das falas do Grupo Focal sobre o trabalho docente.

a) Trabalho especial, de amor e dedicação aos alunos;

b) Insatisfação ou descontentamento com a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula;

c) Dificuldades do trabalho docente que geram "frustração" e "desvalorização social e profissional".

[3] As falas dos diferentes sujeitos de pesquisa, registradas com Q, acompanhadas de um número, dizem respeito aos dados coletados por meio dos Questionários e que fazem parte do Relatório de Pesquisa/2008, Universidade Católica de Santos/SP.

Estaremos aqui apenas trazendo as representações sociais que os alunos têm acerca do trabalho de seus professores, mesmo porque, em nenhum momento dessa pesquisa, os professores foram chamados a falar sobre o próprio trabalho.

Dessa forma, a primeira representação dos alunos é uma visão muito difundida no senso comum, ou seja: o *trabalho do professor é especial, é um dom, é um trabalho de amor e de dedicação* (1º aspecto analisado), como podemos ver nas falas de alguns alunos:

> Importante, acho que a pessoa para ser um professor tem que ter o dom para ensinar, amar o que faz e querer ajudar o próximo. Tenho muita admiração por quem é professor. (Q11)

> Eu penso que o trabalho deles é muito especial. Pois é com eles que aprendemos a ler, a escrever. É através do trabalho deles que conseguimos ter uma boa aprendizagem e um estudo melhor. (Q84)

Concordamos com Tardif e Lessard (2005) ao apontarem em seus estudos que o trabalho docente é um *trabalho afetivo*. Diriam os alunos: *especial*, *de amor e dedicação*. Nesses estudos, os autores demonstram falas de alguns professores que afirmam gostarem do contato com os alunos, sejam crianças ou adolescentes. Além disso, os professores relatam que o envolvimento com os alunos se dá por inteiro e, ligado a isso, existe uma "relação ética animada por um ideal de serviço, onde é preciso apoiar, até mesmo 'salvar' o outro, acreditar nele e fazer aparecer seu potencial" (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 153).

Os autores nos lembram ainda que, ao longo da história, os professores sempre tiveram uma "missão", seja evangélica, seja política, dependendo das ideologias de cada época. Mais recentemente, após a Segunda Guerra, o trabalho do professor está sob as idéias da administração e gestão. Neste sentido, o estudo de Abdalla (2006, p. 73)

aponta, por exemplo, quatro indicadores que podem influenciar no trabalho dos professores: "a gestão, o projeto político-pedagógico, a organização e articulação curricular e o (des)investimento da escola em seus professores". Considera, ainda, que "a forma de gestão é a que mais regula/controla a cultura escolar" (p. 108).

Por outro lado, a autora nos relata o quanto os professores aprendem na escola e, também, o quanto a escola pode aprender com seus professores. E isso, também Tardif e Lessard (2005) nos alertam, confirmando o olhar dos alunos presente nos textos dos questionários aplicados:

> Claro que, de uma época a outra, de uma sociedade a outra, as finalidades e os valores mudam, mas o que permanece praticamente invariável é a certeza de que, no fundo, a docência é apenas um *ofício moral* (...) (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 37).

Também concordamos com Tardif e Lessard (2005), no sentido de que o trabalho docente deve ser estudado tal como qualquer outro trabalho humano, descrevendo e analisando as atividades que são realizadas no próprio local de trabalho, ou seja, no contexto escolar.

Ainda, os nossos alunos demonstram, nos questionários, estarem *insatisfeitos* ou *descontentes* com *a prática de sala de aula* (2º aspecto analisado) de seus professores, apontando, inclusive, algumas observações:

> Excelente por algum lado, mas devido às faltas de professores, a escola não é 100%, e os alunos não têm respeito. (Q21)

> Não digo que é excelente, mas é razoável, alguns professores poderiam se esforçar mais. (Q22)

> Alguns são bons para ensinar, mas têm outros que nem estão aí com os alunos, principalmente as matérias de

> Geografia e Educação Física; esses não fazem nada e passam os alunos [de ano] com a maior facilidade. (Q27)

No sentido da prática dos professores em sala de aula, encontramos em Abdalla (2006), subsídios importantes sobre como é possível buscar novas práticas docentes, a fim de reverter esse quadro de descontentamento, como pudemos perceber nas informações transmitidas pelos alunos.

A autora traz elementos para que isso possa ser enfrentado no próprio dia-a-dia da escola. Ações como abrir "espaços-tempos" dentro ou fora da escola para que os professores possam refletir sobre suas próprias práticas, buscando transformar-se profissionalmente. Espaços onde todos, com o apoio da direção e da coordenação, pudessem de forma colaborativa tomar decisões em prol da escola (ABDALLA, 2006).

Essas ações podem ser definidas como estratégias de formação e de aprendizagem que permitam aos professores e alunos, segundo a autora:

> (...) a) explicitar (pre)conceitos e normas, representações e práticas dos professores; b) vivenciar formas de tratamento das diferentes informações; c) tomar consciência em torno da resolução de problemas, avaliando as conseqüências e os impactos; d) reconstruir saberes por meio da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações. (ABDALLA, 2005, p. 24)

Ainda em relação ao *descontentamento* dos alunos com o trabalho de alguns professores (2º aspecto), reforçamos que não nos cabe analisar as causas desse descontentamento, porque não ouvimos os professores. Aqui estamos, apenas, trazendo as representações dos alunos em relação ao trabalho desses professores e esperamos que essas representações possam servir para estudos futuros.

Ao mesmo tempo, os alunos são capazes de perceber, também, que o trabalho dos professores é composto por muitas *dificuldades* (3º aspecto), o que causa uma certa "frustração" e "desvalorização" social e profissional. Vejamos o que eles registram a respeito:

> O trabalho deles é ótimo, eles merecem atenção e o salário que eles recebem, muitos mereciam ganhar o dobro do que ganham, sem discussão. (Q2)
>
> É um bom trabalho, mas para o trabalho deles eu acho que eles ganham pouco. (Q25)
>
> O professor é muito humilhado, mas, mesmo assim, sempre fazem o bem para seus alunos. (Q56)
>
> O trabalho dos professores é muito difícil: atura os alunos fazendo bagunça e sem vontade de aprender a matéria. (Q5)
>
> Não é só jogar a culpa no professor. (Juana[4])
>
> Tem aluno também que não quer nada com a vida, mesmo que o professor seja ótimo, ele não está satisfeito. (Débora)
>
> É que os professores dão aula em três períodos... Eles não terão tempo de preparar a aula (...). Em três períodos ela dá aula em três salas. Ele não vai ter tempo de preparar a aula para todas as salas. (Débora)

Os próprios alunos apontam, em nossas conversas durante o grupo focal, a carga de trabalho dos professores como fator importante para as

[4] As falas identificadas por nomes referem-se às alunas que participaram do Grupo Focal, e fazem parte do Relatório de Pesquisa/2008, Universidade Católica de Santos. Registra-se, também, que estes nomes foram substituídos para manter o sigilo da pesquisa.

dificuldades do trabalho docente e sua respectiva "frustração" e desvalorização (reforçando, ainda mais, as dificuldades de seus professores).

E, como nos dizem Tardif e Lessard (2005), a carga de trabalho dos professores não se remete apenas ao tempo de trabalho do professor com os alunos: há uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas, com tarefas chamadas de "invisíveis" pelos autores, o que acarreta uma carga informal de trabalho.

Nesse sentido, quais são, então, as *necessidades e expectativas* dos alunos do Ensino Médio em relação ao trabalho docente?

Entendemos que nossos alunos, sujeitos da pesquisa, demonstraram, em suas falas, necessidades coletivas, ou seja, as necessidades dos alunos enquanto grupos.

Podemos entender, também, que nossos alunos apontam as necessidades baseadas no contexto em que estão inseridos, e que podem ser aqui traduzidas:

> Que os professores fossem melhores, que a diretora resolvesse colocar computador na escola... Porque acho que computador é tudo. Dar um curso de computação... A gente não tem nada. A gente sai cedo todos os dias. Então, nunca tem aula! Eu esperava que fosse ter mais aulas, que os professores fossem melhores... E não é assim. (Milena)

> É porque o professor não tem condições, porque o ensino da escola do governo é muito fraco e a gente não tem como competir numa faculdade. (Salete)

> Mas, gente, são 50 alunos! Pelo amor de Deus! A classe é muito pequena com 50 alunos! Um professor só! Um professor para 50, está competindo com 50 pessoas que não respeitam... porque a maioria não respeita o professor. (Juana)

> É difícil aprender com uma sala que tem muito aluno... (Marlene)

Nessas falas, temos, como exemplo, o contexto que eles estão vivenciando: as necessidades apontadas por eles indicam "falta": de aulas, de condições de estudo, e, principalmente, de condições para o trabalho docente. Assim, percebemos a necessidade que eles têm de que a escola ofereça melhores condições e, também, que essas melhoras reflitam no trabalho de seus professores, garantindo, assim, um melhor aproveitamento de seus estudos.

O que podemos dizer até agora

> O bom professor precisa ter disponibilidade para saber escutar os alunos e, assim, aprender com eles. (CANÁRIO, 2006, p. 34)

> Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas. (GUIMARÃES ROSA, 2006, p.378)

Conforme explicitado desde o momento inicial desse texto, esse é um recorte de uma pesquisa ainda em andamento e, portanto, sem uma análise final completa.

Ainda assim é preciso destacar que é possível perceber o quanto os alunos do Ensino Médio têm representações sociais sobre o trabalho docente bem definidas e, ainda, que essas representações são muito fortes para eles. São representações que se espelham em:

• *Necessidades pessoais* – que se traduzem na insatisfação ou descontentamento com a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula;

• *Necessidades mais sociais* - que se incorporam nos diferentes discursos, que reconhecem as inúmeras dificuldades dos professores quanto ao seu trabalho docente e a frustração em relação ao reconhecimento social e profissional da profissão professor;

• *Expectativas* - pois, apesar de tudo, acreditam que o trabalho docente é um "trabalho especial, de amor e de dedicação aos alunos".

Pensamos que, daqui por diante, já é possível direcionar nossos olhares, enquanto profissionais da educação, para as representações dos alunos e suas necessidades.

Dessa forma, espero que esse estudo possa vir a contribuir com outros estudos posteriores, na tentativa de que a escola, enquanto instituição, seja cada vez melhor.

As "certezas" que obtivemos através desse estudo giram em torno da compreensão, por parte de todos os que fazem parte do contexto escolar, de que nada adianta fazer sem pensar nos alunos, que são a razão da existência da escola. Por isso é que Canário (2006) está presente na epígrafe acima, pois aprender com os alunos faz com que nos tornemos profissionais de educação melhores, mas nunca conformados com a situação. Assim, tomando, também, emprestado o pensamento de Guimarães Rosa, por mais que se aprenda, existirão sempre perguntas maiores para nos estimular a seguir em frente.

Referências Bibliográficas

ABDALLA, M. F. B. Do percurso de formação e desenvolvimento profissional: entre normas e (pré)conceitos para repensar a profissão docente. **Olhar do Professor**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, v. 1, n. 1, jan./jul., p. 11-25, 1998.

_____. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 128).

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, n. 104).

BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**.Porto: Porto Editora, 1996.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GILLY, M. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 321-341.

GUIMARÃES ROSA, J. **Grande Sertão:** Veredas. Edição comemorativa: 50 anos. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

HOUAISS. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 03 mar. 2008.

JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L.; MARTINS, A.; SOUSA, C.; DUJO, A.; PLACCO, V. (Org.). **Educação e trabalho:** representações, competências e trajectórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 11 – 25.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação)

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise***.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. (Colecção Temas de Educação).

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993. (Colecção Ciências da Educação)

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais***.* Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.