

## **Habilidades de vida e representações sociais de alunos de escolas estaduais do município de São Paulo (Brasil)\***

Skills of life and pupils' social representations of state schools of São Paulo's municipality

Habilidades y representaciones sociales de alumnos de escuelas estatales del municipio de São Paulo (Brasil)

Maria Laura Puglisi **Barbosa Franco**

*UNIFIEO-FIEO, São Paulo, Brasil*

*E-mail: [maria\\_laura@uol.com.br](mailto:maria_laura@uol.com.br)*

### **Resumen**

Este trabajo hace parte de una investigación más amplia que tuvo como objetivo correlatar el rendimiento escolar y el desempeño en "habilidades sociales" con vistas a la formación del ciudadano. Fue desarrollada junto a 741 alumnos de Escuelas Estaduales del Municipio de São Paulo, Brasil Teniendo en vista la correlación positiva, observada entre el desempeño en "habilidades sociales" y el rendimiento escolar (principalmente en los exámenes de Lengua Portuguesa), fue hecha una investigación con una muestra de 95 alumnos, para identificar, analizar e interpretar las Representaciones Sociales sobre la escuela, sobre el profesor "ideal", sobre el futuro y sobre el tipo de conocimientos importantes para "vencer en la vida". El texto discute la concepción de Destrezas de Vida y su importancia para la Educación. Presenta los procedimientos metodológicos de la investigación empírica, y discute sus resultados. En las Consideraciones Finales los principales involucrados son establecidos y observados entre el contenido de las Representaciones Sociales y sus implicaciones para la Formación de Maestros y para la posibilidad de un avance en el sentido de una educación de calidad.

**Palabras Clave:** Representaciones Sociales. Destrezas de Vida, Formación de Maestros.

### **Abstract**

This work is part of a wider investigation intending to correlate the academic achievement with the performance on "Life Skills" aiming at citizen education. It was developed together with 741 students of State Public Schools of São Paulo City, Brazil. By reason of the positive correlation, noted between the performance on "Life Skills" and academic achievement (mainly in Portuguese examinations), a survey was carried out with a sample of 95 students in order to identify, analyze and interpret Social Representations about the school, the "ideal" teacher, the future, and the kind of important skills and knowledge to "winning in life". The text discusses the conception of Life Skills and their importance to Education. It shows the methodological procedures of the empirical research, and discusses their results. The main connections observed between the content of the Social

Representations and their implications for Teacher Education, and for the possibility of progress in the sense of a quality education are established in the Concluding Considerations.

**Key words:** Social Representations, Life Skill, Teacher Education

### **Resumo**

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que objetivou correlacionar o rendimento escolar e o desempenho em "Habilidades de Vida" com vistas à formação do cidadão. Foi desenvolvida junto a 741 alunos de Escolas Estaduais do Município de São Paulo, Brasil Tendo em vista a correlação positiva, observada entre o desempenho em "Habilidades de Vida" e o rendimento escolar (principalmente nas provas de Português), foi realizada uma pesquisa, com uma amostra de 95 alunos, para Identificar, analisar e interpretar as Representações Sócias sobre a escola, sobre o professor "ideal", sobre o futuro e sobre o tipo de conhecimentos importantes para "vencer na vida". O texto discute a concepção de Habilidades de Vida e sua importância para a Educação. Apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa empírica, e discute seus resultados. Nas Considerações Finais são estabelecidas as principais vinculações observadas entre o conteúdo das Representações Sócias e suas implicações para a Formação de Professores e para a possibilidade de um avanço no sentido de uma educação de qualidade

**Palavras Chave:** *Representações Sócias. Habilidade de Vida, Formação de Professores*

\* \* \* \* \*

## **1. APRESENTAÇÃO**

Este trabalho faz parte de uma investigação mais ampla que objetivou correlacionar o rendimento escolar e o desempenho em "Habilidades de Vida" com vistas à formação do cidadão.

Desenvolveu-se em duas etapas. Na primeira, foram construídas e aplicadas provas de Português, de Matemática e de "Habilidades de Vida" em 741 alunos de oitava série do ensino Fundamental e oriundos de oito Escolas Estaduais localizadas na região oeste do Município de São Paulo, Brasil.

Tendo em vista a correlação positiva, observada entre o desempenho em "Habilidades de Vida" e o rendimento escolar (principalmente nas provas de Português), decidimos trabalhar com as Representações Sociais de uma parte dos alunos envolvidos na pesquisa.

Esta decisão foi tomada, a partir de nossa crença de que a escola não pode e nem deve desenvolver propostas "no abstrato" e distantes do conhecimento do contexto concreto que lhes dá sustentáculo e que se verifica, entre outros fatores, a partir do conhecimento das aspirações e representações sociais de seus destinatários .

Neste sentido, os dados obtidos, via realização da pesquisa com Representações Sócias, será objeto de discussão neste artigo.

Antes, porém, gostaríamos de esclarecer o que estamos entendendo por “Habilidades de Vida” e o papel da educação no sentido de promovê-las.

### **3. HABILIDADES DE VIDA**

Enfocar o tema “Habilidades de Vida” justifica-se uma vez que após a crise dos anos 90 (do século passado), o mundo vem buscando superar o desafio de ter que encontrar respostas no sentido de alcançar um progresso técnico, articulado a um crescimento ambientalmente sustentável, promotor de maior equidade e democracia. Inicia-se, nesse momento, a sinalização de que a incorporação e difusão do avanço tecnológico viria constituir fator fundamental para que a América Latina e, em especial o Brasil, alcançasse uma inserção bem sucedida na economia mundial. Para tal, seria preciso enfrentar uma crescente competitividade que, quando relacionada às inovações na Ciência e na Tecnologia, supõe contar com recursos humanos bem preparados e com capacidade de agregar, progressivamente, os valores intelectuais. , visando não só preservá-los como enriquecê-los. Além de recursos humanos bem preparados do ponto de vista de aquisição de conteúdos disponíveis, nas diferentes áreas do conhecimento, torna-se imprescindível vincular a educação às inovações tecnológicas, aos novos meios de comunicação e à informática.

Mas, neste contexto, duas dimensões devem ser consideradas. Por um lado, sabemos que o avanço tecnológico depende de relações econômicas e políticas e a educação tecnológica, sozinha, não pode ser vista como uma panacéia para todos os desafios, nem como o único elemento capaz de resolver o problema da inserção bem sucedida do Brasil no cenário internacional. Admitir este fato seria endossar, acriticamente o discurso do fetiche tecnológico. Por outro lado, é preciso admitir que a educação é um fator necessário e importante para o desenvolvimento, devendo, portanto, sofrer sensíveis transformações, tornando-se mais ampla e variada que a vigente, de modo a contribuir para o crescimento dos países emergentes. Abandona-se, desse modo, a noção de sistemas educacionais fechados, para se adotar uma nova proposta, que se abre às demandas e experiências da sociedade e da economia. Conseqüentemente, mudanças estruturais devem ser incorporadas às políticas educacionais, que devem passar:

- da visão que priorize a oferta estritamente “conteudista” para uma que contemple as necessidades dos alunos, da sociedade e, inclusive, as habilidades necessárias para o enfrentamento das situações do cotidiano;
- da ênfase ao acesso à qualidade da educação;
- da subvalorização da carreira docente para a revisão do papel dos professores, com conseqüente revalorização de seu nível profissional;
- da cisão entre Ciência e Tecnologia, consideradas como áreas acadêmicas complementares, para a adoção de um enfoque no qual a investigação e o desenvolvimento resultem de um esforço conjunto das universidades e demais instituições educacionais.

Nessas circunstâncias, nada mais natural que grande pressão venha sendo colocada nos sistemas educacionais, visando verificar se efetivamente estão cumprindo com seu papel de formar o cidadão consciente. Dois critérios passam a ser centrais: o primeiro diz respeito à igualdade de oportunidades para se alcançar uma educação de qualidade, bem como à compreensão das diferenças nas situações de ensino-aprendizagem, levando em conta as peculiaridades de diversificados contextos regionais. O segundo refere-se à eficiência das metas propostas (ou seja, se foram elas alcançadas) e à eficácia na execução dos projetos educativos, por meio da qual se avalia a valiosidade das metas pretendidas tendo em vista a formação do cidadão e sua inserção consciente na sociedade mais abrangente.

Para tanto, a despeito da centralidade de se conhecer o que efetivamente os alunos aprendem na escola e, em conteúdos específicos, é necessário que se avalie, também, outras habilidades compatíveis com o pleno exercício da cidadania.

Daí a importância de se articular a reconstrução do “saber escolar” com os elementos de subjetividade e iniciativa particular. Trata-se, pois, de reconhecer que é central verificar em que medida se harmoniza, no cidadão, o sujeito social com o sujeito do conhecimento, apto a enfrentar problemas relacionados às estratégias de sobrevivência, bem como a dar respostas e/ou encaminhar soluções a problemas vinculados à inserção na comunidade mais ampla e no mercado de trabalho. Cabe, assim, articular escola e vida cotidiana, de modo que os conhecimentos de um campo possam estar a serviço do outro, ambos promovendo a formação de um cidadão historicamente situado, engajado nos problemas de seu tempo, dinâmico e participativo: meta última da escola!

Partindo, portanto, do princípio de que se espera que todos os alunos aprendam de modo a apresentar níveis elevados de desempenho, um certo equilíbrio deve ser alcançado no que concerne às competências em conteúdos escolares (Português, Matemática, Ciência, História e Geografia) e às Habilidades relativas à resolução de problemas, aplicação do conhecimento, comunicação efetiva, bem como envolvimento com questões político/sociais e desenvolvimento da responsabilidade pessoal. Desse modo, a avaliação educacional deve perseguir uma combinação de conhecimentos e habilidades, incidindo sobre aprendizagens de vários tipos, a saber: domínio e entendimento dos conteúdos escolares, resolução de problemas, trabalho colaborativo, metacognição, representação, comunicação e desenvolvimento da consciência.

#### **4. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Com já dissemos, a segunda etapa desta investigação, teve por objetivo trabalhar com as Representações Sociais elaboradas pelos alunos pesquisados. Antes, porém do relato desta segunda etapa, gostaríamos de justificar o porque de nossa escolha, no que diz respeito às representações Sociais.

As Representações Sociais são elementos simbólicos que os indivíduos expressam mediante o uso de palavras e gestos. No caso do uso de palavras,

utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os indivíduos explicitam conhecimentos, opiniões, sentimentos conscientes ou inconscientes, emoções, crenças, valores, pensamentos absorvidos pela mídia e gestados no bojo de diferentes situações culturais e sociais, expectativas objetivas ou subjetivas...e assim por diante. Estas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e, portanto, estão necessariamente, ancoradas no âmbito da situação concreta dos indivíduos que as emitem.

Ainda que a sua importância seja enfatizada em várias ocasiões, o estudo das Representações Sociais, não tem sido suficientemente enfatizado por parte dos educadores e tampouco pelos teóricos da psicologia tradicional, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e “o que se faz” existe um abismo intransponível.

Quando falamos em Representações Sociais, partimos de outras premissas. Acreditamos que elas são elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento, seja ele objetivo ou subjetivo. A relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem.

Complementando, Alda Mazzotti diz: *“Para Moscovici, sujeito e objeto [do conhecimento] não são funcionalmente distintos, ele formam um conjunto indissociável. Isso quer dizer que um objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a u sujeito [indivíduo ou grupo]; é a relação sujeito-objeto que determina o próprio objeto”.* (Mazzotti, 2002, 15)

A ruptura com a clássica dicotomia entre sujeito e objeto do conhecimento, que confere consistência epistemológica à teoria das Representações Sociais, leva-nos a concluir que o objeto pensado e falado é, portanto, fruto da atividade humana, ou seja, uma réplica interiorizada da ação.

Nesse sentido, concordamos com Alex Leontiev, quando afirma que *“as representações sociais são comportamentos em miniatura”* (Leontiev, 1978, 54). Por esta razão atribuímos-lhe uma virtude preditiva, uma vez que, segundo o que um indivíduo diz, não apenas podemos inferir suas concepções de mundo, pensamentos, valores, sentimentos ou emoções, como também podemos deduzir sua orientação para a ação. Isso conduz à percepção das Representações Sociais como importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências, no âmbito da Psicologia Educacional.

## **5. A PESQUISA**

### **5.1. Objetivo**

Identificar, analisar e interpretar Representações Sociais, elaboradas por jovens alunos, sobre a escola, sobre o professor “ideal”, sobre o futuro e sobre o tipo de conhecimentos importantes para “vencer na vida”.

## 5.2. Procedimentos

### A) Coleta de dados

Da totalidade de alunos que, na primeira etapa desta pesquisa, foram submetidos a provas de Conhecimentos e de Habilidades de Vida, selecionamos 85, de ambos os sexos e com idade entre 13 a 16 anos.

A eles, solicitamos que respondessem a questões, contidas em um questionário "reflexivo", composto por questões "fechadas" e "abertas", que continham indagações sobre as representações sociais, objeto deste estudo.

Aos alunos foi explicado que o questionário não se tratava de um exame ou de uma prova. Solicitou-se que refletissem a partir das questões, para poder respondê-las de uma forma bem pessoal, sincera e mais completa possível.

### B) Análise dos dados

Os dados foram submetidos a uma Análise de Conteúdo, concebida como um procedimento utilizado para fazer inferências a partir das características das mensagens. Diferente da estocagem e da indexação de informações, da leitura interpretativa ou da crítica literária, uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em um mensagem; a própria mensagem; o receptor da mensagem; e o processo decodificador.

Se a descrição (a enumeração das características de uma mensagem, após o tratamento inicial via "leitura flutuante") é a primeira etapa necessária e se a interpretação (o sentido atribuído a essas características), é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem da descrição à interpretação (Franco, 2005)

*"Produzir inferências é, pois 'la raison d'être' da análise de conteúdo É ela que confere a esse procedimento relevância teórica uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de reflexões teóricas que vai conferir consistência à vinculações efetuadas entre conteúdo e confronto teórico analítico e interpretativo. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a sua maior ou menor compreensão acerca de diferentes situações vivenciadas e refletidas e acerca do nível de conhecimento assimilado sobre diferentes abordagens teóricas". (Franco, 2005, 26)*

## 6. RESULTADOS

### 6.1. Representações Sociais: Sobre o Futuro

Neste item, convém distinguir os “otimistas” e os “pessimistas” (ou quem sabe não sejam tão “pessimistas”, mas, simplesmente mais realistas!). Assim é que 60% dos pesquisados acreditam : “*estar preparados para o futuro*” ou que o “*futuro será melhor que o presente*”.

Por outro lado, são poucos (11,1%) os alunos que enxergam o futuro com determinação, indicando, neste caso, uma profissão definida e provavelmente acessível.

Uma porcentagem significativa (20,6%) diz: “*vejo o futuro com muitas dificuldades*”. Alguns (12%) expressam uma evidente apreensão e afirmam: “*não vejo nada*”, “*o futuro é amanhã e mais nada*”, “*só penso no presente*”, “*posso estar morto*”, e assim por diante...

### 6.2. Representações Sociais: Sobre o tipo de conhecimentos que são importantes para “vencer na vida”

Indagados sobre o tipo de conhecimentos que devemos ter para “vencer na vida”, 49,6% preferiram indicar aspectos relativos a elementos afetivo-emocionais ou místicos, tais como: “*respeito*”, “*amor*”, “*dignidade*”, “*religião*”, “*crença em Deus*”, “*ajuda de Jesus*”...

Outros (24,3%) com um “pé mais no real”, mas mesmo assim primordialmente direcionados pelas exigências atuais do mercado de trabalho e pela conscientização da dominação econômica e cultural mediante a qual estamos sendo submetidos, dizem: “*é preciso saber Informática*”, “*é preciso ser bom em Computador e entender tudo da Internet*”, “*é necessário ter uma especialização, senão a gente não arruma emprego*”, “*ninguém vai ser nada na vida se não souber falar Inglês*”!

Poucos (6.1%) optaram por escolher outras habilidades do tipo: “*ser esperto*”, “*saber viver*”, “*ter um bom relacionamento com as pessoas*”, “*adquirir conhecimentos para poder enfrentar e vencer o cotidiano*”.

A partir da análise dos dados registrados neste item, acreditamos que um aspecto merece ser transformado em um ponto para reflexão.

Na medida em que observamos uma expressiva porcentagem (quase 50%) daqueles que se ancoram em elementos espirituais como “a ajuda de Jesus”, “a crença em Deus”, etc... na tentativa de definir o que seria importante para vencer na vida, ousamos tecer as seguintes considerações.

Sem querer desmerecer a importância do significado que a religião assume no cotidiano de muitas pessoas, é preciso, no entanto, ficar atento para o fato de que este apelo indiscriminado às explicações espirituais para dar conta

de resolver nossos conflitos e dificuldades, pode gerar um comportamento de conformismo, de impotência, ou, o que é pior, de alienação! Portanto, seria importante que os professores pudessem explicitar, junto aos alunos, os reais e concretos obstáculos que se antepõem à obtenção de algumas metas e à consecução de muitos objetivos. Em suma, na pauta do compromisso do professor(a) deve estar presente a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos para que possam entender porque nem sempre a *"crença em Deus"* resolve tudo e porque acreditam que *"ninguém será nada na vida se não souber falar Inglês!"*

### **6.3. Representações Sociais: Sobre a escola e o tipo "ideal" de professor**

Ao serem indagados sobre o motivo pelo qual freqüentam a Escola, 64,7% afirmam que é *"para ser alguém na vida"*, *"para ter um futuro melhor"*, em geral vinculado ao mercado de trabalho.

A expectativa em relação à escola é bastante alta chegando às vezes a ser exagerada quando declaram: *"somente através dela é que conseguiremos melhorar na vida"*. São raras as exceções (2,4%) que afirmam *"só estudo porque meus pais me forçam"*, ou *"porque sou obrigado"*.

Sabemos que muitas escolas deixam muito a desejar no que diz respeito à formação integral de crianças, jovens e adultos. Conhecemos as mazelas e os problemas com os quais convivem grande parte das escolas, o que em última instância, acaba dificultando a obtenção de um ensino realmente de qualidade. No entanto, é preciso considerar que bem ou mal esta escola que está aí e que está sendo oferecida, é sempre vista a partir de uma perspectiva positiva e de primordial importância principalmente para as camadas menos favorecidas da população. Os que a procuram, são jovens que, desprovidos dos mecanismos "clientelistas" para a inserção no mercado de trabalho, ou impossibilitados de arcar com os ônus necessários para a busca de alternativas ligadas ao desenvolvimento profissional autônomo, depositam na escola e na educação a única esperança de conseguir melhores condições de vida e empregos mais qualificados.

Neste sentido, é importante registrar que quando convidados a responder se a *"escola está correspondendo às suas expectativas"*, somando aqueles que dizem "em parte" ou "não", 30% justificam: *"a escola está longe de se adequar às exigências do mercado de trabalho"*; *"a escola não me prepara para o futuro"*; *"a escola está defasada"*; *"os professores faltam muito"*; *"os professores não explicam direito"*.

Paradoxalmente, quando solicitados a identificar as características dos professores de que mais gostam, apenas 30% ressaltam os aspectos cognitivos e didático-pedagógicos: *"aquele que ensina e a gente aprende"*, *"aquele que ensina direito"*, *"aquele que sabe a matéria"*, *"aquele que ajuda a gente aprender e ir bem nas provas"*... Os demais, (70%) destacam aspectos mais ligados a condições afetivo-emocionais, ou ligados à falta de orientação didática ou de avaliação dos professores. Vejamos algumas falas: *"aquele que é legal"*,



*“a professora de Geografia porque ela é legal , bacana e brincalhona”, “aquele que tem um bom relacionamento com a gente”, “aquele que compreende os nossos problemas”, “aquele que escuta o que queremos dizer e dá bons conselhos”, “ não adianta saber ensinar, o professor tem que ouvir”, “gosto da professora de Inglês porque ela não corrige a gente...só fala que tem tempo para aprender, que um dia a gente aprende”...*

É evidente que ser compreensivo e manter um canal aberto de diálogo com os alunos, são posturas válidas e fundamentais para a manutenção de um equilíbrio desejável na interação em sala de aula e na condução de uma proposta educacional significativa. Mas, o professor não pode se omitir de seu compromisso de ensinar e de acompanhar sistematicamente a aquisição da aprendizagem por parte de seus alunos.

Neste sentido, cabe indagar: e os professores como estão sendo preparados e para quê?

A guisa de considerações finais, tentaremos discutir esta questão, ressaltando ser um aspecto ainda não resolvido e, por isso, fortemente presente na agenda dos educadores brasileiros.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Seja no interior das Universidades, ou nos muitos Programas de Educação Continuada que temos tido oportunidade de acompanhar e avaliar, a tônica atual incide na formação de professores “construtivistas”.

Sob este rótulo, confundem-se autores que, a despeito de uma mesma matriz epistemológica interacionista (como Vigotsky), postulam teorias que são muito diferenciadas entre si. No entanto, nem sempre os professores têm oportunidade de compreender e aprofundar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam tais abordagens.

Daí, o que se observa é uma pasteurização de teorias e ser “construtivista” acaba transformando-se em uma “palavra de ordem” em mais um “modismo” e em um rótulo desprovido de seu real significado. Em consequência, e a partir de uma visão distorcida de uma aprendizagem dita “construtivista”, muitos equívocos acabam sendo cometidos.

O que é uma pena, pois, se a concepção do processo de ensino-aprendizagem que se apoia em teóricos da envergadura de Vigotsky, bem como de seus seguidores e interlocutores, fosse real e adequadamente disseminada, muito teria a contribuir para uma prática pedagógica bem mais significativa e menos equivocada.

Ciente de nossa tendência em acatar os “modismos” sem uma reflexão mais consistente a respeito do significado dos mesmos, Cláudio de Moura Castro, ao visitar as escolas Cubanas , entre outras observações, nos conta o seguinte:

*"Tentamos sondar os professores e diretores cubanos sobre as modas pedagógicas. Que tal Vigotsky, perguntamos, para ver a que grau o grande guru da América Latina havia alcançado a ilha. De fato, havia desembarcado. Mas, os professores não estavam cativados ou hipnotizados por ele, no mesmo paroxismo observado no território continental. Tais modas pedagógicas não haviam eletrizado os professores com que conversamos. Entenderam Vigotsky dizer aos professores que tentem fazer os alunos descobrir o mundo, que o explore, que tentem encontrar suas próprias soluções para os problemas. Mas, não virou religião. Os professores indicaram que a 'leitura fluente' é o maior objetivo nos anos iniciais. Querem assegurar que as crianças possam dominar essa habilidade que é a mais central da educação. Nada a discordar!" (Castro, 1999, 345)*

De uma maneira geral, dentre os equívocos que estão sendo cometidos, um deles diz respeito ao desencadeamento de uma prática pedagógica na qual se procura valorizar o processo de aprendizagem e a interação professor/aluno, no vazio. Por mais válidos que possam ser esses componentes, a forma não pode ser "abstrata", esvaziada de conteúdos e distante da resolução de situações problemas. Conteúdos, indubitavelmente, importantes para a aquisição de conhecimentos necessários e significativos para a vida e situações problemas que, quando bem planejadas e orientadas para uma adequada busca de soluções, concentram grande probabilidade de contribuir para o desenvolvimento crítico e integral do aluno, em sua condição de cidadão.

Outro equívoco específico e decorrente de uma absorção acrítica dos fundamentos que apoiam uma concepção "construtivista", refere-se à exagerada e extremada aceitação, por parte do professor, da chamada "escrita espontânea". Este fato, ao invés de, supostamente, vir a ser uma atitude democrática, acaba sendo fundamentalmente anti-democrática.

Queremos abordar e destacar este aspecto a partir de dois motivos principais: um contextual e baseado em dados empíricos e outro, de caráter prospectivo.

A partir da leitura das respostas dadas às questões "abertas" do questionário, constatamos a presença de boa quantidade de alunos, que, apesar de estarem cursando a 8ª série do Ensino Fundamental, podem ser considerados como "não alfabetizados". Cometem graves erros de ortografia, não observam as regras básicas de concordância, erram na pontuação, enfim, não conseguem articular frases e a estrutura dos textos de uma forma a torná-los minimamente inteligíveis. Em verdade, tivemos muita dificuldade na tentativa de decodificar os pensamentos expressos e apreender os conteúdos e significados das opiniões emitidas!

Ora, são esses alunos (e que esperam tanto da escola) os que irão supostamente concorrer, em condições de igualdade, com outros (com certeza mais bem preparados) a um posto, um cargo, uma ocupação no mercado de trabalho, ou irão disputar, com seus pares, a tão almejada possibilidade de continuar os estudos e, quem sabe, ingressar no Ensino Superior. Sabemos que

estarão em desvantagem devido a um tipo de escolarização que lhes negou o direito de adquirir as competências e habilidades básicas de (pelo menos) saber ler, escrever e se expressar com fluência.

Não estamos negando a importância da ênfase a ser dada ao “ensino centrado no aluno”, ao respeito a seu ritmo individual e ao desenvolvimento de atitudes do professor voltadas à valorização da auto-estima, do auto-conceito e da personalidade de cada um. Evidentemente, essas e outras condições são indispensáveis para o bom andamento das tarefas escolares. Temos a reiterar, no entanto, que lamentamos a maneira acritica que caracteriza a inadequada absorção conceitual das teorias ditas “construtivistas” e “psicologizantes” na Educação.

Na esteira de uma postura “romântica”, é bastante comum encontrar professores perdidos, que priorizando uma relação “amistosa”, “paciente” e “afetiva” com seus alunos, estão questionando pressupostos básicos e tradicionais das teorias de aprendizagem que apontam para a necessidade de desenvolver técnicas e de utilizar eficientes materiais instrucionais para que os alunos aprendam.

Neste sentido, é necessário levar em conta a importância de oferecer efetivas oportunidades para que os professores possam se reciclar, colaborar, elaborar seus próprios projetos e assim, poder tomar decisões consistentes e adequadas à realidade na qual estão inseridos.

### **Referências bibliográficas**

- Castro, Cláudio de Moura (1999). *Escolas Feias, Escolas Boas?, Ensaio*, 25, 7.  
Franco, Maria Laura, P. B. (2005). *Análise de Conteúdo*, 2a. edição, Brasília: Liber Livro  
Leontiev, Alex, (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*, Lisboa: Livros Horizonte.  
Mazzotti, Alda (2002). *A Abordagem Estrutural das Representações Sociais*, in *Psicologia da Educação*, 14/15, 17-37.