



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA PARA CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

MESTRANDA: TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

RECIFE
2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA PARA CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO:
UM ESTUDO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

RECIFE

2011

Nova, Taynah de Brito Barra

A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais / Taynah de Brito Barra Nova.
– Recife: O Autor, 2011.
223 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui Bibliografia e Anexos.

1. Representações sociais - Crianças 2. Escolas públicas - Recife 3. Ensino fundamental I. Machado, Laêda Bezerra (Orientadora) II. Título

CDD 361

UFPE (CE 2011-044)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A ESCOLA PARA CRIANÇAS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UM ESTUDO
DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lâêda Bezerra Machado
1^a Examinadora/Presidente

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leite Cruz
2^a Examinadora

Prof. Dr. José Batista Neto
3^a Examinador

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Patrício de Carvalho Pedrosa
4^a Examinadora

RECIFE, 31 de março de 2011.

A Leonardo e Iaponira, meus pais, que pelo exemplo, com dedicação e amor ensinaram a suas filhas o valor da educação.

AGRADECIMENTOS

A Rafael Primo, meu amor, que cotidianamente partilha comigo esta vida. Sempre ao meu lado, foi fonte inesgotável de apoio, além de parceiro e cúmplice durante todos esses anos - obrigada por fazer parte da minha vida.

A toda equipe do Núcleo de Atenção ao Idoso (NAI) e da Universidade Aberta à Terceira Idade (UnATI), da qual fiz parte com muita alegria e orgulho, em especial à Prof^a Ana Paula Marques que sempre mostrou-se disposta a ajudar em minha caminhada acadêmica, Prof^a Márcia, Mário Roberto e às bolsistas Bárbara, Paula, Alessandra, Karina e Virgínia, que sempre caminharam ao meu lado, e à Barreto, Albene, Luisa e Ednalda, mulheres de garra que muito me ensinaram sobre a vida.

À Gleyce, Andreza, Ednea, Patrícia, Luciana, Midian, Márcia, Mônica, Williane, Suelen e Rosângela companheiras do Grupo de Estudo de representações sociais, pelas valiosas contribuições à minha formação enquanto pesquisadora, e em especial à Rosimere, minha grande amiga, com quem pude contar durante todo o meu caminhar.

Aos professores e colegas do mestrado, que possibilitaram a rica experiência de conhecimento construído coletivamente.

À agência financiadora CNPq, pelo apoio que recebi, sem o qual dificilmente teria concluído à pesquisa.

À secretaria do PPGE por toda a ajuda oferecida durante o mestrado, principalmente à Shirley e Rebeca com quem tive a oportunidade de conviver com maior proximidade.

À Nice, funcionária da biblioteca do Centro de Educação, que muitas vezes me ajudou em meus momentos de estudo.

À professora Laêda Machado, por sua orientação cuidadosa e sempre presente, e a quem sou eternamente grata por ter me dado a oportunidade de caminhar ao seu lado durante minha vida acadêmica, por ter se mostrado sempre tão próxima e amiga, e que espero ter sempre ao meu lado. Obrigada professora!

RESUMO

O presente estudo analisou as representações sociais de escola das crianças matriculadas na rede pública de ensino da cidade do Recife-PE. A Teoria das Representações Sociais, na proposição original de Serge Moscovici e Jodelet, serviu como referencial teórico metodológico. Participaram da pesquisa 60 estudantes do 1º ciclo de aprendizagem de 12 escolas municipais das diversas RPAs. Para compreender essas representações utilizamos como procedimentos de coleta: a entrevista semi-estruturada e o desenho. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) guiou a interpretação dos dados. Os resultados revelaram que a escola, nas representações sociais das crianças, é uma instituição supervalorizada, promessa de melhoria da qualidade de vida. Nessa representação a escola está objetivada como um portal, por meio do qual se alcança um futuro promissor. Para as crianças a escola está ancorada como espaço que lhes confere os conhecimentos e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho e, como consequência, constitui-se como possibilidade de superação das adversidades e fonte de reconhecimento social. Os resultados do estudo sinalizam pistas para as práticas e políticas educacionais. No âmbito das práticas pedagógicas sugere a necessidade de se enxergar, sob outras perspectivas, as crianças que frequentam essa escola pública, isto é, mobilizar os professores, sobretudo através de processos de formação continuada, a fim de conhecerem mais o aluno que a frequenta e os significados positivos que atribui a instituição escolar. As crianças depositam grande esperança no poder de superação de sua condição de classe a partir da escola. Essa representação não pode ser desconsiderada, e sugere um novo olhar sob o sujeito que aprende. Por outro lado, propõe o desafio às políticas públicas da oferta de uma escola de qualidade. Entendemos que o Brasil acumulou um atraso de mais de 100 anos até admitir que a escola pública não deveria ser para poucos, mas para todos. Hoje, apesar do acesso à escola ser favorecido, as desigualdades permanecem presentes. No nosso estudo fica evidente que as crianças reconhecem as dificuldades de infraestrutura, materiais de apoio e de outras oportunidades educativas diferenciadas. O efetivo direito à educação passa, portanto, por essas garantias, ainda, para se conquistar.

PALAVRAS-CHAVE: Representação Social, escola, crianças.

ABSTRACT

This study examined the social representations of school children enrolled in public schools in Recife-PE. The Theory of Social Representations in the original proposition of Serge Moscovici and Jodelet served as theoretical framework. 60 students participated in the research of a learning cycle first of 12 municipal schools of the various RPAs. To understand how these representations use the collection procedures: a semi-structured interview and drawing. The Content Analysis (Bardin, 2004) guided data interpretation. The results revealed that the school, the social representations of children, an institution is overvalued, the promise of improved quality of life. In this representation the school is objectified as a portal through which you reach a promising future. For children to school is anchored as a space that gives them the knowledge and skills demanded by the labor market and, consequently, it constitutes the possibility of overcoming adversity and a source of social recognition. The study results indicate lanes for practices and educational policies. In the framework of pedagogical practices suggests the need to see, from other perspectives, the children who attend the public school, that is, to mobilize the teachers, especially through the processes of continuing education in order to understand more the student who attends and the positive meaning it gives to school. Children place great hope in the overcoming power of their class status from the school. This representation can't be ignored, and suggests a new perspective on the subject that learns. On the other hand, proposes the challenge to public policies providing a quality school. We understand that Brazil has accumulated a delay of more than 100 years to admit that public schools should not be for a few but for everyone. Today, although access to the school improve, inequalities are still present. In our study it is evident that children recognize the difficulties of infrastructure, support materials and other educational opportunities differentiated. The effective right to education is, therefore, for such guarantees, yet to conquer.

KEYWORDS: Social Representation, school, children

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO.....07

ABSTRACT.....08

1. INTRODUÇÃO.....12

1.2. A escola como objeto de investigação e o foco de nosso estudo20

1.3 Objetivos27

1.3.1 Objetivo Geral.....27

1.3.2 Objetivos Específicos.....27

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....28

2.1 O processo de construção das representações sociais.....45

2.2 A Teoria das Representações Sociais e o campo educacional55

2.2.1 Estado da pesquisa sobre representações sociais no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.....61

2.3 A Escola como objeto de estudo das representações sociais.....68

2.4 As crianças enquanto sujeitos de pesquisas e de representações sociais.....82

3. PERCURSO METODOLÓGICO.....88

3.1 A abordagem qualitativa de pesquisa.....89

3.2 Trilhando o caminho.....	90
3.3 Os cenários da pesquisa.....	94
3.4 Participantes do estudo.....	105
3.5 Procedimentos de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e o desenho.....	108
3.5.1 A entrevista semi-estruturada.....	109
3.5.2 O desenho.....	111
3.6 A coleta de dados.....	113
3.7 Procedimento de análise dos dados.....	118
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	123
4.1 A Escola Real: O que é a escola e para quê serve	125
4.1.1 A escola como um local que garante a inclusão social.....	126
4.1.2 A escola como o caminho para o mercado de trabalho.....	145
4.1.3 A frequência à escola como oportunidade de reconhecimento social.....	154
4.2 A escola ideal: como deveria ser e o que esperar da escola.....	170
4.2.1 Infraestrutura escolar de qualidade.....	171
4.2.2 Melhores condições de aprendizagem.....	179
4.3 A objetivação e a ancoragem nas representações sociais de escola.....	188
5. CONSIDERAÇÕES.....	196
6. REFERÊNCIAS.....	205

7. ANEXOS.....	216
7.1 Carta de Anuência da Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente.....	217
7.2 Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	218
7.3 Carta de Aprovação do Comitê de Ética.....	220
7.4 Modelo Roteiro de Entrevista.....	221
7.5 Modelo da Ficha de Identificação dos Alunos.....	222
7.6 Modelo da Ficha de Identificação da Escola	223

1. INTRODUÇÃO

Nas sociedades primitivas, a escola não existia, portanto, cabia à família e à comunidade próxima a educação da criança. A elas competiam transmitir os conhecimentos necessários à sua sobrevivência no grupo social. Em sociedades complexas, como a nossa, a função educacional deixa de ser realizada apenas no âmbito da família e grupo próximo. Para participar da vida social nas sociedades complexas é fundamental a apropriação por parte dos indivíduos dos conhecimentos construídos pela humanidade. A transmissão desses conhecimentos é a função precípua da escola e, como salienta Vygotsky (1984), razão pela qual essa instituição existe.

A sociedade delega, pois, à escola a função social de ensinar às novas gerações os conteúdos eleitos como relevantes por alguns. Essa prática social desenvolve-se em cada sala de aula, microcosmo povoado de pessoas cujas histórias de vida, valores e motivações próprias permeiam as vivências escolares.

No Brasil, o papel tradicional desempenhado pela escola foi sempre marcante, no entanto, passou a ser amplamente contestado no final dos anos setenta do século passado. A escola tradicional caracteriza-se pela supervalorização do professor e dos conteúdos a serem ensinados, valorizando a passividade do aluno no processo de ensino. Em geral, nessa abordagem há pouca articulação dos conteúdos trabalhados na sala de aula com a realidade na qual o aluno está inserido e considera-se a memorização como uma das estratégias mais eficazes de aprendizagem. Somente por volta dos anos 1920 e 1930, com o crescimento do processo de urbanização e de industrialização, no qual a escola passa a representar uma condição de

modernização do país (PENIN & VIEIRA, 2002) surge um dos mais importantes movimentos da educação brasileira, expresso na divulgação do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, o manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia que o mesmo garantisse uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

No entanto, acompanhando a história da educação brasileira, observa-se que, no contexto do movimento pela redemocratização do país, na década de 80 do século passado, intensificaram-se os questionamentos e discussões em torno da função da escola na nossa sociedade, cujas reflexões rechaçaram as práticas vigentes no país. Naquele período, registrou-se uma insatisfação quase que generalizada em relação à prática escolar vigente, definida como mera reprodutora da ideologia capitalista. Difundiram-se com muita intensidade as teorias da reprodução - de Bourdieu e Passeron (1975), e dos aparelhos ideológicos do Estado - de Althusser (1983). As concepções de Bourdieu e Passeron (1975), por exemplo, depositavam sobre a escola o papel de reprodução das desigualdades sociais. Para os autores, através da reprodução cultural a instituição escolar contribuiria para a reprodução social.

Althusser (1983), por sua vez, passa a conceber a escola como um aparelho ideológico do Estado, que cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e inculcação da ideologia burguesa.

Entretanto, corroboramos com Gadotti (1983) no que diz respeito às lacunas presentes concepção da escola como principal aparelho ideológico do Estado, uma vez que a posição de Althusser parece ignorar o ponto de vista da emancipação humana ao tomar o sujeito em situação de passividade e impotência frente ao Estado. Para Gadotti (1983):

“se aceitarmos a análise de Althusser, certamente a educação enquanto sistema e subsistema é um aparelho ideológico em qualquer sistema político. Mas, se aceitarmos que ela é também ato, práxis, então as coisas se complicam. Não podemos reduzir a educação, a complexidade do ato educativo apenas às suas ligações com o sistema” (p.34).

Na década de 80, instala-se no país a Nova República. A luta operária ganha força e se generaliza, inclusive entre os professores. Estes se empenham em reconquistar o direito e dever de participar na definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola pública, além de defenderem uma pedagogia que se comprometa com os interesses do homem das camadas economicamente desfavorecidas.

Entre os docentes há a luta por uma escola organizada como espaço de negação de dominação e não como mero instrumento de reprodução da estrutura social vigente. A pedagogia libertadora, que havia sido interrompida pelo golpe militar de 1964, volta no final dos anos 70 e início dos anos 80 propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade. Também propõe atividades escolares pautadas em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social

imediate; analisando os problemas, os fatores determinantes e estruturando uma forma de atuação para que possa transformar a realidade social e política. O professor passa a ser concebido como um coordenador de atividades que organiza e atua conjuntamente com os alunos. Nessa concepção, o homem é considerado um ser situado no mundo material, concreto, econômico, social e ideologicamente determinado. Sendo assim, resta-lhe transformar essa situação, e a busca do conhecimento se torna imprescindível, uma atividade inseparável da prática social, e que não deve se basear no acúmulo de informações, mas na reelaboração mental que deve surgir em forma de ação, sobre o mundo social.

Assim, a escola passa a ser valorizada como espaço de instrumento de luta das camadas populares, propiciando o acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade, porém reavaliando a realidade social na qual o aluno está inserido. A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, podendo constituir-se em importante instrumento no processo de transformação da mesma. Sua principal função seria elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade que o cerca, a fim de torná-lo capaz para atuar no sentido de buscar uma emancipação econômica, política, social e cultural.

No conjunto das discussões em torno da função social da escola na sociedade capitalista, há uma grande ênfase na necessidade de redefinição dos papéis do aluno e do professor no processo de ensino aprendizagem. A escola tradicional e seu caráter reprodutor das desigualdades do sistema capitalista passam a ser objetos de questionamentos e discussão nos meios

acadêmicos. Como afirma Gadotti (1990) a literatura educacional produzida a partir dos anos oitenta tem a marca da criticidade e reivindica a efetivação de uma escola e pedagogia mais identificadas com a realidade social. Nesse contexto de abertura, também as concepções e práticas de ensino tornam-se objetos de discussão e passam a buscar novos referenciais, especialmente, devido à alta seletividade e ao fracasso no início da escolaridade. Data desse período, a adesão à abordagem construtivista, cujo pressuposto fundamental é o deslocamento da preocupação do como se ensina para o como se aprende, com ênfase no papel ativo/interativo do aluno na construção do conhecimento¹.

Nas últimas décadas outras mudanças podem estar afetando as representações sociais de escola, como: uma maior facilidade de acesso ao ensino fundamental, o desenvolvimento de diferentes estratégias que garantam a permanência dos alunos, maior ênfase na formação dos professores e a difusão de teorias pedagógicas mais identificadas com a realidade sócio cultural do aluno. Entendemos, pois que há quase um consenso para com o redimensionamento da função da escola nas últimas décadas e, a despeito de inúmeras invenções e intervenções do capitalismo avançado, a instituição escolar continua sendo necessária às gerações. Por considerar consolidada, pelo menos no discurso, as novas posturas frente à instituição escolar e sua função na sociedade, este estudo objetiva responder a seguinte questão: **no contexto atual, quais são as representações sociais de escola elaboradas pelas crianças que se encontram em processo inicial de escolarização?**

¹ Entretanto, destacamos que as práticas tradicionais de educação não cessaram. Estudos como o de Machado (2003), por exemplo, demonstram a presença de práticas de ensino que incorporam à prática profissional elementos da abordagem construtivista.

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa decorre da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), do Programa de Monitoria Acadêmica, bem como da realização do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. No desenvolvimento dessas atividades institucionais tivemos a oportunidade de nos aproximar da Teoria das Representações Sociais.

O desenvolvimento da pesquisa “Escola e Aprendizagem: um estudo das representações sociais dos alunos de escola pública do Recife”, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), proporcionou uma aproximação mais direta com a Teoria das Representações Sociais elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, no ano de 1961, em seu estudo pioneiro que procurava compreender como diversos grupos sociais, espalhados por diferentes camadas da população parisiense, representavam a Psicanálise. Essa aproximação possibilitou conhecer o potencial teórico metodológico da teoria para estudos no campo da educação. No decorrer da referida pesquisa tivemos oportunidade de compreender que no âmbito educacional a Teoria das Representações Sociais permite a elucidação de significados e sentidos que os sujeitos atribuem aos vários objetos da área da educação, além de esclarecer questões relacionadas aos valores, desejos, expectativas e aspirações dos sujeitos.

No estudo, a que nos referimos acima, fizemos uso de entrevistas junto a alunos matriculados no primeiro ciclo da rede municipal de ensino do Recife/PE para compreender como eles representavam a escola e a aprendizagem, bem como procuramos investigar como os saberes dessas

crianças eram considerados no processo de ensino aprendizagem. A partir deste trabalho, constatamos que as representações sociais de escola e aprendizagem dos alunos estão ancoradas na promessa da ascensão social, e que essa instituição pouco tem reconhecido e se preocupado com os saberes e a realidade social das crianças que, apesar disso, continuam a considerá-la como o lugar próprio para aprender a ler e escrever.

Os resultados desta pesquisa que realizamos como bolsista PIBIC nos provocou para investigar as representações sociais de escola entre outro grupo social. Desta forma, através do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, tivemos a oportunidade de nos aproximar das representações sociais de escola das crianças da rede particular de ensino que, por ser um grupo social com interesses e experiências diferentes, possuíam representações que guardavam suas peculiaridades. Com esse grupo, também fazendo uso de entrevista, identificamos de uma representação social de escola centrada em outros elementos: a instituição escolar com um fim em si mesma, espaço de convivência social e capaz de proporcionar uma formação individual útil num futuro distante. Na nossa interpretação, essas representações sociais, com outro conteúdo, resultam e refletem as experiências e características do grupo de classe média pesquisado.

As experiências adquiridas no desenvolvimento dos dois estudos acima citados impulsionaram o interesse em dar continuidade ao estudo da escola enquanto objeto de representação social. Portanto, no nosso curso de mestrado nos propomos a realização de um estudo mais aprofundado, plurimetodológico, com um número mais abrangente de sujeitos, de modo a

melhor explicitar como a escola é representada socialmente pelas crianças da escola pública.

1.2. A escola como objeto de investigação e o foco de nosso estudo

Na literatura voltada ao estudo da escola podemos destacar os trabalhos de Marin, Bueno & Sampaio (2005), Carvalho (2004) e André (2008). Essas autoras se dedicaram a fazer uma síntese integradora da produção do conhecimento sobre a Instituição Escolar. Os referidos estudos, reconhecendo a Pós-Graduação como a maior produtora de pesquisas no país, tomaram como material de base a produção científica desses cursos para mostrar o que se pesquisa e estuda sobre a escola na atualidade.

Carvalho (2004) analisou projetos e relatórios de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) no período de 1985 a 2003 que tinham como objeto de estudo a escola pública de Ensino Fundamental. Embora o levantamento tenha reunido 162 projetos que se centrassem em pesquisar a escola – 43% dos pesquisadores com projetos financiados pelo CNPq tomam a escola pública de Ensino Fundamental como foco – constata que há uma disparidade evidente na distribuição regional de produção desses estudos: 69% são desenvolvidos na Região Sudeste, 15% no Nordeste, 14% no Sul, 2% no Centro Oeste, havendo uma ausência de pesquisadores voltados para esta temática na Região Norte. Apesar de não ignorar que parte dessa situação pode ser consequência da longevidade dos programas

localizados nas regiões Sul e Sudeste, ponderamos sobre o fato de que tais localidades se caracterizam como as de maior desenvolvimento do país, evidenciando, também, a concentração no financiamento de pesquisas voltadas para a compreensão da escola desenvolvidas no eixo Rio/São Paulo/ Minas Gerais.

Outro estudo do tipo “estado da arte” que faz uma síntese integradora da produção acadêmica sobre a escola foi desenvolvido por Marin, Bueno & Sampaio (2005). Tomando como referência os resumos de dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação no período de 1981 a 1998 constataram que a escola básica contemporânea foi analisada a partir de quatro campos temáticos: escola, saberes, professores e alunos.

A base de dados analisada foi o CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1999). Foram localizadas 3.492 dissertações e teses – sendo 1.408 centradas no professor (pesquisas que procuram analisar a prática e a formação docente), e 1.313 nos saberes (focando os componentes curriculares, a organização do trabalho escolar, alfabetização, leitura/escrita, recursos didáticos, avaliação e livro didático). O levantamento também reuniu 1.171 pesquisas que enfocavam os alunos (privilegiando a aprendizagem, desempenho escolar, socialização no espaço escolar, condições do alunado, e desenvolvimento psicológico), revelando apenas 928 pesquisas que estudam a escola em sua totalidade². O referido estudo, além de constatar o crescimento de pesquisas sobre a escola no período (sempre acima de 30% da produção total) reforçou os achados de

² O total de pesquisas por categorias ultrapassa o número de estudos devido a presença de alguns trabalhos que apresentam mais de um enfoque.

Carvalho (2004) em relação à alta concentração da produção no eixo Sul/Sudeste. Além disso, Carvalho mostra que a instituição escolar é pesquisada em aspectos isolados. A autora destaca oito temas mais comumente estudados: concepções e práticas, professor, história do Ensino Fundamental, políticas públicas, educação e comunicação, aluno, fracasso escolar e Educação de Jovens e Adultos.

Aspectos semelhantes foram constatados por Marin, Bueno & Sampaio (2005) que anunciam em sua análise da produção sobre a escola, o predomínio de estudos que enfatizam seus elementos constitutivos: componentes curriculares, organização do trabalho escolar, prática e formação docente. Segundo a autora, a escola é mais estudada através de seus componentes do que em termos globais. Ressalta que, ao recortar a escola em “fatias investigativas”, os estudos podem dificultar uma melhor compreensão da instituição escolar.

As bases teóricas adotadas pelos pesquisadores da escola também foram analisadas por Marin, Bueno & Sampaio (2005). Segundo afirmam, as fontes teóricas mais incidentes nos estudos provêm de uma matriz psicológica, sociológica ou sócio-histórica da educação. Para elas, os temas que tratam da pedagogia aparecem em menor número e a maior parte das referências da área educacional diz respeito a especialistas internacionais em educação. Porém, destacamos que a opção dos pesquisadores da escola em dar preferência a uma fundamentação teórica que privilegie referências estrangeiras, aliada ao estudo fragmentado da instituição escolar - através de seus elementos constitutivos - são dados inquietantes, já que parecem afastar

a possibilidade de uma compreensão abrangente da escola pública presente em nossa realidade.

O tipo de investigação privilegiado nas pesquisas, conforme Marin, Bueno & Sampaio (2005), seria o estudo de caso. As pesquisas do tipo qualitativa, etnográfica e fenomenológica, também se destacaram. Conforme os autores, os procedimentos de coleta mais comuns nas pesquisas foram: entrevista, análise documental, questionário, e o depoimento. Em relação aos sujeitos das pesquisas, destacam-se o professor, e em seguida o aluno como fonte privilegiada de coleta de dados, encontrando ainda - de maneira dispersa - família, diretor, documentos pedagógicos e especialistas. Carvalho (2004) ressalta a variedade no tamanho das amostras escolhidas pelos pesquisadores, destacando a presença de estudos com quatro professores, à pesquisas que abrangem todo o território nacional.

Os resultados da pesquisa de Carvalho (2004) também chamam atenção pela qualidade dos resultados alcançados pelos pesquisadores da escola. Para a autora, apenas um terço dos estudos avançam no conhecimento sobre a escola pública. As justificativas dadas para esta conclusão seria a “escassez do conhecimento produzido” (p.121), já que a complexidade do objeto pesquisado exige a utilização de múltiplos referenciais, exploração sob vários ângulos e a multiplicidade de instrumentos e técnicas, contrastando com a necessidade de tempo e fôlego do pesquisador para a realização da pesquisa, pré-requisitos que grande parte dos pesquisadores não dispõe atualmente.

Frente às constatações da pesquisa acima mencionada, André (2008), que analisou a forma como a escola é pesquisada tomando por base estudos do tipo “estado da arte”, ressalta a importância de trabalhos que aproximem o pesquisador da situação pesquisada, propondo em particular, que as pesquisas que tomam a escola como objeto de estudo abandonem a visão da instituição escolar como algo estático, produtora de um cotidiano repetitivo e disforme, para considerá-la como “um espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se produzem e se reelaboram conhecimentos, valores e significados” (ANDRÉ, p. 141, 2008).

Para captar este dinamismo e, por conseguinte, se aproximar da escola como objeto de estudo, possibilitando a elaboração de pesquisas que proporcionem uma maior compreensão da instituição escolar, André (2008) sugere uma perspectiva teórica que auxilie a captação desse dinamismo e oriente a sua análise e interpretação, além de ressaltar a importância de estudos que investiguem a escola através de quatro dimensões intimamente ligadas: a Dimensão Institucional ou Organizacional, que envolve aspectos referentes ao contexto da prática escolar (toda a rede de relações que se forma e transforma no cotidiano escolar); a Dimensão Instrucional ou Pedagógica que abrange as situações de ensino; a Dimensão Sócio Política que abrange os determinantes macroestruturais da prática educativa, envolvendo tanto as políticas educacionais definidas em âmbito federal quanto as desenvolvidas pelo governo local; e a Dimensão Subjetiva relacionada, intimamente, à história de cada sujeito.

Quanto à Dimensão Subjetiva, André (2008) afirma que ela se manifesta no cotidiano escolar, por suas formas concretas de representação social, por meio das quais o sujeito age, toma posições e se comunica, “daí a importância de estudar o indivíduo numa dada situação socializadora, isto é, investigar como se concretizam, no dia a dia escolar os valores, sentidos e significados produzidos pelo sujeito” (p.142). A autora ressalta ainda que, embora esta dimensão tenha sido pesquisada de forma mais controlada, ela possui uma estreita relação com as demais e destaca suas contribuições para a compreensão da escola, uma vez que estará sempre voltada a uma ou outra das demais dimensões.

Nossa pesquisa se insere na proposta de investigação dessa Dimensão Subjetiva da escola, uma vez que nos propomos a identificar a representação social de escola das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um estudo focado na Dimensão Subjetiva, embora tenhamos consciência de que, como tal, mantém íntima relação com as demais dimensões a que se refere André (2008). Compreendemos as representações sociais tanto como conjuntos de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades na tentativa de compreendê-las, quanto como um saber prático que tem relação com a experiência vivida das pessoas, orientando as condutas e comportamentos dos sujeitos. Nas representações sociais estão postos valores, imagens, desejos, expectativas, mitos e crenças, desta forma, acreditamos estar contribuindo para pensar e compreender a escola através de um viés ainda pouco considerado pelos pesquisadores e que trará elementos que colaborarão para uma maior aproximação da instituição escolar.

Compreendemos que, ao nos preocuparmos com a dimensão subjetiva, daremos um novo enfoque a apreensão da dinâmica e complexidade das dimensões cognitivas, afetivas e sociais, bem como dos elementos culturais sobre o processo escolar e a forma como estes elementos repercutem em seus resultados, além de favorecer a análise das representações sociais de um dos principais atores do processo escolar.

A nossa proposta de pesquisa, ao procurar analisar as representações sociais de escola das crianças ganha destaque, pois estaremos nos aproximando de um dos principais atores escolares. Os resultados do nosso estudo podem proporcionar elementos elucidativos acerca de como essas crianças se relacionam com a escola, e desta forma, com a própria educação formal, uma vez que as representações sociais atuam como orientadoras das práticas, e estas como agentes de modificação das representações dos sujeitos. Nosso estudo poderá permitir um outro olhar sobre a escola, vindo de quem usufrui diretamente dos seus serviços, e que, ainda tem sido responsabilizado pelo seu insucesso escolar.

A adoção da perspectiva teórica de Denise Jodelet, que enfatiza o estudo dos processos de produção das representações, enfatizando a análise de seus processos geradores, ou seja a objetivação e a ancoragem, é outro aspecto considerado relevante em nosso estudo. O objetivo de identificar e explorar o que é objetivado e ancorado a respeito da escola pela criança ganha destaque em nosso estudo, uma vez que são poucas as pesquisas que se lançam e alcançam, tal desafio (ALVES-MAZZOTTI 1994, 2005, MENIN & SHIMIZU 2005, 2009). Nossa proposta, através da análise dos processos de

construção das representações procura elucidar os sentidos atribuídos à instituição escolar pelas crianças em processo inicial de escolarização.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo Geral

Analisar as representações sociais de escola entre as crianças matriculadas na rede pública municipal da cidade do Recife-PE.

1.3.2. Objetivos Específicos

Identificar o conteúdo geral das representações sociais de escola entre as crianças;

Explorar os conceitos objetivação e ancoragem nas representações sociais de escola entre as crianças da rede pública municipal de ensino.

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo psicólogo social Serge Moscovici, que objetivou ir além da compreensão de como o conhecimento de senso comum é produzido preocupando-se em analisar seu impacto nas práticas sociais e sua repercussão na produção do próprio conhecimento. Em seu estudo pioneiro, “*A Psicanálise: sua imagem e seu público*”, desenvolvido no ano de 1961, Moscovici (1978) estava ciente da disseminação de informações acerca da psicanálise no território francês no período pós-guerra. Verificou que a linguagem dos parisienses, pertencentes aos diversos estratos sociais, estava repleta de palavras e expressões originadas da Psicanálise, tais como: *complexo, repressão, infância, sexualidade, sonho e ato falho*. Constatou que, além de utilizá-las nas conversações, as pessoas passavam a empregá-las nas interpretações de situações, formulando opiniões sobre sua própria forma de ser e agir, ou até mesmo para avaliar o comportamento de familiares ou pessoas próximas. Propôs então, se aproximar da forma como um conhecimento científico penetra no pensamento popular, partindo da compreensão de como a Psicanálise, enquanto ciência era apreendida por diversas camadas da população parisiense.

Desta forma, Moscovici enfatiza que não realizou um estudo *de* Psicanálise, mas *sobre* a Psicanálise. Para tanto, se aproximou de diversos grupos representativos da população francesa, próximos ou não do objeto de representação estudado – a Psicanálise. O autor concluiu através de seu

estudo plurimetodológico, que havia uma grande diferença entre como era considerada cientificamente a Psicanálise e a forma como a sociedade parisiense a representava. O conceito científico dado a Psicanálise era, portanto modificado, transformado pelos diferentes grupos pesquisados, ganhando novos significados e características, além de provocar novos sentidos. Segundo ele, os distintos grupos sociais representavam a Psicanálise de diferentes modos, através das relações sociais que traçavam entre seus pares e entre o próprio objeto de representação, além de procurarem estabelecer maneiras diversas de comunicação sobre ela através das formas próprias de representação da Psicanálise. Outro achado de Moscovici diz respeito à tentativa desenvolvida pelos sujeitos, frente a novas situações e ou diante de novos objetos (no caso à Psicanálise), de tornar o desconhecido familiar.

Na elaboração da Teoria das Representações Sociais, Moscovici partiu do conceito de representações coletivas proposto por Émile Durkheim. Na formulação feita por Durkheim seria papel das representações coletivas conservar as forças e estruturas sociais, mantendo as sociedades coesas, e assim, preservando-as de qualquer fragmentação ou desintegração. Impostas aos sujeitos como forças exteriores, as representações coletivas cooperariam para a coesão social, suscitando em uma espécie de consciência coletiva na qual as diferenças individuais seriam postas em segundo plano dando lugar a uma “unidade” social. Moscovici, porém, amplia o conceito de Durkheim, já que afirma que o ato de representar não é passivo, mas um processo ativo e dinâmico. Segundo ele, as representações sociais são dinâmicas e acompanham as mudanças das sociedades.

Assim, enquanto Durkheim atribui às representações coletivas o papel de contribuir para a uniformidade social, considerando-as como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici destaca e explora a variação e a diversidade dos pensamentos coletivos nas sociedades modernas, destacando a heterogeneidade da vida social na modernidade, na qual a produção e a circulação de ideias passa a caracterizar as representações sociais como uma forma de criação coletiva.

Sá (2004), na tentativa de melhor explicitar os elementos que impediam as representações coletivas de dar conta dos novos fenômenos surgidos na vida social moderna, elenca três aspectos que sintetizam tal defasagem no conceito proposto por Durkheim. Inicialmente, afirma que o conceito de representações coletivas abrangia uma gama ampla e heterogênea de formas de conhecimento, que abarcaria grande parte da história intelectual da humanidade, enquanto que para Moscovici as representações sociais deveriam ser reduzidas a uma modalidade específica do conhecimento, que teria por função guiar os comportamentos e a comunicação dos indivíduos. Sá reforça o caráter estático das representações coletivas, explicitando que elas não se adequariam à plasticidade, mobilidade e circulação das representações contemporâneas emergentes. Um terceiro aspecto elencado pelo autor como impedimento para análise dos fenômenos atuais estava intimamente relacionado à forma como as representações coletivas eram tidas, conforme o autor:

As representações coletivas eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia

penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos. (Sá, 2004, p.23).

Moscovici reconhece o potencial das representações e de suas influências no pensamento e na conduta social. Ressalta que por não serem estáticas as representações sociais acompanham o movimento das sociedades e suas complexificações, “as representações sociais perdem, então o caráter derivado e abstrato associado com representações coletivas para se tornarem, de certo modo, um fenômeno concreto e observável” (Moscovici, 2003, p.202). Desta forma, não se trata de simples reprodução, como propunha o conceito das representações coletivas, já que os indivíduos não são apenas processadores de informações, mas pensadores ativos, sábios amadores.

Desta maneira, como afirma Duveen (2003), o passo inicial de Moscovici para a elaboração da Teoria das Representações Sociais foi considerar as representações como fenômeno, abandonando o pensamento que as percebiam inicialmente como um conceito, dando-lhes mais dinamicidade, já que as mesmas acompanham o ritmo complexo das sociedades modernas.

O segundo passo dado para a formulação da Teoria foi filiar-se à corrente do pensamento sociopsicológico, redefinindo os conceitos existentes na Psicologia Social hegemônica no início do século passado. Moscovici discordava da perspectiva predominante deste campo de conhecimento, pois privilegia a visão comportamental, cognitivista, e rejeita o “social” encarando-o como algo que compromete o status científico da Psicologia. De fato, segundo Duveen (2003), na época, a hostilidade da parte dos psicólogos ao

“sociologismo” foi tanta quanto à dos sociólogos ao “psicologismo”. Sá (2004) ressalta a adesão de Moscovici à vertente psicossociológica renovadora, de origem européia, que se opõe a tradição norte-americana dominante, entre outros aspectos, por se ocupar basicamente dos processos psicológicos individuais enquanto influenciados por algo superficialmente social. Segundo o autor:

Tal perspectiva simplesmente não se mostra capaz de dar conta das relações informais, cotidianas, da vida humana, em um nível mais propriamente social ou coletivo. Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam ainda os conteúdos dos fenômenos psicossociais, pouco enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais... Além disso, não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais. (Sá, 2004, p.20).

Dessa maneira, Moscovici contribuiu para o campo da Psicologia Social ao afirmar a necessidade de introduzir referências psicológicas às explicações sociais dadas aos fenômenos sociais, culminando para o fornecimento de análises mais coerentes e integrais das situações sociais cotidianas, redefinindo, assim os problemas e conceitos da Psicologia Social a partir do fenômeno das representações sociais. Abandonando a distinção predominante de compreensão da realidade que dicotomizava sujeito e objeto, a Teoria das Representações Sociais vem enfatizar a relação entre os dois.

É justamente na consideração das representações sociais como um produto, simultaneamente “que permite compreender a formação do pensamento social e prever as condutas humanas” (Bonfin e Almeida,

1991 p.30) - que as representações sociais se inserem na interface conceitual da Psicologia Social. Assim, enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permite a articulação do social e do psicológico, tornando-se instrumento de compreensão e de transformação da realidade.

É, então, pressuposto da Teoria a indissociabilidade sujeito-objeto. Isto significa, como colocam Bonfin e Almeida (1991), que é na encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos que Moscovici constrói o conceito de representação social. Para Moscovici (1978), a representação social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p: 26).

Conforme o referido autor (2003), a sociedade contemporânea convive com dois universos de pensamento: o universo reificado e o universo consensual. O universo reificado abarcaria o saber veiculado pela ciência, caracterizado como objetivo e sistemático. O conhecimento do universo reificado destaca-se pelo distanciamento, autoridade, separação e busca de explicações objetivas, imparciais que independem das pessoas. Sua lógica é organizada das premissas à conclusão. Para este universo, a organização da sociedade é tida como um sistema possuidor de diversos papéis e classes; e os seus membros são detentores de *status* desiguais, cabendo a competência adquirida por cada um o fator que regeria o seu grau de participação na sociedade. Dentro do universo reificado, existe um comportamento adequado para cada circunstância, uma fórmula linguística para cada confrontação e a informação apropriada para cada contexto.

O universo consensual, por sua vez, se mostra como uma memória coletiva, como um consenso negociado que se apóia em valores que orientam sua lógica e seus objetivos. Ele considera a sociedade como um grupo de pessoas que são iguais e livres, com a possibilidade de falar em nome do grupo, reafirmando que nenhum membro possui competência exclusiva, e pode adquirir a que lhe for necessária de acordo com as circunstâncias que surgirem, dando a oportunidade de “agir como um ‘amador’ responsável, ou como um ‘observador curioso’ nas ‘frases feitas’ e chavões do último século” (Moscovici, 2003, p.50). Nas conversações traçadas entre as pessoas simples, pertencentes ao mesmo grupo, por exemplo, dentro do universo consensual, expressariam suas opiniões, revelariam seus pontos de vistas e, com o passar do tempo, criariam uma base comum de significados entre seus praticantes.

Assim, compreendemos que, enquanto a ciência é o meio pelo qual nós apreendemos o universo reificado, as representações sociais dizem respeito ao universo consensual, restaurando e dando forma a consciência coletiva, ao mesmo tempo em que entende e explica os objetos e acontecimentos, tornando-os acessíveis e próximos de nossos interesses. Portanto, as representações sociais constituem um saber prático que têm relação com a experiência vivida das pessoas.

De acordo com Jodelet (2001), na Teoria das Representações Sociais o conhecimento do senso comum passa a ser reconhecido como um verdadeiro conhecimento, que tem base social e um alcance prático. Seria este conhecimento o responsável por orientar e legitimar as ações. Menin e Shimizu

(2005) também destacam que as representações sociais surgem como uma forma de conhecimento cotidiano de senso comum, que difere do conhecimento científico ou acadêmico. Entretanto, não devemos considerar as interpretações da ciência como sua vulgarização, mas entender a situação como a formação de outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a critérios variados em um contexto social determinado.

Desta forma, o conhecimento do senso comum difere da vulgarização ou distorção da ciência, pois não tem a pretensão de reproduzir um saber científico ou acadêmico, mas reelaborá-lo segundo a sua própria conveniência e os meios materiais encontrados, além de remodelar o que é recebido de fora, mediante a relação entre indivíduos e grupos com objetos. O próprio conhecimento do senso comum, segundo Moscovici (2003), estaria na base de todos os processos cognitivos, fornecendo os saberes necessários às pessoas, inclusive à ciência e a tecnologia, como reforça o autor:

Se um psicólogo fala de uma personalidade extrovertida ou de um protótipo, se um biólogo lembra informação e seleção, ou ainda se um economista raciocina em termos de mercado e competição, cada um deles, dentro de sua própria especialidade, apela para conceitos tirados de sua herança, das fontes do conhecimento comum das quais ele nunca se separou. (Moscovici, 2003, p.200).

Compreendemos então a articulação existente entre o conhecimento científico e as representações sociais, que se relacionam através de suas diferenças, e que se mostram irreduzíveis entre si justamente por se configurarem como distintas formas de compreensão e de relacionamento como o mundo.

As representações sociais consistem em conjuntos de conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam suas realidades, tentando compreendê-las. De acordo com Sá (1998) existem três condições, peculiares às situações sociais, que afetam a emergência das representações sociais: dispersão da informação, focalização e pressão para inferência.

A dispersão da informação diz respeito à quantidade e forma dos dados acerca de determinado objeto com as quais o sujeito entra em contato, seja através das conversações ou dos meios de comunicação. Para Moscovici (1978), esta informação disponível se encontra sempre defasada, pois, em função de sua relação com o objeto, o indivíduo destaca apenas o que nele considera interessante, ou lhe chama atenção, fato que caracteriza a defasagem não quantitativamente, mas sim, de forma constitutiva, já que a informação com que o sujeito entrará em contato nunca será a necessária para dominar todos os elementos do objeto.

Um segundo fator que determina as condições de produção das representações sociais é a “focalização”. Este ato envolve o interesse do sujeito sobre um ou alguns aspectos do objeto, que por sua vez resultam no recebimento de “uma atenção específica a algumas zonas muito particulares do meio ambiente e mantém certa distância em relação a outras zonas no mesmo meio ambiente” (Moscovici, 1978, p.252). Esta focalização dos sujeitos sobre certos aspectos do objeto não ocorre de modo arbitrário, ela é regida pelos interesses dos indivíduos e passa por “filtros” morais, culturais e ideológicos, caracterizando-se como algo expressivo da relação entre o indivíduo (ou grupo) com o objeto social. A pressão para inferência refere-se

ao esforço realizado pelo sujeito a fim de tornar-se capaz de “saber falar sobre”, agir e tomar posição, para que não seja considerado desatualizado por seus pares e fora do circuito coletivo. Sendo assim, fica evidente o papel crucial da relação existente entre o sujeito e o objeto representado para a Teoria das Representações Sociais, fato que lhe dá a propriedade de considerá-los como indissociáveis.

Mazzotti (2002) reforça a indissociabilidade sujeito/objeto nas representações sociais afirmando que o objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação a um sujeito (indivíduo ou grupo). Essa relação, segundo ela, determina o próprio sujeito. Como visões funcionais do mundo, as representações sociais possibilitam ao sujeito compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências, ou seja, das próprias representações que já possui, e através delas, adaptar-se a esse mundo. Dessa forma, o ato de representar, segundo Moscovici, vai além da repetição ou reprodução, pois ao sujeito é depositado a possibilidade de reelaborar e reinterpretar o objeto a ser representado, havendo desta forma um entrelaçamento entre o sujeito e o objeto no ato de representar, assim, “uma representação é sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (Moscovici, 1978, p.27).

Enquanto sistemas de interpretação que orientam as relações das pessoas com o mundo e os outros e passam a reger as condutas e as comunicações sociais o caráter prático das representações fica evidente. Quanto a isto Moscovici ressalta:

Se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o

comportamento, mas, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue incutir um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes. (Moscovici, 1978, p. 49).

Outro aspecto importante para a compreensão do conceito de representação social diz respeito a sua função na comunicação entre os sujeitos. Moscovici (2003) afirma haver uma relação particular entre sistemas de comunicação e as representações sociais, já que estas possuem um caráter circulante e móvel, que se renova nas conversações do cotidiano. De acordo com Bonfim & Almeida (1991) os especialistas (jornalistas, cientistas, técnicos e políticos), aptos formadores de representações sociais, podem ser responsáveis pela estruturação de sistemas de comunicação que objetivam difundir, propagar ou fazer propagandas de determinados objetos provocando a criação de representações.

Na difusão, a comunicação emitida da fonte chega ao receptor sem modificações, e os influencia na produção de opiniões. A propagação se caracteriza pela adaptação de outros saberes a uma visão de mundo organizada, a um quadro pré-estabelecido, além de atuar na formação de atitude do sujeito frente ao objeto; e a propaganda seria a forma de comunicação que está inserida dentro de relações sociais antagônicas: o verdadeiro saber e o falso, caracterizando-se pela incompatibilidade entre a informação vinculada pela fonte e a proposta pela parte antagônica. Como não poderia ser diferente, a linguagem permeia estas formas de atuação da

comunicação, e por estar inserida no cotidiano dos sujeitos, desenvolve um papel crucial na condição de emergência de representações sociais.

Reforçando o caráter dinâmico das representações sociais, e justificando o adjetivo “social” atribuído ao fenômeno que propôs estudar, Moscovici (1978) afirma ainda que as reações e avaliações dos sujeitos para com os objetos estão organizadas de formas diversas, segundo as classes, as culturas ou grupos e constituem tantos universos de opinião quantas classes, culturas ou grupos existem. Para o autor, cada universo de opinião tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem.

A dimensão da informação está relacionada à organização dos conhecimentos que um grupo possui sobre um dado objeto social; a dimensão do campo de representação, que remete à ideia de imagem, refere-se ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação; e a dimensão da atitude é aquela que destaca a orientação global em relação ao objeto da representação social. Moscovici (1978) alerta que a presença das três dimensões reflete o seu grau de estruturação.

A análise das dimensões de uma representação permite, então, a caracterização de grupos a partir de suas representações sociais, ou seja, é possível definir os contornos de um grupo, ou distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social. O exame dimensional também permite, através de estudos comparativos, a possibilidade de destacar conteúdos suscetíveis de um

relacionamento sistemático entre os grupos, seja na comparação entre cada dimensão ou no conjunto dos grupos estudados.

A consolidação da Teoria das Representações Sociais no campo científico, a partir do trabalho de Moscovici, foi reforçada com o surgimento de adeptos e o desenvolvimento de vários estudos e pesquisas sobre os mais diversos temas e áreas do saber, o que repercutiu em seu refinamento teórico-conceitual, além de ter tornado possível aperfeiçoar os métodos utilizados e atualizar seus relacionamentos potenciais com outras abordagens do mesmo campo fenomenal. A partir deste refinamento, observamos que a Teoria das Representações Sociais vem possibilitando uma pluralidade metodológica na construção de objetos específicos de pesquisa, além de ter permitido o surgimento de abordagens complementares, que focam aspectos distintos das representações sociais e que se mostram compatíveis com a abordagem original de Moscovici, ou como caracteriza Sá (1998), com a “grande teoria”.

Jean Claude Abric é o responsável pela elaboração da Teoria do Núcleo Central, uma das abordagens complementares à “grande teoria”, desenvolvida em Aix-en-Provence. Suas pesquisas têm tido como objetivo identificar as estruturas representacionais, procurando entender a constituição das representações sociais, o seu conteúdo e estrutura, para compreender o seu funcionamento. De acordo com Sá (1998) a Teoria de Abric pressupõe que as representações sociais se organizam em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou mais elementos e que estes elementos organizam e dão significado às representações. Para Abric (1998, p.31), o Núcleo Central tem

duas funções essenciais na estruturação e no funcionamento das representações sociais, são elas:

uma função geradora: ele é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É por eles que esses elementos tomam um sentido, um valor e uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação. Ele é nesse sentido o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Núcleo Central teria a propriedade de estabilidade, o que lhe dá a característica de ser o elemento mais duradouro e forte de uma representação social. Essa propriedade assegura a continuidade das representações sociais em contextos móveis e evolutivos. Seus elementos são determinados pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e, por isso, são coletivamente partilhados e, portanto, mais resistentes às mudanças. De acordo com a Teoria de Abric, em torno do Núcleo Central organizam-se os elementos periféricos (como seus complementos indispensáveis), que se constituem como a interface entre a realidade concreta e o sistema central, o que os tornam mais flexíveis e móveis em relação ao Núcleo Central. Os elementos periféricos possuem três funções primordiais: 1) possibilitam a elaboração das representações sociais e sua utilização em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis; 2) constituem o aspecto móvel e evolutivo das representações sociais; 3) agem como um elemento de defesa do núcleo central. Dessa forma, em caso de transformações da representação, estas acontecerão primeiramente nos elementos periféricos, pois é no sistema periférico que poderão aparecer e ser toleradas contradições.

Abric contribuiu para o refinamento do conceito de representações sociais ao ampliar o leque de funções das representações explicitado anteriormente por Moscovici, o qual abarcava: contribuir para a formação de condutas e para orientação das comunicações sociais. De acordo Nunes & Cunha (2007), Abric elencou quatro funções para as representações sociais: a Função de Saber, Função Identitária, Função de Orientação, e Função de Justificação. A Função de Saber torna possível, a partir das representações sociais, compreender ou explicar a realidade; a Função Identitária possibilita situar os indivíduos e os grupos no campo social, já que a partir das representações os indivíduos elaboram uma identidade social em compatibilidade com os sistemas de normas e valores sócio-históricos. A Função de Orientação é responsável por guiar as condutas e comportamentos; e a Função de Justificação permite defender as tomadas de posição.

Outra abordagem complementar à “Grande Teoria”, desenvolvida em Genebra, tem Willem Doise como representante e procura articular as representações a uma perspectiva mais sociológica, preocupa-se em estudar as condições de produção e circulação das representações sociais. Para Martins, Trindade & Almeida (2003), Doise utiliza três hipóteses importantes para o estudo das representações sociais: a) os diferentes membros de uma população estudada partilham efetivamente certas crenças comuns concernentes a uma dada relação social, por conseguinte, as representações sociais se constroem nas relações de comunicação que supõem referentes ou pontos de referência comum aos sujeitos ou grupos implicados nessas trocas simbólicas; b) a Teoria das Representações Sociais deve explicar como e por que os indivíduos se diferenciam entre si nas relações que eles mantêm com

essas representações. Isto implica que essas variações nas tomadas de posição individuais são organizadas de uma maneira sistemática; c) a ancoragem das tomadas de posição, em outras realidades simbólicas e coletivas, é considerada como as hierarquias de valores, as percepções que os sujeitos constroem das relações entre grupos e categorias e as experiências sociais que ele compartilham com o outro.

Uma terceira abordagem, considerada mais fiel à “grande teoria”, é liderada por Denise Jodelet, em Paris, e se caracteriza por fazer uso da abordagem etnográfica. Ela mantém um forte vínculo às premissas formuladas por Moscovici, legitimando o senso comum na consideração de determinantes para a compreensão de mundo, e valorizando a dimensão criativa e cognitiva do sujeito, assim como a comunicação enquanto fenômeno capaz de gerar e manter a dinâmica das relações entre indivíduos de um determinado grupo em uma dada realidade cultural.

Esta abordagem dá ênfase aos processos formativos das representações sociais: a objetivação e a ancoragem. A natureza do seu objeto de estudo é dinâmica, processual e subjetiva. Para Jodelet (2001) as representações sociais são “um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). De acordo com a autora, as pessoas têm necessidade de se informar sobre o mundo que as cerca, além de precisar se ajustar a ele, saber como se comportar, dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam. Para Jodelet, este seria o motivo pelo qual as representações sociais são criadas.

Nosso estudo utiliza como aporte teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, aderindo à proposta da abordagem processual, que têm como principal representante Jodelet (2001), grande responsável por manter atual a proposição original de Moscovici. A proposta de Jodelet (2001) se diferencia das outras duas abordagens complementares por se concentrar na identificação e análise dos processos de formação das representações sociais, além de defender uma ampla base descritiva - do tipo etológico - dos fenômenos de representação. De acordo com Sá (1998), Jodelet trouxe como contribuições à “grande Teoria” a ênfase na consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana e nas suas condições de produção e circulação sendo, então, fundamental identificar o grupo que as veicula, situar seu conteúdo simbólico no espaço e tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto específico.

2.1. O processo de construção das representações sociais

Conforme Moscovici (2003), as diferenças entre ciência e representações sociais ao mesmo tempo em que as distinguem, reafirmam a articulação existente entre ambas ao passo em que se mostram formas distintas de interação e apreensão do mundo. Para o autor, nas sociedades contemporâneas vê-se cada vez mais a proliferação das ciências, o que por sua vez acarreta a multiplicação de teorias, informações e acontecimentos.

A todo o momento são transferidos para o mundo consensual uma diversidade de idéias resultando na manutenção e emergência de novas representações sociais, pois “a ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (Moscovici, 2003, p.60).

A transformação de objetos e ideias não-familiares em conhecidas, próximas e atuais, é uma das funções das representações sociais, e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, imprescindíveis para a sua construção e parte de um processo baseado na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação. De acordo com Moscovici (2003):

Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (p.61).

A objetivação é o processo pelo qual os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo assim, coisas às palavras. Para Moscovici (2003) ela se caracteriza como a domesticação do estranho, e tem como finalidade transformar algo abstrato em quase concreto, transformando o que está na mente em alguma coisa que exista no mundo físico, tornando o que antes era mental em algo quase tangível. Segundo Bonfin & Almeida (1991), o processo de objetivação ocorre quando há a concretização ou materialização de um objeto abstrato a ser

representado; quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum. Assim, ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente, como ressalta Moscovici (p. 71):

Objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante dos nossos olhos, física e acessível. (Moscovici, 2003, p.71).

Na sociedade contemporânea, caracterizada pela acelerada circulação de informações, faz parte do cotidiano nos deparamos com elementos desconhecidos - vindos, ou não, do universo reificado - que nos causam estranheza e, conseqüentemente, nos ameaçam. Torna-se comum, então, a tentativa de incorporação de sentidos concretos a estes novos objetos, surgindo sob a forma do encontro de elementos não-verbais que passam a referi-los, materializando-os na tentativa de torná-los próximos de nós. Desta forma, como afirma Jodelet (2001, p.85), “colocam-se imagens em noções abstratas, dá-se textura material às ideias, faz-se corresponder as coisas às palavras”.

Nesse processo de construção forma-se uma espécie de esquema ou figura em que objetos estranhos vão sendo selecionados e classificados e mais tarde naturalizados, ou seja, materializados, constituídos, arrumados. É por isso que se afirma: a objetivação torna o abstrato em algo quase concreto.

Como já dissemos, no processo de objetivação ocorrem, simultaneamente, a classificação ou seleção, a formação de um núcleo figurativo, e a naturalização. A seleção é responsável por elencar informações ou elementos referentes ao objeto a representar. Essa seleção não é realizada de maneira arbitrária, mas sofre influência de critérios sócio culturais e sócio normativos.

A formação do núcleo figurativo, outra fase da objetivação, tem por finalidade a inserção de uma qualidade icônica em uma ideia. Ela objetiva a criação de imagens estruturadas que passarão a reproduzir de maneira visível o que antes não passava de conceitos. Moscovici (2003, p.72) define o núcleo figurativo como “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”. Esse núcleo se caracteriza como o que há de mais concreto na representação, uma vez que o processo de elaboração das representações sociais está intimamente vinculado à formação do núcleo. O contexto social em que está inserido o sujeito que representa, reafirmamos, tem grande importância, pois “somente aqueles aspectos que são apreendidos pelo público e que condizem com os valores do grupo e da sociedade se configuram como um núcleo figurativo” (Bonfim & Almeida, 1991, p.86).

Na naturalização, o indivíduo absorve e incorpora em seu discurso os elementos do núcleo figurativo, esquecendo que outrora já lhes foram estranhos e originários de outros. É durante a naturalização que tais elementos são apropriados pelos sujeitos, as imagens se tornam elementos da realidade, referentes para o conceito e passam a fazer parte do senso comum. Moscovici (1978) elenca a naturalização e a seleção como as duas operações essenciais

da objetivação, visto que a primeira se encarregaria de tornar o símbolo real, e a segunda daria à realidade um ar simbólico:

Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa (e, neste sentido se pode dizer que as imagens participam em nosso desenvolvimento), a outra separa alguns desses seres de seus atributos para poder guardá-los num quadro geral de acordo com o sistema de referência que a sociedade institui. (Moscovici, 1978, p.113).

Para Jodelet (2001), o fato da representação constituir-se como uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses conduz, portanto, a um jogo de mascaramento ou de acentuação de determinados elementos referentes ao objeto. Esta autora aponta três tipos de efeito que ocorrem durante o processo de formação das representações sociais e que são essenciais para a análise do processo de objetivação, são eles: as distorções, suplementações e subtrações. Na distorção, embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui, resultando em um acréscimo de significações; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos, resultando - na maioria dos casos - do efeito repressivo das normas sociais.

A ancoragem, outro mecanismo de construção das representações sociais, teria como objetivo reduzir as ideias e os sentidos que nos são estranhos, atrelando-os a categorias e imagens que já nos são comuns, trazendo-as assim para um contexto conhecido. O estranho e perturbador

passam a ser introduzidos em um sistema particular de categorias que já são familiares ao indivíduo, e aos quais ele julga apropriados a tal relação. Ao fazer a introdução deste novo elemento à categoria já existente, ele passa a ser re-ajustado para que se enquadre no paradigma que rege tal categoria, além de adquirir as características pertencentes a ela. Ou seja, tanto o novo elemento como a categoria a qual ele se filia se transformam (re-elaboram, re-inventam) mutuamente, trocando características e se aproximando, conforme o indivíduo considere adequado.

Assim, ancorar constitui-se em trazer o novo para o familiar, “é quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (Moscovici, 2003, p. 61). É através desse processo que o significante se transforma em signo e o objeto é representado, como afirma Jodelet (2001): “a ancoragem dá-se pela integração cognitiva do objeto representando, ideias, acontecimentos, pessoas, relações etc; a um sistema de pensamento social preexistente e as transformações implicadas” (p.20). Entende-se como o processo de incorporação do estranho à malha de saberes já existentes. Menin e Shimizu (2005) definem o processo de ancoragem como “a integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento pré-existente; é a inserção orgânica de um pensamento constituído” (p.96).

Na tentativa de tornar o não-familiar conhecido, o sujeito lança mão, quase que simultaneamente, de dois sistemas interdependentes durante a ancoragem: a classificação e a nomeação. É através destes sistemas que a resistência imposta pelo desconhecido é superada, ao passo que no momento

em que o indivíduo se torna apto a falar sobre algo, julgá-lo e comunicá-lo, ele se aproxima do novo e torna-se capaz de representá-lo.

O ato de classificar seria um primeiro passo para se aproximar do que ainda nos é estranho. Quando classificamos, imediatamente inserimos o desconhecido em um conjunto de normas e regras que especificam o que é, ou não, permitido a ele e a todos os pertencentes à classificação em que se encontra. Por conseguinte, a classificação exige uma avaliação do objeto por parte do sujeito, repercutindo em uma relação positiva ou negativa para com o mesmo e assim ele possa ser inserido nas categorias disponíveis. Moscovici (2003) destaca que esta classificação, baseada em avaliações acerca dos objetos ainda não-familiares, não é feita de maneira aleatória. Assim, neste processo a neutralidade é proibida pela própria lógica do sistema em que cada objeto ou sujeito deve ter um valor positivo ou negativo.

Para o referido autor, existe um representante - considerado um protótipo da classe - possuidor das características consideradas representativas de cada categoria. Quando nos deparamos com uma pessoa (ou coisa) que nos é estranha, nossa ação é compará-la aos protótipos que detemos, para que em seguida possamos inseri-la em alguma classe. Este ato de comparar para classificar ocorre através da generalização ou da particularização. Nós generalizamos quando reduzimos a distância entre o que está sendo ancorado e o protótipo que julgamos adequado, por exemplo: quando focamos uma característica comum aos dois e colocamos de lado todas as que se distinguem. A particularização, por sua vez, ocorre quando nós

mantemos o objeto distante do protótipo, como algo divergente do mesmo, enquanto tentamos descobrir o que o classifica como distinto.

O segundo mecanismo da ancoragem é a nomeação. Segundo Moscovici (2003) “é impossível classificar sem, ao mesmo tempo, dar nomes” (p.66). Nomear uma pessoa ou uma coisa não-familiar traz três consequências: o objeto pode ser descrito e assim adquire certas características; através destas características ela pode se distinguir ou se aproximar dos outros; e passar a fazer parte de uma convenção entre os que adotam e partilham a mesma convenção. Assim, os mecanismos de classificação e nomeação possuem como objetivo principal:

facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões... Nós os fabricamos com esta finalidade, na medida em que os sentidos emergem; nós os tornamos tangíveis e visíveis e semelhantes às ideias e seres que nós já integramos e com os quais nós já estamos familiarizados. Deste modo, representações preexistentes são de certo modo modificadas e aquelas entidades que devem ser representadas são mudadas ainda mais, de tal modo que adquirem uma nova existência. (Moscovici, 2003, p. 70).

Desta forma, na ancoragem, as representações já disponíveis podem servir também como sistemas de acolhimento de novas representações. De maneira geral, o processo é responsabilizado pelo enraizamento social da representação e de seu objeto.

Na análise de Jodelet (2001) acerca do processo de ancoragem, a autora procura mostrar três aspectos a ele referentes: a *atribuição de sentido*,

já que durante tal processo há a criação de uma rede de significados em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social. A autora ressalta também que a ancoragem *instrumentaliza o saber*, pois considera que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito que representa funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; além de proporcionar um *enraizamento no sistema de pensamento*, dando a oportunidade de integração da novidade sobre um pensamento já existente (sendo comum, nesse processo, tanto prevalecer esquemas resistentes que impedem a assimilação da novidade, como esta modificar seus modelos de pensamento defasados). A ancoragem constitui, portanto, o enraizamento social da representação e de seu objeto.

Jodelet (2001) contribui para uma melhor compreensão da ancoragem mostrando como esse processo, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a integração da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas e de relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: (a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Fica evidente como a objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas. Assim, a objetivação apresenta-se como a

integração dos elementos representados de uma ciência a uma realidade social enquanto a ancoragem permite compreender o modo como estes elementos contribuem para modelar as relações sociais, e como os indivíduos às expressam.

Bonfin e Almeida (1991) destacam que ao considerar esses dois processos subjacentes à construção das representações sociais, podemos concluir que as pesquisas nesse campo objetivam identificar não só o conhecimento compartilhado por um grupo, mas também, estudar as modulações de tais conhecimentos num sistema de regulamento simbólico, ou seja, não somente sua forma, mas principalmente o simbolismo, seus significados para pessoas ou grupos.

A proposta de compreensão dos elementos processuais de construção das representações sociais se torna um fator que consideramos relevante em nosso estudo. Ao apresentarmos como objetivo a análise dos processos geradores das representações, ou seja, do que é objetivado e ancorado pela criança sobre a escola, teríamos elementos relevantes para o favorecimento de novos conhecimentos acerca da instituição escolar que proporcionariam uma maior compreensão da mesma, já que poucos são os estudos em representações sociais que se lançam e realmente cumprem este desafio, como destaca Alves-Mazzotti (2005):

Não é raro encontrar pesquisas, supostamente filiadas à abordagem processual, que se limitam a arrolar falas dos entrevistados, com pouca ou nenhuma tentativa de relacioná-las buscando identificar uma estrutura ou de interpretar seus conteúdos simbólicos, o que faz com que os resultados não passem de opiniões esparsas sobre o objeto. E, o que é mais

grave é que a análise dos processos de objetivação e ancoragem – que caracterizam esta abordagem e que permitiriam iluminar o sentido do objeto pelo grupo considerado – está ausente. (Alvez-Mazzotti, p.148, 2005).

Ao explorarmos os conteúdos objetivados e ancorados na representação de escola apresentada pelas crianças nos aproximamos do que há de mais arraigado nos sentidos atribuídos por elas à instituição escolar, além de compreendermos em quais conceitos crianças se apoiariam para tornar familiar o que ainda não faria parte da sua realidade, levando-as a dar materialidade a esta idéia (objetivação). Ao mesmo tempo, torna-se possível identificarmos e analisarmos os elementos (novos ou não) que reforçam, ou ameaçam a representação que elas possuem sobre a escola (ancoragem).

A análise dos processos de objetivação e ancoragem de escola, além de proporcionar maior elucidação acerca do sentido atribuído à instituição torna possível, também, uma maior compreensão sobre os sujeitos do nosso estudo, pois, como fenômenos cognitivos, as representações indicam a pertença social dos indivíduos e suas implicações afetivas e normativas, bem como as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, a que estão ligadas. Além disso, “conteúdo concreto do pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade” (JODELET, 2001 p.23). Desta maneira, nosso estudo propõe compreender o fenômeno de representação social de escola pelas crianças que se encontram em processo inicial de escolarização tendo em vista a apreensão de seus processos de produção e sua dinâmica social.

2.2. A Teoria das Representações Sociais e o campo educacional

Segundo Jodelet (2001), a noção de representação social permite, além compreender uma diversidade de objetos, multiplicação de abordagens metodológicas, recortes de setores de estudos específicos, surgimento de teorias parciais que explicam estados e processos definidos, também dá a possibilidade para que os espaços de pesquisa nesse campo se ampliem. Desse modo o campo de estudo das representações sociais se caracteriza como multidimensional. A referida autora adverte, no entanto, que a produção científica nesse campo deve estar atenta a três questões: “Quem sabe e de onde sabe?”, “O que e como se sabe?”, e “Sobre o que se sabe e com que efeito?”. A primeira questão vincula-se às condições de produção e circulação das representações sociais, e desta forma, focam as condições sócio culturais que favorecem a emergência das mesmas. A segunda refere-se a descrição do conteúdo cognitivo e, por conseguinte, referente aos processos e estados das representações e a terceira diz respeito a natureza epistêmica da representação em relação ao saber erudito.

Ciente da adesão de várias áreas do conhecimento ao aporte teórico metodológico da Teoria proposta por Moscovici, Sá (1998) apresenta o campo de pesquisas em representações sociais, abordando a diversidade de problemas pesquisados e agrupando-os em sete temas gerais que se configuram nas áreas mais consistentes de interesses dos pesquisadores: ciência, saúde, desenvolvimento, educação, trabalho, comunidade e exclusão

social, alertando, entretanto, a impossibilidade de dar conta de toda a produção empírica no campo das representações sociais.

Dotta (2006) afirma que a área educacional se apresenta como um campo interessante para o estudo das representações sociais, pois sempre sofreu, de forma mais ou menos acentuada, influências de grupos sociais que ocupam posições diferenciadas em relação à Instituição Escolar, fazendo ecoar frente aos diversos atores que influenciam ou são influenciados por ela: “o discurso político e administrativo, discurso dos agentes institucionais de diferentes níveis hierárquicos, discurso dos usuários” (p:27).

O campo educacional, também é considerado por Gilly (2001) como uma área privilegiada para o estudo das representações sociais. A teoria permite compreender as evoluções e transformações que ocorrem no interior dos grupos sociais, possibilitando um maior entendimento do “papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de representação” (p.322). Reforçando as contribuições que a Teoria das Representações Sociais oferece ao campo educativo, o autor indica a possibilidade de elucidar fatos da educação proporcionada pela atenção focalizada no papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo, além de oferecer a oportunidade de compreender a diversidade e a complexidade desse fenômeno e do contexto escolar na sociedade moderna.

Um dos primeiros a levantar a produção acadêmica em representações sociais e educação, Gilly (2001) agrupou em três (03) categorias os estudos cujos objetos de investigação envolvem Educação e Representação Social: a)

os centrados em estudos das instituições, da escola e de seus agentes como objetos sociais de representação; b) os trabalhos centrados nas representações recíprocas entre professor e alunos; e c) os estudos que buscam avaliar o impacto dos fenômenos de representação sobre os mecanismos e os resultados da ação educativa.

Seu levantamento, apesar de elencar as evidentes contribuições do estudo das representações sociais para a análise dos fenômenos educativos, conclui que poucas eram as pesquisas no campo educacional nas quais representações sociais, eram explicitamente focalizadas, o que é corroborado no Brasil por Alves-Mazzotti (1994, p.74), que afirma:

ou bem os autores não estudam senão alguns de seus aspectos ou manifestações, ou bem eles as evocam enquanto fatores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos.

Garnier (2000), citado por Alvez-Mazzotti (2005), mais adiante desenvolveu revisão desse mesmo campo de estudos e concluiu, após um exame do panorama, que de pouco mudou em relação à análise feita por Gilly (2001), “as pesquisas no campo da educação ainda eram escassas e os temas priorizados continuavam basicamente os mesmos” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2005, p.141). Entretanto, a autora alerta que tais análises não devem ter considerado a produção brasileira, uma vez que particularmente na década de 1990, no campo de educação, um crescente número de pesquisas vem adotando o referencial teórico das representações sociais, para a análise dos múltiplos fenômenos da área.

Menin e Shimizu (2005) realizaram um estudo do tipo “Estado da Arte” para mostrar a forma como estão sendo realizados os trabalhos sobre representação social aplicados à educação no Brasil no período de 2000 a 2003. Entre os seus achados, as autoras apontam que, em relação aos tipos de análises realizados sobre as representações, os estudos priorizam mais a descrição e a classificação das representações obtidas através de questionários ou entrevistas, do que sua análise estrutural. Também verificaram que na maioria dos estudos os sujeitos são caracterizados de maneira superficial, sendo pouco investigadas as ancoragens das representações em pertinências ou história cultural dos grupos. Constataram, ainda, que os trabalhos em representação social e educação são mais descritivos que explicativos e que estes ao relacionarem as representações sociais e práticas, mais inferem, colocam-nas em hipóteses ou discutem, do que as analisam. Ressaltam, também, que poucos são os que cruzam a Teoria das Representações Sociais com outras teorias da Psicologia, Sociologia ou áreas afins.

Em relação aos métodos de análise, Menin e Shimizu (2005) afirmam que os pesquisadores têm optado por métodos mais simples de análises de dados (descrição, classificação e quantificação), embora também destaquem que as pesquisas estão inovando os recursos para análise dos conteúdos através dos softwares disponíveis para tal. As autoras também afirmam que, após o levantamento, constataram o quanto a Teoria das Representações Sociais tem servido para revelar os conhecimentos populares, ou do senso comum, que estão presentes na educação, entre seus membros e agentes, influenciando o desempenho de papéis, funções e finalidades escolares.

Alves-Mazzotti (2005) justifica a rápida expansão da Teoria das Representações Sociais no campo educacional brasileiro, devido a sua relação direta com a função de orientação das práticas, e aos desafios com que os professores são confrontados em sua prática docente, como o fracasso escolar presente na educação das classes desfavorecidas:

Na medida em que as representações sociais orientam e justificam as práticas, estas frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais, as quais estão estreitamente relacionadas aos graves problemas de desigualdade social encontrados em nosso país. Nesse sentido, a teoria das representações sociais vem sendo acolhida como um caminho promissor: por suas relações com as práticas, por seu papel na formação de identidades, pelas possibilidades que oferece de antecipar hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, bem como de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas. (p.141-142)

Embora reconheça que diversos estudos acerca de percepções, atribuições e atitudes dos atores escolares, bem como de comportamentos diferenciados destes em função de expectativas, relacionando-os, têm sido realizados procurando compreender melhor os fenômenos educacionais, Alves-Mazzotti (1994) alerta que é necessário “ultrapassar o nível da constatação sobre o que se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para procurar compreender como e por que estas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas” (p.60), cabendo aos pesquisadores recorrer aos sistemas de significações socialmente enraizados e partilhados que orientam e justificam.

De fato, a Educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido privilegiada na realidade brasileira. É possível

encontrar um número significativo de trabalhos que fazem uso do aporte teórico-metodológico inaugurado por Moscovici, objetivando a compreensão dos fenômenos educacionais a partir de um outro olhar. De fato, a pesquisa educacional ao adotar os pressupostos psicossociais, além de afirmar que as interações educativas não ocorrem num vazio social. Considera os processos simbólicos e se debruça na investigação de como se formam e funcionam os sistemas de referência que os atores sociais utilizam para classificar pessoas ou grupos, interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana, fornecer indícios que auxiliam na compreensão das atitudes, julgamentos e comportamentos dos atores envolvidos nos processos escolares.

Desta forma, a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como valiosa para estudos na área da Educação, bem como para nossa investigação, pois surge como um novo caminho para a explicação dos mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo, além de centrar a atenção nos significados atribuídos às situações de ensino por seus interlocutores buscando explicações para as suas condutas.

2.2.1. Estado da pesquisa sobre representações sociais no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco

Conforme Jodelet (2001), o estudo das representações sociais contribui para o conhecimento da vida mental individual e coletiva, já que estas são abordadas concomitantemente como “produto e processo de uma atividade de

apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (p.22). A riqueza que permeia a noção de representação social, como vitalidade, transversalidade e complexidade, também é ressaltada pela mesma autora, que assim justifica a adesão de várias áreas do conhecimento, como Saúde, Meio Ambiente e Educação, ao aporte teórico metodológico proposto pela teoria inaugurada por Moscovici. A vitalidade, presente na noção de representação social torna possível a sua utilização em vários domínios, através de diferentes abordagens metodológicas e teóricas, ao lado da transversalidade, que justifica o interesse das Ciências Humanas pela noção que se encontra na interface do psicológico e social, bem como da complexidade centrada na dificuldade de sua definição e tratamento, tornam a Teoria das Representações Sociais um referencial teórico cada vez mais utilizado nos estudos dos fenômenos sociais, inclusive nas pesquisas desenvolvidas na área educacional.

Com a proposta de ilustrar a crescente vitalidade da produção acadêmica em torno da Teoria das Representações Sociais na área educacional, realizamos um levantamento das dissertações produzidas pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco de 1986 até o ano de 2008, que trazem a Teoria das Representações Sociais como suporte teórico metodológico. Considerando as diversas possibilidades de estudar o fenômeno das representações sociais, esta revisão de literatura configura-se como um esforço de aproximação da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPE) à luz desta Teoria. Desta forma, realizamos uma leitura dos resumos das dissertações, seguindo um roteiro

orientado para identificação: a) dos objetos de representação social estudados; e b) dos sujeitos das representações sociais pesquisadas.

Nosso levantamento reuniu 29 dissertações, sendo uma (01) desenvolvida na década de 1980 (MEDEIROS, 1986); cinco (05) realizadas nos anos de 1990 (LEÃO, 1996; PEREIRA, 1996; AGUIAR, 1997; CRUZ, 1998; NASCIMENTO, 1998); e vinte e três (23) produzidas nos anos 2000 (ABRANCHES, 2000; LINS, 2000; MARQUES, 2000; COSTA, 2001; OLIVEIRA, 2001; BAZANTE, 2002; FREIRE, 2002; GUIMARÃES, 2002; LIMA, 2002; MENDES, 2002; SILVA, 2002a; SILVA 2002b; BARBOZA, 2003; CRUSOÉ, 2003; AMORIM, 2004; CAVALCANTI, 2004; SANTOS, 2004; SILVA, 2004; FREITAS, 2005; SILVA, 2005; SOARES, 2006; ALBUQUERQUE, 2007; ARRIBAS, 2008). Constatamos, desta forma, o crescimento dessa produção na última década. Provavelmente, esse aumento é decorrente do fato da referida teoria surgir como uma nova possibilidade de lidar com a diversidade e complexidade da educação e do contexto escolar, constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo (MACHADO, 2003), à medida que possibilita explicar os mecanismos pelos quais os fatores sociais agem sobre o processo educativo influenciando seus resultados.

Considerando a proposta de exposição de um panorama do que vem sendo estudado no Mestrado em Educação da UFPE à luz da Teoria das Representações Sociais e reforçando o pressuposto indissociabilidade sujeito/objeto, segundo o qual o objeto não existe por si mesmo, mas na relação com o sujeito, admitimos ser relevante identificar os objetos de representação já estudados no referido programa.

Embora nosso levantamento tenha identificado uma grande variedade de objetos de representações nas dissertações, não houve nenhum que tenha sido demasiadamente privilegiado. Entretanto, destacamos que o gênero foi tratado como objeto de representação em três (03) pesquisas, e que duas (02) dissertações estudaram as representações sociais dos cursos de capacitação docente. Percebemos, a partir desta análise preliminar, que os fenômenos considerados como objetos de representação são variados, perpassando funções presentes na área educacional, como: supervisão escolar (01), e coordenação pedagógica (01); e atores escolares: o aluno da escola pública (01), e o professor de matemática (01). Os demais objetos de representação pesquisados foram: formação continuada, aprendizagem, magistério, construção de saberes, didática, escola e escolarização, educação especial, educação patrimonial e patrimônio, ensino, estágio supervisionado, fazer docente, informática na educação, inclusão escolar, interdisciplinaridade, museu, o brincar, projeto político-pedagógico, qualidade da educação, sexualidade, sucesso e fracasso escolar, uso do computador na escola. Destacamos deste levantamento um (01) estudo, desenvolvido por Lins (2000), que tomou como objeto de representação o mesmo que nos propomos analisar, a escola.

A diversidade de objetos estudados denota às contribuições que a Teoria das Representações Sociais oferece para compreensão do campo educacional a partir de um outro olhar, reconhecendo o valor simbólico atribuído aos objetos. Estes no processo de representação passam a ser próprios do sujeito, já que, ao ser representado, o objeto passa a carregar características do próprio sujeito que o representa.

Desta forma, o sujeito social tem papel ativo na tentativa de tornar o estranho familiar, cabendo ao indivíduo, no processo de interação social, reelaborar ideias e conhecimentos que circulam na sociedade, reconstruindo valores. Verificamos, portanto, a ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito, pois, como afirma Moscovici (1978): “toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (p.11). Além disso, como ressalta Jodelet (2001), a representação traz a marca do sujeito e de sua atividade. De acordo com a autora, “este último aspecto remete às características de construção, criatividade e autonomia da representação que comportam uma parte de reconstrução, de interpretação do objeto e de expressão do sujeito” (p.23). Devido ao importante papel do sujeito na elaboração das representações sociais, nós também nos preocupamos em identificar os sujeitos das representações pesquisadas.

No levantamento realizado constatamos que diversos sujeitos são pesquisados, embora se destaquem os trabalhos que trazem a participação de professores da Educação Básica, estando presentes em dezenove (19) dissertações. Também foram encontrados como participantes: alunos da educação básica (03), docentes do ensino superior (02), docentes de formação profissional (01), professores do curso Normal Superior (01), alunos do ensino superior (01), supervisores (01), coordenadores (01), conselheiros (01), e pais de alunos da educação básica (01). Ressaltamos que três (03) estudos trazem mais de um grupo social como sujeito das representações, e que um (01) dos trabalhos é uma pesquisa documental. Destacamos ainda o reduzido número

de pesquisas que se preocuparam com as representações sociais das crianças, principais atores do processo ensino aprendizagem.

A análise preliminar da produção científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco que apresenta as representações sociais como aporte teórico, confirma como essa noção se mostra cada vez mais presente nas pesquisas no campo educacional. Ressaltamos que, além destes resultados iniciais possibilitarem a reflexão acerca dos percursos dos estudos que vem sendo consolidados pelo campo da Teoria das Representações Sociais, os temas de pesquisa abordados ilustram um crescimento notável desses objetos, além da diversidade de abordagens metodológicas desenvolvidas, o que nos leva a reafirmar a vitalidade que permeia a noção de representação social, que favorece um outro olhar do pesquisador para com os fenômenos sociais que se pretende estudar.

A análise da produção científica do nosso PPGE sinaliza inicialmente o espaço crescente de adesão dos pesquisadores do campo da educação à teoria, reflexo da própria expansão da produção nacional à luz dos constructos de Moscovici (Alves-Mazzotti, 2005). Nossa pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais ao tomar como sujeitos um grupo de crianças. Embora Moscovici (2003) afirme que a influência das representações sociais no desenvolvimento do indivíduo se dá desde muito cedo, revelando-se no modo como ele percebe e se posiciona no mundo, ou seja, que as representações estão presentes na vida dos indivíduos desde a primeira infância, os estudos com crianças utilizando o aporte teórico

das representações sociais não têm sido comuns. No nosso estudo queremos dar voz às crianças, considerando-as como sujeitos ativos e capazes de falar de suas preferências e próprios valores.

Nosso estudo também propõe colaborar para a discussão da escola, principal locus de atuação docente, uma vez que se apóia em um olhar diferenciado, que considera a constituição do individual e do social como formas dinâmicas e dissociadas, nas quais o sujeito se constrói ao mesmo tempo que constrói, com os outros sujeitos, os sentidos da realidade.

Caracterizada como um espaço de múltiplas culturas, ideologias e visões de mundo que podem ou não partilhar o conhecimento de seus atores, enquanto agentes que transformam ou são transformados pelas interações sociais, a escola configura-se como um locus privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas em representações sociais. Estudar a escola, a partir das representações sociais, significa compreendê-la como um espaço construído de relações que se estabelecem entre o sujeito individual, o sujeito social e a própria instituição escolar. Assim, esperamos contribuir para uma melhor compreensão da escola, já que propomos nos aproximar das representações sociais de um dos atores escolares mais importantes do processo ensino aprendizagem: o aluno.

2.3. A escola como objeto de estudo das representações sociais

Como já dissemos, pesquisas realizadas na área educacional que adotam a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico metodológico têm ganhado espaço na produção científica brasileira, uma vez que a análise do campo representacional se concretiza como uma possibilidade de compreensão das dinâmicas que regem as práticas educativas. O estudo da escola, espaço permeado de complexas relações entre seus atores e a própria sociedade, gerador dos fenômenos de subjetividade e um campo de construção de representações onde os indivíduos se instrumentalizam para a sua atuação social, proporciona uma aproximação do conteúdo simbólico, da teia de significados que envolvem a instituição escolar e sua cultura.

Os estudos sobre representações sociais de escola não são comuns, mas, também, não têm sido tão escassos. Em nossa revisão de literatura localizamos um total de dezenove (19) pesquisas, sendo quatorze (14) artigos científicos - Sá & cols (1990); Eizirik (1999); Franco & Novaes (2001); Silva & Sales (2002); Madeira (2003, 2005) Oliveira, Fischer, Teixeira & Almeida (2003); Souza & cols. (2003); Oliveira & cols. (2004); Barra Nova & Machado (2007, 2010); Franco (2007); Soares & Sousa (2007); Naiff, Sá e Naiff (2008) – uma (01) monografia: Carvalho (2003) - três (03) dissertações: Lins (2000), Maurício (2001), Araújo (2008) – e uma (01) tese: Pimenta (1998). A seguir apresentaremos os enfoques e resultados desses estudos.

Em estudo do tipo pesquisa-ação Sá & cols (1990) identificaram as representações sociais de escola pública de diferentes grupos sociais residentes de uma comunidade carente da cidade do Rio de Janeiro a fim de estabelecerem tentativas de modificações destas representações para deflagrarem ações de controle do comportamento social. Os autores se apoiaram na abordagem comportamentalista que toma a escola como uma agência institucionalizadora de controle, sendo seus agentes e a população atendida (ou controlada) formadores de um sistema social. Sá & cols (1990) partiram do pressuposto que se aproximando das representações sociais de escola por parte dos sujeitos, seria possível identificar as respostas sedimentadas emitidas acerca do controle social exercido pela instituição escolar sobre os próprios indivíduos.

Foram sujeitos desta pesquisa professores, alunos e pais de alunos de três escolas municipais, além de professores dos Centros Integrados de Educação Pública. Os resultados, obtidos por meio de entrevistas, mostraram que cada grupo estudado possui uma representação própria: para os alunos a escola é importante e a sua função é fornecer-lhes instrução, além de assegurar a preparação para atender às exigências das ocupações que objetivam alcançar para virem a ser “alguém na vida”. Os pais dos alunos representam a escola de maneira similar aos seus filhos, porém, não asseguram o interesse pelo estudo que os seus filhos afirmam possuir, além de se mostrarem meio céticos acerca da possibilidade de que a escola pública cumpra realmente a sua função.

Entre os professores, Sá & cols (1990) afirmam existir três representações distintas: para um grupo a escola é incapaz de promover a ascensão social aguardada pelos alunos e seus pais, sendo estes culpabilizados pelo fracasso escolar que os aguarda, e ressaltam a importância da escola para os alunos exclusivamente pela disponibilização do espaço físico e alimentação regular e adequada. Um segundo e menor grupo de professores, considerado pelos autores como mais crítico, demonstra possuir uma representação de escola que toma o fracasso escolar como responsabilidade da própria escola, que não se encontra qualificada para proporcionar o que deveria às classes populares. Para os demais professores - a maioria do grupo - a representação de escola é marcada pela sua importância, embora eles não saibam justificá-la. Já os professores dos Centros Integrados de Educação Pública têm uma representação da escola próxima do grupo mais crítico de professores e solidária com as expectativas das classes populares. Para eles a não consideração da vida dos alunos nos conteúdos escolares é sintoma da inadequação da escola para atender suas necessidades. Para este grupo, a escola é valorizada, pois só através de sua própria transformação esse estado em que se encontra poderá ser mudado.

Com a proposta de discutir a cidadania de crianças e de adolescentes, Pimenta (1998) estudou a representação social de escola entre alunos de uma escola pública de Campinas-SP. Através da análise de desenhos e textos articulados ao conteúdo das entrevistas realizadas com o grupo, baseou-se nas relações traçadas entre os alunos e sua escola. Para a autora, as representações estão balizadas na relação entre o vivido e o almejado. Pimenta afirma que essa representação está impregnada de um conteúdo

crítico social que aponta a necessidade de uma nova contratualidade entre a escola e seus usuários.

Eizirik (1999) tomou a escola como objeto de estudo ao lançar um olhar epistemológico acerca das representações sociais dos professores. Segundo a autora, conceber a escola como uma instituição dinâmica, flexível, que está sempre em um processo ativo de construção, auxilia na mudança da negativa representação que os educadores têm da mesma. Eizirik afirma que, influenciada pelos dilemas que a escola atual apresenta, a representação dessa instituição por parte dos professores centra-se em algo afastado da vida, do desejo e da alegria, constituindo-se como depreciativa da instituição.

A representação social de escola entre alunos matriculados na 4^a e 8^a série da rede pública de ensino do Recife/ PE, e os seus pais, foi estudada por Lins (2000). A autora, a partir de entrevistas semi-estruturadas e questionários, concluiu que os alunos possuem uma representação positiva da escola, sendo o espaço escolar para os alunos da 8^a série algo necessário para a conquista de um lugar no mercado de trabalho, enquanto que entre os alunos da 4^a série, a escola é representada como um local para a qualificação individual e uma perspectiva de mudança de vida. Afirma a autora:

a perspectiva de mudança encontra-se estreitamente relacionada aos benefícios da escolarização. O discurso dos alunos possui a marca da expectativa da crença de que é no processo de escolarização que se encontra “a receita” para que se possa romper com condições de vida insatisfatórias e vislumbrar uma vida melhor (Lins, 2000, p. 428).

Franco & Novaes (2001) com o objetivo de caracterizar os jovens estudantes de ensino médio da cidade de São Paulo, também estudaram suas representações sociais acerca da escola e do trabalho. Para tanto, as autoras entrevistaram 481 estudantes de dez escolas estaduais localizadas na Grande São Paulo. Constataram que as representações sobre o trabalho mostram-se bastante idealizadas, indicando o desconhecimento dos muitos determinantes estruturais e conjeturais nas relações de trabalho e sociais. Quanto à representação social de escola, esses jovens depositam nessa instituição e na educação escolar a única esperança de conseguir um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados, desejando frequentemente continuar os estudos.

Carvalho (2003) investigou as representações de escola, ensino, e aprendizagem entre crianças e adolescentes em situação de rua do Recife-PE, que estavam frequentando a escola ou que já tiveram acesso a instituição, e de professores que atuam em uma escola da rede municipal de ensino da mesma cidade. Utilizando-se da entrevista semi-estruturada, associação livre e pareamento de palavras, a autora apreendeu a existência de diferentes formas de representar o papel e o valor social da escola nos sujeitos investigados, o que implicava em práticas sociais diferenciadas frente ao objeto. Enquanto os professores apresentavam uma visão limitada sobre os alunos que se encontram em situação de rua e suas famílias, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo seu fracasso e pela exclusão escolar, os alunos relacionam a escola à possibilidade de ascensão social e mudança de vida, desde que acompanhadas de seu enquadramento aos padrões aceitos socialmente. Para Carvalho, tais resultados concorrem para a existência de

uma escola que não é percebida e nem vivenciada pelos alunos como um espaço atrativo e envolvente, mas sim, como um ambiente hostil e desestimulante, acarretando e reforçando os processos de fracasso e exclusão escolar deste segmento infanto-juvenil.

Madeira (2003) traz reflexões pertinentes sobre a relação entre a educação e o aprender a partir das representações de escola de adultos analfabetos e vítimas do fracasso escolar. Segundo a autora, através de entrevistas, foi possível apreender que estes sujeitos têm uma representação social de escola como um espaço vazio, ao passo de compreender o aprender proporcionado pela vida como o único válido.

A pesquisa desenvolvida por Oliveira, Fischer, Teixeira & Almeida (2003) teve como objetivo analisar os conteúdos da representação social do trabalho e da escola entre adolescentes trabalhadores e não-trabalhadores do Ensino Médio da cidade de São Paulo. Foram realizados 21 Grupos Focais com uma amostra de 208 adolescentes, na faixa etária de 14 a 18 anos, cursando o Ensino Médio em uma escola pública da cidade de São Paulo. Para o processamento dos dados, foi utilizado o *software* ALCESTE. Os resultados mostraram que, em relação ao trabalho, há uma contradição entre o seu reconhecimento como valor moral e positivo e os problemas decorrentes de uma carga física e psicológica precoce do adolescente trabalhador. Os conteúdos de representação social da escola centraram-se em problemas de qualidade do ensino noturno, dificuldades cotidianas de relacionamento entre professores e alunos bem como, a atuação do professor como coadjuvante das dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

O conteúdo e a estrutura das representações sociais de escola e processo de escolarização entre professores, estudantes os matriculados da 5ª série do Ensino Fundamental a 3ª série do Ensino Médio da cidade de São Paulo e seus pais foram estudados por Oliveira & cols (2004). Os autores fizeram uso de entrevistas e do Grupo Focal. Após realizarem o tratamento dos dados utilizando os softwares *ALCESTE*, *SIMI*, *EVOC* e *AVRIL*, identificaram a presença de representações diferentes entre os grupos sociais pesquisados. Em relação aos pais dos alunos, o conteúdo da representação possui elementos que destacam a importância de inserção da criança na escola formal, objetivando um capital intelectual e social necessário para a empregabilidade e, desta forma, para um futuro melhor, longe da criminalidade. Na representação dos estudantes a instituição escolar possui elementos que também mantém íntima relação com o futuro, já que para este grupo social a escola traria determinantes essenciais para a vida futura, pois asseguraria uma melhor colocação profissional. Porém, os alunos representam esta “jornada” como árdua e não prazerosa, embora necessária para a realização das aspirações de sucesso profissional e financeiro. Na representação dos professores destacou-se a dimensão pedagógica, no entanto, quando se remetem aos alunos ressaltam o fracasso escolar e culpabilizam os mesmos e a família pelo baixo rendimento. Assim, os autores chamam atenção para este processo de estranhamento entre imagens distintas sobre a instituição de ensino formal, já que são estas representações, atreladas as práticas cotidianas, que legitimam as ações de aceitação ou rejeição da própria instituição escolar.

Ao confrontar o que se depreende da literatura produzida entre 1983 e 2001 sobre a escola pública de horário integral e a representação social que usuários e trabalhadores possuem acerca deste objeto, Maurício (2001) desenvolveu um estudo em quatro (04) Centros Integrados de Educação Pública de 1ª a 4ª série, localizados em bairros populares do Rio de Janeiro, tendo como sujeitos alunos, pais, professores e funcionários das instituições. Os dados foram coletados através de questionários aplicados a 568 respondentes, além da realização da técnica de Associação Livre de Palavras, seguida da hierarquização dos itens, entre os professores que frequentavam reuniões para discutir a escola pública de horário integral. Maurício verificou duas representações entre os grupos investigados: enquanto os professores representavam este tipo de escola como um depósito de crianças pobres, associando-a a noção de descaso, assistencialismo e má qualidade, os pais e os alunos a representavam como um local de lazer que relaciona futuro e educação. Fazendo um contraponto destas representações com a literatura sobre a escola pública de horário integral, ficou evidenciado que a representação dos professores, centrada na necessidade do aluno como justificativa para esta escola, assemelha-se aos argumentos encontrados na literatura, por outro lado, a representação dos pais e dos alunos aparece centrada na satisfação e contempla as ideias de lazer, futuro e educação.

Partindo de uma abordagem plurimetodológica Souza & cols (2004) estudaram a representação de escola entre professores da rede pública de ensino que atuavam na 1ª série de classes de aceleração das Macro-regiões brasileiras. Utilizando questionário, desenho, associação livre de palavras e hierarquização dos itens, os autores identificaram uma representação

objetivada numa dinâmica temporal, na qual a escola do passado aparece ancorada no autoritarismo, embora apareçam alguns valores dos quais os professores se mostrem saudosos. Já a escola do futuro traz os elementos tecnológicos como a solução para os problemas educacionais, quase como “um poder mágico de transformação do processo educacional” (p.16). Neste sentido, as representações de escola do futuro não se evidenciam como fontes de possibilidades construídas a partir de uma consciência crítica, mas utópica, além de evidenciar um movimento de fuga de responsabilização por parte dos professores.

Madeira (2005) identificou a representação social de escola em sujeitos de diferentes grupos: professores com dez anos ou mais de exercício do magistério, pais de alunos que frequentam a escola, pais de alunos evadidos, jovens e adultos em alfabetização e indivíduos analfabetos. A autora percebeu que a representação de escola está ligada a imagem ou metáfora de uma “porta” para todos os sujeitos, embora haja uma diversidade de sentidos atribuídos ao objeto enquanto síntese de valores, crenças e símbolos de cada grupo. De acordo com a autora, a “porta” seria para os sujeitos como algo que pode distanciá-los de algo quando fechada, ou aproximá-los se aberta, de seus objetivos. Madeira identificou que para os professores, pais de alunos, e jovens e adultos em alfabetização essa “porta” se delineia como uma condição de acesso a algo concreto e próximo, um projeto bem definido, um emprego. Contrariamente, para pais de alunos evadidos e os indivíduos analfabetos esta “porta” também aparece associada à escola, mas apontando para algo indefinido que se fecha para o sujeito.

Barra Nova e Machado (2010) identificaram as representações sociais de escola e aprendizagem de crianças de escolas públicas. A Análise de Conteúdo realizada nos dados emergentes das entrevistas com alunos da rede municipal de ensino do Recife-PE, revelaram que para essas crianças, a escola e aprendizagem estão ancoradas na promessa da ascensão social. Constataram, também, que a escola não reconhece os saberes dos estudantes e a sua realidade social, porém, apesar disso, as crianças continuam a considerá-la como o lugar próprio para aprender a ler e escrever.

Em estudo posterior, Barra Nova e Machado (2007), analisaram as representações sociais de escola dos alunos da rede particular de ensino. Também fazendo uso de entrevistas e da Análise de Conteúdo os resultados revelaram por parte desses alunos uma representação social de escola centrada nos seguintes elementos: escola importante por si mesma, espaço de convivência social e capaz de proporcionar uma formação individual útil num futuro distante. Essas representações resultam e refletem as experiências e características do grupo pesquisado: alunos de classe média alta.

Para identificar as representações sociais que os alunos possuíam acerca de escola, professor ideal, futuro e conhecimentos importantes para a vida Franco (2007) aplicou questionários a uma amostra de 95 sujeitos com idades entre 13 e 16 anos, matriculados em uma escola municipal de São Paulo. Os dados, analisados a partir da Análise de Conteúdo, revelaram que os alunos representam o futuro como algo que eles estão preparados para enfrentar e que será melhor para eles que o presente. Em relação aos conhecimentos importantes para vencer na vida, destacaram-se aspectos

místicos, religiosos ou afetivo-emocionais. O professor ideal é representado como compreensivo, que mantém diálogo com os alunos, ficando de lado os aspectos cognitivos e didático-pedagógicos. Já a escola é representada como um local que deve ser frequentado para se tornar “alguém na vida”, sendo depositada à instituição a chance de melhorar de vida, evidenciando uma alta expectativa em relação a instituição escolar.

Identificar as representações sociais que os estudantes de Pedagogia e de Medicina do estado de São Paulo possuíam acerca da escola foi o objetivo do estudo realizado por Soares & Sousa (2007). Partindo da análise de narrativas desenhadas e escritas, os resultados mostraram duas imagens permeando a representação social dos universitários investigados. A imagem compartilhada pelos estudantes de Pedagogia indicava uma escola idealizada, com material escolar e ambientes típicos de uma escola do ensino infantil ou fundamental, enquanto que entre os estudantes de Medicina era retratada a imagem da escola do presente, a escola em que vivem como alunos, nas quais há a oferta das condições materiais e físicas necessárias à sua formação.

Araújo (2008) estudou as representações sociais de escola e educação de pais de alunos a fim de saber como se dá a relação escola-família na instituição de ensino. Para tanto realizou entrevistas e aplicou questionários entre 207 pais de alunos do 3º ciclo de ensino de uma escola da Educação Básica situada em Lisboa-Portugal, além da análise de documentos orientadores da escola, tais como o projeto educativo, o relatório de avaliação interna do agrupamento escolar e dados estatísticos da instituição. Os resultados revelaram que os pais dos alunos mantêm convicções firmes sobre

o papel educador da família e pretendem assegurar-se como referência em termos de valores na educação, uma vez que admitem contribuir para o sucesso escolar dos seus filhos. Também foi constatado que os pais valorizam práticas educativas que apelam à apropriação de valores relacionados à solidariedade, respeito e tolerância. Os sujeitos do estudo também reconheceram a importância da relação escola-família, na medida em que a consideram desejável, gerida de acordo com as suas disponibilidades, reforçando a pertinência das dinâmicas de participação e envolvimento na escola, além de considerar as reuniões de pais os locais apropriados para se fazerem ouvir.

Naiff, Sá & Naiff (2008) identificaram e compararam escola e educação formal nas reminiscências de mães e filhas (também mães) de baixa escolaridade e em situação de exclusão social no Rio de Janeiro, através das memórias e representações sociais. A Análise de Conteúdo realizada nos dados coletados através de entrevistas realizadas com os dois grupos permitiu a aproximação de dois aspectos. Se de um lado a escola aparece positivada e idealizada nas lembranças e representações das entrevistadas, por outro lado, os autores ressaltam que a vida real das duas gerações acaba produzindo comportamentos identitários em que para o grupo 'estudar' não aparece entre as escolhas mais pertinentes. Desta forma, os autores reforçam a importância do estabelecimento de um diálogo entre os campos de estudos que tratam dos fenômenos psicossociais e educacionais, buscando encontrar sentidos que auxiliem a tarefa de transformar a instituição escolar e a educação formal em dimensões efetivamente inclusivas e presentes na história de vida das populações menos favorecidas economicamente.

As representações sociais de estudantes de escolas públicas de Teresina-PI sobre a escola pública foram, também, estudadas por Silva & Sales (2009). Elas aplicaram questionários para analisar o valor representacional atribuído à escola pública utilizando-a como referencial de comparação à escola particular. Foram sujeitos do estudo 440 alunos matriculados na 8ª série do Ensino Fundamental e na 1ª série do Ensino Médio em 16 escolas da cidade de Teresina. Os resultados apontam para uma ausência de preocupação em ser aluno da rede pública de ensino, havendo uma ligação afetiva entre os discentes e suas escolas, mesmo reconhecendo (e discordando) que estas são atualmente desvalorizadas socialmente. O grupo pesquisado reconhece a desvalorização atual da escola pública, no entanto, afirmam acreditar em seu êxito escolar, já que o fator mais importante para alcançá-lo seria o próprio esforço, o que os colocaria com a mesma possibilidade de sucesso dos alunos das escolas particulares.

Essa breve análise acerca da literatura localizada aponta elementos que ilustram como a instituição escolar está sendo analisada à luz da Teoria das Representações Sociais. Notamos inicialmente o predomínio de pesquisas realizadas com sujeitos da região Sudeste, perfazendo um total de quinze (15)³ estudos – a maioria realizada com grupos de São Paulo e do Rio de Janeiro – restando apenas cinco (05) estudos que tratam como sujeitos de representações grupos localizados na região Nordeste. Considerando a totalidade dos trabalhos, os sujeitos que representam são em sua maioria os

³ Ressaltamos que dois (02) dos estudos contemplam mais de uma região brasileira, e que (01) foi desenvolvido em Portugal.

alunos (13 estudos)⁴, seguidos dos pais de alunos (08), professores (06), e outros atores (04), que podem, ou não, estar vinculados à escola. Esses atores são em geral funcionários da instituição escolar, alunos evadidos, e indivíduos analfabetos. Lembramos que os alunos, participantes das pesquisas são, na maior parte dos casos, discentes da segunda etapa do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Em relação aos procedimentos utilizados para estudar as representações sociais da escola é notável a preferência da entrevista como instrumento de coleta de dados (10 estudos)⁵, seguida do questionário (06), e de outras técnicas como a Associação Livre de Palavras (03), desenho (03), hierarquização dos itens (02), grupo focal (02) e pareamento de palavras (01). Quanto às técnicas de análise, ganha destaque a Análise de Conteúdo, da qual nove (09) estudos afirmaram fazer uso.

Reconhecemos que o campo de estudo que trata das representações sociais de escola vem se ampliando e almejamos com a presente pesquisa contribuir para esta discussão. Nossa contribuição ao conhecimento nesse campo pode ser oferecida pelos aspectos teóricos e metodológicos que pretendemos aprofundar e explorar. Como já dissemos trata-se de uma preocupação em explorar os conceitos de objetivação e ancoragem, bem como de uma certa inovação que trazemos ao tomarmos como sujeitos colaboradores crianças em processos iniciais de escolarização fundamental, que mesmo sendo atores importantes do processo de educação formal, muitas vezes tem sido pouco referenciados nos estudos de representações sociais no

⁴ Destacamos a presença de estudos que apresentaram como sujeitos de representação mais de um grupo social.

⁵ A maioria dos estudos optou por seguir uma perspectiva plurimetodológica.

campo da educação. Reafirmamos, portanto, que as representações sociais são organizadas de maneira diversa, segundo as classes, culturas ou grupos. O foco desta pesquisa recai sobre a compreensão das representações sociais de escola de crianças que se encontram na fase inicial de escolarização na rede pública de ensino de Recife-PE.

2.4 As crianças enquanto sujeitos de pesquisas e de representações sociais

Nosso estudo propõe contribuir para a análise da escola pública, uma vez que introduz um novo elemento nesta discussão, do ponto de vista da representação social da população atendida, mais especificamente das crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O registro e a legitimação das opiniões, imagens e representações sociais das crianças trazem para o nível da discussão teórica o pensamento deste grupo social atendido pela instituição escolar.

Para iniciarmos a discussão sobre o valor do discurso das crianças, enquanto sujeitos de representações, é importante considerar como estas têm sido consideradas na literatura, e como a produção acadêmica tem contribuído para a construção de uma visão que pode orientar o modo como os pesquisadores e a própria sociedade, concebem a criança.

A relação entre os estudos acerca da escola, e as pesquisas que tratam as crianças enquanto sujeitos, já foi analisada por Pimenta (1998). Embora a autora ressalte que a produção científica sobre escola pública seja vasta dirigindo-lhes críticas de diferentes perspectivas (ensino, gestão, relações de poder, etc.) e elaborando propostas estratégicas de solução das mesmas, tem sido pequeno o número de estudos que se interessam em garantir espaço para as crianças por ela atendidas. Essa idéia é corroborada por Delgado e Müller (2005) que ressaltam o pouco espaço dado às crianças nas produções acadêmicas, afirmando que na produção brasileira sobre as crianças e suas culturas, ainda não há uma tradição de estudos que tratem delas por elas próprias.

De acordo com as autoras (2005) uma justificativa para a forma como as crianças têm sido ignoradas (e tantas vezes marginalizadas) no desenvolvimento de estudos está relacionada ao processo de socialização, que toma a criança como uma consumidora da cultura estabelecida pelo adulto, restando a ela adaptar-se para internalizar a sociedade. Porém, ressaltam Delgado e Müller (2005), as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização consideram que as crianças e os adultos são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas. É este tipo de visão que adotamos, uma vez que não concordamos que as crianças absorvam passivamente as realidades com as quais entram em contato, e que, por conseguinte, a elas não resta mais do que interiorizar e adaptar-se as regras, hábitos e valores do mundo adulto, mas sim de reelaborá-las, atribuindo significados ao mundo que as rodeia.

Pinto e Sarmento (1997), citados por Delgado e Müller (2005), também reconhecem a capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição de suas representações e crenças em sistemas organizados. Os autores sinalizam que tais representações, produzidas pelas crianças, são partilhadas nas interações entre seus pares, destacando também a necessidade de pesquisas que consideram as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre a realidade que as rodeiam. Esses elementos perfazem as características de estudos em representações sociais, perspectiva teórico-metodológica à qual nos filiamos.

De acordo com Delgado & Müller (2005), três aspectos poderiam auxiliar no avanço do debate acerca de estudos e metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças. O primeiro diz respeito à resistência a ciência androcêntrica que nasce com a modernidade e que se caracteriza pela universalidade e generalização, uma vez que “os referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, ‘normal e adulta’ nas análises ‘sobre’ e não ‘com’ as crianças” (p.167). Como alternativa, reivindicam alteridade por parte do pesquisador, valorizando o ouvir e respeitando o discurso das crianças.

O segundo aspecto que pode contribuir para acabar com a ausência das vozes das crianças nos estudos se refere à necessidade de uma etnografia das infâncias, que passe a considerar as crianças como capazes de interpretar e dar novos sentidos às relações que experimentam com o mundo, com outras crianças e com os adultos. Essa perspectiva implica em reconhecê-las como

sujeitos capazes de descrever experiências válidas, não considerando-as como infundadas, sem sentido.

A consideração dos traços distintivos das culturas infantis como base teórica para a construção de outros modos de fazer pesquisas, seria o terceiro aspecto apontado pelas autoras que afirmam que as culturas das infâncias exprimem a cultura societal em que se inserem, mas reconhecem que as crianças fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Sendo assim, cabe ao pesquisador que terá crianças como sujeitos colaboradores de pesquisa, adaptar as estratégias metodológicas às características deste grupo, para que se torne possível capturar de forma real as vozes e ações das crianças.

Para Delgado e Müller (2005), essas ações, além de propiciarem, valorizarem e estimularem o desenvolvimento de estudos com crianças, também tornam possível aprofundar nas pesquisas “quem são as crianças, o que elas têm em comum, o que partilham entre si em várias regiões do Brasil e em outros países e o que as distingue umas das outras” (Delgado e Müller, p.167, 2005), favorecendo uma maior compreensão acerca da infância, uma vez que a contextualiza e aproxima de suas especificidades.

Em relação a tais aspectos, a Teoria das Representações Sociais responde de forma positiva. O primeiro aspecto diz respeito à alteridade, que deve ser uma qualidade inerente ao pesquisador de representações sociais, estar ciente de que não lhe cabe julgar as representações dos grupos sociais em comparações ao discurso científico. Em relação ao segundo aspecto, a

consideração das crianças enquanto seres sociais, capazes de falar sobre suas preferências, sentimentos e motivações, vem se consolidando na produção em representações sociais. As crianças, como afirma o próprio Moscovici (2003), entram em contato com as representações sociais desde a primeira infância, e se relacionam com os fenômenos sociais, tal qual os adultos próximos, o que as torna um grupo social efetivamente apto a representar.

A vitalidade presente na noção de representação social, já discutida neste texto, torna possível a presença do terceiro aspecto no campo, pois enriquece essa proposta teórica. É dada aos pesquisadores de representações sociais a possibilidade de refinamento das estratégias metodológicas, seja para melhor se aproximar do objeto a ser representado, seja para ampliar a proximidade com o sujeito que representa.

Partimos da consideração de que as crianças são agentes ativos na sociedade, que constroem suas próprias representações e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção do mundo adulto. Consideramos também que a infância faz parte da sociedade e, como reforçam Delgado & Müller (2005), uma vez que pesquisas em diferentes culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal, torna-se rico para a produção de pesquisas contextualizar a infância e adentrar no mundo de significações que a rege.

Conforme Demartini (2005), para melhor estudar as crianças, os estudos devem recorrer a estratégias que permitam ouvi-las. Relata pesquisas em que as diferentes pessoas de uma família (crianças, jovens e adultos) descrevem de forma distinta um mesmo evento. Para o autor, crianças de um mesmo

grupo social ou que estejam vivenciando uma mesma circunstância podem dar informações relevantes sobre a realidade a qual estão submetidas e sobre os elementos que estão compondo sua subjetividade.

É partindo desta visão que compreendemos o valor da criança enquanto sujeito social - já que elas interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias para participar do mundo social. Desta forma, com nosso estudo temos a oportunidade de destacar a relevância da criança enquanto sujeito de representação social, além de reforçarmos o valor dos estudos desenvolvidos com esse grupo para enriquecer as discussões desenvolvidas acerca dos fenômenos sociais.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. A abordagem qualitativa de pesquisa

Como qualquer trabalho orientado pela Teoria das Representações Sociais, nosso estudo centra-se na captação de sentidos e significados, o que justifica nossa adesão à abordagem qualitativa. Conforme Minayo (1994) a abordagem qualitativa tem características muito particulares: trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos unicamente à operacionalização de variáveis.

Como ressalta Spink (2008) o campo de estudo das representações sociais agrega dois debates importantes. No primeiro as representações surgem como uma forma de conhecimento prático orientado para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo debate, elas emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados. Desta forma, embora tenhamos conhecimento acerca das contribuições da abordagem quantitativa, aderimos à proposta da pesquisa qualitativa, pois buscamos compreender a construção da realidade pelo sujeito na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações do cotidiano, já que como afirma Spink (2008, p.118):

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento, são estruturas cognitivo-afetivas e, desta forma, não podem ser reduzidas apenas ao seu conteúdo cognitivo. Precisam ser entendidas, assim, a partir do contexto em que as engendram

e a partir de sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

Ressaltamos que o valor da abordagem qualitativa para as pesquisas fundamentadas na Teoria das Representações Sociais se deve a importância dada aos significados que os sujeitos atribuem aos fatos e eventos, sendo sempre objeto de preocupação captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como as pessoas envolvidas encaram as questões que estão sendo focalizadas, no nosso caso específico como as crianças representam a escola.

3.2. Trilhando o caminho

Ao propor analisar as representações sociais de escola das crianças, nossa pesquisa procura contribuir na discussão acerca da instituição escolar através de elementos que favorecem um outro olhar sobre a ela. Entendemos que dar voz a população usuária direta da escola, além de reforçar o valor deste grupo social enquanto sujeito de pesquisa, contribui de forma qualitativa para o debate acerca da escola pública, uma vez que revela um esforço de aproximação da escola por um viés ainda pouco explorado, o da subjetividade.

No nosso caso, dar voz as crianças que se encontram matriculadas no início do Ensino Fundamental, constitui uma tentativa de nos aproximarmos do sujeito que inicia seu processo de escolarização. Trabalhar com este grupo

social sugere a oportunidade de captar, talvez, dados pouco influenciados pelo próprio meio escolar.

A escolha das crianças enquanto sujeitos da nossa pesquisa sugeriu alguns cuidados. A proposta de uma metodologia própria, diferenciada, que respeitasse as peculiaridades dos sujeitos participantes, além de criar um ambiente o mais tranquilo possível para o contato com as crianças foi sempre alvo de nossas preocupações.

Por trabalharmos com este grupo social submetemos nosso projeto de pesquisa a análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPs), tal como aconselha a Resolução nº. 196/96 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Segundo as orientações nos dadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, (CEP/CCS/UFPE), ao qual submetemos nosso projeto, algumas das exigências para que a pesquisa venha a ser autorizada, além de sua análise detalhada, é a apresentação da Carta de Anuência dos locais/Instituições onde será realizada a pesquisa, de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de uma declaração explícita do pesquisador afirmando que a coleta de dados só terá início mediante aprovação do projeto pelo referido Comitê.

Com o objetivo de reunir com certa urgência os documentos solicitados pelo CEP, a fim de não atrasarmos nosso cronograma de trabalho, entramos em contato, em maio de 2010, com a Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente, na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da cidade do Recife para solicitar a Carta de Anuência. Já era sabido, que tal Diretoria havia orientado as

escolas da Região Metropolitana do Recife, a não receberem pesquisadores que não portassem a referida carta. Embora a Diretoria tenha aprovado a realização da pesquisa e disponibilizado a Carta de Anuência autorizando o desenvolvimento de suas atividades (Anexo 1), o CEP requisitou, ainda, que fossem anexadas Cartas de Anuência de cada uma das dirigentes das escolas selecionadas para pesquisa.

Na tentativa de construir uma amostra que envolvesse escolas todas as Regiões Político-Administrativas (RPAs)⁶, escolhemos duas (02) instituições por Região. A escolha dessas instituições considerou: facilidade de acesso à pesquisadora e abertura/receptividade da direção à realização da pesquisa.

Ao longo do trabalho de campo, fomos sempre bem recebidas nas instituições. Ao nos identificarmos à entrada das escolas imediatamente éramos conduzidas para a sala dos dirigentes. No primeiro contato com os gestores nos apresentávamos e solicitávamos seu auxílio para a realização do estudo. Em seguida, a pedido dos próprios dirigentes, era entregue a Carta de Anuência da Diretoria de Ensino Municipal, além de um resumo do nosso projeto destacando nossos objetivos, os sujeitos que participariam e a metodologia proposta.

A reação dos dirigentes ao terem conhecimento de que os alunos seriam os sujeitos participantes nos chamou atenção. Eram comuns expressões como: *“Ótimo! Assim não vai atrapalhar as aulas!”* ou *“Que bom... Pensei que fosse para observar a aula das professoras”*. Demonstravam ao mesmo tempo

⁶ Na cidade do Recife as escolas que integram a Rede Municipal de Ensino são divididas em 06 (seis) Regiões Político Administrativas (RPAs), que representam a divisão político-geográfica da cidade.

surpresa ao revelarem que não estavam acostumados a verem as crianças participarem de pesquisas, além de certo alívio por não terem que enfrentar a possibilidade de terem mais uma pessoa “estranha” em sala de aula. Contudo, quase que imediatamente, redimensionavam suas condutas e passavam a demonstrar receio em expor as crianças.

Com calma explicávamos que havíamos tido a cautela de submeter nosso projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa e que somente faríamos a coleta de dados mediante sua autorização. Apresentávamos em seguida o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2), que traz em forma de convite, e de maneira clara, os riscos e benefícios para o participante da pesquisa, nossa responsabilidade pelas gravações das entrevistas e desenhos a serem produzidos pelos participantes, bem como a oferta de meios para que eles entrassem em contato conosco (telefone, e-mail e endereço) ou com o próprio Comitê de Ética e Pesquisa. Também assegurávamos o direito de não participar, ou desistir da participação a qualquer momento, e afirmávamos o nosso compromisso em apresentar por escrito nossos resultados a todas as instituições participantes, além de nos disponibilizar para realizar uma apresentação dos nossos resultados juntos as escolas interessadas em contribuir com o trabalho.

Notávamos que os esclarecimentos gerais sobre a pesquisa facilitaram nossa interação com os dirigentes criando um clima propício ao nosso retorno. Após os devidos esclarecimentos solicitávamos uma Carta de Anuência da instituição. Registramos que não houve dificuldades em nos oferecer a carta

com todas as exigências requeridas pelo Comitê de Ética. Já nesse encontro agendávamos a coleta de dados.

A coleta, conforme foi acordado com o Comitê de Ética em Pesquisa, foi desenvolvida posteriormente à aprovação do nosso projeto de pesquisa (processo 200/10 – Anexo 3).

3.3. O cenário da pesquisa

Constituíram-se como cenário de nossa pesquisa doze (12) instituições escolares, duas (02) representando cada RPA. Convém salientar que, com o objetivo de alcançarmos uma amostra mais abrangente da RPA, optamos por escolas localizadas em bairros distintos.

Embora localizadas em bairros diferentes e regiões diversificadas as escolas que constituem nosso campo empírico possuem uma característica comum: todas estão situadas em áreas periféricas da cidade. Apesar de tal fato aproximar as instituições, um olhar mais detalhado sob cada uma nos mostra que elas guardam peculiaridades repercutindo na forma como os seus alunos se posicionam acerca dos objetos sociais pertencentes ao meio escolar, certamente influenciando suas representações. Assim, consideramos pertinente uma breve apresentação das escolas, cujos alunos participaram de nosso estudo. A fim de facilitar o detalhamento de tais informações atribuímos

às escolas que nos serviram de campo de estudo os nomes: “Cenário A”, “Cenário B”, “Cenário C”, e assim por diante.

O **Cenário A**, pertencente a RPA1, está localizado no bairro da Ilha do Leite. Embora a instituição exista a mais de 25 anos (foi inaugurada em 1984) a escola recentemente se encontra em novo endereço. De acordo com a direção escolar a mudança foi necessária devido à falta de espaço que as antigas instalações apresentavam. Entretanto, o novo lugar também se configura como inadequado para o quantitativo de alunos que atende. O local em que o **Cenário A** funciona se configura como uma “residência adaptada” e não oferece um espaço escolar de qualidade.

Atendendo uma média de 400 alunos, a maioria proveniente de comunidades carentes, a escola dispõe de oito (08) cômodos que foram adaptados para salas de aula. Dois (02) destes cômodos receberam tapumes de madeira na tentativa de dividi-los e aumentar o número de salas. As aulas ocorrem em espaços mal iluminados, com pouca incidência de luz solar e péssima ventilação. Como o número de alunos é grande para as instalações, as bancas dos estudantes ficam muito próximas umas das outras, dificultando a locomoção dos atores escolares. Na escola há Laboratório de Informática, embora só funcionem sete (07) dos quinze (15) computadores, e a instituição não possui biblioteca, segundo a direção, devido à falta de espaço. De fato, o pouco espaço disponível no **Cenário A** é a justificativa dada para muitos aspectos negativos da instituição: há somente dois (02) banheiros, um para os alunos e outro para os professores e funcionários, não existe local próprio para

as refeições, que ocorrem na própria sala de aula, e não há área para a prática de esportes, nem local próprio para o lazer, o que leva os alunos a revezarem durante o período do recreio o pequeno jardim que circunda a frente e uma das laterais da instituição.

Também pertencente a RPA1, o **Cenário B**, localizado no bairro da Boa Vista, se configura, em nossa análise, como uma escola de grande porte por oferecer mais de onze (11) turmas. Localizado em uma área comercial, este Cenário tem em seus arredores grandes prédios comerciais e atende às comunidades da periferia do bairro. Embora haja um grande movimento de carros e pedestres em seu entorno, a área em que se encontra é conhecida como perigosa pelo alto índice de assaltos. Nós, inclusive, enquanto estávamos no período de coleta de dados na instituição presenciamos a remoção de uma aluna do Ensino Fundamental II que foi assassinada no terreno localizado atrás da escola.

As instalações do **Cenário B** chamam atenção pelo grande espaço que dispõem: o prédio possui três (03) andares, laboratório de informática climatizado e com computadores novos, biblioteca ampla e organizada com mesas para estudos, além de área própria para o lazer e uma quadra coberta para a prática de esportes. Suas salas de aula também se encontram em bom estado: são amplas, com boa iluminação, ventilação e possuem mesas e cadeiras bem conservadas. Cada sala possui armário para armazenamento de material e quadros em bom estado.

O **Cenário C** localiza-se no bairro de Campo Grande (RPA2), e também é considerado por nós como uma escola de grande porte. Atendendo cerca de mil e trezentos (1.300) alunos, a instituição fundada em 1977 possui dois

andares, com 15 salas de aula, além de biblioteca ampla, laboratório de informática bem conservado e laboratório de ciências. Oferece aos alunos uma grande área para o lazer, bem como um extenso pátio externo e uma ampla quadra de esportes coberta. Suas salas de aula também se encontram em boas condições, são organizadas, com mobiliário em bom estado e em número suficiente para todos. A área em que a escola se situa é violenta e fica afastada das ruas mais movimentadas. A direção da instituição nos informou que são comuns relatos de brigas ocorridas no entorno da escola, bem como a prisão de pessoas conhecidas na comunidade.

Localizado no bairro de Salgadinho, o **Cenário D** (RPA2) também está localizado em uma área conhecida como violenta na cidade. Embora seus arredores sejam constituídos de residências de pequeno porte, a região – segundo a direção da escola - é alvo de assaltos devido aos pequenos estabelecimentos comerciais próximos da instituição, e a rua onde a escola se localiza é tomada na maior parte das vezes como rota de fuga dos assaltantes. Por possuir quatorze (14) turmas, também consideramos o **Cenário D** (que atende uma média de 430 alunos) como uma instituição de grande porte. Entretanto, desde a sua inauguração, no ano de 1989, a escola funciona em uma residência adaptada. Podemos afirmar que se trata da escola com menor espaço físico que fez parte de nosso campo de pesquisa. A instituição está instalada em uma residência de dois andares, e o acesso para o segundo andar é garantido por uma apertada escada de metal em formato espiral.

As salas de aula são pequenas e o grande número de bancas (em péssimo estado) dos alunos deixa-as mais apertadas. Não há local destinado à recreação e nem à alimentação, restando aos alunos utilizarem o espaço da

sala de aula durante todo o horário escolar, exceto uma vez por semana em que há o revezamento de turmas para atividades no pátio interno da instituição. Mesmo com o pouco espaço a escola dispõe de uma biblioteca, instalada em uma pequena sala, e de um laboratório de informática com nove (09) computadores.

O **Cenário E** (RPA3) também faz parte do grupo de escolas instaladas em residências adaptadas. Embora apresente características comuns às demais instituições que se encontram nesta situação, como as salas apertadas para o quantitativo de alunos, com iluminação e ventilação precárias, além de mesas e cadeiras em péssimo estado, o **Cenário E** dispõe de uma área de lazer maior que as demais, uma vez que a escola possui um grande jardim em sua entrada possibilitando um espaço para que os alunos possam recrear. O **Cenário E** também apresenta em suas instalações biblioteca e laboratório de informática - embora a direção afirme que há a necessidade de reforma nos dois espaços e de melhoria do mobiliário e equipamento das salas. Ainda de acordo com a direção, embora a escola se encontre em um local afastado das ruas principais da região, a instituição está inserida em um espaço tranquilo, rodeado de grandes casas residenciais, e atende as crianças da comunidade em que está localizada, bem como das vizinhas.

O **Cenário F** (RPA3) fica no bairro da Jaqueira. Localizado em uma área nobre, tem em seu entorno grandes prédios residenciais e atende, segundo a direção, aos filhos dos funcionários destes prédios. Instalado na área pertencente a um convento, o cenário, que atende a uma média de 200 alunos, foi adaptado à estrutura que o local dispunha, assim, as salas de aula (07 no total) localizam-se em um segundo andar e encontram-se distribuídas

lado a lado em um grande corredor. As salas são limpas e organizadas, apesar do pouco espaço, e também recebem boa iluminação e ventilação. A escola possui laboratório de informática e uma biblioteca que divide o espaço com a sala dos professores. Não há área própria para o lazer das crianças, que improvisam o recreio em um pequeno pátio interno, também utilizado para as refeições.

O **Cenário G** (RPA4), no bairro da Várzea, também está localizado em uma área periférica da cidade do Recife. Segundo a coordenação, a região em que se encontra já foi tida como violenta, mas com o reforço da segurança em seus arredores não houve mais relatos de criminalidade, embora ressalte que não pode dizer o mesmo sobre o número de usuários de drogas na região, que segundo ela, aumenta a cada dia. As instalações do **Cenário G** garantem aos alunos salas de aula espaçosas e com mobiliários em bom estado. A iluminação das salas é favorável para o bom andamento das aulas, mas os aparelhos que garantem a ventilação dos ambientes estão, na maioria, necessitando de manutenção, gerando desconforto para alunos e professores. O **Cenário G** conta ainda com uma biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, e local próprio para as refeições. Há banheiros em boas condições e número suficiente para os alunos, professores e funcionários, e o pátio interno é utilizado para os momentos de recreação.

O **Cenário H** (RPA4) se configura como o maior cenário do nosso campo de pesquisa. Localizada no bairro da Iputinga e inaugurada a mais de quinze anos, está instalada em um antigo casarão e atende em média 470 alunos. Possui quatorze (14) salas de aula (atendendo 23 turmas de alunos) além de biblioteca recém inaugurada, e embora disponha de amplo espaço,

ainda não tem laboratório de informática ou de ciências. Suas salas de aula são organizadas, com mesas, cadeiras e armários em ótimo estado. A limpeza dos ambientes também nos chamou atenção; bem como seus corredores, amplos e iluminados, sempre enfeitados por trabalhos dos alunos. A área de lazer da instituição é bem organizada, apresenta quadra para a prática de esportes, campo de areia para as crianças brincarem e árvores ao seu redor criando um ambiente agradável para os estudantes.

Atendendo as crianças da comunidade em que está inserida, a direção do **Cenário H** nos relatou que a escola sofreu bastante com depredações e vandalismos causados pelas pessoas da própria comunidade, e que não foi fácil convencê-las de que a escola fazia parte do local e, que assim, deveria ser tratada como pertencente a elas. Atualmente, ainda de acordo com a direção, a relação entre a escola e a comunidade não poderia ser melhor. A escola oferece cursos dados por voluntários para a comunidade e permite que o seu espaço externo seja utilizado pelos moradores dos arredores nos finais de semana, fatos que auxiliaram no fim dos atos de violência contra a escola.

O **Cenário I**, que atende por volta de 380 alunos, também se configura como uma escola de grande dimensão. Instalado no bairro do Sancho (RPA5), atende as crianças das comunidades próximas. Embora só disponham de oito (08) salas de aula, seus espaços são amplos e primam pela organização. Há espaços consideráveis entre as mesas dos alunos, garantindo a movimentação das crianças, bem como amplas janelas. Destacamos, entretanto, que as salas de aula possuem iluminação e ventilação insuficiente para o tamanho que detém, assim, com o passar do dia os ambientes vão ficando cada vez mais escuros, dificultando o bom andamento das aulas.

Este cenário também dispõe de biblioteca e laboratório de informática, bem como de uma quadra de esportes, parque para a recreação das crianças e um pátio interno e outro externo, oferecendo, desta forma, variados locais para o lazer dos alunos.

No **Cenário J** (RPA5) não é diferente. Instalado há mais de 25 anos no bairro de Tejiptó, o Cenário possui grandes dimensões: oferece 14 salas de aulas, biblioteca e laboratório de informática. Suas instalações embora garantam salas de aula espaçosas, evidenciam a necessidade de manutenção das paredes (que apresentam rachaduras), dos mobiliários que aparentam ser utilizados a bastante tempo, da iluminação e ventilação insuficientes para os espaços utilizados.

A biblioteca é grande, possui várias mesas para o estudo e muitas estantes com livros, contudo a entrada dos alunos estava proibida devido a grande quantidade de mofo que tomava conta do ambiente. O laboratório de informática estava ativado embora nem todos os computadores estivessem disponíveis para uso – já que alguns, de acordo com a coordenação, não funcionam de maneira eficiente ou não possuíam mouses ou teclados. No **Cenário J** há ainda um espaço próprio para as refeições com grandes mesas e cadeiras para todos, com ventilação e iluminação natural. O local da merenda divide o espaço do pátio interno com uma área destinada para a recreação nos dias de chuva. Há também, para o lazer dos alunos, um pátio externo localizado na frente do Cenário e um parque para as crianças. Além disso, existe um grande terreno ao lado da instituição antes usado para a prática de esportes, mas atualmente desativado devido ao mato que tomou conta da área.

Localizado no bairro de Boa Viagem o **Cenário L** (RPA6), instalado em uma residência adaptada (da mesma forma que os **Cenários A,D,E e F**), sofre com o pouco espaço disponível. A escola que atende por volta de 300 alunos, funciona no meio de uma comunidade carente, atendendo às suas crianças, e seu acesso é difícil. Para chegar a ela é necessário atravessar vários becos e corredores apertados, bem como cruzar por quintais das casas que integram a comunidade. De acordo com a direção, de dia é um local tranquilo, com acesso livre para todos, mas à noite não é recomendado a passagem pelo local, devido ao grande número de venda de drogas que ocorre nos arredores.

O cenário possui cinco (05) salas de aula e um pequeno laboratório de informática. Embora sejam poucas as salas de aula, elas têm espaço suficiente para o número de alunos. As mesas e cadeiras dos alunos se encontram em bom estado, mas não são em número suficiente para o quantitativo de alunos, que acabam recorrendo às bancas pertencentes aos alunos faltosos da escola. O **Cenário L**, apesar do pouco espaço, é limpo e bem organizado. A refeição dos alunos é realizada em sala de aula e sua recreação também. Da mesma forma que o **Cenário D**, também há o revezamento uma vez por semana de um pequeno pátio interno pelas turmas. Os banheiros são poucos: um reservado para os professores, um para os funcionários e outro para os alunos dividirem.

Também pertencente à RPA6, o **Cenário M**, ao contrário do **Cenário L**, dispõe de boas instalações. No bairro de Pina, o cenário inaugurado há três (03) anos funciona no espaço de uma antiga escola particular. A escola tem treze (13) salas de aula bem estruturadas, com ventiladores novos, boa iluminação e mesas e cadeiras em bom estado. Oferece aos alunos biblioteca

espaçosa e com muitas estantes de livros, laboratório de informática bem equipado e climatizado, e laboratório de ciências. Também possui um amplo pátio interno, no qual os alunos (por volta de 800) aproveitam os períodos de lazer e uma quadra coberta para a prática de esportes, bem como um espaço próprio para a realização das refeições.

Cientes da importância do contexto para a construção das representações sociais, ponderamos como válido apontar certas peculiaridades relevantes no momento de analisarmos os nossos dados.

QUADRO 1:

Escolas participantes da pesquisa

Região Político – Administrativa	Escola	Bairro
RPA 1	Cenário A	Boa Vista
	Cenário B	Ilha do Leite
RPA 2	Cenário C	Campo Grande
	Cenário D	Salgadinho
RPA 3	Cenário E	Jaqueira
	Cenário F	Tamarineira
RPA 4	Cenário G	Ipatinga
	Cenário H	Várzea
RPA 5	Cenário I	Sancho
	Cenário J	Tejipió
RPA 6	Cenário L	Boa Viagem
	Cenário M	Pina

Todas as escolas que participaram do estudo funcionavam durante o turno da manhã e, apenas três (03) não funcionavam também no turno da noite. Os “Cenários A,C,D,I,J,L,M” disponibilizam espaços para a Educação de Jovens e Adultos, o “Cenário E” desenvolve o Programa PROJOVEM, e o “Cenário H” promove cursos profissionalizantes para os beneficiários do Programa Bolsa Família. Destacamos que a Educação Infantil era ofertada em seis (06) das escolas participantes e o Ensino Fundamental II em apenas três (03), e reforçamos que, atendendo a um de nossos critérios de escolha do campo, todas as instituições escolares ofertavam o Ensino Fundamental I.

Das doze (12) instituições escolares apenas sete (07) funcionam em espaço escolar próprio e cinco (05) são residências adaptadas. Essas cinco (05) escolas dividem problemas comuns: salas de aula apertadas (algumas sofrem mais com o espaço reduzido por possuírem tapumes de madeira dividindo uma sala de aula de outra), pouca iluminação, banheiros pequenos e insuficientes para o número de alunos e falta de áreas específicas para recreação e merenda.

As diferenças entre as instituições escolares também repercutiam em relação a suas estruturas. Levando em consideração o número de turmas em funcionamento, separamos os nossos cenários de pesquisa em dois grupos: Instituições de pequeno porte, com a oferta de até dez (10) turmas; e Instituições de grande porte, a partir de onze (11) turmas. Do conjunto de escolas, seis (06) são de grande porte, e as demais foram consideradas de pequeno porte.

Destacamos que nove (09) escolas têm em suas instalações bibliotecas, exceto o “Cenário A”, “Cenário I” e “Cenário L”; e que onze instituições possuíam Laboratório de informática - somente o “Cenário H” não dispõe deste espaço. Os “Cenários C” e “M”, pertencentes ao grupo de escolas de grande porte, possuem, também, Laboratório de Ciências.

Em relação à área de lazer, quatro (04) escolas não apresentam um espaço adequado para tal finalidade, o que implica em revezamento de turmas em seus pátios internos ou em que os horários de descanso, recreio e alimentação aconteçam na própria sala de aula.

3.4. Participantes do estudo

Nosso estudo teve como sujeitos participantes, um grupo composto de atores escolares mais importantes, ou seja, aquele pelo qual a escola existe: o grupo de alunos. Participaram da pesquisa sessenta (60) crianças matriculadas no primeiro ciclo das escolas da rede municipal de ensino do Recife/PE⁷, sendo vinte e sete (27) crianças do gênero feminino e trinta e três (33) do masculino. Para escolha do grupo não fizemos exigência sobre ano em que a criança estivesse matriculada. Seguimos a indicação do dirigente em relação à turma. Assim, como mostra a Tabela 01, tivemos a participação de alunos matriculados nos três anos do 1º ciclo do ensino fundamental.

⁷ Foram selecionados cinco (05) alunos de cada escola, totalizando dez (10) alunos por RPA.

TABELA 01

Turmas em que os participantes estão matriculados

n= 60

Turma	<i>F</i>	%
1º ano do 1º ciclo	05	08,4
2º ano do 1º ciclo	28	46,6
3º ano do 1º ciclo	27	45,0
TOTAL	60	100

A chegada à sala de aula era seguida da nossa apresentação, pelo dirigente, às professoras, que ficavam a par do motivo de nossa presença e dos principais objetivos da pesquisa. Solicitávamos, reservadamente, às professoras que se mostravam interessadas e abertas para o estudo, que indicassem alunos seus que se mostrassem desenvoltos e gostassem de conversar. Entre os alunos indicados selecionávamos os cinco (05) primeiros que demonstravam interesse em participar do estudo. Fazíamos tal pedido para as professoras, pois não queríamos que os alunos fossem escolhidos aleatoriamente. Entendíamos que a solicitação facilitasse o trabalho de entrevista que iríamos realizar.

Das doze (12) escolas em duas (02) houve negação por parte das professoras em liberar os alunos para a participação na pesquisa. Ambas, embora atuassem em escolas diferentes, se recusaram pelo mesmo motivo, afirmaram que estavam desenvolvendo uma atividade de revisão e, desta forma, não poderiam deixar nenhum aluno se ausentar.

Como visualizamos na Tabela 02, os participantes estão na faixa entre seis (06) e onze (11) anos de idade. A maioria, trinta e cinco (35) alunos, encontra-se com idade entre oito (08) e nove (09) anos. Destacamos que entre os alunos do 3º ano há a maior diferença de faixa etária, entre oito (08) e onze (11) anos, o que evidencia a presença de alunos retidos⁸ no último ano do primeiro ciclo.

TABELA 02

Faixa etária dos participantes

n= 60

Faixa Etária	F	%
6-7	15	25,0
8-9	35	58,4
10-11	10	16,6
TOTAL	60	100

⁸ De acordo com a proposta dos Ciclos de Ensino, adotada pela rede municipal do Recife, a retenção do aluno somente é permitida ao final de cada ciclo, ao se considerar que o estudante não adquiriu as competências essenciais.

De acordo com suas professoras, no que se refere à vida escolar, todos os participantes da pesquisa cursaram o pré-escolar, informação de relevância para nosso estudo, pois indica um maior tempo de aproximação das crianças com ambiente escolar. Três (03) dos participantes haviam estudado em uma única escola, trinta e nove (39) haviam estudado em duas, dezessete (17) já tinham passado por três escolas diferentes e apenas uma (01) das crianças já havia frequentado quatro escolas. Verificamos portanto, um movimento migratório das crianças no processo inicial de escolarização, pois já no primeiro ciclo poucas iniciaram sua vida escolar e permaneceram na mesma instituição. Ainda de acordo com as docentes, trinta e um (31) alunos demonstram algum tipo de dificuldade nas situações de aprendizagem, apresentando atraso em relação aos conteúdos.

A relação da família dos alunos com a escola também foi levantada, sendo relatado pelas professoras que de todos os participantes apenas nove (09) alunos não possuem o acompanhamento familiar nos assuntos escolares, demonstrando que a maioria das crianças possui um família presente e interessada no processo de escolarização.

3.5. Procedimentos de coleta de dados: a entrevista semi-estruturada e o desenho.

Com o objetivo de **analisar as representações sociais de escola entre as crianças matriculadas na rede pública de ensino da cidade do**

Recife/PE, nossa pesquisa faz uso de uma abordagem plurimetodológica, utilizando técnicas já consagradas pela Teoria das Representações Sociais. Como já afirmamos antes, o caráter plurimetodológico que adotamos tem marcado as pesquisas em representações sociais. Utilizamos dois procedimentos de coleta: a entrevista semi-estruturada e o desenho.

Reconhecemos, como Müller (2006), que as crianças, independente do grupo social a que pertencem, constroem suas identidades na complexidade de suas culturas. A autora ressalta a importância de trabalhos que procuram dar voz às crianças e justifica é necessário criar condições de interlocução com as mesmas. Assim, a escolha dos nossos instrumentos considerou sua pertinência para o acesso aos os sujeitos, bem como os pressupostos do referencial teórico adotado.

3.5.1. A entrevista semi-estruturada

Utilizamos a entrevista semi-estruturada por diminuir, mediante um roteiro planejado pelo pesquisador, a imposição rígida de ordens de perguntas ao entrevistador, limitar respostas por parte dos entrevistados, além de tornar possível ao pesquisador certo tipo de controle sobre a conversação garantindo o mínimo de liberdade ao sujeito. Recorremos a este recurso considerando que nas conversações são veiculados valores, que permitem ao pesquisador aproximar-se mais de objetos simbólicos, como as representações sociais (Moscovici, 2003).

A entrevista, técnica já consagrada em pesquisas que trazem a Teoria das Representações Sociais como aporte teórico-metodológico, foi utilizada em estudos clássicos da área, como o desenvolvido por Moscovici (1978) sobre a representação social da psicanálise que trata da maneira como uma teoria científica (a psicanálise) penetra no pensamento comum e seu poder de criação da realidade social; e o de Jodelet (2005) que deu voz aos habitantes de uma comunidade em que os doentes mentais conviviam como pensionistas junto às famílias locais, para estudar a representação social da loucura.

Em nosso estudo a entrevista semi-estruturada procurou aprofundar e estabelecer uma maior aproximação dos significados que emergem da cotidianidade vivida pelas crianças em relação à escola. O fato de proporcionar maior interação entre entrevistador e entrevistados, permitir esclarecimentos e adaptações também justificam nossa escolha por esse instrumento. Além disso, consideramos de grande valor a entrevista como instrumento de coleta de dados em estudos com crianças, pois partimos da convicção de que elas são capazes de expressar seus pensamentos, desejos, gostos e impressões.

O roteiro que guiou a entrevista semi-estruturada (Anexo 4) foi adaptado dos nossos estudos anteriores⁹, e sua organização se deu a partir de dois eixos temáticos: 1) o que é e para quê serve a escola; 2) a expectativa em relação à instituição escolar. No primeiro bloco de perguntas – o que é a escola e para quê serve – procuramos nos aproximar da forma como os participantes representavam a escola e suas funções, bem como dos motivos que os levam

⁹ A escola nas representações sociais de crianças. (BARRA NOVA & MACHADO, 2010);

A Escola nas representações de alunos da rede particular de ensino. (BARRA NOVA & MACHADO, 2007).

a frequentar a escola. No segundo eixo as questões são voltadas para a forma como as crianças gostariam que fosse a instituição escolar, o que fariam para melhorá-la, e suas expectativas gerais para com a escola.

3.5.2. O desenho

A escolha do desenho reflete a nossa preocupação em ter mais elementos que nos ajudassem a melhor compreender as representações de escola das crianças. Formulamos três orientações para as crianças desenharem: a) O que a escola tem de mais importante; b) Como a escola deveria ser; e c) O que acontece com quem não frequenta a escola.

Gobbi (2009) apresenta uma discussão defendendo a utilização do desenho infantil e da oralidade como instrumentos de pesquisa com crianças pequenas. A autora afirma que os desenhos podem e devem ser vistos:

(...) como documentos que permitem aos pesquisadores saber mais acerca desses sujeitos e não somente isso, possibilitam conhecer mais suas percepções da realidade por eles vivida, não sendo percebidos como textos escritos, mas sim como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos (Gobbi, 2009, p.76).

Sodré, Reis & Guttin (2007) afirmam que as atividades gráficas, como o desenho, podem reproduzir signos que indiquem conhecimentos, interesses, valores, dificuldades, ou seja, através do desenho e das palavras as crianças têm expressado sua subjetividade e favorecido o acesso à cultura da infância e

de outras influências presentes no curso de suas vidas. Assim, a natureza deste instrumento garante, ao mesmo tempo, a produção de informações mais espontâneas do que as geradas através dos instrumentos identificadores de discurso, além de proporcionar a emergência de elementos presentes nos valores, emoções e opiniões dos sujeitos.

O desenvolvimento do desenho voltado a crianças enquanto sujeitos de representações proporciona uma série de contribuições. Além de fazer parte de uma atividade comum a este grupo social, o que deixaria os sujeitos mais à vontade proporcionando um ambiente tranquilo e favorecendo a produção de dados mais espontâneos, também contribui para uma aproximação das representações imagéticas das crianças de forma mais espontânea.

Vygotsky (1984) já chamava atenção para uma importante característica do desenho infantil: a representação gráfica produzida consiste mais no que a criança sabe sobre o objeto desenhado do que o que ela vê no objeto. Dessa maneira a ilustração reflete a imagem e conceito do objeto, portanto recorta seu significado. Para o autor, o ato de desenhar da criança está envolvido com as características que ela conhece acerca do objeto:

Inicialmente a criança desenha de memória. Se pedirmos para ela desenhar sua mãe, que está sentada diante dela, ou algum outro objeto que esta perto dela, a criança desenhara sem sequer olhar para o original, ou seja, as crianças não desenharam o que vêem, mas sim o que conhecem. Com muita frequência, os desenhos infantis não só não tem nada a ver com a percepção real do objeto como, muitas vezes, contradizem com essa percepção. (Vygotsky, 1984, p.148).

Segundo Pereira (2009), embora Piaget focalizando o sujeito do ponto de vista epistêmico e Vygotsky contemplando-o do ponto de vista social, as

considerações de ambos acerca dos diferentes aspectos do desenho, se aproximam em relação à sua importância no processo de desenvolvimento da criança. Ela desenha o que lhe interessa, representando o que sabe de um objeto. Assim, reforçamos o valor heurístico do desenho como instrumento para captar, em conjunto com as entrevistas, a representação social de escola do grupo, pois, além de ser uma atividade agradável para as crianças, também torna acessível o contato com conteúdos imagéticos, carregados de sentimentos e valores acerca dos objetos sociais, no nosso caso, da escola.

3.6. A coleta de dados

Ao conversarmos com os dirigentes solicitávamos um lugar tranquilo, no qual não houvesse muita movimentação dos atores escolares e que possuisse uma mesa ou bancada para que pudéssemos desenvolver da melhor forma possível o trabalho com as crianças, sendo sempre atendidos com solicitude. Na maioria das escolas - em quatro (04) delas - o lugar disponibilizado foi alguma sala de aula que não estava sendo utilizada no período; o local destinado para a merenda foi utilizado em três (03) escolas; o laboratório de informática foi indicado em duas (02) escolas, assim como a sala da direção, e em uma (01) escola realizamos a coleta na sala dos professores, num intervalo que não estava sendo utilizado pelos docentes.

Após a escolha dos alunos, nós os conduzíamos, um a um, para o local destinado a nossa conversa. A solicitação para que nos deixassem a sós era

atendida de bom grado, uma vez que não havia interrupções por parte dos dirigentes, embora vez ou outra algum aluno, que desconhecia nossa presença ali, abria a porta, mas ao nos notar se retirava, não havendo, desta forma, dispersão por parte dos participantes.

As crianças saíam de suas salas de aula demonstrando muita curiosidade. Embora suas professoras nos convidassem para o centro da sala e nós justificássemos rapidamente a nossa presença na escola, o momento inicial em que ficamos a sós com as crianças era repleto de questionamentos. Perguntavam novamente o nosso nome, se iríamos sempre voltar à escola, por que estávamos lá, e muitos foram os que tomaram a iniciativa de nos dar a mão para que assim fôssemos ao local onde íamos conversar. Desta forma, o caminho da sala de aula até o local disponibilizado para a realização da coleta era percorrido com muita animação e ansiedade.

Ao chegarmos ao local disponibilizado, sentávamos lado a lado ou em frente ao participante. Explicávamos que só participaria quem realmente tivesse interesse e que quem não quisesse participar poderia voltar para aula a qualquer momento. Contávamos-lhes que, se quisessem, participariam de uma pesquisa que estávamos realizando, que nosso desejo era apenas conversar um pouco sobre “escola” e que, ao final da conversa, gostaríamos que eles produzissem desenhos relacionados à escola. Dos sessenta (60) sujeitos que demonstraram interesse em participar, apenas um (01), após esse contato inicial, se recusou a participar, e o fez sem explicações ou justificativas para tal atitude, o que foi respeitado.

Devemos destacar que, ao tomarem conhecimento de que havia uma atividade com desenho após da entrevista, as crianças demonstravam interesse e animação entre as crianças. Perguntas a respeito de papéis, lápis de cor, tinta e lápis hidrocor sempre eram feitas, porém, com o objetivo de evitar a dispersão da atenção dos participantes, o material só lhes era entregue, ou posto à mostra, ao final da entrevista. Outro momento de muita euforia entre as crianças era a descoberta do gravador. Ao terem a informação de que a entrevista seria gravada a maioria dos participantes demonstrou muita curiosidade, solicitando que mostrasse onde se localizava o comando de gravar e parar e quase todos pediam, ao final das entrevistas, para ouvir sua voz – solicitação que sempre foi atendida.

Convém ressaltar que, ao contrário das outras pesquisas que havíamos desenvolvido, resolvemos redimensionar a dinâmica da entrevista (feita antes em grupos de alunos) passando a fazê-la individualmente. Embora tenhamos consciência de que a entrevista coletiva, principalmente quando os sujeitos são crianças, apresenta aspectos positivos como permitir uma boa interação entre os sujeitos e proporcionar uma maior motivação para participar, a experiência das entrevistas em grupo nas pesquisas anteriores que desenvolvemos e os dados gerados através delas nos apontaram a necessidade de optarmos pela entrevista individual a fim de obter dados mais densos e detalhados por parte de cada participante. Em nossa avaliação, esse redimensionamento demandou uma maior interação entre pesquisador e participante, favoreceu a obtenção de informações mais ricas, deixou os sujeitos mais à vontade para explicitar seus pensamentos, além de evitar a multi-influência entre os

participantes, ou seja, geraram, em nossa opinião, dados mais genuínos do que os coletados de maneira coletiva.

Admitimos que esse procedimento trouxe consequências positivas para o estudo, uma vez que os alunos não demonstraram timidez e se colocaram dispostos a responder as questões com presteza e interesse. Muitas vezes era pedido que eles justificassem suas respostas e, mesmo assim, eles mostravam-se abertos e participavam de forma animada.

Após o término das entrevistas dávamos prosseguimento à coleta de dados seguindo para o segundo procedimento: o desenho. Como já dissemos, formulamos três orientações para os participantes, sendo cada uma geradora de um desenho: **a) O que a escola tem de mais importante; b) Como a escola deveria ser; e c) O que acontece com quem não frequenta a escola.** Entretanto, a experiência obtida durante a coleta de dados já na primeira escola demonstrou a impossibilidade de desenvolver a orientação dos três desenhos para todas as crianças, uma vez que a atividade de desenhar demandava um tempo que superou as nossas expectativas e o planejamento inicial. O empenho, o cuidado e a dedicação com a produção do desenho por parte das crianças exigiam muito tempo. Embora tivéssemos consciência de que poderíamos determinar um tempo para o seu desenvolvimento, optamos por deixá-los à vontade para desenharem de modo livre e espontâneo. Assim, limitávamos o número de desenhos por participante, que variavam de um a dois, com base nas orientações oferecidas de modo a garantir um conjunto de produções que contemplassem as três questões orientadoras.

Ao indicarem a finalização de seus desenhos era solicitado que cada participante apresentasse para nós sua produção. Esse era outro momento de animação entre as crianças, uma vez que também fazíamos uso do gravador. Ao fazerem suas descrições elas demonstravam bastante orgulho de seus desenhos e pouca foram as que não os apresentavam nos mínimos detalhes. Ao final, agradecíamos individualmente aos que participavam e os conduzíamos de volta à sala de aula para darmos prosseguimento ao trabalho com o próximo sujeito.

Ao final da coleta retornávamos à sala de aula e pedíamos um momento com a professora da turma. Quase sempre elas preferiam deixar a turma sozinha realizando alguma atividade, a ter que nos encontrar após a saída dos alunos. Na maioria das vezes, encostadas à porta da sala de aula, as professoras nos confidenciavam algumas informações sobre situação de aprendizagem, bem como o envolvimento da família/responsáveis no processo escolar das crianças (Anexo 5).

De posse das informações desejadas nos despedíamos agradecidas pelas contribuições das professoras e dos alunos, e seguíamos mais uma vez à direção da escola. Sempre solícitos os gestores não se recusaram a nos dar informações acerca das instituições que tomamos como campo de pesquisa. Tratavam-se de informações gerais sobre identificação da escola, serviços oferecidos, espaços que possuíam (Anexo 6).

Concluídas as atividades em cada instituição, agradecíamos as contribuições para nossa pesquisa e reforçávamos nosso compromisso em retornar à escola a fim de entregar por escrito os resultados do estudo, bem

como nos colocávamos a disposição para apresentarmos à comunidade escolar os resultados de nosso estudo.

3.7. Procedimento de análise dos dados

Analizamos os dados obtidos através das entrevistas e dos desenhos seguindo as orientações de Bardin (2004) para Análise do Conteúdo. A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam em discursos extremamente diversificados. Seu objetivo consiste na manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem explícita (BARDIN, 2004).

A utilização da Análise de Conteúdo é recomendada quando se objetiva ir além dos significados imediatos, da leitura simples do real, do conteúdo manifesto e explícito. Na proposta de Bardin (2004), aplica-se a análise tanto no que é dito em entrevistas e depoimentos, ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também, à imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, além de toda a comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. Puglisi e Franco (2003), também reforçam que as técnicas da Análise de Conteúdo além de serem ideais para o tratamento dos dados orais (entrevistas, narrativas, depoimentos) que objetivem lidar com significações, estas também se adéquam à análise de imagens, como o desenho:

o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). (Puglisi & Franco, 2003, p.24).

No campo de estudos das Representações Sociais, que valoriza o discurso dos sujeitos e objetiva desvelar as mensagens implícitas em seus depoimentos ou nas mais diversas formas de comunicação, o uso das técnicas da Análise de Conteúdo se configura como uma metodologia próxima de seus pesquisadores, uma vez que, conforme Puglisi e Franco (2003), toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, grande quantidade de informações sobre o seu autor: filiações teóricas, concepções de mundo, representações sociais, motivações e expectativas.

Souza Filho (2004), ao discutir a análise de dados em Representação Social, afirma que as técnicas desenvolvidas na Análise de Conteúdo alteraram-se nas últimas décadas em consequência de exigências teóricas vindas do campo das atitudes e opiniões na Psicologia Social. De acordo com o autor, a Análise de Conteúdo caracteriza-se pela observância de algumas regras técnicas expostas por Bardin, quais sejam: homogeneidade, exclusão mútua, pertinência e objetividade. Souza Filho (2004) contribuiu para a discussão ao realizar uma síntese dessas regras e suas aproximações com as representações sociais. De acordo com o autor: a *homogeneidade* de cada sistema categorial diz respeito à reunião de dados conforme um mesmo princípio ou aspecto do objeto de representação; a *exclusão mútua* refere-se à exigência de que, para cada unidade de registro de dados de primeira ordem, exista uma correspondência comum ou pelo menos um elemento do sistema

categorial, a *pertinência* seria o grau de adaptação do material simbólico analisado à problemática da pesquisa e seu quadro hipotético e teórico de representação social e a *objetividade* seria responsável pelo valor de fidedignidade da análise, havendo a preocupação em descrever todos os dados disponíveis naquela população ou na totalidade do material.

Consideramos pertinente utilizarmos a Análise de Conteúdo para o estudo das representações sociais de escola entre as crianças porque, como afirmam Puglisi & Franco (2003), compreendemos que todo “discurso” é carregado de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. Também, a experiência que tivemos nos estudos já realizados, nos ajudou a reconhecer que a fala da criança carrega em si sentidos implícitos e que muitas vezes uma simples mensagem verbal está permeada de múltiplos significados, dos quais poderíamos nos aproximar fazendo uso da Análise de Conteúdo. Compreendemos, ainda, que o desenho infantil traz em si múltiplos significados atribuídos aos objetos pelas crianças. Como salienta Pereira (2009) ao desenhar a criança revela mais o que sabe sobre o objeto do que o que ela vê, tornando assim explícitas as contribuições que as técnicas da Análise de Conteúdo trariam para a interpretação dos desenhos das crianças, instrumento utilizado neste estudo.

Os depoimentos e desenhos das crianças foram analisados em momentos distintos, considerando a Teoria das Representações Sociais e focalizando os dois processos de construção dessas representações: a objetivação e a ancoragem, ou amarração. É válido ressaltar que a análise do desenho foi realizada considerando tanto a representação gráfica produzida,

como a explicação dada pela criança à sua própria produção. Admitimos em nossa análise que o desenho produzido pela criança carrega bem mais significados do que o que está expresso no papel. Ferreira (1998) corrobora conosco afirmando que as crianças demonstram ser mais simbolistas do que naturalistas, além de não evidenciarem preocupação com a similaridade complexa e exata, mas em externalizar seus conhecimentos acerca dos objetos sociais. Ainda de acordo com Ferreira, a teoria de Vygotsky também aponta nessa direção, pois considera que:

[...] a) a figuração reflete o conhecimento da criança sobre determinado objeto; e b) seu conhecimento, refletido no desenho, é o da sua **(da criança)** realidade conceituada, constituída pelo significado da palavra. (Ferreira, 1998, p.40).

Depreendemos, então, que a importância não incide sobre o produto, mas sim na significação que a criança atribui ao próprio processo de desenhar e sobre o que é possível compreender da realidade a partir da imagem por ela produzida. Além disso, por se tratar de uma forma de linguagem, o desenho assume papel importante no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, mostra-se relevante para estimular a criatividade e possibilita uma aproximação dos valores, emoções e opiniões das crianças. Por meio do desenho o pensamento e os sentimentos têm a oportunidade de se objetivarem, como afirma Leite (2004):

Podemos perceber através da observação da criança, a quem é oferecida a liberdade de criar, que no fazer artístico do desenho ela conta o quê e como sente, o quê e como vê/ percebe o mundo a sua volta. (Leite, 2004, p.33).

Assim, nossa análise, seguindo a proposta de Bardin (2004), procurou reunir, em momentos distintos, a transcrição das entrevistas, bem como a descrição das explicações dadas pelas crianças aos seus próprios desenhos. Constituído, assim o *corpus* da pesquisa, realizamos uma leitura flutuante do material a fim de apreender as primeiras hipóteses ou intuições a respeito do que se lia na tentativa de identificar as regularidades.

Trabalhando com o *Tema* enquanto unidade de registro, procuramos fragmentar o material a fim de organizá-lo em partes menores, para que o nosso olhar se voltasse com maior atenção para cada detalhe. Posteriormente, nos detivemos na interpretação de cada uma dessas unidades articulando-as a partir das características comuns emergiam. Para tanto, elaboramos um quadro com os depoimentos das crianças, propiciando uma melhor visualização das falas e evidenciando, mediante as recorrências, os temas que delas emergiam. Nossas categorias empíricas surgiram, desta forma, da recorrente aparição de elementos que definiam o discurso dos sujeitos da pesquisa. Guiados pelas categorias emergentes dos discursos dos participantes pudemos nos aproximar das representações sociais de escola das crianças.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nossa pesquisa objetivou compreender os sentidos atribuídos à instituição escolar, através da análise das representações sociais de escola entre as crianças matriculadas na rede pública de ensino da cidade do Recife-PE. Estudos apoiados na abordagem teórico metodológica da Teoria das Representações Sociais já comprovaram os benefícios alcançados através do olhar voltado para o discurso dos grupos, uma vez que nele estão postos valores, significados, desejos e expectativas acerca dos objetos sociais. Daí nosso interesse em dar voz para as crianças que estão matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois acreditamos na possibilidade de compreender, através de seus depoimentos, quais os elementos que tecem suas representações sociais de escola, e como estes elementos se relacionam uns com os outros.

Nos apoiamos também nos desenhos como instrumento de coleta por se tratar de mais um elemento para compreender essas representações. Consideramos sua pertinência para o acesso aos sujeitos da pesquisa, por se tratar de uma atividade que, além de prazerosa, é comum ao grupo social ao qual nos propomos e carrega em sua natureza, enquanto procedimento de coleta de dados, a possibilidade de expressão de conhecimentos, interesses, valores que, ao serem reproduzidos, nos dão indícios de elementos subjetivos acerca dos objetos representados.

Embora cientes de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos à escola atravessam todo o seu discurso, a fim de facilitar a leitura, compreensão e análise dos dados coletados, procuramos seguir a organização dos eixos temáticos que guiaram nosso roteiro de entrevista, são eles: a) *O que é e para*

quê serve a escola, que propõe uma aproximação dos elementos que se configuram, para as crianças, como explicações de como a escola é compreendida; b) *A expectativa em relação à instituição escolar*, a fim de compreender como os sujeitos participantes pensam que a escola poderia/deveria ser. Consideramos que a possibilidade de trabalhar com os sentidos atribuídos pelas crianças à imagem da escola real (primeiro eixo) e da escola ideal (segundo eixo), nos dariam maiores condições de compreender as representações sociais de escola entre os sujeitos.

4.1. A Escola Real: O que é a escola e para quê serve.

A análise dos depoimentos relacionados ao *o que é e para quê serve a escola*, nos permitiu fazer inferências e, a partir delas, organizar as seguintes categorias: **a) Garantia de inclusão social, b) Caminho para o mercado de trabalho e c) Reconhecimento Social**. Estes temas estão imbricados e são elementos constituintes das Representações Sociais de escola dos alunos.

Notamos, inicialmente, que, na perspectiva dos alunos, a escola surge como o caminho necessário para aquisição de competências, habilidades e atitudes valorizadas socialmente. Essa aquisição é reconhecida pelas crianças como fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, que literalmente “*vira as costas*” para quem não adquiriu essas competências. Conforme as crianças, a escola é o local que garante o acesso aos saberes valorizados pela sociedade, simboliza a possibilidade concreta de ingresso no campo profissional, além de se configurar como o espaço que lhes oferece

reconhecimento social. Estes elementos, emergentes dos depoimentos, não surgem isolados uns dos outros, mas constituem um amálgama de significados, que de tão próximos muitas vezes se confundem.

4.1.1. A Escola como um local que garante a inclusão social

A contribuição da escola para a *inclusão social* é recorrente nos depoimentos das crianças. Elas expressam forte convicção frente ao papel da escola como o local de aquisição do saber sistematizado, além de lhe imprimir peso na formação da conduta. Para os participantes da pesquisa, é a escola que qualifica pessoalmente o sujeito, que passa a ser visto como possuidor das competências demandadas pela vida em sociedade.

Considerando que o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes constitui a base para o reconhecimento social do sujeito no contexto da sociedade tecnológica atual, é a partir da apropriação de valores, regras e formas de pensar, em meio às diversas realidades sociais e culturais, que o indivíduo constrói a sua identidade. Esses aspectos formadores da identidade dos sujeitos, além do desenvolvimento de habilidades como leitura e escrita, permitem diferenciadas formas de reconhecimento social. As crianças afirmam:

A escola é para saber escrever. É muito importante, porque sem a escola as crianças não iriam ter oportunidade de saber ler e escrever. (C4J, 9a/F, 3ano)¹⁰.

Eu venho para a escola porque eu quero aprender a ler e a escrever. (C4C, 10a/M, 3ano).

[a escola serve] Para aprender a ler, escrever e para estudar. Eu venho porque quero estudar, quero aprender a ler e a escrever. (C3E, 8a/F, 2ano).

A valorização da escola enquanto lugar destinado a aquisição das habilidades de leitura e escrita ganha destaque nos depoimentos das crianças, sobretudo, no contexto atual em que o exercício de várias ocupações, por mais simples que sejam, estão condicionadas ao domínio dessas habilidades.

Os depoimentos são respaldados pela sociedade atual, que por exigir habilidades dos sujeitos, acaba por excluir aqueles que não tiveram acesso a elas. As crianças demonstram partilhar deste pensamento ao afirmarem que quem não frequenta a escola fica *“burro, porque não vai saber de nada”* (C1F, 8a/M, 2ano). Como percebemos, há indícios de uma representação social negativa cristalizada a respeito do sujeito que não teve acesso à escola, como podemos observar nos depoimentos abaixo:

[As crianças que não vão para a escola] não vão ser boas pessoas. Não vão aprender a ler e a escrever, e quando crescerem não vão saber fazer seus nomes e nem ler as coisas. Vão ser mal educados. (C2M, 9a/F, 2ano).

¹⁰ Os sujeitos foram codificados recebendo uma ordem numérica conforme a ordem de participação na pesquisa. Consideramos a letra relativa ao Cenário em que a criança frequentava, sua idade, sexo e ano em que estavam matriculadas. Exemplo: (C3N, 8a/F, 2ano) significaria Criança 3 do “Cenário N”, 8 anos, do sexo Feminino, matriculada no 2º ano do 1º ciclo de aprendizagem.

Tem adultos que não estudam e não sabem das coisas porque não foram para a escola quando eram crianças. Aí, quando eles crescem, só conseguem trabalho ruim, como gari, porque não aprenderam. Quando tiver adulto não 'vão' saber ler e escrever, não vai saber assinar documentos. (C3M, 9a/M, 2ano).

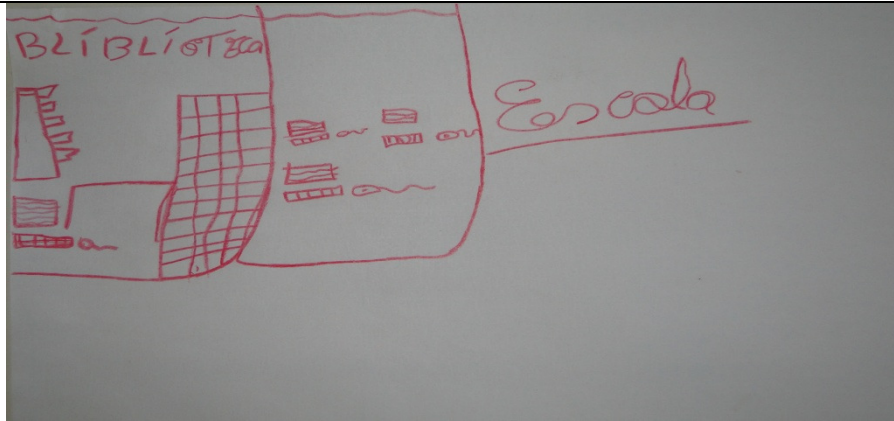
Quem não foi para a escola cresce e não sabe de nada. Não vai arranjar emprego e quando lhe perguntarem 'um bocado de coisas' ele não vai saber explicar. (C4I, 9a/F, 3ano).

Notamos que as crianças demonstram ter entre as suas representações uma espécie de preconceito para com as pessoas que não frequentaram a escola. Como observamos nos depoimentos acima, por exemplo, são realizadas referências às pessoas não escolarizadas para justificar a existência e a importância da instituição escolar. Parece-nos que para as crianças, à escola caberia formação do sujeito, e a quem não a frequentasse restaria uma vida que não poderia ser aproveitada com plenitude. Acreditamos que, como as crianças têm o adulto como referência de compreensão dos objetos e atores sociais, essa representação vem evidenciando a forma como o grupo ao qual ela pertence compreende as pessoas que possuem pouco, ou nenhuma escolarização.

A consideração da escola enquanto um local próprio para aprender é reforçada através dos desenhos produzidos pelas crianças. Ao serem orientadas a desenhar o que era mais importante na escola, elas desenharam os locais voltados diretamente para o aprendizado, como a biblioteca, a sala de informática e a sala de aula. As explicações sobre cada desenho reforçaram os significados atribuídos à escola, bem como suas finalidades:

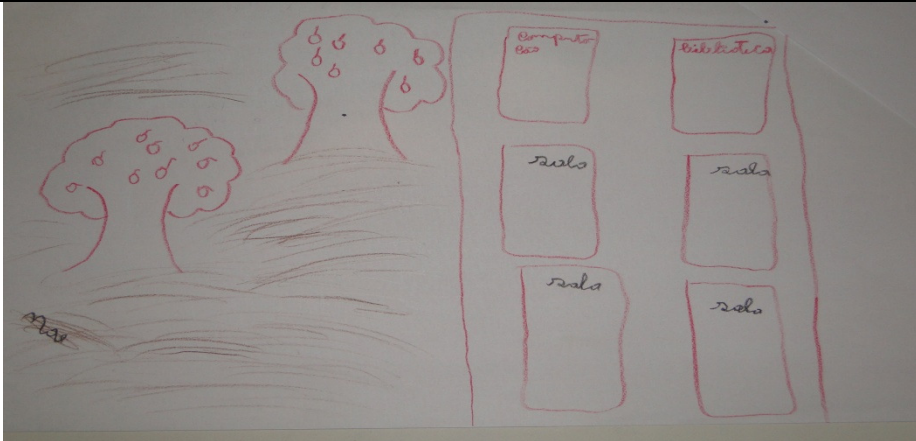
DESENHO 01¹¹:

Desenho de dois espaços na escola: uma sala com mesas e estantes de livros (designado como biblioteca) e outro com computadores.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.
Sujeito: (C2A, 7a/M, 2ano)

Comentário da criança: “Eu acho que é a biblioteca com as estantes e a mesa e o computador. E a sala de informática, porque lá a gente também aprende as coisas”.

DESENHO 02:

Desenho de um prédio com espaços indicados como computação, biblioteca, e salas de aula, com árvores ao redor.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.
Sujeito: C3B, 10a/M, 3ano

Comentário da criança: “Eu fiz a escola com árvores no jardim, computação, com a biblioteca e salas. Eu acho importante ‘essas coisas’, porque quando a pessoa tem computador vai para a informática pesquisar os trabalhos que tem, e às vezes, também é bom pesquisar na biblioteca”.

¹¹ Os desenhos receberam enumeração à medida que foram apresentados no estudo.

DESENHO 03:

Desenho com uma estante de livros, um caderno aberto, um espaço com mesas e cadeiras, uma professora à frente do quadro, e os dizeres: livros, biblioteca, professora e sala de aula.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.

Sujeito: C5B, 9a/F, 3ano



Comentário da criança: “Eu desenhei um livro, a sala, a professora e uma biblioteca. Desenhei tudo isso porque é o que é importante para as crianças aprenderem a ler, a escrever e a estudar”.

Através dos desenhos, que retratam tanto espaços voltados para a aprendizagem, como objetos e sujeitos do ambiente escolar, são reforçadas as atribuições da escola como garantir o ensino, o acesso aos conhecimentos de leitura e escrita, e informática. Aliados a valorização das aprendizagens, destacam a figura do professor como importante, considerado como o responsável por fazer cumprir as responsabilidades atribuída à escola, quais sejam, transmitir o ensino dos conhecimentos e desenvolver habilidades socialmente valorizadas.

Embora haja uma ênfase no desejo de dominar as habilidades de leitura e escrita, ao contrário do que foi levantado em estudos anteriores (Barra Nova

& Machado 2007, 2010), cujas representações sociais de escola dos alunos centravam-se apropriação da leitura e escrita em detrimento dos saberes oferecidos pelas demais áreas do conhecimento, as crianças ouvidas nesta pesquisa atribuem igual importância aos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas escolares, como notamos, por exemplo, nos depoimentos a seguir:

A escola serve para a gente aprender a ler, né? Eu não sabia e aprendi. Serve para aprender matemática, e eu já aprendi direitinho. (C5A, 8a/F, 2ano).

A escola é o lugar para aprender a ler, escrever, matemática, ciências, história e geografia. (C5I, 10a/F, 3ano).

Eu venho para a escola para aprender a ler e quando crescer ter um futuro melhor. Saber matemática e geografia. (C1I, 10a/M, 3ano).

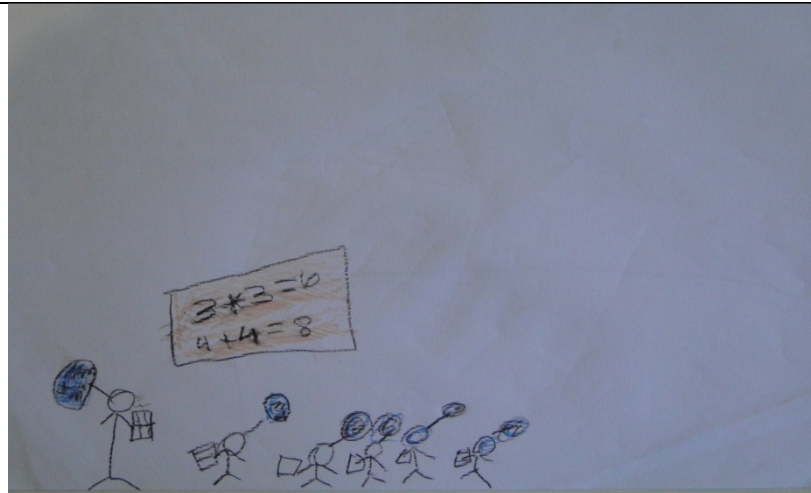
Os desenhos reforçam a ênfase no aprendizado de habilidades que vão além da leitura e escrita. Imagens que retratam “aulas de matemática” ou “tarefas de ciências”, além dos laboratórios de informática, evidenciam que as crianças estão cientes da abrangência dos conhecimentos, advindos das diversas áreas do saber – inclusive dos conhecimentos ligados à informática - e representam a escola como o espaço para aquisição de conhecimentos:

DESENHO 04:

Desenho de pessoas segurando livros na sala de aula em frente ao quadro.

Orientação: O que a escola tem de mais importante

Sujeito: C4C, 10a/M, 3ano



Comentário da criança: “A sala é o mais importante. Olha aqui: a professora perguntando as contas e todo mundo falando”.

DESENHO 05:

Desenho de uma escola com pessoas sentadas em cadeiras.

Orientação: O que a escola tem de mais importante

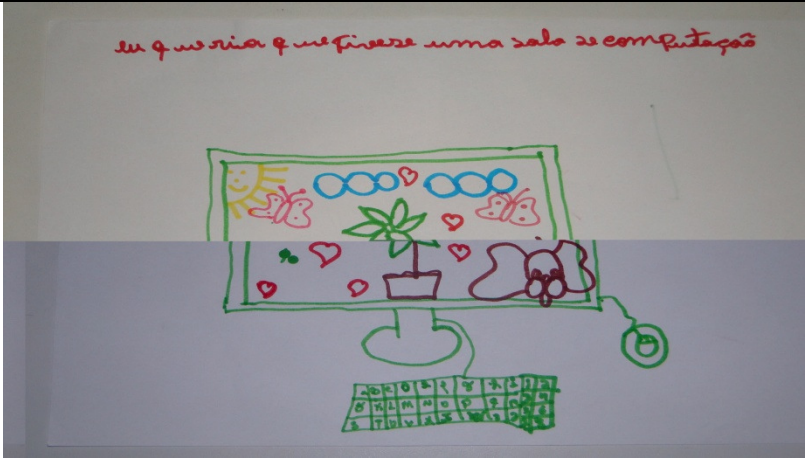
Sujeito: C4C, 10a/M, 3ano



Comentário da criança: “A sala é o mais importante. A professora ensina a ler, a escrever, matemática... Aqui eu cheguei na escola e vou para a sala”.

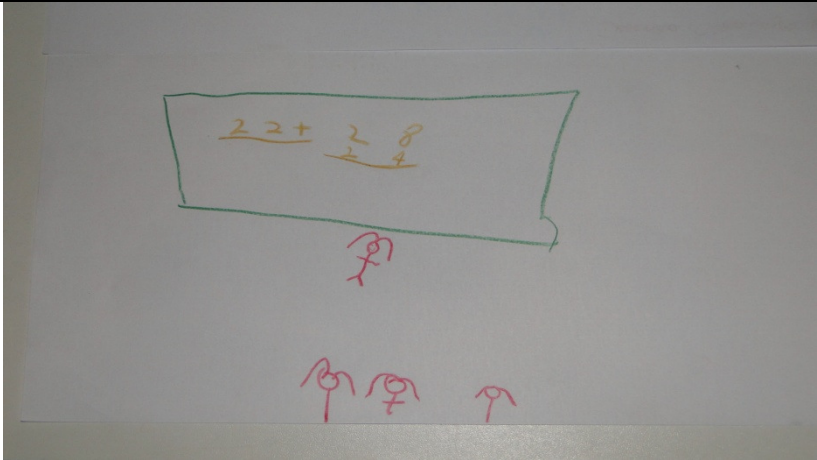
DESENHO 06:

Desenho de um computador com os dizeres: “Eu queria que tivesse uma sala de computação”.

Orientação: Como gostaria que fosse a escola.
Sujeito: C1H, 6a/F 1ano

Comentário da criança: “Eu queria que tivesse uma sala com computadores para a gente ter aula de computação e aprender”.

DESENHO 07:

Desenho de pessoas na sala de aula, em frente ao quadro.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.
Sujeito: C4F, 7a/F 2ano

Comentário da criança: “A sala. É onde a gente tem que aprender. Aqui a professora está ensinando para a sala ‘as contas’. É aula de matemática”.

Vemos assim, que ao retratarem o que consideram mais importante na escola os espaços voltados para a aprendizagem, principalmente as salas de aula, continuam se destacando. Em relação ao desenho 6, referente à orientação: como gostaria que fosse a sua escola, notamos o desejo da criança em frequentar um local que ofereça os conhecimentos de informática.

Ao descreverem seus desenhos, as crianças fazem referências as aulas das diversas disciplinas, o que sinaliza uma representação social de escola como o lugar onde o sujeito tem acesso ao aprendizado de conhecimentos diversos. Não há dúvidas para os sujeitos que a instituição escolar tem como papel transmitir conhecimento aos que integram a sociedade. Fica claro nos dados coletados que os participantes consideram a escola como um local próprio para aprender, e embora ainda se perceba que a instituição é tida para alguns enquanto um lugar *“para aprender a ler e a escrever”*, nota-se que a ênfase agora recai na valorização da aprendizagem das demais disciplinas, como ciências, geografia e matemática. A valorização social e as exigências que o mercado de trabalho tem imposto estão expressas nas falas das crianças no momento em que apontam como importante aprender os conhecimentos ligados à informática, como evidenciaram, também, os desenhos.

Identificamos, assim, uma representação social da escola que reafirma a sua função social. Embora reconheçamos que o papel atribuído à escola tenha variado ao longo da sua história, culturas e regiões, as instituições escolares guardam como especificidade a transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência social enquanto essência da tarefa escolar. À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso aos saberes e à cultura socialmente valorizada. Reconhecemos através das falas

das crianças que elas têm clareza deste papel enquanto função social da escola. Para Penin & Vieira (2002), em sociedades como a nossa, tidas como *sociedades do conhecimento*, há a acelerada criação de novas informações. Assim, a necessidade de rever e reorganizar em novas bases o saber acumulado é constante e não acompanhar esse movimento representa uma desvantagem para as pessoas. Neste contexto, a relação criada entre os sujeitos e o conhecimento traz como consequência para a escola, a reafirmação de sua importância social.

Além das referências à inclusão social garantida através da aprendizagem das habilidades e competências relacionadas aos conteúdos acadêmicos, destacam-se referências à formação pessoal e social. Assim, embora a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos seja considerada necessária pelas crianças, para atender as exigências e necessidades futuras, também são, tidos como relevantes os conteúdos de teor ético e moral. Dessa maneira, os participantes expressam o desejo e a importância na escola de "*aprender a respeitar os mais velhos*" e "*se comportar*" demonstrando ter conhecimento acerca da valorização atribuída pela sociedade a certas maneiras de se portar. Eis alguns depoimentos:

A escola é para ajudar os outros a crescer, a ser obediente aos pais, a respeitar os mais velhos, ter respeito. (C2D, 9a/F, 3ano).

A escola serve para a gente aprender a ler, a escrever, e também a não ficar pela rua, vadiando, sem fazer nada. (C3D, 10a/M, 3ano).

Como é possível depreender dos depoimentos, a escola é reconhecida pelas crianças como uma instância de saber, um local destinado à aquisição de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma vida plena. No entanto, aqueles que não se apropriaram dos saberes relevantes seriam, no dizer das crianças, vistos com descrédito e tratados como desqualificados pela sociedade. Conforme afirmaram, a pessoa que estudou na escola demonstra certo status em seu meio, ao contrário do que aquele que não teve acesso a ela. Para as crianças, é a escola que confere ao sujeito condições de reconhecimento, consideração e valorização pela sociedade. Isso fica claro nos desenhos que retratam atividades menosprezadas e que, de acordo com elas, são exercidas por pessoas que não frequentaram a escola, como observamos:

DESENHO 8:

Desenho de uma garota puxando uma carroça com garrafas ao seu redor, e uma escola ao fundo.

Orientação: O que acontece com quem não frequenta a escola.

Sujeito: C3C, 9a/F, 3ano



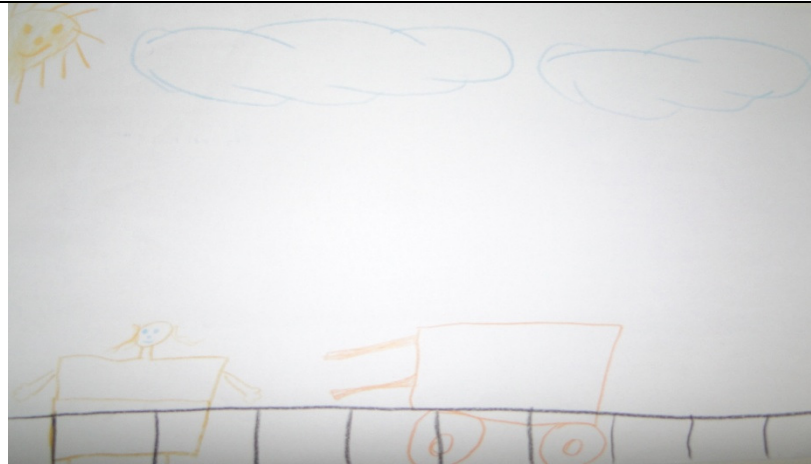
Comentário da criança: “A menina tem que catar lata e garrafa para vender porque não vai para a escola. Ela fica olhando a vizinha dela que ‘tá’ estudando”.

DESENHO 9:

Desenho de uma pessoa na rua puxando uma carroça.

Orientação: O que acontece com quem não frequenta a escola.

Sujeito: C1D, 10a/F, 3ano



Comentário da criança: “Ela não vai arranjar emprego e vai ter que ficar puxando carroça na rua”.

DESENHO 10:

Desenho de um garoto com cigarro na boca ao lado de uma carroça, à sua frente há duas pessoas deitadas no chão.

Orientação: O que acontece com quem não frequenta a escola.

Sujeito: C4D, 8a/F, 3ano



Comentário da criança: “É esse aqui ó, [apontando para o desenho do menino de pé] ele tem que puxar carroça. Ele fuma cigarro e tem que ficar puxando carroça. De noite ele vai dormir no chão porque não tem onde dormir. Isso aqui é a mulher dele [apontando para a figura que está no final da folha de papel]. Eles só têm o cobertor e daqui a pouco vai chover”.

Os desenhos expressam situações cotidianas de exclusão que, para as crianças, são representadas como frutos da ausência ou falta de oportunidade de escolarização. Como para elas a instituição escolar é a via direta da inclusão social, toda situação de exclusão está associada a falta de escolarização.

A escola concebida como local próprio para aprender fica explícito nos desenhos produzidos pelas crianças. A maneira como a instituição escolar é ilustrada demonstra grande atenção dada à sala de aula. Essa condição, se considerarmos que cabe à escola a transmissão dos saberes socialmente valorizados e que esta atividade ocorre tradicionalmente nas salas de aula, evidencia uma representação positiva da escola. Observamos nos desenhos, como os que vemos abaixo, que para as crianças, embora não haja desconsideração aos demais espaços escolares, a sala de aula ganha ênfase em relação aos outros locais da instituição, principalmente quando se referem ao que há de mais importante na escola:

DESENHO 11:

Desenho de uma escola com visão da sala de aula.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.

Sujeito: C1B, 8a/F 3ano



Comentário da criança: “O lugar mais importante é a sala com a professora e os outros. É lá que a professora ensina a gente”.

DESENHO 12:

Desenho de uma escola com a visão de uma sala de aula e dois alunos sentados em frente ao quadro.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.

Sujeito: C1D, 10a/F 3ano



Comentário da criança: “Eu desenhei o lugar mais importante que é a escola. Aqui é na aula de matemática, a gente copiando¹² as contas para fazer a tarefa”.

Consideramos este dado valioso, uma vez que ele se contrapõe ao que algumas vezes é especulado sobre as crianças por seus professores, como evidenciam os estudos de Sá & cols. (1990) Maurício (2001) e Oliveira & cols. (2004), em que os docentes lhe atribuem desinteresse pela escola e falta de motivação para aprender os conteúdos acadêmicos, justificando suas presenças nas instituições escolares pelo interesse na alimentação e às exigências relativas ao Programa Bolsa Família (que condiciona o benefício à frequência da criança à escola). Os estudos de Machado & Aniceto (2008,

¹² Referências sobre atividades de cópia demonstram que a cultura escolar ainda tem se sustentado nela, uma vez que as crianças se apóiam na sua cultura para nela representarem.

2010) também mostraram que para os professores os alunos não possuem interesse na aprendizagem. O desinteresse seria decorrente da política de ciclos implantada nas escolas municipais do Recife. Segundo os professores a não retenção acabaria desestimulando os alunos a se envolverem no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não haveria mais possibilidade de reprovação. Nosso estudo vem evidenciando o contrário, uma vez que as crianças concebem a escola como local de aprendizado, demonstram o desejo aprender e alcançar o sucesso escolar.

Depreendemos, pois, uma representação social da escola como um lugar de aprendizagem, portanto, um lugar de importância positiva para as crianças. Também fica claro nos dados a ênfase no professor como aquele que ensina. Sua presença é frequente tanto nos desenhos (representado em frente ao quadro, sentado à sua mesa ou realizando alguma atividade) quanto nos depoimentos dos sujeitos, seja explicitando sua importância no processo de ensino: *“A escola serve para a gente estudar, pra professora ensinar, ganhar educação”* (C1J, 8a/M, 3ano) ou como referência de sucesso na aprendizagem: *“Eu gosto muito de estudar, a professora disse que eu estou aprendendo direitinho”* (C5B, 9a/F, 3ano), como exemplificam, também, os desenhos a seguir:

DESENHO 13:

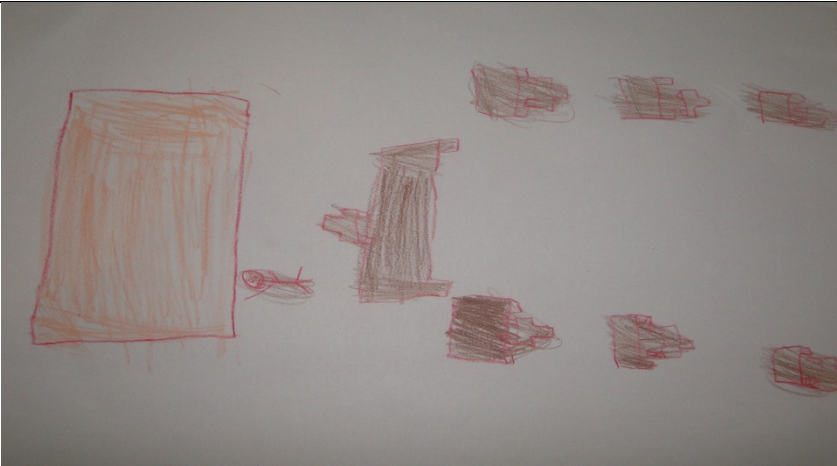
Desenho de uma escola com os alunos sentados e seus professores em pé, um segurando um papel e outro em frente ao quadro.

Orientação: Como a escola deveria ser.
Sujeito: C4L, 9a/F, 3ano

Comentário da criança: “O meu desenho é que deveria ter mais professores e a escola ser maior. Assim a escola ia ficar melhor”.

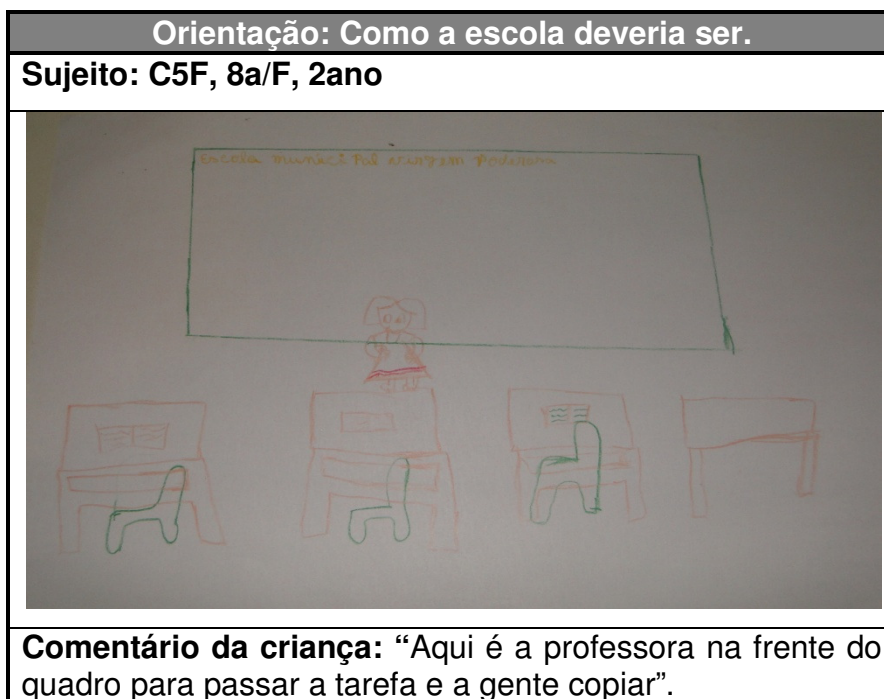
DESENHO 14:

Desenho de uma sala de aula com o professor em frente ao quadro.

Orientação: O que a escola tem de mais importante.
Sujeito: C1F, 8a/M, 2ano

Comentário da criança: “Eu desenhei a minha sala. É lá que a gente faz tarefa, a professora explica tudo e a gente responde”.

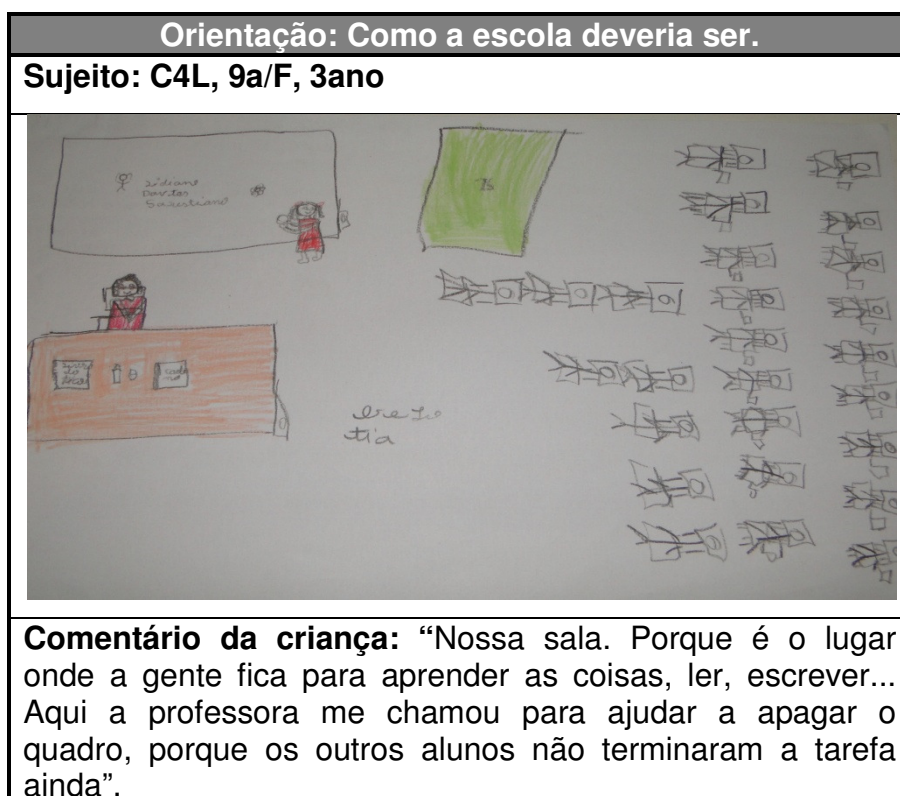
DESENHO 15:

Desenho de uma escola com a professora de pé em frente ao quadro.



DESENHO 16:

Desenho de uma sala de aula com a professora sentada à sua mesa, uma garota em frente ao quadro e os alunos sentados em seus lugares.



Conforme dados do (INEP, 2006), a educação básica das escolas públicas brasileiras tem vivido mudanças positivas nas últimas décadas. No entanto, os níveis de discrepância entre idade e série, evasão escolar e repetência ainda são altos, se comparados às estatísticas de países com renda *per capita* similares. Essas dificuldades são desconhecidas pelas crianças. Nos seus depoimentos depositam na escola a garantia da aprendizagem dos conhecimentos considerados necessários à sobrevivência em sociedade. Reiteramos que a escola é, portanto, para as crianças socialmente valorizada e produtiva.

Nos depoimentos acerca da escola, as crianças não demonstram consideração sobre fracasso escolar, há uma relação quase linear entre acesso à escola e a aprendizagem. Em estudo desenvolvido por Sá & cols. (1990), os alunos entrevistados também demonstraram desconsiderar o fracasso escolar, ao contrário de seus pais que, embora afirmassem acreditar que seus filhos depositassem grande expectativa com os frutos de sua escolarização, sinalizaram que não acreditam que a escola pública tenha capacidades para cumprir suas funções de garantia de ensino.

Para as crianças de nosso estudo, com a desconsideração do fracasso escolar, o problema estaria em não frequentar a escola. Sobre este dado cogitamos que para os alunos, que seguem o regime de ciclos¹³ a compreensão da não retenção pode estar sendo incorporada de forma pacífica pelos seus usuários, ao ponto de não se darem conta da possibilidade de que

¹³ O regime de ciclos foi implantado na rede municipal do Recife desde 2001.

mesmo frequentando a escola alguém pode fracassar: frequentá-la e não aprender.

Também não constatamos nos depoimentos das crianças a escola como espaço de socialização ou como lugar de suprimento de necessidades básicas, como alimentação, contrapondo-se ao que especularam professores em estudos anteriores - Sá & cols. (1990); Maurício (2001); Oliveira & cols. (2004). O estudo de Maurício (2001), por exemplo, revelou que a representação dos professores acerca da escola pública de horário integral é centrada na necessidade do aluno como justificativa para essa escola, tendo no seu núcleo “a ideia de escola para pobre e depósito para crianças, e está associada à noção de descaso, assistencialismo e má qualidade” (p.34). Já no estudo realizado por Sá & cols (1990) os professores ressaltam a importância da escola pública para os alunos exclusivamente pela disponibilização do espaço físico e oferta de uma alimentação regular adequada. Nos nossos dados, para as crianças, são as funções de ensinar e aprender que se sobressaem, como observamos, por exemplo, nos depoimentos a seguir:

[a escola serve] Para a gente aprender a ler, estudar. É um lugar importante, que a gente vem para saber das coisas. (C2J, 8a/F, 3ano).

A escola é para estudar. Para quando tiver grande saber de tudo. (C1M, 8a/M, 2ano).

É para estudar [a escola], para aprender. Para aprender a fazer conta, a ler, a escrever. (C2G, 8a/M, 3ano).

4.1.2 A escola como o caminho para o mercado de trabalho

A consideração da escola como o caminho a ser percorrido para ingresso no mercado de trabalho é a segunda categoria do primeiro eixo temático. Embora inicialmente esta categoria surja como um novo elemento, ela está intimamente imbricada com a *inclusão social*, possivelmente assegurada via escola. De forma geral, a relação entre a escola e o trabalho é justificada, historicamente, pela cobrança do mercado sobre seus empregados – enfatizado nas últimas décadas – devido ao aumento de suas exigências.

No contexto tecnológico atual o perfil do futuro trabalhador transpõe ainda mais as características valorizadas no período industrial (como o condicionamento físico, a disciplina e a atenção). Segundo Oliveira (2001), o novo processo produtivo requer o cérebro do trabalhador, mais que as suas mãos. Espera que este trabalhador esteja disposto a dedicar suas múltiplas competências e habilidades tornando-se empregável e competitivo no mundo de globalizações econômicas e culturais.

Na configuração contemporânea o trabalho apresenta exigências cada vez mais acentuadas cobrando do sujeito a capacidade de saber e conhecer. Nesta perspectiva, a relação escola/trabalho se estreita, já que a escola é “um local de aquisição dos saberes essenciais à aquisição de habilidades para o mercado de trabalho” (Lins & Santiago, 2001, p.426). Ela assume o caráter instrumental, pelo menos é assim que as crianças têm compreendido a relação escola-trabalho.

Conforme as crianças, a escola constitui o local que lhes dará as habilidades e saberes necessários para a aquisição de uma profissão. Isto fica evidente ao revelarem a esperança que depositam na escola como uma via direta para a conquista de um emprego. Afirmam algumas delas:

Eu venho para a escola para aprender a ler, a escrever e estudar, para poder ganhar dinheiro. Precisa estudar até para ser cozinheira. Todo mundo precisa aprender para ganhar dinheiro e para trabalhar. (C3A, 7a/M, 2ano).

[a escola serve] Pra quando crescer ser alguma coisa, ler, escrever. Estudar! Ser médico, policial... Para ter um trabalho bom. (C4A, 7a/M, 2ano).

A escola é pra estudar sobre tudo e quando a gente crescer arrumar trabalho. (C4I, 9a/F, 3ano).

Eu gosto de aprender a escrever. Eu gosto de estudar. A gente tem que estudar porque se não a gente fica burro, e para ganhar dinheiro tem que estudar. (C4H, 6a/F, 1ano).

Notamos, a partir dos depoimentos acima que as crianças demonstram compreender a estreita relação existente entre a escola e o trabalho. Para elas a permanência na instituição escolar tem como objetivo a obtenção de conhecimentos, habilidades e competências exigidos pelo mercado de trabalho. A escola passa a ser compreendida como um caminho a ser percorrido cujo ponto de chegada seria o emprego. Entretanto, não é qualquer emprego. Podemos depreender dos seus depoimentos a expectativa de uma profissão qualificada, *“de carteira assinada”*, que lhes garanta algum status na

sociedade. O menosprezo a atividades que não exigem conhecimentos mais qualificados também é mencionado pelas crianças nas falas abaixo:

A escola é para a gente aprender a estudar, a escrever, a ler. A gente vem para a escola para aprender, porque se não aprender a gente não arruma um emprego de carteira assinada, como professor, médico... (C4B, 10a/M, 3ano).

Quem não sabe das coisas não arranja emprego. Ou melhor... Arranja, mas é um trabalho sem carteira assinada. (C5B, 9a/F, 3ano).

A escola serve para as crianças estudarem, para saber ler e escrever, e depois arranjar um trabalho bem bom, como nos trabalhos da escola, da polícia, médico, e não virar lavador de prédio, nem cozinhar e lavar casa dos outros. (C4M, 8a/F, 2ano).

Sabemos que no contexto atual, especificamente, o exercício de várias ocupações por mais simples que sejam estão condicionadas à aquisição da leitura, da escrita, e do domínio dos saberes relativos às demais áreas do conhecimento. Observamos que as crianças também têm clareza do valor dessas habilidades para a sobrevivência, demonstrando que elas não estão por fora das exigências do mundo do trabalho. A esse respeito, de acordo com o IBGE (2010) houve uma diminuição no número de trabalhadores informais entre 1999 e 2009, entretanto, os índices ainda continuam altos. A proporção de homens em trabalhos informais chega a 46,8%, enquanto que entre as mulheres o número chega a 51,2%. Informações acerca das dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores que não possuem carteira de trabalho assinadas circulam através da mídia e chega sem dificuldades na sociedade. Essas informações concorrem para a construção de representações sociais.

As crianças, que convivem com pessoas que trabalham no mercado informal acabam incorporando o significado dessa condição: compreendem que os postos de trabalho mais qualificados são destinados para os que detêm maior escolarização. Essa compreensão, também, se revela através dos desenhos, que ilustram perspectivas de vida diferente para quem frequentou a escola e teve como resultado um emprego desejado, ou para os que não conseguiram um emprego socialmente valorizado por não terem tido oportunidade de frequentá-la. É o que podemos observar a seguir:

DESENHO 17:

Desenho em quatro planos¹⁴: No primeiro há crianças reunidas. No seguinte uma escola com ventilador e cadeiras. Abaixo uma criança com os dizeres: “Eu não vou pra escola” e sua mãe aconselhando: “Vá para a escola”. Ao lado uma pessoa junto a um barco.

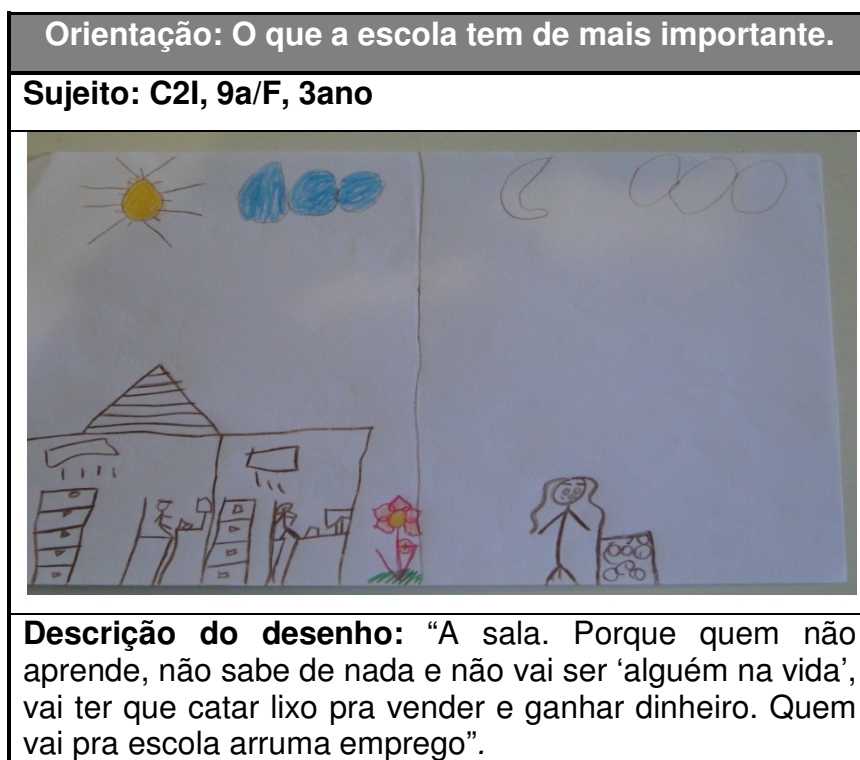
Orientação: O que a escola tem de mais importante.
Sujeito: C4I, 10a/F, 3ano

Comentário da criança: “É a sala [o lugar mais importante da escola]. Lá a gente aprende o que tem para aprender. Aqui eu fiz esse menino, ele só queria ficar na rua, brincando e a mãe dele mandava ele ir para a escola. Aqui ele cresceu e arrumou um trabalho em Suape”.

¹⁴ Alguns desenhos apresentam formas diferentes de representar ao fazerem uso de mais de um plano de visão – podendo ilustrar, como neste caso, diferentes momentos temporais.

DESENHO 18:

Desenho em dois planos: No primeiro há um local com armários e computadores com pessoas trabalhando, no outro uma pessoa carrega algo.



A análise dos desenhos reforça mais uma vez os depoimentos das entrevistas. Para as crianças, o sujeito que não teve acesso à escola não apresenta chances de inserção no mercado de trabalho qualificado e, por isso, além de ser desprestigiado pela sociedade terá que assumir postos de trabalho desprestigiados socialmente. A diferença entre catar lixo a ter um emprego em Suape explicita bem as consequências de frequentar, ou não, a escola. De fato, a referência aos empregos em Suape ilustra como as crianças não estão alheias às informações que circulam nos espaços sociais. Estes novos dados reforçam a incorporação do novo ao que já é conhecido pelas crianças.

Foi possível mesmo sem ter sido nosso objetivo, identificar indícios de uma representação social das crianças a respeito de quem não tem acesso à escola. Segundo elas, são pessoas discriminadas, principalmente, por não terem a oportunidade de conseguir se inserir no mercado de trabalho: *“quem não vai para escola fica sem aprender a ler, sem estudar. Quando crescer vai ficar burro e não vai ter trabalho”* (C2H, 7a/M, 1ano), *“fica burro, não fica sabido. Quando crescer não vai ser nada”* (C4H, 6a/F, 1ano), ou de ter um trabalho que eles não consideram digno: *“Se não aprender a ler e a escrever vai ficar burro e vai ter que puxar carroça. Vai ficar mexendo no lixo pra pegar papelão ou garrafa pra depois vender”* (C4D, 8a/F, 3ano).

Como percebemos acima, para as crianças a garantia de um emprego menos desgastante fisicamente e socialmente prestigiado está diretamente relacionada à escolarização do indivíduo. Um olhar mais detalhado sobre suas falas nos mostra um dado interessante. Ao contrário do nosso estudo anterior (Barra Nova & Machado, 2010), os participantes desta pesquisa demonstram sim almejar a entrada no mercado de trabalho, entretanto, em uma perspectiva futura.

Venho [para a escola] porque eu quero ser médica ou veterinária *quando crescer*. (C5C, 9a/F, 3ano).

[A escola serve] pra pessoa estudar e aprender tudo que tiver de saber, *pra quando ficar grande* arrumar um emprego como professora, professor, engenheiro... (C2M, 9a/F, 2 ano).

A escola é pra todo mundo estudar, aprender a ler e escrever. É muito importante aprender isso *porque quando a gente crescer* pode ser professor e ensinar para os outros. (C3M, 9a/M, 2ano).

Na escola a gente aprende muitas coisas, tudo que a professora ensinar, *pra quando crescer* arrumar um emprego do bom. (C5M, 9a/F, 2ano).

O desejo de conseguir um emprego através da escola não é imediato, mas algo planejado para o futuro, momento em que terão se apropriado dos conhecimentos que consideram exigências do mercado de trabalho. O retorno esperado da escola está centrado na perspectiva de futuro. Para as crianças é necessário ter paciência durante todo o percurso escolar para que se alcance um *“futuro melhor”*. Maurício (2001) encontrou em seu estudo resultados próximos. Para o autor, os alunos que participaram da pesquisa representavam a escola como um local que relaciona futuro e educação. As crianças do nosso estudo compartilham a ideia de que é necessário investir nas aprendizagens escolares para que haja a garantia de um emprego no futuro, como fica evidente nos depoimentos abaixo:

[venho para escola] porque eu quero ter um futuro melhor, quero aprender a ler, a escrever, para quando crescer ser veterinário. (C1G, 8a/M, 3ano)

A escola serve para um dia a gente ter uma vida melhor. Tem que vir para a escola para ter uma vida melhor. Eu quero ser doutora quando crescer. (C5E, 8a/F, 2ano)

Concomitante a proposta não imediata da inserção no mercado de trabalho, emerge nos depoimentos das crianças o sonho de ingressar no ensino superior. O desejo de fazer um curso superior foi um dado que, de certa

forma, nos surpreendeu por se tratar de um novo elemento nas representações sociais de escola entre as crianças, não manifestado nos estudos que já havíamos realizado. Diante desse novo elemento e cientes de que o contexto social em que o sujeito está inserido tem um peso determinante na construção de suas representações sociais, intuímos que ele pode ser decorrente da situação de expansão do ensino superior no país nos últimos anos, como mostram os dados do Censo da Educação do Ensino Superior (BRASIL/INEP, 2010) em relação ao número de instituições que passou de 1.180 no ano de 2000, para 2.314 em 2009. Como se observa, esse número quase dobrou em menos de 10 anos.

A expansão das vagas nas instituições públicas de ensino superior pode ser exemplificada pelos dados do Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. De acordo com o Relatório (ANDIFES, 2010), tomando 2007 como o ano de referência do Reuni, as universidades federais aumentaram em 49% a oferta de vagas nos cursos de graduação, o que representa 65.306 novas vagas no ano 2010 nestas instituições. O número de cursos aumentou de 2.190 em 2006 para 3.225 em 2010, destacando-se a expansão dos cursos noturnos, que em 2006 eram 645 e em 2010 somaram 1.129 (configurando um crescimento de 75%), e das licenciaturas, cujo aumento da oferta chega a 43%, pois eram 767 cursos em 2006 e em 2010 foram oferecidos 1.099.

A ampliação dessa oferta para os mais variados grupos sociais, bem como dos programas de inclusão, que visam o ingresso e permanência das

camadas menos privilegiadas no ensino superior¹⁵, além da divulgação em massa de tais informações em diversos veículos midiáticos, faz com que as crianças alimentem essa expectativa a partir da escola. Reiteramos que elas não estão alheias ao que circula no contexto, incorporam às suas representações sociais de escola este novo elemento. É o que observamos nos depoimentos abaixo:

A escola serve para aprender a ler e depois ir trabalhar. Depois de fazer faculdade. (C1C, 11a/M, 3ano).

Eu venho para a escola para aprender a escrever, para quando crescer ir para a faculdade e depois trabalhar. (C1D, 9a/F, 3ano).

A escola serve para você aprender, e depois de ser pequeno vai para a escola dos grandes, depois vai para a faculdade, e depois vai se formar para depois ir trabalhar. (C5F, 8a/F, 2ano).

A faculdade é também um dos objetivos dos participantes, bem como justificativa para frequentar a escola. Observamos, no entanto, que as informações acerca da faculdade são difusas e genéricas. As crianças externalizam certa vontade de ingressar em uma faculdade sem muitas razões para justificá-la, diferentemente, de como o fazem em relação ao emprego ou trabalho. Em linhas gerais os depoimentos indicam melhorias, acesso a

¹⁵ Como exemplos de inclusão no Ensino Superior local, há o caso do estudante de biomedicina da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Alcides do Nascimento Lins, morto por engano aos 22 anos. Filho de uma vendedora ambulante e primeiro colocado da rede pública de ensino no vestibular da UFPE (2006), e passou a ser considerado como um modelo da inserção dos estudantes egressos de escola pública na Universidade. O vestibular 2010 da UFPE também ganhou destaque na sociedade por ter como primeiros colocados estudantes oriundos da rede pública de ensino.

profissões mais prestigiadas como veterinário e juiz. Alguns trechos de nossa entrevista solicitavam esses esclarecimentos, e embora notássemos a vontade das crianças em dar maiores explicações acerca do assunto, a falta de domínio dessas informações ficava evidente, como vemos abaixo:

Entrevistadora: *Você acha que a escola serve para quê?*

Criança: *Para a gente aprender a ler, aprender a escrever e depois a gente entrar na faculdade.*

E.: *E o que é faculdade?*

C.: *Faculdade é fazer os estudos na faculdade...*

E.: *E como são estes estudos? São diferentes dos que você tem aqui na escola?*

C.: *São. Lá você aprende a ser doutora, tem de juiz, de veterinária.*

E.: *E esses estudos não têm aqui na escola?*

C.: *Não, só na faculdade... Lá têm muitos desses estudos...*

E.: *E por que você vem para a escola?*

C.: *Porque eu quero aprender a ler, escrever, estudar para depois entrar na faculdade, porque eu quero ser médica, bailarina ou 'polícia'. (C5E, 8a/F, 2ano).*

4.1.3. A frequência à escola como oportunidade de reconhecimento social

A compreensão da escola enquanto o local próprio para o aprendizado dos conhecimentos, aptidões e condutas tidas como fundamentais para o bom convívio social e responsável pela inserção no mercado de trabalho traz

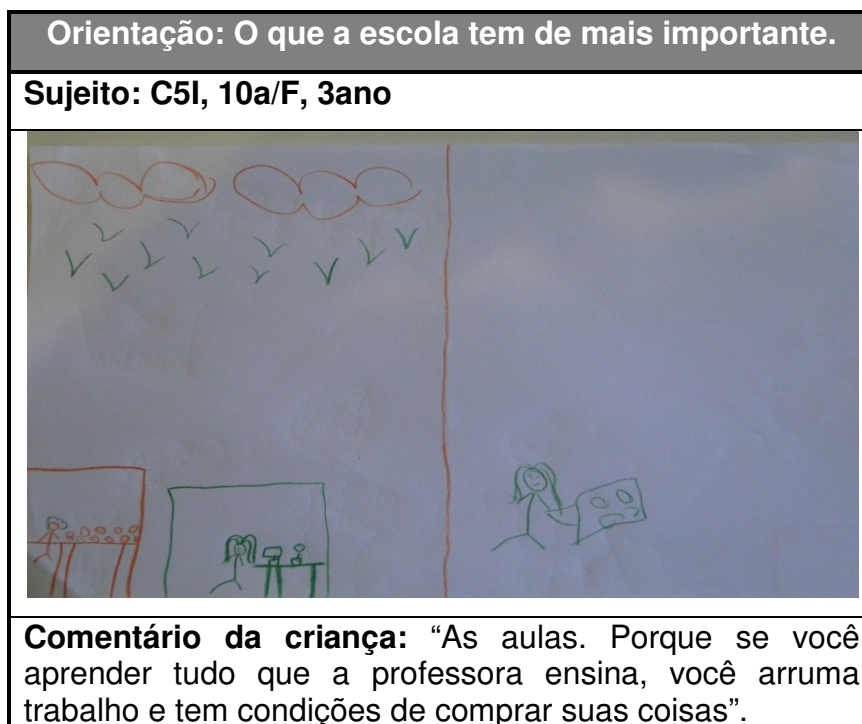
imbricada outro objetivo: obter reconhecimento social. Nos depoimentos das crianças percebemos que tanto o desejo pela inclusão social através dos saberes oferecidos pela escola quanto a obtenção do trabalho almejado têm como justificativa última *“ser alguém na vida”*. Neste sentido, a permanência na escola passa a ser mobilizada pela concretização de todos ou de um destes projetos.

O valor simbólico atribuído a *“ser alguém na vida”* pelas crianças revela indícios de que, para este grupo social, a escola tem a responsabilidade social de contribuir transmitindo valores e saberes necessários para o bom relacionamento social. Para elas é através da escola que as pessoas conseguirão ter as capacidades necessárias para o acesso a um emprego considerado digno. Além disso, terem o respeito e reconhecimento dos outros, saberem se comportar, segundo as exigências sociais, e mudarem sua condição de vida pessoal para melhor, também são expectativas depositadas na escola.

A mudança pode ser sintetizada pelo ser *“alguém na vida”*, associado aos fatores já citados (inserção no mercado de trabalho e inclusão social). De fato, uma melhoria na qualidade de vida pode ser resultado de um bom emprego, fruto de uma trajetória escolar de sucesso. Na representação social das crianças a melhoria na qualidade de vida pode resultar do simples fato de frequentar a escola *“para aprender a ler. Para ficar sabido e não ficar burro. Para não ficar sem trabalhar e não ter que ficar comendo as comidas do lixo”* (C1A, 7a/M, 2 ano), ou na chance de redefinir o seu destino, como ilustra o desenho a seguir:

DESENHO 19:

Desenho em dois planos: No primeiro uma pessoa em dois ambientes distintos, em um deles em frente ao computador. No segundo plano uma pessoa carrega uma sacola com objetos.



Fica reforçado que, para as crianças, somente o acesso à escola, associado diretamente a garantia de aprendizado, propicia uma mudança na qualidade de vida. Reiteram que é na escola que o sujeito adquire habilidades, competências e atitudes valorizadas pela sociedade. A instituição escolar apresenta a possibilidade de inserção nesse meio social letrado, o que conduz a uma melhor qualidade de vida e reconhecimento social.

Ao se referirem às habilidades, competências, atitudes – essenciais para a construção da identidade - os conteúdos curriculares são mencionados pelas

crianças. Possuir ou não as competências de leitura e escrita, entre outras, garante ao sujeito formas diferenciadas de ser identificado no meio social – as pessoas que possuem pouca ou nenhuma escolarização são consideradas “burras”, incapazes ou desqualificadas, enquanto que os escolarizados passam a ser vistos como capacitados, instruídos. As crianças aparentam ter clareza e partilhar deste pensamento. As pessoas que não foram à escola são representadas como menos capazes, como nos mostram os depoimentos:

A escola serve pra gente estudar, aprender a ler. E é muito importante aprender a ler, porque a gente tem que saber ler os documentos. Quem não vai para a escola não aprende a ler e quando uma pessoa pede para ele ler alguma coisa ele não vai saber e vai ler tudo errado. (C1H, 6a/F, 1ano).

Serve [a escola] para as crianças aprenderem a ler, escrever e estudar. Para quando crescer ser educada e não pedir para as pessoas lerem para você. (C1G, 8a/M, 3ano).

Eu venho para escola aprender a ler e a escrever, pra quando tiver que assinar alguns documentos a gente saber. E para um monte de coisas: pra conversar com os amigos na hora da conversa... Sabia que tem gente que não sabe assinar mesmo já grande? É porque não aprendeu a escrever! (C3M, 9a/M, 2ano).

Notamos que as crianças demonstram partilhar da importância atribuída pela sociedade ao domínio das habilidades de leitura e escrita. De fato, uma vez que a escola funciona baseada no código escrito, e sendo essas habilidades valorizadas no mundo moderno, uma das primeiras coisas que a criança aprende ao ingressar na escola é o seu domínio. Segundo Trindade

(2010) será este o enfoque durante os primeiros anos da vida escolar da criança, uma vez que para desenvolver-se no ambiente de ensino se torna necessário dominar o código escrito. Emília Ferreiro (2000) já salientava a importância da alfabetização na vida social do indivíduo e concebia como relevante a ênfase dada a esse conhecimento para o alcance do sucesso escolar. Conforme a autora “o que acontece no primeiro ano da escola tem reflexos não apenas na alfabetização, mas na confiança básica que cerca toda a escolaridade posterior”.

Se a princípio, como salienta Trindade (2010), a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e era reservada a uma elite seleta, nos dias de hoje o seu papel recebe demasiado valor, tornando-se requisito básico para a formação do sujeito social, exigindo as capacidades de compreender, interpretar e produzir textos, além de se configurar enquanto porta de entrada para a cultura social. As habilidades de leitura e escrita implicam na possibilidade de construir conhecimento, gerar reflexões e desenvolver uma consciência crítica sobre o que é lido.

As crianças demonstram ter conhecimento acerca da importância da leitura e escrita no dia a dia, tanto para a realização de funções básicas como ler o nome de ruas, dos ônibus, consultar listas, assinar documentos, bem como da exigência que o mercado de trabalho tem sobre o seu domínio. Na sociedade atual, a aquisição dessas competências torna-se primordial também para o exercício da cidadania, uma vez que é através da leitura e interpretação de textos que o sujeito tem a oportunidade de compreender os direitos e deveres reservados às pessoas dentro da sociedade, e apropriar-se de bens

culturais, além de garantir a transmissão de valores sociais, morais e culturais de uma geração a outra.

Para as crianças o sujeito que não teve acesso à escola é associado à falta de inteligência, traduzida pela imagem do “burro”, e não tem reconhecidas outras qualidades que possa ter. Essa associação ou falta de reconhecimento aparece nos depoimentos quando justificam a necessidade de ir para escola para não puxar carroça, ou seja, para garantir um futuro melhor, para ter a segurança de “ser alguém, ter mais, ser mais”. Foram comuns nas afirmações a associação entre a criança que não frequência a escola e a aquisição de um trabalho desprestigiado socialmente no futuro. Eis alguns trechos que reforçam essa associação:

Se a gente não vier para a escola não vai aprender nada. Vai ficar burro, não vai criar bem os filhos, vai puxar muitas carroças e vai ter que catar lata. (C5C, 9a/F, 3ano).

Quem não vem para a escola fica burro e tem que puxar carroça, ficar mexendo no lixo pra pegar papelão ou garrafa para depois vender, e aproveitar para ver se arruma comida que ainda presta. (C4D, 8a/F, 3ano).

Depreendemos desta forma, que atributos como incapaz ou desqualificado, conferidos pela sociedade às pessoas sem escolarização já foram incorporados pelas crianças que legitimam e referendam o que está posto pela sociedade: o desprestígio por quem não frequentou a escola. O sujeito que teve acesso e sucesso na escola possui características que o

distinguem dos que não tiveram. É ele quem detém as capacidades necessárias para a obtenção de um emprego bem sucedido, condições de melhorar sua qualidade de vida e ter o reconhecimento social que almeja. A possibilidade de superação das adversidades e a satisfação nas condições de vida, mediante o acesso à escola, são recorrentes nos depoimentos das crianças. Esse sentimento parece carregar vestígios do ideário liberal, ainda impregnado na sociedade, e neoliberal, que, por sua vez, ressurgem nas representações sociais das crianças. É como se fosse ignorada a condição de classe a que pertencem os sujeitos que depositam sobre si a responsabilidade de, por mérito próprio, mudar o curso de sua vida.

Notamos que o "ser individual", tal qual prega o liberalismo, ressurgem como força motriz da sociedade. As crianças, no desejo de desenvolver capacidades individuais através da escola para terem a chance de entrarem no mercado de trabalho, demonstram ressoar o enaltecimento da livre concorrência, presente neste ideário. Notamos ainda, forte influência do pensamento liberal nos depoimentos das crianças que evidenciam a vontade de obter a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e qualificação para o trabalho.

Entre as crianças, há a crença de que a escola é um meio eficaz para que as pessoas melhorem a sua posição na sociedade. Cunha (1991) já afirmava que essa esperança depositada na instituição escolar ressoa ideais educacionais fundamentados na doutrina liberal. Para o autor, tais ideais, ao pregarem princípios como igualdade de direitos e de oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades e iniciativas individuais, além de uma educação universal para todos, reafirmam a possibilidade de

mobilidade social através da educação escolar. Cunha afirma que, de acordo com o ideário liberal:

Se as pessoas em pior posição puderem ingressar na escola pública e tiverem motivação para utilizar construtivamente as aquisições intelectuais por elas propiciadas, será certa a melhoria de sua posição. (Cunha, 1991, p.27)

Através do desejo de adquirir, via escola, as competências e habilidades que lhes garantam um emprego prestigiado, e assim, uma vida melhor, notamos nos depoimentos das crianças princípios do ideário liberal, como o individualismo que prega a aquisição de uma posição social vantajosa (ou não) relacionando-a as capacidades dos indivíduos. Assim, seria função do próprio sujeito garantir o seu sucesso ou fracasso social. Para as crianças, tudo seria determinado pelo acesso e frequência escolar, uma vez que seria a partir da aquisição de competências valorizadas socialmente que o indivíduo ocuparia na sociedade posições prestigiadas, ou seja, seria por mérito próprio o seu crescimento social.

De acordo com Kassir (1998) a difusão e solidificação do pensamento neoliberal, que proclama a liberdade dos serviços em nome de uma maior eficiência e qualidade, estão presentes no meio social brasileiro. A proclamação do direito à liberdade é sustentada pela crença no movimento "natural" da sociedade, onde, como na natureza, triunfam os mais capazes a partir do desenvolvimento de suas potencialidades "naturais" - sejam biológica ou socialmente herdadas. São essas potencialidades que as crianças desejam adquirir através da escola.

Marrach (1996) ao desenvolver estudo analisando as repercussões do neoliberalismo na educação, destaca a ligação direta entre ambos. Segundo a autora, qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado de trabalho e incorporação das técnicas e linguagens da informática são palavras de ordem do discurso neoliberal para a educação, e vivas nos dias atuais. Compreendemos que as crianças partilham dessa visão que circula na sociedade e passam a imprimi-la em suas representações de escola.

A escola compreendida como um local que oferece as condições necessárias para superar as adversidades, dando melhores condições de vida para os que a frequentam foram dados apontados por outros estudos anteriores que estudaram representações sociais da escola dos alunos e de seus pais, como o de Sá & cols. (1990); Pimenta (1998); Lins (2000); Franco e Novaes (2001); Maurício (2001); Carvalho (2003); Oliveira & cols. (2004); Madeira (2005); Barra Nova & Machado (2007, 2010); e Franco (2007). Eles confirmam as possibilidades conferidas à instituição escolar.

Por outro lado, notamos que as crianças estabelecem uma relação de proximidade entre quem não frequenta a escola e a criminalidade, vadiagem e uso de drogas:

As crianças deveriam ir para a escola. Porque se elas não vão, vão ficar na rua fazendo o que a gente vê que estão fazendo: Fica fazendo maldade, coisa ruim, ficar brigando na rua, sem fazer nada. (C2B, 9a/M, 3ano).

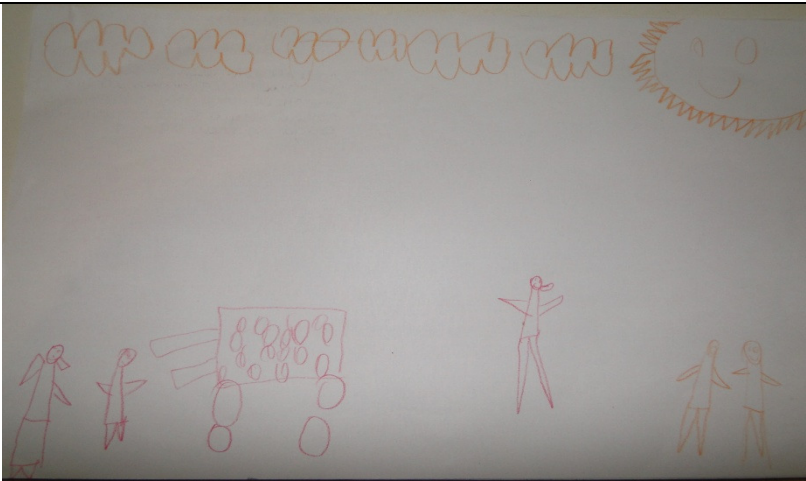
Uma criança que não vai pra escola vira maloqueiro e fica na rua (C4C, 10a/M, 3ano).

Tem umas que preferem não vir [pra escola]. Prefere ficar na rua fumando crack, cheirando cola, roubando... (C5C, 9a/F, 3ano).

Os desenhos que demonstraram essa relação dizem respeito a seguinte orientação: *O que acontece com quem não frequenta a escola*. Por meio dessas ilustrações notamos a associação direta das crianças entre a pessoa não escolarizada e atitudes de repulsa social como o uso de drogas. Compreendemos que para elas a escola se transforma em um local alternativo a esses comportamentos. Ela é representada como um espaço que confere segurança contra a vulnerabilidade e riscos sociais da atualidade. Os desenhos são reveladores dessa associação:

DESENHO 20

Desenho em três planos: no primeiro há pessoas próximas a uma carroça, no segundo uma pessoa está fumando, no seguinte há duas pessoas afastadas.

Orientação: O que acontece com quem não frequenta a escola
Sujeito: C4C, 10a/M 3ano

Comentário da criança: “Aqui ele está usando drogas, ‘tá’ cheirando cola. Depois ele vai puxar carroça fumando maconha. Aqui é ele arranjando briga no meio da rua”.

DESENHO 21

Desenho de uma pessoa puxando carroça, e de um homem próximo a uma mulher.

Orientação: O que acontece com quem não frequenta a escola

Sujeito: C3C, 10a/M 3ano



Comentário da criança: “De dia ele tem que puxar carroça para arrumar dinheiro, e de noite ele vai roubar as pessoas”.

Constatamos, também, que para as crianças, uma forma de garantia de superioridade frente aos que não tiveram acesso à escola é a chance de ajudar os familiares ou pessoas próximas. Como a escolarização garante conquistas, sucesso, sobretudo profissional, as crianças justificam sua importância para, atingindo status desejado, possuírem condições de ajudar financeiramente aos familiares. É recorrente em suas falas a perspectiva de contribuir para a melhor qualidade de vida dos seus parentes mais próximos. Por exemplo:

[vem para a escola] para ajudar minha família. Quando eu crescer vou arranjar um trabalho bom e vou ajudar. (C2C, 8a/M, 3ano).

Como eu vou estar trabalhando, quando o meu pai e a minha mãe ficarem 'senhor' de idade eu vou poder ajudar eles. (C3D, 10a/M, 3ano).

[a escola serve] para quando a pessoa crescer ter oportunidade de ajudar a família, os parentes... Se a gente tiver oportunidade de arranjar um bom emprego e arranjar muito dinheiro a gente tem como ajudar. (C5C, 9a/F, 3ano).

Nos depoimentos das crianças notamos que o trabalho, fruto da escolarização do sujeito, supre necessidades que vão além das de ordem material, afeta a psicológica e emocional. A qualificação pessoal, alcançada via escola, confere ao sujeito atributos positivos perante os outros, um reconhecimento social que não é para todos. Assim, à medida que o sujeito afirma suas qualidades diante do seu grupo, adquire com isso condições de se inserir no mercado de trabalho, conquista novos espaços, o que impõe mudanças na vida. Para os participantes do estudo, o reconhecimento social lhe garante credibilidade, respeito. Em suma, a escola é representada como a promessa de ascensão social, *“ser uma ‘coisa melhor’ quando crescer”* (C4E, 9a/F, 2ano). Resultados próximos aos relatados por Carvalho (2003) Madeira (2005) e Franco (2007). Para Carvalho, os alunos relacionaram a escola à possibilidade de ascensão social e mudança de vida, bem como evidenciou o estudo de Madeira, que identificou entre professores, pais de alunos e jovens e adultos em alfabetização que a escola se delineia como uma “porta” que se abre como uma condição de acesso a algo concreto e próximo, um projeto bem definido, como um emprego. O estudo de Franco, ao mostrar que é depositada

na escola a chance de melhorar de vida, sendo fundamental para se tornar “alguém na vida”, também evidencia uma alta expectativa em relação à instituição escolar.

Dos depoimentos das crianças do nosso estudo, depreendemos o grau de importância que é depositado na instituição escolar e a valorização atribuída a quem frequentou a escola. Os desejos de mudar a realidade em que vivem e alcançar melhores condições de vida estão sempre associados às aprendizagens escolares.

O reconhecimento social, tão almejado pelos participantes dessa pesquisa, se configura como elemento de vital importância para a construção da identidade do sujeito. Convém salientar que enquanto processo psicossocial, a construção da identidade constitui um modo de organizar significados que possibilitam à pessoa posicionar-se como ator social. Ou seja, além da representação de escola desse grupo permitir ao indivíduo construir uma identidade social, devido à função identitária da representação social, distinguindo o grupo que as produz dos outros grupos, também torna possível que a representação social que partilham defina a identidade do grupo, além de proteger a sua especificidade, situando essas representações num determinado contexto social.

Maheirie (2002), ao considerar a identidade numa perspectiva dialética de compreensão do homem e suas relações sociais, afirma que a identidade pode ser compreendida como constituição do sujeito, produto de relações subjetivas e objetivas. Para a autora:

Sendo corpo e consciência, ao mesmo tempo, o sujeito é objetividade (pois é corpo) e subjetividade (pois é consciência), não podendo ser reduzido a nenhuma destas duas dimensões. O Eu, ou a identidade (...) aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social. (p.35)

De acordo com Maheirie (2002) se, tradicionalmente, identidade tem o significado de uma unidade de semelhanças se fechando na permanência, outras perspectivas do conceito têm sido desenvolvidas, por exemplo na Psicologia Social, na qual o conceito ganha um sentido dialético, em que identidade é algo “contraditório, múltiplo, e mutável” (p. 40), mas ao mesmo tempo é uma construção, caracterizando-se como um vir a ser sempre inacabado. Nesta perspectiva, diferença e igualdade surgem como a base deste conceito, compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos que, ao longo da vida, fazemos parte.

Considerando que é no contato com as representações dos outros que a criança vai identificar sua posição própria no meio social, destacamos o papel fundamental dessas representações na construção da identidade. Duveen (2008) já nos chamava atenção para esta qualidade presente na natureza das representações sociais e alertava que esta característica não depende de um campo único de objetos de representação, mas, ao contrário, ela é inerente a todo processo de representação social, afirma:

Sejam quais forem as representações internalizadas, elas estão entrelaçadas aos processos de construção de

identidade, ainda que as consequências da identidade nem sempre sejam as mesmas. Por exemplo, muito frequentemente nós não consideramos que a internalização de representações sobre matemática, pela criança, esteja ligada a uma identidade social específica. Entretanto esse pode ser, de fato, o caso. Quando a forma de matemática que a criança internaliza está ligada a sua identidade como membro de um grupo social marginalizado, isso pode levar a uma relação conflitiva na escola, e é somente quando nós apreciamos as consequências de dificuldades e fracasso na escola, que o sentido, no qual as representações sobre matemática também se expressam uma identidade social, se torna aparente. Mas, se a relação entre representação e identidade é frequentemente opaca no campo da matemática, ela pode torna-se clara em alguns outros contextos (...) como o significado que o gênero assume enquanto dimensão de poder no mundo social. (Duveen, 2008, p.266-267).

Desta forma, as representações sociais assumem seu caráter construtivo, por constituírem o mundo tal como ele é conhecido além de estabelecer as identidades por elas sustentadas e garantir ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que reforça nas representações sociais o seu valor simbólico.

Para as crianças, a construção de sua identidade frente ao grupo de pertença encontra-se intimamente ligada ao reconhecimento social, e este ao desenvolvimento de atitudes, habilidades e competências respaldadas pelo contexto social vivido: uma sociedade letrada e meritocrática. Portanto, a identidade se constrói em realidades sociais diversas, na apropriação de valores, regras e formas de pensar próprias aos contextos em que os sujeitos vivem. A identidade considera não só categorias que envolvem sexo, idade, aspectos socioculturais e ideológicos, mas também a assunção de papéis e de status sociais.

Considerando esta visão, notamos a presença de uma valorização da dimensão individual e detrimento dos valores baseados na coletividade, uma vez que os sujeitos almejam tanto a auto realização quanto a aceitação no grupo, reforçando o caráter competitivo, que valoriza a polivalência, a eficiência e o poder de consumo. Mais uma vez, notamos indícios da presença do ideário liberal nas representações das crianças, pois nos parece que a competição, a busca pelos atributos que lhes dêem destaque entre os demais, acaba sendo mais forte do que valores como a solidariedade e a cidadania.

Torna-se claro para nós, então, a exacerbação de valor por parte dos sujeitos atribuídos à escola. Para as crianças este é o local próprio para o ensino e que lhe garante o acesso às competências e atitudes fundamentais para ser visto pelos outros como parte do grupo ao qual deseja pertencer. Além disso, a escola asseguraria uma profissão socialmente prestigiada no mercado de trabalho, e os atributos necessários para se tornar *“alguém na vida”* (C4C, 10a/M, 3ano).

Para os participantes, o conjunto destas características se transforma em qualidades que afirmam quem ele são, e desta forma o que podem ou não fazer. Ou seja, é através da aquisição (ou não) destas qualidades que eles serão reconhecidos e identificados por seus pares, e o mais importante: por eles próprios, uma vez que a imagem que o sujeito elabora de si mesmo também é fundamental para a constituição da sua identidade. Não possuir certos “traços” valorizados socialmente traz, parte das vezes, sentimentos relacionados à rejeição e desvalorização de si, repercutindo na sua auto-imagem, ou seja, na sua identidade social.

4.2. A Escola Ideal: Como deveria ser e o que esperar da escola.

A expectativa em relação à instituição escolar se configura como o segundo eixo temático. A partir dela procuramos compreender como as crianças pensam a escola ideal. Ressaltamos que dar oportunidade à criança para falar sobre como a instituição escolar deveria ser favorece uma maior aproximação das suas representações sociais de escola.

Após uma leitura minuciosa dos depoimentos e nossas inferências organizamos as seguintes categorias: **a) Infraestrutura escolar de qualidade** e **b) Melhores condições de aprendizagem**. Estas categorias nos evidenciam como para os participantes a escola poderia/deveria ser, e o que esperam da instituição escolar. Inicialmente, o que nos chama atenção é a ênfase dada pelas crianças às instalações físicas das escolas. Falas que evidenciam o descaso a que estão expostas as escolas públicas, bem como a esperança da ampliação dos espaços e a melhoria revelam a sua precariedade através do olhar das crianças. Elas demonstram ter consciência de que a estrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, biblioteca escolar, espaços esportivos e áreas para o lazer são requisitos desejáveis, que têm por finalidade assegurar que a escola cumpra sua função: garantir o aprendizado.

4.2.1. Infraestrutura escolar de qualidade

Como afirmamos anteriormente, o espaço escolar configura-se como um ambiente propício à construção de representações e de identidade. Esse meio, além de ter forte impacto na construção das representações sociais dos objetos escolares, também surge como elemento crucial para a formação da identidade do sujeito. São muitos os depoimentos que demonstram desaprovação por parte das crianças em relação aos espaços escolares que lhes são oferecidos.

Destacamos que aqui vemos refletidas as queixas e as consequências para os que estudam em escolas que funcionam de modo improvisado, como as residências adaptadas. Relatos que evidenciam o desejo por salas de aula maiores, mais ventiladas e com boa iluminação são frequentes. Aumentam a expectativa de estudarem em escolas com áreas amplas e espaços definidos para as diferentes atividades. Em escolas que não possuem áreas destinadas à merenda há a aspiração por refeitórios. Os alunos que revezam o espaço do pátio interno nos períodos de lazer afirmam que as escolas deveriam ter quadras esportivas e espaço para brinquedos. Os participantes que não possuem bibliotecas nas escolas relatam que todas deveriam ter, *“para quem quiser ler, ler”* (C4M, 9a/F, 2ano).

A estruturação e organização de um ambiente escolar constituem-se como fundamental para as aprendizagens. Constatamos, no entanto, que nem mesmo as escolas que funcionam em prédios escolares “próprios” possuem todos os espaços necessários para o bom andamento de suas atividades. Depoimentos acerca da má conservação dos prédios foram frequentes. Nas escolas improvisadas a situação é ainda mais difícil. As crianças, insatisfeitas

com a falta de espaço das escolas, demonstram com clareza seus sentimentos através dos desenhos. Ilustrações que relatam como gostariam que fosse a escola, retratam soluções sugeridas para ampliarem a instituição mesmo lidando com o pouco espaço que dispõem. Elas oferecem sugestões bem diversificadas, como usar áreas acima das que já possuem, como observamos nos desenhos:

DESENHO 22:

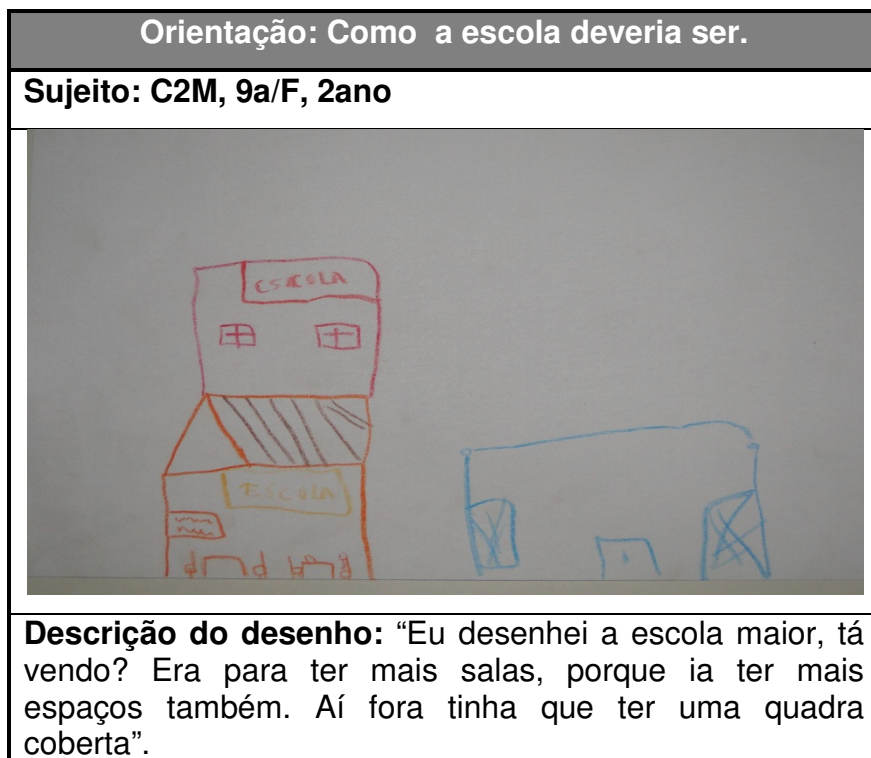
Desenho de uma escola com dois andares, um designado como biblioteca e outro como sala.

Orientação: Como a escola deveria ser.
Sujeito: C5M, 9a/F, 2ano

Comentário da criança: “Eu queria que a escola fosse maior. Que tivesse biblioteca, porque eu acho importante ter livros para ler”.

DESENHO 23:

Desenho de uma escola com dois andares ao lado de uma quadra de esportes.



Nos nossos dados, aos poucos fomos sentindo que a representação de escola que as crianças possuem é pautada em um espaço bem distribuído, com áreas específicas para o desenvolvimento das diferentes atividades escolares o que, além de garantir seu bom andamento, também aumentariam as chances de sucesso escolar entre os alunos, como notamos nos depoimentos abaixo:

Eu queria que a escola fosse maior. Quase não tem espaço. O lanche é na sala porque não tem lugar... Também deveria ter um parque para os meninos e outro para as meninas. (C4A, 7a/M, 2ano).

[gostaria que a escola] tivesse um lugar para a gente comer a merenda. Escorrego, balanço, uma sala para computação... Na da minha prima tem computação. (C5A, 8a/F, 2ano).

Queria que a escola fosse muito grande, com a sala muito grande, que tivesse ventilador, que ajeitasse o telhado, as janelas... Quando chove tem 'pingueira'. (C1D, 10a/F, 3ano).

Ela [a escola] deveria ser... Que tivesse um lugar legal para a gente ler, um para a gente brincar, e outro para a gente estudar. (C4E, 9a/F, 2ano).

Eu acho que tem que melhorar a sala de aula. No recreio a gente deveria ter onde brincar, deveria ter balanço, escorrego. (C5E, 8a/F, 2ano).

Os desenhos confirmam as expectativas das crianças em relação à estrutura física da escola. Constatamos que as escolas retratadas nos desenhos têm espaços claramente definidos para cada atividade. O que faz falta para as crianças no cotidiano escolar não é deixado de lado na hora de retratar no desenho como a escola deveria ser. Há no traço desenhado o cuidado em não esquecer detalhes importantes, como a área destinada para os momentos de lazer, ou a biblioteca. A organização é nítida: cada espaço tem os objetos que lhe pertencem. Alguns mais detalhistas se preocuparam em expressar através do desenho a necessidade de ter mais banheiros (um para os meninos e outro para as meninas), bebedouros, além de ilustrarem a vontade de que sua escola tenha salas de aulas mais ventiladas ou iluminadas, como é possível observar nos desenhos abaixo:

DESENHO 24:

Desenho de uma criança de mãos dadas com sua professora ao lado de uma escola dividida em vários espaços: uma sala de aula com quadro, janelas grandes, banheiros divididos por gênero, uma mesa grande para merenda, bebedouros, e local para brincar.

Orientação: Como a escola deveria ser.

Sujeito: C2E, 8a/F, 2ano



Comentário da criança: “As salas tem que ser maiores e os ventiladores novos. Aqui é pra comer a merenda, aqui os bebedouros, os banheiros e o pátio para brincar na hora de brincar”.

DESENHO 25:

Desenho separado em ambientes.

Orientação: Como a escola deveria ser.

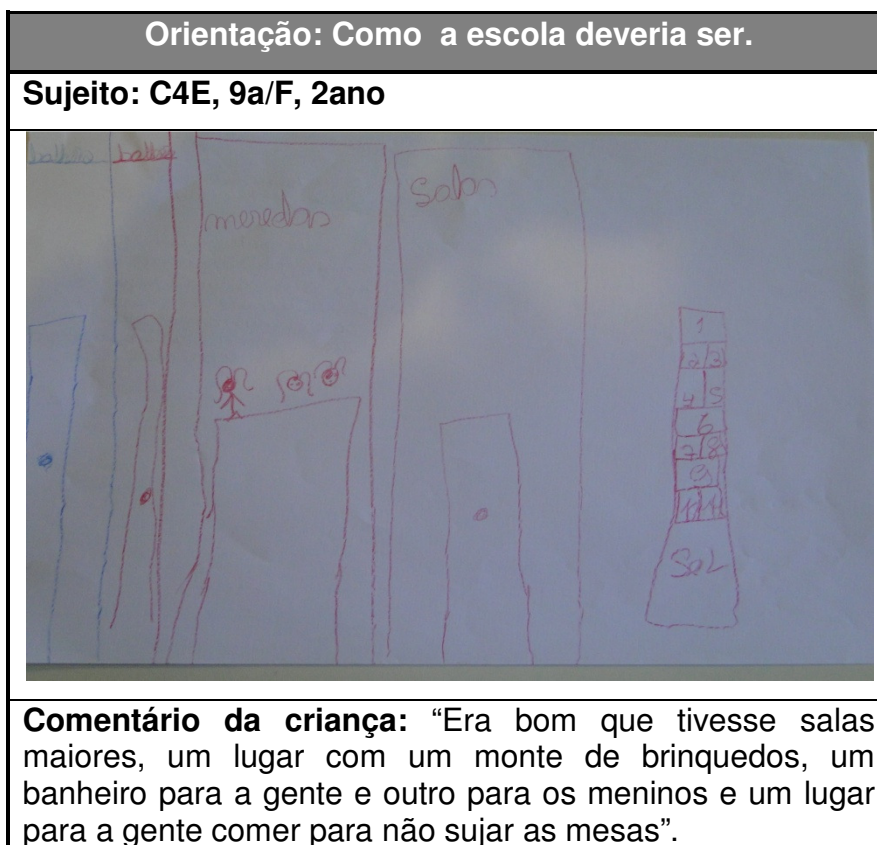
Sujeito: C4A, 7a/M, 2ano



Comentário da criança: “Deveria ter tudo: um lugar para sentar e comer a merenda, um lugar para a gente deixar nosso material guardado, uma piscina para a gente ter aula de natação e um parque”.

DESENHO 26:

Desenho de banheiros separados por gênero, um espaço indicado para merenda, e outro para salas de aula, e uma área para brincar.



Não há dúvidas de que a infraestrutura mínima é um fator importante para o processo ensino aprendizagem. Desta forma, o espaço físico e estrutural de uma escola deve ser organizado de modo atender as necessidades sociais, cognitivas e motoras do aluno. Uma escola sem uma infraestrutura física adequada representa bem mais do que um espaço sem muito conforto, além de não se constituir como ambiente propício ao sucesso escolar pode fazer com que os alunos internalizem o quadro de abandono ou de desvalorização a que são expostos.

Escolas que apresentam infraestrutura deficitária não constituem um problema exclusivo dos participantes da nossa pesquisa. De acordo com dados do Censo Escolar 2010, (BRASIL, 2010), esta é uma realidade que se repete em outras escolas do país. De modo geral, a infraestrutura é mais deficiente nas instituições escolares que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental – como no caso dos nossos participantes. O censo mostra que apenas 7,6% dos estudantes nos anos iniciais (2.237.862 matriculados) possuem laboratório de ciências nas escolas. Em relação às bibliotecas apenas 30,4% das escolas brasileiras nos anos iniciais as possuem, ou seja, a cada dez (10) escolas, sete (07) delas não possuem um acervo de livros disponível para seus estudantes.

Como vemos, as escolas que nos serviram como cenários de pesquisa não fogem as estatísticas que mostram como nas instituições escolares faltam ambientes e objetos necessários (muitas vezes simples, como banheiros) para a constituição de um espaço voltado para a aprendizagem. É possível admitir que há, por parte do poder público, maiores cuidados em garantir a inserção e permanência da criança na escola do que preocupação com a qualidade escolar oferecida. Os alunos participantes do nosso estudo, usuários da escola pública, demonstram ter consciência da importância de frequentar uma escola bem estruturada e equipada, devido a sua íntima relação com melhores condições de aprendizagem.

Notamos então que, mesmo que a infraestrutura das escolas se apresente precária: existência de instituições sem bibliotecas, computadores, e até banheiros, as crianças destacam a importância de ter acesso à educação escolar. De acordo com o Censo Escolar 2010 (BRASIL, 2010), 97,6% das

crianças de 6 a 14 anos estão na escola, resultados que revelam uma grande conquista se comparados aos de 1980, que mostravam o acesso de apenas 80,1% das crianças nessa faixa etária. Constata-se, então, que agora o desafio configura-se na oferta da qualidade, da diminuição dos índices de evasão e repetência (pois, embora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica tenha superado a meta de 2011 para o Ensino Fundamental, menos de um terço dos alunos apresentam desempenho adequado à série que frequentam), ou seja, é necessário garantir um ensino eficiente.

Depreendemos que a garantia de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizados pelas crianças se mistura aos desejos de uma instituição escolar maior, melhor distribuída e que atenda as suas necessidades. Compreendemos que, se há cobrança por uma escola melhor estruturada, o foco das reclamações recai sob questões ligadas à qualidade da aprendizagem. Este fato confirma uma representação de escola como o local próprio para a aquisição dos saberes valorizados socialmente. É o que detectamos nos depoimentos abaixo:

Eu quero que ela seja uma escola boa, que ela seja... Melhor. Que consertasse ela para a gente aprender melhor. (C1D, 9a/F, 3ano).

[gostaria que a escola] tivesse uma quadra coberta, que tivesse uma biblioteca, aula de informática... Acho que é importante para a gente aprender a ler e a escrever. (C4I, 9a/F, 3 ano).

[eu espero da escola] que eu aprenda a ler e a escrever, eu já 'tô' aprendendo mais ou menos. Era melhor que tivesse mais

livros para a gente estudar, uma biblioteca para quem quiser ler, ler. (C4M, 9a/F, 2ano).

Constatamos nos depoimentos e desenhos das crianças a necessidade de que a sua escola seja melhor estruturada, não somente com os ambientes voltados para a recreação como parques, e pátios maiores. As falas e ilustrações das crianças sinalizam a vontade de que as instituições disponibilizem espaços próprios de aprendizagem, como bibliotecas e laboratórios de informática. As crianças revelam ter ciência da competitividade marcante no mercado de trabalho e afirmam o propósito de se prepararem, através da escola, para enfrentá-lo. A escola é valorizada enquanto local de ensino das competências, habilidades e atitudes socialmente desejadas, no entanto, apresenta condições físicas deficientes que comprometem o desempenho de sua função.

4.2.2. Melhores condições de aprendizagem

Se o desejo de uma instituição escolar com infraestrutura de qualidade, que garanta, além de espaços de lazer e refeição, ambientes próprios para o ensino da informática e bibliotecas estava restrito aos alunos matriculados nas escolas improvisadas, as queixas voltadas para as condições de aprendizagem permearam os depoimentos e desenhos das crianças em geral. A precariedade da escola pública nos foi apresentada através do olhar do usuário, de quem deposita nessa instituição a chance de ter uma vida melhor.

A vontade de frequentar uma escola que se apresente limpa, bem cuidada, com equipamentos que funcionem e com manutenção garantida, tornando-a “*uma escola bonita*”, foi frequente nos depoimentos das crianças. Fica claro em suas falas e na maneira como se expressaram nos desenhos, que conviver em um ambiente mais adequado às necessidades de aprendizagem propiciaria outra relação com a instituição, uma maior cumplicidade. É como se eles acreditassem e tivessem vontade de afirmar, embora ainda não tivessem a chance ou coragem de dizer para alguém, que mereciam um ambiente melhor do que o que lhes é oferecido.

Essa suposta convicção de que o direito à escola não é completo em termos de condições de ensino, aparece principalmente nos depoimentos dos alunos das escolas de grande porte. Embora tais instituições apresentem um grande número de salas de aula, quadra de esportes, laboratórios de informática e um quantitativo de banheiros suficiente para os estudantes, as crianças revelam a insatisfação pelo que lhes é ofertado na escola. Enquanto as crianças matriculadas em escolas implantadas nas ‘residências adaptadas’ elencam queixas acerca da falta dos espaços para lazer, maior número salas e mais amplas, aquelas matriculadas nas escolas de grande porte, fazem reclamações sobre cuidado, uso adequado e qualidade dos seus espaços. Esses últimos afirmam:

Queria que a quadra fosse coberta, porque quando chove a gente tem que ficar na sala. Que todos os ventiladores funcionassem e que os banheiros fossem limpos. (C1I, 10a/M, 3ano).

Devia ter ventiladores novos, mesas novas, uma quadra melhor. (C2I, 9a/F, 3ano).

Que os banheiros fossem limpos, que tivesse a porta consertada, que as paredes tivessem bonitas, quadros grandes, parque maior, quadra maior e banheiros adequados para os pequenos. (C4J, 9a/F, 3ano).

As crianças acalentam o desejo de estudar em um ambiente “*bonito*”, limpo, com salas de aula bem cuidadas e livres de pichações. Demonstram discordar da forma como a escola tem sido tratada. Para elas a instituição escolar se encontra nessa situação devido ao descaso, muitas vezes atribuído aos dirigentes escolares. Em seus depoimentos dão sugestões de como ou o que fazer para melhorar a situação da escola que frequentam:

Se eu fosse diretora eu deixava a escola mais bonita, organizada... Eu zelava por ela, não deixava pichar a escola. Deixava as cadeiras todas limpinhas... (C5B, 9a/F, 3ano).

Eu gostaria que a escola tivesse arrumada, tirasse toda a sujeira, ficasse mais limpa, pintasse... Eu acho que nas férias deveriam ter feito isso. (C3F, 7a/F, 2ano).

Era pra escola ser bonita. Eu... Se fosse eu, ia pintar a escola, fazer a sala maior, consertar os ventiladores. (C2M, 9a/F, 2ano).

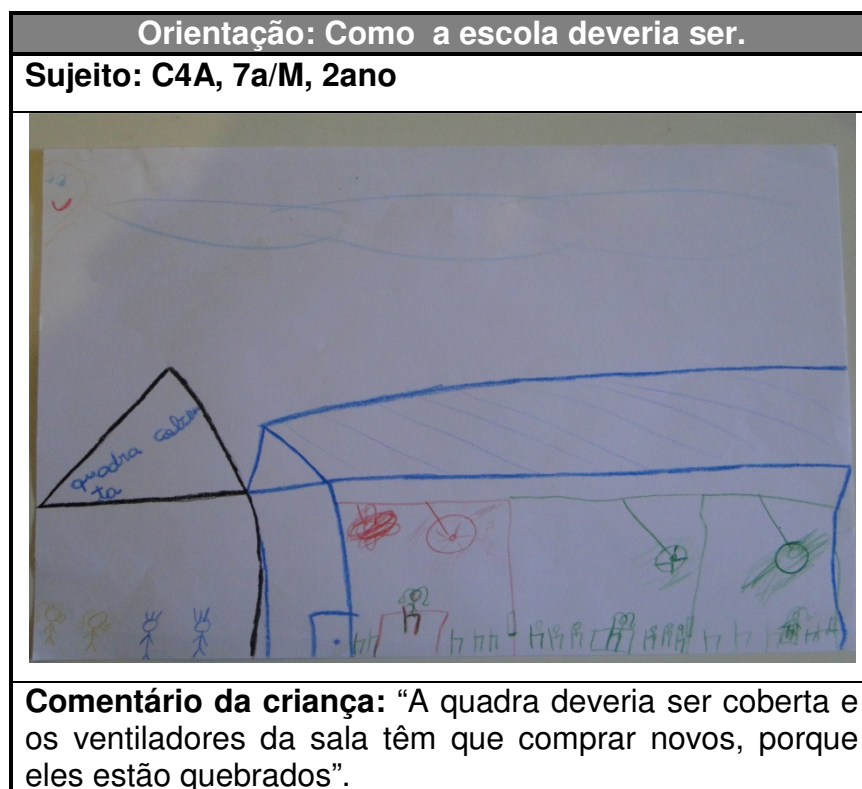
O estudo de Sales & Passos (2008) já apontava para a importância atribuída pelos usuários da escola pública à qualidade oferecida nos espaços escolares. Os autores constataram a influência exercida pelo prédio escolar no julgamento da sociedade sobre a qualidade do ensino de uma escola. Através do estímulo visual de um conjunto de vinte (20) fotografias de prédios escolares, pais de estudantes do Ensino Fundamental e Médio de Teresina (PI) e Natal (RN) demonstraram que, além de ter professores qualificados e bem remunerados, uma escola de qualidade deve possuir boas instalações físicas,

ou seja, prédios grandes, em que a arquitetura transmita atributos valorizados, salas amplas, espaços físicos diversos destinados a atividades de lazer e pedagógicas, laboratórios e bibliotecas confortáveis (ventiladas, carteiras em boas condições, entre outros).

Vemos que dessa mesma forma, nossos participantes também atribuem grande valor para as condições em que a escola se encontra, bem como na relação traçada entre os espaços escolares e a qualidade do ensino. Notamos que de forma semelhante aos depoimentos das crianças, as condições precárias das escolas aparecem nos desenhos solucionados. Para isso, elas apontam como a escola deveria ser. Nas suas ilustrações, grande atenção é dada aos ventiladores, iluminação e espaço das salas de aula. É o que observamos nos desenhos que seguem:

DESENHO 27:

Desenho de um local indicado como quadra coberta ao lado de uma escola dividida em salas de aula com ventiladores e cadeiras.



DESENHO 28:

Desenho de uma escola com destaque para a sala de aula com alunos e professora, e ao lado uma quadra esportiva.

Orientação: Como a escola deveria ser.

Sujeito: C1E, 8a/F, 2ano



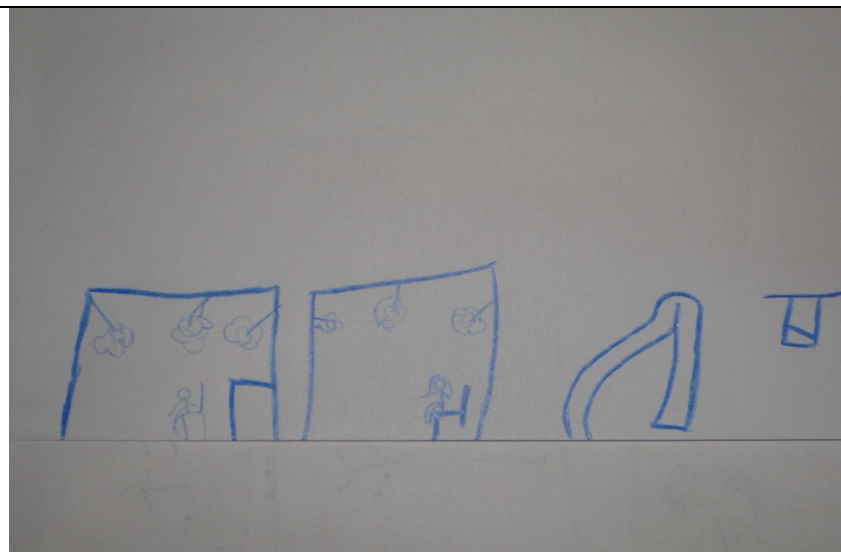
Comentário da criança: “Deveria ter um pátio grandão com quadra. E as salas deveriam ser organizadas e limpas, com as paredes bonitas e cadeiras novas”.

QUADRO 29:

Desenho de salas de aula com ventiladores, um escorrego e um balanço.

Orientação: Como a escola deveria ser.

Sujeito: C1A, 8a/F, 2ano



Comentário da criança: “Devia ter mais ventiladores, porque aqui é muito quente. E lá fora deveria ter um lugar para a gente recrear, com escorregador e brinquedo”.

Outro aspecto que nos chamou atenção diz respeito ao grupo formado pelas crianças de menor faixa etária. A escola, para este grupo, além de estar intimamente ligada à aquisição de saberes, também aparece como um local que deveria ser bem conservado, com áreas que privilegiem o lazer. Para o grupo de alunos com idade entre seis (06) e oito (08) anos foi frequente a produção de desenhos que evidenciam o desejo de parques e espaços repletos de brinquedos, como os abaixo:

DESENHO 30:

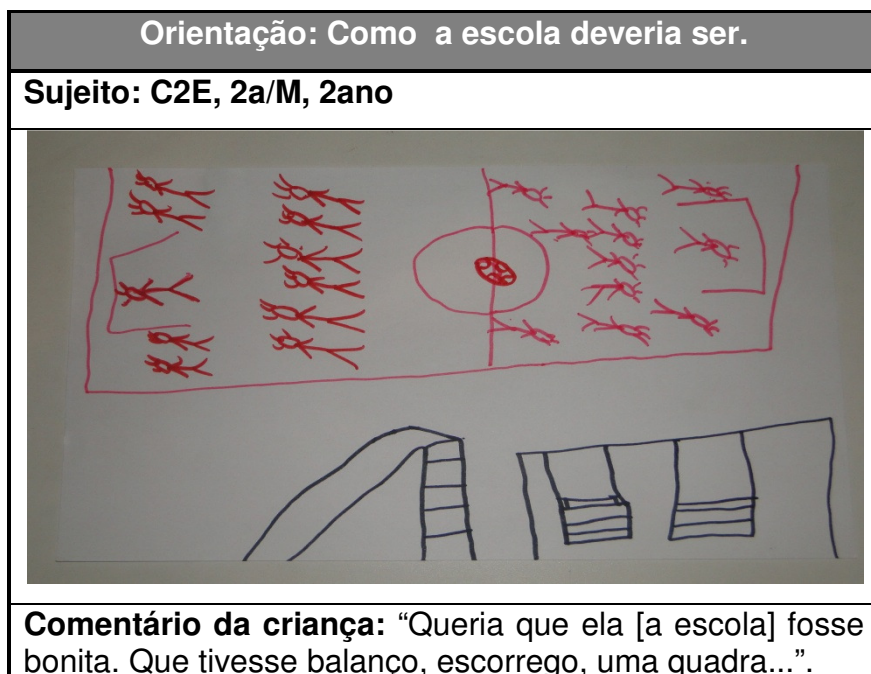
Desenho de crianças brincando.

Orientação: Como a escola deveria ser.
Sujeito: C5F, 8a/F, 2ano

Comentário da criança: “Eu gostaria que tivesse as coisas novas, porque as janelas estão quebradas, as cadeiras. Que tivesse quadra de jogar bola e brinquedos para a gente brincar”.

QUADRO 31:

Desenho de uma quadra de esportes, escorrego e balanços.



As referências a respeito do desejo de frequentar uma escola que possua espaços próprios para o brincar, nos faz refletir se a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos tem sido implantada nas escolas respeitando as condições necessárias, uma vez que o acolhimento das crianças com 6 anos (completos ou a completar no ano letivo), denota cuidados para que as propostas da ampliação sejam efetivadas com sucesso. Saveli (2008), em seu estudo, aponta preocupação com a escolarização considerada precoce das crianças de seis (06) anos incompletos, embora pondere que a inserção da criança das classes populares mais cedo na escola obrigatória permite à mesma uma familiarização mais precoce com um universo cultural ampliado,

como o escolar, possibilitando melhores condições para o seu aprendizado, especialmente da leitura e escrita.

Embora documento do MEC (BRASIL, 2004) afirme que a entrada antecipada da criança no Ensino Fundamental objetiva garantir a ela um período maior de convivência escolar, ampliando suas oportunidades de aprendizagem, também ressaltamos que essa entrada deve mobilizar componentes pedagógicos e construir uma base de sustentação sólida para sua concretização nas escolas, a fim de que a entrada seja efetuada de forma tranquila e respeite às peculiaridades inerentes a etapa em que se encontram essas crianças. Saveli (2008) sinaliza que a inclusão das crianças na escolaridade obrigatória exige tratamento político, administrativo e pedagógico. Político, por aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, administrativo, pois exige investimentos na formação de professores, tanto a formação básica quanto a continuada na organização da escola, na ampliação e adequação dos espaços físicos, materiais e pedagógicos. E, no aspecto pedagógico, por exigir das escolas a reorganização de projetos pedagógicos que assegurem o pleno desenvolvimento dessas crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do Ensino Fundamental respeitando o tempo em que se encontram as crianças.

Gorni (2007) destaca que a revisão de literatura da história do desenvolvimento da educação brasileira ao longo do século XX nos mostra que grande parte das alternativas implantadas com o intuito de resolver os problemas de democratização, acesso e permanência do aluno em uma escola

de qualidade - como a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos - foram suplantadas por políticas de caráter econômico e financeiro que acabavam preterindo os aspectos pedagógicos. Assim, Saveli (2008) alerta:

Outras medidas de cunho pedagógico, administrativo e financeiro deverão acompanhar esta política, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas desenvolver uma proposta pedagógica considerando a singularidade das crianças dessa faixa etária, em que a brincadeira se configura como uma atividade de valor. É importante entender que a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros. Ele precisa ser assegurado e o trabalho pedagógico desenvolvido deve levar em conta a singularidade das ações infantis. Necessário se faz garantir às crianças dessa faixa etária o atendimento nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar). (Saveli, 2008, p.71)

Em relação à expectativa depositada na instituição escolar, objetivo do segundo eixo temático, constatamos que as crianças evidenciam a precariedade existente na escola pública no contexto atual. Fica claro que elas reconhecem o descaso para com as escolas que frequentam ao retratarem através dos desenhos e de seus depoimentos as carências que enfrentam. Se o objetivo deste eixo foi fazer com que as crianças se remetessem à escola ideal - que tudo oferece, foi partindo do olhar de sua própria escola que os participantes o fizeram.

Reiteramos que o desejo das crianças estudarem numa escola limpa, com móveis novos e consertados, ambiente conservado e agradável foi notório. Entretanto, mesmo sem essas condições mínimas favoráveis à aprendizagem a escola é representada como um lugar importante, até mesmo

imprescindível para as crianças, uma promessa de futuro e reconhecimento social.

Para elas, fica evidente a necessidade da escola oferecer melhores condições de aprendizagem, uma vez que somente a garantia de acesso e permanência dos alunos na escola não é suficiente para que alcancem os objetivos que atribuíram à escola: o aprendizado dos saberes eleitos socialmente como relevantes, e que, de acordo com o que acreditam, são fundamentais para concretizar seus desejos futuros - conseguir um emprego prestigiado e melhorar suas condições de vida.

4.3. A objetivação e a ancoragem nas representações sociais de escola.

Ao nos apoiarmos no aporte teórico metodológico da Teoria das Representações Sociais, aderindo à proposta processual, nosso estudo procurou explicitar melhor os processos de formação das representações sociais: a objetivação e a ancoragem, ou amarração. A compreensão desses processos possibilita esclarecimentos acerca de como mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação, e como esta elaboração interfere na interação social.

Como já foi afirmado, os processos de objetivação e ancoragem são interdependentes, ocorrem quase que simultaneamente e constituem-se como mecanismos de construção das representações sociais que colaboram na transformação de objetos e ideias não familiares em conhecidas, próximas e

atuais do sujeito. A atividade de representar é fundamental nas sociedades contemporâneas, caracterizadas pelo ritmo acelerado de informações que surgem e circulam entre nós.

A materialização de conceitos, principal característica do processo de objetivação, se dá na tentativa de aproximação do desconhecido, tornando real e acessível ao senso comum um esquema que antes se configurava simplesmente como conceitual. Em nossa pesquisa percebemos que para as crianças, a escola constitui um objeto familiar, bem próximo delas. Desta forma, falar sobre ela não foi uma tarefa árdua, mas algo quase natural.

Constatamos que novas informações veiculadas na sociedade acerca da escola passaram a ser incorporadas pelas crianças em meio aos seus valores (filtros morais). Como para nossos participantes a escola é o local próprio para o aprendizado e caminho fundamental para a aquisição de um emprego prestigiado socialmente, garantindo-lhes melhores condições de vida futura e reconhecimento social, as informações que surgirão e que entrarão em contato, serão analisadas – podendo ser incorporadas à malha de representação existente - tendo como base o que já está concreto para elas.

Deteremos-nos na análise das fases que caracterizam o processo de objetivação para melhor compreendemos o que está objetivado nas representações de escola das crianças. A classificação ou seleção corresponde à fase em que o sujeito se encontra permeado pelas informações que circulam acerca do objeto a ser representado. Sabemos que o valor atribuído à escola nas sociedades contemporâneas, é veiculado tanto nas conversações cotidianas como nos meios de comunicação, criando situações em que o sujeito entra em contato com novos dados referentes a instituição

escolar, favorecendo transformações ou consolidando o que já está representado. Notamos em nosso estudo que as crianças demonstram conhecer novos dados acerca da escola, demonstrando que não estão alheias ao que circula na sociedade. Exemplo disso são as referências elaboradas acerca do ensino superior. Através da classificação os participantes demonstraram se apropriar das informações. Mesmo que difusas, essas informações em relação à faculdade a revelam como algo importante e que ocorre pós educação básica.

Como é característico à classificação/ seleção, alguns elementos do objeto representado são retidos enquanto outros são ignorados ou rapidamente esquecidos desde que o sujeito tenha contato com eles. Isto pode ser visualizado quando as crianças embora esclareçam o desejo em adentrar no ensino superior através da faculdade (pois acreditam que essa inserção garantiria, no futuro, um emprego prestigiado e bem remunerado), não saibam explicar ou se posicionar acerca do papel e das condições necessárias para a entrada na faculdade. Para as crianças, há clareza no objetivo de fazer uma faculdade, e também o propósito de fazê-la: conseguir o emprego sonhado; entretanto, conhecem tão pouco sobre esta instituição que se torna difícil falar sobre ela. Mesmo assim, esse elemento está presente na representação e reforça para este grupo social a escola enquanto local de aprendizado e possibilitador de uma vida melhor. As crianças demonstram compreender que é através dos conhecimentos e competências adquiridos, via escola, que se tem a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho formal. A passagem pela faculdade está incorporada a essa possibilidade.

O mascaramento de alguns elementos e acentuação de outros fazem parte da seleção das informações no processo de objetivação. Nesse processo em que podem ocorrer a *distorção* (acentuar ou minimizar atributos do objeto a ser representado), a *suplementação* (atribuindo ao objeto características que ele não possui), e a *subtração* dos atributos (quando elementos relativos ao objeto são desconsiderados). Constatamos na representação da escola das crianças a presença dessas três ações, uma vez que as crianças distorcem a relação existente entre a escola e o trabalho, compreendendo-a como linear e esperando a entrada no mercado de trabalho como algo diretamente assegurado pela escolarização, além de atribuírem à instituição escolar, por meio da suplementação, a possibilidade de ganharem destaque e reconhecimento na sociedade. Por outro lado, as crianças desconsideram a existência do fracasso escolar (subtração).

O núcleo figurativo parte mais sólida e estável de uma representação que tem como papel atribuir uma qualidade icônica a um conceito abstrato, para nós se delineia em dois elementos emergente dos dados: de um lado, a vida melhor reservada aos que frequentaram a escola, e do outro, a vida dos não escolarizados e sua condição subalterna. Na análise dos depoimentos e desenhos, as crianças atribuem grande valor à instituição escolar, depositando nela a possibilidade de concretização de seus desejos – numa síntese: ter uma vida melhor. Assim, para nós, o núcleo figurativo da representação de escola dessas crianças está focado na instituição enquanto um caminho, ou portal que oferece aos que o atravessam oportunidades melhores e futuro tranquilo. Percebemos que, como a natureza do núcleo figurativo propõe, é essa qualidade icônica que permite aos sujeitos concretizar, através da coordenação

de seus elementos, a representação de escola. Assim, as novas informações com que o sujeito entrará em contato, serão analisadas tendo como ponto de partida a escola, enquanto espaço determinante para a vida futura.

Destacamos que na construção do núcleo figurativo o contexto social em que o sujeito está inserido é de grande importância, uma vez que somente os aspectos condizentes com os valores do seu grupo de pertença vão integrar esse núcleo. Desse modo, compreendemos que esta representação social de escola reflete a valorização da instituição escolar tanto para as crianças quanto para o grupo social a que pertencem. Ressaltamos que, como cabe ao núcleo figurativo o papel de referente e de instrumento orientador de percepções e julgamentos, é baseando-se nele que os sujeitos avaliam a realidade em que vivem. De nossa análise depreendemos a maneira pela qual as crianças emitem um julgamento depreciativo acerca das pessoas não escolarizadas, pois elas o fazem tendo como base essa imagem da escola enquanto divisor dos que terão uma vida plena, livre das dificuldades e impasses vividos no presente, enquanto que os que não tiveram acesso à escola não terão oportunidade de reverter essa situação, ou seja, melhorar suas condições de vida.

A naturalização da representação, que seria a incorporação no discurso e nas atitudes dos elementos do núcleo figurativo, fica evidente para nós. No geral o discurso das crianças é voltado para a compreensão da escola enquanto o lugar que lhes daria a oportunidade de melhores condições de vida, através da aquisição dos saberes sistematizados garantindo-lhes os conhecimentos e aptidões necessários à entrada no mercado de trabalho. Tais elementos da representação social de escola são apresentados como próprios

pelos sujeitos e as imagens passam a se tornar elementos explicativos da realidade.

Os elementos que estão ancorados, ou amarrados, à representação de escola das crianças reforçam a compreensão da escola enquanto local que proporciona uma vida melhor através do acesso ao mercado de trabalho e reconhecimento social. A ancoragem vem como uma forma de incorporar o novo no sistema de pensamento preexistente, modificando assim tanto a nova informação (que se molda em função do que já está representado), como também o pensamento constituído, uma vez que ele passará a considerar o novo em seu sistema de conhecimento. Assim, a ancoragem além de tornar possível a transformação da representação, constitui um mecanismo de reforço da mesma, “amarrando” seus elementos ao ponto deles tornarem essa representação mais concreta.

Notamos através da classificação e da nomeação, fases da amarração, que os elementos que estão ancorados reforçam a representação de escola como o espaço próprio para aprender que garante futuro melhor para os que a frequentam. A classificação constitui o primeiro ato do sujeito para se aproximar do que lhe é desconhecido. É conferindo atributos que o sujeito inicia a relação com o novo para, em seguida, tentar incorporá-lo ao que já lhe é familiar. Essa incorporação, como já afirmamos, decorre da generalização ou particularização das características inerentes ao novo elemento em relação ao protótipo da classe da representação. Foi isso que as crianças fizeram ao se posicionarem acerca da faculdade.

Para elas, como esta instituição ainda não lhes é tão próxima, através da generalização foi possível elencar as características consideradas comuns à

faculdade e à escola – locais próprios para o ensino – assim, elas ressaltaram características que dominam para compreendê-la melhor, demonstrando não estarem “por fora” do assunto. E, como afirma Moscovici (2003) o ato de classificar impõe o ato de dar nomes. Desta forma, compreendemos que a atitude dos participantes ao se referirem a ela como “a escola para gente grande”, é um legítimo exemplo de classificação.

Durante o processo de amarração também notamos atitudes de particularização realizadas pelas crianças para reforçar as suas representações de escola. Desconsiderar que pessoas pouco, ou não, escolarizadas teriam oportunidade de ter uma vida livre de dificuldades e impasses é um exemplo da tentativa de reforçar a representação social de escola como local que garante melhores condições de vida aos que a frequentam. A possibilidade de ter uma vida melhor sem ter sido escolarizado destoa do protótipo que guia a representação de escola das crianças, assim, elas mantêm essa possibilidade como algo que diverge dos sentidos que atribuem à instituição escolar, particularizando essas informações e fortalecendo a representação de escola enquanto local que proporciona um futuro melhor aos que tiveram oportunidade de frequentar.

Concluimos que a escola está objetivada para as crianças como um portal, por onde quem possui a oportunidade de atravessar tem garantido um futuro promissor. Esse dado é reforçado pelos elementos que estão ancorados nessa representação, como a consideração da escola como o local que lhes confere os conhecimentos e habilidades necessários para ser aceito, futuramente, no mercado de trabalho e assim superar as adversidades que

vivem no presente, bem como no desejo de adquirir via escola os atributos exigidos pela sociedade para ser reconhecido socialmente.

Assim, como prometemos no início deste trabalho, explorar os conceitos de objetivação e ancoragem nas representações sociais de escola, a análise dos dois conceitos aqui empreendida vem reforçar e fortalecer o valor heurístico da Teoria das Representações Sociais para os estudos em educação. Os depoimentos e desenhos das crianças foram instrumentos imprescindíveis para se compreender a dimensão dos dois processos na construção da representação social de escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, principal palco de atuação docente, é um espaço vivo, dinâmico, permeado por relações sociais. Como objeto de estudo, a instituição escolar oferece contribuições que possibilitam compreendê-la através de múltiplos olhares. O nosso estudo, através da abordagem teórico metodológica das representações sociais, estudou a escola, por meio de um olhar subjetivo, para compreender as representações entre as crianças da rede pública de ensino.

Tínhamos como intenção dar voz às crianças, principais usuários da instituição escolar, para compreendermos os sentidos e valores a ela atribuídos por este grupo social.

Os resultados nos levam a concluir que a escola está objetivada para as crianças como um portal e aqueles que conseguem fazer a travessia tem garantido um futuro promissor. Essa representação tem ancorada a escola como o local de aprendizagem dos conhecimentos e habilidades necessários para o acesso ao mercado de trabalho, superação das adversidades e reconhecimento social.

Para as crianças, a escola é o lugar que lhes garante as qualidades fundamentais para serem incluídas socialmente, além de ser concebida como, o espaço para a aquisição dos requisitos necessários ao ingresso no mercado de trabalho, e de torná-los merecedores de reconhecimento social. Trata-se de uma instituição valorizada pelas crianças, que confirmam o seu papel enquanto local de aquisição do saber sistematizado, que qualifica pessoalmente e confere as competências demandadas pela vida em sociedade.

A valorização dos espaços e objetos escolares destinados à aprendizagem, bem como ao seu principal protagonista (o professor), pelas

crianças reforça a consideração da escola como o lugar onde se oferece o ensino dos conhecimentos e competências desejados, que lhes possibilitariam um futuro melhor, sobretudo um emprego prestigiado. Para as crianças não há dúvidas de que a escola tem como papel a transmissão dos conhecimentos fundamentais para que o sujeito tenha melhores oportunidades na vida. Reconhecemos, assim, uma representação social da escola que reafirma a sua função social, qual seja, um espaço de formação e transformação das novas gerações.

O aprendizado dos conteúdos de teor ético e moral, também, foi apontado pelos participantes como de incumbência da escola. Conforme as crianças, enquanto espaço próprio para o ensino dos conteúdos necessários a vida em sociedade, à escola cabe também o papel de transmitir os ensinamentos voltados para as formas de se portar socialmente. Deste modo, para elas, é papel da escola garantir a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma vida plena. Desta forma, para as crianças, o sujeito que não teve a oportunidade de frequentar a escola não teria condições de se apropriar desses saberes. E, para as crianças, a sociedade valoriza quem é escolarizado, o sujeito não escolarizado seria visto com descrédito e como desqualificado.

Notamos que para as crianças está depositada na escola a garantia da aprendizagem dos conhecimentos considerados necessários à sobrevivência em sociedade. A confiança dos participantes na aprendizagem oferecida pela instituição escolar é tão forte que eles não fazem nenhuma referência à possibilidade de fracasso escolar. Para eles a escola se configura como o local que lhes instrumentaliza para uma vida melhor. A representação social de

possibilidade de ascensão através da escola, própria do ideário liberal, foi introjetada pelas crianças.

A relação entre a escola e o trabalho foi outro elemento recorrente nos depoimentos e desenhos dos sujeitos. Segundo eles, os conhecimentos adquiridos na escola, asseguram um lugar no mercado de trabalho. Seria a instituição escolar responsável por “abrir as portas” do mundo profissional. A permanência na escola passa a ser justificada com o objetivo de conseguir um emprego bem qualificado, prestigiado, dependente dos conhecimentos e competências adquiridos na escola e não da força física. Essa perspectiva de futuro é materializada pelas crianças no trabalho com carteira assinada, valorizado socialmente. As crianças representam a escola como um investimento feito no presente com retorno certo no futuro. A perspectiva de um emprego quando adultos é reforçada pelo desejo de inserção no ensino superior. A entrada na faculdade é almejada, embora para este grupo social, o conceito de faculdade ainda não esteja totalmente construído. Indicam a faculdade como caminho intermediário entre a escola básica e o emprego desejado e, por fim, uma vida melhor.

Também foi possível compreender que, para as crianças, as competências, atitudes e habilidades tidas como fundamentais pela sociedade como, por exemplo, o domínio da leitura e da escrita, estão relacionadas à possibilidade de melhoria de qualidade de vida e, assim, a obtenção de reconhecimento social. Para os participantes seriam estes saberes, garantidos pela escola, que lhes dariam oportunidades concretas de ingressar no meio profissional e alcançar a profissão desejada. A realização destes objetivos garantiria, para o grupo pesquisado, o seu reconhecimento social. Assim, tanto

a qualificação pessoal quanto o ingresso no mercado de trabalho teriam como justificativa última torná-los “alguém na vida”. São depositadas na instituição escolar as capacidades necessárias para obter o reconhecimento, o respeito e a admiração dos outros, além de terem melhores condições de vida. Tais condições são elencadas sem dificuldades pelas crianças. Desta forma, para elas, a vida não reserva um futuro fácil para os que não frequentaram a escola, lhes restando opções de sobrevivência desprestigiadas socialmente como os empregos mais desgastantes, desvalorizados ou, até mesmo, a criminalidade.

Para as crianças, ter a possibilidade de ajudar financeiramente os familiares ou pessoas próximas seria uma das formas de se destacar no seu grupo. A representação social de escola, como promessa de um futuro mais digno, lhes aponta a possibilidade de, no futuro, contribuírem para a melhoria da qualidade de vida dos familiares.

É notável o alto grau de importância depositado na escola pelas crianças. O reflexo dessa valorização da escola sugere um forte interesse por parte dos alunos em aprender os conteúdos sistematizados pela sociedade e que passam a ser oferecidos pela instituição escolar. Chama-nos atenção, porém, a dissonância dos resultados desse estudo frente a posição que os professores possuem acerca das crianças na escola pública, pois muitas vezes e por diversas razões reafirmam o desinteresse das crianças pela escola e pela aprendizagem. Lins e Santiago (2001), por exemplo, demonstram que esse pensamento negativo por parte dos educadores transcende a instituição escolar e atinge os próprios estudantes que são vistos como “alheios à função escolar”, e consideram a frequência dos alunos na escola *“como um meio para passar o tempo, se ocupar, brincar, merendar, ou fugir da realidade social em*

que vivem” (p.435). Este pensamento incorporado pelo educador, à prática docente pode acabar carregado de preconceitos acarretando uma postura de pouco empenho em oferecer uma educação de qualidade, negando ao aluno o que por ele é esperado (e valorizado): o ensino.

O presente estudo se coloca na contramão dessa suposta crença dos professores, que compreendem os alunos de escola pública alheios à função social da escola. Fica claro em nossa pesquisa que as crianças têm uma representação social positiva da escola, centrada, sobretudo, nas possibilidades que lhes oferece para aprender conhecimentos diversos como leitura, escrita, informática, geografia, matemática e outros. E, principalmente, na perspectiva de um futuro promissor que lança aos seus usuários.

Destacamos que embora as crianças possuam uma representação social positiva da escola, foi frequente no estudo depoimentos e desenhos que demonstrem desaprovação das crianças acerca da infraestrutura escolar que lhes são oferecidas, bem como o desejo de melhores condições de aprendizagem, principalmente para os que estudam em escolas que funcionam de modo improvisado, como as residências adaptadas. Os resultados evidenciaram o desejo por condições mínimas como salas de aula maiores e mais confortáveis, bem como o de escolas bem estruturadas e ambientes escolares conservados. As crianças reconhecem que um espaço escolar mais adequado às necessidades do ensino aprendizagem garantiria maiores chances de sucesso escolar. Tanto para as crianças que frequentam as escolas instaladas em “residências adaptadas” como para as matriculadas nas escolas de grande porte, reconhecem que merecem mais do que lhes é

oferecido em termos de condições de ensino. Há entre eles o desejo de estudar em uma escola organizada, limpa e com ambientes bem cuidados. Entretanto, mesmo sendo evidente em seus depoimentos e desenhos desaprovação à escola em termos físicos, ela é representada como um lugar importante, fundamental para quem deseja a chance de ter uma vida melhor. Assim, compreendemos que se há a cobrança de uma escola melhor estruturada, o ponto central das reclamações recai sob questões referentes à qualidade da aprendizagem, confirmando a representação da escola focada em sua função social. Ela é a instituição própria de aprendizagem, que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho e oferece os meios necessários para obter condições de vida melhores e mais dignas, garantindo assim reconhecimento social.

As indicações de uma representação social positiva da escola nos fazem refletir sobre a participação dos professores em sua construção. Consideramos que os docentes podem estar contribuindo para a elaboração desta representação positivada da instituição que, para as crianças, além de reafirmar a sua função social também desconsidera a possibilidade de fracasso escolar. Acreditamos que isso pode ser fruto da formação que os professores tem acesso, uma vez que seus alunos demonstram, através dos desenhos e depoimentos, confiança na escola para a aquisição das habilidades e competências valorizadas socialmente, além de demonstrarem o desejo de obter, após a conclusão dos estudos, um emprego como professora.

Os resultados do estudo sinalizam pistas para as práticas pedagógicas e para as políticas educacionais. No âmbito das práticas pedagógicas sugere a necessidade de se enxergar, sob outras perspectivas, as crianças que

frequente essa escola pública, isto é, mobilizar os professores, sobretudo através de processos de formação continuada, a fim de conhecerem mais o aluno que a frequenta e os significados positivos que atribui à instituição escolar. As crianças depositam grande esperança no poder de superação de sua condição de classe a partir da escola. Essa representação não pode ser desconsiderada, e sugere um novo olhar sob o sujeito que aprende.

Por outro lado, propõe o desafio às políticas públicas da oferta de uma escola de qualidade. Entendemos que o Brasil acumulou um atraso de mais de 100 anos até admitir que a escola pública não deveria ser para poucos, mas para todos. Apesar de o acesso à escola ser favorecido, as desigualdades permanecem presentes. No nosso estudo fica evidente que as crianças reconhecem as dificuldades de infraestrutura, materiais de apoio e de outras oportunidades educacionais diferenciadas. O efetivo direito à educação passa, portanto, por essas garantias ainda a se conquistar.

Por fim, reconhecemos que nosso estudo gera novas questões de pesquisa no mesmo campo, além de maior aprofundamento no estudo das representações sociais de escola.

Sugerimos, pois, a partir de nossos resultados, o desenvolvimento de pesquisas de natureza etnográfica, que focalizem as relações pedagógicas existentes nas salas de aula, a fim de elucidar se as representações sociais de escola das crianças são reforçadas, ou quem sabe enfraquecidas, no cotidiano escolar. Reconhecemos, também, que estudos centrados em histórias de sucesso escolar de sujeitos oriundos da rede pública de ensino trariam dados interessantes para essa discussão, pois, cientes da confiança depositada na escola pelas crianças, teríamos a oportunidade de nos aproximar dessas

referências de sucesso a partir escola que estão contribuindo e influenciando a construção e consolidação das representações sociais de escola das crianças de meios sócio econômicos desfavorecidos.

6. REFERÊNCIAS

ABRANCHES, A.F.P.S. **Representações sociais das professoras sobre o sucesso e o fracasso escolar.** Recife, 2000. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Representação Social.** Goiânia: AB, (p. 27-37), 1998.

AGUIAR, M.C.C. **Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública.** Recife, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

ALBUQUERQUE, E.R. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras.** Recife, 2007. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.** Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, jan/mar. 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política. In: OLIVEIRA, D.C, & CAMPOS, P.H.F. (Orgs.) **Representações sociais, uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, (p.141-150), 2005.

AMORIM, A.R.A. **Educação patrimonial e patrimônio:** as representações sociais do professor de História do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, das redes municipais do Recife e do Cabo de Santo Agostinho. Recife, 2004. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

ANDIFES. **Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** 2010.

ANDRE, M.E.D. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **EcoS – Revista Científica.** São Paulo, v.10 n. especial, (p.133-145), 2008.

ANPEd. **ANPEd 99: teses, dissertações e artigos de periódicos.** 3ed. São Paulo: ANPEd, Ação Educativa. 1999 (CD-ROM).

ARAÚJO, M.I.P. **Representações Sociais da Escola e da Família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

ARRIBAS, N.C.A.L. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife.** Recife, 2008. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

BARBOZA, R.G. **As representações sociais de gênero das alunas e dos alunos das 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.** Recife, 2003. 165p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Portugal. Edições 70. 2004.

BAZANTE, T.M.G.T. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram:** um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino. Recife, 2002. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

BARRA NOVA, T.B.; MACHADO, L. B. A escola nas representações sociais de crianças. **Atos de pesquisa em educação** (FURB), v. 5, p. 21-37, 2010.

BARRA NOVA, T. B.; MACHADO, L.B. **A Escola nas Representações de Alunos da Rede Particular de Ensino.** 2007, 24f. Trabalho de conclusão de Curso. Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2007.

BONFIN, Z.A.C.; ALMEIDA, S.F.C. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. Fortaleza. **Revista de Psicologia.** V. 9 (1/2). V. 10 (1/2) 1991.

BOURDIE, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo Escolar 2010.** Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/censo/default.asp>

CARVALHO, F.P. **Ler e aprender para ser alguém na vida: representação social de escola das crianças e adolescentes que fazem das ruas seu espaço de sobrevivência.** Monografia (Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2003.

CARVALHO, M.S. A escola pública de ensino fundamental nos projetos e relatórios de pesquisado CNPq. Trabalho apresentado na 28ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2004.

CAVALCANTI, L.C. **Ensino, Aprendizagem E Informática na Educação: Um Estudo das Representações Sociais dos Professores da Educação Básica**. Recife, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

COSTA, M.A.T.S. **A representação social dos professores sobre o uso do computador na escola e sua repercussão na prática pedagógica**. Recife, 2001. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

CRUZ, F.M.L. **Múltiplos olhares: a prática pedagógica por quem a realiza**. Recife, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

CRUSOÉ, N.M.C. **Representações sociais do professor de matemática sobre interdisciplinaridade**. Recife, 2003. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

CUNHA, L.A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora. 1991.

DELGADO, A.C.C; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**. V.35, n.125, (p.161-179), maio/ago. 2005.

DEMARTINI, Z.B.F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, (p. 1-17), 2005.

DOTTA, L.T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. & JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petropolis, Vozes, 2008.

DUVEEN, G. Introdução: O poder das idéias. In S. Moscovici, **Representações sociais: Investigação em Psicologia Social** (p.7-28), 2003.

EIZIRIK, M.F. (RE) Pensando a representação social de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES,N. & RAGEL.M. (Orgs) **Representação Social e educação**. SP. Papyrus. (p.115-130), 1999.

FERREIRA, S. Imaginário e linguagem no desenho da criança. Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, M.L.P.B. Habilidades de vida e representações sociais de alunos de escolas estaduais do município de São Paulo (Brasil). **Professorado Revista de currículo y formación del professorado**. V.11, n.1. 2007.

FRANCO, M.L.P.B; NOVAES, G.T.F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. N. 112, março (p.167-183), 2001.

FREIRE, E.C. **As representações sociais de gênero das professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife no cotidiano da sala de aula**. Recife, 2002. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

FREITAS, M.B. **O brincar em foco**: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil. Recife, 2005. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

GADOTTI, M. **O pensamento pedagógico brasileiro**. Ática: São Paulo, 1990.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1983.

GARNIER, C. Étude de l'action éducative través lês représentations sociales: apports réciproques. In: GARNIER, C. & ROUQUETTE, M. (dir.), **Représentations sociales et education**. Montreal: Éditions Nouvelles, 2000.

GILLY, M. As Representações Sociais no campo da educação. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

GOBBI, M.A. **Desenho Infantil e oralidade: instrumento para pesquisas com crianças pequenas**. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINE, Z.B.F.; PRADO, P.D. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. São Paulo: Autores Associados, (p. 69-93), 2009.

GORNI, D.A.P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p.67-80, jan/mar. 2007.

GUIMARÃES, M.B.M. **Saberes consentidos. Conhecimentos negados. O acesso à instrução feminina no início do século XIX em Pernambuco**. Recife, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**. Disponível em: <http://inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acessado em 28 de fevereiro de 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais** 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1 Acessado em 28 de fevereiro de 2011.

JODELET, D. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis, Editora Vozes. 2005.

JODELET, D. Representação sociais em um domínio em expansão. As Representações Sociais no campo da educação. In: _____. **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

KASSAR, M.C.M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: Algumas implicações. **Caderno CEDES**. Campinas, vol.19 n.46 Sept. 1998.

LEÃO, M.S.M.S. **Qualidade da educação**: as representações sociais dos professores. Recife, 1996. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

LEITE, A.L. **Porque o menino ta fora da roda?** Centro Educacional de Desenvolvimento Integrado, 2004. Disponível em: http://www.cedi.g12.br/article.php3?id_article=1360. Acessado em: 28 de fevereiro de 2011.

LIMA, F.A. **Formação continuada**: as representações sociais dos professores das escolas públicas municipais de João Pessoa-PB. Recife, 2002. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

LINS, C.P.S.B. **A escola e a escolarização**: a representação social de pais e alunos. Recife, 2000. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

LINS, C.P.A; SANTIAGO, M.E. Representação Social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. **Representações Sociais: Teoria e Prática**. (org.) João Pessoa. Editora Universitária. 2001; p411-440.

MACHADO, L.B. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores da cidade do Recife. Natal, 2003. 240p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MACHADO, L.B; ANICETO, R.A. Núcleo central e periferia das representações sociais e ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio**. Fundação Cesgranrio. v.18, p. 345-363, 2010.

MACHADO, L.B. & ANICETO, R.A. Ciclos de aprendizagem nas representações sociais de mães de alunos de escolas públicas. **Revista Atos de pesquisa em educação (FURB)**. V.5,n.3. (p.463-477). 2010.

MADEIRA, M.C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Orgs.) **Estudos Interdisciplinares de representação social**. Editora AB. Goiania. (p.239-250), 2003.

MADEIRA, M.C. Os processos de objetivação e ancoragem nas representações sociais de escola. In: MENIN, M.S.S. SHIMIZU.A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. SP. Casa do psicólogo. (p.201-210), 2005.

MAHEIREI, K. Constituição do sujeito, subjetividade, identidade. **Interações**. V.7, n.13, São Paulo. Jun/ 2002.

MARIN, A; BUENO, J.C; SAMPAIO, M. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. V.35 n.124, jan-abril, (p1-23), 2005.

MARQUES, L.R. **Projeto Político-Pedagógico**: construindo a autonomia das escolas públicas? As representações sociais dos conselheiros. Recife, 2000. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

MARRACH, S.A. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JUNIOR, C.A.; e cols. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. Cortez Editora, São Paulo, (pág. 42-56). 1996.

MARTINS, TRINDADE & ALMEIDA. O ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. vol.16 n.3, Porto Alegre: 2003.

MAURÍCIO, L.V. **Escola Pública de Horário Integral: demanda expressa pela representação social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

MAZZOTTI, A.J.A. A abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Psicologia da educação**. São Paulo. 14/15. 1º e 2º sem. 2002.

MENDES, G.S.C.V. **As representações sociais da informática na educação: uma análise da formação continuada**. Recife, 2002. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

MEDEIROS, N.P.V. **A supervisão escolar**: um estudo das representações sociais de supervisores. Recife, 1986. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

MENIN, M.S.S; SHIMIZU.A.M. Educação e Representação Social: Tendências de Pesquisas na área – Período de 2000 a 2003. de escola. In: MENIN, M.S.S. SHIMIZU.A. M. **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. SP. Casa do psicólogo. (p.92-130), 2005.

MENIN, M.S.S; SHIMIZU.A.M; LIMA, C.M. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**. V.39, n.137, p.549-576, maio/ago. 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, prática e criatividade**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar. 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Tradução: Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95 maio/ago., 2006.

NAIFF, L.A.M.; SÁ, C.P.; NAIFF, D.G.M. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. In: **Paidéia**. (p. 125-138), 2008.

NASCIMENTO, M.S. **Espaço didático: crenças sociais? A representação social da Didática pelos professores e alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba**. Recife, 1998. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

NUNES, J.B.A; CUNHA, M.A.S.I. Representações Sociais e Práticas Educativas: Aspectos Metodológicos. In: Maria de Lourdes Soares Ornellas; Maria Olívia Matos. (Org.). **Educação, Tecnologias e Representações Sociais**. Salvador: Quarteto, (p.287-308), 2007.

OLIVEIRA, A. C. S. B. A Formação Profissional do Trabalhador e as Novas Relações Sociais de Produção. In: **Formação Profissional e Mercado de Trabalho**. Tese de Doutorado/ UFPE. 2001a.

OLIVEIRA, B.M. **Sexualidade na escola: um estudo sobre as representações dos docentes do ensino fundamental**. Recife, 2001b. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, D.E; & cols. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**. Edição especial, (P.31-47), 2004.

OLIVEIRA, D.E.; FICHER, F.M; TEIXEIRA, M.C.T.V.; AMARAL, M.A. A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise das representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática**. 5(1): (p.27-39), 2003.

PENIN, S.T.S. & VIEIRA, S.L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S.L. (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, (p. 13-43), 2002.

PEREIRA, S.G. **O estágio supervisionado na formação do educador: uma leitura da representação social dos docentes nos cursos de licenciatura**. Recife, 1996. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

PEREIRA, L.T.K. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/11376608891lais-krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf>. Acessado em Janeiro de 2009.

PIMENTA, M.O.S. de S. **Imagens da Escola: significado de representações sociais de alunos da escola pública**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. 1998.

PINTO, M; SARMENTO, M.J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

SÁ, C.P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro, EDUERJ. 1998.

SÁ, C.P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M.J.P (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva social**. São Paulo: Brasiliense, 3ª reimpressão da 1ª edição, 2004.

SÁ, C.P. & cols. Contracontrole social na educação: representações sociais da escola pública em uma favela do Rio de Janeiro. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v.14(3), jun./ago. (p.93-108), 1990.

SALES, L.C. & PASSOS, G.O. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n.38 maio/ago, (p293-411), 2008.

SANTOS, M.C.G. **As representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização - feminilização do campo socioprofissional**. Recife, 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SAVELI, E.L. Ensino Fundamental de nove anos: bases legais de sua implementação. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v.13, n.1, p.67-72, jan-jun, 2008.

SILVA, J.B. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada.** Recife, 2002a. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, M.I.R. **Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno da escola pública.** Recife, 2004. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, R.D. **Representações dos alunos sobre o professor de matemática.** Recife, 2002b. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, S.P. **Museu como uma instituição guardiã e anfitriã:** representações sociais de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal do Recife. Recife, 2005. 240p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, R.C.; & SALES, L.C. **Representações sociais de alunos da escola pública.** Anais do II Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2002.

SOARES, M.M.S.F. **Professores de formação profissional: como constroem os saberes e utilizam na prática pedagógica.** Recife, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

SOARES, S.L.F.A; SOUSA, C.P. Escola: lugar de conhecimento, compromisso, desafios para estudantes de Pedagogia e Medicina. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, (p. 91-110), 2007.

SODRÉ, L.G.P.; REIS, I.T; GUTTIN, J.M.S. **Análise dos elementos da natureza nos desenhos livres de crianças da Educação Infantil.** In: VI Congresso Internacional de Educação, 2007, Concórdia - Santa Catarina. Educação, visão e crítica e perspectivas de mudança. Concórdia: Universidade do Contestado, 2007.

SOUZA FILHO, E.A. Análise de Representações Sociais. In: Spink, M.J.P (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva social.** São Paulo: Brasiliense, 3ª reimpressão da 1ª edição, 2004.

SOUZA, C.P.& COLS. **Estudo Psicossocial da Escola.** Trabalho apresentado na 27ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). www.anped.org.br. 2003.

SPINK, M.J.P. Desvendando teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis, Vozes. 2008.

TRINDADE, A.P.P. **O processo histórico da escrita e sua importância na formação do sujeito.** Planeta Educação, GEPI. 2010. Disponível em: http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/processo_historico_da_escrita.pdf Acesso em: 10 de março de 2011.

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo. Martins Fonte, 1984.

7. ANEXOS

ANEXO 1



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E LAZER
DIRETORIA GERAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 20 de Maio de 2010.

Assunto: Projeto de Pesquisa "A escola para crianças da Rede Pública de Ensino: um estudo de representações sociais."

Informo que Taynah de Brito Barra Nova, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, está autorizada por esta Diretoria a desenvolver atividades referentes à pesquisa "A escola para crianças da Rede Pública de Ensino: um estudo de representações sociais." nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Atenciosamente,

Lenira Silveira Barbosa
Assessora Técnica
Mat. 87.593-1
Secretaria de Educação, Esporte e Lazer-PR

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança por quem você é responsável está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa: **A Escola para crianças da Rede Pública de Ensino: um estudo de representações sociais**. O motivo que nos leva a desenvolver este estudo decorre da tentativa de uma maior aproximação da Escola, centrando o nosso olhar no aluno, um dos mais importantes atores escolares, e um dos principais interessados no processo educativo. Propomos estudar a escola pelo lado de quem a utiliza, por isso objetivamos dar espaço para que as próprias crianças que frequentam a escola pública falem acerca desta instituição, oferecendo elementos que poderão contribuir para a ampliação de nossas reflexões sobre a instituição escolar. Desta forma, esclarecemos que o objetivo desta pesquisa é analisar como as crianças matriculadas na rede pública de ensino da cidade do Recife representam socialmente a escola. Como procedimentos de coleta de dados utilizaremos a entrevista semi-estruturada e o desenho. Tanto os depoimentos que serão gravados durante as entrevistas como os desenhos produzidos pelos participantes ficarão sob responsabilidade da pesquisadora, e serão arquivados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Destacamos que a identidade dos sujeitos participantes será mantida em sigilo. **Riscos e Benefícios:** Ao participar da pesquisa os riscos para as crianças voluntárias são o constrangimento e o desconforto. Os benefícios serão a participação na palestra de apresentação dos resultados da pesquisa, realizada no mesmo local em que os dados foram coletados, bem como o recebimento dos resultados do estudo por escrito. A criança voluntária será esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, e se houver algum desconforto na realização da entrevista ou durante a produção do desenho ela é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento.

DECLARAÇÃO DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informado(a) de maneira clara dos objetivos da pesquisa acima, e esclareci minhas dúvidas. A pesquisadora **TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA** certificou-me de que os dados de identificação dos participantes desta pesquisa serão confidenciais. Em caso de dúvidas poderei localizar a devida pesquisadora no endereço **Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação**, e pelo e-mail **taynah.nova@ig.com.br**. Também detenho a possibilidade de entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, localizado na Av. Prof. Moraes Rego s/n, Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50670-901, ou através do telefone 21268588.

Declaro que autorizo a criança _____ a participar deste estudo. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e retifico que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Responsável	Assinatura	Data
---------------------	------------	------

Nome da Pesquisadora	Assinatura	Data
----------------------	------------	------

ANEXO 3



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. N.º 181/2010 - CEP/CCS

Recife, 06 de agosto de 2010

Registro do SISNEP FR – 341085

CAAE – 0200.0.172.000-10

Registro CEP/CCS/UFPE N.º 200/10

Título: **A escola para crianças da rede pública de ensino: Um estudo de representações sociais.**

Pesquisador Responsável: Taynah de Brito Barra Nova

Senhor(a) Pesquisador(a):

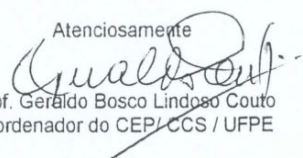
Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco (CEP/CCS/UFPE) registrou e analisou, de acordo com a Resolução N.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o protocolo de pesquisa em epígrafe, liberando-o para início da coleta de dados em 04 de agosto de 2010.

Ressaltamos que a aprovação definitiva do projeto será dada após a entrega do relatório final, conforme as seguintes orientações:

- a) Projetos com, no máximo, 06 (seis) meses para conclusão: o pesquisador deverá enviar apenas um relatório final;
- b) Projetos com períodos maiores de 06 (seis) meses: o pesquisador deverá enviar relatórios semestrais.

Dessa forma, o ofício de aprovação somente será entregue após a análise do relatório final.

Atenciosamente


Prof. Geraldo Bosco Lindoso Couto
Coordenador do CEP/CCS / UFPE

Profª Taynah de Brito Barra Nova
Programa de Pós-Graduação em Educação CE-UFPE

220

ANEXO 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O QUE É A ESCOLA PARA VOCÊ? PARA QUÊ SERVE A ESCOLA?

VOCÊ ACHA QUE AS CRIANÇAS DEVERIAM IR PARA A ESCOLA?

PORQUE VOCÊ VEM PARA A ESCOLA?

O QUE MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?

O QUE MENOS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?

COMO GOSTARIA QUE FOSSE A SUA ESCOLA?

O QUE VOCÊ ESPERA DA ESCOLA?

O QUE FALTA NA SUA ESCOLA?

SE VOCÊ FOSSE UMA AUTORIDADE O QUE VOCÊ FARIA PARA MELHORAR A ESCOLA?

EXISTE ALGUÉM QUE NÃO ESTUDA?

AS CRIANÇAS QUE NÃO VÃO PARA A ESCOLA... POR QUE SERÁ QUE ELAS NÃO VÃO?

O QUE ACONTECE COM UMA CRIANÇA QUE NÃO VAI PARA A ESCOLA?

ATÉ QUANDO VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS DEVERIAM IR PARA A ESCOLA?

ANEXO 5

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS

- 1) Idade: _____
- 2) Sexo: () Masculino
 () Feminino
- 3) Série Atual: _____

Histórico Escolar

- 4) Cursou Pré-escolar: () Sim
 () Não
- 5) Com quantos anos iniciou os estudos? _____
- 6) Em quantas escolas estudou? _____
- 7) Tempo de matrícula na escola? _____
- 8) Situação de Aprendizagem:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- 9) Envolvimento da família/responsáveis no processo escolar:
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

ANEXO 6

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

- 1) Nome da Escola: _____
- 2) Endereço: _____
- Bairro: _____ RPA: _____
- Telefone: _____
- Ponto de referência: _____
- 3) Tempo de existência: _____
- 4) Horário de Funcionamento:
- () Manhã () Tarde () Noite: _____
- 5) Serviços oferecidos:
- () Educação Infantil
- () Ensino Fundamental I
- () Ensino fundamental II
- () Ensino Médio
- () Educação de Jovens e Adultos
- () Outros _____
- 6) Quantidade de salas de aula: _____
- 7) Quantidade de turmas: _____
- 8) Biblioteca () Lab. de informática () Lab. de Ciências ()
- 9) Área para lazer:
- _____
- 10) Total de Alunos matriculados: _____
- 11) Total de Professores: _____
- 12) Casa Adaptada ()
- 13) Observações: _____
- _____