

A DIMENSÃO SIMBÓLICA DE ESCOLA PARA CRIANÇAS*

THE SYMBOLIC DIMENSION OF SCHOOL FOR CHILDREN

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional, Programa de Pós-Graduação em Educação – Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica – Centro de Educação – Universidade Federal de Pernambuco.

laedao1@gmail.com

RESUMO: Neste artigo são apresentados os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi apreender as representações sociais de escola das crianças no início da escolarização. Participaram do estudo 34 crianças do 1º ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas. Como procedimento, utilizou-se a entrevista do tipo conversacional. Os dados foram organizados em categorias temáticas, de acordo com as orientações da análise de conteúdo. Os resultados indicam que as crianças têm as seguintes representações sociais de escola: possibilidade de aprender a ler e escrever, preparação para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, ascensão social. A proposta moscoviciana fica, portanto, fortalecida pela constatação de que para este grupo a escola possui uma malha de sentidos e significados, engendrada no seu meio social, que funciona com guia de ação.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Escola. Representações Sociais.

ABSTRACT: This article presents the results of a study whose aim was to capture the social representations of school children at the beginning of schooling. Study participants were 34 children from the 1st cycle of basic education in public schools. As a procedure, was used the kind of conversational interview. Data were organized into thematic categories, according to the guidelines of the analysis of content. The results indicate that children have the following social representations of school: ability to learn to read and write, prepare for the labor market and, consequently, social ascension. The proposal Moscovician is therefore strengthened by the fact that for this group the school has a mesh of senses and meanings, engendered in their social environment, which works as a guide to action.

KEY WORDS: Children. School. Social Representations.

1 Introdução

Nos últimos anos, vem sendo crescente o interesse dos pesquisadores da educação pela Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), no estudo de problemáticas específicas desse campo. A falência da tradição cartesiana de pesquisa vem abrindo cada vez mais espaço para a compreensão do fenômeno educacional em suas múltiplas faces por outros enfoques. Neste artigo, decorrente de uma pesquisa desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2006, tem-se como objetivo apreender as representações sociais de escola de crianças matriculadas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal do Recife-PE. Fez-se uma aplicação desta teoria, relacionando-a à postura de crianças frente à escola.

Nas sociedades primitivas, a escola não existia, portanto, cabia à família e à comunidade próxima a educação da criança. A elas competia transmitir os conhecimentos necessários à sua sobrevivência no grupo social ao qual pertencia. 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 por alguns como relevantes. Essa prática social desenvolve-se em cada sala de aula, microcosmo povoado de pessoas cujas histórias de vida, valores e motivações próprias permeiam todas as vivências escolares, principalmente em relação aos conteúdos de ensino.

No Brasil, há quase um consenso para com o redimensionamento da escola nas últimas décadas e, a despeito de inúmeras invenções do capitalismo avançado, essa instituição continua sendo necessária às gerações. Por considerar consolidadas, pelo menos no discurso, as novas posturas da escola frente ao sujeito que aprende e ao próprio conhecimento, este artigo, fruto de estudo realizado no interior das turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, procura responder ao seguinte questionamento: no contexto atual, quais são as representações sociais de escola elaboradas pelas crianças que se encontram em processo inicial de escolarização?

2 O construto das representações sociais como ferramenta para compreensão de escola

Para analisar esta problemática, conforme anunciado, adotou-se a teoria proposta por Moscovici (1978), segundo a qual, as representações sociais funcionam como interpretações dos significados que as pessoas utilizam para entender o mundo. São construções mentais elaboradas através da atividade simbólica do sujeito, nos processos de comunicação e interação com o meio social; trata-se de uma atividade cognitiva ou simbólica do ser humano, que parte do individual para o social e está ligada a uma rede de conceitos, que envolve diversos elementos do contexto sócio-cultural. São produtos de experiências acumuladas durante o processo de evolução histórica dos fatos, que constituem os sistemas cognitivos das pessoas envolvidas. Representações sociais possibilitam a interpretação e a intervenção no real, indo além das classificações dos fatos e eventos, que são feitas pela ciência e pela filosofia. No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, socializa-se, reconstrói valores e ideias que circulam na sociedade. Moscovici (1969, p.16) acrescenta: “[...] 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.” Desse modo, as representações não são simples mecanismos, cópias das impressões dos indivíduos, mas resultam da interação homem e sociedade, num constante reinventar de situações onde estão presentes signos, símbolos, conflitos e propostas. O meio social faz a mediação entre o ser e o objeto.

O homem cria, coletivamente, as representações devido à sua necessidade de se manter informado sobre o mundo que o cerca e, assim, consegue se ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam. Jodelet (2001) assinala o caráter prático das representações sociais ao afirmar que elas constituem sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo, com os outros e organizam as comunicações e condutas sociais. Essa perspectiva teórica constitui-se como uma ferramenta heurística para compreensão das problemáticas que envolvem a educação, pois procura entender o homem em sua concretude e complexidade, os sentidos e significados atribuídos aos objetos sociais no dinamismo da cultura e da história. Este estudo possibilita a compreensão

dos sentidos e significados atribuídos à escola pelas crianças em processo inicial de escolarização.

Os estudos das representações sociais de escola não são comuns, mas também não têm sido tão escassos. Assim, na literatura localizou-se: Franco e Novaes (2001); Madeira (2003 e 2005); Lins e Santiago (2001).

Eizirik (1999), tomando a escola como objeto de estudo, lançou um olhar sobre as representações sociais dos professores. Constatou que, influenciados pelos dilemas da escola atual, a representação social de escola dos professores é algo afastado da vida, desejo e alegria, uma instituição falida, descreditada.

Franco e Novaes (2001) estudaram as representações sociais de escola e trabalho de alunos de ensino médio da cidade de São Paulo. Constataram que as representações de escola desses jovens centram-se na esperança e na possibilidade de conseguir status social mais reconhecido e empregos mais qualificados.

A representação social de escola entre alunos dos anos finais do ensino fundamental foi estudada por Lins e Santiago (2001). Segundo elas, os alunos possuem uma representação positiva da escola, algo necessário à conquista de um lugar no mercado de trabalho, local para a qualificação individual, perspectiva de mudança de vida.

Madeira (1998) traz reflexões pertinentes de adultos analfabetos sobre a relação entre educação e aprendizagem. Conforme afirma, para esse grupo a escola é um espaço vazio, desprovido de significados positivos.

Em estudo mais recente, Madeira (2005) identificou a representação social de escola em sujeitos de diferentes grupos. Constatou que a representação social de escola está ligada à metáfora de uma “porta”. Explicita que, a “porta” seria para os sujeitos algo que pode distanciá-los ou aproximá-los de seus objetivos. Identificou que, para professores, pais de alunos e adultos, essa “porta” se delineia como uma condição de acesso a algo concreto e próximo, um emprego. Contrariamente, para adultos analfabetos essa “porta” aparece associada a algo indefinido, que se fecha para o sujeito.

Reconhecendo, portanto, que as representações sociais são organizadas de maneira diversa, segundo classes e cultura, o foco desta pesquisa recai sobre análise das representações sociais de escola entre crianças em processo inicial de escolarização, atores pouco ouvidos a esse respeito. O estudo se torna relevante, uma vez que muitas crianças, em especial da

escola pública, são mal interpretadas pelos seus professores, que as vêem como pouco interessadas e desmotivadas para com a escola e o aprender.

3 Metodologia

Adotou-se a abordagem qualitativa, conforme Minayo (1994, p. 21-22) tal abordagem possui uma característica particular: “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Essa abordagem é pertinente aos estudos fundamentados nas representações sociais.

Convém lembrar que, nas pesquisas apoiadas nessa teoria, a abordagem qualitativa é adequada pela importância dada aos significados atribuídos pelas pessoas aos fatos e eventos. Portanto, cabe ao pesquisador captar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como as pessoas envolvidas encaram o fenômeno investigado.

3.1 Delineamento do estudo

A rede municipal de ensino da Cidade do Recife compõe o cenário desta pesquisa. Trabalhou-se com uma amostra de seis escolas escolhidas de modo a contemplar as diferentes regiões político-administrativas do município. Elas têm, contudo, uma característica comum: todas estão localizadas em áreas periféricas da cidade, locais conhecidos pelas condições de violência e pobreza.

Participaram do estudo 34 crianças, sendo 16 do sexo feminino e 18 do sexo masculino. Todas são estudantes do 1º ciclo do Ensino Fundamental, sendo que 10 são no segundo ano e 24 no terceiro ano. A faixa etária dos alunos está entre sete e dez anos.

Na seleção dos participantes levou-se em consideração, a matrícula no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Além disso, para a seleção foram realizadas cerca de 8 horas consecutivas de observação da dinâmica das salas de aula. O

objetivo dessas sessões de observação era construir uma amostra que incluísse os alunos mais participativos e aqueles mais quietos e tímidos e/ou considerados apáticos pela professora.

Quanto ao histórico escolar das crianças, sete eram repetentes, nove não frequentaram Educação Infantil antes de ingressar na escola e os demais seguiam o fluxo regular de escolarização. Em relação à frequência dos alunos, apenas um estudante foi apontado por sua professora como não assíduo. No que se refere ao envolvimento da família no processo escolar, as professoras informaram que 22 alunos tinham pais responsáveis, que procuravam informações sobre o desenvolvimento dos estudantes na escola; os demais foram considerados ausentes pelas suas professoras.

Utilizou-se a entrevista em profundidade, do tipo conversacional, para captar o conteúdo das representações sociais de escola das crianças. A entrevista, embora seja muito utilizada com adultos ainda é pouco explorada nas pesquisas e na literatura especializada nos estudos com crianças. Supõe-se, muitas vezes, que a criança é incapaz de falar sobre as suas preferências, pensamentos, saberes, concepções. Carvalho e colaboradores (2004) contrapõem-se a essas suposições, pois consideram que, com os avanços na produção do conhecimento sobre a infância, essas suspeições têm sido questionadas e, na atualidade, vem crescendo o uso de entrevistas em pesquisas com crianças.

Geralmente, se iniciava com uma conversa informal com o(a) aluno(a), sobre quem ele(a) era, há quanto tempo estudava naquela escola, se já havia estudado em outra, como se sentia naquele espaço. Esta conversa inicial com o aluno facilitava o relacionamento, pois o deixava mais descontraído(a) para expressar seus pensamentos e minimizava eventuais tensões ou desconfiâncias que poderiam surgir no decorrer da conversa.

A conversa era iniciada da seguinte forma: a escola que eu estudei era assim... (algumas características eram citadas) e como é a sua escola? O que você pensa sobre ela (sua escola) e as coisas que aprende aqui? Como as coisas que você já sabe, aquelas que você aprendeu em casa, ou em outros lugares e com outras pessoas ajudam a você aprender aqui na escola?

Nesse processo interativo, a criança ia ficando livre para revelar seus sentimentos, impressões, aprendizagens, expectativas e, nesse misto de relações, foram sendo apreendidas suas representações sociais de escola. As falas das crianças eram gravadas em áudio.

O diálogo estabelecido com os sujeitos da pesquisa vem confirmar a importância das conversações para a apreensão das representações sociais. Moscovici (1978) afirma: a conversação é o veículo mais importante de preservação da realidade. Pode-se conceber a vida cotidiana do indivíduo em função do movimento incessante de um aparelho conversacional que mantém, modifica e reconstrói sua realidade subjetiva. (p. 100).

Durante a entrevista, todos os alunos mantiveram-se interessados e envolvidos falando com desenvoltura e clareza sobre a escola e ilustrando suas falas com exemplos.

Para preservar a identidade das crianças participantes da pesquisa, neste artigo elas estão codificadas pelas letras maiúsculas (AL), que abreviam a palavra aluno, seguidas do número de ordem do protocolo de entrevista.

3.2 Análise e discussão dos resultados

Os dados colhidos nessas entrevistas conversacionais foram analisados à luz da teoria de análise de conteúdo proposta originalmente por Bardin (1997), cujo ponto crucial é a possibilidade de captação das mensagens que permeiam, de modo patente ou latente, o contexto social investigado. As mensagens contêm sentidos e significados, que podem ser expressos de diversas formas: oral, escrita, gestual, ou plástica. Disso decorre a aplicabilidade da análise de conteúdo ao processo de apreensão das representações sociais, que são teias de sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos aos objetos da cultura e da sociedade. A propósito da concepção de sentido como algo contextualizado e situado cabe o comentário de Varlotta (2002, p. 66) “os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem as diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve.”

Convém ressaltar que, na pesquisa que deu origem a este artigo, a análise de conteúdo constituiu o ponto de partida para apreensão das representações sociais de escola das crianças.

A análise de conteúdo das entrevistas foi desenvolvida da seguinte forma: inicialmente, fez-se uma leitura flutuante do material coletado com

a finalidade de apreender as primeiras hipóteses ou intuições referentes aos depoimentos das crianças e identificar as regularidades ocorridas. Em seguida, os depoimentos foram agrupados, tendo sido estabelecido como critério as unidades de sentidos ou significados próximos.

Após o agrupamento inicial, os tópicos de análise foram organizados por inferência. Cada conjunto sintetizava as aproximações de sentido que iam sendo sinalizadas pelos depoimentos referentes à escola. Essas sínteses tópicas foram denominadas de categorias, pois na perspectiva de Bardin (1997, p. 117): categorizar é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos.” Entende-se por categorias, as rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos sob título genérico. Vale ressaltar que esse tipo de agrupamento é efetuado em razão dos caracteres comuns.

Das entrevistas conversacionais com as crianças emergiram variadas e fartas informações, tais como: função da instituição escolar na sociedade; consequências para as crianças que não têm acesso ao sistema de ensino; sentimentos e expectativas pessoais relativos às suas escolas, ou seja, a escola que cada uma frequenta. Desse conjunto farto de depoimentos emergiram quatro categorias, a saber: o lugar de aprender a ler e escrever; a possibilidade de ascensão social; a escola poderia ser melhor e a não valorização dos saberes prévios dos alunos.

4 O lugar de aprender a ler e escrever

Trinta e duas crianças reconhecem a escola como o espaço para a aprendizagem da leitura e da escrita. Paralelo ao valor atribuído à escola como lugar de aprendizagem dos códigos linguísticos, as crianças vão reconhecendo e chamando atenção para as dificuldades enfrentadas no cotidiano por que aqueles não conseguem dominar tais habilidades. Afirmam em seus depoimentos:

“A escola é pra estudar, pra aprender a ler. Pra aprender e tirar nota boa. Quem num vem pra escola, num aprende a ler e escrever, não arranja emprego e vai puxar carroça, fica catando lixo.” (AL-6).

“É onde a gente aprende a escrever. É pra aprender a ler e escrever. Quem num vai pra escola no futuro dela, ela não trabalha. Se não vier pra escola, não arranja trabalho, fica sem ler, sem escrever, vai ficar pobre e não vai ter o que comer...” (AL-15).

“Na escola a gente pode aprender a estudar, ler, escrever, prestar atenção, ficar quieto, parar de apertar, obedecer à professora pra parar de ficar de castigo Quem num vem pra escola, só aprende besteira, a dizer palavrão, a cantar música com palavrão. Às vezes algumas crianças ficam fumando cigarro de papel, ou, com aqueles mato verde. Eu acho que é maconha.” (AL-14).

“Quem não vai pra escola fica burro. Ela não sabe pegar o ônibus, pode até pegar o ônibus errado. Ela pode ir até pra São Paulo. Já pensou o cara ir parar lá em São Paulo porque num sabe ler o nome do ônibus?” (AL-29).

Na construção dessa representação social de escola elaborada pelas crianças pesquisadas, fica ressaltada a focalização de um dos aspectos fundamentais da alfabetização, no contexto atual, ou seja, a função social da leitura e da escrita. Como afirma Jodelet (2001), a focalização em aspectos isolados da informação decorre dos interesses e implicações dos sujeitos com os objetos. Os indivíduos focalizam aspectos distintos do objeto social como uma consequência de suas experiências cotidianas ocorridas no grupo de pertença e, também, de acordo com seus interesses e informações diversificadas sobre tal objeto.

Nesta pesquisa, vários fatores podem explicitar o surgimento das focalizações, tais como: a precariedade das condições materiais de vida das crianças; a convivência diária com a violência e criminalidade; o contato com os professores que enfatizam a necessidade da leitura e escrita no cotidiano. Portanto, infere-se que as crianças pesquisadas consideram o domínio dos códigos linguísticos como um valor necessário à sobrevivência.

Na busca de mais explicitações da gênese da representação social de escola, centrada no aprender a ler e a escrever, pode-se inferir que: as crianças estão cursando o primeiro ciclo de aprendizagem, portanto, estão iniciando o processo de aprendizagem de leitura e escrita, isto, certamente, desperta a curiosidade de todas. Além disso, estão convivendo com quem lê e com quem ainda não conseguiu fazê-lo, o que lhes permite estabelecer comparações.

Diante do exposto, pode-se afirmar que os resultados desta pesquisa reafirmam um dos pressupostos de Moscovici (1978), segundo o qual, a representação social possibilita a interação sujeito/objeto e, sobretudo, funciona como um guia para as ações coletivas.

5 A possibilidade de ascensão social

Arelada às possibilidades de garantir aprendizagem da leitura e escrita, nos depoimentos das crianças a escola aparece, também, como garantia de ascensão social, possibilidade de suprimento das necessidades de sobrevivência no futuro. Os depoimentos a seguir ilustram essa compreensão acerca da instituição escolar:

“Se não vai pra escola, a gente não arranja emprego e tem que ser ‘aviãozinho’ para os traficantes. Tem um homem de lá que chama os meninos da minha idade pra ser (aviãozinho) por cinco reais por dia. Quando crescer já fica traficante, matador” (AL-7).

“Não aprende e fica burro. Não sabe fazer um “a”, um “b”. Os adultos ficam chamando ele pra comprar “um fininho”. Maconha. (AL-24).

Como uma possível consequência da primeira categoria, o lugar de aprender a ler e escrever pode-se depreender das falas das crianças uma representação social de escola pautada na possibilidade de ascensão social. Todo o ideário positivista do mérito pessoal e crescimento individual é retomado. As crianças, mesmo vivendo em precárias condições, representam socialmente a escola como o sucesso possível, a promessa de uma vida melhor, garantia de uma profissão, um lugar no mercado de trabalho. “É um lugar onde a pessoa aprende a escrever e ler pra poder trabalhar. Pra estudar, pra aprender as coisas que presta, pra ser um doutor, um juiz.” (AL-22).

Como coloca Wagner (1998) uma das características primordiais da representação social é o compartilhamento entre os indivíduos; neste estudo em particular, todas as crianças partilham uma mesma representação de escola, vista como possibilidade de ascensão.

Lins e Santiago (2001) pesquisaram as representações sociais de educação e escola junto aos jovens alunos concluintes da primeira e segunda etapa do Ensino Fundamental também no município do Recife-PE e

chegaram a resultados semelhantes aos encontrados na presente pesquisa. Afirmam as citadas autoras:

[...] a perspectiva de mudança encontra-se estreitamente relacionadas 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; SANTIAGO, 2001, p. 428).

Essa categoria pode ser também indício do que Jodelet (2001) define como pressão pela inferência, que significa a necessidade de agir, tomar posição ou obter reconhecimento e adesão dos outros sujeitos do grupo. As crianças sabiam a origem da pesquisadora e conheciam seus objetivos; e, em uma ocasião perguntaram se ela era vinculada ao Programa Bolsa Escola. O reconhecimento de um estranho que chega à escola para fazer pesquisa, autorizado pela direção e pela professora, pode ter concorrido para o surgimento das referências positivas feitas à escola pelas crianças. “Aqui? É um lugar pra aprender a ler e a escrever. Pra aprender as coisas novas. Pra aprender e ir pra faculdade.” (A-11).

No aprofundamento da análise das representações sociais aqui apreendidas, na perspectiva da pressão pela inferência citada, ficou ressaltada a ausência de indicações negativas à escola, o que causa estranheza e leva a outras reflexões. Pois, não se pode deixar de perceber as dificuldades vivenciadas pela instituição escolar, por exemplo, o acalorado e discutível debate sobre indisciplina.

6 A escola poderia ser melhor

Conforme mencionado, as crianças da escola pública, em seus depoimentos, estão sempre depositando expectativas positivas em relação à escola. Essas expectativas, que deixam entrever anseios e desejos, podem ser consideradas como reivindicações, tais como: possibilidade de um maior espaço físico, banheiro limpo, bancos e cadeiras para melhor se acomodarem, área de lazer, brinquedos, água tratada e até equipamentos ele-

trônicos. Nos depoimentos, não se identifica nenhum fato extraordinário; não há nada, que de fato, não possa ser oferecido. Eis alguns depoimentos, nos quais as crianças declaram como a escola poderia ser melhor:

“Ah! como eu queria uma escola que fosse bem grande! Com bem muitas salas! Queria que tivesse computador e um jardim bem grandão para a gente brincar. Eu queria que tivesse computador e televisão.” (AL- 4).

“Queria que fosse grande, bonita, tivesse brinquedo, quadra, giragira, gangorra. Eu queria que tivesse história em quadrinhos, futebol e mapas.” (AL-17).

“Eu queria um quadro bom pra gente ver direito o que professora escreve, piloto. Era bom que tivesse um jardim pra gente ver como as plantas nascem. Copo pra beber água e banheiro limpo. Devia botar três quadros na sala pra professora passar muita tarefa. Botava mais professora na sala, porque quando uma faltasse ia ter outra de reserva.” (AL-28).

“Eu queria que essa escola tivesse água mineral. A água daqui é de torneira, tia... É água suja, Devia colocar armários, seguranças, colocava outras professoras [...] Que a gente pudesse brincar e depois estudar e fazer a tarefa.” (AL-10).

“Queria que tivesse uma quadra, um campo de futebol e que tivesse mais bancas. Também precisa ter segurança, porque sempre roubam! Já roubaram um computador e arrombaram a cantina. Precisa ter uma quadra.” (AL-11)

Fez-se, também, o agrupamento de todas as expectativas e desejos projetados pelos alunos acerca da escola em uma categoria, pois se entende que eles circulam as representações sociais. Certamente, as crianças não estão alheias ao discurso da igualdade de oportunidades educacionais, que é recorrente na mídia. Portanto, é possível que comecem a estranhar o seguinte aspecto da realidade: a escola para pobre é uma escola pobre.

Na convivência, ainda que reduzida, com os grupos investigados, a pesquisadora teve a oportunidade de constatar problemas e irregularidades, que ocorriam com frequência nas escolas, tais como: estagiárias de curso Normal médio como professoras regentes, turmas sem professoras, suspensão temporária de recreio, salas de leitura trancadas, por conseguinte, não funcionavam, falta de água potável, ausência de espaço mínimo para recreação e lanche, falta de carteiras. Além disso, foram encontradas

escolas instaladas em prédios residenciais alugados, cujas instalações eram inadequadas ao seu funcionamento.

As crianças vivenciam, cotidianamente, toda essa situação de des-caso e descuido. Portanto, expectativas e sonhos relativos às escolas, nas quais estudam, estão engendrados nas suas representações sociais de escola. Assim, recorre-se à afirmativa de Abric (1998, p. 25): “[...] a representação social é um guia para a ação, ela orienta as ações e relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque determina um conjunto de antecipações e expectativas.”

7 Não valorização dos saberes prévios dos alunos

Nos meios educacionais, já é recorrente a discussão relativa à necessidade de se considerar a realidade e os conhecimentos dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. No entanto, as crianças são quase unânimes em afirmar que seus saberes prévios não são levados em consideração no desenvolvimento das atividades escolares. Eis alguns de seus depoimentos a esse respeito:

“Aqui a professora nunca perguntou se nós sabe, não pergunta não, só fala das coisas que estão no livro. Mais um dia ela falou de animais aí eu disse que tinha uma gata, mas ela morreu envenenada e ela nem perguntou [...]”(AL-2).

“Num pode ficar falando... da vida da gente senão fica sem aula. A professora diz para gente ficar no nosso canto pra fazer tarefa... Sobre a tarefa ela diz que tem que fazer no capricho... Não ela só pergunta coisa do livro [...]” (AL-6).

“Uma vez nas tarefas dos duendes ela perguntou da casa da gente, como era, onde ficava... Mas foi só isso que eu me lembro, porque num dá tempo pra conversa tem que copiar... senão sai tarde da aula [...]” (AL-17).

A escola e os profissionais da área da Educação têm avançado em seus discursos, no sentido de perceber a criança como um sujeito de cultura que está no mundo, partilha dele, cria significados, possui saberes e experiências acumulados na vida prática. Porém, tal compreensão não parece estar se materializando no cotidiano das práticas escolares. Nas representações sociais elaboradas pelas crianças, a escola é um lugar para

aprender as coisas sérias e não há espaço para elas falarem de suas vidas nem do que sabem. A demarcação clara do que é ou não permitido na escola faz lembrar a discussão sobre o espaço e o tempo escolar, feita por Louro (2002, p. 122) quando argumenta que

[...] distribuem-se de modos diversos o tempo e o espaço do trabalho e do lazer, da casa ou da rua, numa cultura ou noutra, para os homens e as mulheres, para os adultos e as crianças. Há lugares e momentos que são proibidos para determinados grupos sociais e não para outros. “Saber qual é o seu lugar”, onde e como ocupar o tempo.... Tais respostas são construídas desde cedo na escola e na família, nos discursos da igreja, da mídia, das instituições sociais.

Ainda que não seja possível fazer generalizações, os depoimentos dos alunos indicam que a sua realidade e seus conhecimentos não são considerados pela escola.

8 Considerações finais

Através de suas experiências e interações, o sujeito vai construindo um saber que lhe permite ter uma dimensão simbólica dos objetos, que se expressam ou se manifestam em acontecimentos, ideias, pessoas, noções e sentimentos (JODELET, 2001). A escola possui uma malha de sentidos e significados imposta, de forma gradual e sutil, às crianças que passam a considerá-la como uma possibilidade de aprender a ler e escrever, tornando-se, também, um espaço de preparação para o mercado de trabalho. As representações sociais de escola, apreendidas no decorrer desta pesquisa, foram construídas a partir de duas referências básicas: a experiência escolar inicial das crianças e suas vivências para além dos limites físicos das instituições de ensino.

Conforme foi enfatizado no decorrer deste trabalho, a escola não reconhece 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. Suas representações sociais de escola estão ancoradas na promessa da

ascensão social. É conveniente ressaltar que, na atualidade, essa promessa integradora, como pontua Gentili (1999) tem sofrido fortes impactos das transformações econômicas. Contudo, neste estudo, as representações sociais de escola não foram fortemente abaladas e continuam sendo vistas como uma via de acesso a uma vida melhor.

Nota

* A pesquisa contou com a colaboração da aluna do Curso de graduação em Pedagogia-UFPE, bolsista PIBIC-2006, Taynah de Brito Barra Nova.

Referências

- ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais. Tradução Pedro Humberto de Faria. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 27-38.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. [s.l.]: Edições 70, 1997.
- CARVALHO, A. M. A.; BERALDO, K. E. A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. *Psicologia em estudo*, Maringá, v. 9, n. 2. p. 291-300. maio/ago. 2004.
- EIZIRIK, M. F. (Re)pensando a representação social de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES, N.; RAGEL, M. (Org.). *Representação social e educação*. São Paulo: Papirus, 1999. p.115-130.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p.167-183, 2001.
- GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 111-177.
- JODELET, D. Representação sociais um domínio em expansão. In: _____. *As representações sociais*. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. (2001) Representação Social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p 411-440.
- LOURO, G. L. A. Escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 119-144.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª. ed. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 239-250.

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*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.201-210.

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

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

_____. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução Lillian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

_____. (1969). Preface. In: HERZLICH, C. *Santé et maladie: analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton, 1969.

VARLOTTA, Y. M. C. *Representação social de ciência constituída por alunos do Ensino Médio*: porto de passagem da ação pedagógica. São Paulo. Tese. (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168p.

WAGNER, W. Socio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Editora AB. Goiânia: Editora AB, 1998. p. 3-25.

Recebido em 16 fev. 2010 / Aprovado em 19 mar. 2011

Para referenciar este texto

MACHADO, L. B. A dimensão simbólica de escola para crianças. *EccoS*, São Paulo, n. 25, p. 143-158, jan./jun. 2011.