

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ESCOLA – QUE LUGAR É ESTE?

A Representação Social de Alunos sobre a Escola no Percurso do
Ensino Fundamental.

NATÉRCIA ACIPRESTE MOURA

**Belo Horizonte
2004**

Natércia Acipreste Moura

ESCOLA – QUE LUGAR É ESTE?

A Representação Social de Alunos sobre a Escola no Percurso do
Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anna Maria Salgueiro Caldeira - PUC - Minas

**Belo Horizonte
2004**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M929e Moura, Natércia Acipreste
Escola - que lugar é este? : a representação social de alunos sobre a escola no percurso do ensino fundamental / Natércia Acipreste Moura. – Belo Horizonte, 2004.
166f.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira .
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Educação - Brasil. 2. Representações sociais – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 3. Escolas públicas. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37(81)

Bibliotecária : Maria Auxiliadora de Castilho Oliveira – CRB 6/641

Natércia Acipreste Moura

Escola – que lugar é este?

A Representação Social de Alunos sobre a Escola no Percurso do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira (Orientadora) - PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Maria Ignês Costa Moreira – Instituto de Psicologia – PUC Minas

Prof^a. Dr^a. Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

Aos meus alunos e ex-alunos, que foram e são incentivo e motivação de um projeto de vida para o qual este trabalho se fez necessário.

E, principalmente àqueles, dentre os alunos, que se tornaram amigos.

AGRADECIMENTOS

A busca do conhecimento é uma trama eterna e esta dissertação é o resultado do meu entrelaçamento nesta teia. Segundo Nietzsche, “é preciso ter o caos dentro de si para dar luz a uma estrela cintilante”. Neste momento a estrela cintilante brilha e o caos aquieta-se. É esta luz que ilumina todos aqueles que comigo estiveram entrelaçados na teia do mestrado, e agora, com todo o meu carinho, registro os meus mais sinceros agradecimentos.

À **Prof^a. Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira**, sem a qual a qualidade deste trabalho estaria comprometida, pela paciência e direcionamento necessários ao percurso desta construção. E, principalmente, pelo seu cuidado comigo ao longo desta caminhada

À **Prof^a. Dr^a. Sandra de Fátima Pereira Tosta**, pelo estímulo constante e pelas ricas contribuições ao longo desta jornada.

Aos meus **pais**, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim, tendo um olhar especial diante de todas as minhas conquistas.

Aos meus **irmãos, cunhadas e sobrinhos**, pela paciência diante da minha ansiedade e nervosismo neste período.

À **Marilia Macedo Botinha**, companheira incansável de muitos momentos, por assegurar a minha caminhada neste percurso, mesmo quando o caminho me parecia árduo demais.

À **Samantha de Oliveira Nery**, amiga especial e grande incentivadora, pela competência, paciência e ajuda na revisão do trabalho.

A todos os meus **amigos** que de alguma forma contribuíram para a construção deste trabalho, particularmente Ana Paula C. P. Passos, Milta Rocha, Paula Bedran e Pitucha.

À **Juliana Horta**, pelo auxílio nos momentos de maior trabalho, principalmente nas transcrições das entrevistas, e é claro, pelo apoio constante.

Ao meus **colegas do mestrado** pela convivência amigável neste período, principalmente à Mônica, Carla e Célia.

Aos **alunos** que no percurso desta caminhada se tornaram **amigos**, aqui representados por Dani, Iêda, Inácia, Jaqueline, Jéferson. Karina, Pedro, Raquel, e Vlândia, por “agüentarem” as minhas lamúrias e o meu estresse.

E, principalmente, às **crianças e aos adolescentes** que colaboraram com a pesquisa, dispondo-se a participar das entrevistas, e à **direção da escola** pesquisada pela disponibilidade e apoio ao trabalho.

O Meu Olhar

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
olhando para a direita e para a esquerda,
e, de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento
é aquilo que nunca antes eu tinha visto,
e eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial
que tem uma criança se, ao nascer,
reparasse que nascera deveras...

Sinto-me nascido a cada momento
para a eterna novidade do Mundo...

*Alberto Caeiro/Fernando Pessoa
O Guardador de Rebanhos*

RESUMO

A maneira como os seres humanos têm representado o seu mundo adquire, na atualidade, um valor crescente. Assim, esta dissertação pretende abordar as representações sociais de escola, construídas por alunos dos três ciclos de formação do ensino fundamental, em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. Primeiramente, efetuou-se uma revisão teórica do significado de escola na atualidade e da teoria das Representações Sociais. Optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, e os instrumentos utilizados foram às entrevistas em grupos e individuais, observação de alguns espaços coletivos da escola, desenhos, questionários que foram respondidos pelos responsáveis pelos alunos e avaliação de documentos da escola. Para a discussão dos dados, utilizou-se a análise temática e a comparação dos resultados grupais. Considerando-se as teorias utilizadas, os resultados obtidos revelam que as representações sociais de escola foram relacionadas especialmente à escola como espaço para brincar, para aprender e para “crescer na vida”, questões que foram comuns a todos os grupos. Comparando-se as representações sociais nos ciclos de formação, observou-se que há uma tendência de que os alunos mais jovens associem a escola ao espaço de aprender associado ao brincar em segundo plano, representação que vai se transformando à medida que os alunos crescem. Na pré-adolescência, além de brincar e aprender, surge a noção de escola como espaço de relacionamento e, para os adolescentes, a escola está representada como espaço que proporciona a melhoria de vida. Esses resultados revelam que as representações sociais conectam-se com a vida cotidiana e com os fatores preponderantes em cada idade, sugerindo que, a partir delas, os alunos orientam-se em seu mundo material e simbólico, como diria Moscovici.

Palavras chave: Escola; aluno; representação social; ensino fundamental.

ABSTRACT

The way human beings have been representing their world is gaining, nowadays, an increasing value. This dissertation intends to approach the Social Representations of school built up by students from the three formation cycles, at a school of the public municipal network in the city of Belo Horizonte. First of all, a theoretical review of the educational issues and of the theory of Social Representations has been conducted. The qualitative research was chosen and the methods employed were individual and group interviews, observation of some common areas of the school, drawings, questionnaires that were answered by the people responsible for the students and evaluation of the school documentation. The discussion over the data was then approached by the means of thematic analysis and the comparison of the group's results. Considering the theories employed, the obtained results showed that the social representations of school were related, as being a place to "learn", "to play" and to "grow up and succeed", issues that were common to all the groups. Comparing the Social Representations on formation cycles, it has been observed that there is a trend in the fact that younger subjects link the school to a "learning zone", associating its "recreational" aspect to a second level, representation that changes as they grow older. On their pre-teens, besides learning and playing, the notion of the school as having a relationship component rises, while for the teens, the school is mainly represented as a place that can provide an improvement in their lives. These results reveal that the Social Representations connect to the ordinary life and to dominant factors at each age, suggesting that starting off from them, the students orient themselves in their material and symbolic world, as stated by Moscovici.

Key-Words: School, students, social representation, primary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estruturação dos níveis da educação escolar segundo a Nova LDB e comparação com o sistema de seriação.....	42
Quadro 1	Organização dos ciclos de formação na Escola Plural.....	52
Figura 2	Jardim na entrada da escola.....	82
Figura 3	Jardim na entrada da escola visto da parte de trás.....	83
Figura 4	Mesas de alvenaria ao fundo.....	83
Figura 5	Pátio da escola.....	84
Figura 6	Detalhe das paredes da escola.....	84
Figura 7	Detalhes de parte do pátio e ao fundo cartazes com fotos.....	85
Figura 8	Detalhes dos cartazes pregados na parede. Ao fundo, o auditório.	85
Figura 9	Horta da escola.....	86
Figura 10	Playground da escola.....	86
Quadro 2	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	90
Figura 11	Esquema de posicionamento do grupo 1.....	94
Figura 12	Esquema de posicionamento do grupo 2.....	96
Figura 13	Desenho: Representação de escola feito por Rafael.....	119
Figura 14	Desenho: Representação de escola feito por Gabi.....	122
Figura 15	Desenho: Representação de escola feito por Batman.....	125
Figura 16	Desenho: Representação de escola feito por Mulher Gato.....	128
Figura 17	Desenho: Representação de escola feito por Apolo.....	133
Figura 18	Desenho: Representação de escola feito por Tina.....	136
Figura 19	Esquema representativo da construção das representações.....	152

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	UM LUGAR CHAMADO ESCOLA.....	29
2.1	O significado da escola na sociedade atual.....	29
2.2	A Legislação Brasileira sobre o Ensino Fundamental.....	40
2.3	A Escola Plural	45
2.3.1	A proposta político-pedagógica da Escola Plural	48
2.3.2	Pressupostos Teóricos da Escola Plural	50
3.	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	56
3.1	Representação Social – O que é?	56
3.2	Durkheim e o conceito de Representação Coletiva	58
3.3	A Psicologia Social e as Representações Sociais	60
3.4	A ancoragem e a objetivação	65
3.5	As funções das Representações Sociais.....	67
4	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO OBJETO DE ESTUDO	70
4.1	A construção do objeto de estudo: a representação social de escola.....	70
4.2	A construção do objeto de estudo: O referencial metodológico.....	76
4.2.1	A escola pesquisada.....	81
4.2.2	Os sujeitos da pesquisa.....	88
4.2.3	A coleta de informações.....	91

4.2.4	A análise das informações.....	97
5	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA.....	100
5.1	A representação social de escola dos alunos do final do 1º ciclo.....	101
5.2	A representação social de escola dos alunos do final do 2º ciclo.....	108
5.3	A representação social de escola dos alunos do final do 3º ciclo.....	115
5.4	Análise das entrevistas individuais	118
5.5	Análise dos questionários	137
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	141
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156
	ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi motivada por inúmeras questões surgidas ao longo do meu percurso pessoal, acadêmico e profissional que, de uma forma ou de outra, sempre me levaram a pensar e a ver a criança e o adolescente com um olhar interessado e, até mesmo, curioso.

Acompanho crianças e adolescentes desde cedo em minha vida e bem sei que eles não são abstrações. São seres humanos cheios de vida, muito semelhantes entre si mas, como todo ser humano, também são únicos.

Em minhas observações aprendi que crianças e adolescentes não absorvem passivamente o que vivenciam. Sendo sujeitos essencialmente ativos, que agem e não apenas reagem, eles podem, até certo ponto, mudar o seu próprio ambiente, pois seus traços, sua presença e seus comportamentos influem na maneira como os pais e outras pessoas reagem a eles e, assim, eles interferem no ambiente em que estão inseridos seja ele a família, a escola, ou o grupo social.

A escolha do tema desta investigação – as representações sociais de escola construídas pelos alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte – foi delineando-se a partir destas experiências e vivências com crianças e adolescentes que, em suas falas ou nas de seus pais, sempre contemplavam, de alguma forma, a escola.

Isso me remete ao meu próprio percurso escolar, que me faz perceber a marca que este espaço deixa em cada um de nós.

Como aluna fui, aos quatro, anos inserida no universo escolar com o objetivo de compartilhar brincadeiras e brinquedos com os colegas. Foi um espaço buscado por meus pais com essa função e vivido por mim assim. As lembranças que guardo da pré-escola e do então chamado “primário” são , em sua maioria, relacionadas ao brincar.

O “ginásio”, como eram chamadas as quatro últimas séries trouxe mudanças, as brincadeiras foram substituídas pelo estudo, e a diversão ficou restrita às aulas de educação física. A partir daí, nota e desempenho eram cobrados tanto na escola como em casa.

No curso de Magistério e, posteriormente, no de Educação Pré-Escolar, as disciplinas Didática e Prática de Ensino, Fundamentos da Educação e Estrutura e Funcionamento do Ensino deram, dentro de uma nova perspectiva, as primeiras noções sobre a relação professor-aluno, mostraram-me como elaborar e ministrar aulas e ainda ressaltaram as características das crianças com as quais, teoricamente, iríamos trabalhar.

Nesse período, vivencio o papel de aluna e começo a me inserir no papel de professora. Sobre a escola, como instituição, pouco se falava, pois esse tema não era prioridade em nossos estudos.

Em 1990, ingressei na universidade, iniciando o curso de Psicologia, guiada pelo desejo de trabalhar com crianças e adolescentes. Vez por outra surgiam inquietações com relação à instituição escola, como quando, por exemplo, na

disciplina “Psicologia da Educação”, estudamos esta instituição sob uma perspectiva diferente, em que se enfatizava sua responsabilidade nos diferentes aspectos do desenvolvimento dos alunos. Mas o desejo de trabalhar com eles permaneceu no decorrer do curso e, certamente, foi responsável por escolhas importantes para minha formação.

Ao concluir o curso e iniciar minha vida profissional como psicóloga clínica, priorizei o atendimento de crianças. No consultório, recebia e ainda recebo crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, provenientes das camadas média e baixa, na sua grande maioria de escolas públicas. Grande parte vem encaminhada por escolas diversas trazendo, quase sempre, uma solicitação de avaliação diagnóstica devido a “dificuldades na aprendizagem”, “problemas escolares” ou “fracasso escolar”. Tais problemas são vistos como exclusivos dos alunos pois, de acordo com os encaminhamentos, são eles que não aprendem ou não sabem se comportar no espaço escolar da maneira considerada adequada. É uma visão carregada de preconceito para com o aluno e de certa forma, cômoda para a escola, que se exime da responsabilidade em relação a esses problemas.

Pesquisas realizadas a partir do final do século XX (PENIN, 1989, PATTO, 1990, ROCHA, 1995) revelam e corroboram essa preconceituosa e estereotipada forma de os professores verem os alunos das camadas populares, que são percebidos como carentes e defasados nos mais diversos aspectos – nutricional, cognitivo, cultural, afetivo, entre outros.

Paralelamente ao trabalho no consultório, iniciei minha carreira acadêmica como professora da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, onde foi possível

retomar o tema “instituição escolar”. Em uma das atividades propostas pelo programa, meus alunos visitaram algumas escolas infantis. Tais escolas, na sua diversidade, atendiam crianças e adolescentes tanto da região sul da cidade, considerada de alto poder aquisitivo, como de outras regiões de menor poder aquisitivo. Eles assustaram-se com o que viram: casas pintadas com alguns personagens infantis recebem o nome de “Instituto Infantil X” ou “Escola Y”, não apresentando condições físicas ou pedagógicas mínimas para funcionarem como tal e, para maior assombro, estavam cheias de crianças! Professores sem preparação, listas de material enormes, falta de espaço para brincar, foram os aspectos que mais surpreenderam.

Esse foi o primeiro momento em que me defrontei com um leve esboço de um questionamento relacionado ao tema: “Como a criança percebe a escola ?”

Sabemos que os alunos, em seu desenvolvimento, passam a maior parte do tempo aprendendo e, ao longo de sua vida, novas formas de aprender vão sendo apresentadas a eles. Se, em um primeiro momento, os pais, ou aqueles que deles cuidam, são as principais influências em seu desenvolvimento, logo isso muda, pois hoje, mais do que nunca, um número cada vez maior de crianças pequenas passa parte ou quase o dia inteiro em creches ou pré-escolas.

Nesse sentido, Tedesco (2002), ao discutir a função da escola na sociedade atual, refere-se às transformações ocorridas na família, que provocaram o enfraquecimento da capacidade socializadora de que ela dispunha na sociedade tradicional. Assim, as crianças chegam à escola com uma socialização primária

deficiente para enfrentar as atividades de aprendizagem, dificultando o trabalho de ensino dos professores.

A entrada na escola marca, portanto, o início não só do processo de escolarização formal da criança, como do seu processo de socialização. Esse espaço se tornou uma ampliação de seu ambiente, até então restrito ao lar, cujo objetivo é estimular à criança a aprender e a crescer em diversos sentidos, desenvolvendo capacidades culturais e valores sociais para interagir de forma capaz com o mundo e consigo mesma.

Ao possibilitar às crianças a exploração de um mundo novo fora de casa, a escola pretende contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia, para a aquisição de um sentimento de confiança básica frente ao mundo, e até para a construção de sua auto-imagem.

Assim, enquanto instituição social, a escola é orientada pelo modelo de indivíduo que a sociedade demanda de acordo com seus ideais, interesses e necessidades em cada lugar e em cada momento histórico. Se no século XIX, quando se organizava como sistema, seu ideal era formar pessoas disciplinadas, obedientes, organizadas, metódicas e, na maioria das vezes, não criativas e não questionadoras, hoje, no entanto, aquela escola, adequada para o século XIX e parte do século XX, já não responde mais às necessidades da sociedade atual.

A partir dessas considerações podemos perceber que:

- as mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual, em tão curto espaço de tempo, vêm exigindo um repensar a função da escola;

- as crianças nas últimas décadas estão indo cada vez mais cedo para as escolas, em função de uma série de fatores, como os de ordem sócio-econômico-cultural, que obrigam a mulher a trabalhar fora para contribuir, e às vezes, garantir o sustento da família, que sempre teve a primeira função socializadora. Essa nova realidade social revela uma transformação ocorrida na família, capaz de modificar as funções escolares na sociedade atual, já que acaba delegando à escola maior responsabilidade na educação dos alunos;
- a escola infantil parece estar perdendo seu objetivo de favorecer o desenvolvimento da criança. Assim, assistimos ainda passivamente aos resultados das pressões que a sociedade vem fazendo na tentativa de tornar a pré-escola uma miniatura da escola fundamental – daí o modelo de “vestibulinhos” para a seleção de crianças às vagas da pré-escola e das primeiras séries do ensino fundamental. A pré-escola, na tentativa de oferecer a leitura, a escrita e a aritmética como conteúdos necessários aos pequenos, está deixando de lado as atividades livres, como o brincar pelo brincar, tão importante para o desenvolvimento infantil;
- no ensino fundamental, principalmente na escola pública, o direito à escolarização traz para a escola um nova situação que é a convivência com uma diversidade sócio-econômico-cultural muito maior. O sistema seriado em vigor até o começo dos anos noventa permitia maior seletividade através da aprovação e reprovação a cada ano, selecionando para os níveis mais elevados do ensino fundamental aqueles que venciam a etapa anterior e

tinham maior identidade com a cultura escolar, eliminando os diferentes. As novas formas de organização da escola, por exemplo, os ciclos de formação, vêm possibilitando que esses alunos permaneçam na escola durante todo o ensino fundamental, criando novos desafios para essa instituição e obrigando-a a repensar seu projeto educativo e a formação do seu professorado.

Nessa minha caminhada surgem, assim, alguns questionamentos a essa instituição: tendo que se inserir cada vez mais cedo neste cenário, elaborado a partir de uma perspectiva adulta, como as crianças e adolescentes representam este ambiente? Como eles pensam a escola e o que esperam deste espaço?

Ainda sem delinear uma proposta de pesquisa, iniciei a minha especialização em Psicopedagogia buscando respostas às minhas indagações. O curso me coloca em uma posição mais crítica com relação ao processo ensino-aprendizagem. Ainda há uma ênfase no aluno como responsável por seu próprio fazer, mas a instituição escola agora é questionada. O que ela faz por seus alunos? quais seus objetivos diante deles? como ela se prepara - seu modo de atuação - para eles? A escola “atende” aos alunos? O que os alunos vão buscar na escola? Qual o significado desta instituição para eles? Quais são seus desejos e necessidades?

Todos esses aspectos - meu interesse pela escola e pela educação, minha preparação e vivências profissionais, a própria realidade educacional de despreparo que presenciei em várias escolas – conduziram-me ao Mestrado em Educação. As questões escolares das crianças e dos adolescentes orientaram meu interesse para investigar como os alunos pensam a escola. Nessa perspectiva, foi-se delineando o objeto de estudo da presente dissertação: as representações sociais que os alunos

de uma escola pública municipal constroem sobre o significado desta instituição durante o seu percurso no ensino fundamental¹.

Para abordar essa questão, recorri teórica e metodologicamente à teoria das Representações Sociais, formulada por Moscovici em 1961, em um estudo da representação social da psicanálise. Tal opção se justifica pelo fato de que a representação social configura-se como um fenômeno psicológico resultante de uma combinação de fatores - cognitivos, históricos, antropológicos, culturais, psicossociais - que têm grande influência na formação de conceitos e imagens dos fatos, processos e comportamentos na vida de indivíduos ou grupos.

Assim, os indivíduos, nas diversas formas de comunicação, em interações e, principalmente, através de experiências em seus grupos sociais, formam representações sobre objetos² de seu dia-a-dia. As representações, então, exercem influências sobre as crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação a estes objetos, à medida que os representam.

Tal visão é ratificada pelas idéias de Moscovici, que afirma que “*a representação social é uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado no meio social, contribuindo à construção das visões e ações dos grupos*” (MOSCOVICI, 1978, p.72). Assim, o estudo das representações é relevante

¹ O ensino fundamental nas Escolas Municipais de Belo Horizonte é organizado em três ciclos de formação, que incluem desde as classes anteriormente denominadas de pré-escola até as turmas de 8ª série.

² Objetos não são apenas aqueles concretos como a sala de aula ou os professores mas, qualquer entidade que seja passível de representação como a relação professor-aluno, as questões de aprendizagem, entre outras.

à compreensão da vida e do comportamento social, onde a escola encontra-se inserida.

Nessa perspectiva, segundo Rangel

A representação da escola torna-se, portanto, objeto de significativa importância à pesquisa em educação, seja porque se forma na prática social – princípio e finalidade da prática pedagógica – seja porque reflete o pensamento e sentimento (e no sentimento a atitude) que se constroem e se expressam coletivamente. (RANGEL, 1993, p.15)

Acreditando que é a partir das relações que estabelecem com a realidade em que convivem, com o meio familiar e com as pessoas com as quais necessitam se relacionar no cotidiano, que as crianças e adolescentes passam a perceber e compreender o mundo, podemos inferir que, em seu imaginário, uma representação de escola vai se construindo, e pode orientar o percurso do aluno em sua vida escolar.

Assim, torna-se relevante conhecer essa construção para apontar à escola qual é o significado que este aluno atribui a ela, proporcionando uma referência da sua concepção deste espaço. E, a partir disso, oferecer elementos para que a escola possa elaborar seu projeto educativo levando em conta estes significados. Cabe à educação facilitar a leitura e compreensão que o aluno possui do mundo, possibilitando, assim, no processo de escolarização, o reconhecimento de sua própria história de vida e de sua formação como cidadão.

Em um primeiro momento, realizei um levantamento das pesquisas que enfocam questões relacionadas às percepções de alunos e professores sobre a escola. Dentre elas, podemos citar, as investigações de Cruz (1987), Gonçalves (1990), Patto (1990), Rangel (1993), Rocha (1995) e Castro (2002), entre outras.

Cruz (1987), em sua dissertação “A representação de escola em crianças da classe trabalhadora”, examina o trajeto de construção da representação de escola num grupo de crianças pobres, ao longo do seu primeiro ano de escolaridade. Foram realizadas entrevistas e aplicadas adaptações de dois procedimentos: desenhos-estórias e histórias para completar.

A análise das informações indicou que as representações iniciais evoluíram negativamente. Observações em sala de aula e entrevistas com professoras revelaram, por parte destas, uma incompetência pedagógica e atitudes negativas em relação à criança pobre e sua família. Por sua vez, os pais, que vêm na escolarização dos filhos a esperança de melhores dias, tentam moldá-los à escola. O saldo, segundo a autora, é o fracasso escolar e a diminuição da auto-estima das crianças, uma vez que não se adaptam ao sistema escolar.

A autora concluiu afirmando que o acompanhamento da representação de escola dessas crianças poderia contribuir para compreender melhor o quanto o desempenho escolar delas é resultado de múltiplos e complexos fatores, a maior parte deles exteriores às crianças. Também ressalta que esse desempenho se reflete não só no modo como as crianças pensam e sentem a escola, mas, também a si mesmas.

Em sua dissertação “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo” - A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente”, Gonçalves (1990) buscou captar as representações que os alunos da periferia constroem da escola.

Trabalhando com um grupo de dez crianças de seis anos de uma pré-escola municipal da periferia de Ribeirão Preto, em São Paulo, a autora utilizou desenhos, ilustrações, histórias, dramatizações, além de observações e entrevistas com as próprias crianças, pais e professores. Com a análise das informações coletadas, ela pôde perceber uma desvalorização da produção infantil e da própria criança. Seu trabalho apontou que estas crianças convivem com a crença na sua incapacidade de alcançarem alguns saberes e que valorizam mais o “desenhar as letras” do que a linguagem escrita propriamente dita. Há, ainda, uma falta de cooperação entre as crianças e uma submissão incompreensível às ordens da professora.

Em seu livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, Patto (1999) apresenta o resultado de sua pesquisa realizada no período de 1983 a 1984, em uma escola da rede municipal de São Paulo, que teve o objetivo de contribuir para a compreensão do fracasso escolar como um processo psico-social complexo.

Para a realização da pesquisa, a autora utilizou-se de observações em vários contextos da escola (sala de aula, pátio, reuniões de professores e outros) e entrevistas formais e informais com todos os envolvidos no processo educativo (professores, alunos com história de fracasso escolar e suas famílias). Patto ressalta a opção de escutar as crianças, pois são “*as grandes ausentes na pesquisa sobre escola e sobre o fracasso escolar*”. (PATTO, 1999, p.18)

Percebe-se que, em um primeiro momento, a autora coloca em debate a relação entre escola e vida familiar. Busca investigar em que medida as histórias

familiar e pessoal das professoras influenciam sua práxis e podem contribuir para o fracasso escolar.

Na sua conclusão, Patto revela que o fracasso escolar pode ser entendido como o resultado de uma conjunção de vários fatores: primeiro, a maneira particular dos professores de perceberem as crianças e as famílias pobres, a partir de estereótipos e preconceitos o que se refletem em sua ação pedagógica. Segundo, a perspectiva dos próprios alunos e de suas famílias que, de certa forma, “aceitam” esse fracasso, apesar de muitas vezes não o reconhecerem fora da escola. Assim, Patto conclui que a escola não aceita o aluno como ele é, e o aluno não aceita a escola tal como ela funciona.

Rangel (1993) apresenta, no artigo intitulado “A Representação Social como perspectiva de estudo da escola”, a etapa inicial da pesquisa “Representação Social da escola”. Este estudo exploratório tomou como veículo para analisar as representações uma revista de ampla divulgação – a revista Nova Escola.

A autora centrou sua atenção nas opiniões de alunos e pais nos artigos, entrevistas ou reportagens apresentados na revista, procurando observar a dimensão de atitude em relação à escola. Analisou quarenta e cinco números da revista, correspondentes ao período de março de 1986 a dezembro de 1990.

Ressalvando alguns limites desta análise, Rangel apresenta resultados relevantes para o estudo da escola, uma vez que explicita como estes sujeitos a percebem (que aspectos valorizam ou questionam) e como influem na construção do conhecimento popular sobre ela.

Portanto, segundo Rangel, esses primeiros resultados da pesquisa poderão ser aprofundados em futuros estudos de representações, principalmente os que se referem às percepções construídas e consolidadas na vida diária dos sujeitos.

Na dissertação “Representações sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula”, Rocha (1995) pesquisou as representações sociais de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que trabalhavam com alunos de baixa renda, sobre a relação professor-aluno em sala de aula. De acordo com seu estudo, no modelo educacional brasileiro estão presentes três modelos relacionais que vêm sendo produzidos a partir da função social e política que a escola assume no movimento histórico de construção da sociedade brasileira. Segundo esses modelos, a professora desempenha um papel de “mestra”, de “tia” ou de “mediadora”.

Foram entrevistadas quinze professoras que, na maioria, percebiam-se mais do que “tias” nas relações com os alunos. Elas se percebiam como suas mães, buscavam suprir uma carência afetiva e ensinar hábitos disciplinares (boas maneiras) e regras morais. Segundo a autora, a predominância do papel de “mãe” indica a presença de uma percepção desqualificadora do aluno pobre em sala de aula. Tal percepção também está presente na concepção das elites sobre as classes populares na cultura brasileira. Os resultados encontrados revelam como principais dimensões constitutivas destas representações sociais os significados derivados das relações de gênero e da visão do pobre na estrutura social brasileira.

Castro (2002), na pesquisa “Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental”, investiga os

sentidos e significados atribuídos à escola e aos saberes escolares pelo aluno, objetivando relacioná-los a seus projetos de vida e expectativas educacionais. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com doze alunos de 13 a 16 anos, analisados documentos institucionais e feitas observações em espaços informais na escola. Nesse estudo foi observado que o jovem gosta da escola, valoriza-a e interessa-se pelos conteúdos que ela transmite, desde que a atividade desenvolvida tenha sentido para ele.

A revisão desses estudos sobre a escola e a percepção que dela têm diferentes sujeitos, traz como contribuições elementos que possibilitam uma maior compreensão de seu papel na realidade brasileira. Principalmente as pesquisas de Cruz (1987) , Gonçalves (1990) e Castro (2002), ao estudarem a representação de escola de alunos das classes trabalhadoras, revelam um certo preconceito dos professores em relação aos alunos e uma incompetência para lidar com eles, características que vão refletir na aprendizagem, produzindo o indesejável fracasso escolar.

Assim, tais estudos, ao abordarem os conteúdos, as dimensões ou os processos de construção das representações, contribuem para revelar os sentidos que os alunos atribuem à escola e as prováveis circunstâncias que poderiam explicar a emergência dessas representações.

Finalmente, todos os estudos evidenciam a diferença entre os universos culturais dos professores e dos alunos e apontam que os professores, em sua maioria, desconhecem o aluno. Daí a dificuldade de buscar formas criativas de se

trabalhar com o conhecimentos no interior da sala de aula, de forma a garantir sua apropriação pelos alunos.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada nessa dissertação, além de buscar entender o significado que as crianças e adolescentes dão ao espaço da escola, busca investigar se essas representações sociais modificam-se ao longo do ensino fundamental. Para tal, são analisadas as representações sociais de um grupo de alunos no final de cada um dos três ciclos de formação em que se organiza a escola municipal em Belo Horizonte. Que este trabalho possa vir a contribuir para subsidiar a implementação e o aprimoramento de práticas escolares e, ainda, que os resultados encontrados venham fornecer elementos para um melhor entendimento do aluno como sujeito que vivencia a experiência escolar.

Assim, o trabalho foi organizado para alcançar os seguintes objetivos:

- identificar e analisar as representações sociais de um grupo de alunos do ensino fundamental de uma Escola Pública Municipal/ BH sobre o significado da “escola”;
- caracterizar, comparar e analisar as representações sociais de escola construídas pelos alunos de diferentes faixas etárias em três momentos do percurso pelo ensino fundamental: no final do primeiro ciclo, do segundo ciclo e do terceiro ciclos;
- confrontar os sentidos atribuídos pelos alunos à escola com os objetivos propostos para este nível de ensino na Proposta Político-Pedagógica “Escola Plural”, identificando nas representações dos

alunos a presença ou a ausência de elementos oriundos dessa proposta.

A estrutura do trabalho se apresenta da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo, foi explicitada a origem e problematizado o objeto de estudo a partir do meu percurso acadêmico em relação ao tema “escola”. Justificou-se também aqui a opção pela teoria das Representações Sociais de Moscovici e foi apresentada a revisão das pesquisas relacionadas ao tema em questão, o que possibilitou situar esse estudo no contexto da produção nesta área. Finalmente, ficaram também explicitados os objetivos desta dissertação.

O capítulo 2 discute a função da escola na sociedade atual e apresenta a legislação vigente referente ao ensino fundamental, além da proposta político-pedagógica da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Escola Plural.

O capítulo 3 trata da Teoria das Representações Sociais. Retoma Durkheim e o seu conceito de representações coletivas para chegar a Moscovici, considerado o precursor desta teoria. Apresentam-se, então, alguns conceitos da teoria e suas implicações dentro da visão de diferentes autores.

No capítulo 4, a abordagem teórico metodológica do objeto de estudo é explicitada, bem como o contexto onde a pesquisa foi realizada, os sujeitos que dela participaram e os procedimentos de coleta e análise das informações.

O capítulo seguinte contém a análise das informações relativas às representações de escola, que explicita os conteúdos produzidos na pesquisa, registrando as representações dos alunos entrevistados quanto à escola. Fechando o capítulo 5, apresenta-se uma comparação e reflexão sobre as informações

obtidas em suas diferentes formas de coleta, no diálogo com a teoria das representações.

Finalmente, no último capítulo, a conclusão do caminho, a partir de uma visão crítica sobre o processo vivenciado, para um levantamento de algumas indagações a partir das representações de escola.

UM LUGAR CHAMADO “ESCOLA”

2.1 – O significado de escola na sociedade atual

“Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar desta obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo.” Charlot (2000, p.59)

O aprender a que se refere este autor é um aprender amplo, que acontece nas experiências e vivências do dia-a-dia do sujeito em seus vários ciclos de desenvolvimento, em suas experiências e vivências que se tornam a matéria prima a partir da qual os mesmos articulam sua própria cultura³.

Assim, não se pode afirmar que exista um lugar único para aprender, são vários os locais de aprendizagem e cada um deles possui um significado próprio. A família é um exemplo de grupo afetivo que tem como uma de suas principais funções educar, este educar no sentido mais amplo.

A escola, por sua vez, seria o lugar de aprender, no sentido das vivências que são proporcionadas nesse espaço e, ainda, de se instruir, no sentido de apropriação

³ Cultura aqui é entendida como conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados, de um determinado grupo social, em um certo período histórico.

de saberes formalizados, instituídos como sendo necessários como, por exemplo, a leitura e a escrita.

A partir dessa perspectiva, é possível pensar que as crianças e jovens que chegam à escola são resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos se constituem uns aos outros, a partir dos elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante entre estes elementos, as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições. É nessa medida que a educação e seus processos são compreendidos para além dos muros escolares e vão se ancorar nas relações sociais.

Dessa forma, a entrada das crianças na escola marca apenas o início da escolarização formal, em que se procura possibilitar a elas a exploração de um mundo novo fora de casa, lugar onde se pretende favorecer, além da aquisição de conhecimentos, a autonomia, o desenvolvimento da confiança e a construção de sua auto-imagem.

No espaço da escola, a exemplo de outros, as experiências das crianças afetam e são afetadas por todos os aspectos de seu desenvolvimento (intelectual, físico, social e emocional). É nesse ambiente que elas passarão grande parte de sua vida.

É com os avanços da Pedagogia e com as novas formas de estruturação da sociedade que se observa uma mudança na organização temporal e nos papéis sociais, propiciando o nascimento da escola moderna. Esse modelo apresenta um novo relacionamento com o conhecimento proveniente dos diferentes campos do

saber, trazendo como resultado um modo novo de pensar o significado da formação do sujeito.

Vemos que é, também, a partir da estruturação da vida escolar, que ocorre a preparação da criança para a entrada no mundo adulto e, nesse percurso, a escola vai firmando-se como uma organização, junto a tantas outras (família, igreja, Estado) que se responsabilizam pela formação e reconhecimento da criança e do adolescente como cidadãos.

Mas que espaço é este? Sabemos que a escola surge de uma exigência do próprio processo social, à medida que o mesmo vai, ao longo da história ocidental, tornando-se mais intrincado. Antes de sua criação, a educação acontecia principalmente na família e nos grupos sociais nos quais o sujeito estava inserido.

Atualmente o sentido da palavra escola é bastante amplo. Se buscarmos uma definição para esse termo entre os que trabalham na área da educação, veremos que falar de escola é falar de:

1) saberes; 2) saberes transmissíveis; 3) especialistas encarregados de transmitir saberes; 4) uma instituição reconhecida cuja função é colocar frente a frente, de maneira regrada, os especialistas que transmitem e os sujeitos a quem se transmite". (Silveira Jr., 1985, p.284)

E, segundo o mesmo autor,

à escola cabe a transmissão dos saberes que, embora assentados na continuidade, possam conter a versatilidade necessária para permanecerem compatíveis com o caráter de descontinuidade e ruptura que implica a emergência do novo. (Silveira Jr., 1985, p.283)

A instituição escola que se conhece hoje é uma construção histórica recente. Sua origem está associada à figura dos preceptores⁴ que, segundo Soares (2000), com seu trabalho torna a educação mais sistematizada e elitizada. Dessa forma, para compreender a escola atual é importante conhecer a origem dos sistemas educacionais na sociedade ocidental.

O sistema educacional, que hoje é considerado tradicional, teve sua origem no final do século XIX, buscando responder simultaneamente às exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados Nacionais e às exigências econômicas de construção do mercado. Associadas a essas exigências temos ainda mudanças no mundo do conhecimento e no mundo social, que trouxeram a necessidade de mais saberes, mais regras de convivência e um aumento considerável do número de crianças e jovens que precisavam ser educados. Fez-se necessário um lugar único para atender a todas estas necessidades.

Nesse contexto surge a instituição escolar que, em seus primeiros passos, precisou de uma organização e um planejamento das atividades a serem realizadas. A forma de trabalho coletivo teve que ser estruturada, bem como a forma de avaliar a aprendizagem do grupo. Dessa organização, temos *“os graus escolares, as séries, as classes, os processos de avaliação, enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola.”* (SOARES, 2000, p.6).

⁴ Professores que ensinavam individualmente ou a pequenos grupos, em sua própria casa ou nas casas de família.

Expandem-se assim a estratégia de criação do sistema educacional articulado em níveis – primário, secundário e superior – correspondentes às idades nas quais organizou-se a atividade educativa escolar. De forma implícita, a ascensão nos graus e nos níveis escolares implicava o acesso a estágios cada vez mais complexos de compreensão da realidade e a posições sociais de maior prestígio e poder.

Segundo Candau, na América Latina os sistemas escolares se constituíram no início do século passado, consolidando a concepção de escola como uma instituição cuja função é *"promover a apropriação do conhecimento considerado socialmente relevante e a formação para a cidadania"* (CANDAU, 2002, p.13), que também adotaram em sua organização a seqüencialidade e a hierarquização.

Atualmente estamos vivendo um momento em que o sistema educacional tradicional está em crise, que se manifesta na impossibilidade de manter a vigência dessas duas categorias. A seqüência clássica de acesso ao conhecimento é questionada tanto pela necessidade da aprendizagem e da formação permanentes como pela difusão da informação geral sem discriminação de idades que os meios de comunicação de massa realizam; a hierarquização, por sua vez, é questionada pelo acesso universal à educação, pela ruptura dos vínculos de autoridade e pela dissociação entre ascensão educacional e ascensão social (TEDESCO, 2002).

Podemos constatar que, como dito na introdução, o modelo tradicional de escola já não atende mais às novas exigências da sociedade atual. As respostas do passado não são mais suficientes para definir uma orientação político-educacional

que responda não só às novas exigências profissionais, como aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento.

É nesse sentido que Tedesco, ao refletir sobre o papel da escola neste novo cenário social, aponta a gravidade da crise que enfrenta a educação escolar:

A crise da educação já não se apresenta como um fenômeno de insatisfação no cumprimento de demandas relativamente estabelecidas, mas como uma expressão particular da crise do conjunto das instâncias da estrutura social: desde o mercado de trabalho e o sistema administrativo até o sistema político, a família e o sistema de valores e crenças. A crise, em conseqüência, já não provém da forma deficiente de como a educação cumpre os objetivos sociais que lhe são atribuídos, mas, o que é ainda mais grave, do fato de não sabermos que finalidades ela deve cumprir e para onde deve efetivamente orientar suas ações. (TEDESCO, 2002, p.15)

Nesse contexto, observamos vários acontecimentos mundiais que contestam os sistemas vigentes de pensamento econômico, político, etc., suscitando uma crise de representação que se reflete na constituição de novas identidades nacionais e culturais.

Segundo Soares (2000), podemos destacar quatro aspectos de mudanças no cenário mundial, que trazem claras conseqüências para a escola:

- A globalização econômica e cultural. A globalização econômica provocou mudanças no mercado de trabalho e, conseqüentemente, nas relações do homem com esse ambiente, o que leva a escola e a própria educação a buscarem alternativas para atender às mudanças. A globalização cultural, por sua vez, possibilitou, ao mesmo tempo, a percepção das diferenças culturais e a tentativa de homogeneização dessas culturas através, principalmente, da mídia. Nesse cenário, a escola precisa, de certo modo, rever temas e conceitos e buscar novas formas de articular-se com a realidade, pois o que antes valia, já não vale mais.

- Nova concepção de como se aprende e de como se ensina.

Atualmente não se concebe mais a aprendizagem como a recepção de conhecimento ou o treinamento de habilidades. Hoje, busca-se a construção do conhecimento e o desenvolvimento destas habilidades, em um determinado contexto, situação social, histórica e cultural. Tal idéia altera o tempo na escola. A organização seriada não é a mais adequada para tal concepção, surgindo a idéia de ciclos de formação que amplia a duração das etapas, buscando respeitar o tempo de cada aprendiz.

- A rápida evolução e transformação dos conhecimentos e habilidades no mundo atual. Esse aspecto leva o sujeito a ter que aprender a aprender, muito mais do que aprender conteúdos, uma vez que estes têm mudado constantemente.

- A cultura eletrônica. A Internet e os CD-Rooms, realidades no mundo atual, fazem com que a informação chegue cada vez mais rápido e de forma interativa aos sujeitos. Na cultura eletrônica, desaparecem os limites entre as disciplinas. Assim, a forma de se pensar o mundo e os modos de aprender se tornam outros.

Essas mudanças provocam também um dos problemas mais sérios que a formação do cidadão enfrenta na sociedade atual, o chamado “déficit de socialização”⁵, ou seja, a família e a escola estão perdendo sua capacidade para

⁵ O “déficit de socialização” se refere tanto à ausência de carga afetiva na transmissão e nos instrumentos e instituições encarregados deste processo, bem como ao próprio conteúdo da mensagem socializadora, ou seja, a perda de ideais, a ausência de utopias, a falta de sentido. (Tedesco, 2002)

transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social. Nas palavras de Tedesco,

A idéia de cidadania associada à nação começa a perder significado. Em seu lugar, no entanto, não aparece somente uma adesão a entidades supranacionais, mas também uma retomada do comunitarismo local, no qual a integração define-se fundamentalmente como integração cultural e não política. A missão de homogeneização cultural da nação – função clássica do Estado e da escola – está, portanto, em processo de redefinição. (TEDESCO, 2002, p.30)

Nesse momento histórico, as fontes tradicionais de identidade desapareceram e as novas fontes caracterizam-se, precisamente, pela ausência de pontos fixos de referências. Diante desse quadro, abrem-se caminhos diversos que podem ser agrupados em duas tendências em relação ao processo educacional:

- na primeira tendência observamos um ideário neoliberal que cultua o mercado, o individualismo e a competitividade, a desregularização e a flexibilidade do mercado de trabalho, o Estado Mínimo, a redução dos gastos públicos, a globalização produtiva e financeira e a primazia do econômico sobre o político. Esse sistema tenta fazer com que prevaleça, entre outros aspectos, o pensamento único, ou seja, a demonstração da “bondade e inevitabilidade” da liberalização econômica e a eficácia do privado em relação ao público, como única alternativa existente.

No que se refere à educação, a visão neoliberal,

defende uma escola que se constitua em efetivo instrumento de controle social e se pautar por qualidade e produtividade, características essas definidas com base no resultado educacional obtido e estabelecidas por meio de padrões, indicadores e medidas. Daí a preocupação tanto com a proposição de um currículo nacional, ou, segundo o eufemismo preferido entre nós, de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), como a criação de um sistema de avaliação de desempenho das escolas. Ambos são vistos como essenciais para o alcance de qualidade em educação. (MOREIRA, 1997, p.94)

- a segunda tendência é uma crítica à ideologia neoliberal, que questiona seu corpo de idéias centrado na absolutização do lucro e aposta na construção democrática da sociedade, do Estado e das instituições, entre elas a escola. Defende uma sociedade mais justa, humana e inclusiva, voltada para a superação das desigualdades sociais e para a promoção do desenvolvimento de seus sujeitos. Entende que a educação

... não pode ser reduzida à formação de consumidores competentes. Ela supõe a formação de sujeitos históricos, ativos, criativos e críticos, capazes não apenas de se adaptar à sociedade em que vivem, mas de transformá-la e de reinventá-la. Ela se preocupa com a qualidade da educação, na perspectiva de uma qualidade intelectual, cultural, social, ética e política, que não pode ser reduzida aos aspectos científicos e técnicos do processo pedagógico. (CANDAU, 1998, p.40)

Para além dessas tendências, é possível perceber que existe entre os educadores um consenso:

Em reconhecer que o conhecimento⁶ constitui a variável mais importante na explicação das novas formas de organização social e econômica. Já se tornou lugar comum a afirmação de que os recursos fundamentais para a sociedade e as pessoas seriam a informação, o conhecimento e a capacidade para produzi-los e manejá-los. (TEDESCO, 2002, p.20)

Diante desse contexto, a reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento da sociedade nos leva a pensar e a abordar tanto a definição dos conhecimentos e das capacidades que a formação do cidadão exige, como a forma institucional pela qual esse processo de formação deve ocorrer.

⁶ Conhecimento é aqui utilizado no sentido mais amplo, que inclui outros conceitos como informação e saber.

É interessante observar ainda a importância significativa que cidadãos não-educadores conferem à educação nos atuais debates acerca do futuro da sociedade. Uma das contribuições mais importantes provém dos empresários do setor tecnologicamente mais avançado da economia e dos profissionais da comunicação, que refletem uma mudança de atitude devido ao reconhecimento do papel do conhecimento, da informação e da inteligência do sujeito no processo produtivo.

Um documento de 1995⁷, elaborado por uma instituição representativa dos grupos industriais mais avançados da Europa, é enfático nesse sentido:

... é preciso formar indivíduos autônomos, capazes de adaptar-se a mudanças constantes e de enfrentar permanentemente novos desafios (...). Uma educação fundamental equilibrada deve produzir, mais que especialistas, "homens completos". É com esse espírito que preconizamos uma formação polivalente. A missão fundamental da educação é ajudar cada indivíduo a desenvolver todo seu potencial e a tornar-se um ser humano completo e não um instrumento para a economia. A aquisição da competência deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social. (op. cit. 1995, p.16, citado por TEDESCO, 2002, p.49)

Apesar de todas as mudanças descritas, a escola é ainda considerada uma instituição única, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, muitas vezes acabam reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Nesse sentido, Tedesco chama a atenção para o risco de transformar a educação escolar em um instrumento de reforço das desigualdades e da exclusão social.

⁷ Trata-se do documento "Une éducation européenne. Vers une société qui apprend", Bruxelas, fevereiro de 1995.

No que se refere à realidade brasileira, Caldeira (2002) ressalta que esse é um fenômeno comum nas nossas escolas públicas. No ensino fundamental, essa situação é agravada nas últimas décadas, com os movimentos de democratização do sistema educacional, que vêm ampliando as possibilidades de acesso à escola de uma população com características socioculturais bem distintas do grupo anterior, para o qual a escola foi concebida. Hoje, os alunos de camadas mais pobres que chegam à escola já constituem uma maioria numérica e a instituição escola mudou muito pouco para recebê-los. Ainda é grande a distância entre as características, interesses e saberes desses alunos e o que a escola oferece e exige deles, como nos explica Dayrell :

Os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 1996, p.140)

Como consequência, temos constatado o crescimento do fracasso escolar e de situações de violência na escola. Isso é compreensível, pois esses alunos foram socializados a partir de outros valores e com outras regras, tiveram outro tipo de vivências e outros conhecimentos, interesses, inquietações, outras formas de estar na vida.

Diante deste desafio, uma das saídas seria a escola

assumir as características de uma instituição "total", na qual a função de aprendizagem compete com a formação moral e a satisfação de necessidades básicas que, no modelo clássico, são pré-condições para a aprendizagem. Diante desta multiplicidade de demandas, só os que se adaptam às condições exigidas pela escola podem triunfar. (TEDESCO, 2002, p.90)

Nessa perspectiva, a escola básica no Brasil vem passando, desde a última década do século XX, por uma série de reformas no sentido de adequá-la a esta nova realidade. É o que se analisa a seguir.

2.2 – A Legislação Brasileira sobre o Ensino Fundamental

Com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, passamos a ter assegurados por lei os direitos da criança e do adolescente: direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e proteção no trabalho. Dessa forma temos, do ponto de vista jurídico, definidas as bases para um novo modelo de política para a infância e adolescência:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988. art. 205)

Nesse momento, a educação passa, pela primeira vez no Brasil, a ser um direito da criança e do adolescente.

Dois anos após a promulgação da Constituição, em 1990, temos a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – conhecido como ECA – que veio proporcionar-lhes um olhar diferente em relação ao código legal relacionado aos menores, sendo que estes passam a ser vistos legalmente como cidadãos, possuidores dos seus direitos.

Tendo como referência a Constituição de 1988 e o ECA, assistimos ao surgimento de um intenso debate sobre todas as questões relacionadas à criança e ao adolescente, por diferentes segmentos da sociedade.

O Ministério da Educação e Desporto – MEC – propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil e, assim, a criança e o adolescente passam a ser vistos não apenas como “*um vir a ser*” (BRASIL, 1994, p.16), mas como sujeitos sociais e históricos, seres em desenvolvimento, com direitos já adquiridos.

É no final do ano de 1996 que acompanhamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), mais conhecida como LDB ou Nova LDB. Trata-se de uma Lei Federal que teve uma longa tramitação no Congresso e envolveu, durante oito anos, muitos setores da sociedade preocupados com a educação. Essa Lei orienta a educação escolar que se desenvolve, principalmente, por meio do ensino, em instituições próprias, como no caso, as escolas. De acordo com a LDB (1996), a educação escolar está estruturada em dois níveis que formam um conjunto orgânico e seqüencial⁸:

- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.
- educação superior.

Tal estrutura pode ser melhor visualizada no esquema a seguir:

⁸ Este conjunto orgânico e seqüencial se caracteriza por respeitar as características do aluno em suas diferentes idades e etapas do desenvolvimento.

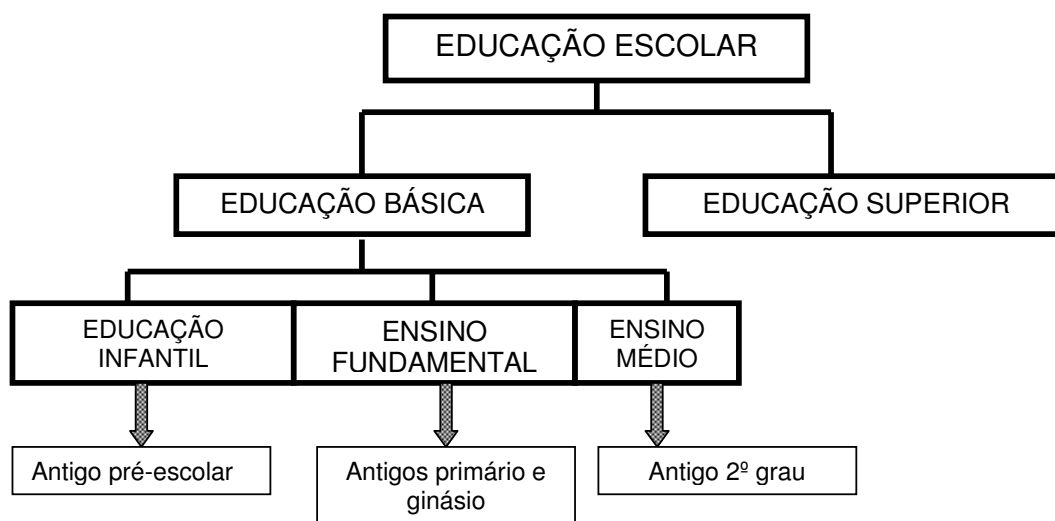


Figura 1 – Estruturação dos níveis da educação escolar segundo a Nova LDB e comparação com o sistema de seriação.

FONTE: Nova LDB – 1996.

Segundo Cury (2002), foi possível, a partir da proposta de desenvolvimento do aluno nestes níveis – educação básica e ensino superior – apresentadas pela LDB, reconhecer a importância da educação escolar nas diferentes fases evolutivas da vida.

Assim, a educação básica fica responsável por desenvolver o aluno, garantindo a ele a formação indispensável para o exercício da cidadania, proporcionando-lhe meios para progredir nos estudos e em trabalhos posteriores.

Nessa organização temos, na primeira etapa, denominada educação infantil, o objetivo de desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Na segunda etapa, no ensino fundamental, o objetivo será a formação básica

do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996)

Já o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tem como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

A partir dessa estruturação articulada podemos, então, dizer que “a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão conseqüente das partes”. (CURY, 2002, p.169)

Por parte do sistema escolar, a LDB determina que cada instituição de ensino básico deverá elaborar seu próprio projeto pedagógico com a participação dos

educadores e que estes deverão ter, sempre que possível, o curso superior e, como formação mínima, o curso normal com especialização em educação infantil.

É interessante apontar que, logo após promulgação da LDB, temos a publicação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para cada um dos segmentos que constituem a Educação Básica, com o objetivo principal de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos das instituições escolares.

As Diretrizes são constituídas por princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orienta as instituições do Sistema Brasileiro de Ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Assim, podemos ver que hoje, legalmente, temos no Brasil o desenvolvimento de uma concepção de criança cidadã e de educação como direito da criança e do adolescente. Isso, no entanto, não significa que a realidade tenha mudado no que se refere às crianças e às escolas, pois esta ainda não reflete o conteúdo das leis. É necessário que, a partir dessas leis, os alunos possam ser efetivamente cuidados e educados de acordo com a proposta de uma pedagogia cidadã, que é a demanda do século XXI.

Também podemos presenciar hoje algumas iniciativas de construção de um projeto social de Escola Básica formadora e de qualidade para todos os brasileiros. Entre essas iniciativas progressistas está a proposta “Escola Plural”, apresentada a seguir.

2.3 - A Escola Plural

A partir do movimento de renovação pedagógica que teve início no Brasil, no final dos anos 70, vimos refletidos nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte ações e experiências de caráter renovador.

Essa história começou a ser construída a partir de 1988, quando a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte buscou transformar sua prática pedagógica. Observou-se, neste momento, a implementação em algumas de suas escolas de projetos político-pedagógicos que buscavam, principalmente, construir experiências que mudassem o cotidiano vivido na escola.

Esses projetos tinham como objetivo garantir a autonomia da instituição em relação aos métodos e procedimentos pedagógicos considerados mais adequados ao contexto vivenciado por cada escola. Buscavam também a complementariedade da tarefa pedagógica com as necessidades e condições dos sujeitos envolvidos, principalmente alunos e professores.

Esse movimento, junto ao crescimento da Rede Municipal de Educação, colaborou para intensificar o debate sobre a educação que já existia, como dito anteriormente, desde os anos 70 e que forneceu elementos significativos para a renovação pedagógica que se construía no município.

Foi a partir destas discussões e das experiências apresentadas por algumas escolas que se vislumbrou a formulação de uma proposta que instituísse, no espaço da educação municipal, um conjunto de princípios para sustentar de forma clara e

consistente as diretrizes políticas e pedagógicas traçadas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte.

Tendo esse cenário como pano de fundo, vemos surgir, no final do ano de 1994, em Belo Horizonte, a proposta da “Escola Plural”.

Autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, a proposta da Escola Plural começou a ser implementada em 1995, ainda sob a forma de uma experiência, nas 173 escolas da Rede Municipal de Educação do município de Belo Horizonte.

O documento oficial de apresentação da Escola Plural (1994) declara que esta proposta busca captar as múltiplas experiências criadas nas escolas municipais, num esforço de reconstruí-las e articulá-las numa totalidade conceitual, apontando as novas lógicas e concepções de educação que estas expressam.

Reafirma-se, assim, um de seus lemas de que a educação é um direito juntamente com a proposta de uma escola inclusiva, que agregava as crianças e adolescentes portadores de necessidades especiais⁹.

A referida proposta apresenta um novo perfil para a educação com pressupostos que indicam dimensões inovadoras que alteram significativamente a forma de praticar a educação, enfatizando o desenvolvimento de projetos coletivos voltados para uma formação mais abrangente do aluno como cidadão.

⁹ Em todo esse processo, foi dada uma grande importância à necessidade de acabar com os mecanismos e procedimentos que produzem, no interior da escola, a exclusão social e cultural de grupos de alunos. Buscou-se, assim, tornar a escola um espaço que fosse capaz de incluir* e, conseqüentemente, mais democrático. (* Incluir aqui é usado como o ato de envolver os sujeitos na plena participação de todo o processo educacional.)

O processo de implantação do programa se deu de forma gradativa, envolvendo, nos anos de 1995, 1996 e 1997, aproximadamente 146.600 alunos de Pré a 8ª séries e 9.700 profissionais da Educação.

Nesse período, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu um conjunto de ações que buscavam o cumprimento da proposta, gerando alterações na organização de suas instituições e buscando implementar uma nova cultura escolar referente tanto às relações institucionais, às práticas pedagógicas como às dimensões administrativas.

Essas ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação também buscavam pensar questões relativas à formação dos professores, desenvolver aspectos relacionados ao conhecimento a ser construído pelos alunos no seu processo de escolarização, assim como enfatizar outros elementos que constituem a experiência escolar e que não são redutíveis apenas ao aspecto cognitivo.

Nesse momento, foram repensados ainda os processos de avaliação existentes que, segundo o projeto, revelaram ser geradores de exclusão, especialmente sob as formas de retenção e de evasão dos alunos.

O que temos observado é que, ainda hoje, o Estado não garante o acesso à escola à totalidade desta população. E, mais ainda, a escola vem excluindo muitos dos alunos que a ela têm acesso devido à sua estrutura, organização, cultura, rituais e práticas.

2.3.1 - A proposta político-pedagógica “Escola Plural”

Ver a educação pelo ponto de vista do direito é vê-la como responsabilidade do Estado, que deve ser capaz de formular e executar as políticas necessárias à garantia desse direito. Isso significa não apenas uma melhoria quantitativa do sistema mas, sobretudo, uma melhoria de qualidade dos espaços educativos e do sistema educacional.

Como já mencionado, o programa da Escola Plural se orienta por dois princípios básicos, a partir dos quais os eixos norteadores do programa são articulados: o direito à educação e a construção de uma escola inclusiva.

Primeiro, há um reconhecimento em nosso país de que a educação é um direito social mesmo que, ao longo da história, esse direito venha sendo negado nas práticas sociais. Nesse sentido, temos observado a falta de vagas na rede pública e, principalmente, a precariedade dos espaços físicos e da estrutura escolar e a baixa qualidade da educação oferecida à população que, de um jeito ou de outro, apontam para a dificuldade de acesso ao que a escola pode oferecer, caracterizando, assim, um quadro de exclusão.

Com essa referência, a proposta da Escola Plural buscou resgatar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da Rede Municipal de Ensino que, em um momento anterior, iam contra as normas estabelecidas pelas propostas políticas pedagógicas vigentes, tentando, a todo custo, construir novas alternativas de organização para a escola, novos parâmetros de avaliação, novas estratégias

metodológicas e didáticas que garantissem aos alunos uma escolarização de qualidade e sem interrupções.

Assim, a proposta defende um processo de ensino-aprendizagem que considere os saberes dos alunos, novas formas de relação dos sujeitos (educandos) com o objeto de conhecimento. Propõe também despertar no professorado a necessidade de uma formação continuada, a consciência de sua responsabilidade na educação de novos cidadãos (e não, de clientes) e o compromisso com a construção de uma escola aberta para a sociedade civil e não apenas subordinada às demandas do mercado. Além de uma competência técnica necessária para proporcionar um ensino relevante e de qualidade.

O segundo princípio garante o cumprimento da construção de uma escola democrática e inclusiva, ou seja, uma escola capaz de oferecer a toda a sociedade não apenas o acesso à educação formal mas, principalmente, a permanência dos alunos na escola, vivenciando uma experiência formadora sem interrupções, repetências, desajustes idade-série. Para tal, foi necessário construir uma forma inovadora de organização escolar.

Dessa forma, podemos pensar que um dos méritos da proposta da Escola Plural é ter valorizado e sistematizado as práticas já existentes, reconhecendo, assim, o trabalho desenvolvido por muitos professores da Rede Municipal com o objetivo de trazerem para a prática a diversidade de culturas e saberes dos alunos.

2.3.2 - Pressupostos Teóricos da Escola Plural¹⁰

A proposta está centrada em quatro núcleos: os eixos norteadores da escola; a organização do trabalho (reorganização dos tempos dos professores, dos alunos e dos processos cotidianos); os conteúdos e processos de formação plural e o novo significado dado à avaliação.

Eixos Norteadores da Escola Plural

A Escola Plural pretende:

- Construir coletivamente um novo ordenamento para a educação básica da Rede Municipal que seja mais democrático e igualitário.
- Construir uma escola mais plural, no sentido de garantir aos alunos uma pluralidade de espaços e tempos sócio-culturais e, conseqüentemente, uma formação humana integral.
- Recuperar a função da escola como um espaço privilegiado de cultura.
- Recriar no cotidiano das escolas uma nova cultura de trabalho coletivo.
- Redefinir aspectos significativos da estrutura e organização escolar, interferindo nas condições físicas e de trabalho como também na organização dos tempos, dos espaços e dos processos, tornando essas estruturas mais formadoras.

¹⁰ Para outros detalhes ver; Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural: proposta política pedagógica. Belo Horizonte, 1994.

- Considerar cada idade (infância, adolescência, vida adulta) como idade específica de formação e de construção da experiência histórica.
- Introduzir os ciclos de idade de formação, propiciando o convívio entre alunos na mesma idade-ciclo de formação-socialização.
- Considerar os profissionais da educação como construtores da proposta e como sujeitos sócio-culturais.

Reorganização dos tempos escolares.

A Escola Plural propõe a substituição da lógica temporal instituída no nosso sistema escolar que é excludente e seletiva, por uma lógica temporal mais democrática, ou seja: organizada em torno dos conteúdos, privilegiando o caráter precedente e cumulativo destes, articulando-se em torno de supostos ritmos médios de aprendizagem, supondo simultaneidade das aprendizagens de diferentes conteúdos, estabelecendo tempos definidos para cada domínio e habilidade, reduzindo os tempos de aprendizagem a períodos cada vez mais curtos e dicotomizando os tempos para as diferentes aprendizagens escolares. A nova lógica tem como eixo central o educando. Dessa forma, considera que o tempo escolar é organizado em fluxos mais flexíveis e longos, mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos sócio-culturais redefinindo, para tal, a estrutura seriada que é substituída por ciclos de idades homogêneos: os ciclos de formação.

Os ciclos correspondem a um tempo de formação próprio do desenvolvimento humano: infância, pré-adolescência e adolescência, tendo como fundamento a idéia

de processo. O processo de formação humana, de construção e aquisição do conhecimento não acontece de forma linear, mas num movimento cíclico, de idas e vindas, em que "os conhecimentos não se desenvolvem isolados uns dos outros e nem isolados do desenvolvimento integral da pessoa" (Escola Plural, 1996, p.2). Nessa perspectiva, não são os conteúdos, mas a formação do aluno, que se constitui como eixo da organização do trabalho escolar, como se pode observar no quadro a seguir.

Quadro 1:
Organização dos ciclos de formação na Escola Plural

CICLOS	FAIXA DE DESENVOLVIMENTO	IDADES DE FORMAÇÃO	AGRUPAMENTO DE TURMAS
1º ciclo de formação	Característico da infância	Compreende a faixa de 6 a 9 anos de idade	6-7 anos 7-8 anos 8-9 anos
2º ciclo de formação	Característico da pré-adolescência	Compreende a faixa de 9 a 12 anos de idade	9-10 anos 10-11 anos 11-12 anos
3º ciclo de formação	Característico da adolescência	Compreende a faixa de 12 a 15 anos de idade	12-13 anos 13-14 anos 14-15 anos

Fonte: PBH/SMED,1994, p.17.

Falar dessa continuidade no processo de formação do aluno não significa que ele esteja sendo aprovado automaticamente. A mudança de concepção de avaliação na proposta de ciclos de formação contribui para redimensionar esta leitura equivocada.

Durante o processo, o aluno é considerado em suas diferenças de ritmo, gênero, raça, classe e experiências e vivências culturais¹¹. Dentro de cada ciclo, deve-se respeitar a organização dos alunos por idade, acreditando-se que essa organização facilita trocas socializantes e a construção da auto-imagem e da identidade.

Essa nova organização supõe que o aluno continue com o mesmo grupo de idade, sem rupturas ou repetências. Caso, no final do ciclo, o aluno não consiga o desenvolvimento equilibrado em todas as dimensões da formação apropriadas ao ciclo de idade, será discutida a conveniência ou não de sua permanência neste ciclo por mais um ano.

A reorganização dos tempos dos alunos implicará também na reorganização do tempo do professor. A Escola Plural propõe algumas medidas, tais como: criar tempos de coordenação pedagógica, vincular um coletivo de profissionais para cada ciclo de formação, além de indicar um professor acompanhante para cada turma.

Os processos de formação plural

Qualquer proposta pedagógica pressupõe uma determinada concepção de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a proposta Escola Plural busca ressignificar

¹¹ No contexto da organização de Ciclos de Formação existiu um Projeto específico, denominado Turmas Aceleradas, de atendimento a alunos que estavam no segundo ciclo mas que, em termos de habilidades e conhecimentos escolares, estavam distanciados de seus pares. Dessa forma, buscou-se propiciar aos alunos, atividades que os desafiassem a colocar em prática a bagagem que já possuíam e, além disso, incentivar o desenvolvimento da auto-estima, fazendo com que eles se sentissem capazes e estimulados a aprender.

os conceitos de aprender e de ensinar, que deixam de significar, respectivamente, a memorização de conhecimentos e a transmissão de conteúdos prontos, com um fim em si mesmo, desvinculado do contexto em que está inserido. Para a proposta, todo o conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são utilizados, tornando impossível a desvinculação das dimensões cognitivas, atitudinais e psicomotoras presentes no processo. Assim,

aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (Escola Plural, 1994, p.27).

Dessa forma, considera o processo de aprendizagem como global, não dissociando a teoria da prática, valorizando os processos corporais e manuais, transformando a escola em um espaço socializador, por excelência.

Como consequência, ocorre o repensar dos conteúdos escolares, ressignificando a relação entre as disciplinas curriculares e os temas contemporâneos. Propõe-se que o currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representem problemas colocados pela atualidade, integrando-se temas transversais e disciplinas curriculares. Isso possibilita a formação de alunos críticos e capazes de compreender a realidade social.

Avaliação na Escola Plural

Coerente com as concepções anteriores, a Escola Plural concebe outra lógica de avaliação que toma como eixo o processo de aprendizagem. A avaliação não é

algo exterior ao processo, mas dele é parte integrante eliminando-se os critérios numéricos da nota. Trata-se, portanto, de uma avaliação contínua que acompanha o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, identificando avanços, dificuldades e possibilidades a cada etapa vivida.

Resumidamente, podemos dizer que, tentando efetivar propostas educacionais coerentes com seus referenciais ideológicos, a Escola Plural propõe uma escola não propedêutica, preocupada em ressignificar conteúdos, valorizando a experiência dos alunos.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1 – Representação Social – O que é?

Tanto no campo das ciências como em outros espaços da vida, como a arte, a religião, a política e até as tecnologias, a questão de como o ser humano representa o mundo vem fazendo parte das grandes discussões desde a antiguidade.

As construções do imaginário humano sobre o real exigem repensar constantemente o caráter atribuído à relação entre mundo material e simbólico, entre o objetivo e o subjetivo, entre os fatos e a respectiva compreensão destes.

De acordo com essa perspectiva, a teoria das Representações Sociais foi concebida por Moscovici na década de 50, na França. Para ele, uma representação social é "uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (MOSCOVICI, 1978, p.26). Constitui-se, dessa forma um sistema de valores, de noções e de práticas construído através das relações sociais, por indivíduos que representam um determinado objeto, com uma dupla vocação:

- instaurar uma ordem que dê aos indivíduos a possibilidade de orientarem-se no ambiente social, material, e de "dominá-lo";

- assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para as suas trocas e para denominar e classificar, de maneira semelhante, os elementos do seu espaço, seu mundo, sua história individual e coletiva.

Esse conceito encontra aceitação freqüente em várias áreas das Ciências Sociais como a Antropologia, a História da Cultura, a Sociologia, a Psicologia Social, entre outras.

Desde os clássicos na Sociologia, as discussões realizadas no campo das ciências sociais enfatizam as representações. Na origem, as investigações orientavam-se à compreensão dos universos de grupos particulares, buscando o modo pelo qual os sujeitos concebem os fenômenos sociais.

Atualmente, no campo das ciências humanas, o fenômeno das representações é um dos temas que mais tem sido estudado. Diversas correntes têm buscado compreender como se elabora esta característica humana. Mas o conceito de representação não é simples e nem se encontra consenso entre as diversas teorias¹².

No campo da Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais tem sido uma referência para psicólogos de todo o mundo.

A Psicologia Social considera as representações sociais como concepções, imagens e visões de mundo que os atores produzem e consomem no âmbito de práticas diversas em um tempo e espaço determinados.

¹² Cada teoria vai buscar entender a representação a partir dos seus pressupostos teóricos particulares.

Além da Psicologia Social, muitos campos do conhecimento que reconhecem esse conceito acabam por apontar como fonte primeira o conceito durkheimiano de representações coletivas.

3.2 – Durkheim e o conceito de Representação Coletiva

Durkheim¹³ (citado por Sá, 1995) desenvolveu estudos sobre as representações que justificavam a especificidade e a autonomia dos fenômenos sociológicos. Para tanto, concebeu o conceito de representações coletivas – distinguindo-as das individuais – sendo aquelas produções sociais que se impunham aos indivíduos como forças exteriores e tinham o papel de coesão em diversos aspectos da vida em sociedade.

As representações foram consideradas por ele como a "trama" que tece o social, originando-se das relações entre os homens: elas são parte da estrutura e da dinâmica sociais.

¹³ DURKHEIM. E. **Formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália**. São Paulo: Paulinas, 1989, 535 p.

As "representações coletivas" traduziriam, portanto, estados de coletividade e estariam na base de toda a operação intelectual. Ao estabelecer que o pensamento conceitual é contemporâneo à humanidade, Durkheim revela como o simbolismo não só é parte constitutiva da vida social, como é sua condição essencial, uma vez que a comunicação, a agregação e a vida social seriam impossíveis sem as representações coletivas e o pensamento lógico sem as categorias de entendimento. Enfim, sem todos estes "estoques" simbólicos que conformam a cultura. É assim que se esboça, a partir da obra de Durkheim, uma teoria mais geral da cultura, relacionada ao lugar, ao estatuto e ao papel do simbolismo na vida social.

Para o autor, a teoria da realidade psicossocial coletiva – das representações coletivas – é um processo segundo o qual a humanidade transmite suas crenças e valores através das gerações, comunicando-se simbolicamente, dentro de uma dinâmica de relações sociais reais ou imaginárias.

Uma vez formadas, as representações coletivas assumem a característica de dependerem do todo sem dependerem imediatamente de nenhuma de suas partes, ganhando mobilidade e liberdade para se transformarem em novas representações.

Embora as representações coletivas tenham seu fundamento na dinâmica social, elas não são o real, apreendem apenas uma parte dele.

Assim as representações, para Durkheim, são sempre "imaginárias porque o modo de instituição do social é o imaginário: a forma como a sociedade imagina, projeta e objetiva, denominando e classificando" (DURKHEIM, 1994, p.89).

As representações coletivas provêm da idéia ancestral do sagrado¹⁴, que possuía uma "autoridade moral", porque era verdade "inquestionável" para o grupo de pessoas que acreditavam nele.

3.3 - A Psicologia Social e as Representações Sociais

A noção de representação social adotada neste trabalho corresponde à teoria inaugurada por Serge Moscovici. Segundo Farr (2002), a Teoria das Representações Sociais é uma forma sociológica de psicologia social, que teve sua origem na Europa com a publicação, feita por Moscovici em 1961, de seu estudo *La Psychanalyse: Son image et son public* (1961, 1978), que abordou o fenômeno da socialização da psicanálise, através da apropriação dessa nova concepção por diferentes grupos de parisienses, observando o processo de sua transformação para servir a outros usos e funções sociais.

Dessa forma, credita-se a Moscovici a inauguração de um campo de estudo interdisciplinar, que vem se consolidando especialmente dentro da perspectiva da Psicologia Social, com o objetivo de apontar uma nova concepção para a psicologia e para as ciências humanas em geral.

¹⁴ O sagrado é um fato social. Os "fatos sociais", para Durkheim, não são coisas no sentido material, técnico e utilitário, são "coisas psíquicas", representações, atribuições de valor, sendo que o valor não está nas coisas em si mesmas, mas está no que os indivíduos crêem.

Moscovici, porém, não considera o conceito de representações sociais de fácil apreensão devido à sua característica interdisciplinar, que o colocaria “na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos”. (MOSCOVICI, 1978, p.41)

Para ele, as representações sociais são um meio pelo qual a subjetividade pode ser pensada em todas as disciplinas sociais, pois é uma forma de compreender e dar significado à realidade da vida cotidiana, ao mesmo tempo que constrói esta realidade.

Na perspectiva de Moscovici (1978), a representação social é

uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. (...) elas [as representações], possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (MOSCOVICI, 1978, p. 26-27).

Ou seja, as representações sociais,

circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano, [impregnando] as relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas. (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Sua proposta não surgiu em um vazio cultural. Ela se apoiou nos estudos realizados pelos fundadores das ciências sociais na França.

Apesar de inspirar-se no conceito de representações coletivas de Durkheim, Moscovici julgou mais adequado, estudar o que ele chamou de *representações sociais*, pois as representações coletivas não combinavam com a atualidade de um tempo muito curto, corrido, em que existia pouco espaço para tradições estáveis como era no passado.

A sua pretensão foi verificar a mobilidade e plasticidade características das sociedades modernas, buscando apreender o pluralismo e a rapidez com que as mudanças políticas, econômicas e culturais acontecem. Assim, haveria, nos dias de hoje, poucas representações que fossem verdadeiramente coletivas.

Sá (2002) afirma que Moscovici modernizou as ciências sociais, ao substituir as representações coletivas por representações sociais buscando, dessa forma, torná-las mais adequadas ao mundo moderno:

Elas [as representações sociais] são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI¹⁵ citado por SÁ, 2002,p.31)

É interessante ressaltar que Moscovici teve ainda outras fontes, além de Durkheim, para a construção do conceito de representação social, dentre elas a psicanálise e a psicologia do desenvolvimento.

Na psicanálise freudiana, Moscovici buscou a chave para os processos inconscientes que influem na produção de saberes sociais. Partindo das considerações freudianas¹⁶ sobre a relação da criança com o desejo de saber e sua

¹⁵ MOSCOVICI, S. On social representations. In: J.P.FOGAS (Ed.) **Social cognition: perspectives on everyday understanding**. London, Academic Press, 1981, p. 181.

¹⁶ FREUD. S. – (1908) Sobre as teorias sexuais infantis: E.S.B. das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. IX.. Rio de Janeiro, Imago, 1980. p. 213 – 232.

posição diante daqueles que supostamente o detêm (os adultos), Moscovici concluiu que essas teorias, construídas pelas crianças, carregam o peso da transmissão cultural, com suas prescrições, permissões e interdições, observando como elas transformam um objeto de acordo com suas próprias referências.

Na psicologia do desenvolvimento, Moscovici apreendeu, a partir dos pensamentos de Piaget e Vygotsky, os laços indissociáveis entre a atividade representacional e a atividade do Eu. Para Piaget, é na relação concreta com o mundo, na ação do corpo infantil sobre o mundo dos objetos que a criança desenvolve a capacidade de representar a si mesma e ao mundo que a cerca. Vygotsky, por sua vez, ressaltou a importância da presença do outro no processo de produção de sentido. É através da mediação que o outro organiza e permite a ação. Assim, Moscovici pôde buscar e sustentar a gênese da construção do saber.

Resumindo, ao conceber sua teoria, Moscovici considerou as contribuições de Freud, relacionadas à existência dos processos inconscientes e à importância da transmissão cultural, e as contribuições de Piaget e Vygotsky, referentes às atividades representacionais e à importância do outro na produção de sentido que favorecem a aprendizagem.

As representações sociais, nessa perspectiva, são as apreensões e apropriações do real pelo indivíduo, que ocorrem nas interações sociais e possibilitam uma internalização de conceitos, favorecendo a sua compreensão do mundo.

As representações sociais, por especificar o objeto, a ação e o julgamento e, também, por se incluírem nas vivências e interações dos indivíduos, constituem se

em sistemas cognitivos e emocionais que possuem uma lógica e uma linguagem dos sujeitos que participam representando, envolvendo valores, conceitos e estilos próprios de comunicação.

A partir das idéias de Moscovici, Rigotto (1998) conceitua as representações sociais como imagens e noções construídas no decurso da vida cotidiana, que constituem o patrimônio cognitivo, as maneiras de pensar e de sentir partilhados pelos membros de um grupo. As idéias dominantes numa sociedade influem na construção das representações sociais, juntamente com as histórias vividas pelos sujeitos e a forma como eles se inserem na sociedade:

Num mesmo indivíduo podem conviver representações singulares a ele, particulares ao seu grupo social e gerais à sociedade onde vive, não necessariamente articuladas e coerentes. (...) São, por isto, conjuntos dinâmicos, onde há um espaço possível de autonomia, ainda que na heteronomia. (RIGOTTO, 1998 p. 124).

A referida autora também destaca o crescente interesse em estudá-las representações sociais, devido à importância em conhecer os sistemas simbólicos que articulam os valores, necessidades, desejos, aspectos que norteiam as ações humanas no tocante aos objetos representados. Acredita-se, ainda, que as representações se concretizam e transformam a partir da ação, mesmo comportando contradições entre pensamento e práticas.

Destaca-se ainda no conceito de representações sociais, a sua subjetividade e caráter social:

representações sociais são o conjunto organizado de informações, atitudes, crenças que um indivíduo ou um grupo elabora a propósito de um objeto, de uma situação, de um conceito, de outros indivíduos ou grupos apresentando-se, portanto, como uma visão subjetiva e social da realidade (SÁ, 2002, p. 64).

Dessa forma, as representações sociais podem ser pensadas como expressão da cultura nas mudanças sociais, expressão do inconsciente e da ideologia que se refletem em comportamentos, ou ainda, como uma maneira de restituir à subjetividade sua objetividade, passando a ser um modo privilegiado de pensar a relação entre o material e o mental na evolução da sociedade.

3.4 – A ancoragem e a objetivação

Em sua proposta, Moscovici apresenta os dois processos fundamentais constituintes das representações sociais, os quais denominou: ancoragem e objetivação.

A ancoragem, primeiro momento no ato de representar, segundo Sá (2002), consiste na integração cognitiva do objeto representado – sejam idéias, acontecimentos, pessoas, relações, etc. – entre um grupo ou indivíduos, a um sistema de pensamento social preexistente e nas transformações implicadas em tal processo. Nesse sentido, Moscovici afirma que ancorar é classificar e denominar um objeto. Na *ancoragem*, observa-se o processo pelo qual as novas representações se apóiam ou se "amarram", possibilitando que os novos conceitos e imagens sejam

mais facilmente assimilados, ao encontrarem referências e "aceitação" nas concepções já formadas e consolidadas, de objetos similares¹⁷.

Já a objetivação, um segundo momento, seria uma

“operação imaginante e estruturante”, pela qual se dá uma forma – ou figura – específica ao conhecimento acerca do objeto [representado], tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que “materializando a palavra” (JODELET, 1984, ¹⁸, citada por SÁ, 2002, p.47).

Para Moscovici, objetivar seria encontrar as propriedades icônicas do objeto social representado, reproduzir um conceito em uma imagem. Na *objetivação* ocorre, assim, a concretização de conceitos em imagens, ou seja, a "figuração".

Desse modo, Moscovici (1978) propôs que se considerasse a representação como “um processo que torna o conceito e a percepção de algum modo intercambiáveis, visto que se engendram reciprocamente”.(Moscovici, 1978)

Sá (1996), de maneira complementar, sugere que a representação seguiria, por um lado, a linha do pensamento conceptual, capaz de se aplicar a um objeto não presente, de concebê-lo, dar-lhe um sentido, simbolizá-lo (*ancoragem*)¹⁹. Por outro lado, à maneira da atividade perceptiva, trataria de recuperar esse objeto, dar-lhe uma concretude, figurá-lo, torná-lo “tangível” (*objetivação*).

¹⁷ A ancoragem e a objetivação incluem a "naturalização", processo pelo qual se atribui às representações o estatuto de "verdade natural", ou seja, os sujeitos passam a crer e a se comportar de acordo com as verdades refletidas pelas representações.

¹⁸ JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (Ed). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France, 1984, p. 357-378.

¹⁹ Esta comparação entre os processos de formação das representações e as idéias de Sá foi feita pela própria pesquisadora.

3.5 – As funções das Representações Sociais

Moscovici apresenta três funções básicas das representações sociais:

- *preparação para a ação* a partir de uma interpretação e elaboração do real;
- *ação para construção da realidade* através da organização dos dados do mundo e da atribuição de sentido a esses dados;
- *integração do “estranho”* em um sistema de relações familiares, tornando o não-familiar em familiar.

Ao orientar e guiar o comportamento do sujeito e, principalmente, transformar e intervir nos elementos do meio social em que o mesmo ocorre, a representação social mostra sua função de preparação para a ação. São formas simbólicas que apresentam as visões compartilhadas pelos grupos e determinam as condutas desejáveis ou admitidas, integrando-a em uma rede de relações e conectando-a a noções, teorias e significações já existentes.

As representações sociais, sendo formas simbólicas, organizam e atribuem sentido às coisas do mundo, possuindo a função de ação para construção. O homem, para se relacionar com o mundo, precisa transformar em interno o que é externo, reunir um dado novo a um sistema de relações construído. Mas, para ser interiorizado, o conhecimento atravessa o mundo da “fala”, das trocas verbais. Assim, expressões se misturam às impressões já existentes e, graças a esse

processo, além de as informações serem transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, cada indivíduo adquire competência acerca do objeto em discussão.

Nesse momento, não há preocupação em verificar a pertinência das associações realizadas, que são transmitidas e agrupadas em elementos diferentes e é deste trabalho de “montagem” de informações que surgem as representações sociais. Essa ação realiza um movimento de familiarização com o real, atribui sentido e organiza informações revelando,

que os indivíduos, em sua vida cotidiana, não são apenas essas máquinas passivas para obedecer a aparelhos, registrar mensagens e reagir às estimulações exteriores (...). Pelo contrário, eles possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar um sentido à sociedade e ao universo a que pertencem. (MOSCOVICI, 1978, p.56).

Finalmente, para integrar o objeto “estranho”, a representação faz o movimento de torná-lo presente e familiar. Para isso, o objeto a ser representado é colocado em uma rede de articulações com outros objetos já existentes. Nesse processo, o objeto é transformado e ganha o estatuto de um signo, oferecendo ao sujeito um esquema de interpretação da realidade.

Abrie (1994), citado por Sá (2002),²⁰ também aponta as funções essenciais das representações sociais. O autor refere-se primeiramente à função de saber que permite compreender e explicar a realidade, facilitando a comunicação social. Em seguida, menciona a função identitária, que define a identidade e permite salvaguardar a especificidade dos grupos. A função de orientação, apresentada em terceiro lugar, é aquela que guia o comportamento e a prática, filtrando as

²⁰ ABRIC, J.-C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. In: R.M. FARR & MOSCOVICI (Eds.). **Social representations**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. 169-183.

informações e interpretações, prescrevendo comportamentos e práticas obrigatórias.

Por último, cita a função justificatória que permite justificar a posteriori as tomadas de posição e comportamentos.

A Abordagem teórico-metodológica do objeto de estudo

4.1. A construção do objeto de estudo: a representação social de escola

Ao pensar no sujeito que representa (o aluno) e no objeto representado (a escola), não se pode perder de vista as condições socioculturais específicas dessa vinculação. Assim, acreditar que os alunos passam a perceber e a compreender o mundo a partir das relações que estabelecem com sua realidade, com o meio familiar e escolar e com as pessoas com as quais necessitam se relacionar no cotidiano levou-nos a considerar que, em seu imaginário, uma representação de escola é construída a partir dessa realidade. E é essa concepção que norteará o percurso desses alunos em sua vida escolar.

As idéias dominantes sobre a vida escolar que circulam na sociedade também influenciarão nas representações construídas pelos alunos. Então, para estudá-las, é necessário ter em mente que a criança nasce em um mundo que já está estruturado pelas representações sociais de sua comunidade, e povoado por idéias dominantes, o que lhe garante a tomada de um lugar em um conjunto sistemático de relações e práticas sociais, que influenciará o modo como este aluno interpreta e representa a escola e suas funções.

Assim, para compreender as representações de escola de um grupo de alunos de uma escola municipal de ensino fundamental, é preciso identificar as informações e saberes que os alunos têm sobre a escola, sobre os elementos que a constituem como tal, apreendendo-a em suas múltiplas relações.

Ao se constituírem, tais representações articulam as características intrínsecas deste aluno, proveniente das camadas populares de nossa sociedade, com suas especificidades de indivíduo singular e, simultaneamente, adaptam o resultado dessa combinação ao código social.

Esse processo é dinâmico, pois em cada momento e em cada contexto histórico muda-se o significado da escola. Ao mudarem esses significados, mudam também as expectativas do aluno e de sua família, e essas mudanças afetarão as representações de escola desses alunos.

Quando um aluno explicita sua expectativa em relação à escola, tal descrição é fruto de sua percepção, mas o conteúdo explicitado não lhe pertence totalmente. Estão presentes em sua fala muitos elementos retirados de representações de outras pessoas, familiares principalmente. Assim, a maneira de os indivíduos apreenderem e organizarem as informações disponíveis será bastante variada. Essa variação na forma de organização de diferentes grupos constitui o que Moscovici (1978) denominou *universos de opinião*.

Para esse autor, cada universo de opinião tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A *atitude* significa a orientação favorável ou desfavorável ao objeto representado - a escola. A *informação* é a organização do conhecimento que o grupo de alunos possui a respeito do objeto

escola. Finalmente, *o campo de representação* é o conteúdo concreto referente a um aspecto preciso do objeto de representação, o que implica na existência de uma hierarquia de elementos que compõem as representações sociais de escola de um determinado grupo de alunos.

Ao resultado dessa organização, Moscovici denominou *núcleo figurativo*. É a estabilidade do núcleo e sua materialidade que o tornam capaz de orientar as percepções dos alunos sobre a escola. É dele que dependem os significados da representação.

Mas, como os alunos, sujeitos dessa pesquisa, estão construindo uma representação de escola? Para responder a essa questão Moscovici recorre a dois processos - *a ancoragem* e *a objetivação*²¹. *A ancoragem* possibilita que as novas idéias sobre o objeto representado se integrem a um sistema de pensamento já existente e encontre nele seu ponto de referência, viabilizando, assim, transformações das representações anteriores. Já a *objetivação* traduz a passagem desses conceitos e idéias para esquemas e imagens concretas, naturalizando o objeto da representação.

Assim, para construir o objeto de estudo desta pesquisa, a representação social de escola, construída pelos alunos provenientes das camadas populares, retomou-se a concepção tradicional de escola, em que a imagem de aluno estava ancorada no aluno de classe média para o qual a escola foi concebida e, por sua vez, é onde também está ancorada a imagem e o sentido da escola.

²¹ Explicados anteriormente, na página 65.

Como já foi visto anteriormente, esse modelo tradicional de escola já não atende às novas exigências da sociedade atual, não só no que se refere às novas demandas profissionais, como também aos objetivos de democracia e equidade na distribuição do conhecimento. Assim, desde as últimas décadas do século XX, os movimentos de democratização do sistema educacional no Brasil vêm ampliando as possibilidades de acesso à escola pública de uma população com características socioculturais bem distintas do grupo sociocultural anterior.

O aluno das camadas populares que chega à escola pública hoje e nela permanece é um aluno estranho para a escola e para o professor. Como o modelo de escola atual não manda esse aluno embora, ou seja, não reprova o aluno, lidar com essa nova escola desafia sentidos e imagens que o aluno tinha até então. Assim, muda a escola, muda o aluno, mudam as representações de escola.

Na direção apontada por essas mudanças, a proposta da Escola Plural da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte defende o princípio da educação como direito. Para garantir esse direito à educação, é preciso superar a cultura da repetência e eliminar a evasão escolar. Para tal, a Escola Plural propõe alterações radicais na estrutura e organização da escola, na organização do trabalho pedagógico, na concepção de aluno, de ensinar e de aprender, de conhecimento, de currículo e de avaliação, entre outros aspectos.

Estas mudanças vão atingir não só os professores, mas também os alunos e seus familiares e a comunidade de um modo geral. Nesse contexto é que surgem as questões desta dissertação: qual o sentido de escola para esses novos alunos? Até que ponto essa nova realidade social e escolar influencia a representação que

este aluno constrói da escola e do professor? Como a escola é importante para eles? Qual o lugar da escola na vida deles? A escola, tal como está aí, atende a eles? O que este aluno das camadas populares e suas famílias esperam da escola? O estudo lhes possibilitaria uma vida melhor? O valor que esses alunos atribuem à escola para sua inserção na sociedade vai se modificando ao longo de seu percurso escolar?

Pesquisar essas e outras questões através da teoria das representações sociais de Moscovici implica trabalhar com um contexto em movimento, pois para este autor:

as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica àqueles e estas, e não uma reprodução destes comportamentos ou dessas relações a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Portanto, com a presente pesquisa buscou-se compreender a "escola" sob a perspectiva do aluno, fenômeno que pode ser estudado, através da teoria das representações sociais.

No conceito de representações sociais elaborado por Moscovici, no entanto, a presença do pensamento social deixa mais espaço para a elaboração individual. Essa teoria enfoca as relações entre o individual e social, ou seja, através dela é possível compreender que em cada expressão pessoal pode-se encontrar idéias que expressem o pensamento do coletivo.

Assim, nesta dissertação, pretende-se identificar e analisar as representações sociais sobre a escola construídas pelos alunos de uma escola municipal de ensino fundamental de Belo Horizonte e compreender como seus elementos constitutivos

se encontram organizados. Pretende-se também caracterizar, comparar e analisar as representações sociais de escola construídas pelos alunos no percurso do ensino fundamental e confrontar os sentidos atribuídos pelos alunos à escola com os objetivos propostos para esse nível de ensino na Proposta Político-Pedagógica "Escola Plural", identificando, nas representações dos alunos, a presença ou a ausência de elementos oriundos dessa proposta.

Dessa forma, analisar a representação de escola que os alunos elaboram, explicitando o seu conteúdo, as suas dimensões, o seu processo de formação significa oferecer informações de especial relevância para a compreensão dessa instituição, posto que o conhecimento das representações dos alunos sobre a escola tem importantes implicações para a intervenção na realidade escolar.

Segundo Sá (1998), a construção do objeto de pesquisa em representações sociais somente se completa depois de definida a metodologia que deverá ser utilizada para o acesso ao fenômeno a ser estudado.

A multiplicidade de fatores envolvidos nas pesquisas na área da educação, principalmente de processos que ocorrem no interior da escola, tem levado os investigadores a buscar novas metodologias que possibilitem uma melhor compreensão desses processos.

4.2. A construção do objeto de estudo: o referencial metodológico

A metodologia de pesquisa social, segundo Minayo (2000), tem uma especificidade que se traduz em algumas características das ciências sociais, tais como: o caráter histórico de seu objeto; a identidade entre o sujeito e o objeto de investigação; o fato de que ela é intrínseca e extrinsecamente ideológica; e o caráter qualitativo de seu objeto de estudo.

A consideração dessa especificidade conduz ao conceito de metodologia. A referida autora entende por metodologia “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa lugar central no interior das ciências sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria” (MINAYO, 2000, p.22).

Nesta perspectiva, a metodologia inclui tanto as concepções teóricas de abordagem do objeto, como o conjunto de técnicas que possibilitam sua apreensão e, também, o potencial criativo do pesquisador.

Quando se trata de estudos que utilizam o conceito de representação social como referencial teórico-metodológico, Sá argumenta que a teoria das representações sociais não privilegia qualquer método de pesquisa em especial. Com isso ele quer dizer que

a adoção de diferentes quadros teóricos específicos de referência - ou seja, as chamadas teorias complementares - resulta em opções preferenciais por diferentes métodos, de modo que a teoria geral das representações sociais não se vincula obrigatoriamente a nenhuma delas (SÁ, 1998, p.80).

Nesse sentido, é ainda Sá que explica:

De fato, se nosso problema de pesquisa tiver dado origem a objetivos que se orientem em duas ou mais direções, podemos combinar as perspectivas teóricas que lhes correspondem e empregar os métodos que lhes sejam mais apropriados. Não se trata aqui de um ecletismo teórico (...) mas de uma articulação entre abordagens que se distinguem entre si mas são basicamente compatíveis. (SÁ, 1998, p.81).

Assim, no contexto da busca de uma metodologia adequada ao objeto de estudo, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo que pareceu a mais indicada quando se pretendia apreender as representações construídas pelos alunos sobre a escola, ou seja, investigar elementos relativos à subjetividade dos sujeitos.

Por outro lado, a utilização do conceito de representação social como referencial teórico-metodológico para compreender o significado da escola pública de ensino fundamental para alunos oriundos das camadas populares de nossa sociedade possibilita a apreensão simultânea das dimensões individual e social.

Considerando que na pesquisa qualitativa o sujeito pode ser representativo de um todo, uma vez que, como indivíduo, ele traz impregnado em si imagens únicas de sua cultura, tem razão Rocha (1995) quando afirma que, ao definir os sujeitos participantes da pesquisa, consideramos que cada indivíduo se apropria, atualiza e expressa as formas sociais das culturas e dos grupos em que está inserido.

Aqui, é bom lembrar que este estudo empírico não se propõe à busca de representatividade do fenômeno que investiga. Como estudo qualitativo, o que importava na investigação realizada era procurar identificar e compreender as representações elaboradas pelos alunos. Assim, destacar determinado elemento ou particularidade do real não significa que essa ocorrência seja generalizada, mas que

ela é considerada relevante para o estudo do problema que se está examinando, conforme explica Michelat:

Numa pesquisa qualitativa só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilístico e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É sobretudo importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade (...) é o indivíduo que é considerado representativo pelo fato de ser ele que detém uma imagem, particular, é verdade, da cultura (ou das culturas) a qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presente de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sociais dos indivíduos enquanto reveladoras da cultura tal com é vivida (MICHELAT, 1987, p.199).

A parte empírica deste trabalho de investigação foi realizada em uma escola de ensino fundamental, localizada na periferia urbana de Belo Horizonte, pertencente à Rede Municipal de Educação. Essa rede organiza-se pela agregação das escolas em regionais, segundo critérios geopolíticos e administrativos. A referida unidade investigada se localiza na região noroeste de Belo Horizonte e adota a proposta da Escola Plural desde a sua implantação.

A escolha se apoiou no fato de que essa unidade escolar além de aderir à proposta da Escola Plural oferece os três ciclos de formação, atendendo assim ao interesse da pesquisa de apreender o movimento de construção da representação de escola ao longo do percurso de alunos no ensino fundamental. Atende ainda a outro objetivo do trabalho, que é confrontar os sentidos atribuídos pelos alunos à escola com os objetivos propostos para esse nível de ensino na Proposta Político-Pedagógica "Escola Plural", identificando nas representações dos alunos a presença ou a ausência de elementos oriundos dessa proposta.

Também foram relevantes para a escolha desta escola não só a facilidade de acesso, como a disponibilidade dos profissionais dessa instituição em abrir suas portas, possibilitando, assim, a realização da pesquisa empírica.

O principal instrumento utilizado para ter acesso às representações dos alunos foram as entrevistas semi-estruturadas. Segundo Sá (1998, p.86): *"A prática articulada mais comum de pesquisa - quase o 'romeu e julieta' das representações sociais - combina a coleta de dados através de entrevistas individuais com a técnica para o seu tratamento conhecida como 'análise de conteúdo'".*

No que se refere a esse instrumento de coleta de informações, alguns pesquisadores como Peter Woods²² (citado por SARMENTO, 2003, p.162) preferem evitar a conotação formalista de "entrevista", considerando que a expressão "conversação" sugere melhor a natureza da relação na qual se realiza esse *"processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados"*. Assim, a realização de entrevistas deve permitir a máxima espontaneidade, seguindo devagar os desvios da conversa e percorrendo com atenção seus espaços de silêncio.

Entretanto, quando se trata de entrevistar crianças, como foi o propósito desse estudo, são necessários alguns cuidados particulares. Segundo Goetz e LeCompte (1988, p.152), dentre as limitações levantadas por crianças, encontrou-se: considerar as perguntas muito difíceis ou a entrevista como mais um trabalho

²² WOODS, P. **La escuela por dentro: la etnografía em la investigación educativa**. Barcelona: Paidós/MEC, 1987, p.82

escolar, estruturar suas respostas de forma exclusivamente narrativa - contando histórias e relatando episódios - ou se basearem em estereótipos.

Se a essas dificuldades acrescentar a quase inexistência de pesquisas sobre o que as crianças pensam quando estão na escola, com a conseqüente inexistência de uma experiência acumulada capaz de evitar as dificuldades, será possível compreender melhor o desafio que significou entrevistar as crianças nesta pesquisa. Nesse caso, principalmente, as entrevistas mais formalizadas não têm sentido, segundo os referidos autores, devendo ser substituídas por textos produzidos pelas crianças ou por conversas agradáveis.

Analisou-se também alguns documentos da escola como a Proposta Curricular, a Ficha Avaliativa, o Projeto de Inglês, o Projeto de Assistência Individualizada, Propostas e Projetos para 2003. No entanto, só tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil²³, onde estava explicitada a concepção de educação escolar da instituição. Assim, a Escola Municipal Ipê pretende proporcionar aos alunos:

uma educação de qualidade, levando em consideração suas diferentes origens sociais e sua diversidade de etnia, sexo e cultura, voltando nossos objetivos à educação para a cidadania, garantindo-lhes o acesso ao conhecimento produzido ao mesmo tempo que buscamos formá-los como indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo". (2003, p.8)

Essa concepção se mostra coerente com os princípios que sustentam as diretrizes políticas e pedagógicas presentes na proposta da Escola Plural.

²³Aparentemente a escola não sistematizou e registrou seu projeto político-pedagógico para o ensino fundamental uma vez que o insistente pedido de acesso ao documento não foi atendido e que os documentos da escola como a Proposta Curricular, Ficha Avaliativa, Projeto de Inglês, Projeto de Assistência Individualizada, Propostas e Projetos para 2003 estavam anexados ao Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil.

Dimensões, tais como uma educação de qualidade, um compromisso com o atendimento das diferenças e uma visão mais ampla de educação escolar que inclui não só o acesso ao conhecimento como a formação humana, estão contempladas neste projeto.

A técnica de observação também foi utilizada, possibilitando que se conhecesse um pouco mais da dinâmica da escola. Observaram-se alguns espaços como o pátio durante o recreio dos alunos, uma festa aberta à comunidade, a biblioteca, a relação de alguns professores e supervisores com eles.

4.2.1. A escola pesquisada

A Escola Municipal Ipê²⁴ foi inaugurada pela Prefeitura de Belo Horizonte em novembro de 1976, com o objetivo de atender às necessidades educacionais da região noroeste da cidade. Integrando o Plano Educacional de Belo Horizonte, esta escola oferece o ensino fundamental e a educação infantil nos turnos da manhã e tarde.

A Escola Municipal Ipê se destaca no bairro, tanto por suas características físicas, como pelo reconhecimento da qualidade de seu ensino. Em relação à qualidade do ensino, encontra-se na Proposta Curricular que: *a Escola Municipal Ipê sempre primou por uma qualidade em seu trabalho pedagógico e sua*

²⁴ Nome fictício.

organização administrativa que chamava a atenção de outras comunidades que procuravam a escola usando de diversos estratagemas para conseguir vagas, burlando o cadastro escolar.

Localizada em um espaço privilegiado, contando com amplos pátios, área verdes, áreas cimentadas sombreadas por árvores, a escola apresenta um ambiente muito agradável. Seus jardins são extremamente bem cuidados e não se vêem crianças apanhando flores ou pisando em áreas gramadas e enfeitadas com pequenas estátuas de personagens do universo da literatura infantil. Pode-se observar, na figura 2, a entrada da escola onde estão as pequenas estátuas enfeitando o jardim e, na figura 3, um detalhe do jardim.



FIGURA 2 – Jardim na entrada da escola.

FONTE: arquivo da autora



FIGURA 3 – Jardim na entrada da escola, visto da parte de trás.
FONTE: arquivo da autora

A escola possui também, além de salas de aula amplas e arejadas, brinquedoteca, auditório, biblioteca, sala de vídeo, sala de professores, quadras de esportes e playground.

Na entrada, há mesas de alvenaria onde os pais e os próprios alunos aguardam os horários de início e término das aulas. Na figura 4 se pode observar o jardim bem cuidado e, ao fundo, alguns bancos de alvenaria.



FIGURA 4 – Mesas de alvenaria ao fundo.
FONTE: arquivo da autora

O prédio da escola pareceu ter sido pintado recentemente e não se observaram, dentro ou fora de seus muros, pichações, hoje tão comuns em escolas públicas. As figuras 5 e 6 apresentam detalhes do pátio e, observando-as pode-se ter uma idéia do estado de conservação das paredes do edifício. Na parte externa do prédio, há pinturas em grafite que lhe dão um colorido muito especial.



FIGURA 5 – Pátio da escola .
FONTE: arquivo da autora



FIGURA 6 – Pátio da escola. visto de outro ângulo.
FONTE: arquivo da autora

Nas figuras 7 e 8 pode-se observar as paredes da escola voltadas para o pátio, onde estão expostos vários cartazes com trabalhos de alunos, fotos de festas ou de passeios realizados durante o ano letivo.



FIGURA 7 – Detalhe de parte do pátio e ao fundo, cartazes com fotos.
FONTE: arquivo da autora



FIGURA 8 – Detalhe dos cartazes pregados nas paredes. Ao fundo, o auditório.
FONTE: arquivo da autora

Excetuando o horário de recreio, não se vêem alunos perambulando pelos pátios. Eles se encontram nas salas de aula e durante a minha permanência na instituição não se ouviu, em nenhum momento, as "comuns" gritarias de alunos ou mesmo de professores tentando controlar suas turmas.

Nas figuras 9 e 10, pode-se visualizar respectivamente a horta da escola, que fornece alimentos para complementar a merenda e, no playground, alguns brinquedos confeccionados em madeira.



FIGURA 9 – Horta da escola.
FONTE: arquivo da autora



FIGURA 10 – Playground da escola
FONTE: arquivo da autora

No período em que desenvolvi o trabalho de campo, foi inaugurado o projeto de coleta seletiva de lixo, com uma festa aberta a toda comunidade escolar. Foi possível observar que a supervisora da manhã conhece bem todos os alunos com os quais trabalha. Ela chama cada um deles pelo nome e relatou fatos tanto da vida escolar quanto pessoal de vários alunos, evidenciando seu envolvimento com o trabalho que realiza na escola. Também o supervisor da tarde se mostrou bem próximo dos adolescentes, o que sugere que existe um bom relacionamento entre eles.

Durante o recreio, os alunos, além das atividades comuns como jogar bola, peteca, brincar de queimada e pular corda, têm à sua disposição livros e revistinhas em quadrinhos, dispostos em uma pequena estante, retirada da biblioteca e colocada no pátio. Pareceu que essa estratégia vem estimulando a leitura dos estudantes, pois observou-se vários alunos lendo assentados ao redor da estante, em meio ao burburinho dos colegas.

Durante o ano letivo de 2003, a escola desenvolveu os seguintes projetos e propostas de atividades: Projeto de Assistência Individualizada, Projeto Meio Ambiente, Projeto Geografia/História - Ética e Cidadania, Olimpíadas Escolares, Carnaval, Mostra de Trabalhos, Oficinas e Projeto Folclore (Halloween), Inglês, Espanhol e Português.

Foi nesse espaço escolar que se desenvolveu a pesquisa de campo, iniciada em maio de 2003, encerrando-se em setembro do mesmo ano.

4.2.2. - Os sujeitos da pesquisa

No ano de 2003, foram registrados nesta escola um total de 846 alunos, divididos em 31 turmas, nos seus dois turnos de funcionamento. O turno da manhã reúne 15 turmas assim divididas:

- Três turmas do meio do 1º ciclo;
- Três turmas do final do 1º ciclo;
- Três turmas do início do 2º ciclo;
- Três turmas do meio do 2º ciclo;
- Três turmas do final do 1º ciclo;

As 16 turmas da tarde se distribuíram nos seguintes ciclos:

- Duas turmas de educação infantil (4 anos);
- Três turmas de educação infantil (5 anos);
- Três turmas do início do 1º ciclo;
- Três turmas do início do 3º ciclo;
- Três turmas do meio do 3º ciclo;
- Duas turmas do final do 3º ciclo;

Atualmente, segundo informações do Projeto Político-Pedagógico da Escola, os alunos matriculados procedem de classes sócio-econômicas variadas, sendo que mais se evidenciam as classes "*médio-baixa, baixa e baixíssima*".

Participaram deste estudo 12 alunos do ensino fundamental, assim distribuídos:

- 04 crianças, duas meninas e dois meninos, cursando a última etapa do primeiro ciclo de formação, alunos do turno da manhã.
- 04 crianças, duas meninas e dois meninos, cursando a última etapa do segundo ciclo de formação, alunos do turno da manhã.
- 04 crianças, duas meninas e dois meninos, cursando a última etapa do terceiro ciclo de formação, alunos do turno da tarde.

Esses alunos foram indicados aleatoriamente pelos supervisores da escola, sendo 04 alunos do final de cada ciclo de formação com idades de 08 anos, alunos do 1º ciclo, de 11 anos, alunos do 2º ciclo e de 14 e 16 anos, alunos do 3º ciclo de formação.

A intenção inicial era que cada grupo de 4 alunos deveria ser composto de um aluno com excelente desempenho escolar, um com bom desempenho, um terceiro com desempenho médio e, finalmente, um com desempenho fraco, segundo a avaliação realizada pela escola. Tal composição do grupo de alunos foi uma tentativa de constituir um conjunto que contemplasse estudantes com diferentes vivências com relação ao seu desempenho escolar, o que poderia influenciar na construção das representações de escola. Infelizmente não foi possível concretizar

tal intenção, uma vez que a indicação dos sujeitos alunos pelos orientadores dos ciclos não ocorreu de acordo com a orientação dada, sendo feita de uma forma aleatória.

As características desses 12 sujeitos participantes da pesquisa são apresentadas no quadro 2, a seguir.

Quadro 2
Características dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Ciclos	Idade	Sexo	Escolaridade Pai	Profissão Pai	Escolaridade Mãe	Profissão Mãe	Renda Familiar
Bruna	1º	8	Fem	5ª/8ª completo	Caseiro	1ª/4ª completo	Do lar	02 a 04 SM*
Gabi	1º	8	Fem	**		-	-	-
Rafael	1º	8	Mas	Superior Incompleto	Atendente de serviço	2º grau completo	Não informou	Menos de 02 SM
Robin	1º	8	Mas	5ª/8ª incompleto	Mecânico	2º grau completo	Técnica em educação	08 a 10 SM
Mulher Gato	2º	11	Fem	2º grau incompleto	Autônomo	2º grau completo	Cabeleireira	02 a 04 SM
Nara	2º	11	Fem	Superior completo ****	Comerciante	Superior incompleto	Professora	04 a 06 SM
Lindomar	2º	11	Mas	**		-	-	-
Batman	2º	11	Mas	2º grau incompleto	Serralheiro	5ª/8ª incompleto	Do lar	Menos de 02 SM
Tina	3º	14	Fem	2º grau completo	Não informou	2º grau completo	Auxiliar Administrativo	02 a 04 SM
Bia	3º	14	Fem	5ª /8ª incompleto	Faxineiro	2º grau incompleto	Faxineira	Menos de 02 SM
Apolo	3º	14	Mas	5ª /8ª incompleto	Vendedor	1ª/4ª incompleto	Faxineira	Menos de 02 SM
Thor	3º	16 ***	Mas	1ª /4ª completo	Motorista	1ª /4ª completo	Do lar	02 a 04 SM

* SM = Salário mínimo (Considerou-se o valor de SM= R\$240,00)

** Os pais destes alunos não retornaram o questionário.

*** Aluno de 16 anos, fora da faixa esperada para seu ciclo.

**** Esta informação contradiz a informação dada pela aluna quando afirma que o pai “fez até a 5ª série”. Provavelmente a observação se estende também para a escolaridade da mãe.

4.2.3 – A coleta de Informações

Dadas as características do objeto de estudo desta pesquisa e de sua orientação teórico-metodológica, definiu-se como procedimentos para a coleta de dados a entrevista, o questionário, a observação de alguns espaços da escola e a análise de documentos.

A entrevista é um instrumento fundamental quando se tem em vista captar os significados que os sujeitos constroem sobre a realidade. Ao iniciar a pesquisa, havia a intenção de utilizar somente a entrevista semi-estruturada em grupo. No decorrer do processo percebeu-se a necessidade de complementar as informações. Assim, além das entrevistas em grupo foram feitas entrevistas individuais com dois alunos de cada ciclo de formação, escolhidos aleatoriamente.

Ao todo foram realizadas nove entrevistas, em grupo e individuais, entre os meses de setembro e outubro de 2003. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola e nos horários previamente agendados com os supervisores. Todas elas foram gravadas e transcritas pela pesquisadora e uma colaboradora. Para manter o sigilo das fontes de informação, o nome da escola, bem como os nomes dos alunos aqui referidos são fictícios.

A entrevista em grupo, como disse, preparada como uma entrevista semi-estruturada, acabou caracterizando-se mais como uma *conversação* entre os alunos e a pesquisadora, que teve como ponto de partida a solicitação para que falassem sobre a escola (ver roteiro no anexo B).

As seis entrevistas individuais foram do tipo semi-estruturadas, com algumas variações nas questões em função das características dos alunos que, como já disse, pertenciam a diferentes ciclos de formação e incluíram a construção de um desenho e algumas histórias para completar (ver roteiro no anexo C).

Este instrumento, por sua flexibilidade, permitiu conciliar duas necessidades: a de que o entrevistado se expressasse de forma mais livre e autêntica e, ao mesmo tempo, expressasse suas idéias em relação à escola, objetivo definido ao formular algumas questões.

As entrevistas individuais aconteceram da seguinte forma: solicitou-se aos alunos que primeiramente fizessem um desenho que representasse para eles a escola, uma vez que o grafismo, de maneira geral, pode ser usado como uma forma significativa de comunicação. Em seguida, através da técnica de entrevista semi-estruturada, desenvolveu-se uma conversa sobre a história do aluno na escola, buscando retomar as lembranças sobre o espaço escolar em diferentes momentos de sua vida. Finalmente, a entrevista foi complementada utilizando uma adaptação da técnica projetiva denominada "Histórias para Completar" (ver anexo D). Trata-se de uma adaptação feita por Cruz (1987) da técnica projetiva "Méthode des Histories à Completer", de autoria de Dra. Madeleine Backes Thomas. Essa técnica tem como objetivo investigar a dinâmica psicológica infantil. Ela se constitui de uma série de pequenas histórias que a criança deve completar. Em sua adaptação, Cruz (1987) substituiu os inícios das histórias que passaram a referir-se especialmente a temas relativos à escola como, por exemplo, as expectativas do aluno e de sua família em relação a esta instituição, alguns aspectos da vivência escolar como o

relacionamento com colegas, as dificuldades de aprendizagem, entre outros aspectos.

Foi também enviado aos pais de todos os alunos que participaram da pesquisa um questionário (ver anexo E) em que, além de informações relativas ao grau de escolaridade, à renda familiar, e à profissão dos pais, foram incluídas duas questões abertas sobre a importância da escola.

O primeiro contato com os alunos participantes da pesquisa se deu através dos supervisores dos dois turnos, quando foi explicado o objetivo da entrevista e foi feito o convite a participação. Como todos se mostraram dispostos, esclareceu-se a necessidade da autorização dos responsáveis para a entrevista, e por isso foi enviado um bilhete convidando seus pais ou responsáveis para comparecerem à escola.

No entanto, apesar do dia e horário agendados, os responsáveis por dez alunos compareceram à escola em dias e horários diferentes. Não compareceram os pais de dois alunos que justificaram sua ausência. Assim, a proposta foi explicada individualmente a cada um dos dez pais ou mães dos quais foi obtido o consentimento para a participação de seus filhos na pesquisa (ver termo de livre consentimento no anexo A). Posteriormente, dois pais ausentes foram contatados por telefone, e o termo de livre consentimento foi enviado para que eles assinassem e devolvessem à escola, o que ocorreu.

As entrevistas com os alunos aconteceram nos dias e horários previstos e contaram com a presença de uma colaboradora que auxiliou nos registros e, posteriormente, na transcrição das gravações.

A realização da entrevista com os grupos de alunos de final de 1º e 2º ciclos se deu no auditório da escola, onde foi possível organizar o espaço de modo a facilitar o trabalho. Dez cadeiras foram dispostas em círculo, com as entrevistadoras posicionadas uma de frente para a outra de forma a observar todos os alunos, conforme a figura 11, apresentada a seguir.

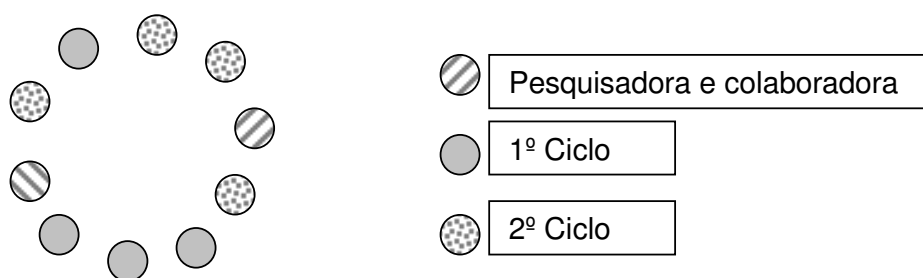


Figura 11: Esquema de posicionamento dos participantes do grupo 1.

Os alunos chegaram juntos e se sentaram aleatoriamente nas cadeiras. O grupo foi formado por quatro alunos do final do 1º ciclo, todos com 8 anos e quatro alunos do 2º ciclo, todos com 11 anos.

Explicou-se inicialmente o objetivo da entrevista (conversa) e a importância da colaboração deles neste trabalho. Apresentados os gravadores, justificou-se a importância da conversa ser gravada, selando-se o compromisso de que eles não seriam identificados em nenhum momento do trabalho. Todos ouviram interessados e uma aluna do 2º ciclo perguntou se, no final da entrevista, eles poderiam ouvir a gravação. Fechados esses acordos iniciais, pediu-se aos alunos que sugerissem nomes pelos quais gostariam de ser chamados para não serem identificados. Uma

menina do 2ª ciclo, a mais falante, logo se deu o pseudônimo de "Mulher Gato". Em seguida, seu colega de sala, aproveitando a idéia, escolheu o nome de "Batman". Uma das meninas do 1º ciclo escolheu o nome de "Bruna", justificando que era uma parente que ela gostava muito e outra menina deste ciclo escolheu "Gabi", pois também gostava muito desse nome. Um outro menino do 2º ciclo escolheu "Lindomar", por ser um nome diferente e engraçado. Outra menina do 2º ciclo, bem tímida, escolheu o nome "Nara", nome que ouviu em algum lugar e gostou muito. Finalmente, os dois meninos do 1ª ciclo, depois de um certo tempo e de serem encorajados pelos colegas, decidiram pelos nomes de "Rafael" e "Robin".

Esta pequena dinâmica serviu para "quebrar o gelo" e deixar os alunos à vontade e aquecidos para a discussão.

Assim, deu-se início à entrevista propriamente dita, segundo o roteiro proposto, que, de acordo com as respostas dos alunos, ia sendo alterado com o acréscimo de novas perguntas.

Logo no início da entrevista, observou-se que os alunos do final do 2ª ciclo falavam mais e se expunham com maior facilidade. "Mulher Gato" se destacou por suas idéias e questionamentos. O grupo do 1º ciclo foi mais contido, sendo necessário direcionar as perguntas a cada um deles quando se buscava respostas mais específicas. É provável que este fato se deva às características próprias da idade, quando as crianças ainda não se sentem tão à vontade para se exporem diante de outros colegas, neste caso, mais velhos. Nessa direção, observou-se também um movimento interessante dos alunos do 2º ciclo no sentido de incentivar os colegas mais novos a falarem, o que favoreceu o diálogo do grupo.

A conversa transcorreu em um clima agradável, com brincadeiras, sorrisos e boa disposição do grupo como um todo em participar da discussão.

Ao final da entrevista, como combinado, os entrevistados puderam ouvir parte da gravação de uma das fitas e se encantaram ao ouvir suas próprias vozes. Foi um momento de descontração, pois eles riam e, ao mesmo tempo, pediam silêncio uns aos outros para se ouvirem.

Percebendo-se que os alunos do 1º ciclo participaram pouco da entrevista, possivelmente devido à maior desenvoltura dos colegas do 2º ciclo, decidiu-se por realizar uma outra entrevista com esses quatro alunos. Marcado um novo encontro com eles, no dia agendado, foram encaminhados para uma sala de brinquedo onde aconteceu a entrevista. Nesta sala havia pequenos sofás, organizados em círculo, de forma a acomodar as quatro crianças, a pesquisadora e a colaboradora, conforme disposto na figura 12.

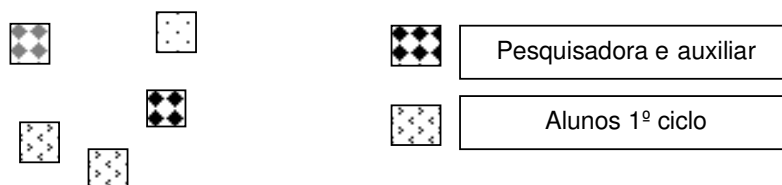


Figura 12: Esquema de posicionamento dos participantes do grupo 2.

Neste dia, com a ausência de Robin, participaram da discussão apenas três alunos. Em um primeiro momento eles ficaram observando o ambiente. Conversou-se um pouco sobre a sala e eles contaram que, na pré-escola, brincavam naquele espaço e que agora esta sala é só para os "pequenos". Retomou-se o objetivo da conversa, reforçando a importância da gravação e do compromisso do anonimato.

Em seguida deu-se início à entrevista que transcorreu de forma tranqüila e agradável.

Diferentemente do que se imaginava, as crianças não demonstraram maior facilidade em falar. Em vários momentos da entrevista, mostraram-se envergonhadas e suas respostas foram curtas e diretas, necessitando de incentivo para falar mais sobre o que era proposto.

Os conteúdos destas entrevistas, no entanto, apresentaram algumas peculiaridades, sendo incluídos na análise.

4.2.4.- A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para analisar as informações obtidas nesta pesquisa e apreender o conteúdo e significado dos enunciados, optou-se pela técnica denominada "análise de conteúdo" que, segundo Bardin (1979, citado por MINAYO, 2000):

é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979²⁵, citado por MINAYO, 2000, p. 199).

Nesse sentido, Minayo (2000) lembra que a análise de conteúdo busca relacionar estruturas semânticas, chamadas "significantes", com as estruturas sociológicas, "os significados" dos enunciados. Isso quer dizer que, muitas vezes, a

²⁵ BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

língua não fornece todos os elementos para a interpretação da palavra, mas os fatores contextuais podem completar seu sentido, ou modificá-lo. Daí a necessidade de se ter em conta as condições nas quais a mensagem se produz.

Entre as várias técnicas de análise de conteúdo, optou-se por trabalhar com a análise temática, por parecer mais adequada à proposta desta pesquisa. Minayo, referindo-se à análise de dados qualitativos, explica:

fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *freqüência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. (...) qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referências e os modelos de comportamento presentes no discurso (MINAYO, 2000, p. 209).

Dessa forma, a autora (2000) propõe três etapas para se proceder à análise. A primeira é a "pré-análise" que se baseia na leitura exaustiva de todas as informações coletadas, confrontando-as com os objetivos iniciais da pesquisa para, então, organizar o material em palavras-chaves ou frases em seu contexto de compreensão, os recortes, a forma de categorização e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise.

A segunda etapa, "exploração do material" se resume na codificação e na transformação do material bruto, buscando a compreensão do que foi dito.

A última etapa, "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", é quando se busca destacar os significados implícitos nas informações obtidas na pesquisa, relacionando-os com o referencial teórico que a fundamenta.

Assim, as entrevistas foram ouvidas e lidas muitas vezes. Em seguida, um estudo aprofundado de cada uma e a organização de um quadro-resumo permitiu

uma leitura vertical (por entrevista) e horizontal (entre entrevistas, comparando as falas a partir de cada tema).

Pôde-se perceber então que as falas sobre o significado de escola eram coerentes em cada entrevista e entre entrevistas. A partir disto, foi possível traçar um primeiro esquema interpretativo que, somado a novas leituras e da articulação com o referencial teórico, foi-se modificando e resultou em uma interpretação mais global das várias entrevistas, sem que cada uma delas perdesse a sua singularidade.

Dessa forma, construiu-se um eixo articulador dos conteúdos das entrevistas formado por três dimensões das representações de escola construídas pelos três grupos de alunos. A primeira representação é a de escola como *espaço para brincar*. A segunda é a escola como *espaço para aprender* e a terceira é a escola como *espaço para crescer na vida, para ser alguém*. Essas três dimensões permitiram uma leitura das entrevistas como um corpo de conhecimentos, em que todos os elementos presentes nesse conjunto de resultados encontraram seu lugar no esquema.

Também se procedeu à análise comparativa entre os resultados obtidos nos três grupos de alunos, enriquecendo-a com as informações obtidas tanto no questionário enviado às famílias, como em alguns documentos da escola.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA

Neste capítulo identificam-se e analisam-se as representações que os alunos do final do 1º ciclo, do final do 2º ciclo e do final do 3º ciclo construíram sobre a escola, a partir das entrevistas em grupo, das entrevistas individuais, dos questionários enviados às famílias e dos documentos sobre a proposta pedagógica da escola e de algumas observações realizadas em diferentes espaços da mesma.

Também aqui se contrastam as representações de escola construídas pelos alunos no percurso do ensino fundamental, comparando as representações entre os três grupos de final de ciclo.

Para compreender as representações dos alunos pesquisados e os significados que atribuem à escola, buscou-se, ao longo das leituras das entrevistas, selecionar as falas e noções recorrentes, as expressões, os termos e metáforas utilizadas por eles ao se referirem à escola.

Para a análise do conteúdo levou-se em conta que, nas entrevistas ou conversas informais, a fala se configura a partir da interação pesquisador/pesquisado pois é ali que o sentido se constrói. Também se considerou o fato de que o sentido é condicionado pelos fatores contextuais, ou seja, a fala dos alunos se produz a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. Assim, a concepção de *aluno singular* cede lugar a uma *outra concepção de aluno* que, na sua fala, revela outras vozes. As vozes dos alunos expressam seu

desenvolvimento psíquico, suas experiências sociais, suas vivências culturais, sua história de vida e também as intenções educativas que a escola pretende levar a cabo.

A fim de estruturar estas falas e desenvolver o trabalho de análise, as representações dos alunos foram organizadas em cada um dos três ciclos de formação, identificando-se as informações e saberes que têm sobre a escola, bem como o conteúdo da representação social predominou em cada grupo.

5.1. A representação social de escola dos alunos do final do 1º ciclo

Com relação à entrevista que foi realizada exclusivamente com os alunos do final do 1º ciclo, foi possível destacar a presença de uma representação do espaço escolar como um espaço importante, um espaço de aprender (conteúdo) e de prazer (brincar). Também, estava presente, mas com menos intensidade, a representação de escola como um espaço de socialização (ser educado).

A representação de escola como um espaço de aprender é predominante. Ela se articula com as representações ora da escola como espaço para brincar, ora como um espaço de socialização, conforme se pode observar nas expressões dos alunos do primeiro ciclo:

Robin - “O menino não está aprendendo nada, não vai na escola, não tá aprendendo nada”.

Bruna – “quem tá aqui dentro, sabe, aprende um pouquinho de cada coisa, quem tá lá fora só fica com marginais”.

Bruna – “Não é só porque aprende. A gente pode brincar uai!”.

Rafael – “Aprendemos a ler, a sermos educados, a comer bem, então a escola é um lugar importante”.

Gabi – “A gente aprendemô a lê e escrever direito, muita coisa... eu gosto muito”.

Este grupo de alunos valoriza a escola na medida em que a reconhece como o lugar de aprender, relacionando o não aprender à idéia de ser “burro”, ou como possibilidade de um trabalho futuro, como se pode constatar no diálogo a seguir:

Bruna – “[se não aprender direito] a gente faz tudo errado”.

Rafael – “A gente fica burro”.

Bruna – “É, a gente não aprende nada e fica burro. (...) Pra trabalhar a gente não vai saber nada”.

Interessante observar que, apesar de o espaço escolar ser considerado por alguns como “chato”, dois alunos reafirmaram o valor da escola e reconhecem a necessidade de continuar seus estudos, o que parece revelar uma representação contraditória da escola. Assim se manifestaram:

Rafael: “Quanto mais inteligente melhor”.

Bruna: “[se saísse da escola] ia esquecer tudo e fica burro”.

Esta visão está presente quando as crianças são questionadas sobre pessoas que não têm acesso à escola. Bruna e Gabi expressam uma idéia de escola como um espaço de relacionamento, de aprendizagem e de lazer.

Bruna: “Todo menino que num foi na escola num conhece outras pessoas. Ele pode conhecer assim, na rua né? Mais num conhece tanta pessoa que nem na escola, num aprende nada, num brinca no parquinho...”

Gabi: “... por exemplo, ele tá aqui na escola [aponta o colega Rafael], e o menino que tá lá fora é pobre, num tem nada, num sabe lê. Aí se tirasse ele [Rafael] da escola, colocasse outro menino, aí o menino ia sabe lê, escrevê direito, ia aprender várias coisas...”

Bruna: “[continuando a fala de Gabi] e o outro menino que tava na escola e saiu ia ficá... ia esquecê tudo...”

No entanto, observou-se que a escola não é reconhecida como o único espaço de aprendizagem. Outros espaços e atividades também são importantes, segundo a percepção deste grupo, como atesta este trecho da entrevista:

Gabi: “[a gente aprende] lendo, na casa dos outros, a respeitar, a falar direito.”

Rafael: “[a gente aprende] nos livros, jornais... em casa, revistas (...) na vida né? Vai envelhecendo, envelhecendo, ficando mais inteligente. Mais caducos. ” [risos].

Demonstram que valorizam a escola quando mostram um sentimento de tristeza ao relatarem que seus pais interromperam seus estudos e, indiretamente, reconhecendo a necessidade de prosseguir seu processo de escolarização. Vejamos seus depoimentos:

Robin – “Meu pai estudô até a sexta série e agora ele é mecânico.”

Bruna – “meu pai quase chegou a ser enfermeiro, mas parô (...) começô a trabalhar como conferente.”

Ao descreverem um dia na escola, os alunos expressaram perceber a sala de aula como um espaço cansativo, enfadonho chato, repetitivo: “é quase a mesma coisa”, “passa a aula no quadro”, “a gente copia as continhas”, “escrevi um tantão de coisas no quadro”, entre outras atividades do gênero. A professora é quem determina o que fazer e quando fazer, deixando transparecer se tratar de um espaço de obediência. A real importância do estudo não é mencionada. A hora do recreio é a hora de merendar e de brincar, momento em que os alunos se sentem livres para escolher que tipo de brincadeira preferem. É a melhor hora da escola conforme revelam os relatos a seguir:

Rafael – “A gente chega e aí” Bom dia! Hoje é... pororó, pororó, dia tal, dia tal...”. Depois tem outra aula, né? É quase a mesma coisa, depois vem o recreio [e a gente] brinca. Volta pra sala, espera de novo a professora, a professora abre a sala de novo, taca o quadro de coisas, fala um tanto de coisa, pororó, pororó, pororó... aí tem outra aula...”.

Bruna – “Tem várias coisas boas pra gente brincar na hora do recreio, esses trem, jogar bola...”.

Bruna – “A turma entra pra sala, a professora passa aula no quadro (...) ela dá atividade, muita coisa, a gente faz prova. Na hora do recreio tem hora que eu fico pulando corda e merendá também, aí tem hora que eu trago dinheiro, igual hoje e compro lá [o que você compra?] Pastel e refrigerante. Aí chega a professora, aí ela passa uns negócios no quadro, a gente copia as continhas, né? Aí a gente não pode olhar a dos outros. [termina a aula] aí a gente faz a fila, a professora vai até o portãozinho com nós, a gente vamô e ela fala pra gente não corrê, a gente não corre, a gente vai”.

Gabi – “Aí vai a gente chega na aula, na sala. Aí a professora pede pra coloca as mesas lá arrumada, aí a gente tem que coloca. Aí na hora que chega, aí ela vai, escrevi um tantão de coisa no quadro. Enquanto a gente tá copiando ela vai chamando pra corrigí o dever. Aí depois começa a outra aula, vai a mema coisa. Aí já começa outra aula, aí chega a hora do

recreio, merendá e tal, tal. Acabo o recreio aí tem mais um pouquinho de aula, aí chega a hora de ir embora”.

O grupo faz referência a alguns professores que os impressionam negativamente, sendo muito criticados por suas atitudes em sala de aula. Ao caracterizar estes professores percebeu-se uma certa irritação do grupo com relação a eles. Nesse momento da discussão, os alunos passam a imitar alguns destes professores (um deles iniciou, e os outros continuaram), em expressão e tom de voz, indo do tom mais ríspido ao tom irônico. Os comentários dos alunos foram os seguintes:

Bruna: “Ela grita, berra... enquanto ela num dá os grito dela, ela num miora”.

Gabi: “Tem vez que a professora grita comigo, no meu ouvido, quando eu tô fazendo alguma coisa de errado e eu num gosto. Fico apavorada”.

Rafael: “Quando uma menina ou um menino faz alguma coisa, coisa de errado, ela fala assim:” Ô bonito...”[Rafael imita o tom irônico de voz da professora]”.

Bruna: [completando a fala anterior de Rafael] “É, e fala:” Ô lindo... Para de fazer gracinha, lindo!”[Bruna também muda o tom de voz para nos mostrar como é a fala da professora.]”.

Rafael: “Ah... você que não viu a “Y” [professora]²⁶ gritando comigo, não. Ela pega o braço assim [mostra uma sacudida], te joga lá fora...”.

²⁶ Os nomes de professores e funcionários da escola citados pelos alunos foram substituídos por letras para manter o sigilo combinado com o grupo.

É importante ressaltar que o grupo soube discriminar os professores que consideram “não chatos”, ou seja, aqueles professores considerados por eles “bons”.

A respeito dos professores eles afirmam:

Rafael: “Existem também professores chatos e não chatos, né? Por exemplo, eles são chatos e na mesma hora não são chatos, como por exemplo a professora “X”, né? Tem hora que ela tem que brigar, tem que brigar na hora certa.

Bruna: “professor bom é aquele que não grita com a gente, num sacode a gente assim [faz o gesto de sacudir] que nem a ‘W’.”

Quando indagados sobre o significado da avaliação, todos os alunos mencionaram a prova, destacando aspectos diferentes: a surpresa, porque não são avisados das datas; o pouco tempo destinado à sua realização; a extensão da prova. Os alunos também se referem a algumas estratégias para se saírem bem nos testes. Alguns treinam em casa, ou estudam ao fazer o para-casa, outros decoram o conteúdo das aulas. Até a brincadeira de faz-de-conta de escolinha é usada para o aprendizado de conteúdos. As falas a seguir traduzem a percepção dos alunos:

Rafael: “Eles não avisam, só falam assim: “Na próxima semana vai ter prova”. Pronto”.

Gabi: “Quem num fizé, porque bate o sinal pra o recreio, quem num fizé, fica na sala fazendo a prova, aí eu fico nervosa! Aí num consigo fazê direito.”

Bruna: “A professora “X” quando dá prova, dá umas dez folhas de prova. (...) enquanto umas professoras dão só duas folhas, ela dá umas mil!

Gabi: “Eu treino todo dia, mesmo que eu vô pra aula de reforço. (...) lá em casa eu escrevo as palavras, vô separando e escrevo no meu caderno, que eu tenho, aí eu fico lendo até trená.”

Rafael: “[eu estudo] no para-casa e as vezes eu brinco de escolinha, aí eu escrevo no quadro... lá em casa tem um quadro, né? Então eu fico lá escrevendo o livro.”

Bruna: “Ah, eu nem estudo porque eu decorei tudo.”

Mais desagradável do que as avaliações, segundo eles, parecem ser as tarefas de casa. Há tarefas todos os dias da semana e eles avaliam como sendo tarefas sem sentido. Eis os depoimentos:

Bruna: “É por exemplo, assim, é... por exemplo: hoje é segunda-feira, aí eu não terminei de fazê o negócio lá do quadro. A gente tem o para-casa do quadro, mais uma folha de para-casa. Agora, se for sexta-feira, é só o negócio do quadro. Num tem a folha.”

Rafael: “Dever que a professora passa e a folha que às vezes é uma chatura... escrever... português, matemática, geo-história...”

Bruna: “A [professora] uma vez ela pediu um para-casa pra fazê uma pesquisa sobre um negócio de Cabral lá. Aí, ainda bem que eu tinha um livro lá em casa que falava das datas comemorativas de descobrimento. É uma chatura!”

Bruna: “De vez em quando também não dá tempo da professora dá folha, aí ele dá uma página do livro. Fazê para-casa do livro é ruim demais porque a gente tem que copiá as perguntas tudo.”

Resumindo, o significado de escola para o grupo de alunos do final do primeiro ciclo está relacionado, ao mesmo tempo, ao prazer e à obrigação. Segundo eles, aqueles que não têm acesso à escola são prejudicados, uma vez que não aprendem, ficam “burros”. O cotidiano escolar é visto como monótono e repetitivo e

as tarefas dadas na escola não têm sentido para eles. Alguns professores são percebidos de forma negativa por serem muito ríspidos e aqueles que possuem um comportamento diferenciado são os que “não gritam”. Há um reconhecimento da importância da continuidade nos estudos e, além da escola, outros espaços são vistos como facilitadores da aprendizagem, tais como a própria casa, os livros, etc.

5.2 – A representação de escola dos alunos do final do 2º ciclo

Neste grupo de quatro alunos do final do 2º ciclo, predominou a idéia de escola como *espaço para crescer na vida, para ser alguém*, uma condição de sair de um estado de pobreza, para alcançar melhores condições de vida, conforme depoimento de uma aluna:

*Mulher Gato – “estudar para trabalhar, pra gente formar uma família, pra gente crescer ter uma casa, estudo, **tudo**”.(ênfase da participante).*

Nesse sentido, a maior parte dos relatos coincidem em reafirmar que a escola representa para eles a possibilidade de uma “vida melhor”. A escola permite o acesso a bens materiais, e, quem não está neste espaço não tem esta possibilidade. Assim, a escola é um espaço que possibilita a oportunidade de uma vida diferente, ou seja, estudar é ter emprego, conforme explicam Lindomar e Nara:

Nara – “os meninos que ficam na rua num tem essa oportunidade de tirar dúvidas (...) aí então a gente tem muita oportunidade pra gente, quando crescer passar na nossa faculdade, ter um trabalho e eles não tem muito oportunidade.”

Lindomar – “eu quero ter um bom emprego”.

Em contrapartida, o fato de estar fora da escola significa perda, ou seja, a impossibilidade de um conjunto de benefícios para se viver dignamente, para se tornar cidadão. Perde-se trabalho, família e moradia.

Mulher Gato – “[os que não estão na escola] não vão ter um trabalho quando crescerem, então não vai poder fazer, não vai poder ter uma família, não vai poder morar, vai ficar na rua...”.

Percebe-se nas falas desta aluna a existência de um pensamento dualista, com dois lados bem definidos: estar na escola é bom, não ir à escola é mau.

Parece também que a representação de escola como espaço para crescer na vida está orientando as ações destes alunos, na medida em que freqüentam a escola e provavelmente pretendem terminar seus estudos por crerem que, dessa forma, garantirão uma vida melhor.

O reconhecimento do papel da escola para garantir esta vida melhor fica mais forte nos relatos dos alunos a seguir:

Lindomar – “meu sonho é fazer um curso de Direito (...) pra quando eu tiver meus filhos eles num passa dificuldade como meu pai passou por não ter estudado.”

Nara – “meu pai, quando ele era criança ele fez até a 5ª série. (...) Aí ele vê a dificuldade que ele tá passando”.

Pôde-se perceber que o fato de o pai não ter estudado está relacionado às precárias condições de vida da família, funcionando como um estímulo para eles prosseguirem os seus estudos.

Ao lado da representação de escola como espaço que proporciona melhoria das condições de vida, aparece também a representação de escola como espaço de relacionamento e brincadeira. Assim pôde-se perceber que, para os alunos deste grupo, o conteúdo escolar e o aprender são necessários, mas o espaço da escola se presta a mais do que isso. O relacionar é valorizado como algo muito importante que se pode ter no espaço escolar, tanto com colegas, quanto com professores. É o que afirmam os alunos:

Lindomar – “escola também não é só estudo (...) tem diversão como recreio, educação física, cê vê que a diversão também é um ensino.”

Mulher Gato – a gente não veio na escola só para aprender Matemática, Geografia, Português, História, a gente vem na escola pra poder também aprender como se relacionar com as pessoas.

Outra idéia compartilhada pelo grupo é a da escola como um espaço de acesso a diferentes fontes de informação. Assim, este espaço permite o acesso a processos de mediação através de dicionários, livros, bem como do professor, como principal mediador neste processo de aprender.

Mulher Gato – “a gente pode pegá e perguntar a professora (...) igual hoje, a gente tem dicionários, livros”.

Talvez a única questão que se tenha mostrado ambígua durante a discussão deste grupo seja a figura do adulto na escola. O professor, por exemplo, ora é visto como mediador, como visto acima, ora é percebido como repressor. Já outros adultos presentes na escola, como é o caso da diretora, da orientadora, da cantineira, da secretária, entre outros, são percebidos como bons, mesmo aqueles que, em determinados momentos, são “durões”. Nesse sentido, os alunos deste grupo parecem discernir bem quando o adulto está agindo de acordo com a situação ou não.

Lindomar – “Tipo a [professora] “X”, ela tem jeito de durona, mas de vez em quando ela até que é legal”.

Mulher Gato – “Porque elas [professoras] não podem já chegar e brigar e bater, não pode fazer isso. (...) tem muitos professores que elas sabem dividir as coisas, a hora de xingar que a gente tá errado, elas xingam, mas a hora que a gente tá certo (...) tudo bem, aí né, a gente brinca.”

Nara – “Porque tem hora que ela [professora] tem que xingar, né? Não é toda hora que ela tem que ficar rindo, brincando.”

O grupo levantou a questão dos direitos de alunos e professores após o relato feito por Lindomar, de uma criança que apanhou da diretora em uma escola vizinha, demonstrando que estão atentos ao que acontece ao redor e que eles também possuem direitos e podem reivindicar.

Mulher Gato – “Eu acho que também nós crianças, também temos os nossos direitos” (...) “Se a diretora fez isso com o aluno, a escola também tem que tomar providências”.

Neste grupo surgiu, espontaneamente, comentários relacionados à Escola Plural. A idéia incorporada e reproduzida pelos alunos é que na Escola Plural não é preciso estudar, pois todos os alunos serão aprovados. Apesar do reconhecimento da importância da escola para o futuro, os alunos comparam suas percepções sobre a Escola Plural com as informações a que têm acesso através dos pais, da mídia, da própria escola e pode-se perceber em suas falas um certo receio quanto ao seu futuro.

Isso remete ao reconhecimento da influência do contexto histórico social sobre a formação das representações sociais das crianças sobre a escola.

O aluno, como sujeito histórico, é condicionado pelo espaço e tempo que habita, sua fala se produz a partir de um determinado lugar, de um determinado tempo, revelando outras “vozes” como a dos professores, dos pais...

Mulher Gato – “todas as escolas (...) não poderiam ser plural, porque olha só, eu não estudo e eu passo, a pessoa estuda e ela passa. Então a pessoa que estudô tudo bem... vai ser muito bom para ela e a pessoa que não estudô ela tá passando, mais não adianta nada. Igual na faculdade, num é plural não, então a gente num estuda nada, então quê que a gente vai fazer quando chegar lá, a gente num vai aprender nada.”

Nara – “o meu irmão estudo muito tempo numa escola plural, agora chegou numa escola... [que não é plural] e agora tá passando por dificuldades porque ele num estudava assim, e foi passando, passando, agora chega numa escola esforçada...”

Lindomar – “que os pais também preocupam muito com a educação, se o filho tá aprendendo na escola, é... preocupam muito com a educação, então preocupam muito com o ensinado”.

Mulher Gato – “Igual, nós estamos numa escola plural, aí a gente acha tudo de bom, a gente não precisa estudar porque a gente passa de ano, mas na verdade nossas mães, nossos pais é horrível, porque eles ficam preocupados com a gente. (...) Eu acho muito ruim a gente ... eu estudar numa Escola Plural”

Ao discutir a questão da avaliação na Escola Plural, é possível afirmar que a representação que os alunos do 2º ciclo têm desta proposta é desagradável, revelando um posicionamento em sintonia com o pensamento predominante no meio social em que vivem (senso comum), ou seja, tanto entre os profissionais da escola, como entre os familiares, a mídia, entre outros mediadores.

Trata-se de um dos aspectos mais polêmicos da proposta, sobre o qual não existe consenso mesmo entre os especialistas, uma vez que envolve aspectos ideológicos que traduzem uma determinada concepção de educação como direito social de todos os brasileiros.

Analisando alguns documentos da Escola Plural, é possível dizer que, ao instituir o sistema de ciclos de formação, a referida proposta visou redefinir a função social da escola, afirmando-a como um espaço de formação humana, concebida na sua totalidade e não apenas na sua dimensão cognitiva; seu tempo, como tempo de aprendizagens, de socialização de vivência da cultura, de construção de identidades (BELO HORIZONTE, 1994).

Nessa perspectiva, a introdução dos ciclos tem como um de seus objetivos garantir o direito do aluno à sua formação, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de um lado, sem rupturas e exclusões e, de outro lado, de adquirir e construir conhecimentos, de desenvolver competências para

interpretar a complexa realidade em que vive, assumindo a condição de sujeito crítico.

Trata-se, como se pode observar, de uma proposta bastante complexa que implica numa nova compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de como ele se articula com a totalidade da formação humana, muito difícil de ser compreendida pelos alunos do ensino fundamental. A implementação de uma proposta como esta exige um investimento na formação docente e uma garantia de condições materiais de trabalho na escola para seus profissionais. Condições que ainda não constituem a realidade dessas escolas.

Em síntese, para os alunos do 2º ciclo, o significado de escola está relacionado à possibilidade de melhoria da qualidade de vida, e o fato de não freqüentá-la está associado ao risco de vivência de uma vida "marginal". Predomina entre esses alunos a representação da escola como um *espaço para crescer na vida, para ser alguém*, o que explica o desejo de muitos alunos do grupo em prosseguir os estudos, cursar uma faculdade.

Entre esse grupo de alunos, a escola é vista também como um lugar de diversão e de relacionamentos com seus colegas e professores, espaço em que ambos têm direitos e deveres.

Finalmente, em relação à proposta Escola Plural, os alunos do 2º ciclo entendem que, mesmo quem não estuda, é geralmente aprovado. Tanto essa questão como o fato de a proposta ser adotada somente pelas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, gera nesses alunos uma preocupação com relação ao futuro.

5.3. A representação social de escola dos alunos do final do 3º ciclo

Este grupo de alunos representa a escola como um espaço que tem por objetivo ensinar e preparar a pessoa para um futuro melhor, conforme vemos a seguir:

Thor – [O objetivo da escola hoje é] “Prá ensiná”.

Tina – “Prá fazê a gente alguém na vida, prá gente virá alguém na vida”.

Apolo – “É prá... acho que é prá prepará a pessoa prá o futuro, prá ela tê uma boa vida”.

Esta melhoria de vida agrega para alguns alunos a continuidade dos estudos, sejam eles nível médio ou superior, enquanto para outros o 1º grau é suficiente, tal como vemos nos exemplos abaixo:

Thor – “É porque deve estudá, preciso tirar carteira ano que vem. Motorista. (...) Só tira a carteira se tiver o primeiro grau completo. (...) Eu só vou estudá até o primeiro grau, pronto. Aí eu já tirei carteira. [E depois?] Ah... num vô estuda mais não! [Vou] ser motorista de táxi. Táxi Drive!”

Bia – “Eu pensei em formar em medicina. Formar..., assim, minha mãe já me incetivô bastante. Chega certo tempo, assim, começa a fazer tipo um cursinho, um negócio assim pra mim entrá”.

Tina – “Eu penso em ser fisioterapeuta”.

Os alunos reconhecem a importância da escola para conseguir um emprego.

Thor – “O mercado de trabalho já está difícil prá quem estuda, imagina quem num estudá”!

Apolo – “Acho que os que não tão na escola, eles tão prejudicados, enquanto os que estão acho que eles vão tê chances melhores, oportunidades melhores de vida”.

Tina – “O mercado de trabalho tá... tá difícil prá quem num estuda e pra quem nunca estudô”.

Há uma diferenciação entre os professores bons e ruins, e o grupo enfatizou a necessidade de que os professores estejam mais próximos dos alunos, sendo mais companheiros. Para este grupo, o bom professor é aquele que apresenta tais características, e são valorizadas especialmente na fase da adolescência

Thor – [Professor chato é] “um professor que a gente chega lá na sala já começa a xingá, num espera, num explica.

Bia – [Professor bom] “Uai... tem professor assim, que compreende que a gente fala”.

Tina – [Professor ruim é aquele que] “às vezes num ajuda, a gente pergunta, es dão assim, tipo uma mau resposta, assim. Agora tem professores assim.. que não. Quês sentam, conversa...”.

Thor – [continuando fala da Tina] “tem calma”.

Tina – [continuando sua fala] “vai lá no seu lugar, tem calma com a gente, fala tudo”.

Ao serem interrogados sobre a proposta da Escola Plural, os alunos demonstram a mesma percepção do grupo de alunos do 2º ciclo, criticando e questionando este modelo. Ainda persiste nesse grupo a idéia de que Escola Plural é aquela em que não se precisa estudar.

Apolo: “Ah... eu acho que é errado, porque assim.... muitas pessoas não sabem nada ficam é... brincando, não se

preocupam porque sabem que vão passar de qualquer jeito, sabendo ou não. Então eu acho isso errado. Só diviam passar aqueles que realmente sabem, porque isso pode prejudicá muito o aluno”.

Bia: “Às vezes você chega, no assim, primeiro, no primeiro ano, no segundo e aí já num tá sabendo de nada direito. Aí eu acho que divia de tirá [a Escola Plural]”.

Tina: “A questão desse negócio de num dá bomba eu acho errado, porque se precisa dá, porque... igual a professora fala, quando chega na oitava série eles, [professores], podem pará, mas quê que adianta deixa passar da primeira, da segunda, nas na hora que chega na oitava voltá? Vai ser difícil a professora pegá a matéria que todo mundo sabia lá no final. Já divia logo, como num sabe, já reprova já, prá vê se ele aprende”.

Resumindo, para este grupo a percepção de escola está associada à possibilidade de um futuro melhor, com mais oportunidades, e a escola estaria representando um caminho para esta ascensão na vida. Os professores são percebidos a partir da sua interação com os alunos. Aqueles que conseguem se aproximar e demonstram disponibilidade para com a turma são vistos como “bom professor”, já os que se mantêm afastados, não interagem, são os professores “chatos”.

Os alunos deste ciclo têm uma atitude negativa em relação à Escola Plural, considerando-a um lugar onde o aluno é aprovado sem aprender, e assim o aluno acaba sendo prejudicado. Essa crítica em relação a proposta “Escola Plural” parece, por outro lado, significar que os alunos de fato reconhecem a importância da escola.

5.4 – Análise das entrevistas individuais

Os alunos foram escolhidos para participarem das entrevistas individuais por sorteio. Tal recurso foi utilizado para garantir a participação de seis alunos de forma aleatória. No turno da manhã não foi possível seguir o sorteio, uma vez que no dia marcado para entrevista, alguns dos alunos faltaram, participando da entrevista os que estavam presentes no dia.

Rafael – 08 anos – 1º ciclo

Garoto simpático, de fala tranqüila, acompanhou a entrevistadora à sala de brinquedos que foi disponibilizada para as entrevistas individuais. Como já tinha estado ali anteriormente, na entrevista de grupo, ele não demonstrou maior curiosidade em relação ao ambiente.

Acomodamos em uma pequena mesa, dá-se uma conversa inicial, antes do trabalho.

Primeiramente foi solicitado a Rafael que fizesse um desenho que representasse para ele a escola. Estavam à sua disposição lápis de cor, lápis preto, borracha e papel A4. Ele prontamente atendeu à solicitação e iniciou sua produção. Trabalhou em silêncio, bastante compenetrado, mas de forma rápida, não utilizando os lápis de cor. Quando terminou, olhou para seu desenho com uma expressão de aprovação.

Ao ser questionado sobre o que havia feito, Rafael deu um sorriso e disse: “Escola é um lazer de estudos”. Descreveu o seu desenho como um sítio, com uma rede, mata, cascata e cachoeira. E afirmou que a escola deveria ser assim, um “lazer”, conforme se pode observar na figura 13:

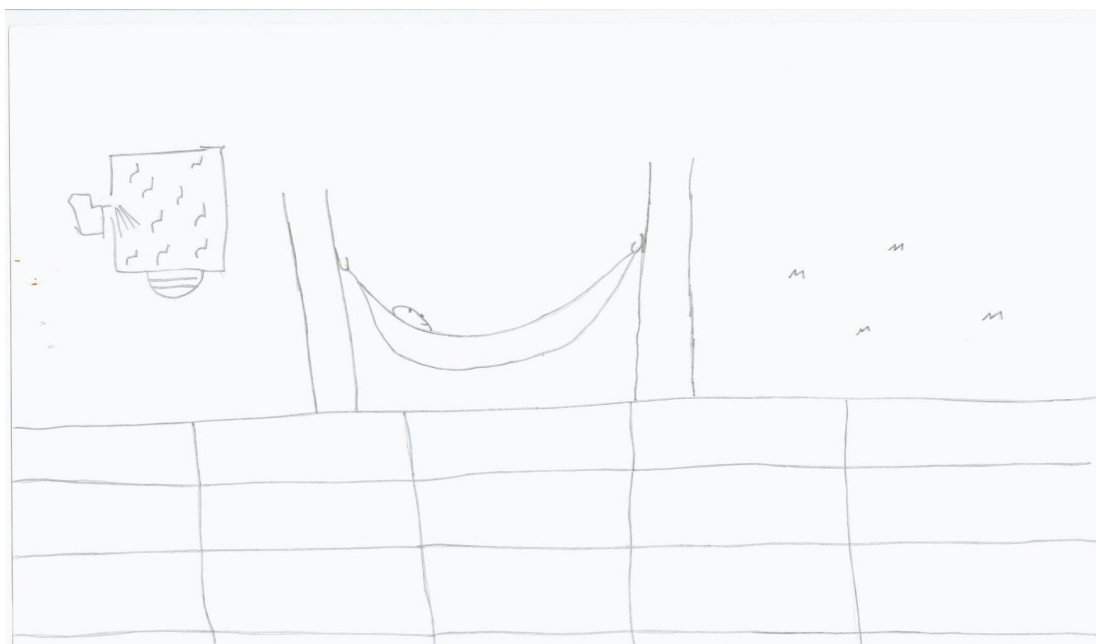


Figura 13 - Representação de escola feito por Rafael
Fonte: arquivo da autora

Esta representação de escola confirma a percepção anterior construída pelos grupos de alunos da mesma idade, como um espaço para brincar.

Durante a entrevista, foi possível observar que suas principais lembranças dos primeiros anos escolares são da estrutura física da escola. Há apenas algumas referências às antigas professoras.

“(...) tem duas escadas, né? Tinha 25 salas grandes, com o quadro atrás da sala, a mesa da professora na frente. É... as carteiras eram de grupo, mesa assim, tipo assim, senta um aqui, outro aqui, outro ali, outro aqui [mostra uma mesa com

quatro cadeiras]. E... (...) uma... uma árvore normal, igual essas que tem no pátio [aqui] e eu gostava muito por que ela tinha caracol [bichos] (...) tinha dois andares e o [pátio] mais ou menos igual a esse só que com menos espaço. A entrada é uma subida diferente né? Assim [mostra com a mão].”

“a primeira professora minha foi a professora... esqueci! Ela era ótima professora, (...) ela era muito legal. Ela... tinha o cabelo preto né? Enrolado.”

As tarefas escolares a que se refere remetem à idéia de repetição, já manifestada na discussão do grupo.

“O dever de casa era fazer uma ficha com dez números, né? Cada mês era dez. É... por mês né? Fazia de dez, de um a dez. Aí no segundo mês fazia de um, de um a vinte. É, o para-casa era isso. Aí tinha que escrever os números. [Na sala] as vezes a gente fazia um tanto de folha. Já vinha o exercício “.

Para encerrar foi proposto que ele completasse algumas histórias (anexo D). Em suas respostas, observa-se que sua primeira impressão sobre a escola é de um lugar “chato”, mas que depois se “acostuma”, o que fez pensar na idéia de uma certa resignação. “Ficar inteligente” é o objetivo de ir para escola, mesmo quando o que se faz neste espaço seja “desenhar muito e ir no parquinho”.

Não aprender na escola está associado à idéia de castigo, tanto dos pais quanto da professora e, para Rafael, o pior parece ser ficar longe dos colegas, o que confirma a representação da escola como um espaço de socialização.

Gabi – 08 anos – 1º ciclo

Garota tímida, aparentemente ansiosa, ficou preocupada com a duração da entrevista, pois estava fazendo uma outra atividade na sala de aula. Acompanhou a entrevistadora até a sala de brinquedos onde observava tudo com olhar atento, principalmente as bonecas que se encontravam em uma pequena estante em frente à mesa utilizada para a atividade. Durante a entrevista se soltou um pouco e demonstrou estar muito ligada à fantasia, buscando resolver seus conflitos de forma “mágica” como, por exemplo, no relato que se segue:

“(...) a outra professora, ela é gorda. Nossa, mais só, ela só gostava de, de saber de xingar, nossa... e eu num gostava disso eu contava tudo para minha mãe e minha mãe não podia fazer nada. Um dia eu peguei uma panela lá e fiz um, tipo um mexido, coloquei as coisas, joguei tudo no negócio e fiz assim... [mostra como se estivesse jogando] na panela na cara dela, aí ela saiu correndo e nunca mais ela voltou pra aquela escola”.
(grifos meus).

Percebeu-se ainda que Gabi parece não ter referências de tempo e suas informações são por vezes confusas, conforme se pode constatar nestes fragmentos da entrevista:

“Assim, ela ficou dando aula pra mim até oito anos atrás...”

“Minha mãe me colocou neste colégio aqui, quando eu era até pequenininha ainda na outra sala, aí eu fui crescendo, crescendo, até que eu fui para outra sala ali e eu achei muito legal”.

Ao ser solicitada a fazer o desenho, Gabi prontamente começou a desenhar. Usou muito a borracha e parecia insatisfeita com o que fazia. À medida em que desenhava, descrevia o que estava fazendo: *“Minha escola, meus colegas e eu*

estava escrevendo no quadro, aqui a rua para ir para casa.” Gastou muito tempo nessa atividade, principalmente ao colorir.

Percebeu-se que Gabi reproduz em seu desenho aquilo que lhe é familiar na escola, como as atividades que ali desenvolve e o convívio com os colegas, conforme pode ser visto na figura 14. Essa representação confirma a percepção trazida nos grupos, da escola como um espaço de socialização.



Figura 14 - Representação de escola feita por Gabi

Fonte: arquivo da autora

Suas lembranças relacionadas à escola referem-se a uma creche, onde aparentemente as pessoas trabalhavam em atividades diversas e cuidavam das crianças ao mesmo tempo. Essas lembranças são complementadas por outras que apresentam idéias de um espaço semelhante a uma escola.

“É porque eu ficava lá na mesa, e as pessoas ficavam trabalhando com... sabe aquelas linhas? Elas pegavam essas linhas e dava pra nós fazer qualquer coisa... é desenhar, escrever... foi muito bom”.

“As pessoas trabalhavam de ... olhavam a gente e... antigamente eu era muito pequena, aí minha mãe me deixou lá nessa creche. Aí as pessoas olhava eu. Depois agora eu cresci, num tem nenhuma gente pra olhar mais porque eu já sô grande, né? Mais assim, esse tempo todo as pessoas ficavam me olhando, me olhando e passando atividade pra nós fazê, foi muito legal, foi muito legal, eu queria agradecer pra elas, nossa!”

Gabi fala de alguns professores de forma positiva e, dentre suas principais atividades nesse espaço, destaca o desenho e o brincar, atividades que parece continuar fazendo atualmente, como se pode observar a seguir:.

“Professora.... ela chamava “X”. Ela era legal, alta, bonita, o cabelo dela era loiro, batia até aqui [mostra a cintura].

“[Hoje] eles são muito legais, porque eles dão educação física. A “Y” pede pra separar cada... letra... nossa! É muito legal! Muito legal mesmo!”

“O que eu mais gostava de fazê era pular corda lá no parquinho e brincar com minhas colegas. [Agora] eu gosto é de jogar bola e também é de... brincar de boneca aqui, aqui na casinha de brinquedo é muito bom”

As atividades escolares são vistas como repetitivas e sem sentido, corroborando os depoimentos dos diferentes grupos de alunos. Para Gabi, esta impressão parece ser muito forte, como podemos ver:.

“Ah... nós escreve um negócio lá, uns livro assim que ela [professora] comprô, aí ela mandô nós escrevê e é muito bom, é umas histórias e umas excursões . (...) ela [professora] passa muita coisa no quadro, eu fico com dor de cabeça, tem muita coisa mesmo, a gente tem que copiar mais rápido e quando, quando não copia, ela apaga o quadro. Minha colega ela é muito mole e ela tem que escrevê toda hora mais, só que ela não consegue”.

Ao completar as histórias (anexo D) observa-se que, assim como para seu colega de grupo, “ficar inteligente” é o objetivo de ir para escola, para ela o não aprender está associado à idéia de castigo. O relato das atividades que realiza na escola reforça a idéia de repetição, de falta de sentido: há um “quadro cheio” e a obrigação de copiar. Contraditoriamente, ela também vê a escola como um lugar bom.

Batman – 11 anos – 2º ciclo

Batman se mostra um menino reservado, de poucas palavras. Seu sorriso, quando aparece, é franco e o deixa menos tenso. A entrevista aconteceu também na sala de brinquedos, espaço que, segundo ele, não visitava há muito tempo. Demorou um pouco observando os brinquedos e pareceu que estava se lembrando de atividades que desenvolveu ali. No entanto, não revelou quando ocorreram ou que atividades foram estas.

Ao ser solicitado a desenhar, Batman apresentou certa resistência. Disse não saber desenhar e que não conseguiria representar “a escola”. Ao ser informado de que não precisaria desenhar aquela escola, mas sim o que para ele representava a escola, pareceu se animar um pouco e se pôs a trabalhar.

Fez o desenho de forma rápida e sem conversa. Ao terminar, pegou os lápis de cor e coloriu a sua produção também rapidamente e de maneira displicente. Relatou que fez uma quadra e uma piscina e justificou sua representação afirmando que “*praticar esporte é importante*”. Sugere que há pouco espaço na escola para a

prática de esportes, *“só a educação física e o recreio, que é pouco”*. Cabe ressaltar aqui que Batman é um menino que, *“ama futebol”*.

Seu desenho retoma a representação de escola como espaço de lazer, de diversão, confirmando a percepção já apresentada anteriormente pelos grupos. Sua produção é simples e objetiva, como pode ser observado na figura 15, dando a impressão de que ele não queria deixar dúvidas quanto a sua idéia do espaço escolar: natação e futebol.

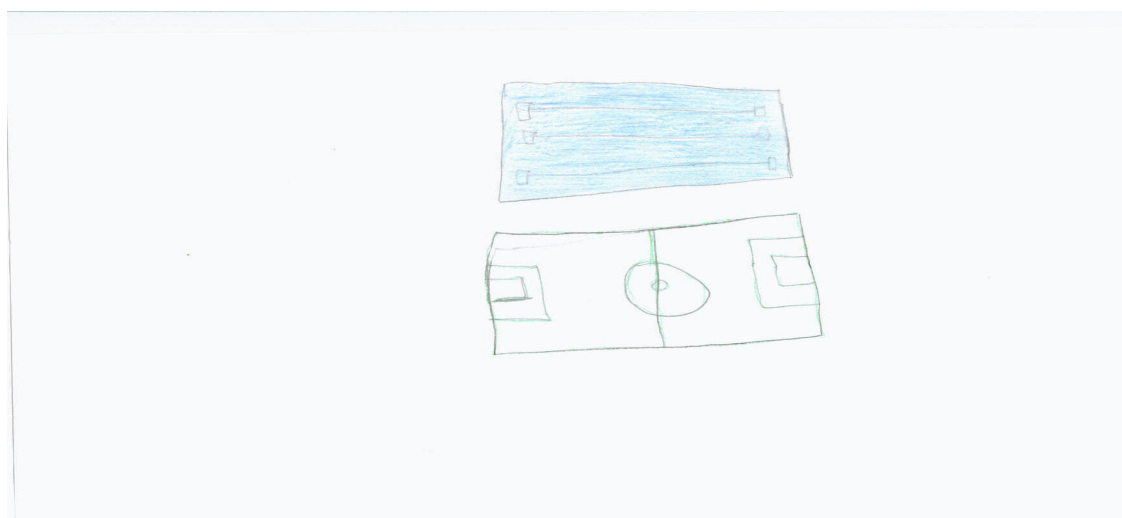


Figura 15 - Representação de escola feita por Batman

Fonte: arquivo da autora

Suas lembranças, de antigas escolas, referem-se a três diferentes escolas infantis pelas quais passou antes de se matricular na atual. Todas elas tinham nomes de personagens infantis e, segundo Batman, eram “escolas boas”. Ainda predominam em suas lembranças os aspectos físicos da escola mas, ao falar das antigas professoras, percebe-se que o que ficou gravado em sua mente foram os aspectos relacionados à interação professor - aluno. É o que se pode constatar nos fragmentos de entrevista a seguir:

“Ah... lá o pátio tinha ... era tipo um parquinho, tinha muitos brinquedos, esses trem. O pátio era, num era muito grande, era, era mais ou menos pequeno, mais tinha brinquedo, dava pra gente brincar. As salas era mais ou menos assim, aqui, cheio de cadeira, mesa, esses trem.”

“[Na outra escola] era um pátio grande, enorme, cerca, eles cercavam, cercavam o ... uma parte pra gente ficar brincando. Tinha dia que a gente ia pra lá na hora do recreio, brincava de carrinho, tudo lá a gente brincava. Aí a sala era tipo, a gente, pra ir pra minha sala, no último ano que eu fiz lá, eu tinha que subir escada, esses trem, lá era muito legal também, cheia de salas.”

“Eu tinha duas professoras. Ah, elas eram legais me davam atenção e tudo mais”.

“Eles [professores] eram legal, dava atenção pra todos os aluno da escola”.

“Ah... meus professores [atuais] também são legais, dão matéria nova pra gente...”.

Batman se refere às atividades escolares como “boas”, mas suas lembranças são quase que exclusivamente relacionadas às brincadeiras que fazia neste ambiente. Estas lembranças se contrapõem às atividades que ele desenvolve atualmente que, aparentemente, não são tão envolventes. Neste momento observou-se que até sua forma de falar destas atividades mudou, passando de uma fala entusiasmada para uma fala desanimada, conforme se pode constatar no seu depoimento:

“A gente brincava muito, fazia... a gente brincava com massinha, fazia muitas coisas legais”.

“ A gente fazia muito trabalhozinho com ela [professora], esses trem, né?”

“A gente desenhava, coloria, esses trem direto... fazia trabalho, esses negócio”.

“Eu brincava muito de pular corda, brincar de corda, esses trem, né? Agora eu sou mais futebol mesmo.”

“Hoje aqui eu sou mais, eu fico mais na aula estudando, né? Na aula eu sempre estudo. [A gente faz] exercício. Ela [professora] explica o exercício pra gente, a gente faz, né?”

Sua representação de escola está associada ao ensinar e aprender:

“É, a gente aprende muito, né? A gente não pode sair com dúvida da sala que ela explica, qualquer coisa a gente, ela [professora] explica pra gente.”

Nas histórias para completar, Batman deixou a impressão de que a escola foi um espaço que trouxe medo, provavelmente pela novidade que ela representou. A escola é vista como uma possibilidade de ascensão, confirmando a idéia trazida pelos grupos, favorecendo o “futuro”. Por outro lado, não observou-se em seu relato o castigo para aqueles alunos que não aprendem, percebeu-se, ao contrário, a busca de ajuda, como pode-se ver nessa fala: “Professor falou para os pais [que a criança não aprendia] e eles colocaram na aula particular”.

Mulher Gato – 11 anos – 2º ciclo.

Mulher Gato é uma garota inteligente e questionadora, mostrou-se muito participativa em todos os momentos nos quais estivemos juntas. O ambiente da sala

de brinquedos não se mostrou atrativo para ela, permanecendo mais quieta do que de costume.

Ao começar seu desenho, disse que não sabia desenhar direito, mas que sabia o que queria fazer. Trabalhou concentrada e, às vezes, riu do seu próprio desenho. Ao terminar, pegou os lápis coloridos e pintou a sua produção, perguntando se poderia também escrever. Diante da resposta afirmativa, escreveu no alto da página aquilo que para ela era uma explicação do seu desenho. Não deu mais explicações além do que já havia escrito, apenas acrescentou que achava “*o mais importante [na escola] o trabalho em grupo*”.

Seu desenho representa a escola como um espaço de convivência, onde há possibilidade de trocas. Mulher Gato enfatizou o trabalho em grupo, retomando o tema que já havia trazido na entrevista do grupo do 2º ciclo. Esse tema reforça a percepção da escola como um espaço importante de socialização.

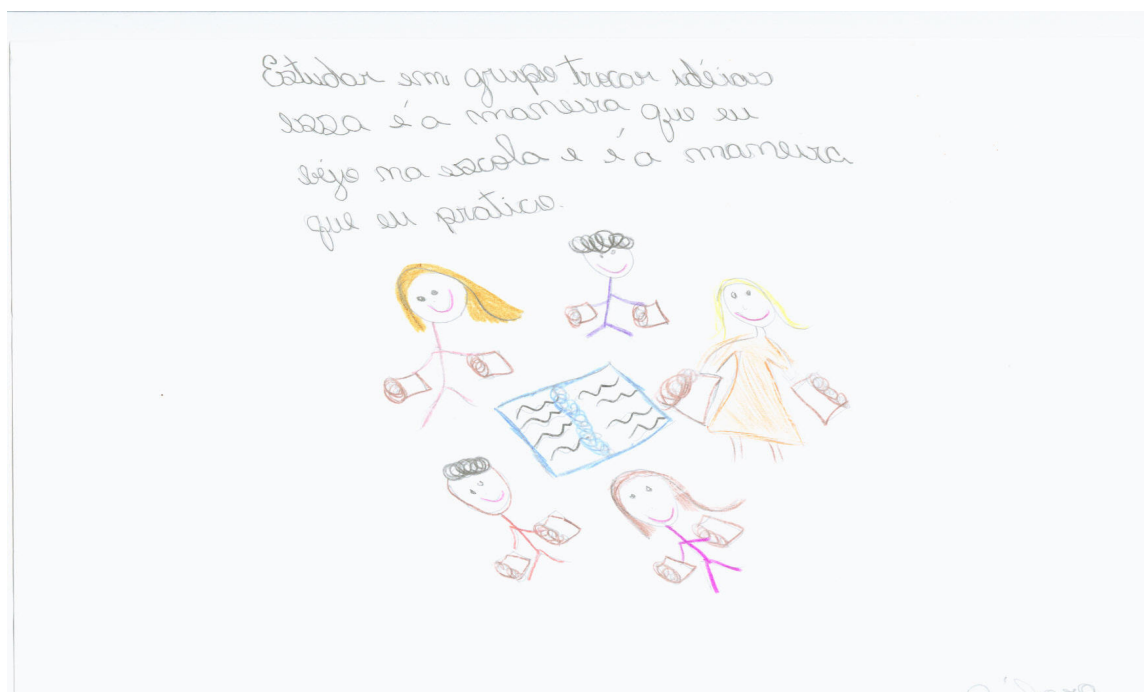


Figura 16 - Representação de escola feita por Mulher Gato
Fonte: Arquivo da autora

As lembranças da aluna sobre seus primeiros anos escolares se referem aos colegas e professores e aos aspectos físicos da escola.

“Ah, eu lembro do... minha professora chamava Tia X, ela era legal”.

“Eu era colega de uma menina que ficava só durmindo assim, dentro da sala de aula”.

“A escola era assim, sabe? Era... grande, mais ou menos, grande assim. Era só de pessoas menores, era até o pré que ia lá, sabe? A gente estudava numa sala, aí tinha mais ou menos, tinha poucos alunos, tinha mais ou menos dez alunos na sala”.

Mulher Gato também ressaltou em sua fala o que representou no desenho – o grupo de alunos. As atividades das quais se recorda estão relacionadas ao grupo a que fazia parte, diferenciando-se dos outros alunos que citaram como mais significativas as atividades individuais.

“[O que eu mais gostava de fazer] era ficar na sala fazendo bagunça com o meus coleguinhas, sabe? Ficar conversando, bagunça, assim, brincar...”

Na entrevista, Mulher Gato se recordou de duas antigas escolas, sendo que tem boas lembranças somente de uma delas. Foi para a atual escola na primeira série e, segundo ela, deve ficar lá até “terminar”. Em sua fala, identificou-se aspectos bem característicos da adolescência, por exemplo, quando menciona a importância dada ao grupo:

“Aí depois que a gente foi crescendo, aí foi formando mais amizades, a gente trabalha no grupo, fui aprendendo mais, aí foi crescendo, aí tá até hoje assim, né? As mesmas amizades, com as mesmas meninas que eu identifiquei ...”.

Das duas escolas recordadas, Mulher Gato trouxe tanto referências do espaço físico, como das relações que ali se estabeleceram com colegas e professores.

“Primeiro, eu entrei no X [nome da escola], Pessoas menores, né”?

“Depois eu vim pra cá, foi na primeira série, aí foi assim, meio estranho, porque eu num tinha muitas amizades, aí as meninas me olhavam, me olhavam de jeito diferente, entendeu?”

“Tinha mais ou menos muitos brinquedos assim, sabe? Pra gente divertir mais, eu lembro assim, a gente brincava nos brinquedos”.

Percebeu-se que o tema, “grupo”, é de extrema relevância para Mulher Gato que o abordou tanto no desenho, quanto na entrevista e nas histórias para completar. A transição característica da entrada na adolescência também se mostrou clara na sua fala: ao mesmo tempo que quer estar no grupo para conversar, logo considera que o melhor da escola é o recreio, onde pode ‘brincar’.

Os antigos professores da pré-escola foram lembrados nas suas características positivas, enquanto os atuais foram vistos de forma ambígua – ora como “bons” professores, ora como professores “maus”, que usam de sua autoridade para conseguir aquilo que querem, e, nas palavras da aluna, “não respeitam os direitos dos alunos”.

“A tia X era legal, é ... e a professora de balé também foi legal”.

“A Y é super legal, ela que ensinou a gente a ler, sabe? Ela que iniciou com a gente”.

“Hoje? Tem umas professoras que elas são mais compreensivas, sabe? Mais tem algumas...igual a W ela é uma professora que ela parece desequilibrada, tem hora que ela tá... super legal, aí tem hora que ela xinga, sem motivo nenhum”.

As atividades escolares mais atraentes para Mulher Gato estão associadas aos colegas e às brincadeiras tanto na sala de aula como no recreio. Não se percebe em seu relato nenhum interesse em aprender conteúdos disciplinares. Percebeu-se, no entanto, que ela estabelece uma relação entre gostar do professor e, conseqüentemente, da matéria, o que reforça a importância da relação professor – aluno no processo de ensino-aprendizagem. Vejamos o que ela fala a respeito:

“[No jardim] ficava dentro da sala fazendo bagunça com os meus coleguinhas, sabe? Ficar conversando, bagunça, assim... brincar”.

“No recreio, brinco, jogo bola, a gente fica brincando de corda”.

“História num gosto. Num gosto, por causa, num sei se, porque eu acho que eu não gosto mais por causa da professora também, sabe?, Aí eu vô e acabo num gostando [de História]”.

“[Antes] a gente corria assim, muito sabe? [Hoje é] estudar, estudar, estudar... prestar atenção na aula, fazendo as atividades que a professora manda”.

Assim, a representação de escola que esta aluna revela em sua fala é a de um espaço para brincar, conversar, relacionar. O aprender é uma conseqüência, como ela explica nesta passagem:

“[Escola é] estudar...(risos) sei lá... estudar, assim e amizades, é brincar, se divertir, entendeu? Em grupo, assim, ah!... estudar também, né? Aprender, prestar atenção na aula”.

“A gente vem pra escola estudar, pra aprender aí a gente acaba aprendendo mais, assim, conversando, discutindo, falando como os professores”.

Há certa oposição às normas, quando ela é “obrigada” a fazer alguma coisa, e vai contra. Suas características de adolescente aparecem na atividade de completar as histórias. Ela relata: “Tá me obrigando a ir na escola, agora eu vou é matar aula”; Contraditoriamente, ela afirma mais adiante que se trata de um lugar “até bom”.

Para esta aluna a escola realmente é, principalmente, um espaço de convivência pelas relações que ali se estabelecem. E, também, um espaço que pode levar a “saber muitas coisas”, a ser “formada”, o que confirma a idéia da escola como uma possibilidade de ascensão na vida.

Apolo – 14 anos – 3º ciclo:

Apolo, adolescente franzino para sua idade, mostrou-se muito educado e compenetrado. Muito disponível e interessado na pesquisa, perguntou como era “isso” [mestrado], ouvindo atentamente a explicação e questionando se poderia ir “ver no dia” [a apresentação da dissertação].

Diante da falta de salas disponíveis, no turno da tarde, para a realização das entrevistas, utilizamos neste dia as mesas de alvenaria que ficam na entrada da escola. Não fomos diretamente interrompidos, mas várias pessoas passaram pelo local e nos lançaram olhares curiosos, o que aparentemente não incomodou o aluno.

Ao ser solicitado a fazer um desenho que representasse a escola, Apolo rapidamente se pôs a trabalhar e logo terminou sua produção, conforme se pode observar na figura 16. Não usou cores. Representou a escola através de um livro e justificou seu desenho dizendo que “no livro, aprende muitas coisas e quando vem pra escola também”.

Assim pode-se perceber a representação da escola como um dos espaços para se aprender, principalmente conteúdos disciplinares.

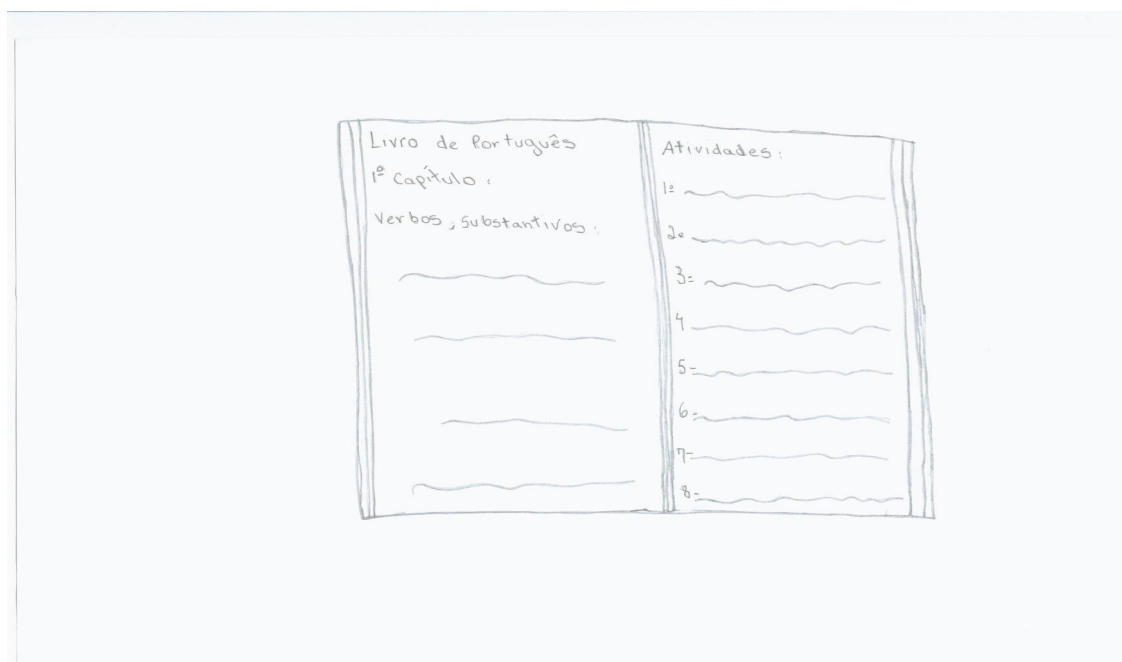


Figura 17 – Representação da escola feita por Apolo.
Fonte: arquivo da autora

Apolo não teve a experiência de passar por outras escolas antes de chegar à atual. Segundo ele, foi aos seis anos que entrou para escola pela primeira vez e suas lembranças desse período são do medo do primeiro dia de aula, quando “até

chorou”, e de como foi, aos poucos, se acostumando. Brincadeiras e professoras também foram lembradas.

“Eu lembro que no primeiro dia eu não queria entrá na escola. Eu tava com medo. Com o tempo eu fui me acostumando. Conhecia os colegas...”.

“As professoras era boa gente, a gente ficava brincando”.

“A professora passava filme, a outra passava continhas, os numerais, ensinou a gente a contar.”

Seu relato está permeado de referências à escola como um espaço de brincar e relacionar. Segundo ele, o recreio é a hora da escola em que se pode conversar e jogar. Em suas palavras:

“É educação física, a professora dava brincadeiras diferentes, é...emprestava jogos...”

“[A melhor hora é a do] recreio, eu fico conversando, brincando na quadra também, vôlei, futebol...”.

No entanto, no final do 3º ciclo, parece não haver mais espaço para brincadeiras em sala de aula . Ao relatar as atividades realizadas ele muda seu tom de voz para mais grave, revelando a seriedade com que ele considera o estudo, como ele explica a seguir:

“[Antes, na pré-escola] era muito desenho, a gente coloria muito”.

“[Agora eu estudo] matemática, português, a gente aprendeu equações, sistemas de equações, é... contas, operações, esses negócios assim”.

“[A professora] dá produção de texto, interpretação e muitas contas”.

Apolo, com seu jeito compenetrado, explicou o que era escola para ele hoje:

“[Escola ...] Acho que é ... o caminho da vida, o início, é... prá pessoa, o início da vida da pessoa. Num é bem isso, assim, o caminho que ela tem que é...percorrer, o início do caminho que ela tem que percorrer pra ela poder viver, ter um trabalho bom...”.

Seu relato confirma o significado de escola, presente na entrevista do grupo de 3º ciclo, que é de um espaço para melhorar de vida.

Essas idéias também são reiteradas nas histórias para completar, em que ele vê a escola como espaço para aprender coisas novas e conhecer pessoas novas. Também a idéia do espaço escolar como lugar que possibilita um futuro melhor é mantida.

Tina – 14 anos – 3º ciclo

Assim como na entrevista anterior, com Apolo, o momento individual com a aluna ocorreu na mesma área externa da escola, nas mesas de alvenaria da entrada.

Tina, típica adolescente, estava preocupada com sua aparência. Ficou arrumando seus cabelos todo o tempo, mostrando as unhas feitas. Durante a entrevista demonstrou, ao contrário do seu colega de ciclo, um aparente descaso com a mesma. Apesar dessa impressão, foi receptiva com a entrevistadora, mas suas respostas foram curtas e objetivas e afirmou constantemente que não se

lembrava de detalhes daquilo que foi perguntado, repetindo “num lembro” a quase todas as perguntas.

Resistiu muito ao pedido de que fizesse um desenho, argumentando que não sabia desenhar. Depois de muito incentivo, fez rapidamente um desenho de um caderno com atividades de matemática e só disse que fez este desenho porque “quando vai pra escola precisa de caderno”. Diante da resistência apresentada por Tina, optou-se por não insistir com mais perguntas e não se explorou mais a produção da aluna.

Sua produção retrata o quanto as atividades escolares são marcantes neste momento. Seu caderno, como pode-se ver na figura 18, apresenta atividades de matemática, sugerindo a importância de aprender conteúdos em sua representação de escola. Esta representação coincide com a do seu colega Apolo, sugerindo uma maior valorização dos conteúdos escolares no final do ensino fundamental.

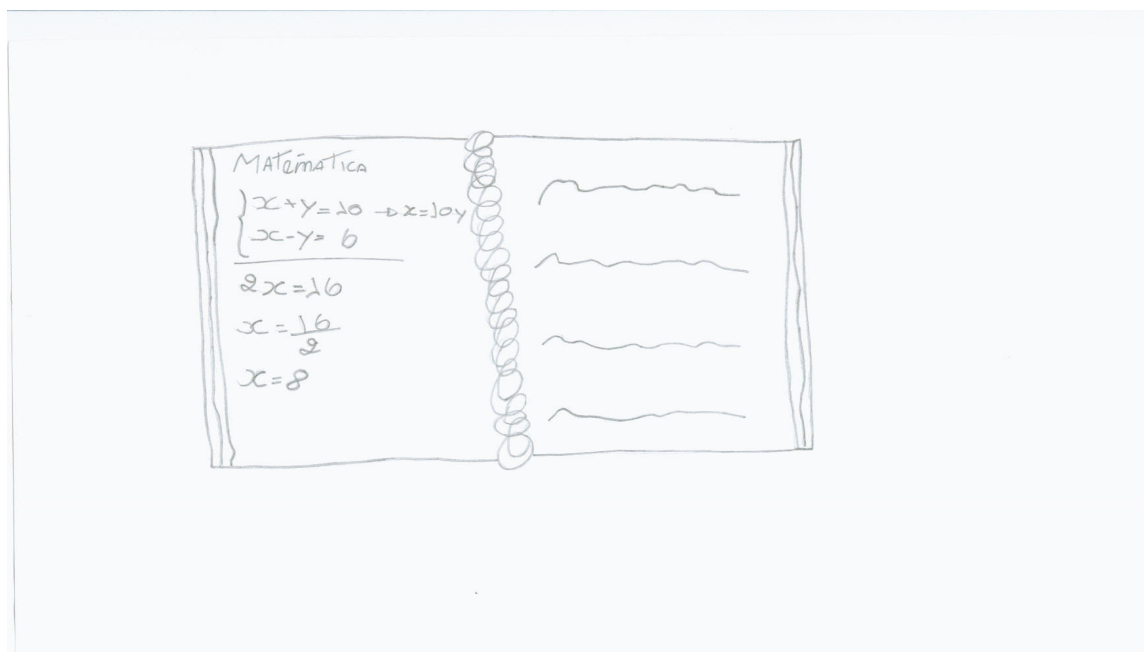


Figura 17 – Representação da escola feita por Tina.

Fonte: arquivo da autora

A aluna fez o pré-escolar em uma escola próxima à sua residência e os quatro anos seguintes, 1ª à 4ª séries, em outra escola. Quando iniciou a 5ª série, mudou para uma escola diferente e lá permaneceu por dois anos. Está na atual escola há dois anos.

As atividades das quais se recordou evidenciam as mudanças ocorridas com o passar dos anos escolares: primeiro brincadeiras, depois pesquisa como podemos observar em seu relato:

“A gente ficava pulando corda na hora do recreio, hoje eu fico vendo os meninos jogarem vôlei lá em cima “

“Pesquisa tinha. Muita! [na 5ª série] Nossa Senhora! Pesquisa era uma atrás da outra”.

“[Hoje é] conta, produção de texto, interpretação de texto, isso”.

Tina também menciona que a melhor “coisa” que acontece neste espaço são as amizades. Mas a escola é “um caminho pra um emprego bom”.

Não alterando seu comportamento, nas histórias para completar, Tina deu respostas curtas, tornando mais difícil a análise do material. Observou-se que a escola é um lugar bom para ela, onde o mais importante são os amigos e que seu objetivo é o de crescer “[para] ser alguém na vida”, o que, mais uma vez, corrobora a representação de escola como facilitadora de ascensão social.

5.5 – Análise dos questionários

A fala dos pais revela que a escola é percebida como um prolongamento da família e que compete a ela a função do ensino sistematizado.

Responsável por Rafael – (1º ciclo) “A escola é muito importante para criança, é o berço, a cultura o prolongamento da Educação, eu não transfiro a responsabilidade de educar e moral para escola, mas vejo nela função de aprendizagem constante, de ocupar o tempo com o saber e em casa reforço com meu esforço este local”.

Responsável por Mulher Gato – (2º ciclo) “A escola pra mim é um lugar de aprendizado, onde a criança vai refletir com seu comportamento, aquilo que ela é em casa”.

Surge ainda, nas respostas dadas pelos responsáveis, a percepção da escola como lugar de socialização, o que corrobora a percepção dos grupos de alunos.

Responsável por Robin – (1º ciclo) – “Escola é a base da formação do ser humano com um todo depois da família, auxilia grandemente na socialização do ser humano, além do cognitivo e emocional, a medida que a criança aprende a trabalhar sua auto estima o que estimula a novos aprendizados”.

Responsável por Tina – (3º ciclo) – “Escola é o lugar onde todos tem a chance de aprender a ler e escrever e conviver em grupos. Escola é família, comunidade e integração”.

Responsável por Robin – (1º ciclo) – “(...) aprende também a conviver em comunidade, a partilhar e respeitar”.

Não se constatou entre os responsáveis pelos alunos uma representação de escola como espaço para crescer na vida, como ocorreu na percepção dos alunos. Apenas a fala do responsável por Apolo (3º ciclo), ressalta este aspecto: “A escola é tudo, um importante passo na vida das pessoas. (...) A escola é a grande meta do homem para segurar seu futuro”.

Apesar do valor atribuído à escola pelos responsáveis pelos alunos, também estão presentes em suas respostas algumas críticas à qualidade do ensino:

Responsável por Apolo – (3º ciclo) “A escola atualmente é muito desorganizada e sem estrutura para atender os alunos naquilo em que eles precisam”.

Responsável por Batman – (2º ciclo) “O ensino das escolas estão em decadência cada ano que passa”.

Responsável por Bia – (3º ciclo) “Infelizmente o ensino hoje em dia está mais fraco”.

Quanto à Escola Plural, percebeu-se que entre os responsáveis coexistem opiniões divergentes com relação à proposta, com um predomínio de críticas. Tais críticas, em geral, dirigem-se à questão de a escola aprovar os alunos sem um controle de sua aprendizagem, o que coincide com as representações apresentadas pelos alunos nas discussões de grupo. Os relatos a seguir revelam a preocupação dos responsáveis:

Responsável por Bruna – (1º ciclo) – “Sou um pouco contra a Escola Plural porque caso o aluno não seja esforçado, ele acomoda. No caso da Bruna ela se esforça e por isso eu não me preocupo com o método de ensino”.

Responsável por Lindomar – (2º ciclo) – “Passar a criança sem saber, como é que vai ser o futuro”?

Responsável por Mulher Gato – (2º ciclo) – “Eu acho que a escola atualmente com esse ensino plural houve um grande declínio, um desinteresse muito grande por parte das crianças. Para quem não quer estudar é um presente e para quem quer, ainda tem que contar com alunos desinteressados que atrapalham as aulas. Eu gostaria de saber quem é o responsável por essas crianças que formaram e foram para o 2º grau com etapas queimadas”.

Somente um responsável parece valorizar a relevância da formação humana na educação de seus filhos:

Responsável por Robin – (1º ciclo) – “Estou satisfeita, penso que o ensino fundamental deve prestigiar justamente este lado da formação do ser social e emocional, nisso a Escola Plural me atende, não sou a favor de um ensino competitivo, que não respeita o tempo da criança”.

Discussão dos resultados

Neste momento serão discutidos os resultados obtidos ao longo da pesquisa de maneira comparativa, buscando conectar tais resultados com as teorias estudadas.

Assim, após a análise das entrevistas nos três grupos, das seis entrevistas individuais e da análise dos desenhos e das histórias para completar, percebeu-se que alguns temas se repetiram. Os mais significativos foram: escola como espaço de brincar; escola como espaço de aprender; escola como espaço que possibilita “crescer na vida; escola como espaço de se relacionar e escola como espaço de repetição, variando sua intensidade, principalmente, em relação à idade dos participantes.

Espaço de brincar...

A representação da escola como um espaço para brincar obtida através dos diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados, foi bastante freqüente e enfatizada pelos alunos, tendo sido mais abordada pelos alunos mais jovens. Isso sinaliza o processo de formação das representações sociais, lembrando que,

durante a ancoragem, os indivíduos buscam objetos já conhecidos – familiares – para representar o novo.

As falas dos alunos apresentadas no capítulo anterior evidenciam que estes sujeitos buscam naquilo que lhes é familiar, por exemplo, as brincadeiras, uma forma de representar a escola. Isso nos leva à análise de Moscovici, quando este diz que ao representar um objeto, os indivíduos ou grupos inserem-se em um universo familiar e associam-no a outros objetos lá existentes:

A fim de penetrar no universo de um indivíduo ou de um grupo, o objeto entra numa série de relacionamento e de articulação com outros objetos que aí se encontram, dos quais toma as propriedades e aos quais acrescenta as dele. (MOSCOVICI, 1978,p.63)

No caso deste estudo, para representar a escola, os alunos tomaram “brincar” e “aprender” como objetos já pertencentes aos seus universos familiares. Ou seja, ao construírem sua representação de escola, as crianças enfatizam um objeto de grande familiaridade que é o brincar e a própria escola reforça (ou deveria) a questão lúdica, favorecendo, assim, a adaptação e a socialização infantil.

A Psicologia já nos alertou que as crianças com poucas oportunidades de brincar ou com as quais raramente se brinca, tendem a sofrer graves interrupções ou até mesmo retrocesso intelectual porque, através das brincadeiras, elas exercitam seus principais processos mentais.

Sabemos também que “as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias” como escreveu Montaigne²⁷. Winnicott

²⁷ Citado por Bettelheim (1988) sem indicação da referência.

(1975) corrobora esta idéia, afirmando que o brincar é universal e que, para uma criança o natural é brincar.

Nos momentos de lazer na escola, acontecem as brincadeiras e os jogos que possibilitam as condições de troca entre os alunos, a interação entre diferentes pontos de vista e o estabelecimento da cooperação e da solidariedade entre eles. Ao brincar, eles também exercitam a criatividade, a imaginação e a fantasia.

Assim, o espaço de lazer dentro da escola deve ser cada vez mais cuidado, preservado e valorizado, uma vez que as representações destes alunos, refletindo a escola como um espaço para brincar, são de extrema relevância e fazem parte de sua realidade simbólica e concreta. O brincar como uma representação advém de dados sensoriais e vivências dos sujeitos.

Dessa forma, vemos expressa através desta representação a necessidade do “lazer”, que apareceu tanto nas falas quanto nos desenhos dos alunos.

Por meio da brincadeira, mais do que qualquer outra atividade, o aluno conquista domínio sobre o mundo externo. Aprende a manipular e a controlar seus objetos, ganha domínio sobre o corpo, lidando com seus problemas psicológicos e aprendendo sobre as relações sociais.

O aluno não precisa apenas de liberdade de ação e abundância de espaço, para mover-se. Ele precisa de espaço para desenvolver também a mente, liberdade de ação para experimentar coisas e idéias à vontade ou até para brincar com suas idéias.

Quanto mais oportunidades o aluno tiver para desfrutar a riqueza de suas fantasias através das brincadeiras em todas as suas formas, mais solidamente seu desenvolvimento se processará.

Por exemplo, “brincar de escolinha” é um processo em que o aluno aprende sobre as experiências escolares, buscando o domínio de uma vivência, ao invés da experiência “passiva” à qual está acostumado.

Tais idéias são referendadas por Zaidan (2002) quando, ao apontar os elementos centrais do desenvolvimento de cada idade nos ciclos de formação, descreve que, principalmente no primeiro ciclo, *“a criança está construindo sua visão do mundo real à sua volta . É fantasiosa e relaciona-se através da brincadeira, da imaginação e dos jogos”*. Este brincar é importante pois, segundo a autora, *“brincando, jogando, vivendo e convivendo de maneira coletiva a criança aprende a socializar-se, observando o meio, seus colegas e sua professora, fazendo relações e inferências próprias”* (ZAIDAN, 2002, p.16).

Espaço de aprender e espaço de relacionar

Pode-se observar que as representações construídas pelos alunos, num primeiro momento, retratam o que, no senso comum, espera-se da escola, ou seja, lugar de aprender, de transmitir conhecimentos.

Segundo Perrenoud, *“a escola continua pensando os aprendizados em termos de conhecimentos por ser o que melhor domina”* (PERRENOUD, 1999, p.16). Este pensamento perpassa a cultura, e a sociedade tende a mantê-lo, inclusive pela propagação das representações sociais através da mídia.

A escola cumpre, assim, o papel de promover o desenvolvimento pessoal de maneira diferente de outros espaços como a família e a igreja, pois apresenta conteúdos sistematizados que favorecem a aquisição de conhecimento, facilitando o acesso a um conjunto de saberes que são considerados essenciais pela nossa sociedade.

Encontramos nas falas dos alunos um discurso homogêneo que referenda essas idéias, bem como o pensamento de Kramer (2002), quando afirma que a escola, é um meio de garantir o acesso de todos ao conhecimento, é um espaço para aprender, conhecer, compreender a realidade circundante. Não estar neste espaço ou não aproveitá-lo, segundo os alunos, pode ter conseqüências negativas para ele, reforçando a idéia da escola como um espaço de transmissão de conhecimento.

Essa representação de escola expressa pelos alunos aponta para o reconhecimento de que este é o espaço autêntico de transmissão de conhecimento, mesmo que alguns vislumbrem que ele não é o único, pois existem, outros espaços como eles mesmos dizem: “livros, jornais, revistas, ... a própria vida”.

Outro aspecto importante se refere à percepção, pelos alunos, da escola como espaço de socialização, confirmando a representação de que a escola é o

espaço privilegiado de práticas sociais complexas com uma função claramente socializadora, inclusive apresentando aos alunos situações desconhecidas.

Ainda de acordo com Zaidan,

A experiência escolar é extremamente inovadora para a criança. A escola é um espaço no qual giram os novos relacionamentos e conhecimentos . Pode ser nela, principalmente, que a criança começa a participar de espaços públicos, convivendo com pessoas diferentes de seu grupo familiar restrito". (ZAIDAN, 2002, p.16)

Assim, os alunos ressaltam a importância da escola como espaço facilitador das relações sociais, seja através das interações dentro da sala de aula, ou de atividades em grupo que acontecem neste espaço, como as festas temáticas e o próprio brincar.

Espaço que possibilita crescer na vida...

Do que foi apresentado, pode-se afirmar que o "ser alguém", e o "melhorar de vida" aparecem, de alguma forma, em todas as representações de escola que os sujeitos entrevistados construíram.

Na visão dos alunos desta investigação, a escola é uma "salvação". A perspectiva de um futuro melhor está associada a um melhor nível de escolaridade, tema enfatizado principalmente pelos alunos do final do terceiro ciclo.

Essa representação é corroborada quando vemos que algumas das características dos alunos deste ciclo segundo Zaidan, são as

preocupações com o futuro, com suas perspectivas. O seu universo mais próximo e o contexto social é que irão mostrando suas possibilidades. O mundo do trabalho pode estar objetivamente colocado para ele ou não, mas sua perspectiva estará. (ZAIDAN, 2002, p. 16)

Novamente as representações sociais são construídas de acordo com os objetos mais próximos dos alunos. Aqueles do terceiro ciclo começam a preocupar-se com seu futuro próximo, com as questões profissionais.

Assim, vemos que há um desejo de aprender, mas é um desejo atrelado à possibilidade de sucesso e de um futuro profissional. Então pode-se dizer que a escola, para os alunos, é percebida como uma forma não só de preparação para a vida, mas também de promoção social.

Espaço de repetição...

Obviamente não podemos esquecer que a escola, em nossa realidade de país capitalista acaba, muitas vezes, prestando-se às funções de conservar ou reproduzir determinados aspectos da ordem social e econômica existentes; de certo controle ideológico e de formar as pessoas de acordo com as necessidades do sistema de produção.

Assim, desde cedo a escola se presta ao papel de ensinar a obediência e reforçar o papel dos professores como “donos do saber”, e como tal, a serem respeitados. Neste espaço, em geral, ainda impera a lei de que todos devem ficar assentados, quietos, prestando atenção no que o professor tem a ensinar.

Essa reprodução se reflete, de acordo como os alunos, na repetição de tarefas, tornando o aprender enfadonho e cansativo, desestimulando-os. Aqui percebe-se a escola como um espaço com amplas possibilidades de se tornar, usando uma palavra dos próprios, um lugar “chato”.

Apesar de esta repetição ser algo incômodo, observou-se que, à medida que os alunos vão avançando para outras etapas, isso vai se tornando suportável, provavelmente porque, a partir do segundo ciclo, eles absorvem a idéia de que sem estudo não conseguirão uma vida adulta satisfatória, retomando a questão da representação da escola como espaço de “crescer na vida”.

Representações Sociais de Escola X Representações Sociais da Escola Plural

Finalmente, confrontando os sentidos atribuídos pelos alunos à escola com os objetivos propostos pela Escola Plural pôde-se perceber a presença de elementos relevantes da referida proposta na representação de escola construída pelos alunos.

O que se pode perceber, a partir dos relatos tanto dos alunos como dos pais, é que parte das concepções da proposta Escola Plural se integram na estrutura cognitiva de professores, alunos e familiares, uma vez que encontraram na referida estrutura idéias que lhes serviram de apoio (ancoragem), e possibilitou a concretização dos novos conceitos (objetivação), proporcionando, assim, a apropriação dessas inovações.

Tal fato entretanto não aponta para a aceitação e compreensão ampla dessa proposta. Os elementos encontrados nas representações sugerem que a percepção dos alunos e responsáveis sobre a Escola Plural tem como referência a idéia da escola tradicional, que tanto pais como professores vivenciaram em seu percurso escolar. Assim, surge a representação de que na Escola Plural não se aprende, pois não há cobrança de notas através de avaliações.

Na verdade, a Escola Plural trata-se de uma proposta complexa, que implica em uma ruptura com o modelo de escola tradicional vigente anteriormente na escola pública brasileira.

Um dos temas mais polêmicos da proposta Escola Plural é a concepção de *ciclos de formação*. Essa concepção, segundo Azzi (2001), coloca em evidência a avaliação da aprendizagem dos alunos, um dos pontos mais críticos do processo de ensino-aprendizagem. A proposta de ciclos implica na adoção de uma visão de avaliação progressiva e não de promoção automática, ou seja, ausência de avaliação, como tem sido compreendida de um modo geral. O não entendimento do significado da avaliação progressiva por parte de muitos profissionais da educação e também pelos pais e, conseqüentemente, pelos alunos, tem resultado em uma prática escolar ineficiente que conduz a não-aprendizagem dos mesmos e provoca muitas inquietações, indagações e perplexidades, gerando diferentes interpretações e dificultando a apropriação de seu sentido. Assim, o que se tem observado é que a Escola Plural tem sido representada como aquela em que o aluno é aprovado sem aprender.

Essa forma de entender os ciclos, ou seja, suprimir as séries e suspender a avaliação nas passagens entre elas, adotando uma aprovação automática dos alunos e, portanto, desconsiderando se ele atingiu o domínio da aprendizagem esperada em cada etapa, sintoniza com a visão técnica e administrativa de reforma da Educação Básica da proposta neoliberal que, buscando dar fluxos aos sistemas de ensino, propõe simplesmente o fim da reprovação, junto com outras medidas que visam diminuir os gastos com a educação e não investindo no projeto pedagógico que vise uma melhora na formação dos alunos. (ZAIDAM, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi reafirmado que a escola continua representando um papel central na vida dos alunos e um grande valor em nossa sociedade. É uma instituição a que, teoricamente, todos têm direito e onde pessoas com as mais diversas características, como idade, religião, classe social, passam boa parte da vida.

A sua eficácia já foi e continua sendo questionada na atualidade, em especial considerando-se o desenvolvimento tecnológico e as formas cada vez mais sofisticadas de difusão das informações. Num momento em que as pessoas têm acesso cada vez mais veloz às informações, cabe à escola ajudar a organizar, analisar, criticar essas informações.

Neste mundo, onde se exige cada vez mais rapidez, onde se tem que andar cada vez mais depressa, vemos na escola um espaço em que se pode ficar, aprender, relacionar, brincar, se divertir! Espaço em que as letras e os números deveriam converter-se em brinquedos para as crianças.

Tal espaço, longe de estar em vias de acabar ou de ser antiquado, continua sendo um local privilegiado de aprendizado e de grande investimento emocional tornando-se um palco importante na vida das crianças e dos adolescentes, favorecendo a formação de diferentes representações sociais.

Ao pensar sobre as representações sociais de escola, pode-se ver que, conforme a figura 19, existe uma escola real e uma ideal. Como observado na pesquisa, todos os alunos freqüentam uma mesma escola real mas, possivelmente, cada um deles tem idealizado uma escola – a sua escola. Assim, as representações de escola que foram apresentadas no capítulo anterior, revelam essas diferentes percepções.

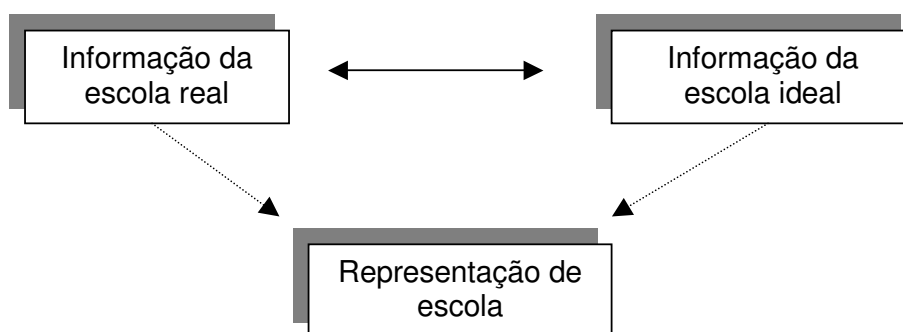


Figura 19 – Esquema ilustrativo das representações de escola.

Fonte: própria autora

Para esses alunos, a escola real é aquela onde o que predomina é a repetição de tarefas, muitas vezes sem sentido, com professores distantes da turma. A escola ideal seria aquele espaço lúdico, que proporciona prazer e incentiva a sua permanência. Nessa escola ideal, os professores estão próximos aos alunos, conversam e lhes dão a atenção desejada.

Em seguida, de forma sucinta, são apresentadas as representações que os alunos da Escola Ipê construíram sobre a mesma, no percurso do ensino fundamental.

No final do primeiro ciclo (infância), os alunos pesquisados, com idade de oito anos, representam a escola especialmente como um lugar de aprender e brincar. Por outro lado, a escola é vista também como um lugar de repetição, de cópia, que “acaba sendo chato”. Os alunos avaliam a escola a partir de uma perspectiva dualista, separando as vivências entre as “boas” e as “ruins”.

No final do segundo ciclo (pré-adolescência), os alunos pesquisados, com idade de onze anos, representam a escola como um lugar de brincar, de aprender, de se relacionar e de melhorar de vida. Tratando-se de um ciclo de transição na sua vida, estão presentes em suas representações elementos tanto da representação escolar dos alunos do primeiro ciclo, como dos alunos do terceiro ciclo.

Em relação aos mais jovens, eles acrescentaram na sua representação de escola, o “relacionar”, que foi bastante discutido no grupo. De acordo com sua idade, eles revelam uma nova postura de abertura para o mundo social. O estudo, segundo eles, é uma condição para sair da pobreza, atribuindo à escola o papel de salvadora, de redentora pois, para eles, estudar está ligado à possibilidade de um bom emprego no futuro.

É feita uma crítica à Escola Plural, que é descrita como aquela em que, mesmo não estudando, há aprovação. Nesse sentido, os alunos mostram-se preocupados com o futuro, pois acreditam que nem todas as escolas são “plurais”, permitindo-se perceber o desenvolvimento de uma percepção mais ampla da realidade circundante, inclusive de sua capacidade crítica.

No final do terceiro ciclo (adolescência), os alunos participantes, com a idade de 14 e 16 anos, crêem que a escola é boa e a associam à sua visão de futuro.

Assim, a escola é vista como um espaço de preparação para proporcionar-lhes uma vida decente e também relaciona-se com a ascensão social. É construída neste grupo uma crítica à Escola Plural vista igualmente como um lugar de “não aprender e passar”.

Assim, a escola apresenta grande importância na formação intelectual e pessoal dos alunos, participando da construção de suas idéias e visões de mundo.

De acordo com Sá (1998), *“para gerar representações, o objeto deveria ter suficiente relevância cultural ou espessura social”* o que, com certeza, é o caso da escola. Assim, quando um sujeito ou grupo faz a integração cognitiva e emocional do objeto representado com outros objetos familiares, ele tende a apropriar-se inicialmente das representações já existentes em seu universo. Pode-se dizer que as representações já disponíveis funcionam *“como sistemas de acolhimentos de novas representações”*. (SÁ, 1998, p.38).

Diante de tudo o que foi visto e voltando às indagações iniciais, pode-se compreender como os alunos percebem a escola. Acredita-se que, muitas vezes, seus desejos e necessidades legítimos não são atendidos, o que é visível na representação da escola, dos alunos e de seus pais, como um espaço para repetir e obedecer. Espaço onde existem normas, hierarquias, poderes já instituídos que são seguidos e repetidos sem muitas críticas ou sem a disponibilidade de mudança por parte dos envolvidos.

Os alunos, em alguns casos, apenas reproduzem estas representações. São porta vozes da visão escolar já instituída, apesar de que muitos participantes chegam a questionar o funcionamento da escola em diferentes aspectos.

Todavia, é inegável e reconhecida pelos alunos que a escola prima por ser um espaço efetivo de aprendizagem. Neste sentido, destaca-se que a escola se centra no trabalho com os conteúdos disciplinares e, quando estes aspectos são desprovidos de sentido e do prazer em aprender, o desenvolvimento do aluno tende a ficar comprometido. Daí a importância do lúdico nas escolas. O “divertimento”, representado pelo brincar e pelo jogar, está presente desde o primeiro até o terceiro ciclos e, pode-se dizer que, mesmo nos níveis médio e superior, têm o seu lugar. Ao trazerem o brincar como uma representação da escola, os alunos revelam o desejo de estarem em um lugar alegre, “cheio de vida”, diferente da monotonia de todos os dias refletida em “copiar o quadro cheio”.

É importante que a escola esteja atenta, e busque aproveitar mais os momentos que favoreçam a interação, tanto aluno – aluno, como professor - aluno, uma vez que eles expressam a necessidade de mais momentos de lazer, descontração e criatividade, além de valorizarem aqueles professores que conseguem estabelecer uma relação respeitosa, humana, atenta às necessidades dos alunos e, principalmente, uma relação de proximidade e confiança.

Acredita-se que, com a inclusão destes aspectos, a escola “ideal” ficaria mais próxima e, seguramente, favoreceria o aprendizado e a formação dos alunos.

Ao considerar as representações construídas pelos próprios alunos, ainda crianças e adolescentes, buscou-se ressaltar sua condição de sujeitos que têm um papel especial no espaço escolar, e devem ser considerados pelas escolas, dando a eles mais espaço e voz, refletindo o respeito que lhes é devido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (Coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada: projeto de capacitação de dirigentes**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação MG, 2001, Cap. 4. p.62-73

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação – **Escola Plural: Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal de Educação**. Belo Horizonte: SMED, out. 1994.

BETTELHEIM, Bruno. Brincadeira: ponte para realidade. In: BETTELHEIM, Bruno **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p.164-218

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo: Ícone Editora, 1992.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC/SEF. Brasília, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação**. MEC/SEF. Coordenação de Educação Básica. Brasília, 1994.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Básica**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Elaboração de um projeto de ensino. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.8, n.44, p.12-23, mar/abr.2002.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org) **Currículo: política e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. Cap. 2, p. 29-42

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org) **Reinventar a escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. Cap. 1, p.11-16.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar e nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

CHARLOT, Bernard. O saber e as figuras do aprender. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Cap.5, p.59-76

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A representação da escola em crianças da classe trabalhadora**. 1987. 274f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. *Educ. Soc.* [online]. set. 2002, vol.23, no.80, p.168-200. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php>> Acesso em: 04 jan 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. Parte 3, p.136-161.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994.

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, Pedrinho, A, JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.) **Textos em Representações Sociais**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Cap. 1, p.31-59.

GOETZ, J; LECOMPTE, M. D. **Etnografía e diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid: Morata/MEC, 1998

GONÇALVES, M. F. C. **“Se a professora me visse voando ia me por de castigo” - A representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente**. 1990. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

KRAMER, Sônia. As crianças, os jovens, os professores, as escolas: reflexões para o debate. In: OSOWSKI, Cecília Irene (org). **Educação e mudança social: por uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987, p.191-211.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, p.93-107, março, 1997.

MOSCOVICI, Serge. **A representação Social de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PATTO, Maria Helena Souza (Org). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, Sonia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RANGEL, Mary. A representação social como perspectiva de estudo da escola. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.22, n.112, p.11-15, maio/jun. 1993.

RIGOTTO, R. M. As técnicas de Relatos Orais e o estudo das Representações Sociais em saúde. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, v.3, n.1, p.116 – 129, 1998.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Representações sociais de professoras sobre a relação professor aluno em sala de aula**. 1995.146f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais.

SÁ, Celso Pereira. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary, Jane P. (Org.) **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. Cap. 1, p.19-45.

SÁ, Celso Pereira. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. T. **Itinerário de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SILVEIRA JR., P. M. Leituras: Da escola de Jean Claude Milner. **Revista Revisão**, Rio de Janeiro, nº 2, p282-301, 1985.

SOARES, Magda. Transformações e Movimentos da Escola no Mundo Atual. In: Ciclos de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**. nº 3. Belo Horizonte: SMED, 2000, p.6-11.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

ZAIDAN, Samira. Discutindo a escola de ciclos na educação fundamental. **Caderno do Professor**. Belo Horizonte, nº 9, p. 10-21, abr. 2002.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo levantar entre as crianças que estão cursando os últimos anos dos três ciclos do ensino fundamental (antigas 2ª, 5ª e 8ª séries) informações sobre as suas idéias ou representações acerca da Escola. Considero relevante este estudo para caracterização dessas representações, uma vez que o mesmo pode sugerir possíveis mudanças na maneira de se trabalhar com as crianças que estão neste espaço. Trata-se de uma pesquisa que está sendo conduzida como exigência de conclusão do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Nos termos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa deve ser livremente consentida, sendo garantido: a) o sigilo da privacidade do participante quanto aos dados de identificação e resultados obtidos pelos participantes da pesquisa; b) as informações sobre o estudo serão fornecidas pelo pesquisador para que o participante possa decidir livremente sobre a sua participação na pesquisa; c) as informações prestadas pelo participante durante a participação na pesquisa não implicarão riscos ou benefícios a ele; d) a liberdade de recusar a participar ou retirar o consentimento, a qualquer momento.

Para que possamos levantar as informações necessárias para concluir a pesquisa, solicitamos a sua colaboração manifestando por escrito a autorização e aceitação em participar desse estudo. A sua participação constitui em,

primeiramente, autorizar a criança a participar de uma entrevista em grupo cujo tema será “escola”, respondendo a um conjunto de perguntas sobre este tema. As entrevistas serão conduzidas por mim com a ajuda de Juliana Horta, minha auxiliar . As entrevistas terão duração aproximada de 50 minutos e serão realizadas nas dependências da Escola Municipal Ipê. Se necessário, serão marcados encontros individuais com as crianças. Em um segundo momento, será realizada uma entrevista com a família criança, buscando investigar o mesmo tema. Tais entrevistas acontecerão na própria residência da criança e serão marcadas de acordo com a disponibilidade dos responsáveis.

Na expectativa de contar com a sua colaboração, agradeço a sua atenção.

Natércia Acipreste Moura
Mestranda em Educação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

AUTORIZAÇÃO

Nome da criança:

Data de nascimento:

Idade:

Ciclo:

Responsável:

Endereço:

Telefone de contato:

Em vista dos esclarecimentos prestados, manifesto a minha autorização e concordância em permitir a participação do meu filho(a) e, posteriormente, da minha família na pesquisa respondendo as perguntas sobre o tema: “escola”.

Por ser verdade,

Responsável pelo participante voluntário
Belo Horizonte, _____ de junho de 2003.

ANEXO B – ROTEIRO DA ENTREVISTA EM GRUPO:

- 1) O que é escola ?
- 2) Para que serve a escola?
- 3) Como é na escola ?
- 4) O que os adultos fazem na escola, qual o seu trabalho, a sua função
- 5) O que vocês fazem na escola?
- 6) O que acontece na escola? Me fala o que acontece desde que vocês chegam até a hora de ir embora.
- 7) Sua mãe e/ou seu pai foi (foram) na escola quando era (eram) pequeno(s)? O que ela/ele contou de como era? E o seu irmão?
- 8) O que você acha que tem de bom na escola?
- 9) O que você acha que tem de ruim na escola?
- 10) Você preferia ir ou não para escola? Por que?
- 11) Qual a melhor coisa na escola? E a pior?
- 12) Como são as crianças que vão à escola? E as que não vão?

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL:

- Conte-me o que você se lembra desde de que entrou na escola até hoje.
- Conte-me como era(m) esta(s) escola(s). O que você se lembra de lá – o prédio, as salas, o pátio, os brinquedos, as pessoas que trabalhavam lá...
- Você se lembra dos seus primeiros professores? Como eles eram? E hoje como são os seus professores? Homens? Mulheres? Jovens? Idosos?
- O que mais gostava de fazer quando ia na pré-escola? Que espaços mais gostava na escola? E hoje? Que brincadeiras mais gostava? E hoje?
- O que você se lembra de ter estudar (matérias)? Qual a matéria que você mais gostava? E a que não gostava? E hoje? Como era o professor desta matéria?
- Que tarefas você se lembra de fazer na escola? O que você achava destas tarefas? E hoje o que você faz aqui na escola?
- O que você se lembra sobre as provas? E sobre as notas?
- Qual a melhor coisa de que você se lembra ter acontecido com você na escola?
- Qual a pior coisa de que você se lembra ter acontecido com você na escola?
- O que é escola para você hoje? E o que você imagina que seus colegas pensam da escola hoje?

ANEXO D - HISTÓRIAS PARA COMPLETAR

- 1) Um dia a mãe do menino disse para ele: agora você vai à escola. O que ele pensou?
- 2) O menino foi pela primeira vez à escola. Passou a manhã inteira lá, por que a escola dele era de manhã. Quando chegou em casa, contou umas coisas que aconteceram lá. O que ele contou?
- 3) Quando o menino cresceu e estava grandinho, a mãe dele disse que era para ele ir pra escola. Por que ela queria que ele fosse na escola?
- 4) Um amigo do menino não aprendia as coisas direito na escola. O que a professora dele fez? E a mãe dele? E o pai? E o menino, o que achou das coisas que eles fizeram?
- 5) Um dia, aconteceu uma coisa muito importante com o menino, quando ele estava lá na escola. Depois ele quis contar para alguém. Para quem ele contou? O que ele contou?
- 6) De vez em quando, o menino pensava nas coisas da escola, mesmo quando não estava lá. Quando ele pensava? O que ele pensava?

ANEXO E – QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO DA FAMÍLIA

Srs pais e responsáveis, este questionário faz parte da pesquisa “O sentido da escola para as crianças hoje”, que é o trabalho do mestrado que estou desenvolvendo e sobre o qual tive oportunidade de conversar com alguns de vocês.

Como é do conhecimento de todos, fiz algumas entrevistas com os filhos de vocês antes do período de férias e agora devo ter mais um encontro com eles para conversarmos um pouco mais sobre este tema.

Para encerrar esta parte do meu trabalho, preciso também da colaboração de vocês e assim gostaria de solicitar que respondam a este questionário e devolvam o mais rápido que puderem. Gostaria de ressaltar que estes dados serão mantidos em sigilo, nenhuma criança será identificada neste trabalho e as informações aqui recolhidas serão utilizadas para caracterizar o grupo de alunos com os quais trabalhei.

Desde já agradeço a participação e a cooperação de vocês.

Muito obrigada,

Natércia Acipreste Moura

Nome da criança: _____

Data de Nascimento: _____ Idade: _____ Escolaridade: _____

Endereço: Av / Rua: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Telefone de contato: _____

Nome do pai: _____

Idade: _____ Sempre morou em Belo Horizonte? () sim () não

Se **não**, veio de que lugar ? _____ Quando? _____

Ocupação (com o que trabalha atualmente?): _____

Escolaridade:

- () analfabeto
- () 1ª a 4ª incompleto
- () 1ª a 4ª completo
- () 5ª a 8ª incompleto
- () 5ª a 8ª completo
- () segundo grau ou técnico incompleto
- () segundo grau ou técnico completo
- () superior incompleto
- () superior completo
- () especialização
- () mestrado
- () doutorado

Nome da mãe: _____

Idade:_____ Sempre morou em Belo Horizonte? () sim () não

Se **não**, veio de que lugar ? _____ Quando?_____

Ocupação (com o que trabalha atualmente?):_____

Escolaridade:

- () analfabeto
- () 1ª a 4ª incompleto
- () 1ª a 4ª completo
- () 5ª a 8ª incompleto
- () 5ª a 8ª completo
- () segundo grau ou técnico incompleto
- () segundo grau ou técnico completo
- () superior incompleto
- () superior completo
- () especialização
- () mestrado
- () doutorado

Irmãos: Nome:

Idade:

Escolaridade:

(Obs.: Citar as informações acima a respeito dos irmãos da criança – use o verso da folha se necessário)

Renda Familiar:

- () menos de 02 salários mínimos
- () 02 a 04 salários mínimos
- () 04 a 06 salários mínimos
- () 06 a 08 salários mínimos
- () 08 a 10 salários mínimos
- () mais de 10 salários mínimos

Professa alguma religião? () sim () não

Em caso afirmativo, qual?

- () Católica
- () Evangélica
- () Judaíca
- () Espírita
- () Outras – Qual: _____

Qual é o significado de escola para vocês, pais?

O que vocês, pais e mães, acham da escola atualmente?

(Use o verso da folha para responder.)