

A ESCOLA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS DE CLASSE MÉDIA

SCHOOL IN THE SOCIAL REPRESENTATION OF CHILDREN OF MIDDLE CLASS

Laeda Bezerra Machado

laeda@oi.com.br

Taynah de Brito Barra Nova

taynah.nova@ig.com.br

RESUMO: A escola ao longo de sua história assume a função de ensinar às novas gerações os conhecimentos construídos e acumulados pela humanidade. Este artigo analisa as representações sociais de escola de crianças da rede particular de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE. O referencial teórico que dá suporte ao estudo é a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978). Participaram do estudo 25 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental de cinco escolas. Utilizamos a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta e a análise de conteúdo guiou a interpretação dos dados. Os resultados revelaram uma representação social de escola centrada nos seguintes elementos: um fim em si mesma, espaço de convivência social e capaz de proporcionar uma formação individual útil num futuro distante. Essas representações resultam e refletem as experiências e características do grupo pesquisado.

Palavras chave: representações sociais, escola, crianças.

ABSTRACT: The school throughout its history takes on the task of teaching the new generation built and the knowledge accumulated by mankind. This article examines the social representations of school children from the network of private teaching of Jaboatao dos Guararapes-PE. The theoretical reference that supports the study is the theory of representations of Social Serge Moscovici (1978). Study participants were 25 students of the 3rd grade of elementary school of five schools. We use a semi-structured interview as a tool for collection and analysis of content guided the interpretation of the data. The results revealed a social representation of school focused on the following: an end in itself, area of social coexistence and able to provide individual training useful in a distant future. These representations result and reflects the experiences and characteristics of the group searched.

Keywords: social representations, school, children.

Introdução

Nos últimos anos, vem sendo crescente o interesse dos pesquisadores da educação pela Teoria das Representações Sociais proposta por S. Moscovici. A falência da tradição cartesiana de pesquisa vem abrindo cada vez mais espaço para a compreensão do fenômeno educacional em suas múltiplas faces e por outros enfoques. Este artigo tem como objetivo trazer reflexões decorrentes de uma pesquisa desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2007, junto às crianças matriculadas na rede particular de ensino. Fez-se uma aplicação desta teoria, relacionando-a à postura de crianças frente à escola.

Nas sociedades primitivas, a escola não existia, portanto, cabia à família e à comunidade próxima a educação da criança. A elas competiam transmitir os conhecimentos necessários à sobrevivência. Em sociedades complexas, como a nossa, a função educacional deixa de ser realizada apenas no âmbito da família e grupo próximo. A escola assume a função social delegada pela sociedade, de ensinar às novas gerações os conteúdos eleitos como relevantes por alguns. Tal instituição mostra-se como fundamental para a apropriação por parte dos indivíduos dos conhecimentos construídos pela humanidade. A transmissão desses conhecimentos é função precípua da escola e, como salienta Vygotsky (2003), razão pela qual existe. Essa prática social desenvolve-se em cada sala de aula, microcosmo povoado de pessoas cujas histórias de vida, valores e motivações próprias permeiam todas as vivências escolares, principalmente em relação aos conteúdos de ensino.

Os estudos das representações sociais de escola não são comuns, mas também não têm sido tão escassos. Esses estudos voltam-se quase exclusivamente para a escola pública.

A escola foi tomada como objeto de estudo por Eizirik,(1999) lançando um olhar epistemológico sobre as representações sociais dos professores. Ao conceber a escola como uma instituição dinâmica, flexível, em um processo de construção a autora identifica certos descompassos a esse respeito no que tange aos professores. Afirma a autora que, influenciados pelos dilemas da escola atual, a representação social desta instituição para os professores

aparece como um local afastado da vida, do desejo e alegria. Essa representação social afeta diretamente as práticas dos professores que nela desacreditam.

Franco & Novaes (2001) estudaram as representações sociais de escola e trabalho de jovens estudantes de ensino médio na cidade de São Paulo. As autoras entrevistaram 481 estudantes dos períodos diurno e noturno de dez escolas estaduais localizadas em São Paulo-SP. Constataram que as representações de escola desses jovens centram-se na esperança e possibilidade de conseguir um status social mais reconhecido e empregos mais qualificados.

A representação social de escola entre alunos também foi estudada por Lins e Santiago (2001). As autoras constataram que eles possuem uma representação positiva da instituição, como algo necessário à conquista de um lugar no mercado de trabalho, um local para a qualificação individual numa perspectiva de mudança de vida.

São pertinentes as reflexões de Madeira (2003) sobre a relação entre educação e aprendizagem para adultos analfabetos. Segundo a autora, esse grupo possui uma representação social de escola como um espaço vazio, algo meio que desprovido de significados positivos para um grupo com trajetória de fracasso ou de não acesso à escola.

Em estudo publicado em 2005, Madeira identificou a representação social de escola em sujeitos de diferentes grupos: professores, pais de alunos que freqüentam a escola, pais de alunos evadidos, jovens e adultos em alfabetização e indivíduos analfabetos. Constatou que a representação social da instituição está ligada à imagem ou metáfora de uma “porta” para todos eles, embora haja uma diversidade de sentidos atribuídos ao objeto enquanto síntese de valores, crenças e símbolos de cada grupo.

Explicita a autora que, a “porta” seria para os sujeitos algo que pode distanciá-los, se fechada, ou aproximá-los, se aberta, de seus objetivos. Identificou que, para professores, pais de alunos e e adultos em alfabetização, esta “porta” se delineia como uma condição de acesso a algo concreto e próximo, um projeto bem definido, um emprego. Contrariamente, para pais de

alunos evadidos e indivíduos analfabetos esta “porta” aparece associada a algo indefinido que se fecha para o sujeito.

Barra Nova & Machado, (2007) levantaram as representações sociais de escola e aprendizagem de crianças de escolas públicas da rede municipal de ensino do Recife-PE. Constataram que as representações sociais de escola e aprendizagem dessas crianças estão ancoradas na promessa da ascensão social.

Reconhecendo, portanto, que as representações sociais são organizadas de maneira diversa segundo as classes, culturas e que, desta forma, variam de acordo com o grupo, o foco deste artigo recai sobre análise das representações sociais de escola de crianças de escolas particulares.

A preocupação e o interesse em focalizar as representações sociais de escola entre crianças de renda média decorrem da ausência de estudos focados neste campo, bem como pela possibilidade que o estudo aponta no sentido de melhor conhecer o que pensa esse grupo social, com outros interesses e experiências sobre esta instituição. Como nos chamam atenção Franco & Novaes (2001) enquanto seres históricos, inseridos em uma determinada rede de relações, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade seria prudente ampliar o conhecimento sobre esses sujeitos. Cientes de que as representações sociais não são homogêneas, mas que se diferenciam de acordo com as diversas interações e comunicações entre os indivíduos nos parece relevante e significativo uma maior aproximação das representações sociais de escola desse grupo.

A teoria das representações sociais

Moscovici, ampliando o conceito das representações coletivas, cunha a Teoria das Representações Sociais. Para este autor o ato de representar não é um ato passivo, mas um processo ativo. Não se trata de simples reprodução, pois os indivíduos não são apenas processadores de informações, mas pensadores ativos, sábios amadores. A Teoria das Representações Sociais situa-se, pois, no interior da Psicologia Social e por se tratar de um fenômeno

intermediário entre o psicológico e o social, “permite compreender a formação do pensamento social e prever as condutas humanas” (BONFIN E ALMEIDA, 1991 p.30).

As representações sociais são, simultaneamente, um produto individual e social, têm uma interface conceitual com a Psicologia Social e a Sociologia. Desta maneira, enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permitem a articulação do social e do psicológico, tornando-se instrumento de compreensão e de transformação da realidade. É, então, pressuposto da Teoria das Representações Sociais a indissociabilidade sujeito-objeto. Conforme este autor a 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). A indissociabilidade sujeito/objeto nas representações sociais é reforçada por Mazzotti (2002) ao afirmar que o objeto não existe por si mesmo, mas apenas em relação ao um sujeito (indivíduo ou grupo).

As representações sociais são visões funcionais do mundo que possibilitam ao sujeito compreender a realidade através do seu próprio sistema de referências, ou seja, das próprias representações que já possui, e através delas, adaptar-se a este mundo. Elas são “um tipo de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”(JODELET 2001,p.22). Consistem em conceitos, afirmações e explicações pelas quais as pessoas interpretam a realidades, tentando compreendê-la. Elas se apresentam como um saber prático que tem relação com a experiência vivida das pessoas.

Conforme Moscovici (1978), a diversidade e variedade de idéias presentes na prática social resultam na manutenção e emergência de novas representações sociais. Para ele, a função das representações sociais é tornar familiar o que é estranho e esse processo depende, simultaneamente, de dois mecanismos interdependentes, que são imprescindíveis para a sua construção: objetivação e ancoragem.

A objetivação é o processo pelo qual os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo assim, coisas

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

Como afirmamos, no processo de objetivação ocorre, simultaneamente, a classificação ou seleção, e a naturalização. De acordo com Bonfin & Almeida (1991) na classificação os conceitos são elencados em determinadas categorias de pensamento. Essa classificação considera as informações já existentes acerca do objeto, que podem variar de grupo para grupo em função de valores aprendidos na cultura. Segundo (SÁ, 1998) este não é um processo que envolve uma operação lógica, de análise de proporção de características que o novo objeto tenha em comum com os objetos de classe que faz parte o indivíduo. O que ocorre é uma comparação generalizadora ou particularizadora que decreta o afastamento ou aproximação da categoria. Na naturalização o indivíduo absorve e incorpora em seu discurso elementos que lhe eram estranhos e originários de outros. É na naturalização que tais elementos passam a ser considerados próprios pelos sujeitos.

A ancoragem constitui-se como uma atividade que introduz o estranho e o desconhecido em categorias que já são familiares ao indivíduo. Assim, ancorar é trazer o novo para o familiar. É através desse processo que o significativo se transforma em signo e o objeto é representado. Entende-se como o processo de incorporação do estranho ao já familiar, à malha de saberes já existentes. Menin & Shimizu (2005 p:96) definem o processo de ancoragem como “a integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento pré-existente; é a inserção orgânica de um pensamento constituído”.

A objetivação e a ancoragem explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhes são conferidas. Assim, a objetivação apresenta-se como os elementos representados de uma ciência integram-se a uma realidade social e a

ancoragem permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como os indivíduos as expressam.

Ao considerarmos os dois processos, podemos concluir que as pesquisas nesse campo objetivam encontrar não só o conhecimento compartilhado por um grupo, mas estudar as modulações de tais conhecimentos num sistema de regulamento simbólico, ou seja, não somente sua forma, mas principalmente o simbolismo, seus significados para pessoas ou grupos. Assim, neste estudo aplicamos à Teoria das Representações Sociais para compreender a trama de sentidos e significados referentes à escola entre as crianças de classe média.

Metodologia

Este artigo adota uma perspectiva qualitativa, uma vez que se centra na captação de sentidos e significados, o que numa abordagem de natureza quantitativa seria dificultado. A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares: ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, 21-22).

O campo empírico

O estudo foi desenvolvido em escolas da rede particular de ensino de Jaboatão dos Guararapes-PE. Para dar conta da heterogeneidade desta rede, foram escolhidas cinco escolas, de estruturas diferentes, ou seja, uma escola de grande porte (com 34 turmas), duas escolas de médio porte e duas de pequeno porte.

Estas instituições atendem, em grande parte, aos alunos moradores do seu entorno, em sua maioria de classe média e alta. De acordo com a coordenação das mesmas, o número médio de turmas oferecidas nas escolas menores é dez, porém, a escola de grande porte se possui 34 turmas. Destas escolas apenas as duas de pequeno porte não oferecem o Ensino Médio – restringindo-se apenas à oferta da Educação Infantil e da primeira etapa do

Ensino Fundamental. As demais, além de oferecerem toda a Educação Básica, possuem, no turno da turmas de cursos preparatórios para vestibular, magistério e de preparação para concursos.

O espaço físico de todas as escolas é amplo. As instituições de grande e médio porte possuem quadra de esportes, piscina, além de lugares espaçosos utilizados como locais de lazer pelos alunos como pátios e jardins. Das cinco 5 escolas que integram a amostra apenas uma de pequeno porte é uma residência adaptada. Porém, a mesma ostenta salas de aula espaçosas, bem ventiladas e organizadas, além de oferecer para o lazer dos alunos um amplo jardim com brinquedos diversos.

A direção das escolas foi bastante receptiva à realização da pesquisa nas instituições, dando a liberdade necessária para a coleta de dados. As professoras dos alunos participantes da pesquisa também proporcionaram um clima favorável para um bom andamento do estudo.

Os participantes

Selecionamos 25 alunos matriculados na 3ª série do Ensino Fundamental. A escolha desta série não foi arbitrária, optamos por investigar este grupo porque, ao nosso ver, ele já acumulou certa experiência na escola. Além de estar matriculada na 3ª série, consideramos certa desenvoltura e interesse da criança em participar da pesquisa. Dos 25 alunos selecionados, 12 eram do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A faixa etária dos alunos variava entre 9 e 11 anos.

De acordo com suas professoras, dos alunos participantes dois eram repetentes, dois já haviam estudado em escolas públicas. Quanto ao envolvimento da família no processo escolar, as docentes foram unânimes ao informar que todos os alunos tinham pais ou responsáveis envolvidos, que procuravam informações sobre o desenvolvimento dos estudantes na escola.

Procedimento de coleta

Nosso estudo adotou a entrevista semi-estruturada como procedimento de coleta de dados, que se revelou mais viável na medida em que proporcionou uma relação de interação entre o entrevistador e os entrevistados, além de ter permitido maiores esclarecimentos sobre as informações fornecidas.

A entrevista também se colocou como um instrumento fundamental porque, além de dar voz, respeitou a fala do aluno, um dos atores mais importantes do processo de ensino-aprendizagem e que muitas vezes, de acordo com (CARVALHO; 2004) e (DELGADO & MULLER, 2005), tem sido considerado incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações.

As entrevistas foram sempre realizadas em ambiente reservado cedido pelas escolas ao que deixou os alunos mais à vontade e, ao mesmo tempo evitou a dispersão e distração.

O contato era iniciado com uma conversa informal com as crianças, sobre quem eram, há quanto tempo estudavam naquela escola, se já haviam estudado em outro lugar, e sobre como estavam indo nos estudos. Esta conversa facilitava o nosso relacionamento, pois os deixava mais à vontade para expressar seus pensamentos e minimizava eventuais tensões ou desconfianças que poderiam surgir no decorrer da entrevista. Durante a entrevista as crianças demonstraram sempre interesse em colaborar.

Procedimento de análise

Seguindo-se a orientação de Bardin (1997) para análise do conteúdo fizemos uma leitura flutuante do material das entrevistas a fim de apreender as primeiras hipóteses ou intuições a respeito do que se lia, tentando identificar algumas regularidades. Após um insistente trabalho, fomos encontrando as semelhanças, aproximações e prováveis significados das falas. Assim, fomos agrupando esse conjunto de depoimentos tendo como critérios as unidades semelhantes.

Resultados e discussão

A análise permitiu fazermos inferências e a partir delas organizar as seguintes categorias: a) **escola com fim em si mesma**; b) **formação individual**; c) **espaço de convivência**. Estes temas são os elementos constituintes das representações sociais de escola das crianças de escolas particulares de Jaboatão dos Guararapes-PE.

É válido salientar que, embora os participantes se expressem por meio de frases curtas o seu discurso é firme e seguro, desprezando muitas vezes qualquer questionamento. As justificativas e exemplos refletem e reforçam sempre seus posicionamentos sobre a escola e sua função.

Escola com fim em si mesma

A consideração da escola como um local que lhes oferece educação, e que por sua vez lhes tornarão pessoas educadas, é recorrente no discurso dos participantes. Chama-nos a atenção o fato dos mesmos não expressarem uma finalidade específica para tal educação. A escola é sempre tomada como algo importante em si. Ela parece tão natural em suas trajetórias que não há muito o que dizer a seu respeito. É o que observamos nos depoimentos a seguir:

“É um lugar onde dá ensino para a pessoa estudar” (C5CE)¹;

“É um lugar para aprender, para dar educação para as crianças” (C5CZC);

“A escola é para a gente estudar, pra ter educação, e essas coisas assim” (C1CZC).

Notamos na análise de depoimentos como estes que para os participantes a escola e o aprender aparecem imbricados, e neste caso a educação revela-se com um fim em si mesma, diferente do que foi constatado em outros estudos como o desenvolvido por (MADEIRA, 2005) em que a escola é representada como uma “porta” que pode aproximá-los, se aberta, ou afastá-los, se fechada, dos objetivos que os alunos possuem; ou como o

¹ Os sujeitos foram codificados utilizando a letra “C” que quer dizer criança, seguida da ordem dos protocolos de entrevistas e iniciais da escola e que a criança estudava. Por exemplo, C3PM significa criança de protocolo Nº 3, matriculada na Escola Paulino Menelau.

estudo desenvolvido por (LINS E SANTIAGO, 2001), em que a escola é representada como um local para a qualificação individual, um passaporte para o mercado de trabalho e, por conseguinte, uma perspectiva de mudança de vida. Nossa maior surpresa frente aos depoimentos das crianças de escolas privadas foi, sem dúvida, não encontrar referências à possibilidade, ou promessa de ascensão social via escola. Parece que essa possibilidade já é tão notória nas suas vidas que não cabe sequer comentar. Nossa suposição está em acordo com o que comenta (NOGUEIRA, 2003). Ela, ao estudar a excelência entre alunos de camadas médias, constatou que na vida desse grupo a ascensão escolar ou conservação do status é constituída como evidência, algo quase definitivo.

Ao se referirem à função da escola em suas vidas, coerente com o que já havia sido manifestado, para os alunos a instituição é tida como um local que oferece uma educação com fim em si mesma, pois ensina várias coisas e educa. Não há pistas nos discursos que indiquem como e porque a instituição assume tal finalidade. É o que evidenciam os depoimentos:

“A escola serve para a gente estudar, aprender as coisas, assim... várias coisas” (C1CZC);

“Serve (a escola) para a pessoa ensinar educação, ensino e um bocado de coisas” (C5CE);

“(a escola) serve para educar e ensinar” (C4CE).

Formação individual

A contribuição da escola para a formação pessoal também é um ponto recorrente nos discursos dos participantes. Considerando que o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes constituem-se como base para o reconhecimento social do sujeito no contexto de uma sociedade tecnológica como a atual, é a partir da apropriação de valores, regras e formas de pensar, em meio às diversas realidades sociais e culturais, que o indivíduo constrói a sua identidade. Esses aspectos formadores da identidade dos sujeitos, a posse, ou não, de algumas habilidades, como saber ler e escrever,

resulta em formas diferenciadas de reconhecimento social. No contexto atual, especificamente, o exercício de várias ocupações, por mais simples que sejam, estão condicionadas à aquisição da leitura e da escrita. Observamos que as crianças têm clareza do valor dessas habilidades para o mundo atual e do papel desempenhado pela escola ao transmitir estes conhecimentos ao expressarem suas considerações sobre a mesma:

“A escola é um local que desenvolve os alunos para aprender, ler, escrever... e serve para aprender a escrever, a ler, a melhorar o desenvolvimento da leitura” (C1CI);

“A escola serve para as crianças aprenderem a ler, escrever, etc.” (C2CL);

“A escola serve para aprender tudo, a estudar, a ler, escrever e aprender” (C4CL).

De maneira bem menos recorrente, a escola e, por conseguinte, a aquisição de certas competências e habilidades é justificada como um pré-requisito para a entrada no mercado de trabalho, como vemos nos depoimentos seguintes:

“A escola é um lugar para aprender, educar, e quando a gente crescer ter um trabalho bom” (C2CI);

“Na escola a gente aprende e quando cresce tem uma profissão” (C1CL);

No entanto, podemos depreender dos depoimentos que não há nenhuma perspectiva de inserção imediata no mundo do trabalho via escola. Tal inserção é vista somente como algo para um futuro distante, já que o meio social em que as crianças vivem não exige delas um retorno imediato via escola, como melhoria da sobrevivência. Tal diferença reforça mais uma vez o fato de que as experiências e características de grupos distintos geram representações sociais diferentes acerca de um determinado objeto e elas, por conseguinte, vão dar direção e orientação às práticas dos indivíduos.

Quanto às contribuições de sua formação individual, também nos chama atenção o fato de que os participantes conferem à escola não só a aprendizagem das habilidades e competências adquiridas e os conteúdos acadêmicos, mas também a formação pessoal e social. Eis alguns depoimentos:

“Com a escola a gente aprende coisas novas, respeitar os mais velhos, saber responder, ter respeito” (C2CZC);

“A escola dá educação para as crianças e adolescentes. Para crescer melhor, pra dar respeito às crianças, ensinar a respeitar os mais velhos, pra serem educados” (C5CZC);

“Na escola o aluno sabe o que é certo e o que é errado. Sabe respeitar os outros” (C1CE).

Espaço de convivência

Outro elemento dessa representação: a escola como um espaço de convivência social. Foi recorrente nos discursos as referências à escola como um lugar para conviver, fazer amigos, brincar, ou seja, é forte o valor da instituição escolar não com objetivos acadêmicos, mas sobretudo, seu caráter socializador. São comuns falas que revelam este sentimento:

“A escola é um lugar de diversão, de aprender, de fazer amigos, muitas coisas...” (C2CSL);

“Ela (a escola) é um lazer. É como se fosse a nossa segunda casa. Nós estudamos, brincamos e ainda sobra um tempinho para descansar” (C1CL);

“A escola serve para a gente estudar, e brincar” (C3CE);

“Para mim ela (a escola) serve para o aluno estudar e para fazer novas amizades” (C1CE);

“É um lugar onde a gente estuda, aprende, tem educação, e também brinca” (C4CSL).

Esse elemento fica ainda mais patente quando as crianças destacam o que mais gostam de fazer na escola. Nesse caso, fica demonstrado o valor dado à escola como lugar para as atividades de lazer em que as crianças participam e trocam experiências:

“O que mais gosto de fazer na escola é brincar com meus amigos, estas coisas...” (C1CI);

“Conversar com minhas amigas” (C5CZC);

“Brincar de esconde-esconde” (C4CZC);

“Brincar, aprender Português e Matemática e fazer amigos” (C2CSL);

Retomando Moscovici (1978) e o conceito de representação social como modalidade particular de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos dos indivíduos podemos dizer que para as crianças de classe média a escola se configura numa trama de elementos que tem como aspectos principais: formação individual e espaço de convivência. A escola é muito mais uma instituição do presente, onde as crianças brincam, fazem amigos e se educam do que uma promessa de algo a ser por elas conquistado no futuro.

Certamente por essas crianças terem vida financeira estável, garantia de todas as necessidades básicas, acesso aos bens culturais e sociais, diferentemente da grande maioria das crianças brasileiras, a escola ganha para elas esse sentido, que é mais imediato: conviver e formar-se como pessoa.

Os resultados a que chegamos revelaram distância para com outros estudos que procuraram identificar a representação social de escola como o caso de (Madeira, 2005) que constatou representações de escola ligada a imagem ou metáfora de uma “porta” com papel fundamental na vida dos alunos; (Lins & Santiago,2001) que mostraram a escola representada como um lugar de grande valor para o futuro e ascensão social e (Franco & Novaes,2001), em cujo estudo a escola é representada como única esperança de alcançar bons empregos e status social mais reconhecido.

Todos os estudos focalizaram alunos de escolas públicas. Reiteramos, portanto, que as dissonâncias entre tais resultados reforçam e fortalecem o que postula a Teoria das Representações Sociais: a representação de determinado objeto é construída em seu meio social, justificada em suas ações, valores, crenças e atitudes.

Lembramos, ainda, que um dos objetivos específicos de nosso estudo foi explorar os dois conceitos relativos ao processo de formação das representações sociais: objetivação e ancoragem. A esse respeito retomamos Moscovici (1978) que afirma: as representações sociais são ao mesmo tempo um produto e um processo de cristalização do social que orienta as práticas. A objetivação, como já mencionamos, diz respeito à materialização dos conceitos e concepções, constitui-se no que há de mais forte e mais arraigado nas representações sociais. Já ancoragem é um processo em que alguns elementos estranhos ou desconhecidos são introduzidos numa categoria

familiar. Consideramos que ancorar significa trazer o novo (o que ainda não foi classificado ou rotulado) para o sistema de categorias já conhecido.

Na perspectiva dos dois conceitos aqui apresentados, os resultados nos levam a reafirmar que o que está objetivado em relação à escola para o grupo de crianças de classe média é a instituição como espaço de convivência e formação pessoal. Já na periferia desta representação aparecem elementos que nela se ancoram como um lugar de educar e ensinar as crianças, sinalizando um vínculo mais estreito com o que circula nas comunicações, o discurso estereotipado sobre a escola na sociedade em geral

Considerações finais

O conhecimento produzido nas experiências cotidianas auxilia na construção de significados e orienta a prática dos sujeitos em relação aos objetos representados. Em nosso estudo tivemos contato com alunos que consideram a escola como um fim em si mesma, e que, além de servir como um espaço de convivência e de troca de experiências, lhes proporciona uma formação individual útil, apenas, em um futuro distante. Tais considerações nos aproximam de uma representação social de escola como um local de socialização e ao mesmo tempo de aprendizado, embora a aquisição deste ensino não possua nenhuma razão ou objetivo imediato. Esta representação social de escola reflete as experiências e características do grupo pesquisado que por ter garantidas as suas necessidades, não dá à escola o significado de um local fundamental para ascenderem socialmente, diferente das representações de escola dos alunos da rede pública.

Nossa pesquisa avança por dar voz à criança, um dos atores escolares mais importantes do processo educativo, bem como consideramos relevante ouvir alunos da rede particular, espaço pouco explorado em estudos acadêmicos.

LAEDA BEZERRA MACHADO

Possui graduação em Licenciatura Em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), mestrado em Educação pela Universidade Federal de

Pernambuco (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área com ênfase nos seguintes temas: formação de professores, prática pedagógica e representações sociais.

TAYNAH DE BRITO BARRA NOVA

Bolsista PIBIC-CNPQ, aluna do curso de Pedagogia do Centro de Educação. UFPE.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. 1997.
- BARRA NOVA, T. B.; MACHADO, L.B. **Representações Sociais de Escola, Aprendizagem e saberes do aluno da escola pública**. In: XV CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFPE. Anais Recife, 2007. 15 p (CD-ROM)
- BONFIN, Z. A. C. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. Fortaleza. **Revista de Psicologia**. V. 9 (1/2). V. 10 (1/2) 1991/1992.
- CARVALHO, A.M.A; BERALDO,K.E.A; PEDROSA, M.I; COELHO,M.T. O uso de entrevistas em estudos com crianças. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 2, p. 291-300, maio/ago. 2004.
- DELGADO. & MULLER, Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. SP. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 35. Nº 125. 2005. p. 171-179
- EIZIRIK, M.F. (RE) Pensando a representação social de escola: um olhar epistemológico. In: TEVES,N. & RAGEL.M. (Orgs) **Representação Social e educação**. SP. Papyrus. 1999. p.115-130.
- FRANCO, M.L.P.B; NOVAES, G.T.F. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**. Número 112, p.167-183, março 2001.
- JODELET, D. Representação sociais em um domínio em expansão. As Representações Sociais no campo da educação. In: _____. **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro. EDUERJ 2001.

LINS, C. P. A; SANTIAGO, M.E. Representação Social: educação e escolarização. In: MOREIRA. A. P. S. **Representações Sociais: Teoria e Prática.** (Org.) João Pessoa. Editora Universitária. 2001. p 411-440.

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

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

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

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

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

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

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

VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo. Martins Fontes, 2003.