

Representações sociais de crianças acerca da sua realidade escolar

Antonio Marcos Chaves¹ e Márcio Ferreira Barbosa²

Com o objetivo de identificar e descrever como alunos de escolas públicas do ensino de primeiro grau representam o ambiente escolar e qual o significado social que a escola adquire no contexto de vida dessas crianças, foram realizadas dezenove entrevistas com crianças, de oito a quatorze anos de idade, que freqüentam escolas públicas do ensino de primeiro grau de Salvador, Bahia. A hipótese diretriz baseou-se no pressuposto de que os padrões de avaliação de um indivíduo sobre o ambiente participam na determinação das formas de interação com o mesmo. Os depoimentos obtidos foram submetidos a uma análise temática de conteúdo, a partir da qual foram construídas 7 categorias de análise. Os resultados indicaram que estas crianças, oriundas de camadas populares, valorizam a escola, pois se apresentam perfeitamente integradas ao espaço escolar e à realidade de escolarização.

Palavras-chave: Representação social; fracasso escolar; crianças; escola.

Abstract

Social representation of children in school environment

Taking into account the social representations that children have about their school environment, interviews were done with 19 children of elementary school level, with age from 8 to 14 years old, in the city of Salvador, Bahia, Brazil. The hypothesis were that the standards of assessment of one individual about the environment interfere in the ways of interaction with the environment. The interviewer asked each child to report what thought was important about school environment and activities. Content analysis of the child reports, showed 7 significant categories of analysis. The results showed that children, arising from poor group, valorize the school, because display a perfect integration to the scholar space and to the schooling reality.

Key words: Social representations; school failures, children; school

Introdução

O fracasso escolar

É extenso o debate sobre o papel da instituição escolar na sociedade capitalista, quer seja sobre as funções que desempenha ou aquelas que deveria desempenhar na estrutura social. Ávila (1985) considera que as teorias sobre a educação escolar na sociedade capitalista podem ser agrupadas em três categorias: acríicas, crítico-reprodutivistas e críticas. As primeiras fazem o elogio da escola como mantenedora do *status*

quo, sendo o seu papel preparar os indivíduos para assumirem suas funções na ordem social estabelecida. As segundas, reconhecem do mesmo modo, o papel reprodutor da escola, mas o avaliam negativamente, pois os seus benefícios são desigualmente distribuídos e servem aos interesses dos grupos hegemônicos. A função da escola é concebida como inerente à estrutura da sociedade. A mudança da escola depende da mudança da organização social da sociedade.

Por fim, as chamadas teorias críticas, ainda que reconhecendo a importância dos elementos apontados pelas teorias crítico-reprodutivistas, identificam, no entanto, na organização escolar, contradições que podem direcioná-la em favor das classes subalternas.

1. Professor adjunto 4, Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Bahia.

2. Psicólogo e mestrando em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia.

Snyders (1981) salienta que não é de todo inútil, para as classes populares, o contato com a cultura escolar, mesmo com as limitações existentes. Há, portanto, a necessidade de, pelo menos, oferecer a oportunidade de escolarização para todos os diferentes grupos sociais.

Em uma sociedade como a brasileira, a escola além de cumprir os papéis de mantenedora do *status quo*, apresenta-se sobretudo com um ensino de má qualidade, prevaemente nas escolas públicas. Saviani (1987), ao analisar a dicotomia ensino público *versus* privado, mostra que a maioria dos estudantes que ingressam nas universidades públicas são provenientes do ensino de segundo grau privado e que os estudantes de ensino de segundo grau público que prosseguem os seus estudos, geralmente, entram em universidades privadas.

A seletividade da escola parece ser evidente, apesar de não produzir as desigualdades sociais, as legítimas. Para as camadas populares há falta de vagas nas escolas públicas, estas entram tardiamente, as reprovações e desistências são mais frequentes.

Contudo, tem sido frequentemente ressaltado o problema do fracasso escolar no ensino de primeiro grau, caracterizado pelos altos índices de repetência e evasão. É surpreendente o fato de que no Brasil, desde a década de trinta, a primeira série é a mais seletiva, retendo cerca de 55% do alunado, logo no início da sua escolarização (Brandão et al., 1983; Campos, 1992; Chaves, 1988; Patto, 1991).

Segundo Patto (1991), menos de 20% das crianças que iniciam a primeira série atingem a oitava série sem nenhuma reprovação. A autora compara as taxas de reprovação de uma escola de primeiro grau da rede pública com uma da rede privada e observa que, para a primeira a taxa de reprovação é de 21,57% e de evasão de 6,4%. Enquanto que para a segunda, a taxa de reprovação cai para 1,3% e a de evasão para zero.

O fracasso escolar, portanto, é recorrente às crianças das camadas populares, o que leva a uma conclusão cartesiana equivocada de uma alta correlação positiva entre pobreza e fracasso escolar.

Brandão et al. (1983), em ampla revisão na literatura nacional e internacional sobre a evasão e a repetência escolar no ensino de primeiro grau no Brasil, afirmam que as pesquisas convergem em atribuir o fracasso à distância cultural entre material didático, os valores, a linguagem da escola e os anseios e padrões de comportamento da criança, causando nesta a percepção de estranheza. Outro ponto enfatizado nas pesquisas é o efeito realizador das expectativas negativas dos professores a respeito do desempenho dos seus alunos. A proposição de Maluf & Bardelli (1991) é a de que os professores deveriam “rever conteúdos e métodos, a fim de melhor adaptá-los à realidade social e aos interesses reais dos alunos”(p.269).

Compatível com estas explicações e, possivelmente, as tenha influenciado, são aquelas apresentadas pela teoria crítico-reprodutivista. Para Bourdieu & Passeron (1975), a ação da escola efetua-se sobre crianças que possuem diferentes modos de educação familiar. Sendo assim, as crianças dos grupos privilegiados triunfarão no aprendizado escolar por possuírem um *habitus* de classe semelhante ao *habitus* da escola, o que não ocorrerá às crianças dos grupos desfavorecidos, visto que sua cultura familiar é distinta da cultura escolar.

Patto (1991) adverte que os pesquisadores, influenciados pela teoria de Bourdieu-Passeron, ao atribuírem o fracasso à falta de *capital cultural* da clientela, esquecem-se que esses autores referem-se à relação professor-aluno no ensino francês, no qual um corpo docente de alto nível exige conhecimentos aos quais só os mais ricos têm acesso. Patto (1991) questiona se essas exigências do ensino superior francês seriam generalizáveis para o ensino público de primeiro

grau do Brasil e se seus professores, principalmente os da primeira série, avaliam seus alunos segundo critérios de uma elite intelectual e, ainda, se possuem *capital cultural*, que os alunos não têm.

Influenciados pela teoria da carência e da diferença cultural, muitas vezes a primeira incorrendo na segunda, muitos trabalhos, ao tratarem da questão da democratização do ensino, sugerem a necessidade de adequar as propostas e orientações curriculares às reais condições de aprendizagem da clientela. De acordo com Patto (1991), essas posições podem ser interpretadas como favoráveis à implantação de uma escola questionável para as classes populares, que seria menos exigente que a oferecida às classes mais favorecidas.

Alguns estudos, no entanto, já têm demonstrado que, em geral, com o objetivo de adaptar a escola à população pobre se impõe o rebaixamento da qualidade, com a minimização dos conteúdos (Lovisolo & Wrobel, 1984), o que faz com que a escola dos mais pobres seja a mais precária, a mais carente (Chaves, 1988; Snyders, 1981).

Chaves (1988) ao desmistificar a relação causal pobreza-fracasso escolar, demonstrou que alunos das escolas carentes obtêm melhores resultados, quando freqüentam escolas mais bem equipadas, com uma prática pedagógica mais eficiente. Isto é corroborado por Patto (1991) ao assegurar que a inadequação da escola decorre mais da má qualidade do ensino, da precariedade da formação e das condições de trabalho do professor, da representação negativa da clientela por parte dos professores, da inadequação dos processos de ensino e de avaliação, da grande mobilidade dos educadores das escolas que atendem aos mais pobres, da pequena duração dos turnos e do ano letivo, da falta de gratuidade real do ensino, da desvalorização generalizada dos usuários mais pobres, enfim, das ineficiências de uma estrutura institucional essencialmente perversa.

Objetivos e pressupostos teóricos

Inserida no contexto da discussão acerca do fracasso escolar na escola pública, a partir da análise das relações estabelecidas de crianças de camadas populares, a presente pesquisa teve como objetivo: identificar variáveis psicossociais que definissem representações e significados que estas crianças apresentavam acerca da sua experiência escolar.

Especificamente, objetivou-se responder a duas questões: a) como as crianças representam o seu ambiente escolar em sua globalidade (aspectos físicos, sociais, psicológicos e comportamentais) e b) qual o significado que a escola adquire no contexto da existência concreta das crianças.

O pressuposto básico na concepção da pesquisa é o de que as representações e significados são elementos importantes para a compreensão dos comportamentos e atitudes das crianças em relação ao seu ambiente escolar. Do ponto de vista da Psicologia Ambiental, os padrões de avaliação e de percepção de um ambiente determinam as formas de interação com o mesmo (Melo, 1991); os processos psicológicos têm um papel mediador na relação pessoa-ambiente; assumindo-se uma perspectiva interacionista desta relação (Sanchez & Wiesenfeld, 1987).

A análise teórica teve como suporte o conceito de representações sociais. A teoria das representações sociais busca explicar a influência recíproca na relação indivíduo e sociedade. Conforme tem sido formulada por Moscovici (1978), tem o propósito de resolver o antigo problema das Ciências Sociais, no que se refere a dar maior peso, ora à influência social, ora à influência individual.

De acordo com Herzlich (1984), um dos objetivos do estudo das representações sociais foi o de reintroduzir a dimensão social em sentido amplo em um domínio onde esta dimensão estava ignorada. O interesse maior foi sobre a construção da realidade, na qual os sujeitos

sociais são os próprios atores. Segundo essa autora, a noção de representação social constituiu-se de uma tentativa de articular a reciprocidade de influências entre o indivíduo e a sociedade, no entanto, o peso maior ainda está no sujeito, considerado ativo e construindo o seu mundo a partir dos materiais que a sociedade lhe fornece.

A importância do estudo das representações sociais como forma de analisar a reciprocidade da relação indivíduo e sociedade foi destacada, também, por Monteiro & Roazzi (1987) e por Arruda (1983). Segundo Monteiro & Roazzi (1987), a atração pela utilização do conceito reside na “possibilidade de análise e articulação de processos psicológicos individuais com processos sociais mais amplos”(p.57). Corroborado por Arruda (1983) que assegura que a importância da teoria das representações sociais está na possibilidade de uma análise psicossociológica da sociedade, com um processo central, dinâmico, situado na articulação do social e do psicológico, permitindo compreender a formação do pensamento social.

O estudo das representações sociais, segundo Moscovici (1988), desde o início foi concebido a partir de uma perspectiva construtivista. Para ele, o fenômeno das representações sociais, introduzido na Psicologia Social como inovação, tornou-se o componente unificador da Psicologia Cognitiva. Assim, as representações referem-se aos conteúdos do pensamento diário e ao conjunto de idéias que dão coerência às crenças religiosas, às idéias políticas; possibilitam a classificação das pessoas e dos objetos, a comparação e a explicação dos comportamentos, assim como, objetivá-los como parte do cenário social. Podem modelar as nossas relações sociais e são, portanto, um componente da organização social.

Moscovici (1989) apresenta claramente as influências teóricas que o levaram a propor a

formulação das representações sociais, uma teoria que explicasse o senso comum, através das suas determinações, da sua origem, da sua dinâmica e as influências que a sustentam.

De acordo com Moscovici (1989) foram fundamentais para a formulação da sua teoria: o conceito de representações coletivas de Durkheim e os estudos sobre as funções mentais nas sociedades primitivas de Lévy-Bruhl.

Em análise feita por Banchs (1991), a autora apresenta claramente a diferença entre representações coletivas e representações individuais, dentro da concepção durkheimiana. Segundo essa autora, as representações coletivas se caracterizam por serem estáveis, terem como substrato a sociedade total, serem homogêneas, compartilhadas, transgeracionais e se impõem ao indivíduo. As representações individuais, por outro lado, são variáveis, têm como substrato a consciência individual, são heterogêneas, individuais, efêmeras e os indivíduos as produzem.

Sendo assim, mesmo reconhecendo a influência, o conceito de representações sociais de Moscovici não é equivalente ao das representações coletivas com nova denominação. Trata-se, na verdade, de um novo conceito, considerando que a contribuição de cada membro da sociedade é fundamental para a criação e para a manutenção de crenças e comportamentos que são compartilhados por todos. Segundo Moscovici (1988), os conceitos são diferentes porque nas representações sociais se enfatiza a natureza de mudança e de dinâmica social, se considera a vida social em processo e, ainda, as representações são compartilhadas por sub-grupos dentro de uma coletividade.

Os estudos de Lévy-Bruhl sobre as sociedades primitivas, fazem com que ele rompa com a oposição individual/coletivo, proposta por Durkheim. Lévy-Bruhl diferencia mecanismos psicológicos e lógicos nas sociedades civili-

zadas e “primitivas”, focaliza a sua atenção sobre as estruturas intelectuais e afetivas das representações coletivas e considera que a dinâmica das representações é mais importante que o seu caráter coletivo (Banchs, 1991). A contribuição de Lévy-Bruhl se configura com a proposta de aproximação entre o individual e o coletivo como dinâmica, noção que foi desenvolvida por Moscovici.

A proposta de Moscovici (1988) passa a ser, portanto, a de compreender quais são as diferenças e transformações entre um pensamento primitivo, infantil e um pensamento civilizado, ou seja, propõe-se a explorar entre os adultos o que já se descobriu entre as crianças. Em síntese, compreender não apenas a tradição, mas também, a inovação em uma vida social em construção.

De acordo com estas concepções, as representações sociais se referem a idéias, pensamentos, imagens e conhecimentos dos quais os membros da comunidade compartilham; são universos consensuais de pensamento, socialmente criados e socialmente comunicados para formar parte da *consciência comum*. São o estoque de informação e de conhecimentos comuns, a partir dos quais as pessoas compartilham, na forma de teorias do senso comum, o mundo social. Através delas os membros de uma sociedade são capazes de construir a realidade. São estruturas de conhecimento internalizadas, que as pessoas usam para organizar a informação sobre o mundo social (Augoustinos & Innes, 1990).

O papel das representações é o de convencionar objetos, pessoas e eventos, para situá-los no contexto de categorias familiares, ou seja, o propósito de todas as representações é dar ao não familiar uma substância familiar. Os indivíduos são motivados a dar sentido ao não familiar, atribuindo-lhe significado. O papel das representações, segundo Augoustinos & Innes (1990), é o de orientar este processo. Sendo assim, as representações sociais, conforme

Bonin (1987), se dirigem fundamentalmente à comunicação, à disseminação da informação, à interpretação, à organização informal do conhecimento e à orientação para a ação.

Enquanto processo cultural, cognitivo e afetivo são distinguidas duas fontes de determinação social: uma determinação central, que se refere à cultura global da sociedade, na qual estão inseridos os grupos e os atores sociais e uma determinação social lateral, que se refere ao grupo dentro da sociedade, no qual estão inseridos os atores sociais (Banchs, 1991). As fontes de determinação assim delimitadas produzem um problema no que se refere ao propósito da análise da reciprocidade indivíduo/sociedade, pois apesar do indivíduo ser apresentado como ator, aparece como determinado pelo social. Percebendo esta contradição, Banchs (1991) sugere que deve ser acrescentada uma nova fonte de determinação que é a individual, considerando-se que todo indivíduo é também uma unidade social.

No entanto, conforme proposto por Moscovici (1988), dois processos geram as representações e são centrais para o conceito: os processos de ancoragem e de objetivação.

A ancoragem se refere à classificação e à nomeação dos objetos ou estímulos não familiares ao compará-los com categorias similares de objetos e de estímulos sociais. A classificação implica na comparação com um protótipo ou modelo, de onde se deriva uma perspectiva sobre o estímulo novo e se determina o seu relacionamento com o protótipo ou modelo. A comparação permite decidir se alguma coisa é similar ao protótipo com vistas à generalização de aspectos relevantes do protótipo para o estímulo não familiar ou que alguma coisa é diferente, o que possibilita a particularização e a diferenciação entre o objeto e o protótipo. De acordo com Augoustinos & Innes (1990), as representações, dessa forma, refletem a base

conceitual que um indivíduo tem sobre a sociedade e a natureza humana, pois mostram o modo como o indivíduo classifica e atribui categorias a um estímulo social. De forma sintética, segundo Banchs (1991), a ancoragem consiste na criação de uma rede de significados, ou seja, os indivíduos articulam as representações em dois níveis: um icônico (figuras do núcleo figurativo) e outro simbólico (os significados).

A objetivação é o processo pelo qual as noções abstratas, as idéias e as imagens não familiares são transformadas em forças materiais e concretas que moldam e constroem a realidade, pois é a materialização de idéias abstratas em entes concretos (Banchs, 1991).

Sintetizando, o conceito de representação social constitui-se em uma tentativa para articular a relação de reciprocidade entre indivíduo e sociedade porém, algumas imprecisões ainda podem ser observadas. A partir da descrição teórica do conceito, em alguns momentos a reciprocidade parece não se configurar, pois se acentua a determinação social das representações, quando Moscovici se refere a determinação social e lateral, o papel do indivíduo parece ficar em um segundo plano. Por outro lado, quando ressalta o papel do indivíduo como ativo e construindo o seu próprio mundo, consoante com a perspectiva construtivista, o papel da sociedade parece estar então, em segundo plano. Todavia, o problema teórico só pode ser resolvido em nível da demonstração, utilizando-se metodologias que viabilizem a análise da reciprocidade. O problema aqui apresentado, na verdade, é o grande problema das Ciências Sociais e se refere à utilização de procedimentos que consigam tratar das relações, das reciprocidades, objeto não palpável, não observável e que só pode ser analisado a partir dos seus efeitos.

Para o presente trabalho, o conceito de representações sociais apresenta-se como teoricamente adequado para a análise das informa-

ções coletadas, às quais referem-se a verbalização de idéias, opiniões, atitudes, práticas que expressam os significados que as crianças atribuem à escola. Pressupõe-se, portanto, que as representações sobre a escola, construídas pelas crianças, tanto foram e são influenciadas pela confluência de representações que estão presentes no seu contexto sócio-cultural, por isso podem ser compartilhadas; assim como, apresentam a sua singularidade, com sentido próprio, devido à experiência concreta destas crianças com o ambiente escolar.

Metodologia

A concepção metodológica

Dentro de uma abordagem qualitativa, esta pesquisa fundamentou a sua interpretação na análise de conteúdo do discurso das crianças. As informações foram coletadas através de uma interação comunicativa entre as crianças e o pesquisador, através de entrevistas.

A interpretação das informações fornecidas pelas crianças não implicou em exploração livre do material, mas como um modo de *amarrar* o sentido das proposições de um texto discursivo para obter-se a mais precisa compreensão do mesmo, conforme proposição de Martins & Bicudo (1989). Trata-se de uma hermenêutica controlada, como caracteriza Bardin (1988), a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo permite que se trabalhe com um *corpus* reduzido de material, estabelecendo-se categorias mais sutis nas quais é mais relevante a presença do que a frequência de um elemento. Desse modo, a sua validade decorre sobretudo da elaboração de deduções específicas acerca de um fenômeno, circunscrevendo-a em um campo específico de generalidade (Bardin, 1988; Martins & Bicudo, 1989).

Contudo, de acordo com Bardin (1988), por se trabalhar com elementos isolados acerca

de uma pequena representação da realidade, com baixa frequência das unidades de análise, surge o problema da pertinência dos índices retidos pelo analista, a partir dos quais serão feitas as inferências. Torna-se de importância central portanto, a compreensão exata das unidades de análise, que devem ser contextualizadas na mensagem como um todo e nas condições sociais de sua produção.

Buscando a apreensão precisa desse sentido das proposições discursivas de um texto, a compreensão prévia que o analista tem da significação da mensagem pode ter uma influência determinante. Por isso, é importante que se observe e analise a realidade respaldada no conhecimento teórico desde o início, com a explicitação clara dos pressupostos que dão suporte à investigação. O material deve ser lido exaustivamente e as hipóteses interpretativas sempre formuladas a partir do conjunto de textos analisados. A sua pertinência é verificada através de uma atitude de constante questionamento. Desse modo, de acordo com Bardin (1988) e Martins & Bicudo (1989), através de aproximações sucessivas, procura-se fazer com que o material, no mais alto grau possível, fale por si só.

A análise empreendida neste estudo é do tipo temática e categorial. O tema aqui considerado como a unidade de significação que emerge do texto, de acordo com a teoria que serve de guia à leitura (Bardin, 1988). Enquanto a unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma), que segundo Bardin (1988), “não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais regulares”(p.105-6).

A análise de conteúdo implica, portanto, na realização de uma leitura flutuante para identificar as linhas gerais do material, após a qual, uma releitura é efetuada para se extrair as unidades de registro que servirão para compor uma organização prévia em categorias, a partir

da qual será obtida a síntese de significação do material de análise.

Coleta das informações

Foram realizadas dezenove entrevistas com alunos de sete escolas públicas situadas em diferentes bairros de Salvador, Bahia. Três destas escolas atendiam até a quarta série do ensino de primeiro grau, as demais até a oitava.

Dez dos informantes cursavam a quinta série e nove a quarta série. Quanto à idade, oito dos informantes tinham doze anos, os demais com idade variando entre dez e quatorze anos. Dez dos informantes eram do sexo feminino e nove do sexo masculino.

As entrevistas foram realizadas no espaço escolar, sendo que eram gravadas e depois transcritas.

O objetivo da entrevista era apresentado ao informante de forma abrangente, para evitar que o conhecimento do objetivo específico da pesquisa suscitasse respostas do tipo “lugar comum” em relação à escola; assim, dizia-se ao entrevistado que se tratava de um “trabalho de escola” do entrevistador, onde se pretendia ter “uma conversa sobre as suas coisas de escola”.

As entrevistas foram conduzidas com um grau relativamente alto de abertura, nas quais as intervenções do entrevistador sempre visaram motivar o entrevistado ou manter o seu discurso dentro do tema proposto. Uma estratégia recorrentemente utilizada consistiu em pedir ao entrevistado que contasse histórias de acontecimentos ocorridos na escola. Caso ainda não houvesse descontração, começava-se com perguntas objetivas.

Os pontos mais importantes investigados nas verbalizações das crianças foram: relacionamentos e atividades pertinentes ao ambiente escolar; relacionamentos e atividades pertinentes ao ambiente extra-escolar; representações relativas ao espaço físico da escola; atitudes referentes à escolarização; atitudes referentes às atividades e aos atores sociais da escola.

A análise das informações

O material foi submetido a uma leitura fluente, a partir da qual foram construídas categorias nas quais as unidades de registro foram dispostas. Esta organização prévia dos dados, ficou composta das seguintes categorias: A1 - informações gerais (pessoal e familiar); A2 - informações gerais (vida acadêmica); A3 - descrição e avaliação do comportamento de professores; A4 - descrição e avaliação do comportamento de alunos; A5 - descrição e avaliação sobre a vida acadêmica; A6 - descrição e avaliação do espaço físico da escola; A7 - descrição e avaliação do lazer no espaço escolar; A8 - descrição e avaliação do lazer fora do espaço escolar; A9 - descrição e avaliação da residência; A10 - atividades de rotina diária; A11 - atividades de trabalho de familiares e de pessoas significativas; A12 - atividades religiosas; A13 - escolaridade dos familiares e A14 - projeto de vida e aspirações.

Uma nova análise foi empreendida sobre o material organizado a partir das categorias anteriormente explicitadas, com o objetivo de identificar significações relevantes para os propósitos da pesquisa. Esta análise deu origem a um novo grupo de categorias, a partir das quais foram feitas as inferências finais. São elas: B1 - importância da escolaridade para os pais; B2 - importância da escolaridade para as crianças; B3 - relevância da área de lazer da escola; B4 - valorização da escola como espaço de lazer; B5 - indicadores de não interesse concreto pelas atividades escolares no cotidiano; B6 - indicadores de interesse concreto pelas atividades escolares no cotidiano e B7 - relacionamentos no ambiente escolar.

Resultados

O sentido da escolarização na vida dos sujeitos e a representação que estes fazem do ambiente escolar foi analisado a partir das informações agrupadas nas categorias B1, B2, B3, B4, B5, B6 e B7.

É importante ressaltar que, dentro da amostra de dezenove crianças, seis delas constituíam-se em uma sub-amostra, cujas famílias apresentavam melhores condições econômicas, sendo que destes, cinco crianças estudaram em escola privada até a quarta série e uma até a segunda série. No entanto, as representações das crianças desta sub-amostra não se diferenciam das demais em nenhum dos pontos aqui analisados.

O primeiro grupo de significações refere-se à reiterada importância atribuída pelas famílias à escolarização e às atividades escolares das crianças. A maioria das crianças informou que suas mães (e outros familiares, em três casos, o pai), cobram a execução das suas tarefas escolares, corrigem, auxiliam, ordenam que eles estudem, enfim, são exigentes no cumprimento das tarefas escolares.

Uma das mães põe a filha para estudar também durante as férias e outra frequenta as reuniões promovidas na escola. Há, ainda, uma das mães que elabora diariamente exercícios, além daqueles enviados pela escola e um dos pais visita frequentemente a escola para saber como está o rendimento escolar de seu filho. A maioria dos informantes frequenta aulas particulares para reforço escolar. Cinco mães sempre recomendam que os seus filhos estudem, prestem atenção às aulas e respeitem as professoras e duas crianças expressaram que a mãe aspira que entrem para a universidade.

O segundo grupo de significações, concernente à importância dada à escolarização por parte das crianças, configura-se de dois modos.

Por um lado, o cumprimento dos períodos escolares é concebido como necessário para um futuro bem sucedido. Treze crianças fizeram referências à intenção de engajar-se em profissões que exigem formação escolar, tais como, médico, engenheiro, secretária, administrador de empresas, advogado e professora. A necessidade de completar os estudos é inquestionável para todas as crianças. A maioria afirma que só irá trabalhar depois de completar os estudos. A mais pobre das crianças entrevistadas, no

entanto, afirmou que estava procurando um trabalho, mas que não iria deixar de estudar.

De outro lado, identifica-se nas verbalizações das crianças uma valorização subjetiva das atividades escolares, que aparece quando se perguntou ao entrevistado “se prefere o período em que está em férias”. As respostas da maioria indicam que preferem o período escolar. Alguns depoimentos são mais significativos, tais como: “[...] gosto mais quando não estou de férias, porque estudo, aprendo e gosto mais de estudar”; “[...] porque essa escola é boa, gosto da escola, gosto de estudar”; “[...] porque gosto mais de ficar junto de minha escola”; “[...] porque estou me preparando pro meu segundo grau, pro meu vestibular”; “[...] gosto mais da sala de aula, porque é o melhor lugar, onde se estuda, se aprende”; “[...] o que mais faço nas férias é ficar estudando, revisando os assuntos, prá voltar preparado”.

O terceiro grupo de significações indica assimilação ou familiaridade com as atividades escolares no cotidiano do sujeito. São exemplos: “[...] chego em casa, faço o dever, estudo, depois vou brincar”; “[...] tem hora de brincar e hora de estudar”; “[...] em casa, também eu costumo ler, pego o jornal, o livro da escola [...]”; “[...] gosto de ciências, sou curioso, gosto de estudar o corpo humano”; “brinco de fazer cópia com a minha irmã, a professora disse que quanto mais melhor, melhora a letra”.

O quarto grupo de significações, relativo à importância dada pelas crianças à área de lazer da escola, caracteriza-se por representações do ambiente escolar em sua dimensão físico-comportamental. Observa-se em cinco das entrevistas uma avaliação positiva da escola em virtude dos elementos de lazer que ela proporciona e a maioria identifica o valor do ambiente escolar com o espaço físico utilizado para fins de lazer.

No primeiro caso, os depoimentos se apresentam da seguinte forma: “[...] na escola anterior o que mais gostava era o recreio, na escola de agora o que mais gosto é a aula de História, porque a professora brinca, dá risada [...]”;

“[...] prefiro quando não estou de férias, porque me divirto com os meus colegas”; “[...] prefiro o período de aulas, senão não há nada prá fazer, ninguém prá conversar”; “[...] de tudo o que faço na escola, o que mais gosto é ficar brincando.

O segundo caso se apresenta nos seguintes termos: “[...] gosto do fundo, é melhor prá brincar e tem árvores”; “[...] gosto mais do pátio lá embaixo, no intervalo o pessoal fica se divertindo, conversando”; “[...] a escola que mais gostei foi o Teresa, é maior, tem mais área de lazer”; “[...] gosto mais lá de cima, é maior, tem mais espaço prá brincar”.

O quinto grupo de significações refere-se às avaliações e atitudes das crianças frente aos professores, caracterizando-se como representações do ambiente escolar em sua dimensão sócio-relacional. Os indicadores foram agrupados em dois pólos: avaliações negativas e avaliações positivas.

Avaliações negativas dos professores apareceram em nove depoimentos e justificadas pelas seguintes razões: a) *recriminam no docente deficiências no cumprimento de sua função profissional*, o que pode ser observado nos depoimentos a seguir. “A professora não repete o assunto, acho que vai ser sempre assim, porque ela não é boa”; “Tem uma professora que falta muito e mora perto, minha prima estudou com ela e não aprendeu nada”; “A professora de português é enrolada, falta muito, deviam cortar o ponto dela”; “A professora de geografia não explica, senta, fica corrigindo prova e manda alguém fazer o dever no quadro”. b) *recriminam a falta de amabilidade da professora*, como aparece nos seguintes depoimentos: “Tinha uma professora que ficava dizendo que eu não ia passar, mas eu passei”; “tem professora que não conversa, é só dever e dever, aí é chato”; “Na outra escola, eu não gostava da professora A., ela gritava com os alunos”; “Na outra escola tinha uma professora que implicava com minha irmã, saímos da escola também por causa disso”; “Não gosto da professora de matemática, é chata, não dá nem bom dia, só fica com cara zangada”.

No corpo das avaliações positivas a respeito dos professores, presentes em quinze entrevistas, ainda que não deixassem de se apresentar motivos relativos à função profissional (“Ela explicava direito”; “Ela era a melhor professora da escola”; “Minha professora mora longe, mas não gosta de faltar”; “Gosto mais da minha professora M., ela grita, mas ela só passa quem sabe ler e escrever”), em sua maioria, as representações aludiram às amabilidades e ao relacionamento pessoal: “A diretora é boa, gosto dela”; “Na primeira série tinha uma professora que eu gostava muito, repeti o ano só prá ficar com ela”; “Gosto mais da aula de História, porque a professora conversa com a gente, explica as coisas [...]”; “Gosto da professora de francês, presto atenção na aula dela, sempre me elogia porque eu não falto”; “Eu costumava conversar com a professora sobre deveres, sobre a vida. Terminava os deveres logo, só prá ficar conversando com ela”; “A professora G. todo mundo gostava dela, ela ajudava todo mundo, abraçava, festejavam o aniversário dela, o dia dos professores [...]”.

Discussão

As informações anteriores contradizem de pronto a posição de alguns autores e, notadamente, dos educadores das escolas públicas, de que as famílias das camadas populares não atribuem muita importância à formação escolar. É muito difundido entre os professores das escolas que atendem às crianças pobres, a idéia de que suas famílias são negligentes e desleixadas com o cotidiano escolar dos seus filhos. Os dados aqui apresentados reforçam o que afirma Patto (1991), de que já são muitas as pesquisas que comprovam o empenho das famílias pobres, no sentido de garantirem o máximo de escolarização possível para seus filhos.

Pode-se argumentar que a valorização da escola por parte destas crianças e seu familiares, em boa medida, deve-se a uma pressão social neste sentido. Pois, de acordo com Lovisoló & Wrobel (1984), o mito demasiadamente socio-

lógico da educação, que a concebe como a grande redentora de todos os males sociais e individuais, está difundido em todas as camadas da sociedade. No entanto, de um ponto de vista psicológico, ainda que seja por pressão social, o fato é que a valorização da escolarização por estas crianças apresenta-se internalizada, significativa, enquanto representação. Desse modo, os indicadores dessa valorização aliados aos indicadores de assimilação do escolar ao cotidiano das crianças, colocam-se de encontro à teoria da diferença cultural. Não é possível afirmar, com base nos depoimentos anteriores, que existe uma “defasagem” ou “distância” cultural entre os valores e hábitos da escola e os da clientela.

É bastante conhecido o recurso utilizado pelos grupos mais favorecidos de recorrer ao auxílio pedagógico extra-escolar, bem como aos serviços de especialistas quando as crianças apresentam dificuldades na escola. Contudo, parece surpreendente, mas de extrema relevância, que as famílias das crianças desta pesquisa, pertencentes às classes mais pobres, recorram ao auxílio pedagógico extra e já com uma certa naturalidade. É evidente que não se pode concluir que os diferentes grupos sociais chegaram à igualdade com relação ao atendimento escolar, pois as crianças mais ricas ainda permanecem mais tempo na escola e dela saem mais preparadas. O recurso às aulas particulares de reforço escolar por essas famílias pobres representa muito mais um esforço solitário e impotente diante das falhas do ensino, não comparável ao conjunto de forças presente no meio dos grupos mais favorecidos.

Como pode ser observado, as informações anteriores vêm integrar o quadro que configura uma representação significativa da escola na vida das crianças. Se estas têm uma representação positiva da escola em relação ao seu espaço físico e de lazer, é de se supor que isto interfira na representação da escola como um todo e nos comportamentos em relação a ela.

Conforme já assinalado, as representações concernentes aos comportamentos dos

professores fazem parte da representação de escola como um todo. Observa-se que as crianças valorizam, por um lado, o professor que se relaciona bem, que não é agressivo para os alunos, que conversa e que é afetuoso; por outro lado, mostram-se críticas em relação ao serviço pedagógico que recebem, valorizam a competência e responsabilidade profissional do professor, ou seja, aquele que não falta e ensina bem. As avaliações positivas foram mais frequentes que as negativas, no entanto, é no corpo das avaliações negativas que o critério da responsabilidade do professor se mostra mais presente.

Na pesquisa de Maluf & Bardelli (1991), a maioria dos professores atribui o fracasso escolar a problemas de ordem médica e familiar dos alunos. Os alunos, no entanto, consideram que o fracasso na escola decorre da falta de motivação. Uma questão a ser colocada, contudo, é a da relação entre os dados de Maluf & Bardelli (1991) e as representações observadas na presente pesquisa, podendo ambas serem confrontadas com os dados de campo analisados por Patto (1991).

As avaliações negativas em relação aos professores levam à falta de motivação? Essa falta de motivação de natureza representacional (expressa conscientemente pelas crianças) é semelhante à “indisponibilidade para aprender” observada por Patto (1991) em nível comportamental? Para responder a estas questões, parece ser necessário abordar o problema de forma que o mesmo seja investigado além do nível representacional. É necessária, uma investigação mais contextualizada, como afirma Minayo (1992), deve ser considerada como parte das representações, além das comunicações individuais, a observação das condutas e dos costumes, a análise das instituições envolvidas e outros objetos sociais. O trabalho de Patto (1991) se enquadra nesta perspectiva.

A principal conclusão que se pode tirar das representações das crianças desta pesquisa é a de que estas crianças de camadas populares têm uma aproximação positiva em relação à instituição escolar, estão disponíveis à escolari-

zação e está incluído, no seu cotidiano de vida, o frequentar escolas e desenvolver as atividades escolares. Estas crianças, portanto, se integram ativamente no espaço escolar e na realidade de escolarização.

No entanto, apesar da caracterização destas crianças pobres, na sua relação com a escola, se afastar de outras que acompanham explicações correntes do fracasso escolar, o fracasso das crianças desta pesquisa não se distingue do quadro encontrado na literatura: das dezenove crianças, há nove casos de repetência em apenas uma série, um caso de bi-repetência e um caso de tri-repetência.

Portanto, à luz destas informações e do arcabouço teórico antes apresentado, a explicação institucional do fracasso escolar, que identifica causas escolares na produção do mesmo, conforme Patto (1991), é a que se apresenta mais adequada. É necessário, no entanto, mais estudos que possam mostrar que o contingente de “fracassados” da escola pública representa a escolarização favoravelmente, que essa clientela em si mesma, não apresenta embargos à realização dos objetivos da educação formal, o que levará definitivamente ao enfraquecimento das teorias “culturais”.

O que este estudo revelou é que, dentro deste limitado grupo, não se pode argumentar que devido ao fato das classes populares não possuírem suficiente disciplina familiar e ambições no meio, a escola se torna inadequada à sua realidade. Não se deve esquecer que as estratégias dos grupos mais privilegiados para superar o período de escolarização, os têm obrigado a fugir da escola pública, a inserir-se na rede privada de ensino e, mesmo assim, recorrendo com frequência a professores particulares para aulas de reforço escolar. Não se pode falar em inadequação da escola à realidade da clientela pobre, mas apenas em inadequação da escola, devido a sua má qualidade.

Referências Bibliográficas

- Arruda, A. (1983). O Estudo das representações sociais: uma contribuição à psicologia social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, 1(1):5-14, jan./dez.
- Augoustinos, M. & Innes, J. M. (1990). Towards an integration of social representations and social schema theory. *British Journal of Social Psychology*, (29):213-231.
- Ávila, J. L. P. d' (1985). *A Crítica da escola capitalista em debate*. Petrópolis, Vozes.
- Banchs, M. A. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación. *Boletín de la AVEPSO*, 14(3):3-26, dic.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bonin, L. F. R. (1987). Representações sociais das mães em respeito à criança. *Psicologia Argumento*, 6(7):79-96, jun.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Brandão, Z. et al. (1983). O Estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64(147):38-69, maio/ago.
- Campos, R. H. de F. (1992). Helena Antipoff da orientação sócio-culturalista em Psicologia a uma concepção democrática de educação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, (1):4-13.
- Chaves, A. M. (1988). Fracasso escolar uma contradição da escola. *Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFPA)*, (16): 23-51.
- Herzlich, C. (1984). La problématique de la représentation sociale et son utilisation dans le de la maladie. *Sciences Sociales et Santé*, 2(2):72-84, juin.
- Lovisolio, H. & Wrobel, V. (1984). *Etnografia do 1º grau: análise da interação social*. Relatório de pesquisa, Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Programa de Políticas Públicas, Rio de Janeiro.
- Malu, M. R. & Bardelli, C. (1991). As Causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7(3):263-271.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (1989). *A Pesquisa qualitativa em psicologia*. São Paulo, Moraes/EDUC.
- Melo, R. G. C. de (1991). Psicologia ambiental: uma nova abordagem em psicologia. *Psicologia - USP*, 2(1-2):85-103.
- Minayo, M. C. de S. (1992). *O Desafio do conhecimento-pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, HUCITEC; Rio de Janeiro, ABRASCO.
- Monteiro, C. M. G. & Roazzi, A. (1987). Representações sociais e o processo de classificações múltiplas. Algumas implicações metodológicas no estudo da estruturação sócio-espacial da cidade. *Psicologia Argumento*, 6(7):55-78, jun.
- Moscovici, S. (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Moscovici, S. (1988). Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3):211-250, Jul.
- Moscovici, S. (1989). Des Représentations collectives aux représentations sociales. In: Jodelet, D. (Ed.). *Les Représentations sociales*. Paris, P.U.F., p.62-86.
- Patto, M. H. S. (1991). *A Produção do fracasso escolar*. São Paulo, T. A. Queiroz.
- Sanchez, E & Wiesenfeld, E. (1987). La Psicología ambiental: un nuevo campo de aplicación la psicología e y un nuevo rol profesional para el psicólogo. *Boletín de AVEPSO*, 21(1-2):90-100.
- Saviani, D. (1987). *Escola pública e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo, Brasiliense.
- Snyders, G. (1981). *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa, Moraes.