



ariús
Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253 versão impressa – ISSN 2236-7101 versão online

**A ESCOLA E A CRIANÇA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS EM
INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**

**THE IDEA OF SCHOOL AND CHILD IN SOCIAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN
FROM HOST INSTITUTIONS AND PUBLIC EDUCATION SYSTEM**

Juliana Beltrão Lins

Fatima Maria Leite Cruz

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

A pesquisa investigou as representações sociais de criança e de escola por crianças nos contextos de instituições de acolhimento e de escolas da rede pública de ensino da Região Metropolitana do Recife. A Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici foi o referencial teórico que embasou o estudo que teve como participantes 60 crianças, sendo 30 de cinco Instituições de Acolhimento e 30 alunos de uma escola da rede pública de ensino, com idades entre 5 e 10 anos. Adotamos como instrumento de coleta um questionário de associação livre e para análise dos dados, a análise de conteúdo. Os resultados demonstram sentidos de Escola e de Criança distintos dependendo do contexto institucional. Para os alunos da Rede Pública de Ensino, criança está relacionada ao brincar e às brincadeiras e a escola é o ambiente de transmissão de conteúdos; para as crianças abrigadas, a escola é o meio de ascensão social e simbolicamente significa o futuro, compreendido como possibilidade de melhoria de vida. As crianças institucionalizadas expressaram muita tristeza em falar

sobre a escola e sobre ser criança, as relacionam à família e ao desejo de estudar para “crescer” e “se tornar gente”, como meio de retornar ao convívio familiar.

Palavras-chave: Criança. Escola. Instituições de Acolhimento. Representação Social.

Abstract

The research has investigated the social representations of child and school in children's viewpoint in the contexts of Host Institutions and public schools from Metropolitan Region of Recife. Serge Moscovici's Theory of Social Representations has been the theoretical framework that guided the research which had 60 children as participants, 30 from five Host Institutions and 30 students from a public school, aged between 5 and 10 years old. It has been used a free association questionnaire and, for data analysis, Content Analysis. The results demonstrate distinct senses of School and Child depending on the institutional context. For students of the Public Education System, child is associated with play and games and the school is a place of learning; for sheltered children, school is the way for social ascension and it means the future symbolically, being regarded as a possibility of improving their lives. Institutionalized children expressed much sadness in talking about school and talking about being a child, because they relate that to family and the desire to study to "grow up" and "becoming citizens" to return to their families.

Keywords: Child. School. Host Institutions. Social Representation.

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada foi motivada a partir da premissa de que a escola é imprescindível na formação de valores, refletindo nas formas de pensar, agir e viver do sujeito. Ao mesmo tempo, pela experiência enquanto estagiária da primeira autora, vislumbrávamos que as crianças que se encontram em situação de acolhimento institucional, mesmo frequentando a escola, pareciam compor um universo particular.

Esta inquietação inicial foi intensificada por ocasião da formação inicial no curso de Pedagogia e na discussão com a segunda autora que problematizou este desejo inicial trazendo os tensionamentos e ambiguidades que a relação educação e família provocam. Na academia, participávamos também do debate controverso na

sociedade sobre o dever do Estado em cuidar dessas crianças que atualmente encontram-se acolhidas judicialmente. Nesta contextualização, direcionamos a pesquisa de conclusão de curso na intenção de compreender como estas crianças acolhidas constroem sentidos acerca da sua condição de *ser criança e acerca da escola*.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar as representações sociais de escola e de criança entre crianças em instituições de acolhimento e crianças que moram com suas famílias e estudam em escolas públicas da Região Metropolitana do Recife. E como objetivos específicos tivemos a intenção de compreender como a criança acolhida vê a escola e ser criança; analisar os sentidos compartilhados de escola e de criança pelos dois grupos de participantes – crianças acolhidas e alunos de escola pública; relacionar diferenças de sentido, a partir dos distintos contextos.

Algumas questões nortearam essa pesquisa: Quais os significados de escola e de criança para as crianças abrigadas? E a escola qual o significado que lhe atribuem? Qual a concepção de criança para esses sujeitos? Existem diferenciações de sentido a partir dos distintos contextos – instituições de abrigamento e escolas públicas? A partir desses questionamentos, focamos a pesquisa nos dois grupos de crianças escolhidos por entendermos que subsidiariam a compreensão das representações sociais de criança e de escola que elas constroem.

A pesquisa apresentou-se relevante, também, por buscar compreender o que são as instituições de acolhimento que recebem crianças, retiradas judicialmente do poder familiar devido a algum tipo de risco e/ou vulnerabilidade social. Em tese, quando estas crianças chegam à casa de passagem, devem ser cuidadas integralmente e, desta forma, a instituição tem por função promover a educação, a saúde e todo tipo de cuidado previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). O Capítulo II deste estatuto discorre sobre as “Entidades de Acolhimento” e no artigo 101, alínea primeira, é relatado que:

§ 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

Como é posto no Estatuto da Criança e do Adolescente, as instituições de acolhimento deveriam ser locais de passagem, com uma função temporária, mas, muitas vezes, tornam-se locais de moradia, por muito tempo, em face do longo período de espera por adoção ou pelo retorno à família. Tal dilatação de uma função provisória com a permanência prolongada das crianças nas instituições de acolhimento tem ocasionado carência de cuidado e carinho que originariamente caberia à família. Sobre o papel social da família, Farias e Rosenvald (2012, p. 12) afirmam que:

[...] a família cumpre modernamente um papel funcionalizado, devendo, efetivamente, servir como ambiente propício para a promoção da dignidade e a realização da personalidade de seus membros, integrando sentimentos, esperanças e valores, servindo como alicerce fundamental para o alcance da felicidade.

Dessa maneira, compreendemos que os vínculos familiares contribuem, de maneira fundamental, para a formação e promoção da identidade. Com a clareza dessa complexa situação são criadas políticas sociais, geridas por organizações governamentais e não governamentais que apoiam as famílias no desenvolvimento dessa importante tarefa. Mesmo compreendendo que não existe a substituição do papel funcional da família, a instituição de acolhimento passa a fazer parte da criação e da consolidação da identidade, das crenças e dos valores das crianças abrigadas. A instituição se torna, assim, a casa dos abrigados, e as pessoas envolvidas neste processo, apesar de não serem familiares, passam a influenciar na formação destas crianças.

Segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2003), que descreveu o perfil dos abrigados em 589 instituições de acolhimento, os fatores determinantes para o abandono dessas crianças são: falta de recursos dos responsáveis, abandono, maus tratos, violência doméstica e dependência química dos pais ou responsáveis. Assim, é possível compreender a importância e a relevância da instituição de acolhimento na vida das crianças que estão longe do convívio familiar, sobretudo, em função das profundas desigualdades sociais que ainda assolam o país, a despeito de crescimentos recentes.

Outro aspecto a ser considerado na formação humana das crianças é a função dada à instituição escolar. A escola é um espaço social, que aliada à família, também contribui na formação da integralidade dos sujeitos sociais. A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores) de maneira contextualizada, desenvolvendo nos discentes a capacidade de tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. Sobre esta função específica da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 117) afirmam que

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Portanto, a escola é a instituição que objetiva oferecer situações que favoreçam a aprendizagem, instiguem a sede em aprender e, também, alicerce a razão sobre o entendimento da importância desse aprendizado para o futuro do aluno e de suas vidas.

Para Jean Piaget, a criança não é um somente um ser cognitivo, mas também um ser social e o seu desenvolvimento está relacionado às interações com o seu

ambiente e as experiências construídas nele. Piaget (1982) concluiu que cada criança constrói o seu desenvolvimento, o seu próprio modelo de mundo, exercendo controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior, logo, a criança é o próprio agente de seu desenvolvimento.

Outros dois importantes autores na discussão de criança são Henri Wallon e Lev Vygotsky. Segundo Bastos e Pereira (2003), ambos construíram suas teorias sobre o desenvolvimento infantil partindo da mesma concepção do ser humano e de realidade. Ambos conceberam o sujeito a partir do materialismo histórico-dialético, entendendo que as mediações com a realidade permitem que sejam transformados. Assim, através da interação social, tanto o meio como o sujeito é transformado.

A diferença entre estes dois teóricos em destaque é o enfoque dado ao desenvolvimento: para Vygotsky, a linguagem, e para Wallon, a afetividade. Em Vygotsky (1989), a linguagem é constitutiva do sujeito e o pensamento nasce por meio da fala. Já Wallon (1981), fundamenta a sua teoria no desenvolvimento da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor, pensando o desenvolvimento de forma integral. Para ele, a educação deve integrar as suas práticas e os seus objetivos às duas dimensões: a social e a individual.

Tanto no estudo de Wallon como de Vygotsky, podemos perceber que eles concebem a criança e seu desenvolvimento relacionados aos diversos fatores internos e externos e aspectos tanto genéticos como socioculturais. Eles concordam que o sujeito é condicionado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, suas relações, a partir da apropriação das significações histórico-culturais.

Ao refletirmos sobre a relação entre escola e inserção social, Kohl (1996) nos traz que “[...] a escola promove saltos qualitativos em direção à inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados quando comparados aos não escolarizados”, assim, os alunos escolarizados estariam mais instrumentalizados e habilitados para enfrentar as demandas da sociedade. A exclusão do processo de escolarização, bem

como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estaria, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo às dimensões fundamentais de sua própria cultura (KOHL, 1996, p. 101).

Estas dimensões explicativas respondem parte dessa complexa interação entre sujeito e ambiente. Entendemos que outros aspectos de natureza interacional precisam, também, ser investigados, tais como os processos comunicativos que se interpõem às práticas sociais e alicerça o senso comum que serve de guia às ações cotidianas, inclusive as escolares, como se tem a seguir.

A base psicossocial da Teoria das Representações Sociais na compreensão dos fenômenos educacionais

A Teoria das Representações Sociais foi formulada por Serge Moscovici que durante quatro décadas fez avançar e desenvolver os estudos sobre o tema. Finalmente, em 1961, publicou sua obra "*La Psychanalyse, son image, son public*" em que traz o conceito desta teoria e tem suas origens relacionadas à Sociologia e à Antropologia, apoiada nas ideias de Lévi-Bruhl e de Durkheim.

O estudo das representações sociais permite que alguns elementos da história cultural da sociedade e de grupos de sujeitos sejam evidenciados, manifestados nas crenças e nos valores, em padrões de condutas, que além de refletirem os fatos também interferem na construção dos mesmos.

Durante muitos anos, a psicologia social indagou sobre a formação do pensamento e a construção da identidade humana. Em meio a tantas teorias que surgiram em meados dos anos 70, foi formulada a "*A Teoria das Representações Sociais*". Alguns autores acreditam que o estudo das representações sociais começou a existir como resposta aos problemas emergentes da vida cotidiana daquela ocasião.

A representação social, enquanto objeto de estudo da Psicologia Social, permite a articulação do social e do psicológico, tornando-se instrumento de

compreensão e de transformação da realidade. Para formulação desta tese, Moscovici foi influenciado pelo conceito de representações coletivas, proposto por Durkheim. Para ele, as representações coletivas são vistas como uma combinação de ideias e sentimentos acumulados através de gerações, refletindo a forma como é compreendida a realidade. Concordando com esta afirmação, mas entendendo que não era suficiente, Moscovici trouxe uma reflexão mais elaborada acerca do tema. Investigou como a produção de conhecimentos constitui e reforça a identidade dos grupos, como influencia em suas práticas e, finalmente, como estas reconstituem seu pensamento.

Considerando a importância do tema, Moscovici definiu as representações sociais baseando-se em três aspectos: comunicação, reconstrução do real e domínio do mundo. Segundo Almeida (2002, p. 11), a comunicação é importante na construção das representações, pois oferece às pessoas “um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva”. Desta maneira, fica evidente a relação entre a comunicação e a prática social na formação das representações sociais.

O segundo aspecto a ser considerado por Moscovici foi a reconstrução do real. Esta reconstrução ocorre quando o indivíduo compreende e apreende os elementos trazidos no cotidiano, dando a possibilidade de reconstruir e definir suas ações sobre a realidade. Por fim, *domínio do mundo* se constitui pela forma como as representações são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo. Portanto, trata-se aqui de uma dimensão mais concreta, na medida em que o domínio do mundo nos remete à utilidade social do conceito de representação.

Diante desta construção, Moscovici considerou que a representação social ocorre por meio da transmissão comunicativa e que este processo acontece de forma dinâmica. Segundo Nova e Machado (2008), isso não se constitui por um ato passivo, mas um processo ativo entendendo que não se trata de uma reprodução de ideias,

mas a construção da realidade. Por serem dinâmicas, as representações sociais acompanham o movimento e as modificações das sociedades. Minayo (1994) afirma que não existem representações falsas, mas sim representações que se originam de diferentes condições da existência humana.

Dentro deste contexto de formação social e individual, vemos que as representações sociais são interpretações da realidade. Esta teoria se baseia na forma como as pessoas compreendem o mundo em que vivem e, portanto, como afirmam Menin e Shimini (2005), as representações sociais surgem como uma forma de conhecimento do senso comum que se difere do conhecimento científico ou acadêmico. Considerando que a construção da representação social baseia-se nos conhecimentos do senso comum, Oliveira e Werba (1998) afirmam que as representações são um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais, equivalem aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, ou seja, é a versão contemporânea do senso comum.

Para Jodelet (2001), as representações sociais são instrumentos fundamentais para analisarmos o que é o homem em seu mundo de objetos e enfoca a relação entre as dimensões sociais e culturais que dirigem as construções mentais coletivas. Pode-se considerar a autora como a responsável por sistematizar e divulgar a teoria, sempre frisando a necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de um dado objeto; apreender os comportamentos e as práticas sociais através das quais essas representações se manifestam; examinar os documentos e registros onde estes discursos, práticas e comportamentos são institucionalizados; examinar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para manutenção como para a transformação das representações (SÁ, 1998).

A partir da Teoria das Representações Sociais, compreendemos que a forma como enxergamos o mundo e interpretamos a realidade acontece a partir de

experiências pessoais, então, cada sujeito constrói suas representações baseadas naquilo que vive, atribuindo graus de relevância de acordo com a sua história. Desta forma, o número e a natureza das experiências dependem da história de vida pessoal, portanto, o mundo é visto como uma rede de significados, instituído pelas ações humanas, que pode ser captado e interpretado, como citado por Minayo (1994).

Dessa maneira, entendemos que se torna necessário investigar as representações sociais que os grupos constroem para identificar como as pessoas fazem escolhas ao longo da vida, não utilizando razões lógicas, mas sim, simbólicas. As representações sociais, portanto, são teorias sobre saberes vividos cotidianamente e constitutivos do senso comum, elaboradas e partilhadas coletivamente, com a finalidade de construir e interpretar o real, levando os indivíduos a produzir comportamentos e interações com o meio, fazendo com que indivíduo e meio sejam transformados. Minayo (1994) afirma que esse processo ocorre de tal forma que são expressas pela sociedade, simbolicamente, em seus costumes e instituições através da linguagem, da arte, da ciência, da religião, das regras familiares, das relações econômicas e políticas.

Segundo Oliveira e Werba (1998), essa teoria se mostra, assim, fundamental por ser bastante abrangente e dinâmica e auxilia na compreensão das várias dimensões da realidade: física, social, cultural, afetiva e cognitiva de forma objetiva e subjetiva, tornando-se um instrumento valioso e imprescindível no campo da Psicologia Social.

Lins e Santiago (2001) reforçam o caráter prático das representações sociais, ou seja, como formas de orientação das condutas e comportamentos dos sujeitos, destacando que nelas estão postos valores, imagens, desejos, expectativas, mitos e crenças.

Dentro do processo de formação das representações sociais, Moscovici (2003) acrescenta a ideia de que 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: ancoragem e objetivação. Segundo Nova e Machado (2008), a objetivação é o processo pelo qual os conceitos se tornam materiais, ou seja, as noções abstratas tornam-se imagens, correspondendo coisas às palavras. Ao objetivar, o sujeito passa a dar significações ao seu ambiente. Durante este processo o sujeito familiariza, seleciona e organiza os objetos que fazem parte de sua vida. É durante a objetivação que ocorre, também, o processo de classificação, ou seleção, e a naturalização. O primeiro baseia-se na tarefa de elencar conceitos em determinadas categorias de pensamento. Já 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.

O processo de ancoragem, por sua vez, traz uma conotação mais específica. Nela, o indivíduo introduz o estranho e o desconhecido em categorias que já são familiares. Menin e Shimizu (2005, p. 61) definem a ancoragem como “a integração cognitiva do objeto representado dentro de um sistema de pensamento pré-existente; é a inserção orgânica de um pensamento constituído”. Bona e Maia (2010) afirmam que o estudo das representações sociais constitui-se em contribuição para uma melhor compreensão da vida individual e coletiva, permitindo que alguns elementos da cultura e da história das sociedades sejam evidenciados, manifestados nas crenças e valores, em padrões de condutas, que além de refletirem os fatos interferem, também, na construção dos mesmos.

A instituição de acolhimento e seu papel formador

Atualmente, com o aumento do número de crianças abandonadas ou afastadas judicialmente do convívio familiar, as instituições de acolhimento ou casas de acolhida passam a ter, mais ainda, um lugar fundamental na sociedade. Segundo levantamento da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2009, hoje, no Brasil,

existe cerca de 8,5 milhões de crianças abandonadas. Destas, cerca de três milhões vivem permanentemente nas ruas, envolvidos em situação de prostituição, drogas e pequenos furtos, a despeito das várias leis brasileiras que regem e organizam os lares que atendem ao público infantil e infanto-juvenil. Dentre estas leis temos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

No contexto nacional, é notável a importância dessa legislação, pois se tornaram um marco legal dos Direitos Humanos. Em Pernambuco, políticas assistenciais para as crianças abandonadas vêm sendo criadas. Em 2012, a Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos criou uma série de diretrizes para o trabalho e acompanhamento dessas crianças, discutindo a proteção social e o cuidado, bem como políticas de acolhimento institucional e combate às drogas na cidade do Recife. O governo do Estado de Pernambuco e a Prefeitura do Recife vêm acompanhando as instituições de acolhimento e buscando soluções para as crianças abandonadas, a fim de minimizar esse problema social, embora concretamente o quantitativo de crianças abandonadas ainda é expressivo, demonstrando que não foram aplicadas políticas eficazes para a redução dessa realidade.

Para superar este quadro, o acolhimento institucional pode ser oferecido em diversas modalidades e gerido por diferentes instituições governamentais ou não governamentais, tais como: abrigo institucional; casa-lar; casa de passagem. Independente da nomenclatura, todas essas modalidades de acolhimento constituem “Entidades de Atendimento” previstos no Capítulo II do Livro II, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente, devendo seguir os parâmetros dos artigos 90 a 102 (no que couber) da referida Lei.

De acordo com o ECA, (Art. 101, inciso IX, alínea 1), o acolhimento institucional deve ser algo temporário, durante o período de transição para a reintegração da família ou integração a uma nova família, não implicando em privação da liberdade.

Diante desta afirmação prevista em lei destacamos três medidas que constituem e regem o acolhimento institucional: medidas provisórias, excepcionais e de proteção.

Inicialmente, entende-se que estas casas se constituem como um espaço de proteção, pois, se destinam à proteção, oferta de carinho e afeto necessários à formação da identidade humana. Além do papel protetivo, as casas de acolhimento também visam o fortalecimento da família para que ela possa receber a criança/adolescente, evitando o retorno ao abrigo, pois a situação de abrigamento deve ser encarada como uma condição excepcional na vida da criança ou do adolescente.

A instituição escolar e o desenvolvimento da integralidade humana

As escolas têm papel fundamental no desenvolvimento das sociedades, sendo o espaço em que a maioria das crianças e jovens entra em contato com os conhecimentos formais construídos pela humanidade. Assim, estas instituições têm função indispensável na consolidação das sociedades democráticas baseadas na igualdade, na solidariedade, na justiça social, no conhecimento e em princípios sociais e éticos. Para Ludwig (1998), o direito à educação é o direito que o indivíduo tem de se desenvolver normalmente, de acordo com as possibilidades que dispõe, e a obrigação da sociedade é de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis. A educação, para ele, é o caminho para o desenvolvimento de valores de uma sociedade saudável.

Ao longo da história, a escola sofreu grandes transformações em todos os aspectos. Se analisarmos um passado recente, veremos a escola como um ambiente para a classe privilegiada e até mesmo, em um dado momento histórico, restrita apenas a homens. Mas, o direito à educação e a democratização do ensino trouxeram a escola pública como um direito de todos e um dever do Estado em oferecê-la.

Tornando-se um direito de todos, a educação ganha relevância na formação humana, enquanto instituição que a sociedade elegeu para socializar o saber sistematizado e difundir o conhecimento que julga necessário transmitir às gerações. Forquin (1993), em sua obra *Educação e Cultura* discute o que a escola deve ensinar, que cultura deve transmitir, e quais conteúdos devem compor o currículo escolar. Para ele, a crise da educação perpassa a crise na sua função específica de transmissão cultural, assim, a função da escola está diretamente relacionada à aprendizagem da cultura. Para ele, a análise crítica e interna sobre as práticas, conteúdos e saberes que permeiam esta instituição formadora permite compreender a real função social da educação formal.

A educação está relacionada também ao trabalho. Segundo Frigotto (1999, p. 26), trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. A qualificação humana fica subordinada às leis do mercado e o trabalho e saber produzidos pelo homem, cada vez mais, se subordinam a essas lógicas instrumentais e mercantis, perdendo seu princípio educativo. Para Frigotto (1995), "os princípios mercadológicos vem contaminando as teorias, formalizando basicamente o conhecimento como meio de atingimento de fins econômicos".

Em um sentido ampliado, a escola se volta para o pleno desenvolvimento do educando, preocupando-se não só com a aprendizagem dos conteúdos formais, propostos no currículo, mas também com a socialização em seus múltiplos processos, o respeito às diferenças e o incentivo à criticidade e à reflexão. Considerando cada sujeito como um ser único e histórico, a escola se vincula à realidade e, ao mesmo tempo, busca sua transformação. Para Oliveira, Moraes e Dourado (2008), a escola se apresenta, assim, não como uma salvadora, mas como uma transformadora social. Portanto, por sua função ampla, complexa e diversificada, a escola é espaço de desenvolvimento, reconhecendo que cada aluno tem a sua história, suas experiências e expressões únicas.

O percurso da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1994), 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 nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi dividida em dois campos: cinco instituições de acolhimento e uma escola pública, todas localizadas na Região Metropolitana do Recife. A escolha das Instituições de acolhimento teve como critérios a situação de convênio com o Conselho Tutelar, órgão Público responsável pelas crianças em estado de abandono e o atendimento à faixa etária de 5 a 10 anos.

Na entrada no campo tivemos dificuldade em marcar visitas às Instituições, em face da alta rotatividade de crianças, o que nos levou a percorrer cinco instituições de acolhimento para conseguir o quantitativo de crianças planejado na pesquisa. Na escola pública, a entrada foi mais fácil, por já ter sido campo de observação na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, durante o curso de Pedagogia. Tanto a escola da rede pública como as instituições de acolhimento que foram campo do estudo estão localizadas na cidade do Recife e na Região Metropolitana.

No que se refere às instituições de acolhimento, são locais de passagem e atendem crianças vítimas de maus tratos, violência ou que os pais não tenham condições físicas ou psicológicas oferecer-lhes cuidado. As coordenações dessas Instituições foram bastante receptivas à realização da pesquisa, bem como os dirigentes, que se mostraram muito interessados e chegaram a verbalizar que a pesquisa poderia contribuir para que pudessem tentar entender as crianças, para assim, ajudá-las.

Os Participantes da Pesquisa

Participaram do estudo sessenta sujeitos, sendo trinta alunos da escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife e trinta crianças de cinco Instituições de Acolhimento também alunos de escolas públicas. Os alunos da rede pública selecionados tinham entre sete e oito anos e estavam matriculados no terceiro ano do ensino fundamental. A escolha por essa faixa etária foi definida por entendermos que a maioria das crianças nesta idade já estava alfabetizada e em formação de seus conceitos e sentidos em relação às suas próprias vidas. Os trinta alunos foram selecionados em turmas de quarenta e dois alunos, a partir do interesse que expressaram em participar da pesquisa. Nas cinco instituições de acolhimento não tivemos a possibilidade de selecionar os sujeitos, já que encontramos dificuldade de encontrar crianças acolhidas nessa faixa etária; então, em cada instituição, entrevistamos todas as crianças que ali moravam.

Procedimento de Coleta

O procedimento de coleta de dados ocorreu por meio de um Questionário de Associação Livre de Palavras. Essa técnica é difundida em pesquisas que utilizam a teoria e a metodologia das representações sociais, pois, segundo Acosta, Marcondes e Souza (2007), a técnica possibilita o acesso aos conteúdos nucleares. A coleta consiste em solicitar aos respondentes que, a partir de um termo indutor, as primeiras palavras que lhe vem à mente naquele momento. Abric (1994) considera a técnica como adequada para coleta dos elementos constitutivos de uma representação.

Para entendermos o motivo da escolha das palavras pelos alunos, a turma foi dividida em quatro grupos de cinco alunos, um grupo de sete alunos e um grupo de três alunos, de acordo com o desejo dos alunos e a forma como a sala estava

organizada. Chamávamos o grupo e entregávamos a cada um dos participantes uma cartela com as palavras *Criança e Escola*. Cada participante deveria completar os espaços vazios apresentados com quatro palavras que se lembravam, a partir dos termos indutores. Em seguida, perguntávamos a cada um dos participantes, o porquê das suas escolhas.

Na escola municipal foi grande a receptividade entre as crianças, se mostraram muito entusiasmadas em completar o questionário e o fizeram rapidamente. Já nas Instituições de Acolhimento, as crianças apresentaram um pouco mais de dificuldade para falar, e por este motivo, fizemos o questionário individualmente com cada criança, pois a grande maioria não sabia escrever, o que exigiu o registro das palavras e o motivo das escolhas pela própria pesquisadora.

Em alguns momentos, as crianças institucionalizadas demonstraram sensibilidade e choraram ao falar dos familiares, e verbalizaram a necessidade de estudar para mudar a sua realidade, como detalharemos, a seguir.

Análise e discussão dos resultados

Para a análise dos dados nos apoiamos na proposta de Bardin (1997, p. 56), quando afirma que:

Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.

Desta maneira, não analisamos apenas o que os sujeitos escreveram, mas tentamos aprofundar e descobrir o que está por trás das palavras. Todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam ao Questionário de Associação Livre com os

termos indutivos *Criança e Escola*. A associação livre relacionada à palavra "Criança" produziu um total de noventa e seis respostas, dentre as quais somente trinta e uma foram diferentes, distribuídas em quinze grupos. Algumas palavras foram somente citadas pelas crianças que moram nas instituições de acolhimento e, outras, pelas crianças estudantes da escola pública.

Organizamos as tabelas com o campo semântico relativo a cada termo indutor, a partir do critério recorrência, usando a ordem decrescente agrupando da mais recorrente a menos recorrente que foram evocadas pelas crianças de Instituições de Acolhimento, por serem elas o foco de nosso objeto de investigação.

Tabela I – Palavras associadas ao termo indutor Criança

Palavras associadas	Crianças de Instituições de Acolhimento	Crianças da Rede Pública de Ensino
Mãe/Pai/Irmãos/Família	23	-
Brinquedos	21	12
Brincar/Jogar	19	39
Amizade/Amigos/Menino	7	1
Correr/Pular	6	21
Obedecer	5	-
Carinho/Casa	4	-
Diversão/Molecagem/Bagunça/Festa/Energia	3	12
Comidas	2	14
Programas de televisão	2	6
Fralda/Mingau/Dormir	3	-
Estudar/Ler	1	5
Computador/Vídeo game	-	4
Piscina	-	1
Sabida	-	1

As crianças da rede pública de ensino relacionaram os termos indutores à infância e aos elementos concretos da escola: *brincar, brinquedos, correr, diversão,*

jogar e programas de televisão. Em relação ao termo indutor "escola", mencionaram com recorrências as palavras: *escrever, estudar, ler, material escolar e tarefa*. Por sua vez, as crianças acolhidas trouxeram em suas palavras a sua história de vida, evocando a saudade dos pais e o desejo de retornar às suas casas. Tanto no termo indutor "criança", como também no termo "escola", eles mencionam palavras como *família, mãe, pai, casa e irmão/ irmã* e acreditam que a escola irá solucionar seus problemas, pois é representada como *crescer, futuro, salvação e solução*.

Os elementos centrais na representação social de criança nas instituições de acolhimento e também na escola pública foram *brincar e brinquedos*, embora a maior recorrência da primeira tenha ocorrido entre os sujeitos das escolas públicas, enquanto a palavra *brinquedos* apareceu o dobro de vezes no discurso das crianças institucionalizadas. A *brincadeira, o brincar e a diversão* revelaram-se como relevantes pelas próprias crianças, parecendo que elas compreendiam sua importância para o desenvolvimento infantil.

Vygotsky (1998) concluiu que o brinquedo surge das necessidades não realizáveis no momento. Para resolver a tensão gerada pela não realização do seu desejo, a criança entra em um mundo imaginário, no qual a sua história acontece do modo e no momento em que ela deseja. Esse é o mundo ilusório do brincar, demonstrando assim que o brincar da criança é a imaginação em ação. Brincando, a criança desenvolve relações sociais e expressa seus sentimentos.

Nas crianças das instituições de acolhimento, encontramos palavras como *carinho, família, mãe e pai* com maior recorrência, pois a família desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança. Essas crianças que estão distantes do convívio familiar parecem sentir a falta do cuidado e acompanhamento dos pais e, este pode ser um motivo que os levou a citá-los tantas vezes. Gomes e Pereira (2005), em estudo sobre a família em situação de vulnerabilidade social, aponta a vulnerabilidade da família pobre desassistida, impossibilitada de prover as necessidades básicas de seus membros e sem forças

para construção de alternativas para o seu fortalecimento. Esta impossibilidade de manter o convívio familiar é percebida pelas crianças, o que gera certa inquietação.

Quanto ao termo “escola”, as crianças denominaram quarenta e três palavras diferentes, distribuídas em dezoito grupos, conforme a tabela II, que foi também organizada de acordo com a maior recorrência das palavras mencionadas pelas crianças das instituições de acolhimento.

Tabela II – Palavras associadas ao termo indutor Escola

Palavras associadas à ESCOLA	Crianças de Instituições de Acolhimento	Crianças da Rede Pública de Ensino
Mãe/Irmãos/Pai/Família	18	-
Obedecer/ Castigo	8	5
Tarefa/Nota/Prova/Pesquisa	12	17
Professor/Aluno/Diretor	9	6
Lanchar/Recreio	9	5
Prestar atenção/Silêncio/ Concentração	6	4
Escrever/Ler/Estudar/Falar	6	47
Salvação/Solução/Crescer/Futuro/Melhor lugar do mundo	6	1
Material escolar	5	9
Ir para casa/ Casa	4	-
Copiar quadro	3	2
Disciplinas	2	4
Sala de aula/Assistir aula	2	3
Jogar futebol/Correr/Brincar	2	5
Aprender/Conhecer	1	3
Bicicleta	1	-
Dormir	1	-
Escola Raio de Sol	1	-
Amigos	1	3

Os sujeitos da escola pública trouxeram principalmente elementos como *estudar, aprender, escrever, material escolar, nota e prova*. Isso ocorre por eles

associarem a escola à sua função de ensinar os conteúdos curriculares, enquanto as crianças de instituição de acolhimento associaram o termo "escola" aos sentimentos que eles acreditam que a escola pode lhes proporcionar: *crecer, futuro, salvação e solução*. O significado de inclusão social é nítido para esse grupo . Segundo Nascimento (2002, p. 6), *estudo, trabalho e família* emergem como forma de inclusão social, pois:

Um dos requisitos para a inserção na sociedade contemporânea ainda continua a ser o trabalho. O segundo é a educação, sobretudo o estudo. Este é para a maioria dos jovens um dos possíveis caminhos que pode garantir o desenvolvimento de habilidades para o ingresso no mundo social. Portanto estudo e trabalho são fortes aliados na construção de projetos de vida. Uma terceira categoria que compõe a tríade do modelo de vida social é a pertença e ou constituição de uma família.

Este resultado coincide com Paredes e Pecora (2004), que destacam família, trabalho e formação acadêmica como os três elementos mais apontados por adolescentes participantes de pesquisa que os relacionavam à possibilidade de ser feliz no futuro, garantia e possibilidade de inserção na sociedade produtiva.

Ao questionarmos os alunos sobre o porquê da escolha da palavra *futuro*, a justificativa foi: "a escola é meu futuro porque quando eu estiver sabido poderei ajudar minha mãe a me levar de volta para casa". Na palavra *crecer*, a criança disse algo parecido: "a tia do abrigo disse que a escola faz a gente crescer na cabeça e só estudando a gente ajuda os pais pra eles ficarem direito e poderem pegar a gente de volta".

Tais sentidos expressam o quanto elas relacionam a escola à solução para sua volta para casa, sair do abrigo e ajudar os pais na volta ao convívio familiar. Vimos que a própria instituição delega à criança a responsabilidade pelo caminho a ser trilhado pelos pais e a conseqüente volta ao seu lar. Na palavra *solução* também

temos outra direção dessa autoria quando a própria família é que induz a essa responsabilidade. Exemplifica este sentido quando uma criança disse: “A minha mãe disse que se eu estudar eu vou voltar para ela, é por isso que a escola é a solução”. Na palavra associada *salvação* uma criança explicou o sentido redentor da escolarização e a ideia disseminada de mobilidade social, a partir da educação escolar: “A escola é a salvação, tia, para eu sair desse lugar ruim. Eu quero a minha mãe e vi na televisão que quem estuda vai pra faculdade e fica rico, ai eu volto pra casa, né? Quem é rico fica em casa”.

Desta maneira, ficou claro que as crianças abrigadas não atribuem à escola e ao ensino somente a ideia de ascensão social, mas sim, atribuem à escola e à escolarização a possibilidade de modificar a situação em que atualmente se encontram. Além disso, se sentem responsáveis por estarem em situação de acolhimento institucional, demonstrando assim um sentido de auto-culpabilização.

Uma das crianças sintetizou bem esta importante atribuição à escola relacionada à *família*, *futuro* e *estudar*, e a autoculpabilização pela situação de abrigamento quando justificou suas escolhas:

[...] tia, e como é que eu vou sair daqui se não for estudando? A minha mãe e meu pai sempre dizem que estudar é para o futuro e que o único jeito de sair daqui. Eu vim pra cá porque não estudei, sabia, tia? Agora eu tenho que estudar para voltar pra minha mãe. Quem não estuda, dá trabalho aos pais, ai os pais batem e a gente vem para o abrigo. E ai, a gente fica triste e quer voltar pra casa e não pode. É muito ruim. quem mandou eu ter sido danado?

O sentimento de autoria por seu afastamento da família leva às crianças a nutrirem autopenalização. Possivelmente, por estes sentimentos de abandono e solidão tão presentes no cotidiano das crianças institucionalizadas, relacionam escola à família. A frequência alta de palavras como *família*, *ir para casa*, *irmão/irmã*, *mãe* e *pai* é expressiva desses sentimentos compartilhados. Uma das crianças justificou a

escolha da palavra *mãe*, dizendo que a escola lembrava sua mãe, pois era 'ela quem a levava à escola todos os dias', antes da situação de abrigamento. Outra palavra mencionada que chamou a atenção foi *bicicleta* lembrada pela criança porque 'o pai a usava para ir buscar na escola'.

Os resultados mostram que as crianças de instituições de acolhimento expressam vínculos *de ser criança e da escola* à família e à perspectiva de futuro, já os alunos da rede pública de ensino relacionam *criança e escola* às ações naturais de brincar, estudar, ler, correr. Assim, vimos dois sentidos e duas representações sociais de criança e de escola, nos dois grupos pesquisados, demonstrando que as representações são dinâmicas e variam de acordo com os grupos, sua história e os tensionamentos pertinentes aos contextos em que são construídas e compartilhadas.

Considerações finais

O objetivo principal da pesquisa foi compreender as representações sociais de criança e escola por dois grupos distintos, crianças em situação de acolhimento e crianças alunas de escolas públicas.

Os resultados da pesquisa nos revelaram que as crianças institucionalizadas expressaram muita tristeza em falar sobre a escola e sobre ser criança, porque as relacionam à família ausente e ao desejo de estudar para "crescer" e "se tornar gente", como o meio que enxergam para que possam retornar ao convívio familiar. A construção dos dados com este grupo foi muito difícil e requereu de nós muita sensibilidade, persistência e cuidado na interação. Perceber o quanto estas crianças sentem falta da família e compreender a importância atribuída à família nas suas vidas foi um exercício de reflexão e sensibilidade, atributos que consideramos importantes na formação de pesquisadora.

A pesquisa nos apontou que as crianças em Instituições de Acolhimento, em geral, entendem a escola como *solução de vida, como forma de crescer e sair das*

Instituições. Estas crianças acreditam que estudando se tornam cidadãos e podem voltar para suas famílias e, ao mesmo tempo, nos disseram que se sentem responsáveis por sua situação de vida, mesmo acreditando que podem transformá-la.

Outro aspecto importante a ser destacado foi a valorização das relações interpessoais para as crianças em Instituições de Acolhimento. Quando comparamos as respostas emitidas com as elaboradas pelas crianças da rede pública de ensino percebemos que as referências às pessoas aparecem muito mais no discurso das crianças acolhidas, demonstrando que os vínculos afetivos, para elas, são mais importantes do que a aprendizagem formal que é oferecida na escola.

A representação social de criança ligada às brincadeiras confirmou que as crianças veem a infância como momento de *brincar e se divertir*. As crianças acolhidas nos pareceram que também entendem essa importância e revelam em seus discursos estes sentidos, porém, *se sentem responsáveis pelo destino de suas famílias*, e é pela via do sucesso nos estudos que acreditam poder transformar a sua realidade de vida.

Concluimos que as representações sociais são construídas diferentemente, mesmo quando analisamos crianças na mesma faixa etária, e essa diferença pode ser atribuída a partir do contexto em que vive cada grupo de crianças. Assim, os contextos influenciam diretamente nas formas de pensar, agir e viver dos sujeitos, demonstrando que as representações são mutáveis, dinâmicas, tensionadas, e variam de acordo com as sociedades, os grupos e os condicionantes históricos e sociais em sua construção.

Entendemos, por fim, que a pesquisa se mostrou relevante para compreendermos o universo de sentidos que o olhar de crianças atribui à sua condição de ser *criança e à escola*, sobretudo, as crianças em instituições de acolhimento, grupo social que é pouco estudado e que torna este campo convidativo para novos estudos.

Referências

- ABRIC, J.C. *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France. 1994.
- ACOSTA, S. F.; MARCONDES, A. P.; SOUSA, C. P. Trabalho docente na ótica de universitários ingressantes. *30ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambú. Anais. 2007.
- ALMEIDA, A. A pesquisa em representações sociais: fundamentos teórico-metodológicos. *Ser Social: revista do programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade de Brasília*– v. 1 n.1 – jul/dez. 2002.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Porto, Portugal: Edições 70, 1997.
- BASTOS, I.M.S; PEREIRA, S.R. A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação do Estado de Santa Catarina*. V.4, n1, P.85-104, 2003.
- BONA, V; MAIA, L.S.L. As representações sociais de criança e as tecnologias: uma proposta de metodologia de pesquisa. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v.16, n.32, p.49-61, jul./dez.2010.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm#art2
Acesso em: 8 out. 2012.
- BRASIL. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA*, 2003. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/direitoconvivenciafamiliar_/capit2.pdf>
Acesso em: 20 set. 2012.
- FARIAS, C. C. de; ROSENVALD, N. *Curso de direito civil: direito das famílias*. 4. ed. Bahia: Jus PODIVM, 2012, v.6.
- FORQUIN, J.C. *Educação e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Trad. Guacira Lopes Louro. Poro Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

- GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & saúde coletiva*. Disponível em: <http://bases.bireme.br>, revisto em 2005.
- JODELET, D. Representações 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.
- KOHL, M. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, v.3, p. 97-102, 1996.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).
- LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação Social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. (Orgs.). *Representações Sociais: Teoria e Prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 411-440.
- LUDWIG, A. C. W. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e Representação Social: Tendências de Pesquisas na área – Período de 2000 a 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.) *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: 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. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, I. P. *As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: um estudo psicossocial*. 2002. Tese (Doutorado). 380 p. PUC, São Paulo, 2002.
- NOVA, T. B.; MACHADO, L. B. Representações Sociais de Escola, Aprendizagem e saberes do aluno da escola pública. *Anais do XV Congresso de Iniciação Científica*, Recife, 2008.
- OLIVEIRA, F.; WERBA, G. *Psicologia Social contemporânea: Livro texto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- OLIVEIRA, J.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. *Função social da escola*. 2008. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/saibamais_8.pdf>. Acesso em 25 de março de 2013.

PAREDES, E.C. ;PECORA, A. R. . Questionando o futuro: as representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia: Teoria e Prática* (Impresso), São Paulo, v. 1, p. 49-66, 2004.

PIAGET, Jean, (1896-1980). *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D`Amorim e Paulo Sérgio Lima e Silva. 24. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2003, p. 13-40.

_____. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

SÁ, C. P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EduERJ, 1998.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1981.

WHO. World Health Organization. *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents* (Series of briefings on violence prevention: the evidence), 2009.

Disponível

em:

<http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789241597838_eng.pdf>

Autoras

Juliana Beltrão Lins

Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

E-mail: juli_beltrao@hotmail.com

Fatima Maria Leite Cruz

Psicóloga, Professora Doutora em Educação do Departamento de Psicologia e Orientação Educacional da UFPE. E-mail: fatimacruz@yahoo.com

Recebido em 02 de agosto de 2014

Revisado em 25 de setembro de 2014

Aprovado em 30 de setembro de 2014