

ESCOLA E APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE SUCESSO ESCOLAR

Laeda Bezerra Machado*
Suelen Batista Freire**

Resumo: Este artigo apresenta como crianças de escola pública, em situação de sucesso escolar, representam a escola e a aprendizagem. A Teoria das Representações Sociais foi o referencial orientador do estudo. Tratou-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. O estudo foi desenvolvido com crianças em situação de sucesso escolar que responderam a uma entrevista semiestruturada. A interpretação dos dados foi guiada pela análise de conteúdo. Os resultados indicaram que, nas representações das crianças, a escola constitui um espaço de preparação para o mundo do trabalho e a ascensão social. As crianças admitiram aprender fora da escola e afirmaram recorrer a fontes variadas para incrementar sua aprendizagem, como livros, televisão e internet. Destacaram, como elementos potencializadores de sua aprendizagem, o empenho, o estímulo e o interesse de seus pais e professores no desenvolvimento de sua prática. Concluiu-se que o caráter promissor da escola está ancorado nas representações sociais das crianças.

Palavras-chave: Crianças. Escola. Aprendizagem. Representações sociais.

School and learning for children in situations of educational achievement

Abstract: *This article reveals how public school children in situations of academic success, representing school and learning. The Theory of Social Representations was the guiding framework of the study. It is a descriptive qualitative approach. The study was conducted with children at school success, which responded to a semistructured interview. Data interpretation was guided by the content analysis, the results revealed that, in the representations of children, school is a place of preparation for the*

* Doutorado em Educação; Professora do Programa de Pós-graduação em Educação do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica da Universidade Federal de Pernambuco; Bolsista do CNPq; Avenida Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, 50670-901, Recife, PE; laeda01@gmail.com

** Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco; suelenbfreire@hotmail.com

world of work and social mobility. Admit children learn outside of school and state use various sources to enhance their learning, such as books, television and internet. Highlighted as elements potentiating their learning, commitment, encouragement and interest of their teachers in developing their practice. It is concluded that the promising character of the school is anchored in the social representations of children.

Keywords: *Children. School. Learning. Social representations.*

1 INTRODUÇÃO

No atual momento, em que se enfatizam grandes mudanças na área educacional, bem como se proclama cada vez mais a importância da educação para o indivíduo e a sociedade, estudar o sucesso escolar se torna relevante. As exigências com a necessidade de educação evidenciam que até as atividades mais simples e corriqueiras requerem domínio de habilidades de leitura e escrita. Como adverte Charlot (1996) em um mundo de autoatendimento, senhas e processos sequenciais que exigem novas competências, variadas formas de pensar e diferentes modos de relacionamento com os conhecimentos, habilidades adquiridas na escola, como a leitura, a escrita e o cálculo, tornam-se ainda mais imprescindíveis. Nesse sentido, entende-se que, compreender como crianças que logram sucesso na escola representam essa instituição e as aprendizagens nela construídas, constitui algo relevante. Além disso, observa-se que as pesquisas têm se centrado bem mais no fracasso do que no sucesso escolar, evidenciando a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa temática pouco explorada no âmbito científico.

Segundo Martinni e Del Prette (2002, p. 149), um dos elementos que mais tem relevância nas atribuições de causalidade do sucesso ou fracasso escolar são as relações interpessoais professor-aluno. Estas relações “[...] constituem um momento privilegiado do seu pensamento pedagógico e da transmissão, intencional ou não, de suas crenças e sentimentos sobre o aluno.”

Charlot (1996), por sua vez, afirma que o problema contemporâneo do sucesso ou fracasso escolar se situa nas tensões entre o social e o escolar, o que remete às relações macrosociais e à vida psíquica do sujeito. Para o autor, sucesso e fracasso escolar não constituem categorias isoladas, mas construídas ao longo da história pessoal, institucional, cultural e social, resultado de uma conjunção de relações. Fracasso e sucesso escolar são fenômenos complexos e o sentido e as consequências de ambos variam historicamente e dependem do contexto e da posição socioeconômica do sujeito envolvido (LAHIRE, 1997).

Ao abordar o fracasso escolar das crianças oriundas das camadas populares, Alves-Mazzotti (2006) menciona que, historicamente, os estudos responsabilizaram

a natureza da criança (que não teria as habilidades requeridas para a aprendizagem) e o seu meio cultural como razões ao fracasso. No entanto, pesquisas mais recentes têm centrado seu foco nas práticas docentes e interações professor/aluno. Estes estudos apontam como causadores do fracasso escolar: o baixo nível socioeconômico; as altas ou baixas expectativas por parte dos docentes; o comportamento diferenciado dos professores com os alunos, sobre os quais se formam baixas expectativas e se criam preconceitos. Nessas pesquisas, os professores, em geral, eximiam-se da responsabilidade sobre o fracasso. Os aspectos supramencionados reúnem os elementos da chamada “profecia autoconfirmada”, segundo a qual a expectativa das professoras com determinados alunos em situação de fracasso se confirmaria. Outros estudos revelaram que os professores são pouco críticos em relação às suas práticas e idealizam um modelo de aluno que não corresponde ao real. Os referenciais de aluno destes professores estariam muito próximos aos dos alunos de classe média e não daqueles que comumente chegam às escolas públicas brasileiras (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 350).

Um estudo desenvolvido por Saavedra (2004), em Portugal, envolvendo três alunas da classe trabalhadora que obtinham êxito na escola, revelou que elas haviam incorporado o discurso da classe média, ou seja, o sucesso resulta do mérito e do esforço individual. Nesse sentido, a responsabilidade pelo sucesso escolar seria própria de cada um, da natureza privilegiada do sujeito.

Outros estudos como os de Lahire (1997), Viana (1998), Setton (2005), Verdasca (2007), Placco, Almeida e André (1999) têm abordado o sucesso escolar do aluno. Em linhas gerais, esses autores reconhecem o sucesso escolar como categoria complexa, que somente pode ser compreendida mediante investigação contextualizada. Lahire (1997) reforça a necessidade de se contextualizarem os fenômenos que se quer investigar. Conforme ele, os sujeitos se constroem na pluralidade de mundos sociais, não homogêneos e contraditórios. Assim, admite-se que as interpretações sobre o sucesso escolar se enfraquecem quando ignoram sua interdependência com a realidade social.

Como já foi pontuado, com base na teoria das representações sociais, este artigo procura mostrar como crianças dos primeiros anos do ensino fundamental de escola pública e em situação de sucesso escolar representam a escola e a aprendizagem.

2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada pela primeira vez em 1961 por Sèrge Moscovici, por ocasião de sua tese de doutoramento (*Psychanalyse, son*

image et son publique).¹ Com o trabalho, o autor, resgatando o conceito de representações coletivas de Émile Durkheim, desenvolveu os primeiros conceitos referentes à Teoria.

Ao valorizar os saberes do senso comum, Moscovici (1978) foi na contramão da corrente hegemônica da psicologia social vigente na época, valorizando o fenômeno à apropriação do saber científico por gente comum, que não fazia ou lidava diretamente com o saber científico. Para o autor, os sujeitos constroem concepções e interpretações próprias sobre um determinado objeto e estas levam a condutas que se difundem na sociedade. Desse modo, as representações sociais podem ser definidas como conhecimentos elaborados e compartilhados socialmente, que se refletem nos discursos e nas práticas dos grupos, na forma como eles interpretam, explicam e justificam a realidade. De acordo com Machado (2007, p. 7), “[...] são produtos de experiências acumuladas por um processo histórico dos fatos, os quais constituem os sistemas cognitivos das pessoas.” Estas representações não se reduzem à opinião de um grupo sobre determinado assunto ou à imagem construída de algo em sua mente. Muito mais do que isso, as representações sociais, de acordo com Alves-Mazzotti (1994, p. 62), constituem:

[...] teorias coletivas sobre o mundo real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

No processo de interação social, o sujeito elabora o conhecimento, vai se socializando, reconstruindo valores e ideias que circulam na sociedade. Para Moscovici (1978, p. 11), “[...] toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido.”

As representações sociais se originam no contato do sujeito com o novo, mediante dois processos interdependentes: a objetivação e a ancoragem. Conforme Moscovici (1978), são processos completamente imbricados, indissociáveis. Para Jodellet (2001, p. 112), a objetivação traria à tona “[...] a invenção do social na representação, enquanto a ancoragem diz respeito à representação no social.”

A objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Relaciona-se ao fato de se explicar, conceituar, atribuir significações a algo novo, incorporando ao já construído. Tal processo transforma um conceito em imagem de alguma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico. Trindade, Santos e Almeida (2011, p. 109) afirmam que a objetivação privilegia “[...] certas informações em detrimento de outras, simplificando-as, dissociando-as de seu contexto original de produção e do conhecimento

imagético associando-as ao contexto do sujeito ou do grupo.” A ancoragem, por sua vez, funciona como a amarração do estranho, a sedimentação do novo ao contexto familiar do indivíduo, isto é, corresponde à incorporação de novos elementos de um objeto ao sistema de categorias já familiar aos indivíduos. “A ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando-o e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social.” (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2011, p. 110).

As representações sociais funcionam como resultado da interpretação de significados que os indivíduos utilizam para entender o mundo. São construções mentais, elaboradas por meio da atividade simbólica do sujeito no processo de comunicação, e estão presentes em todas as áreas do sistema social. Partem do individual para o social e estão ligadas a uma rede de conceitos, que envolve diversos elementos do contexto sociocultural. Como pontua Jodelet (2001), são fenômenos complexos que abarcam elementos cognitivos, ideológicos, normativos, opiniões, crenças, etc. Estes elementos são organizados sob a forma de um saber sobre a realidade, um conhecimento prático que perpassa o linguajar das pessoas e orienta suas comunicações no cotidiano. Em virtude de se reconhecer o valor das representações sociais, enquanto saber do senso comum, construído nas relações cotidianas do sujeito, este artigo assinala como crianças, em situação de sucesso escolar, representam a escola e a aprendizagem.

3 MÉTODO

A pesquisa² foi desenvolvida com crianças de escolas da rede municipal do Recife que apresentaram bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), avaliado em 2009.³ Admitiu-se que, ao apresentarem bom desempenho no IDEB, as escolas selecionadas seriam locais onde, muito provavelmente, encontrar-se-iam crianças em situação de sucesso escolar. Foram selecionadas as quatro escolas melhor colocadas no IDEB do referido município, cujas notas eram superiores a cinco.⁴

Observou-se em cada uma destas quatro escolas a turma apontada pela coordenação pedagógica da instituição como aquela em que, muito provavelmente, encontrar-se-ia a maior quantidade de crianças em situação de sucesso escolar. Cada turma foi observada durante oito horas, correspondendo a um total de 32 horas.

Foram observados nas salas de aula aqueles alunos que liam e escreviam com desenvoltura para a sua faixa etária, eram mais atentos à aula e aos conteúdos trabalhados pela professora e resolviam as tarefas solicitadas sem dificuldades ou interferências das professoras. Além disso, foi analisado se esses alunos demonstravam

“cooperar” com a professora, se estavam preocupados em atender aos seus chamados, se participavam oralmente das aulas e se contribuíam com as discussões sobre os conteúdos em sala de aula. Após as observações, considerando esses critérios da fase inicial, foram selecionadas 15 crianças para participarem da segunda fase da pesquisa.

Nesta segunda fase, retornou-se às escolas selecionadas para realizar uma entrevista semiestruturada com estas crianças. A entrevista foi escolhida enquanto instrumento de produção de dados por propiciar uma ação interativa entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando esclarecer, adaptar e obter informações e opiniões. Este instrumento é marcado pelo processo de interação. Sua principal vantagem é a captação quase que imediata da informação, aliada à possibilidade de aprofundamento de pontos levantados por outros métodos.

Vale salientar que foi solicitada a permissão dos responsáveis pelas crianças⁵ e apenas uma das selecionadas não participou da entrevista em face de seus responsáveis não terem concedido a devida autorização. Outras duas crianças não participaram porque mudaram de escola no decorrer da pesquisa e o contato com elas foi perdido. Com a não participação destas três crianças, responderam à entrevista um total de 12 crianças.

Foram entrevistas individuais com as crianças, utilizando como recurso o gravador de voz. Nesses contatos, procurou-se saber um pouco das experiências escolares anteriores dos sujeitos, com quem moravam, número de irmãos e o que costumavam fazer nas horas vagas. Perguntou-se, ainda, quais eram os motivos pelos quais eles pensavam que os adultos colocavam seus filhos na escola, se achavam que nela aprendiam e o que aprendiam.

Nessa ocasião, buscou-se saber ainda quais outras atividades, além das exigidas pela escola, as crianças faziam para aprender mais, como costumavam ler ou estudar, além do que a professora solicitava. Também se investigaram suas expectativas para o futuro e as vantagens de estudar. Uma vez efetuadas as entrevistas, estas foram transcritas e o conteúdo ali apresentado, analisado.

Selecionaram-se, das 12 entrevistas, aquelas cinco que mais se destacaram em relação à clareza e à profundidade das respostas, fluência e coesão. Consideraram-se ainda, para a seleção destas entrevistas, os registros das observações e as conversas com os funcionários, as coordenadoras e as professoras das escolas. Dessa forma, esses dados permitiram conhecer um pouco mais sobre os participantes.

Embora não tenham sido de propósito, os critérios estabelecidos para a escolha dos alunos que mais se destacavam, acabaram conduzindo à escolha de cinco

crianças da mesma escola. Elas estavam todas matriculadas na escola municipal melhor avaliada pelo IDEB de 2009.

Assim, os cinco alunos selecionados estavam todos com 10 anos de idade e cursando o 2º ano do 2º ciclo do ensino fundamental. Outro ponto em comum entre estes alunos é que estudavam na mesma escola desde o 1º ano do 1º ciclo. Todos residiam próximo à escola pesquisada, considerada pelos responsáveis dos alunos como uma escola de boa qualidade. Os alunos moravam com familiares, nos mais diversos arranjos: alguns moravam com o pai, a mãe e os irmãos; já outros moravam com tios ou avós. Em relação ao nível socioeconômico dessas crianças, verificou-se que era médio-baixo.

Ressalta-se que as crianças selecionadas foram consideradas pelas professoras como participativas e com facilidade para aprender. Algumas eram calmas, outras mais ativas. Do grupo selecionado, três eram meninos e duas eram meninas. Com vistas a reservar a identidade dos participantes, estes foram denominados: Guilherme, Enzo, Bruno, Sofia e Camila. O Quadro 1 apresenta algumas informações sobre eles.

Quadro 1 – Caracterização dos alunos selecionados

| Nome da criança | |
|-----------------|--|
| Camila | Foi eleita, por unanimidade e por dois anos consecutivos, a representante da turma. Nas observações, verificou-se que a aluna se envolvia constantemente nas atividades coletivas propostas. A professora a considerava estudiosa e muito responsável. |
| Enzo | Criança alegre e ativa. Os textos produzidos por ele eram destacados pela professora como adequados ao gênero textual proposto, possuíam coerência, progressão temática e, além disso, apresentavam boa qualidade ortográfica. |
| Bruno | Era criativo e interessado, demonstrava essas habilidades com desenhos e invenções diversas, inclusive eletrônicas. Era uma criança ativa. De acordo com a professora, produzia textos coerentes, com uso correto de pontuação, parágrafo e outros. |
| Guilherme | Criança calma, que se relacionava bem com os colegas e com a professora. Demonstrava interesse pelos assuntos estudados. |
| Sofia | Destacava-se como uma menina alegre e ativa e se envolvia com as atividades coletivas, sendo muito responsável. |

Fonte: os autores.

A impressão mais forte que ficou, a partir das observações, foi que as crianças participantes da pesquisa eram envolvidas e atenciosas a tudo o que era proposto pela pro-

fessora. Curiosas, procuravam pesquisar assuntos por conta própria, mostrando para ela, que comumente lhes incentivava. As atitudes de incentivo e valorização da professora frente aos alunos para que lessem e pesquisassem outros assuntos colaboravam para que eles se sentissem cada vez mais estimulados e capazes de obter sucesso em suas aprendizagens.

4 RESULTADOS

Para tratar os dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1997). Conforme Moraes (1999, p. 8), “[...] a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos.” O objetivo desta técnica é atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos.

Os dados em estado bruto são processados para facilitar os trabalhos de compreensão, interpretação e inferência. Já que não é possível uma leitura neutra, de certo modo, a análise de conteúdo consiste na interpretação pessoal por parte do pesquisador. É importante salientar que, em qualquer análise de conteúdo, o contexto no qual se analisam os dados deve ser explicitado.

A entrevista de cada criança constituiu um contínuo, que foi lida, relida, tomando-se propriedade do que falaram e propondo indagações. Os depoimentos originaram as seguintes categorias:

- a) representação social da escola;
- b) influência da família no sucesso escolar;
- c) outros espaços de aprendizagem das crianças;
- d) papel dos professores no sucesso escolar das crianças;
- e) impressões dos colegas de classe sobre as crianças de sucesso escolar;
- f) histórias contadas sobre a aprendizagem e o sucesso escolar.

Neste artigo, focalizam-se as categorias: representação social da escola e papel dos professores no sucesso escolar das crianças. Contudo, não se deixou de reconhecer a evidente complementaridade entre estas categorias.

4.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

As crianças apontaram que a escola era o espaço destinado à aprendizagem. Embora admitissem que a aprendizagem ocorre em outros ambientes, a escola

apareceu como o lugar principal e o mais indicado para aprender. Verificou-se que, para as crianças em situação de sucesso escolar, estudo e aprendizagem deveriam culminar com a inserção no mundo do trabalho, proporcionando um bom emprego. Na fala das crianças, a escola preparava para o trabalho:

Os pais colocam os filhos na escola [...] Pra gente aprender, trabalhar, ter uma coisa boa na vida. (Sofia) (informação verbal).

Se a pessoa não estudar agora, no futuro, a pessoa não vai saber como aprender o trabalho. (Camila) (informação verbal).

Os pais colocam os filhos na escola [...] Pra aprender. Meu pai mesmo diz. Meu pai disse que não teve a mesma sorte que eu. O meu pai só fez até a oitava série. Ai ele disse: “vá estudar, pra tu não ficar (sic.) igual a eu (sic.)”. Porque ele trabalha é [...] em lavagem de carro. Vou fazer o meu futuro e não prosseguir no mesmo caminho que ele. Estudar até a faculdade e ser alguém na vida. (Enzo) (informação verbal).

Chegar a um curso de nível superior estava nos planos das crianças. Vale ressaltar que, em nenhum momento, a pesquisadora comentou ou perguntou sobre interesses ou perspectivas de cursarem ensino superior. As referências a essa instituição e nível de ensino foram feitas espontaneamente pelas crianças. Nos momentos em que foi lembrada, a faculdade foi representada como um lugar de valor e prestígio social. Estudar para “passar no vestibular” ou para fazer concursos públicos apareceu de maneira significativa nas falas. Como na de Guilherme, por exemplo: “[...] a pessoa tem que aprender aqui pra usar no vestibular, em alguma prova pra trabalho [...] Vou fazer vestibular [...] Pra administração. Quando ficar mais velho e começar a trabalhar, quero ser um administrador de empresas.” (Guilherme) (informação verbal).

Semelhantes achados foram encontrados em pesquisa realizada por Barra Nova (2011), em que os resultados da referida pesquisa revelaram que, nas representações das crianças, a escola estaria objetivada como um portal, que permite uma melhor condição de vida. Nesse sentido, ela é uma instituição supervalorizada, por meio da qual se alcançaria um futuro promissor. Assim como no trabalho de Barra Nova (2011), no estudo do qual resultou este artigo, a aprendizagem foi comparada a um processo de construção. Uma criança usou uma metáfora para se referir a acúmulo do saber escolar. Referiu-se a uma casa sendo construída, “tijolo por tijolo”. Os atos de estudar e aprender estão ancorados como “seguir o bom caminho”. Interromper os estudos significaria “[...] sair do bom caminho e escolher um caminho ruim.” (Enzo) (informação verbal). E ainda: “A pessoa que não estuda faz alguma coisa errada na vida.” (Enzo) (informação verbal).

Lins e Santiago (2001) mostraram que adolescentes de escola pública têm na escolarização a perspectiva de mudança. Ela é tomada como “a receita” para superar as adversidades e ter uma vida melhor. Também Franco e Novaes (2001), em pesquisa com alunos de ensino médio da cidade de São Paulo, constataram que as representações de escola desses jovens se centram na esperança e na possibilidade de conseguir *status* social mais reconhecido e empregos mais qualificados.

Para essas crianças, ir à escola é um dever inquestionável. Não ir a esse espaço significaria se degenerar, estar à margem da sociedade, buscar um futuro pouco promissor. Nos relatos, as crianças destacaram a importância da frequência à escola e ao bom comportamento: “Se eu fosse um professor pra que as crianças fossem bem estudiosas eu mandava eles vim (sic.) mais pro colégio, pra não faltar nenhum dia. Hum [...] não deixar eles ficar (sic.) fazendo coisa errada, tem que ser tudo certinho.” (Guilherme) (informação verbal).

Outro dado que se julga relevante pontuar é que as crianças representam a não aprendizagem como falta de esforço: “[...] quando eu me esforço, eu consigo entender tudo.” (Enzo) (informação verbal). O que afirma esta criança encontra respaldo no que é afirmado por Lahire (1997) ao se referir às crianças que em contextos adversos obtêm sucesso escolar. Para o autor, crianças nessa situação interiorizam precocemente “[...] o sucesso escolar como uma necessidade interna, pessoal, uma disposição interior. Assim, elas têm menos necessidades de solicitações e de advertências externas do que outras crianças e parecem mais mobilizadas do que outras.”

Como as crianças assumem a responsabilidade pessoal pelo sucesso, acabam por isentar ou diminuir a responsabilidade do professor em persegui-lo. Se o aluno que não se esforça ou não aprende, a professora não é culpabilizada por eles. Uma das crianças afirmou:

Elas (as professoras) se esforçam, né? Pra fazer a gente querer. Elas se esforçam de tudo pra gente aprender, mas alguns não querem aprender na escola. Vem pra escola, mas só quer vim (sic.) pra brincar, pra perturbar. Elas se esforçam de tudo. Ela faz tudo que é capaz dela fazer. Tudo pra gente aprender, mas a gente que escolhe que caminho seguir. (Enzo) (informação verbal).

O que se depreendeu foi a nítida incorporação às suas representações do pensamento liberal, que, partindo do pressuposto de que a escola é inclusiva e promotora da igualdade de oportunidades, a criança que fracassa o faz por falta de esforço e interesse individual (CHARLOT, 1996).

Esses resultados, em certa medida, coadunam-se com algumas pesquisas (GAMA; JESUS, 1994 apud MARTINNI; DEL PRETTE, 2002; SAAVEDRA, 2004).

Os referidos autores revelaram um deslocamento das atribuições do fracasso escolar no âmbito da escola e do professor para o campo de responsabilidade dos alunos e de suas famílias. O estudo de Saavedra (2004), por exemplo, revelou que os próprios alunos haviam incorporado o discurso meritocrático, que privilegia o esforço individual.

Os relatos também evidenciaram que o tempo escolar deve ser aproveitado, pois os conteúdos são, na visão das crianças, organizados e apresentados de modo progressivo, de tal maneira que, se alguém não estudar agora, no futuro terá dificuldades para aprender conteúdos mais complexos de outros níveis de ensino, tampouco estará apto para enfrentar os desafios do mundo, do trabalho. Nas palavras de uma das crianças: “[...] a pessoa que estuda hoje [...] a pessoa já está aprendendo como estudar para ser é [...] no futuro, eles aprenderem, assim, um pouco mais fácil. Se a pessoa não estudar agora, no futuro, a pessoa não vai saber como fazer pra aprender o trabalho.” (Camila) (informação verbal).

De maneira semelhante, em estudo anterior, Machado (2011) revelou que atrelados às possibilidades de garantir aprendizagem da leitura e escrita, a ascensão social e o suprimento das necessidades básicas de sobrevivência no futuro povoam o universo representacional de escola das crianças.

Os conteúdos matemáticos (cálculos) e da Língua Portuguesa (leitura e escrita) são os mais privilegiados pela escola, segundo as falas das crianças, muito embora não sejam os únicos. Os conteúdos de Ciências, por exemplo, despertaram atenção das crianças, que demonstraram ter interesse por vulcões, sistema solar, tecnologia e fotossíntese: “É, às vezes, eles passam um trabalho que, que a gente gosta. De ciências, sobre fotossíntese, sistema solar. E aí vem sistema solar. Aí, a gente desenha.” (Bruno) (informação verbal).

Conforme afirmaram as crianças, na escola também se aprendem regras de convívio social. Elas destacaram que devem respeitar os outros, não bater nos colegas e se comportar. Para Sofia, por exemplo, quem estuda, além de estar se preparando para o trabalho, está aprendendo a respeitar aos outros: “Na escola a gente aprende a respeitar o professor e o mais velho. Brincar direito no recreio, não bater em ninguém.” (Sofia) (informação verbal).

Compreende-se que os sujeitos são, ao mesmo tempo, produtos e produtores da realidade e se reafirma a representação social como uma modalidade de conhecimento prático e funcional, capaz de explicar a realidade social, material e ideativa originada a partir das relações sociais, configurando-se como fenômenos sociais que somente podem ser compreendidos e explicados em seus contextos de produção. Assim, as representações sociais associam o processo de cognição à produção de um

sentido e à construção da realidade, não ficam limitadas a meros enunciados da realidade, mas são teorias sociais práticas sobre objetos e temas relevantes na vida. No caso deste estudo são tomadas como princípios organizadores de atividades cognitivas específicas, ou seja, são construções coletivas do modo de pensar, que determinam o modo de agir e reagir desse grupo de crianças em relação à escola e à aprendizagem.

Dos depoimentos, inferem-se elementos que centralizam as representações sociais de escola e de aprendizagem construídas pelas crianças:

- a) veículo de preparação para o mundo do trabalho;
- b) via de ascensão social;
- c) lugar de aprendizagem de saberes socialmente valorizados (ler, escrever e calcular);
- d) caminho para novas aprendizagens (quem estuda agora tem mais facilidade de aprender no futuro);
- e) espaço de/e convivência social.

Esses resultados corroboram estudos já desenvolvidos sobre o tema por autores como Barra Nova (2011), Machado (2011), Franco e Novaes (2001) e Lins e Santiago (2001).

Como a escola é representada de forma positiva e promissora pelas crianças investigadas, para o papel de professores, gestores escolares e de sistemas, com a finalidade de contribuir para se garantir uma educação de qualidade à população usuária da escola pública, nem sempre fadada ao fracasso como se costuma pensar.

4.2 PAPEL DOS PROFESSORES NO SUCESSO ESCOLAR DAS CRIANÇAS

As crianças de sucesso escolar ainda destacaram que o professor poderia fazer mais para estimular o interesse das turmas pelos assuntos trabalhados em sala de aula. Segundo elas, esses profissionais poderiam realizar brincadeiras relacionada aos temas trabalhados. Uma das entrevistadas sugeriu uma brincadeira que poderia ser utilizada para tratar de assuntos matemáticos:

Eu preferia que eles não passassem só tarefa, também fizessem alguma, né [...] Alguma brincadeira sobre aquela tarefa. Por exemplo: matemática, um boliche, [...] na minha sala já teve. Pegaram garrafas e colocaram números, aí tem a bola de boliche. Aí, por exemplo, se caísse o cinco e o número seis, eu ia

juntar e ia dividir. Aí, se eu conseguisse, eu levava os pontos. (Camila) (informação verbal).

Para aprender, segundo as crianças, são necessários esforço, dedicação e atenção ao que a professora ensina. Além disso, para que os alunos aprendam, os professores deveriam exigir mais dos alunos, com vistas a evitar que eles falem às aulas. Os alunos concordaram ainda com o rigor dos professores que devem tomar atitudes como: despertar atenção dos alunos que bagunçam na sala de aula e cobrar deles maior atenção e envolvimento nas aulas:

[...] os professores podem ficar puxando o pé. Ficar dizendo, dizendo, pra pessoa aprender. (Guilherme) (informação verbal).

Eu pegava no pé. Eu pegava no pé pra ele ou ela ser mais esforçado e fazer as tarefas, respeitar o próximo e os mais velhos. (Sofia) (informação verbal).

A atenção às aulas é um comportamento bastante valorizado pelas crianças que obtêm sucesso. Enzo, por exemplo, admitiu que consegue aprender quando presta bastante atenção ao que a professora explica. Ele permanece atento ao longo das exposições e, somente quando a docente conclui cada explicação, procura tirar suas dúvidas. Isso pode ser observado no trecho transcrito a seguir:

Quando eu sei que eu tô (sic.) aprendendo é quando eu pergunto muito. Eu fico olhando só pra o quadro, esperando aquela pergunta pra ela encerrar, pra mim (sic.) perguntar a ela. (Enzo) (informação verbal).

Para ser estudioso é necessário prestar atenção à professora e se esforçar. Faço um monte de coisas para ser estudioso. (Bruno) (informação verbal).

Conforme as crianças entrevistadas, suas professoras se esforçam para fazer com que todos aprendam, contudo, alguns não se interessam pelas aulas e por aprender: “[...] vêm pra escola, mas só quer vim [sic.] pra brincar, pra perturbar.” (Enzo) (informação verbal). Eles também demonstraram valorizar os elogios e comentários da professora para o seu desempenho em sala: “Quem aprende, a professora dá os parabéns e tem um emprego melhor no futuro.” (Bruno) (informação verbal).

Salienta-se que os assuntos preferidos pelas crianças eram aqueles que envolviam ciências e curiosidades sobre a natureza. Porém, o que acontecia, na realidade, é que os assuntos mais trabalhados, mais privilegiados pela professora, eram con-

teúdos de Matemática e Língua Portuguesa (embora não fossem os únicos). Assim, eles se destacavam em suas aprendizagens e no desempenho.

Nessa categoria “Papel dos professores para facilitar a aprendizagem dos alunos” destacam-se o valor e o reconhecimento conferido pelas crianças aos seus professores. Na figura desse profissional representam e materializam o estímulo, o exemplo e a possibilidade de aprender e mudar de vida, ou seja, um futuro digno e promissor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito, representações sociais são explicações e afirmações construídas no curso das comunicações interindividuais, que constituem a versão contemporânea do senso comum, de um saber prático elaborado e compartilhado no grupo social, que orienta a interpretação do mundo e justifica condutas. Constatou-se que, nas representações das crianças, a escola tem várias demandas a cumprir:

- a) é um veículo de preparação para o mundo do trabalho;
- b) oportuniza a ascensão social;
- c) proporciona a aprendizagem de saberes socialmente valorizados, como ler, escrever e calcular com desenvoltura;
- d) preparara o caminho para novas aprendizagens (quem estuda agora tem mais facilidade de aprender no futuro);
- e) constitui um espaço de convivência social. A escola garante o acesso a estas demandas.

Para as crianças, a escola, embora não seja o único espaço destinado à aprendizagem, é o local mais indicado. Esse grupo em condição de sucesso acadêmico ensina um futuro promissor, almeja adquirir um bom emprego e cursar alguma faculdade. Os resultados da pesquisa também evidenciaram que, para essas crianças, suas famílias são interessadas e investem em suas aprendizagens. Esse investimento é manifestado porque facilita o acesso ao computador, faz com que supervisionem suas tarefas escolares, comprem livros e participem das festividades e reuniões da escola.

Para incrementar sua aprendizagem, o grupo de crianças utiliza o computador para realizar suas pesquisas escolares e buscar outras informações que nem sempre são indicadas ou solicitadas pela escola como aprender inglês através da internet. Na visão das crianças, seus professores desempenham um papel importante nas suas

trajetórias acadêmicas. As palavras de incentivo e condução de suas práticas, ser um aluno com boas notas e elogiado pela professora é algo positivo.

É possível afirmar que crianças em situação de sucesso escolar revelam uma representação social promissora e positiva de escola. Estabelecem uma relação direta entre frequência à escola e mudança de vida, futuro melhor. Por outro lado, para elas, as pessoas que não frequentam a escola, ou que frequentam a instituição e não se dedicam aos estudos, não terão um bom futuro.

Ao desvelar quem são as crianças que logram sucesso na escola pública mostrando como elas veem, sentem, o que temem e desejam frente à sua experiência educativa, admite-se estar contribuindo para um repensar das práticas pedagógicas nessa instituição e principalmente se desfazendo mitos a respeito desse grupo.

Notas explicativas:

¹ Psicanálise, sua imagem e seu público (tradução livre).

² A pesquisa foi registrada no Conselho de Ética da Universidade Federal de Pernambuco sob o n. 409/2011-CEP-CCS. Documento emitido pela coordenação do conselho em 18 de julho de 2011.

³ O IDEB é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil. Quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, em uma escala de zero a dez. As provas do IDEB são realizadas a cada dois anos. Os resultados de 2011 não estavam disponíveis no início da coleta de informações, utilizaram-se os resultados de 2009.

⁴ A média nacional no IDEB 2009 para os anos iniciais do ensino fundamental foi de 4,6 e a média municipal foi de 4,1 (a 3ª melhor média entre as capitais do Nordeste brasileiro).

⁵ As famílias foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, o modo de participação das crianças, tomaram ciência do parecer favorável do Conselho de Ética à realização da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando a participação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRA NOVA, T. de B. **A escola para crianças da rede pública de ensino: um estudo de representações sociais**. 2011. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 167-183, 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Ed. EDUERJ, 2001.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasquese e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 1997.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social: educação e escolarização. In: MOREIRA, A. P. S. (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

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

_____. Eles “passam de bolo” e ficam cada vez mais analfabetos: discutindo as representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, jan./jul. 2007.

MARTINNI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 2, n. 6, p. 149-156, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 49-79, nov. 1999.

SAAVEDRA, L. Alunas da classe trabalhadora: sucesso acadêmico e discurso de regulação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 2, n. 17, p. 267-276, 2004.

SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

VERDASCA, J. L. C. “Turma Mais”: uma experiência organizacional direcionada à promoção do sucesso escolar. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, abr./jun. 2007.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

Recebido em 06 de novembro de 2013

Aceito em 23 de janeiro de 2014

