



EPEPE
V ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

9 - MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO

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

Juliana Beltrão Lins – UFPE

Fatima Maria Leite Cruz – UFPE

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 e teve como participantes 30 crianças 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 para as crianças em situação de acolhimento diferentes do que é compartilhado por outras. Para as da Rede Pública de Ensino, a criança está muito relacionada ao brincar e as brincadeiras e a escola é vista como ambiente de racionalização e transmissão de conteúdos. Já para as abrigadas, a escola é meio para ascensão social e simbolicamente significa o futuro como possibilidade de melhoria de vida e volta ao convívio familiar.

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

INTRODUÇÃO

As escolas têm papel fundamental no desenvolvimento da cidadania, das organizações e das sociedades, sendo o espaço onde a maioria das crianças e jovens entra em contato com os conhecimentos formais. 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.

Neste contexto, a nossa pesquisa 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. A partir deste pressuposto, escolhemos nosso tema focando nas crianças, por percebermos que elas estão em processo de desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, e, em especial, nas crianças que vivem em instituições de acolhimento e outras que vivem com suas famílias e, por sua vez, estudam em escolas públicas. Direcionamos a pesquisa a esses sujeitos para compreender como estas diferentes crianças constroem sentidos acerca da sua condição de criança e acerca da escola.

É importante ressaltar que escolhemos esses dois grupos para analisarmos se ambos constroem suas representações de forma distinta, mas focamos a nossa pesquisa principalmente nas crianças abrigadas e suas representações. Sendo assim, as representações de crianças da rede pública de ensino se apresentaram como um contraponto da pesquisa, embora tenhamos percebido que os sentidos compartilhados deste segundo grupo merecem pesquisas posteriores para o aprofundamento, devido à riqueza desses significados.

A pesquisa apresenta-se relevante, também, para compreender o que são estas instituições de acolhimento, que recebem crianças que foram retiradas judicialmente do poder familiar devido a algum tipo de risco social. No momento em que estas crianças chegam à casa de passagem, devem ser cuidadas integralmente e, desta forma, a instituição tem por obrigação promover a educação, a saúde e todo tipo de cuidado previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Contudo, o apoio destas instituições não substitui a essência da função das relações familiares.

A permanência das crianças nas instituições de acolhimento tem ocasionado carência de cuidado e carinho que caberia à família e, atualmente, há o reconhecimento de que os vínculos familiares contribuem, de maneira fundamental, para a formação e promoção da identidade humana. Diante disso, são criadas políticas sociais, 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 crianças abrigadas. A instituição se torna, assim, a casa dos abrigados e as pessoas envolvidas neste processo, passam a influenciar na formação destas crianças.

Segundo levantamento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, em 2003 (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 instituição de acolhimento na vida das crianças afastadas do convívio familiar, sobretudo em função das desigualdades sociais.

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 do indivíduo de maneira integral e 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) que, aliás, deve acontecer 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 et al. (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 deve oferecer situações que favoreçam a aprendizagem, instiguem sede em aprender e, também, razão no entendimento da importância desse aprendizado para o futuro do aluno.

A partir desse contexto, analisamos os sentidos que crianças em instituições de acolhimento têm sobre a escola e se, por viverem nesse contexto, constroem significados diferentes das representações de criança e de escola pelas crianças da rede pública de ensino e focamos a nossa pesquisa nos dois grupos de crianças escolhidos por entendermos que subsidiariam a compreensão da representação social de criança e escola que constroem.

Buscamos compreender, também, os significados de criança que esses sujeitos trazem consigo. Para Piaget (1982), a criança não é um somente um ser cognitivo, mas também um ser social e, por isso, o seu desenvolvimento está relacionado às interações da criança com o seu ambiente e as experiências construídas nele. Ele vê a criança como um ser singular, capaz de construir a sua realidade a partir de interações sociais favoráveis, como agente do seu próprio desenvolvimento.

Durante o curso de Pedagogia, percebemos que o sujeito-aluno acredita que estudar os faz “ser gente” e que somente na escola existe a garantia do reconhecimento como pessoa de

valor. Marques e Castanho (2011) discutem a visão que alunos de escolas públicas têm sobre a escola relacionando sempre com sua condição econômica e a possibilidade de ascensão social. Em meio à discussão, as autoras citam Kohl (1996, p. 96) dizendo que "(...) a escola promove saltos qualitativos em direção à inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados quando comparados aos não escolarizados". Então, os alunos escolarizados estão mais "instrumentados e habilitados" para enfrentar as demandas da sociedade, mas isso não significa que os alunos que não estão inseridos na escola não tenham capacidade intelectual.

Em meio a esse contexto, o estudo das representações sociais se apresentou como importante marco teórico, já que permite que alguns elementos da história cultural da sociedade e de grupos de sujeitos sejam evidenciados e é um importante instrumento para a compreensão da realidade.

Por já termos vivido a realidade das instituições de acolhimento, trabalhando no terceiro setor, como voluntárias, nos sentimos motivadas a ampliar nossos conhecimentos nesta área e contribuirmos para posteriores estudos sobre o tema, já que este é um campo de pesquisa ainda pouco explorado.

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, temos: compreender como a criança acolhida vê a escola, a sua realidade e as relações entre criança e escola; caracterizar os sentidos compartilhados de escola e de criança pelos sujeitos participantes da pesquisa e analisar os sentidos de escola para as crianças pesquisadas.

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

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*".

Esta teoria está presente dentro da perspectiva da Psicologia Social por tratar principalmente dos aspectos sociais e psicológicos na formação da identidade humana. 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.

A teoria citada tem como precursor o romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici. Ela foi publicada em sua obra “*La Psychanalyse, son image, son public*” e tem suas origens relacionadas à Sociologia e à Antropologia, apoiada nas ideias de Lévi-Bruhl e de Durkheim.

Dentro do campo de pesquisa da psicologia social, junto a Moscovici, Denise Jodelet auxiliou na formulação desta teoria trabalhando no Laboratório de Psicologia Social como assistente de pesquisa, na década de 60.

Para formulação desta tese, Moscovici foi influenciado pelo conceito de representações coletivas proposto pelo francês Emile Durkheim. Para Durkheim, citado por Bonfim e Almeida (1991), as representações coletivas são vistas como uma combinação de ideias e sentimentos acumulados através de gerações, refletindo a forma como é compreendida a realidade.

Diante disso, 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 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, 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 considerá-la como a responsável por sistematizar e divulgar a teoria.

A forma como enxergamos o mundo e compreendemos a realidade acontece a partir de experiências pessoais. Cada sujeito constrói suas representações baseadas naquilo que vive, atribuindo grau de relevância de acordo com a sua história. Desta forma, o número e a natureza das experiências dependem da história de vida da pessoa. 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).

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) diz que isso 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 para se compreender o comportamento das pessoas. Por ser bastante abrangente e dinâmica, 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.

A INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Atualmente, com o aumento do número de crianças abandonadas ou afastadas judicialmente do convívio familiar, as instituições de acolhimento ou casas de acolhida têm ganhado notoriedade. Segundo levantamento da Organização Mundial de Saúde (OMS) de 2009, hoje, no Brasil, existem cerca de 8,5 milhões de crianças abandonadas. Destas, cerca de três milhões vivem permanentemente nas ruas, envolvidos com prostituição, drogas e pequenos furtos.

Neste contexto, surgem as instituições de acolhimento, amparadas e organizadas a partir do ECA e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.

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, estando todas essas modalidades de acolhimento em “Das Entidades de Atendimento” previstos no Capítulo II do Livro II, inciso VII, do Estatuto da Criança e do Adolescente. 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.

Inicialmente, entende-se que estas casas se constituem como um espaço de proteção, pois, mesmo jamais tendo o papel de substituir a família, têm a obrigação de oferecer proteção, carinho e afeto necessários para a formação da identidade humana. Além do papel de proteção às crianças, as casas de acolhimento também têm a característica de ambiente provisório, pois o tempo de permanência do abrigado deve ser sempre o menor possível, somente durante o período de preparação e fortalecimento da família para o retorno ao convívio familiar. Por fim, o acolhimento institucional deve ser encarado como uma condição excepcional na vida da criança. O desejado é que ela possa conviver com sua família (ou família substituta) e aprenda a lidar com os conflitos decorrentes da vida em família.

Entretanto, inegavelmente, essas crianças chegam às instituições de acolhimento com um histórico de sofrimento. Diante desta realidade, buscamos compreender qual a importância que eles atribuem à escola e à infância.

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Ao longo da história, a escola sofreu grandes transformações. Se analisarmos um passado recente, veremos a escola como um ambiente para a classe privilegiada, 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 direito de todos, a educação ganha relevância na formação dos indivíduos e, por isso, faz-se necessário entender a sua função. A escola é uma instituição que atende a diversos objetivos, que permeiam o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos.

Vale lembrar, também, que esta instituição foi o espaço que a sociedade elegeu para socializar o saber sistematizado e difundir o conhecimento que julga necessário transmitir às outras gerações, relacionando-se, também à formação para o trabalho.

A escola deve estar voltada para o pleno desenvolvimento do educando, preocupando-se não só com a aprendizagem dos conteúdos formais, do currículo, mas também com a socialização, o respeito às diferenças e o incentivo à criticidade e à reflexão. O indivíduo não pode ser dividido em partes, por isso, a escola precisa trabalhar o aluno de forma integral, respeitando as suas individualidades e guiando no desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. A escola objetiva a formação integral do homem, ou seja, o desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros.

Considerando cada sujeito como um ser único e histórico, a escola deve estar ligada à realidade e à busca pela sua transformação. Deve ser o espaço onde todos tenham voz ativa e haja interesse pelo conhecimento. Para Oliveira, Moraes e Dourado (2008), a escola se apresenta, assim, não como uma salvadora, mas como uma transformadora social.

O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que este estudo busca compreender os sentidos das crianças acerca da escola e seus significados. 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.

Campo de Pesquisa

A pesquisa foi dividida em dois campos: cinco instituições de acolhimento e uma escola pública, todas na região metropolitana do Recife. A escolha das Instituições de acolhimento foi baseada nos seguintes critérios: estar conveniada ao Conselho Tutelar, órgão Público responsável pelas crianças em estado de abandono, e atender à faixa etária de 5 a 10 anos, já que o nosso foco são crianças que estão vivendo o início da escolarização. Já a instituição escolar foi escolhida pelo vínculo prévio com a escola, por já termos realizado outras pesquisas na instituição, durante as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, no Curso de Pedagogia.

As Instituições de Acolhimento pesquisadas estão localizadas na cidade do Recife, nos bairros do Barro, Ipsep, Madalena e em Jaboatão e Paulista. Já a escola da rede pública de ensino está localizada no bairro da Estância.

Os Participantes da Pesquisa

Em nosso estudo, 60 sujeitos foram pesquisados, sendo 30 alunos da escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife e 30 crianças moradoras de 5 Instituições de Acolhimento e também frequentadoras de escolas públicas.

Os alunos da rede pública selecionados tinham entre 7 e 8 anos e estavam matriculados no terceiro ano do ensino fundamental. A turma foi direcionada pela coordenação da escola, de forma aleatória, sendo a turma que estava disponível no momento.

Nas Instituições de Acolhimento não tivemos a possibilidade de escolher os sujeitos, já que encontramos dificuldade de encontrar crianças acolhidas nessa faixa etária; então, em cada Instituição que visitamos, entrevistamos todas as crianças que ali moravam. No total, foram 30 crianças distribuídas em 5 Instituições.

Procedimento de Coleta

O procedimento de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário de Associação Livre de Palavras (QAL). Essa técnica é bem 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, descrevam por palavras ou expressões aquilo que se apresenta à mente naquele momento. Abric, citado por Sá (1996), considera a técnica como melhor para coleta dos elementos constitutivos que contêm uma representação.

Cada um dos participantes recebeu um quadrinho com as palavras Criança e Escola, onde deveriam completar os espaços vazios com três respostas, sendo palavras que lembravam a partir dos termos indutivos. Depois de completar os três espaços, perguntamos a cada um dos participantes o porquê da escolha de cada uma daquelas palavras.

Isso ocorreu por entendermos que a pesquisa não tem somente o intuito quantitativo, mas também, e principalmente, procuramos realizar uma pesquisa qualitativa. Nunes (1996) cita que os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de cunho racional e intuitivo capaz de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos.

Por serem grupos de realidades tão distintas, a pesquisa foi aplicada de forma particular com cada criança, buscando sempre as melhores formas de permitir que a criança se sentisse “à vontade” para se expressar.

As crianças da escola da rede pública de ensino se mostraram muito entusiasmadas em completar o questionário e o fizeram rapidamente. Já as crianças de acolhimento tiveram dificuldades em expressar aquilo que sentiam, sobretudo para nos explicar a ligação entre os termos indutivos e as relações interpessoais. Em alguns momentos, as crianças demonstraram sensibilidade e choraram ao falar dos familiares, evidenciando sempre a necessidade de estudar para mudar a sua realidade, “crescer” e “se tornar gente”, para assim, poder retornar ao convívio familiar.

Vale ressaltar que a grande maioria das crianças nas Instituições de Acolhimento não sabia escrever, ao contrário das crianças da rede pública, por isso, fomos perguntando e registrando as suas expressões e os motivos pelos quais escolheram essas palavras, individualmente. A pesquisa com este grupo foi muito difícil e requereu de nós muita sensibilidade. Perceber o quanto estas crianças sentem falta da família e o quanto esse afastamento determina os seus significados nos fez compreender a importância da família na vida das crianças.

Os resultados da coleta de dados foram agrupados por temas semelhantes e, nas tabelas, organizamos a partir do critério recorrência, do mais recorrente ao menos recorrente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados nos apoiamos na proposta de tratamento de pesquisa feita por Bardin (1997, p. 56). Ela afirma que “(...) por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”.

Desta maneira, não fizemos somente uma análise das respostas, mas tentamos refletir sobre aquilo que está por trás das palavras. Todos os sujeitos participantes da pesquisa responderam ao Questionário de Associação Livre dos termos indutivos “Criança” e “Escola”. A associação livre do significado da palavra “Criança” rendeu um total de noventa e seis respostas, dentre as quais somente trinta e uma respostas foram diferentes, distribuídas em quinze grupos. Diante deste quantitativo de respostas, algumas palavras foram somente citadas pelas crianças que moram nas instituições de acolhimento e outras palavras somente mencionadas pelas crianças estudantes da escola pública.

Quando comparamos a coleta dos dois grupos pesquisados, percebemos que a pesquisa foi um exercício profundo para as crianças em instituições de acolhimento. As crianças da rede pública de ensino relacionaram os termos indutivos aos elementos da infância e elementos concretos da escola. Sobre o termo indutivo “criança”, a maioria destes sujeitos

citou *brincar, brinquedos, correr, diversão, jogar e programas de televisão*. Se tratando do termo “escola”, este mesmo grupo menciona de maneira recorrente palavras como: *escrever, estudar, ler, material escolar e tarefa*.

Por outro lado, as crianças acolhidas trouxeram em suas palavras a sua história de vida, a saudade dos pais e o desejo de retornar às suas casas. Tanto no termo indutivo “criança”, como também “escola”, eles mencionam com veemência palavras como *família, mãe, pai, casa e irmão/irmã*. Contudo, no termo “escola”, vimos que as crianças demonstram acreditar que a escola irá solucionar seus problemas. Eles realizam tal demonstração através das seguintes palavras *crescer, futuro, salvação e solução*.

Os elementos considerados centrais na representação social de “criança”, tanto nas instituições de acolhimento como na escola pública, foram *brincar e brinquedos*, sendo o primeiro e o último muito mais frequentes nas palavras dos sujeitos das escolas públicas. Já a palavra *brinquedos* esteve presente aproximadamente o dobro de vezes no discurso das crianças institucionalizadas (ver tabela I).

Organizamos as tabelas a partir do critério recorrência, sendo do mais recorrente ao menos recorrente para as crianças de Instituições de Acolhimento. Optamos por este critério por focarmos a nossa análise principalmente nos significados deste grupo social.

Tabela I – Palavras associadas ao termo indutivo Criança

Palavras associadas à CRIANÇA	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

A brincadeira, o brincar e a diversão revelam-se como instrumento de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento. Para Oliveira (1995), o comportamento de crianças é fortemente influenciado e determinado pelas características das situações concretas em que se encontram, e por isso, em geral, são muito imediatistas, não planejam suas ações.

Vygotsky (1998) concluiu que o brinquedo surge dessas necessidades não realizáveis no momento. Para resolver a tensão gerada pela não realização do seu desejo, a criança entra em um mundo imaginário onde 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. Estudiosos afirmam que podemos compreender o que a criança está sentindo ou vivendo a partir da forma como ela brinca e se relaciona com os brinquedos. Assim, o brincar, os brinquedos e as brincadeiras tornam-se elementos fundamentais da infância e importantíssimos para o desenvolvimento das crianças.

Ainda no questionário relacionado à palavra “criança”, observamos que esteve muito presente no discurso dos sujeitos em instituições de acolhimento, palavras como *carinho*, *família*, *mãe* e *pai*. (ver tabela I).

Acreditamos que estas palavras surgiram com maior recorrência, pois a família desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança. Essas crianças que estão distantes do convívio familiar sentem a falta do cuidado e acompanhamento dos pais e, por isso, citaram tantas vezes os pais. Eles relacionam diretamente sua infância à família, o que demonstra o quanto dão importância ao convívio.

Gomes e Pereira (2005), em estudo sobre a família em situação de vulnerabilidade social, objetivam apontar a vulnerabilidade da família pobre desassistida, impossibilitada de prover as necessidades básicas de seus membros e sem forças para construção de alternativa para o fortalecimento da família. Este motivo de impossibilidade de manter o convívio familiar gera certa inquietação nas crianças.

Ainda sobre a família, Ramos (1990) traz a ideia de que o ser humano nasce em uma situação de dependência extrema, e tem de ser atendido e alimentado porque não tem como

defender-se. É o ser da natureza que mais precisa de ajuda do seu semelhante para tornar-se independente, sendo que nunca o será totalmente.

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

Tabela II – Palavras associadas ao termo indutivo Escola

Palavras associadas à ESCOLA	Crianças de Instituições de Acolhimento	Crianças da Rede Pública de Ensino
Mãe/Irmãos/Pai/Família	18	-
Obedecer/Prestar atenção/Silêncio/ Concentração/Castigo	14	9
Tarefa/Nota/Prova/Pesquisa	12	17
Professor/Aluno/Diretor	9	6
Lanchar/Recreio	9	5
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 para sistematizar os conhecimentos do aluno, demonstrando o quanto a escola se apresenta com um ambiente de racionalização e transmissão de conteúdos. Já as crianças de instituição de acolhimento associaram o termo “escola” aos sentimentos que eles acreditam que a escola pode lhes proporcionar, com palavras como *crescer*, *futuro*, *salvação* e *solução*.

Alguns autores acreditam que as pessoas dão sentido e significado à escola entendendo que por meio dela se adquire a inclusão social. Segundo Nascimento (2002), estudo, trabalho e família emergem como forma de inclusão social e tornam-se requisitos para a inserção na sociedade e modelo de vida social.

Na pesquisa de Paredes e Pecora (2004), destaca-se que *família*, *trabalho* e *formação acadêmica* foram os três elementos mais apontados pelos sujeitos como relacionados à possibilidade de ser feliz no futuro. Os elementos são valorizados pelos adolescentes como garantia e possibilidade de inserção na sociedade produtiva.

Ao questionarmos os alunos o porquê da escolha destas palavras para *futuro*, a justificativa da escolha foi: “a escola é meu futuro porque quando eu estiver sabido poderei ajudar minha mãe a me levar de volta para casa”. A criança que mencionou a palavra *crescer* 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”.

O discurso dessas crianças nos fez perceber o quanto elas relacionam a escola a uma solução para voltar para casa. Eles acreditam que estudando poderão sair do abrigo e ajudar os pais na volta ao convívio familiar. Sobre isso, a criança que citou a palavra *solução* diz: “A minha mãe disse que se eu estudar eu vou voltar para ela, é por isso que a escola é a solução”. Relacionado a esse pensamento, o discurso da criança que citou *salvação* diz: “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, aí eu volto pra casa, né? Quem é rico fica em casa”.

Desta maneira, fica claro que estes sujeitos não atribuem à escola e ao ensino somente a ideia de ascensão social, mas sim a possibilidade de modificar a situação em que atualmente eles se encontram. Além disso, eles se colocam como sujeitos participantes e até mesmo responsáveis por estarem em situação de acolhimento institucional, demonstrando uma auto-culpabilização.

Uma das crianças pesquisadas relacionou a palavra escola a *família*, *futuro* e *estudar* e justificou assim: “Oxe, 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?”, demonstrando que ele se sente responsável pela sua realidade.

Observamos esse aspecto em algumas crianças acolhidas e percebemos que elas se sentem autoras da sua própria realidade. É como se elas estivessem nos abrigos por “culpa” delas e que podem fazer algo para mudar essa situação. Possivelmente, por estes sentimentos de abandono e solidão tão presentes no cotidiano das crianças institucionalizadas, encontramos muitas palavras relacionadas à família no questionário de associação ao termo “escola”.

Na coleta de dados foi frequente a presença de palavras como *família*, *ir para casa*, *irmão/ irmã*, *mãe* e *pai*. Uma das crianças justificou a escolha da palavra *mãe*, dizendo que a escola lembrava sua mãe, pois era ela quem a levava todos os dias. Outra palavra mencionada que chamou a atenção foi *bicicleta*. A criança que mencionou esta palavra disse que a escola lembrava a bicicleta que o pai dela usava para ir buscá-la na escola. Portanto, durante toda a coleta de dados e a análise dos resultados foi evidente o quanto o contexto e a situação em que o sujeito está presente influenciam na representação social que constrói.

Desta maneira, vimos dois sentidos e duas representações sociais de criança e de escola, nos dois grupos pesquisados, demonstrando assim que, de fato, as representações são dinâmicas e variam de acordo com os grupos, sua história e seus contextos de realidade. Os resultados nos fazem, assim, afirmar que o que as crianças de instituições de acolhimento expressam está diretamente relacionado aos vínculos, à família e à perspectiva de futuro. Já os alunos da rede pública de ensino relacionam *Criança* e *Escola* muito mais às ações como brincar, estudar, ler, correr.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que as crianças em Instituições de Acolhimento, em geral, entendem a escola como solução, como forma de crescer e sair das Instituições. Em seus discursos, percebemos a relação entre a instituição escolar e família, já que estas crianças acreditam que estudando se tornam cidadãos e podem voltar para suas famílias. Percebemos também o quanto estas crianças se sentem responsáveis pela sua realidade e o quanto acreditam que podem transformá-la.

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

A representação social de criança esteve sempre muito ligada às brincadeiras, confirmando que as crianças veem a infância como momento de brincar e se divertir. As crianças acolhidas, apesar de viverem em uma realidade cruel e terem, muitas vezes, amadurecido um pouco mais cedo, entendem a importância de ser criança e revelam isso em seus discursos.

Concluimos que as representações sociais são construídas de formas diferentes, mesmo quando analisamos crianças na mesma faixa etária. O campo de pesquisa e a realidade em que vive cada grupo de crianças influencia diretamente nas formas de pensar, agir e viver dos sujeitos, demonstrando assim que as representações são mutáveis, dinâmicas e variam de acordo com as sociedades, os grupos e as variáveis históricas e sociais.

Nossa pesquisa se mostrou importante para compreendermos o olhar destas crianças, sobretudo das crianças em instituições de acolhimento, que vivem em uma realidade marginalizada, longe do convívio da família. Esse grupo social é pouco estudado, por isso, acreditamos que a nossa pesquisa se fez relevante para ampliar os olhares neste campo de pesquisa, com um grupo tão rico em significados, sentimentos e expressões.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, S. F.; MARCONDES, A. P.; SOUSA, C. P. Trabalho docente na ótica de universitários ingressantes. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú. **Anais**. 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Porto, Portugal: Edições 70, 1997.

BONFIM, Z. A. C.; ALMEIDA, S. F. C. Representação Social: conceituação, dimensão e funções. **Revista de Psicologia**. Fortaleza, v.9, nº1/2, v.10, nº1/2, p.75-89, Jan./Dez. 1991/92.

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.

GOMES, M. A.; PEREIRA, M. L. D. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência em 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**, 3, 97-102. Publicado em 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).

LUDWIG, A. C. W. **Democracia e ensino militar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), São Paulo, Jun, 2011, vol. 15, nº 1, p. 23-33.

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). 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.

NUNES, B. Ética e Leitura. **Leitura: Teoria e Prática**, nº 27, ano 15. Porto Alegre: ABL/Mercado Aberto, junho de 1996.

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.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

RAMOS, M. **Introdução à Terapia Familiar**. São Paulo: Ática, 1990.

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