



## **ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO E REPRESENTAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO *ESCOLACOMUNIDADE*: A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO CENTRALIDADE**

### **HIGH SCHOOL STUDENTS AND REPRESENTATIONS ON SCHOOL- COMMUNITY RELATIONS: PUBLIC EDUCATION AS A CENTRALITY**

SILVA, Lincoln Tavares<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Baseados na Teoria das Representações Sociais (Moscovici, Jodelet e Abric), buscamos conhecer melhor o que/como pensam estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais, situadas no Estado do Rio de Janeiro, sobre a relação *escolacomunidade* (entre os anos de 2008 e 2011). Os instrumentos aplicados forneceram informações sobre os processos que influenciam as concepções comunitárias e as relações com a escola. Analisamos que as representações e práticas amoldam-se às dinâmicas socioculturais, modificando ou transgredindo regras estabelecidas. A Educação tem centralidade nas representações. Idealizada ou não, como base, salvação, elo, fonte, meta, boa escolha, esforço, emancipação e direito. Articula-se à ajuda, à comunicação, aos alunos, ao professor e ao respeito na relação *escolacomunidade*, integrando e relacionando a experiência escolar às demais experiências. Tal centralidade sugere pensar em territórios educativos e não meramente escolares, ressignificando o trabalho escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de jovens; Representações Sociais; Escola-Comunidade; Escola pública; Ensino Médio

#### **ABSTRACT**

Based on the Theory of Social Representations (Moscovici, Jodelet and Abric), we seek to better understand what/how high school students from state public schools, located in the state of Rio de Janeiro, think about the school-community relationship (between the years 2008 and 2011). The applied instruments provided information about the processes that influence community conceptions and relations with the school. We analyze that representations and practices conform to sociocultural dynamics, modifying or transgressing established rules. Education has centrality in the representations. Idealized or not, as a basis, salvation, link, source, goal, good choice, effort, emancipation and right. It is linked to assistance, communication, students, teachers and respect in the school-community relationship, integrating and relating school experience to other experiences. This centrality suggests thinking in educational territories and not merely school localization, re-signifying the school work.

<sup>1</sup>Doutor em Educação (USP). Professor Associado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. e-mail: lincolntsilva@hotmail.com



**Keywords:** Youth Education; Social representations; Community School; Public school; High school

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho objetivamos captar as representações sociais sobre a relação *escolacomunidade*, com base nas escritas e narrativas produzidas, por jovens estudantes vinculados, diretamente, à rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. Utilizaremos ao longo desta pesquisa a expressão *escolacomunidade*, de forma análoga ao entendimento adotado por Alves (2001, p.2) que para a relação entre *espaçotempo* advogou que “um tem relação com o outro e só existe nesta relação”. Não pretendemos com esta afirmação conformar nenhuma hierarquia, principalmente por entendermos que as demandas sociais (comunitárias) têm força suficiente para servir como propulsoras das Políticas Públicas, o que inverteria a nossa expressão para *comunidadescola*.

Segundo Gomes (1980), há na escola brasileira grande dificuldade de adaptação ao contexto social imediato e às suas transformações, distanciando suas ações das necessidades existentes nos ambientes culturais, psicossociais e socioeconômicos de seus entornos. A complexificação da cultura letrada e civilizada nos faz assistir a uma convocação social da escola, feita por diferentes atores (econômicos, políticos, midiáticos, culturais, educacionais, comunitários, entre outros) que buscam dela extrair para além das técnicas elementares do ensino. Apesar disso, perduram dúvidas no quanto e de que forma a escola tem conseguido intensificar seu relacionamento com o contexto social que lhe cerca e cujas demandas vêm se tornando ampliadas.

Intentando não descolar o entendimento do contexto social mais amplo da realidade vivida pelos atores que buscam seus atendimentos nas escolas públicas, o trabalho realizado visa a contribuir para a investigação dos sentidos endereçados à relação *escolacomunidade*, em escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por atores que são profissionais da educação e estudantes que compartilham dos *espaçotempos* escolares e, também, membros das comunidades que habitam os entornos destas escolas. Além de apresentarmos informações e vozes advindas de questionários, das entrevistas e de observações de campo com diferentes atores da comunidade escolar, nosso recorte neste trabalho se focou nos jovens estudantes que se encontravam cursando o último ano do Ensino Médio.

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Partimos da ideia norteadora de Jodelet para quem “[...] A representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam.” (JODELET, 2001, p, 27).



Quando buscamos entender a relação *escolacomunidade*, pensamos em *complexus*, blocos de sentido que se sintonizam, articulam, opõem e competem com outros blocos. Isto nos garante a tessitura de teias de significações fundamentais para interpretarmos aspectos e conhecimentos da realidade em análise (PORTO, 2009).

Também valemo-nos da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1994), que permite avaliar a estrutura e a dinâmica das representações sociais, associada ao instrumento do Teste de Evocação Livre de Palavras (TELP), permitindo a apreensão de conteúdos implícitos ou latentes de forma descontraída e espontânea na interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, induzindo a expressão de significados.

Nosso intuito é apresentar os levantamentos realizados no período compreendido entre o primeiro semestre de 2008 e de 2011, tomando por base a aplicação de instrumentos de campo, entre eles um que se consistiu em questionário, com perguntas fechadas e abertas e com questões de evocação a respeito da relação entre a escola e a comunidade. Tal instrumento foi aplicado nas quatro escolas que escolhemos, após a leitura flutuante e extensa dos relatórios de gestão produzidos pelas instituições escolares públicas estaduais do Rio de Janeiro, que participaram do modo voluntário no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, na sua edição de 2008. Entendemos que, mesmo sob um recorte administrativo único, poderíamos obter uma visualização abrangente da realidade da educação deste estado e da dinâmica que move a relação *escolacomunidade*, por meio da investigação destas instituições que perpassaram e perpassam por diferentes andamentos de política educacional fluminense.

As quatro escolas (duas metropolitanas e duas extrametropolitanas) convidadas por nós para tomarem parte desta investigação foram escolhidas por possuírem, de acordo com nossas investigações e leituras de campo, situações de transformações em seus perfis e de suas imagens junto às comunidades atendidas. Tais situações puderam ser evidenciadas, com base em observações e entrevistas (cujas análises não serão aprofundadas nesse texto) nas quais as vozes e informações advindas dos atores pesquisados, a partir de seus *espaçostempos* de encontros e vivência, puderam apresentar os contextos educacionais e situações e possibilidades de relacionamento da escola com as comunidades. Refletindo sobre o contexto dinâmico dessa mudança de imagem, entre as escolas analisadas três foram criadas como fruto de uma política implementada, após a redemocratização do país, no início da década de 1990, com base na concepção de educação intergral, mais especificamente de escola de tempo integral, voltada primordialmente ao atendimento da população das periferias urbanas e das camadas populares. A outra escola ora pesquisada, que já existia antes mesmo da configuração do sistema escolar fluminense pós-fusão, embora pública, destinava seu atendimento à classe média da Zona Sul carioca. Com a mudança do cenário sócio-político-econômico, em meio ao contexto de desvalorização da carreira do magistério, ocorre a redução dos investimentos na educação pública, principalmente nas escolas tradicionais da Rede



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46750

Estadual que, como essa instituição, passam a receber públicos oriundos das camadas populares desfavorecidas socialmente, em geral moradores das favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Assim como os que estudam a configuração da rede pública educacional fluminense, os atores pesquisados apontaram nas falas que a expansão da oferta de educação pública e a forma como se deu a sua destinação, foi corroborada negativamente pela descontinuidade das políticas e investimentos nas condições de melhoria da oferta educacional e pela manutenção do desprestígio das carreiras docentes e dos demais profissionais da educação por décadas.

Nesse contexto, não tomamos a relação *escolacomunidade* como um objeto idealizado, uma condição reificada. Ao contrário, as representações dos diferentes atores, que se envolvem com maior ou menor intensidade nesta relação, revelam as suas condutas, contradições e concretizações possíveis, definidas pelos encontros e desencontros “entre” escola e comunidade.

Nas escolas, em relação ao instrumento do questionário, obtivemos a participação de jovens estudantes concluintes do Ensino Médio, pois partimos do entendimento que sua estada e vínculo na instituição escolar tenderia a refletir uma maior quantidade de anos já que, supostamente, conviveram há mais tempo com a escola. Também cabe explicitar que os estudantes são atores que tanto pertencem às comunidades quanto às escolas.

### **O QUE NOS APONTAM OS ATORES DA PESQUISA SOBRE A ESCOLA E SUAS OFERTAS?**

Entre as preocupações que fizeram parte deste trabalho apresenta-se, conforme Silva (1994, p. 1220) “[...] do problema da relação entre culturas escolares e outras culturas sociais”. Tal tensionamento na relação socioeducativa afeta a articulação entre o princípio escolar da promoção educativa e o da valorização dos traços e sistemas culturais.

Evidenciamos como as relações entre as culturas escolares e comunitárias são complexas, ora se aproximando, ora se afastando. Elemento demarcado em falas sobre a própria história de construção da relação *escolacomunidade* em cada uma das instituições.

Depoimentos dos pesquisados refletem processos de gestão, reações aos seus estabelecimentos e mudanças e, também, dizem respeito à visão direcionada às comunidades e às escolas pelos atores comunitários que seriam e são seus públicos beneficiários. Com exemplo identificamos: “[...] trabalhei em 1993 e a gente atendia comunidade que não eram do bairro, era [...] de fora, as crianças não valorizavam a escola, e este quadro reverteu, e agora há crianças do mesmo bairro, [...] houve uma valorização muito grande da comunidade em relação à escola. [...] Me surpreendeu bastante comparando esses dois períodos (1993/2010), é uma outra escola. [...]” (Docente de Escola Extrametropolitana 3).



Em outra escola também encontramos situações semelhantes, revelando transformações, envolvendo ações de reconhecimento entre escola e comunidade, tais como: “[...] porque primeiro a gente tem bastante amigo, sabe. E, antes, o pessoal que morava no meu bairro e que estudava aqui antes, eles disseram a fama do CIEP é ‘CIEP Brizolão: entra burro e sai ladrão’, sabe? Então eles passavam essa imagem. Mas aí depois que eu entrei e vi que não era nada disso, foi tranquilo. Agora eu tô magoada porque eu vou sair daqui esse ano, né?” (Estudante de Escola Extrametropolitana 2).

Entendemos que os consensos na constituição da escola como democrática e democratizante, só podem ser feitos a partir do confronto entre diferentes argumentações que confirmam à escola renovado entendimento sobre suas funções sociais.

A questão de evocação<sup>2</sup> balizadora solicitou aos respondentes que escrevessem **três palavras que viessem as suas mentes quando os mesmos escutassem falar na relação escola-comunidade**. Requeremos que apresentassem justificativas para tais escolhas. Foram 174 respondentes, especificamente para esta questão da evocação e destes, 148 respondentes das escolas apresentaram justificativas. O conjunto das palavras obtidas foi tabulado e posteriormente tratado, utilizando-se o *software Evoc 2000*. Constituímos o quadro de quatro casas (quadrantes do Quadro 1) que explicita distribuição das palavras conforme suas frequências e ordens de evocações.

---

<sup>2</sup>Julgamos pertinente explicar que a questão de evocação solicitou aos respondentes que escrevessem **três palavras** que viessem as suas mentes quando os mesmos escutassem falar na relação escola-comunidade. Também demandamos em sequência que, uma vez atendida a solicitação mediante a apresentação das palavras, fossem escolhidas e ranqueadas as palavras em grau de importância, atribuindo-se o valor de um (1) para a palavra mais importante a três (3) para aquela entendida como a menos importante. Igualmente, requeremos que os atores investigados nos apresentassem justificativas para tal escolha ranqueada, com a finalidade de podermos melhor compreender as razões e os contextos por eles aventados.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46750

**QUADRO 1: Estrutura base e possíveis elementos constituintes da representação, em razão da frequência e da ordem média das evocações, do termo indutor "escola-comunidade", entre os estudantes das escolas pesquisadas**

Frequência mínima da palavra: 8	Nº total de evocações: 508	Nº total de palavras diferentes: 64				
Frequência das palavras	Inferior a 2	Ordem média das evocações $\geq$ a 2				
<b>Acima ou igual a 21</b>	27	Ajuda	1,963	27	Melhoria	2,222
	22	Alunos	1,727	37	Parceria	2,407
	21	Comunicação	1,905	22	Responsabilidade	2,409
	66	Educação	1,545			
	22	Professor	1,818			
	25	Respeito	1,920			
<b>Abaixo de 21</b>	19	Amizade	1,842	15	Conhecimento	2,200
	20	Aprendizagem	1,800	11	Diversão	2,364
	12	Ensino	1,667	14	Interesse	2,357
	14	Estudo	1,714	8	Trabalho	2,375
	12	Pessoas	1,750			
	19	União	1,895			

Fonte: O Autor.

Ele possui um conjunto de 508 evocações citadas pelos atores que foram aproximadas (agrupadas) no dicionário de palavras por conteúdo semântico, possuindo ao todo 64 palavras diferentes. No processamento desse conjunto, por meio do *software EVOC*, foi estabelecida por nós a frequência mínima de 8 repetições para que a palavra pudesse ser considerada como integrante da organização, da estrutura e do sistema cognitivo da representação social dos estudantes. Advertimos que o valor da ordem média de evocação adotado (divisor vertical dos quadrantes) foi de dois (2). Por sua vez, o valor da frequência média de ocorrência dos termos (palavras) aproximados no dicionário proposto (divisor horizontal dos quadrantes) foi de 21 ocorrências.

Em relação à abordagem adotada, pela perspectiva metodológica de Vergès (1992), no quadrante superior esquerdo, encontram-se dispostos os possíveis elementos (cognições) que tomariam parte do núcleo central da representação escola-comunidade, para o grupo de atores respondentes. A combinação frequências elevadas e ordens de evocações baixas (revelando palavras mais prontamente evocadas) seria um indício de tal nucleação. Nos demais quadrantes, possíveis componentes da periferia da representação, as cognições refletem termos que



podem atuar na concretização do núcleo central, na sua regulação, na prescrição de comportamentos, produzindo proteção do núcleo central e, por fim, na produção de modulações individualizadas.

No que diz respeito aos termos evocados para cada um dos quadrantes, nosso entendimento é de que eles podem nos indicar dimensões e conjuntos mais estáveis dos aspectos cognitivos indiciados, dando sentidos aos elementos aventados e aproximados. Podem também, por meio destas dimensões, permitir tecer relações diversas entre os termos da representação. Nessa busca pela tessitura de relações, lançaremos mão, sempre que possível, do associar as palavras evocadas às justificativas elaboradas pelos respondentes, a partir do termo elencado pelos mesmos como o mais importante, intentando inferir sentidos que nos facilitem na compreensão da rede de significados existente na relação *escolacomunidade*.

Para fins deste trabalho somente nos debruçaremos a respeito dos termos presentes no 1º e no 4º quadrantes, justamente aqueles que nos apontam para o núcleo central da representação estudada e para a periferia mais distante, mais individualizada da mesma.

No quadro 1, no primeiro quadrante apresentado, foram elencados os elementos *educação, alunos, comunicação, ajuda, professor* e *respeito*. Esses termos perfazem 183 ocorrências, ou seja, mais de 40% do total das evocações. O termo *educação* foi aquele que mais se destacou em função de sua frequência (66 ocorrências e mais de 10% do total de evocações) e pela sua prontidão (1,545) nas respostas surgidas entre os respondentes. Ele pode amalgamar os elementos que definem uma centralidade da representação, pois sob diferentes aspectos tendemos a interpretar que a educação está diretamente relacionada aos *alunos*, dependendo e fomentando processos que prescindem da *comunicação*, que acabam sendo tomados como elemento que promove, por meio de *ajuda*, uma base que pode constituir, ampliar ou necessitar de *respeito*, sendo efetivada pelo em processo, cuja figura referencial é o *professor*.

Os respondentes<sup>3</sup> focam sua base num processo realmente complexo, a *educação*. Esse vocábulo foi tão demarcado, que a palavra educação foi expressão única. Parecem imputar a este termo dimensões que, uma vez lidas as suas justificativas, refletem idealizações da *educação* como elemento associado ao indutor *escola-comunidade*. Tais idealizações mais frequentes apresentam a *educação* como *base* de tudo e como *salvação, aspectos que podem ser depreendidos respectivamente nas seguintes frases: educação com certeza é a base de tudo (F17DCQ19); Sem educação uma das chances de um menino em comunidade é ser*

<sup>3</sup>Que serão referenciados, sempre que possível, por meio do que assinalaram e responderam os pesquisados em relação aos itens sexo (masculino/M ou feminino/F) e idade, em cada grupo respondente (escolas pesquisadas – Duque de Caxias/DC, Rio de Janeiro/RJ, Pinheiral/PI, Itatiaia/IT). Também apontamos o número do questionário que elencamos no campo.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46750

*traficante (M18RJQ63)*. Outro aspecto de destaque é que a *educação* foi também apresentada como *elo* e, tal caracterização, dialoga com nosso entendimento da mesma como amálgama entre a escola e a comunidade. O que assim interpretamos pode ser observado na seguinte justificativa: *porque a educação é fundamental na relação das pessoas com a escola e com a comunidade na qual se vive (F16PIQ177)*. Embora presentes, outros sentidos para a *educação* não preponderaram, entre eles dois – *forma de emancipação* e *direito* – que nos chamam a atenção por estarem sendo difundidos como buscas e conquistas sociais a serem atingidas em suas garantias e efeitos.

Outra palavra cuja frequência pode ser destacada é *comunicação*. Tal expressão foi configurada após relacionarmos em conjunto outros termos, tais como comunicação, contato social, interatividade, troca, interação, reciprocidade, relação aluno-professor, relação escola-comunidade, envolvimento, conversa e diálogo. Após a leitura das justificativas apresentadas por alguns dos respondentes, entendemos que dois foram os sentidos que se fizeram presentes neste termo evocado. O primeiro baseou-se na ideia de comunicação como *forma de interação*. Tal inferência ora se associou a um fim, como por exemplo, o processo de aprendizagem e a relação com os professores (*A relação entre aluno e professor ajuda os alunos a aprenderem melhor e a confiar em seus professores – F17DCQ22*) e a uma base de reciprocidade. *Há necessidade de um "inter-relacionamento" entre esses dois mundos, que estão separados – F58COQ214*).

Embora possamos observar nestas concepções uma afirmação prescritiva, no sentido de fortalecer a necessidade da comunicação para um processo de interação melhor, também evidenciamos que ela ainda parece ser tomada como algo a fazer, um dever a ser concretizado, uma precisão entre "dois mundos separados".

Não foi apenas este o sentido que nos veio à baila quando tratamos as justificativas dos respondentes. Também nos suscitou o sentido da comunicação como *pré-requisito*. Nesse caso, a ideia vinculada é de pré-condição, condição necessária para pactos, melhorias e oportunidades, *pois sem comunicação nós não saberíamos que teríamos oportunidades (F17ITQ134)* e sem ela *não existe acordo (F17DCQ30)*. Nessa relação escola-comunidade refletida pelas evocações dos atores pesquisados, percebemos como alguns deles enfatizam em primeiro lugar ou com maior importância o processo comunicativo como uma espécie de "portal", uma abertura para melhorias, mas também como uma intermediação. Este sentido se conjuga ao anterior (forma de interação) na possível viabilização do encontro entre os dois mundos, uma maneira ou caminho que precisa ser trilhado para que se promova a interação.

Ainda que guardando suas diferenças, ambas as expressões trabalhadas, *educação* e *comunicação*, deveriam se retroalimentar na constituição da relação *escolacomunidade*. Conforme argumentou Paulo Freire, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de



sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

Mas, há outras palavras que, também, compuseram o primeiro quadrante e que organizam os sentidos da representação *escolacomunidade* investigada. Uma delas é a expressão *respeito*. Ela foi inferida<sup>4</sup> a partir de outras (*respeito, dignidade, confiança, atendimento, atendimento-bom e paciência*). Tal expressão foi cunhada com dois sentidos por nós, também, inferidos. O primeiro assumiu o caráter idealizado de fato absoluto, de valor moral em si. Assumido assim, ele adquire um sentido naturalizado. Nesse caso, o *respeito* foi uma *condição dada*. Sem entrar em choque com este sentido, observamos outro cujo matiz nos revela uma concepção de *respeito* mais próxima ao que preferimos denominar de *necessidade para convivência*. Rememorando a perspectiva freireana, a condição de respeito pelo outro não tem a intenção de enquadrá-lo ou de submetê-lo a um ajuste. A preocupação e intencionalidade da pedagogia em Freire (1979) busca integrar os seres humanos como atores que interagem de forma engajada na busca da mudança e da transformação da realidade. Portanto, mesmo que em grau mais ou menos idealizado, entendemos como relevante o fato da expressão *respeito* ter marcado sua presença no quadrante em que se pode revelar o núcleo estruturante da representação.

Outro termo que foi aventado pelos respondentes do questionário foi *ajuda*. As expressões que nos levaram a inferir tal termo foram *apoio, ajuda, ajudar, pessoas que precisam, colaboração, adoção, caridade, apoio cultural, ação social, abrigo, contribuição, incentivo, acompanhamento, cuidar e doações*. Esta *ajuda* se remeteu a dois sentidos. O primeiro pautou-se em *ações escolares* e o segundo voltou-se à ajuda *aos que precisam*.

Mais uma vez, demonstra-se um contexto no qual a ação concreta é valorizada, a atenção aos mais vulnerabilizados é explicitada e a educação comparece como uma espécie de amálgama de tudo isso. Conforme advogamos, mesmo sendo questionada, a instituição escolar ainda é referência para a abertura de portas e para a possibilidade de preparação para a sobrevivência em sociedade. Para muitos, esse trabalho que é desenvolvido na escola, por meio da educação é literalmente uma ajuda e, como também já citamos, apesar da configuração de direito à escola e à educação, tal ajuda ainda pode caracterizar-se como modo de atribuir sentidos por parte de um grupo no que diz respeito à instituição escolar, principalmente quando a escola passa a ser utilizada como espaço de oferta de projetos e ações sociais voltadas a toda a comunidade ou a públicos específicos.

<sup>4</sup>Ao utilizarmos o termo inferência na verdade nos valem de uma operação lógica pela qual admitimos a ligação entre proposições que, em nosso entendimento, se articulam contextualmente, colaborando para a produção de blocos de sentido em relação ao objeto estudado.



*Alunos* foi outro termo. Ele foi expresso pela focalização dos *alunos como essência*. Escolhemos turmas de estudantes de 3º ano de Ensino Médio, pois os entendemos como uma espécie de elo que possui, por permanência, mais possibilidades de conhecer e conviver na sua escola pesquisada, assim como também por serem pessoas cujos convívios comunitários tendem a se ampliar dentro e fora de suas comunidades de origem/habitação. Não nos surpreende que tal termo aparentemente isolado tenha surgido entre as palavras mais prontamente evocadas, pois por meio de um processo de focalização (MOSCOVICI, 1978) os respondentes filtraram a informação questionada por um direcionamento dos olhares que parte dos conhecimentos prévios, definidos a partir de seus espaços pessoais e específicos de trabalho, estudo, convívio ou formação. Este termo, em grande parte, utilizado pelos próprios estudantes, explicita a relação a partir deles e por eles, centrando a existência da escola e da própria educação como sendo devida a eles.

Além disso, foi evocado o termo *professor*. Suas variações semânticas são mínimas. Tal vocábulo pode assumir bastante importância por si só. Indiciamos que o termo *professor* estaria associado à ideia de *fonte* que parece "jorrar" sob as formas de conduta, formação, desenvolvimento e ensino. A figura do *professor*, trazida ao primeiro quadrante, pode indiciar sua referência como elo ou fonte no processo de integração para escola e comunidade, como possível ligadura referenciada entre os demais elementos. Com forte grau de idealização, o termo demarca uma grande referência da escola. Na verdade trata-se de uma *fonte* variada, que parece jorrar sob as formas de conduta, formação, desenvolvimento e ensino. Trazendo consigo forte grau de idealização, o termo *professor* não deixa de demarcar uma grande referência da escola. Resta, entretanto saber se a idealização não escamoteia práticas concretas ou a ausência das mesmas por parte do professor, no que diz respeito à relação *escolacomunidade*. Dizemos isso, pois as ações docentes podem estar diretamente relacionadas à relação citada ou apenas comparecem centralizadas nos processos formais de ensino e de aprendizagem. Desse modo, embora seja tomada como *fonte*, a expressão *professor* pode estar restrita aos processos formativos da escola e não ao processo de integração com a comunidade.

Neste artigo, optamos por apresentar os elementos e sentidos que configuram o Núcleo Central da representação relacional entre escola e comunidade, aventados pelos estudantes de EM, assim como também antecipamos que faríamos o mesmo para os elementos menos consolidados desta representação, constituintes da periferia distante do sistema periférico.

O sistema periférico de uma representação possui funções que vão colaborar para que se concretize o núcleo central, por meio de elementos que enredados em contextos reais tornem esse núcleo compreensível e transmissível. Ao mesmo tempo, viabiliza a adaptação da representação aos processos dinâmicos desses contextos, permitindo que a integração individual e coletiva de novos elementos. Também



permite que se prescrevam condutas, a partir de esquemas gerados no núcleo central, orientando a tomada de posições. Sendo assim, acaba por estabelecer um mecanismo de defesa ou efeito para-choque que permite proteger a significação central da representação, aglutinando novas informações que poderiam pôr em risco a estruturação existente no núcleo central. Por fim, as cognições periféricas permitem a explicitação da flexibilidade, da heterogeneidade dos envolvidos, modulando representações relacionadas à memória, à história e às experiências pessoais dos atores advindas de suas condições concretas e práticas cotidianas (MÖLLER, 1995). Portanto, seus elementos podem ser mais flexíveis, acessíveis ao revelarem a multiplicidade do grupo, admitindo tolerâncias diante da mesma, assim como possíveis contradições e adaptações das representações diante de um contexto novo ou em mudança.

Sendo assim, resta-nos abordar o último quadrante (4º) que traz consigo expressões do sistema periférico mais distante. Trata-se do quadrante inferior direito, formado por 4 categorias semânticas. Tais elementos, ao mesmo tempo, não foram evocados de forma mais frequente e também não estiveram entre aqueles cujas evocações eram prontamente trazidas à tona pelos respondentes. Sendo assim, as expressões aglutinantes são *conhecimento*, *interesse*, *diversão* e *trabalho*.

A expressão *conhecimento* leva-nos à identificação de outras, tais como: maior-informação, cultura, informação, esclarecedor, conhecimento, saberes e sabedoria. Interpretamos o caráter *potencializador* do mesmo em relação ao binômio escola-comunidade. Um dos respondentes escreveu que *o conhecimento é mais importante, pois nele eu penso que posso ter coisas melhores, um trabalho melhor* (M18ITQ85). Trata-se de uma idealização voltada a um sentido prático e, ao mesmo tempo, uma valorização do *conhecimento* como potencializador de conquista, não necessariamente efetivada.

Em continuidade ao levantamento dos termos que caracterizaram este último quadrante, outra palavra destacada foi *interesse*. No entendimento que obtivemos, a partir das justificativas produzidas pelos respondentes, a expressão *interesse* apontou para *opções* variadas. Tais *opções* ora se dirigiram a interesses específicos, ora a buscas mais gerais, mas também conjugaram interesses advindos de apostas pessoais em prol do coletivo maior. Esses sentidos advogaram o valor da relação escola-comunidade em função do *interesse dos jovens por querer aprender* (M18RJQ65). *Porque se todo mundo colaborar, no caso ajudar, é muito bom para a escola e comunidade* (M20ITQ93). E também contemplaram o investimento das pessoas, uma *opção* baseada no esforço, pois *aqui temos pessoas esforçadas que apesar do descontentamento da comunidade, fazem o possível para melhorar e viver bem* (F18ITQ128). Com isso, observamos que, mais uma vez, parece se criar um enredamento de sentidos. Nele o *interesse* se junta à *aprendizagem*, à *ajuda*, para superar descontentamento na busca de *melhorias*. Embora não tenham sido justificados, avaliamos que esses interesses podem conjugar-se à outra expressão



evocada pelos respondentes, voltada para a *diversão* (lazer, me diverte, se divertir, diversão e entretenimento). Esse polo não se dirige ao esforço, mas ao potencial de entretenimento e ludicidade que a relação *escolacomunidade* pode propiciar. Não devemos desprezar, também, o fato de que as formas de *diversão* nos remetem a sociabilidades que igualmente foram evocadas no quadrante anterior, sob a forma de *amizades*. Nesse ponto, retrata-se o espaço escolar como ponto de encontro para atividades de lazer e para outras formas de entretenimento, provocando o *interesse* focado na *diversão* e nas relações afetivas. Todavia, ao situar-se no quadrante mais periférico, pode ser um forte desejo ainda em persecução. Algo não alcançado na sua plenitude, não concretizado, mas desejado como parte do processo de constituição da *educação*.

Por fim julgamos fundamental a explicitação advinda do termo *trabalho* (trabalho, emprego e profissão). Situado, na periferia da possível representação, ele surge como mais uma meta a se alcançar, uma intenção, objetivo e preocupação. Lembremos que sua vinculação nos processos de formação provenientes da escola básica ainda causa polêmica, conforme retratamos anteriormente na abordagem de diferentes autores. Ao mesmo tempo, nosso instrumento foi aplicado aos jovens possíveis concluintes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais pesquisadas. Portanto, trata-se de uma preocupação em curso para aqueles que terminam esta fase de escolarização e que começarão futuramente outra fase, que pode ser duplamente polarizada, na medida em que a escolarização avança ou não e o trabalho e a preparação profissional se fazem com maior incidência nas preocupações da vida. Por sua vez, a ideia de *trabalho*, baseada na consecução de emprego e profissão, também é uma meta para os que vivem na comunidade e que afluem para a escola, possuindo significado prático e concreto para aqueles que a buscam, como etapa e condição do processo formativo e de inserção social. Apesar de terem salientado a *diversão*, não deixaram de lado a perspectiva do trabalho ambos como elos possivelmente a serem aprimorados na constituição da relação escola-comunidade.

O último quadrante nos sugere a ampliação de uma preocupação dos atores no intuito de garantir determinadas condições para caracterizar e manter, num cenário mais amplo, a relação preconizada pelo termo indutor escola-comunidade. Os elementos expressos apontam para positivities ainda em conquista e que, portanto não estão realmente asseguradas ou naturalizadas. São necessidades que circulam como novidades nos espaços escolares e fora deles, lançando sobre esses espaços novos desafios, quer sejam eles curriculares (*conhecimento*) ou políticos-relacionais (*interesse*). Esses elementos podem, também, apontar para novos significados da educação escolar (*diversão*), de uma educação voltada para todos, para aprendizagem significativa e socialmente referenciada. Essas condições em processo não se fazem sem dificuldades e muito menos sem conflitos, afinal elas não dizem respeito somente à relação *escolacomunidade*, mas sim às insuficiências e às urgências da grande maioria de nossa sociedade (*trabalho*). Portanto, pertencem aos



campos políticos e sociais mais amplos, não sendo à toa que incertezas e negatividades também se apresentem conjugadas aos interesses conflitantes ocorrentes, assim como ao potencial que as oportunidades de reafirmações e realizações positivas venham a oferecer.

Por fim, reforça-se a tese de que o sistema periférico permite a integração das experiências dos grupos e das histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo, sendo flexível, ao suportar contradições, podendo transformar-se por ser sensível ao contexto imediato, amoldando-se e adaptando-se à realidade concreta, por meio da diferenciação do conteúdo. Desse modo, referências mais genéricas e nem sempre praticadas coletivamente ou concretizadas individualmente nas relações são apresentadas, refletindo *interesses* e vontades como aquela que valoriza a *diversão*.

Na busca de atividades e finalidades comuns, reforça-se a necessidade de proteger e prescrever comportamentos institucionais desejáveis, que pode ser observada nas evocações tanto positivas quanto negativas, presentes no quadrante inferior direito. Sugerimos que esses elementos, denominados por alguns autores de esquemas, para parte do grupo de respondentes, não entraram em antagonismo a ponto de mudar uma possível representação da relação *escolacomunidade*. Ao contrário, compreendemos que os elementos periféricos suportam as múltiplas discordâncias entre as ideias que realçam a *educação* como "base-salvação-fonte-elo-meta-emancipação-boa-escolha-esforço-direito" e aquelas que indicam condições desfavoráveis à relação estudada, sugerindo que ainda seja necessário, possível ou valha a pena labutar nestes *espaçostempos* diferenciados.

Na leitura que fazemos das expressões dos quadrantes, entendemos haver uma retroalimentação, uma vez que vários dos elementos citados reforçam os elementos principais, fato que nos sugere a existência de uma rede de sentidos. Não que esta seja a única possibilidade de tessitura de rede a partir das expressões evocadas. Todavia, compreendemos que reforçam sentidos em construção, não garantidos, cujas afirmações possibilitariam a relação *escolacomunidade* em suas contradições, disputas e complementaridades.

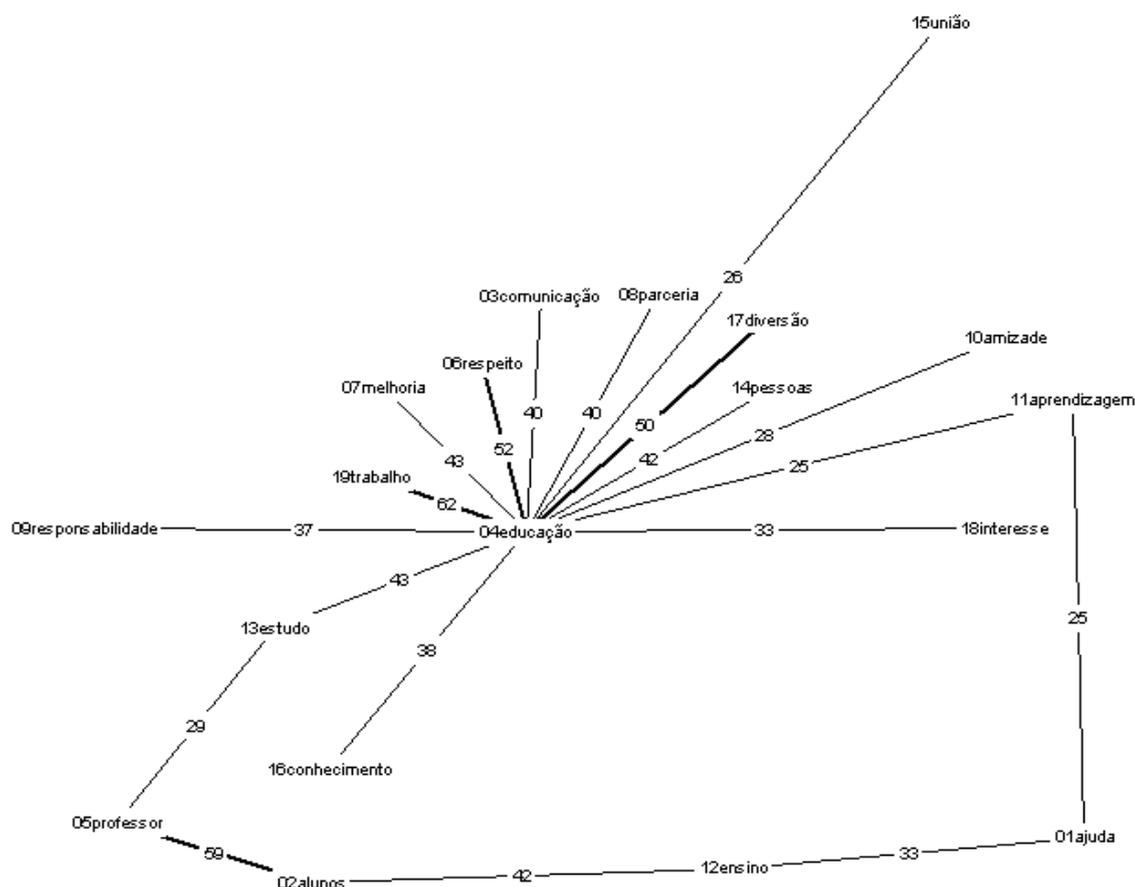
Por isso, é que firmamos o raciocínio de que as expressões se retroalimentam, pois não há efetiva condição de manter-se a relação que estudamos, principalmente em se tratando da escola pública, sem a constituição coletiva da rede de sentidos, que os atores parecem nos sugerir. Em nosso entendimento, isso serve como forma de chamar a atenção de todos e todas que militam nesses espaços, inclusive dos seus gestores.

Caso contrário, *ajuda* vira desamparo, o *conhecimento* enfraquece-se em desconhecimento, *educação* em ignorância, o *respeito* torna-se desrespeito, a *diversão* se perde na indiferença, esgotando qualquer condição de entendimento e realização presente e futura de *trabalho*, pois o *interesse* se esvai, causando

desinteresse e, assim por diante, vão se acumulando os desacordos e se destituindo as possibilidades democráticas de *comunicação* e *diversão* entre *professores* e *alunos*.

No intuito de entendermos melhor as conexões indicadoras da centralidade dos sentidos da configuração da estrutura da representação ora investigada, para os estudantes das escolas públicas pesquisadas, optamos por realizar uma *análise de similitude*, conforme gráfico da Figura 1.

**Figura 1 - Árvore máxima de similitude, com caracterização das evocações sobre a relação escola-comunidade, pelos membros estudantes das 4 escolas públicas pesquisadas**



Fonte: O Autor.

Dos gráficos gerados nas análises de similitude, podem-se extrair as relações mais significativas estabelecidas entre as palavras dos estudantes pesquisados, assim como permitem aprimorar as aproximações e interpretações que vimos fazendo sobre a representação social da relação *escola-comunidade*. Com isso se identifica, na



organização interna das representações, um conjunto de relações entre os elementos e o quanto as pessoas coincidem na forma de representar um objeto. Partimos da ideia de que estas relações não são compulsórias ou determinantes, mas de proximidade e simetria, pois dois elementos serão mais próximos em sua relação quanto maior for o número de atores que os tratem da mesma maneira (seja por aceitação ou rejeição). Neste caso, são identificadas estruturas mais finas da representação, nas quais os processos de categorização e de esquematização possam ser evidenciados por meio de semelhanças e implicações dos elementos envolvidos. É justamente a implicação, o grau em que uma categoria aparece em simultaneidade com outra, levando em conta as respostas dos diferentes sujeitos, que nos interessa, pois demonstra inclusões no campo semântico (PEREIRA, 2005).

Na configuração da árvore de similitude, não buscamos que fiquem explicadas relações de causalidade entre os elementos, mas que se possam verificar os pares que são mais firmados em conjunto por um determinado grupo. Com o grafo produzido, pode-se fazer uma leitura cognitiva em função do grau de implicação das categorias organizadas, caracterizando todos os termos de uma representação que apresentam alguma relação.

Sobre as configurações que, geralmente, se estabelecem nos gráficos de similitude - triângulos, círculos e estrelas, destacamos que estas últimas pelo seu aspecto radial, podem revelar a centralidade de alguns elementos. Ao mesmo tempo, suas arestas permitem observar como estas articulações se realizam junto aos demais termos da estrutura da representação. Por outro lado, os círculos podem indicar relações mais amplas, associadas a fatores sociais e psicossociais, que emolduram a construção de sentidos para a relação estudada.

Do exposto, na Figura 1, por meio da árvore máxima de similitude, os elementos significativos emergem e a densidade da conexidade chama a nossa atenção em torno da palavra *educação*. Ela mantém 14 conexões (arestas) e ainda integra uma forma que tende à circularidade, sendo demarcada por 7 vértices. Portanto, para o grupo de estudantes das escolas públicas investigadas, o elemento sociocognitivo focalizado na categoria *educação* dá organização e estrutura o núcleo central da representação da relação *escolacomunidade*. Uma rede de sentidos se liga a mesma por expressões que nem sempre estiveram no primeiro quadrante da representação, mas que possuem sentido prático e afetivo para os estudantes. Esse é o caso dos termos *trabalho* e *diversão*. Eles são preocupações do vivido como lazer e daquilo que se apresenta para muitos como o viver, com base para sobrevivência no futuro. Elementos da periferia que espelham o cotidiano, com seus desejos, realizados ou a realizar. Porém, estas não foram as únicas conexões que nos despertaram atenção em função da intensidade manifestada. O *respeito* também foi ressaltado, implicando no que entendemos ser uma sinalização para o reconhecimento mútuo. Por sua vez, a relação de implicação com o termo *união* se firmou como mais distanciada o que para nós demonstra alguma deficiência do



poder amalgamador do processo da *educação* na constituição da aproximação *escolacomunidade*. Também entendemos que há bases nas quais a centralidade da educação pode estar sendo apoiada. Por isso, vemos a importância dos sete (7) vértices interligados na organização desta representação. São ancoragens assentadas em atores e processos que os ligam a partir/por meio da atividade educacional.

Portanto, *aprendizagem-ajuda-ensino-alunos-professores-estudo-educação* teceram uma rede que dá a esta última forte capilaridade e conectividade. Um dado a mais não deve ser desconsiderado, a relação *professor-alunos* foi bastante implicada, com o *professor* promovendo o elo com o *estudo* e os *alunos* situando-se mais proximamente como atores a serem objeto do *ensino*, de *ajuda* e de *aprendizagem*.

### CONSIDERANDO OS ASPECTOS REVELADOS

Na organização da representação da relação *escolacomunidade* os atores reforçam a importância da *educação*, mesmo que o cenário educacional em nosso país não seja dos mais animadores. Frisá-la nos parece reafirmar uma necessidade, um direito, mesmo que de forma idealizada. A *educação* como polo, ao mesmo tempo, centraliza e irradia a relação, com outros elementos negativados e positivados. Estes apontaram sentidos calcados em processos democráticos, relacionados à comunicação e à participação. Embora não se oponham, estas sínteses indicam que costuras relacionais precisam ser promovidas. Em nosso entendimento, isso serve como forma de chamar a atenção de todos e todas que militam nesses espaços, inclusive dos seus gestores.

Na verdade, ao enfatizarem os elementos que constam deste 1º quadrante, os atores, em nosso entendimento, buscam reforçar suas importâncias e, portanto, sua evocação centrada na *educação* parece querer exatamente garantir a propriedade deste processo e sua condição como organizador da representação. Isso ocorre mesmo que o cenário da educação pública em nosso estado e no nosso país não seja animador. Frisar a educação como elemento de destaque assume para nós uma postura de "bandeira de luta", o que não exclui que ela não venha cercada por idealizações, mas mantém ativa a ideia de vivermos, nos organizarmos e unirmo-nos entorno de renovadas utopias.

Um apontamento explicitado por atores que produziram ou produzem processos de mudança, calcada na conquista, mesmo que ainda inconsistente da escola como espaço público de afirmação da educação como meio ou caminho para a relação com a comunidade.

Também mantemos, salvo melhor juízo, a convicção de que a instituição escolar, como instituição central nos sistemas educativos é fundamental. Tal consideração não é feita a partir de nossa única voz, mas reflete a multiplicidade das



falas de nossos entrevistados ao evidenciar outras tentativas de atuação das escolas junto aos seus estudantes e às comunidades do entorno. Portanto, buscam-se novos caminhos de socialização e de sociabilidades, para além das práticas formais de ensino. Isso não ocorre de modo homogêneo, o que se reflete nos encontros e desencontros entre todos os atores envolvidos. Igualmente, no processo de afirmação, as novas práticas e ações acabam por estabelecer disputas com outras práticas anteriores e ainda vigentes. São temporalidades diferentes, convivendo no mesmo *espaçotemporelação*. Por conseguinte, os relatos e as expressões advindas dos ambientes e atores pesquisados apontam que os papéis diversificados desempenhados pelas escolas não se fazem sem enorme esforço de adaptação de cenários e atores. Isso se complexifica se tomamos em consideração que as novas práticas tentam se efetivar sobre terrenos ainda não consolidados de outros processos mais gerais dos sistemas educacionais. Vários dos pesquisados tentam apontar para uma condição menos passiva da escola e para possibilidades de articulações que não fujam totalmente da concepção educativa por ela estabelecida e trilhada. Mesmo que isso não seja generalizável, permite que se criem perspectivas de pensar a vida e a institucionalidade das relações para além da escola.

Em vários momentos da pesquisa nos deparamos com contribuições que, em nosso entendimento, demonstram como as relações entre as culturas escolares e comunitárias são complexas, ora se aproximando, ora se afastando. Isso fica demarcado inclusive em falas sobre a própria história de construção da relação *escolacomunidade* em cada uma das instituições em que a pesquisa foi aprofundada. Em todos os casos nos quais ampliamos os estudos, foi identificado como elemento fundamental para a transformação positiva da escola, a abertura e ampliação do diálogo com as comunidades. Nas afirmações que ora fazemos, os posicionamentos aventados refletem os processos de gestão implementados pelas escolas, mais do que pelos sistemas. Escolas e comunidades produzem táticas próprias de aproximação, que não escamoteiam dificuldades e problemas. As representações dos grupos refletem positavações em conquista, que circulam como novidades ainda por assegurar e naturalizar. Talvez sejam assim, pelas descontinuidades da política educacional fluminense e por seus impactos negativos sobre suas escolas e comunidades mantidas e assistidas.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

ALVES, N. (2001). Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 53-62. Editora da UFPR

GOMES, C. A. da S. (1980). Relacionamento escola-comunidade na cidade do Rio de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2019.46750

Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 25-33.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JODELET, D. (2001). Representações Sociais: um domínio em expansão. In \_\_\_\_\_ (Org.). *As representações Sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: EdUERJ.

MÖLLER, R. C.. A representação social do fenômeno participativo em organizações Públicas do Rio de Janeiro. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: FGV, Escola Brasileira de Administração Pública, 1995.

MOSCOVICI, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

PEREIRA, F. J. C.. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. JESUINO, J. C. & NÓBREGA, S. M. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, p. 25-60, 2005.

PORTO, M. S. G. (2009). Re-pensando crenças e valores: sociologia e representações sociais. In M. O. Almeida & D. Jodelet (Orgs.) *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas* (pp. 139-161). Brasília: Thesaurus.

SILVA, A. S. (1994). Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*, 129, 1211-1227.

VERGÈS, P.. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

*Recebido em 09 de novembro de 2019*

*Aceito em 12 de dezembro de 2019*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está licenciada com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento Creative Commons adotado pela revista.