

## EIXO 2 - Políticas de educação básica e de formação e gestão escolar

### REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS JOVENS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE: INDÍCIOS E CONSTATAÇÕES

**Lincoln Tavares Silva**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

lincolnt@uerj.br

Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo

**Resumo:** Baseados na Teoria das Representações Sociais, pesquisamos o que/como pensam estudantes de escolas públicas, sobre a relação escola-comunidade. Os resultados apresentam as representações e práticas estabelecidas como dinâmicas, amoldando-se aos contextos socioculturais que ora seguem, modificam ou transgridem as regras estabelecidas fora de seus cotidianos. Há centralidade de representações em torno da educação. A questão do trabalho foi periferizada, surgindo como mais uma meta/intenção e como preocupação. Percebemos distanciamentos do término da escolaridade básica, nos quais a forma de pensar a preparação para o que virá a frente se materializa como simbolizada em “outro” mundo.

**Palavras-chave:** escola-comunidade; representações sociais; jovens

#### DO QUE TRATAREMOS NESTE TRABALHO?

O objetivo mais abrangente de nossa pesquisa é captar as representações sociais sobre a relação *escolacomunidade*, com base nas escritas e narrativas produzidas, pelos diferentes atores vinculados, direta e indiretamente, à rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme já apontara Gomes (1980), há na escola brasileira grande dificuldade de adaptação ao contexto social imediato e às suas transformações. Tal condição distancia suas ações das necessidades circunstanciadas nos ambientes culturais, psicossociais e socioeconômicos de seus entornos. Portanto, apesar de ser referenciada em sua importância (política, social, cultural e econômica) a escola, em muito, acaba por circunscrever suas funções ao fornecimento da educação sistemática, restringindo sua atuação ao ensino das técnicas de ler, escrever e de processar as quatro operações.

Este contexto reforça e reflete o que na década de 1960, Florestan Fernandes apontava. As escolas não eram “instituições organizadas para servir às comunidades, em interação construtiva com seus centros de interesses e de atividades” (FERNANDES, 1960, p. 195), na

medida em que voltavam seu trabalho para a produção de aptidões que levariam o brasileiro a pensar como alguém em processo de introdução numa cultura letrada e civilizada, que transcendia ao seu meio social.

A complexificação da cultura letrada e civilizada nos faz assistir na atualidade 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, ainda 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, a pesquisa ora apresentada visa a contribuir para a investigação dos sentidos endereçados à relação *escolacomunidade*<sup>1</sup> por sujeitos que convivem em escolas públicas da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Tais atores são profissionais da educação e estudantes que compartilham dos *espaçostempos* escolares e, também, membros das comunidades que habitam os entornos destas escolas. Nosso recorte se dirigiu aos jovens estudantes que se encontravam cursando o último ano do Ensino Médio.

Respaldamos nosso referencial de pesquisa na Teoria das Representações Sociais, conforme proposto por Serge Moscovici e Denise Jodelet, assim como nos utilizamos de abordagem complementar à teoria proposta por Jean-Claude Abric. Embora esta seja uma preocupação primeira, não consideramos apenas as comunidades locais como possibilidades de integração, convívio ou troca participativa.

Pensamos no termo comunidade de forma mais ampla, o que agrega e responsabiliza a contextura social maior e seus atores pelos processos de formação que todos os cidadãos preocupados com o trabalho social realizado pelas escolas devem ter em relação aos que para ela afluem e dela efluem cotidianamente.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos ao longo desta pesquisa a expressão *escolacomunidade* por partirmos do pressuposto que as ações e Políticas Públicas promovidas e fomentadas pelo Estado podem e devem ser difundidas por meio de seus entes institucionais, entre eles as escolas. Todavia, 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*.

## NOSSOS PRESSUPOSTOS

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). Nesse sentido, quando entendemos a relação *escolacomunidade* como objeto e os diferentes atores como sujeitos que vão pô-la em prática, nada mais adequado que compreendermos a potencialidade do constructo teórico das representações sociais para nos ajudar a aproximarmo-nos do entendimento sobre este *complexus*.

Tomamos as representações como formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos (imagens, conceitos, categorias, teorias), mas não se restringem apenas aos conhecimentos cognitivos. Ao pesquisarmos as relações *escolacomunidade* desenvolvidas em contextos específicos, capturando situações em que se configuram representações sociais, rastreamos para análise educacional os sentidos empíricos permeados por julgamentos de valor e possíveis hierarquizações que tais relações carregam e carregiam.

Pretendemos trabalhar os principais processos representacionais como um todo, assumindo as representações sociais como blocos de sentido que se sintonizam, articulam, opõem e competem com outros blocos de sentido. Isto nos garante a tessitura de teias ou redes de significações fundamentais para que interpretemos aspectos e conhecimentos da realidade em análise (PORTO, 2009).

Valemos-nos da Teoria do Núcleo Central (TNC) proposta (ABRIC, 1994), que permite avaliar a estrutura e a dinâmica das representações sociais. Esta abordagem será associada ao instrumento do Teste de Evocação Livre de Palavras (TELP) que tem sido utilizado no campo educacional por diversos autores, 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.

Além de possuírem registros que retratavam com detalhamento eventos e processos instituídos de contato com as comunidades, as quatro escolas (duas metropolitanas e duas extrametropolitanas) convidadas por nós para tomarem parte desta investigação foram escolhidas por possuírem, no entendimento obtido por meio das leituras de relatórios institucionais, situações de transformações em seus perfis e de suas imagens junto às comunidades atendidas.

Nossas buscas nos remetem a problematizar o papel da escola e do poder público

como partícipes (ou não) do processo de desenvolvimento local, com vistas à produção de cidadania compartilhada para com os sujeitos que compõem as comunidades.

Em relação ao desenvolvimento local (DL), possível resultante da promoção da cidadania compartilhada, assim como Rodrigues (2000), não nos atemos a uma redução economicista de sua concepção e, tampouco, o entendemos como sinônimo de crescimento. Trata-se de um processo que prescinde da organização comunitária, uma construção social, que orienta e conduz ações voltadas à superação da pobreza, para além das carências materiais, identificando e promovendo qualidades, capacidades e competências existentes na comunidade e no lugar.

Com isso, não entendemos o DL como mera busca da igualdade de renda, mas, fundamentalmente, como perspectiva de enfrentamento real da miséria e da pobreza, viabilizando o direito à igualdade de opções.

Não tomamos a relação *escolacomunidade* como um objeto idealizado, uma condição reificada. Ao contrário, o que queremos é captar por meio das representações dos diferentes sujeitos, que se envolvem com maior ou menor intensidade nesta relação, as suas condutas, contradições e concretizações possíveis, levando em conta questões relacionadas aos saberes produzidos pelos encontros e desencontros “entre” escola e comunidade, configurando em maior ou menor grau o reconhecimento, a cidadania, a participação, a tomada de perspectiva, a confiança e a possibilidade de constituição de solidariedades emancipatórias.

Partimos das ideias de Silva (1994) que apontou alguns problemas a serem discutidos na atualidade, englobando os sistemas escolares sem, contudo, desprezar o papel da escola nesta preocupação. Destacam-se a questão do limite da massificação, também entendida como a universalização do acesso à escola; a adequação dos sistemas escolares de socialização a outros lugares e subsistemas sociais, principalmente ao sistema de emprego, mas também à família, ao trabalho e à cidadania; as tensões entre a inércia dos sistemas escolares e os ensaios para sua flexibilização e diversificação e, por fim, o autor indica uma quarta preocupação sobre a relação entre os sistemas normativos, de conhecimento, de sensibilidade, de ação e de ordenamento institucional das práticas de ensino e aprendizagem, seguidos na escola, e os recursos, valores e projetos sociais dos meios a que se dirige a escola e no qual estão inseridos os seus estudantes.

Embora Silva (1994) tenha escrito a partir da experiência portuguesa, os processos e evidências citados em suas reflexões não nos soam como estranhos e têm composto os cenários dos diferentes sistemas educacionais em nosso país. Mesmo que a universalização do

ensino tenha sido amplamente induzida, por diferentes governos e esferas governamentais, é fato que ainda há, em nosso país, um distanciamento no atendimento à totalidade da Educação Básica, principalmente do Ensino Médio.

Além disso, a massificação ocorrida não corresponde ao que Silva (1994) chamou de “escolaridade de topo”. Ou seja, as instituições e cursos hierarquicamente reconhecidos (tomados como de excelência) em cada sistema escolar continuam a ser frequentados de modo restrito e seletivo. Soma-se a esta evidência um insucesso ainda significativo para aqueles que acessam a escola básica, seja por meio de exclusões ao longo do curso, seja por uma desvalorização social dos certificados ou diplomas obtidos, por aqueles que os findam. Com isso, a experiência do sucesso acaba, muitas das vezes, sendo superada pela do insucesso. Tal aspecto nos remete ao questionamento da escola frente às questões pautadas pelas desigualdades sociais e econômicas ainda persistentes em nosso país.

Algebraile (2007) aborda o cenário de expansão escolar ocorrido em nosso país associando seu contexto à dinâmica da gestão da pobreza, em espaços metropolitanos, de forma a relacioná-lo à modernização conservadora que, ao mesmo tempo, conjugou em nosso país a incorporação de inovações e a reiteração das formas precárias de vida. Segundo a autora, no contexto das políticas públicas que visavam a atender a expansão caótica da dinâmica metropolitana no Brasil, a escola pública, em processo de expansão, acabou por servir como o equipamento público que chegava, praticamente “em tempo real”, aos novos espaços de concentração da pobreza metropolitana.

Entendemos que justamente para estes atores mais vulnerabilizados, o que importa muitas vezes é o Estado, ou mesmo qualquer ação, com ou sem o Estado, que promova algum tipo de melhoria, ainda que efêmera, em relação às suas condições de vida. Portanto, não entendemos que seja impossível uma interpretação positiva, ainda que parcial ou acompanhada de críticas, desta forma como vêm participando ou sendo impelidos a participar as escolas e os sistemas educacionais na atualidade. Neste ponto, é sempre importante a escuta de todos os envolvidos para sabermos dos entendimentos que possuem e das necessidades que movem seus julgamentos e impressões sobre os processos pelos quais são afetados ou participam.

## O QUE NOS APONTARAM OS JOVENS ATORES DA PESQUISA SOBRE A ESCOLA E SUAS OFERTAS?

Em relação a isto, obtivemos em uma das escolas metropolitanas estudadas o seguinte depoimento de uma estudante que, ao abordar cursos e projetos a ela oferecidos, afirma sua importância para

[...] atrair mais os jovens pra continuar no colégio. Acho que não é questão nem de chamar eles pra vir. É deles ficarem na escola. Porque na maioria das vezes eles vêm, mas como surge outro obstáculo, eles têm que no caso sair da escola por isso. Acho que é mais questão de conseguir prender, prender entre aspas, o aluno na escola, sem uma oportunidade muito abrangente, não sei explicar. Mais essa, acho que precisaria conseguir segurar o aluno no colégio. [...] Também é, além dele tá aprendendo mais, ele não taria solto, exposto a outra coisa. Por mais que existam cursos fora do colégio, só que esses cursos não são acessíveis a todos. Então, nem todos conseguem uma vaga, então acho que, se eles tão no colégio, o colégio talvez oferecesse essa oportunidade de um curso extraclasse, algo assim, acho que seria muito interessante. [...] porque eu vejo que muitas pessoas têm essa oportunidade, mas muitas também não conseguem participar, não têm essa chance de tá numa escola que tenha esses projetos. Então, se você não tá numa escola que tenha esses projetos de fora elas não têm, é..., esse como é que eu vou dizer? Essa chance mesmo de tarem participando porque elas não vão conhecer esses projetos. Porque, querendo ou não, eu, pelo menos, conheci muitos projetos através do colégio. Se eu não tivesse no colégio, eu acho que eu não teria conhecido tantos projetos [...]. (Estudante1 E1).

Entendemos ser necessário, retomando a Algebaile (2007) e baseados na leitura de Frigotto (2001), que aquilo que torna esta situação um problema não é a utilização da escola e de seu aparato, mas a forma como tais ações podem ser instrumentalizadas, como “tapa-buracos” que acabam por reduzir custos de ações mais duradouras e transformadoras das condições do campo social. Caso ocorra a subordinação do setor educativo escolar aos propósitos econômicos, não haverá necessariamente implicação entre a escola e os programas que para ela convergem, caracterizando as imposições instrumentais e utilitárias que regem “a multiplicação e pulverização de programas sociais via escola. [...] esvaziando a própria ação educacional, e desviando empenhos e recursos para ações que pouco ou nada adensam o processo educativo” (ALGEBAILLE, *op. cit.*).

Além disso, no que diz respeito à relação entre o subsistema educativo e os demais sistemas sociais e culturais, Silva (1994, p.1217) nos apresenta aquilo que intitulou de “duas representações sociais persuasivas”. A primeira funda-se na ideia de que o investimento educativo geraria, de forma quase automática, efeitos multiplicadores em termos de desenvolvimento produtivo. A segunda lógica persuasiva associa-se à primeira, na medida em

que tenta direcionar o sistema escolar para responder às demandas e às necessidades formuladas pelo mercado de trabalho, ou melhor, pelos supostos empregadores.

As discussões críticas sobre essas duas concepções não podem deixar de lado que a questão do desemprego massivo é característica estruturante do sistema socioeconômico globalizado, reproduzindo, conforme aponta Silva (1994), assimetrias entre grupos, países e regiões. As frustrações se multiplicam à medida que os sujeitos escolarizados e pleiteantes aos postos de trabalho têm as aspirações, induzidas pelos sistemas escolares, reduzidas drasticamente em sua possibilidade e probabilidade objetivas de realização e promoção no sistema de emprego. Aqui, para evitarmos erros maiores, o autor nos indica que a inflexão deve ser de dupla-face, pois há desemprego para os sobrequalificados e para os que não se qualificaram, caracterizando o problema não somente no sistema de ensino, mas também no sistema de emprego.

Entendemos que não se trata de dois mundos, mas de faces da mesma moeda. Contudo, também podemos entender que o rito de passagem da escolaridade básica leva a esta forma de pensar, na qual a preparação para o que virá a frente, os novos desafios, surge ou se materializa como simbolizada em “outro” mundo. Isso, também, é presenciado ao observarmos que os estudantes indiciam um processo de abertura da escola, não de todas, mas de algumas, para que seus atores possam viver outras experiências. Uma estudante relatou

Eu acho que depende da escola. Eu acho que, de um tempo pra cá, a escola tem ficado mais aberta para os alunos. Tem apresentado mais projetos, tem ensinado melhor. Acho que tanto mais com Filosofia, que já é uma aula que debate mesmo em relação a todos os assuntos. Não é só uma instituição de ensino, acho que ensina não só Matemática e Português, que é o fundamental, mas ensina sobre tudo. São escolas hoje em dia, que eu vejo, que abrem mais, tanto pra mercado de trabalho. Ensinam mais como são as coisas [...]. Acho bem melhor (Estudante2 E1).

Ainda na discussão do cenário educacional, Frigotto (2008) nos oferece outra situação que não pode ser esquecida, no que diz respeito à relação educação-trabalho, em nosso país. O autor sustenta que a classe burguesa brasileira, de cultura e mentalidade escravocrata e colonizadora e historicamente associada e subordinada à classe burguesa dos centros hegemônicos do capitalismo, impediu, por diferentes mecanismos, que se universalizasse a educação escolar básica, pública, laica e unitária, limitando inclusive a possibilidade de avanços mais significativos em direção a um capitalismo avançado, voltado a um projeto de autonomia nacional. Com isso, vedou a conformação de uma escolaridade e formação técnico-profissional para a maioria dos trabalhadores, que poderia prepará-los para o trabalho complexo (de natureza especializada, e requerente de maior dispêndio de tempo de formação),

a qual por sua vez, ensejaria contribuir para melhoria das condições de remuneração e de vida desses trabalhadores, assim como para a abertura de condições de possível concorrência com o capitalismo central.

Tal aspecto fica manifestado nos depoimentos dos estudantes e dos demais atores escolares e comunitários, que abordam a questão do trabalho simples com preocupação direcionada ao mercado, ao emprego, à profissionalização e ao futuro. Apontam inclusive estes itens como demandas necessárias para a perspectiva fora do tempo escolar.

A condição inconclusa ou incipiente, principalmente no Ensino Médio, é vivenciada e manifestada por estudantes, docentes e responsáveis e, em nosso entendimento, ela corresponde a uma explicitação que os mesmos apresentam sobre o que falta objetivar nos encontros entre os anseios dos beneficiários diretos da oferta educacional e as metas, concepções e proposições daqueles que a gerenciam e que executam as ações educativas ofertadas.

Este desajuste de entendimentos colabora para que não se conforme a preparação para o trabalho complexo, que não resultaria possivelmente no atendimento exclusivo ao imediatismo do mercado e da empregabilidade, mas numa condição do preparo para assunção de funções cujos naipes de remuneração e de conformação de qualidade de vida seriam melhorados.

No recorte que apresentamos neste trabalho julgamos pertinente explicar que a questão de evocação balizadora solicitou aos respondentes que escrevessem **três palavras** que viessem as suas mentes quando os mesmos escutassem falar na relação escola-comunidade.

Requeremos que os atores investigados nos apresentassem justificativas para tal escolha, com a finalidade de podermos melhor compreender as razões e os contextos por eles aventados. Obtivemos 157 questionários de respondentes, especificamente para esta questão da evocação. O conjunto das palavras captadas foi tabulado e serviu de base para o tratamento realizado, utilizando-se o *software Evoc 2000*.

Foi constituído o quadro de quatro casas (quadrantes da Figura 1) que explicita distribuição das palavras conforme suas frequências e ordens de evocações.

Nossas escolhas recaíram sobre palavras cuja frequência mínima foi de cinco aparições. Um conjunto excessivo de palavras, que por sua vez já haviam sido aproximadas em relação a sua evocação original por meio de um “dicionário de sinônimas” e de expressões cujos sentidos foram interpretados como congêneres (agrupamentos semânticos), poderia dispersar o entendimento sobre a rede de significados a serem constituídos e sobre a configuração mais acurada do possível núcleo estruturante da representação e do sistema



periférico a ele associado. Para fins deste trabalho, somente nos debruçaremos a respeito dos termos presentes no 1º quadrante.

FIGURA 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 PESQUISADOS.

Frequência mínima da palavra: 5		Nº total de evocações: 457		Nº total de palavras diferentes: 62		
Frequência das palavras		Ordem média das evocações				
		Inferior a 2		Superior a 2		
Acima ou igual a 18	27	Ajuda	1,960	24	Melhoria	2,292
	21	Alunos	1,667	26	Parceria	2,423
	20	Comunicação	1,900	21	Respeito	2,048
	64	Educação	1,531			
	21	Professor	1,810			
	18	Aprendizagem	1,889			
	25	Amizade	1,778			
Abaixo de 18	5	Oportunidade	1,400	12	Conhecimento	2,083
	12	Ensino	1,667	8	Diversão	2,500
	13	Estudo	1,615	14	Interesse	2,357
	12	Pessoas	1,750	6	Trabalho	2,333
	16	União	1,813	6	Concluir-estudos	2,000
				7	Projetos	2,143
				16	Responsabilidade	2,688

Retomando a Figura 1, no primeiro quadrante apresentado, foram elencados os elementos *educação*, *alunos*, *comunicação*, *ajuda*, *aprendizagem*, *professor* e *amizade*. Esses termos perfazem 187 ocorrências, ou seja, 40,9% do total das evocações. O termo *educação* foi aquele que mais se destacou em função de sua frequência (64 ocorrências e mais de 10% do total de evocações) e pela sua prontidão (1,531) nas respostas surgidas entre os respondentes. Ele pode amalgamar mesmo 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 *amizade*, sendo efetivada pelo processo de *aprendizagem*, cuja figura referencial é o *professor*. Ao evocarem estes termos os

respondentes focam sua base num processo realmente complexo, a *educação*. Esse vocábulo foi tão demarcado, que a palavra educação foi expressão única.

Os respondentes 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*. 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. Embora presentes, outros sentidos para a *educação* não preponderaram, entre eles dois que no chamam a atenção: *forma de emancipação* e *direito*. Justamente estes que têm sido difundidos como buscas e conquistas sociais a serem atingidas em suas garantias e efeitos, o mais breve possível.

Ainda abordando as palavras contidas no primeiro quadrante, outra cuja frequência pode ser destacada é *comunicação*. 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 e a uma base de reciprocidade. 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. Nessa relação escola-comunidade refletida pelas evocações dos atores pesquisados, percebemos como alguns deles enfatizam em primeiro lugar ou como 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.

Embora diferentes 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). Foi este autor quem estabeleceu para nós uma

aproximação do entendimento da noção de comunicação, inserindo-a no agir pedagógico libertador, envolvendo coparticipação dialogada no ato de pensar. Nesse diálogo comunicativo oportunizam-se reciprocidade e transformação e acontecem as trocas de experiências, possibilitando a criação de redes de interações.

Outro termo que foi aventado pelos respondentes do questionário foi *ajuda*. 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. Sendo possível interpretar tal condição como uma idealização do papel da escola e da educação na constituição do relacionamento *escolacomunidade*, também não seria absurdo entender que, de fato, como esfera pública e instituição voltada à formação para diferentes finalidades sociais, a escola e através dela a educação são buscadas como pontos de apoio para tais finalidades. Conforme já explicitamos anteriormente, 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.

Outro termo, gerado a partir do indutor escola-comunidade, que vamos abordar como integrante do 1º quadrante foi *alunos*. Apesar de suas 21 ocorrências, tal conjunto foi expresso poucas vezes com justificativa e todas elas voltaram-se à focalização dos *alunos como essência*. 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. Nesta investigação escolhemos turmas de estudantes de terceiro ano de Ensino Médio, pois entre outros aspectos 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. Todavia, o isolamento aparente não condiz com o entendimento que temos deste termo (*alunos*), pois ele se encontra perfeitamente ajustado ao termo mais evocado, *educação*, assim como ao último termo que o antecedeu em nossa abordagem, *ajuda*. Do mesmo modo, como elos que os pensamos, os *alunos* são elementos fundamentais na *comunicação* com a comunidade e trazem para o *espaçotempo* escolar um conjunto de vivências e informações típicas dos espaços comunitários vividos.

Outro termo evocado foi *professor*. Ele obteve 21 ocorrências. Nesse conjunto semântico, agrupamos as expressões professor faltar, professor, professora e professores. Pelo que observamos as variações são mínimas e, portanto, tal vocábulo pode assumir bastante importância por si só. Todavia, somente sete vezes figurou entre as palavras escolhidas como mais importantes. Após a leitura das seis justificativas apresentadas pelos respondentes, indicamos que o termo *professor* estaria associado, em nosso entendimento, à ideia de *fonte*. Na verdade trata-se de uma *fonte* variada, que parece jorrar sob as formas de conduta, formação, desenvolvimento e ensino. A figura do *professor* foi trazida ao primeiro quadrante pelos estudantes, o que pode indicar sua referência como elo ou fonte no processo de integração para escola e comunidade, como possível ligadura referenciada entre os demais elementos. 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.

Outra palavra que inferimos a partir das evocações dos atores pesquisados foi *aprendizagem*. A interpretação que tivemos da expressão nos levou a pensar em 5 sentidos atribuídos a mesma. No mais frequente, o termo *aprendizagem* assumiu a função de *ferramenta*. Um instrumento que permite a superação ou a atuação diante de determinadas necessidades, dando subsídios para vida comunitária. Seja sob o aspecto pessoal, seja por uma atuação coletiva a questão da *aprendizagem* como *ferramenta* busca dar à mesma uma funcionalidade prática, uma justificativa que se aplique como forma de ação diante das situações vividas cotidianamente e que tenha importância social. Além dessa forma de

entender a aprendizagem como elemento que se associa ao entendimento da relação *escolacomunidade*, outra interpretação que tivemos para este termo liga-se a ideia de *influência*. Tal sentido se reveste de positividade para aqueles que justificaram a escolha do termo aprendizagem como evocação principal. Os autores buscam apresentar tal processo como capaz de exercer força de regulação e de condução, alcançando pessoas nas formas como se relacionam.

Ainda discutindo a expressão *aprendizagem*, outro possível sentido que captamos refere-se à *perspectiva futura* que a mesma possibilita uma vez efetivada. Considerando verdadeiro o fato de que os educadores defendem a importância da aprendizagem, quando a mesma é posta em tempo futuro acabamos por toná-la não somente uma meta, mas também uma incerteza. Por outro lado, em nosso entendimento, aprendizagem é questão do presente, que remete ao passado e perspectiva-se no futuro. Mas, sua existência é sempre processo presente.

Outra ideia vinculada a de *aprendizagem* se refere ao entendimento de seu valor intrínseco, ou seja, ao fato de que ela está *acima de tudo*. Nesta posituação do papel da *aprendizagem* a partir do termo indutor escola-comunidade, compreendemos haver também uma chamada à sua eficiência. Esse fato decorre, possivelmente, do entendimento de que nem todos os processos e ações desenvolvidos na relação educativa geram proveitos para seus possíveis beneficiários. Colocá-la *acima de tudo*, indica, além de positividade, uma necessidade de afirmá-la no contexto relacional, indicando riscos, caso tal condição de *aprendizagem* não seja alcançada. Apesar de sua importância, *de estar acima de tudo*, de abrir *perspectivas futuras*, exercendo fortes *influências*, servindo com *ferramenta* para agirmos no presente, a *aprendizagem* ainda pode ser algo não alcançado por muitos na comunidade, confinando-os à condição de não *alfabetizados*.

Avançando nossa interpretação em relação às palavras evocadas, nos deparamos no 1º quadrante com a expressão *amizade*. Embora sua incidência possa parecer descabida, em função das justificativas apresentadas, o termo *amizade* refletiu dois sentidos que justificam sua inserção junto ao termo indutor escola-comunidade e com outros sentidos demonstrados e existentes nos quadrantes. Entendida *como conexão*, a amizade também funciona como *esteio*. Com isso, o termo acaba por se aproximar de *alunos*, de *professor*, de *ajuda* e da *comunicação* por meio do diálogo.

Apesar de não estar no quadrante central, fazemos questão de registrar uma presença periférica na representação estudada. Sua explicitação se deu pelo 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.

#### CONSIDERANDO OS ASPECTOS REVELADOS

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.

Também mantemos 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. 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. 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*. 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.

Embora não tenha sido o foco do nosso trabalho, acabamos por tangenciar a questão do desajuste de entendimentos que contribui para que não se estabeleça efetivamente a preparação para o trabalho complexo, que poderia implicar ou acenar para melhorias concretas nas perspectivas presentes e futuras de qualidade de vida dos atores sociais das comunidades.

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. Suas mudanças, também dizem respeito à visão direcionada às escolas pelos atores comunitários que seriam e são seus públicos beneficiários. Estes exigem “novos” cuidados em relação à forma como devem ser tratados, na busca de concertos comuns, para que as pressões político-sociais sejam dirimidas ou relativizadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. & OLIVEIRA, D.C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB Ed. 2000. p. 27-38.

ALGEBAILLE, E. Expansão metropolitana, erosão da esfera pública e novas exigências sociais de governabilidade. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (43).

<<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24543.htm>> [ISSN: 1138-9788]

FERNANDES, F. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo, Pioneira, 1960, 423p.

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

- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Educação tecnológica e o ensino médio: concepções, sujeitos e a relação quantidade/qualidade*. Rio de Janeiro: UERJ/ CNPq, 2008. (Relatório de Pesquisa).
- GOMES, C. A. da S. Relacionamento escola-comunidade na cidade do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n° 35, 1980, p. 25-33.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *As representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003, 407p.
- PORTO, M. S. G. Re-pensando crenças e valores: sociologia e representações sociais. In: ALMEIDA, M. O. & JODELET, D. (orgs.) *Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas*. Brasília: DF: Thesaurus, p. 139-161. 2009.
- RODRIGUES, A. B. (Org.) *Turismo e desenvolvimento local*. 2.ed. São Paulo, Hucitec. 2000.
- SILVA, A. S. Análise sociológica e reflexão democrática sobre a educação: um diálogo com vantagens recíprocas. *Análise Social*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n° 129, 1994, p. 1211-1227.