

A IDENTIDADE ESCOLAR E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DIURNO E NOTURNO: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA BAIXADA FLUMINENSE, RJ.

SCHOOL IDENTITY AND THE (RE) SIGNIFICATION OF THE SPACES BY STUDENTS FROM HIGH SCHOOL: A CASE STUDY AT GOVERNMENTAL HIGH SCHOOL IN RIO DE JANEIRO'S PERIPHERY.

Luciano Luz Gonzaga¹
Andrea Velloso da Silveira Praça²
Denise Rocha Corrêa Lannes³

Resumo

Os objetivos deste trabalho são identificar a estrutura da representação social acerca de escola por estudantes do ensino médio, através da Teoria do Núcleo Central de Abric, e examinar a relação dessa representação com a significação dada aos espaços escolares. Participaram desta pesquisa 852 alunos de uma escola pública da Baixada Fluminense, RJ. Os resultados revelaram distintas representações sociais e possíveis indicativos para efetivas mudanças organizacionais e estruturais nos espaços da escola em estudo.

Palavras-chave: Identidade Escolar, Espaços Escolares, Ensino Médio Diurno e Noturno.

Abstract

The goals of this study were to diagnose the structure of students' social representation about school, through of the Theory Central Core by Abric, and to examine the relationship of that representation with students' school spaces. A total of 852 students from a public high school in Rio de Janeiro's periphery (Brazil) took part in the study. Data revealed different social representations and possible indications for effective organizational and structural changes in school spaces.

Keywords: School Identify, School Spaces, Day and Evening Class.

¹ Doutorando em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Laboratório de Práxis Pedagógica e Representações Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Coordenadora adjunta do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Educação Básica da Universidade do Grande Rio e da área de Prática Docente da Diretoria de Extensão da Fundação CECIERJ.

³ Professora adjunto do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (UFRJ), coordenadora da pós-graduação lato sensu - Especialização em Ensino de Ciências e da pós-graduação stricto-sensu - Mestrado Profissional, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Introdução

De acordo com Azevedo (2002) e Lobino (2013), os educadores raramente incluem os espaços escolares em suas propostas pedagógicas, assim como desconhecem a importância desses espaços ligada a um processo cognitivo e de potencial propulsor de processos ideológicos contra-hegemônicos.

Portanto, a relação espaço-usuário representa um parâmetro fundamental para a adequação dos espaços escolares à proposta pedagógica adotada, uma vez que serão nesses espaços que os alunos irão constituir esquemas de aquisição de conhecimentos num processo permanente e evolutivo. Contudo, ainda é bastante comum dissociar os aspectos físicos desses ambientes do processo de ensino-aprendizagem, negligenciando, por exemplo, os mecanismos perceptivos e cognitivos.

Freire (2009) acrescenta que a escola é uma instituição regulada pelo adulto, nem sempre pensada para a criança ou para o jovem, por eles ou pelo bem deles, mas para o que queremos fazer deles, pois a ordem escolar reflete os interesses nacionais e tem por finalidade reproduzir rotinas e disciplinas.

Convém ressaltar que o espaço escolar está intimamente ligado com a construção cultural que “expressa e reflete, além de sua materialidade, determinados discursos” (SILVA, 2006, p.211). A (re) construção das imagens do espaço escolar e, conseqüentemente, a reconfiguração desses espaços, caracterizam pautas de pesquisas muito peculiares que vão desde a perspectiva da microfísica da influência das estruturas arquitetônicas (FOUCAULT, 1982), passando por sua função simbólica e estética, até sua identificação como elemento do currículo oculto.

No entanto, a preocupação com o espaço escolar somente surgiu a partir da segunda metade do século XIX (SOUZA, *apud* DÓREA, 2000). Nesse período da história, a escola passa configurar em um lugar de referência para as cidades e passa a ser tomada como modelo. “As escolas começam a ocupar lugares privilegiados, tornando-se os novos templos de civilização” (DÓREA, 2000, p. 152).

Com a obrigatoriedade do ensino para todos, crescia-se a necessidade de expandir mais escolas – o que não significava ter qualidade nessa expansão, como podemos ver no relatório de políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro, datados no período de 1931 a 1935:

O Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação realizou inquéritos e levantamentos dos prédios existentes, tanto os públicos como os alugados, e identificou que a maioria deles se constituía de residências particulares adquiridas pela Prefeitura, impróprios ou inadequados ao funcionamento escolar. Até as salas de aula, unidades primordiais do edifício

escolar, em sua grande maioria, não tinha a área mínima de 40m². A essa deficiência de área, se acrescentavam ainda o problema de sua localização no prédio, o da forma, da iluminação, da aeração, e dos equipamentos. Além disso, existiam também as deficiências do próprio prédio escolar, como a localização, a vizinhança, as condições de construção e de instalação (DÓREA, 2000, p. 153).

Lamentavelmente esse cenário nos acompanha nos dias atuais, comumente nos municípios do Estado do Rio de Janeiro, verificamos algumas escolas sem espaços inadequados para o funcionamento de bibliotecas e laboratórios, localização insalubre, sem contar o drama da conservação em que “[...] as escolas existentes nas grandes cidades são pichadas, demonstrando claramente a pouca identidade de alunos (as) com o espaço físico que habitam” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 32).

Outro fator importante é que cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições (GADOTTI, 1994). Não existem duas escolas iguais. Até mesmo em uma mesma escola que possui turnos diferentes, a impressão que se tem é a visão de duas escolas em uma. Assim, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas.

Nesse sentido, a escola só poderá ser compreendida considerando o contexto cultural em que está inserida. Sua dinâmica, as relações estabelecidas e papéis sociais assumidos em seu interior revelam os valores da sociedade que a constitui, visto que se trata de um espaço extremamente regulador, cenário promotor de relações espontâneas (CAMPOLINA e OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, considerando que a significação dada aos espaços escolares ocupados por grupos distintos pode ser considerada como parte integrante da Representação Social de ESCOLA é que, a partir dessa premissa, o presente trabalho procurou saber qual a crença a cerca de escola por alunos de uma mesma modalidade de ensino, de diferentes turnos, quais as representações de espaço que estão ou não no desejo desses grupos e de que maneira essas informações poderão contribuir para a ação-intervenção de um efetivo Projeto Político Pedagógico na Unidade Escolar em estudo.

A busca pela Teoria das Representações Sociais para esse trabalho deve-se ao fato de que essas investigações podem objetivar desde a autorrepresentação que os indivíduos alvo têm de sua identidade ou de sua problemática até as representações presentes nos demais agentes sociais, institucionais e profissionais do sistema em questão (ABRIC, 1998).

Com base em Moscovici (2003), ao considerarmos que as Representações Sociais são comportamentos que apresentam um caráter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o

indivíduo diz, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para a ação. Doravante, a importância de se conhecer os grupos de alunos e o que pensam no sentido de ampliar esse conhecimento para a compreensão de que são seres históricos, inseridos em uma determinada cultura, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade.

Métodos e procedimentos

A fim de compreendermos a organização interna das Representações Sociais acerca da ESCOLA, solicitamos aos 1002 alunos do Ensino Médio Regular de uma escola pública da Baixada Fluminense - RJ, que respondessem ao Teste de Associação Livre de Palavras, listando as seis primeiras palavras que lhes viessem à mente, ao pensarem em ESCOLA.

O teste de Associação Livre de Palavras, originalmente desenvolvido por Carl Jung e adaptado por Di Giacomo, em 1986, no campo da psicologia social, vem sendo amplamente utilizado nas pesquisas sobre Representações Sociais.

De acordo com Coutinho e colaboradores (2001), trata-se de uma técnica projetiva orientada pela hipótese de que a estrutura psicológica e/ou manifestações de conduta do sujeito tornam-se palpáveis através de evocações.

Dos 1002 alunos, obtivemos um retorno de 852 alunos (85%), compondo 352 matriculados no turno da manhã e 500 matriculados no turno da noite.

A análise e o tratamento dos dados obtidos pelos testes de associação livre de palavras foram realizados com o auxílio do software EVOCATION 2000 (VERGÉS; SCANO, JUNIQUE, 2002).

Para o nosso trabalho utilizamos cinco dos dezesseis programas que compõem o software: o primeiro é o *Lexique*, cuja função é isolar as unidades lexicais do arquivo utilizado. O segundo, *Trievoc*, realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética. O *Nettoie* realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e ortografia. Em seguida, o *Rangmot* disponibiliza uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação. Ainda, o *Rangmot* fornece: a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem de evocação de cada palavra; frequência total e média geral das ordens de evocação. O último procedimento do EVOC foi o uso do programa *Rangfrq*, que organiza num quadro de quatro casas os elementos que compõem o Núcleo Central e a periferia de uma representação.

Em outra etapa, solicitamos aos mesmos alunos que respondessem a um questionário do tipo completo, preenchendo com uma frase correspondente a cada espaço físico, por exemplo: “*a sala de aula é lugar de _____*”. Ao completar a frase, definimos, então, a nossa unidade de registro, ou seja, para cada frase completada escolhemos a “palavra” que definia cada espaço.

Por fim, essas informações foram tabuladas por meio do programa Excel, base das planilhas e posteriormente quantificadas e analisadas, utilizando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997).

A opção pela Análise de Conteúdo para esta etapa da pesquisa deveu-se, segundo Moraes (1999), ao fato de constituir uma proposta de pesquisa que ajuda o pesquisador, através de descrições sistemáticas, a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão mais aprofundada destas, sendo largamente utilizada na análise de material qualitativo obtido, via entrevistas, para descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, conforme esclarece Minayo (2003, p. 74) “(...) o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Todos os alunos convidados a participar desta pesquisa somente foram incluídos após assinarem o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, conforme solicitado pela resolução CNS nº 196/96 que rege as questões éticas a respeito das pesquisas com seres humanos no Brasil.

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Realizando um mergulho no perfil amostral dos alunos, com base na consulta de dados da secretaria escolar, pôde-se observar uma representação significativa do grupo feminino em todo o Ensino Médio, Diurno e Noturno (52,9%). Essa maior representatividade feminina, observada prioritariamente no Noturno (54,3%), nos possibilita acreditar em três hipóteses: 1^a- talvez exista uma cultura escolar que esteja favorecendo a permanência do sexo feminino na escola; 2^a - ou, conforme Rosemberg já declarava já no final da década de 80 (1989), exista uma forte pressão familiar para que o homem ingresse mais cedo no mercado de trabalho, o que poderia estar acarretando entre os mesmos maior atraso na escolaridade ou evasão; 3^a ou talvez exista uma maior percepção do público feminino em melhorar a sua escolaridade para almejar posições melhores no mercado de trabalho, retornando à escola no turno noturno para a conclusão da educação básica.

Contrastando essa informação com a faixa etária, verificou-se que os alunos do Ensino Médio Diurno encontram-se dentro da faixa etária esperada para o ano de escolaridade. Por outro lado, quase que a totalidade dos alunos do Noturno encontrava-se defasado idade/série em mais de dez anos. Esse fato pode ser explicado tanto por sucessivas repetências como por evasões seguidas, o que provavelmente pode ser compreendido pela busca da inserção no mercado de trabalho ou por considerar o ensino desinteressante e “desconectado da sua realidade” (ABDALA, 2004, p. 19).

Quanto ao perfil ocupacional, principalmente o grupo formado pelos alunos do Noturno, notou-se que há uma preferência pelo setor terciário, haja vista que a maioria das ocupações neste setor não exige qualificação específica. Os que trabalhavam no setor público realizavam serviços gerais, tais como: porteiros, merendeiras, vigias e outros. Aqueles que trabalhavam por conta própria, como foram relatados por alguns, trabalhavam com artesanato, venda de quentinhas, material reciclado e outras atividades na área comercial.

Revelando os Resultados

Núcleo Central (NC) das Representações Sociais (RS) dos alunos acerca da ESCOLA: A identidade escolar.

A Teoria do Núcleo Central informa que, para se entender adequadamente as representações, não basta saber o seu conteúdo, é preciso também conhecer a organização interna da mesma. Ao propor essa teoria, Abric (1998) esclarece que:

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas além disso toda representação é organizada em torno de um Núcleo Central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado (p.28).

O Núcleo Central é decisivo na inflexão que o sentido de um dado objeto assume para um grupo em um dado contexto histórico e cultural (SÁ, 2002), representando, portanto, o caráter inegociável de um grupo.

Sendo assim, a crença expressa pelos alunos do Diurno (QUADRO 1, quadrante superior esquerdo) remetem a ideia de uma escola onde as questões educacionais abarcam os processos de ensino-aprendizagem, implementados por professores, com base na ‘amizade’ e no ‘respeito’. A partir do exposto, fica evidente a necessidade de se pensar em uma escola que priorize os comportamentos sócios afetivos. Pois para esse grupo, que acredita no modelo sóciointeracionista, a escola só poderá cumprir o seu papel educacional se for capaz de viabilizar e respeitar as interações sociais.

Quadro 1. Análise dos Núcleos Central e Periféricos ao termo indutor ESCOLA entre os **ALUNOS** do Ensino Médio Regular **DIURNO**, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ.

		GRANDE FORÇA DE EVOCAÇÃO		PEQUENA FORÇA DE EVOCAÇÃO			
		f	<i>OM</i> <i>E</i> < 3,5	f	<i>OME</i> ≥ 3,5		
ALTA FREQUÊNCIA	f ≥ 48	Professores	201	3,19	Direção	60	3,83
		Educação	174	2,41			
		Alunos	108	3,32			
		Amizade	94	3,17			
		Aprendizagem	90	2,70			
		Respeito	68	3,22			
		Ensino	57	2,49			
BAIXA FREQUÊNCIA	f < 48	Estudos	39	3,19	Responsabilidade	47	4,12
		Caderno	29	3,38	Salas	41	3,78
		Higiene	22	3,09	Pátio	32	3,75
		Boa	16	3,00	Merenda	26	3,78
		Cadeiras	16	1,87	Futuro	24	4,12
					Quadra	23	3,78
					Refeitório	21	4,28
					Livros	20	3,75
					União	18	4,16
					Organização	17	3,58
					Quadro	16	4,81

No quadro, *f* é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 48. A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 3,5. As evocações com frequência menor que 16 foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força de evocação.

Fonte: os autores

Interessante perceber que a ideia de ‘educação’ (NC) encontra-se em posição distinta às ideias de ‘futuro’ e ‘responsabilidade’ (Núcleo Periférico Externo – NPE). O NPE, como representante dos elementos de baixa frequência e pequena força de evocação (QUADRO 1, quadrante inferior direito) expressa as pressões fortuitamente impostas pela realidade do grupo. Desta forma, ‘futuro’ e ‘responsabilidade’ aparecem apenas como um ajustamento social da representação, um discurso cuja função é proteger o Núcleo Central, igualmente as questões ligadas à ‘infraestrutura’, que sempre aparece de forma positiva ou negativa nos discursos públicos, encobrendo a satisfação ou insatisfação com as questões que são realmente importantes, evocadas no NC.

No que tange aos alunos do Noturno, ao representarem a ESCOLA, os mesmos excluem a sua própria participação no processo de ‘ensino-aprendizagem’, conforme demonstra o Quadro 2, quadrante superior esquerdo.

Quadro 2. Análise do Núcleo Central ao termo indutor ESCOLA, entre os **ALUNOS** do Ensino Médio Regular **NOTURNO**, do Colégio Estadual Dom Walmor – RJ

		<i>GRANDE FORÇA DE EVOCAÇÃO</i>		<i>PEQUENA FORÇA DE EVOCAÇÃO</i>			
ALTA FREQUÊNCIA	f ≥ 79	f	<i>OME</i> <3,4	f	<i>OME</i> ≥3,4		
		Educação	251	2,19	Amizade	141	3,89
Professores	216	3,22	Respeito	109	3,46		
Aprendizagem	113	2,83	Alunos	92	4,14		
Ensino	101	2,61					
BAIXA FREQUÊNCIA	f <79	Disciplina	68	3,00	Direção	68	4,09
		Pátio	67	2,56	Aula	63	4,06
		Limpeza	56	3,07	Salas de aula	63	4,06
		Futuro	55	3,38	Merenda	58	3,86
		Estudos	47	3,17	Conhecimento	34	3,62
		Organização	47	3,00	Quadra	32	3,78
		Boa	34	2,44	Refeitório	31	3,93
		Responsabilidade	33	3,21	Sabedoria	28	3,93

No quadro, f é a frequência simples de evocação; A mediana da Frequência de Evocações é igual a 79 A média da *Ordem Média de Evocações (OME)* é igual a 3,4. As evocações com frequência menor que 28 foram desprezadas. No quadro, força esta associada à prevalência na evocação, onde a palavra citada na primeira posição tem força maior (igual a um) do que a citada na segunda posição (força igual a dois) e assim sucessivamente. Portanto, quanto menor o valor da OME maior a força.

Fonte: os autores

Para esse grupo, que acredita na visão pedagoga, o ‘professor’ é representado como o único responsável para o desenvolvimento de todo processo educacional; visto como figura essencial – um “símbolo da esperança de mudança”.

A importância e o poder da ‘direção’ ocupam a região periférica mais externa (QUADRO 2, quadrante inferior direito), exatamente como alguns aspectos da infraestrutura, indicando que esses elementos também aparecem positivamente ou negativamente nas discussões como forma de blindagem ao Núcleo Central.

A Significação dos Espaços Escolares

Relacionando as RS com a significação dos espaços escolares pelos alunos desta pesquisa que, notoriamente foram observados nos Núcleos Periféricos Externos (QUADRO 1 e 2, quadrantes inferiores direito), ressaltamos a importância que determinados ambientes são idealizados e, com isso, verificamos se o processo cíclico de valorização-desvalorização desses espaços assumem papel preponderante na composição da mesma.

Segundo Ribeiro (2004, p. 104), “o espaço escolar é um constructo gestado por múltiplos interesses manifestos e ocultos, que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e

exclusões”. Vale acrescentar que, como ambientes físicos sociopoliticamente construídos, os prédios escolares, são edificados em um âmbito social complexo, em que sujeitos criam ambientes que serão vivenciados e, eventualmente, recriados por outros (MOUSSATCHE, ALVES-MAZZOTI, MAZZOTI, 2000).

Se a RS é uma “preparação para a ação” (MOSCOVICI, 1978, p. 49), elas o são, principalmente, porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar. Sendo assim, a análise da percepção de alunos, de uma mesma modalidade de ensino, porém de turnos diferentes, tem muito a contribuir para práticas ou estratégias de intervenção que visam amenizar os problemas estruturais, organizacionais e de relacionamento no âmbito escolar, como podemos observar em cada espaço físico abaixo:

Sala de Aula

As salas de aula da escola em estudo seguem o padrão descrito por Behrens (2003), ou seja, todos estão juntos, mas cada um no seu lugar e são preparadas somente para aulas expositivas. Deste modo, tanto os alunos do Diurno (88%) quanto os alunos do Noturno (80%) significam este espaço somente como lugar destinado ao processo de ‘ensino-aprendizagem’.

Presentes no Sistema Periférico Externo (NPE) das RS acerca da ESCOLA de ambos os grupos, a sala de aula aparece como discurso, o qual expressa o pensamento deste espaço não ter sido criado para incentivar as relações sociais. Uma vez que a própria organização da sala e do seu mobiliário, sempre voltados para aulas expositivas, não favorecem a troca e o compartilhamento de conhecimentos, assim como as descobertas (AZEVEDO, 2002). E temos que considerar que dificultam, também, as conversas informais; exatamente uma das esferas que estabelecem os relacionamentos no cotidiano social.

Dessa forma corroboramos com Cerqueira (2006) ao defender que:

a sala de aula deve ser um local de reunião de seres pensantes que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim, um espaço onde existem pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida (p.32).

Diante de tal constatação não é raro ouvir dos alunos que a sala de aula é um espaço chato, desinteressante e disciplinado pelo professor. Não sendo possível “sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”, como propõe Barbier, 2002 (*apud* CERQUEIRA, 2006, p 33).

Quadra Esportiva

A quadra esportiva, segundo a significação dos alunos está diretamente relacionada à ‘atividade física’ (75% para o Diurno; 77% para o Noturno). Isso se deve, em grande parte, a participação intensa dos professores de Educação Física, os quais legitimaram a prática esportiva neste espaço e implantaram a sua identidade (GASPARI, et al.,2006). Esse resultado vai de encontro ao observado por Medeiros (2009, p.10), quando questiona sobre os maiores problemas enfrentados pelos professores de Educação Física nas escolas públicas é encontrar quadras “sucateadas”, “pisos esburacados, “mato e poças de água”.

Um dado interessante, observado *in loco*, é a forte adesão dos alunos do curso Noturno por essas aulas, apesar das várias possibilidades de ser facultativa, como elenca o parágrafo 3º do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), que versa:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – [.]

V – (VETADO)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

Lamentavelmente, temos constatado que em muitas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, as condições facultativas determinadas pela LDB 9394/96 têm representado a quase exclusão da prática da Educação Física no ensino Noturno.

Refeitório

O refeitório para a maioria dos alunos (77% do Diurno e 70% do Noturno) tem seu significado associado à ‘preparação do alimento’.

Apenas uma parcela ínfima de alunos associa este espaço para a socialização (relações). Assim sendo, considerando esta escola uma instituição destinada a atender aos alunos do Ensino Médio e que estes, por sua vez, se organizam naturalmente em grupos, necessitando de espaços onde possam manifestar suas ideias e se relacionarem. O refeitório, portanto, deveria ter uma ambientação adequada para tal finalidade.

Pátio Escolar

A análise dos nossos dados mostra que os alunos do Diurno e do Noturno se dividem ao significar o pátio escolar, como local destinado aos ‘relacionamentos interpessoais’ e à ‘distração’. Sendo que a significação ‘distração’ foi dada expressa por uma parcela mais significativa de alunos do curso do Noturno (39%), em comparação com os do Diurno (26%).

O fato do pátio escolar estar diretamente relacionado às relações sociais e à distração provavelmente, se deva a capacidade de reunir um grande número de alunos nos recreios e nas horas vagas, como acontece na maioria das escolas onde sua função de espaço de convivência é preservada.

A porcentagem mais significativa de alunos do período Noturno propondo o significado de ‘distração’ pode estar associada à peculiaridade do espaço oferecer um pouco de **trégua** (grifo nosso) depois de uma jornada de trabalho; um local onde eles se recompõem para dar início e/ou continuidade às aulas.

Sala da Direção

Em relação à sala da direção, nossos dados mostram que os alunos do Diurno (35%) significam este espaço como ‘punição’ enquanto que para os alunos do Noturno (40%) significam como ‘solução’ de problemas.

Relacionado essa informação à RS desses alunos acerca da ESCOLA, verificamos que, para os alunos do Diurno, a ‘Direção’ apareceu sozinha no Núcleo Periférico Limítrofe- NPL (QUADRO 1, quadrante superior direito) assumindo uma posição de destaque, pois, apesar da baixa prevalência, foi citada por muitos alunos tendendo à centralidade da RS. Em contraposição, no que tange aos alunos do Noturno, a ‘Direção’ apareceu no NPE, como parte integrante do discurso do cotidiano (QUADRO 2, quadrante inferior direito).

Dessa forma, podemos inferir que a direção escolar tem um papel fundamental na representação de ESCOLA para esses alunos, seja “como um profissional responsável pela obtenção e a garantia de recursos necessários para o bom funcionamento (LUCK, 2000, p. 14), seja “como a última autoridade no interior da escola” (PARO, 1987, p. 52).

Convém acrescentar que a direção, para os alunos do Diurno, os quais estão próximos de inseri-la em suas crenças, fazendo com que divida a responsabilidade com os professores pelo processo de ensino-aprendizagem, deveria ter a função principal de solução de problemas, além da administração, organização e planejamento, mas jamais de ‘punição’. No entanto, a função

principal de ‘solução de problemas’ é a idealização dos alunos do Noturno ao qual esta concepção parece estar apenas no campo do discurso da Representação Social (NPE).

Conclusões

O nosso trabalho revela que há Representações Sociais distintas acerca da ESCOLA por alunos do Ensino Médio Diurno e Noturno que ocupam o mesmo espaço físico de uma escola pública da Baixada Fluminense, RJ.

Para os alunos do Diurno, educação e o binômio ensino-aprendizagem ocupam lugar de prevalência na crença de ESCOLA e que tais processos educacionais estão diretamente relacionados e dependentes das qualidades e habilidades dos professores com base na amizade e no respeito.

Em relação ao grupo de alunos do Noturno, a RS acerca de ESCOLA está organizada em torno do processo de ensino-aprendizagem, excluindo a participação ativa dos mesmos como atores igualmente importantes aos professores. Para esse grupo, a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem é ainda apenas uma possibilidade, assim como amizade e respeito.

Relacionando as RS com a significação dos espaços escolares pelos sujeitos desta pesquisa, constatamos que a maioria das significações segue a concretização do Poder Público a partir de uma idealização da instituição escolar.

No tocante a sala de aula, constatamos que este espaço não se destaca pela diversidade e heterogeneidade de ideias e de relações, sendo pouco ou nada motivador. A significação desse espaço ainda resiste em romper com a clássica estrutura Jesuítica do **somente ensinar** o que já está estabelecido (grifo nosso).

O refeitório que poderia ser um espaço de convergência é significado como local de socialização apenas por uma parcela muito pequena de alunos, sugerindo a necessidade de uma intervenção na estrutura física para adequação do mesmo, ainda que esta função não seja a sua função primordial.

O pátio, por sua vez, é significado em sua apropriada e efetiva utilização como local de ‘bem-estar’, de ‘descanso’ ou de ‘distração’, ‘agregador’, de ‘trocas afetivas’ e ‘relações sociais’, entre outras finalidades, todas com sentidos semelhantes.

Um espaço de destaque na significação dos alunos, particularmente pelos alunos do Noturno em função do caráter facultativo de suas práticas, é a quadra esportiva. Isto pode estar relacionado ao fato da quadra ser coberta e gradeada, tornando possível a realização das aulas, mesmo em dias chuvosos com total segurança e conforto, bem como a ausência de espaços de lazer no entorno da escola.

Finalizando a significação dos espaços, verificamos que a sala da direção foi o espaço que apresentou distintas significações entre os alunos. Para os alunos do Diurno é vista como ‘punição’, enquanto que para os do Noturno é local de ‘solução de problemas’. Estas diferenças nas significações dos alunos talvez possam ter seu fundamento no tratamento diferenciado dado pelos gestores aos estudantes do curso Diurno, uma vez que, sendo a maioria formada por adolescentes e por estarem em fase de construção da “identidade *versus* confusão de papéis” encontram dificuldades em se autocontrolarem e estabelecerem limites (RIBOLLA e FIAMENGHI JR, 2007, p. 113).

Referências

- ABDALLA, V. **O que pensam os alunos sobre a escola noturna**. São Paulo, Cortez, 2004. - (Coleção Questões da Nossa Época; v.110).
- ABRIC, J. C. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998, 106 p.
- AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1997.
- BRASIL. **Lei 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-d-b-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 22/01/2012.
- CAMPOLINA, L. O.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Cultura escolar e práticas sociais: episódios cotidianos da vida e transição para a adolescência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.2, p. 369-380, maio/ago. 2009.
- CERQUEIRA, C. S. T. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006.
- COUTINHO, M.P.L.; LIMA, A.S; FORTUNATO, M.L; OLIVEIRA, F.B. Representações sociais: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001.
- DI GIACOMO, J.C. Alliance et rejets untergroupes au sein d’un mouvement de revendication. In: DOISE, W. et al. **L’étude des représentations sociales**. Paris: Delchaux & Niestle, 1986, p. 17-29.
- DÓREA, C. R. D. Planejando escolas, construindo sonhos. **Revista FAEEBA**, Salvador, n.13, p. 151-160, jan-jun. 2000.

- ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A.V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.
- FOCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- FREIRE, L. Auto-Regulação da Aprendizagem. **Ciências e Cognição**, 2, 276-286. 2009.
- GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**; 1994, Brasília (DF),Brasil. Brasília (DF): MEC; 1994.
- GASPARI, T. C.; JÚNIOR, O. S.; IMPOLCETO, F. VENÂNCIO, L.; THOMMAZO, A.; DARIDO, A.C. A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. **R. Min.Educ.Fís.**,Viçosa, v. 14, n.1,p. 109-137,2006.
- LOBINO, M. G. F. **A práxis ambiental educativa: diálogo entre diferentes saberes**. 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2013, 258p.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev/jun. 2000.
- MEDEIROS, A. S. Influências dos Aspectos Físicos e Didáticos Pedagógicos nas Aulas de Educação Física em Escolas Municipais de Belém. **Revista Científica da UFPA**, 2009.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORAES, R Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, março. 1999.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes. 2003.
- MOUSSATCHE, H.;ALVES- MAZZOTTI, A.J.; MAZZOTTI, T.B. Arquitetura escolar: imagens e representações. **Rev.Bras.Est. Pedag.**, Brasília, v.81, n. 198, p.299-315, mai ago.2000.
- PARO, V. H. A utopia da gestão escolar democrática. **Cad. Pesq.**, São Paulo (60): 51-53, fev., 1987..
- RIBEIRO, S. L. Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p. 103-118, jul./dez. 2004.
- RIBOLLA M.B; FIAMENGHI JR, G. A. Adolescentes na escola: representações sociais sobre violência. **Psicol Esc Educ.** ; 11(1): 111-21. 2007.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.
- VERGÈS, P.; SCANO, S.; JUNIQUE, C. **Ensembles de programmes permettant L' analyses des evocations**. Aix en Provence. Université de Provence. Programa Evocation 2000, 2002.