

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O IMAGINÁRIO SOBRE A CULTURA DA ESCOLA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE MULHERES¹

Cleuza Maria Sobral Dias² - (FURG)

Silvana Maria Bellé Zasso³ - (FURG)

Fernanda da Silva Pereira⁴ - (Bolsista CNPq-FURG)

O presente trabalho traz reflexões e alguns resultados sobre a pesquisa desenvolvida durante os anos de 1998 e 1999, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente CAIC⁵, com um grupo de mulheres, mães de alunos das séries iniciais. Nele abordaremos as representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização. Cabe ressaltar que esta experiência caracterizou-se como uma construção coletiva sob os olhares das pesquisadoras, da alfabetizadora e das alunas, favorecendo a organização didático - pedagógica da proposta de alfabetização de jovens e adultos, durante o desenvolvimento do projeto. Vivenciamos três processos educativos concomitantes: o primeiro refere-se à constituição de um grupo de pesquisadoras, que iniciou, com este trabalho de alfabetização de mulheres, uma linha de pesquisa em alfabetização de adultos; o segundo, diz respeito ao processo de formação da acadêmica no projeto como professora alfabetizadora; e o terceiro processo, o de alfabetização das mulheres propriamente.

Para realizar o estudo sobre as representações sociais e o imaginário das mulheres em relação à escola, temos buscado a contribuição de alguns teóricos a fim de compreender como estas representações se constituem e qual é a interferência do sujeito, individual ou coletivo, em sua definição .

Tomamos como referência o que preconiza Moscovici sobre as representações sociais, a partir da interpretação de Guareschi e Jovchelovitch. Para eles:

¹Este trabalho é parte da pesquisa: **Alfabetização de Mulheres: construindo um projeto político-pedagógico-interdisciplinar a partir de histórias de vida de mulheres não alfabetizadas**. Esta pesquisa conta com o apoio do CNPq, através de uma Bolsa de Iniciação Científica e do Programa Institucional da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, através de uma Bolsa de Trabalho.

² Doutoranda em Educação na PUCRS - Professora do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, FURG.

³ Mestre em Educação – Professora do Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da Fundação Universidade do Rio Grande, FURG.

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – Bolsista de Iniciação Científica do CNPq.

⁵O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - CAIC, situa-se no Campus Carreiros da Fundação Universidade Federal do Rio Grande -FURG. Este Centro faz parte da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis desta universidade.

“...A dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais[...].O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social...”(1994:20)

Estes autores acreditam que a contribuição das teorias das representações sociais mostra possibilidades de ir contra uma epistemologia do sujeito “puro” ou uma epistemologia do objeto “puro”, porque ela centra seu olhar sobre a relação entre os dois. Dizem ainda que esta teoria “...recupera um sujeito que, através de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio...”(1994, p.19).

Na mesma linha de pensamento, encontramos as idéias de Jodelet (1984), citadas por Elzirik (1999), em que as representações sociais são entendidas como:

“...uma forma de interpretar nossa realidade cotidiana [...] atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos para fixar suas posições em relação a situações, acontecimentos e comunicações da vida cotidiana [...] Ela não é simplesmente reprodução, mas construção e comporta, na comunicação, uma parte de autonomia e de criação individual ou coletiva”. (Jodelet:361 apud Elzirik:128).

Nesta perspectiva é possível perceber a possibilidade de interferência do sujeito no rompimento de representações sobre a escola, principalmente porque, atualmente, se traduzem pelas relações sociais que excluem ou discriminam o cidadão. Este processo de ruptura se dará na medida em que os profissionais da educação perceberem que podem realizar novos olhares sobre a escola e construir novos sentidos nesta instituição.

Estes fundamentos nos levam a compreender o que as mulheres revelaram em seus depoimentos. As representações que, de alguma forma, as levaram à exclusão do processo escolar. Quer dizer, elas expressaram um olhar da escola, que é distanciada de suas vidas e, muitas vezes, foi excludente. Algumas disseram que:

“...Na escola eu só me lembro da merenda, do trigoinho, porque aprendê eu aprendi muito pouco; mas gostava de estudá e até hoje eu gosto...” (ZT)

“...Eu me lembro que a professora botava a gente de castigo naquelas tampinhas de coca-cola, de joelhos. E agora, acho que não tem mais isso. A gente ficava quase uma hora ali...” (RP)

“...O ensino antes era mais fraco. Eu não consigo ensiná mais a minha filha. Até as coisas que eu já vi, eu não me lembro mais. Hoje é bem melhor. Eu me lembro, no tempo que eu estudava era fáci,l as professoras davam tudo pronto, a gente nem tinha que pensar...” (A)

“...Meu problema era Matemática e a professora de Português era a R., uma chata, porque professora tem que dá atenção. Ela não dava explicação, botava no quadro e deu...” (DS)

Nesses depoimentos visualizamos representações sobre a escola, que mostram a relação do sujeito com a professora e com o conhecimento. A referência é que a escola não ensinou e que os professores nem sempre foram bons, no sentido de explicar o conteúdo ensinado. De uma forma geral, podemos dizer que é uma representação negativa sobre a escola.

Ao retomarmos a idéia de representação como de intervenção do sujeito, e na medida que entendemos a escola como um espaço social construído pelos profissionais, enxergamos a possibilidade de mudança. Como nos diz Elzerick:

“Se hoje a representação que temos da escola é negativa, afastada da vida, do desejo, da alegria, do movimento, exaurida da curiosidade investigativa, atravessada por lutas políticas e interesses de corporações profissionais, é importante que saibamos que é esse um processo ativo de construção. A representação se constrói nessa ação de conhecer/re-conhecer/fazer o conhecimento.”(1999:128)

Nesta direção, pensamos que o papel dos educadores está em assumir uma atitude de “conhecer/re-conhecer/fazer o conhecimento”, porque será neste processo que faremos diferentes olhares sobre a instituição e, ao mesmo tempo, imprimiremos outro sentido de estar neste espaço, para nós, profissionais e, principalmente, para os alunos, que estamos vivenciando relações sociais educativas, que permitem a construção de representações sociais negativas da instituição.

Encontramos ainda, em Minayo (1994), uma idéia de representação social que vem ao encontro das reflexões que temos realizado na vivência da pesquisa. Como a autora, acreditamos que:

“As Representações Sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam, portanto, podem e devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Sua mediação privilegiada, porém, é a linguagem, tomada como forma de conhecimento e de interação social.”(1994: 108)

As representações das mulheres sobre a escola foram observadas pela professora alfabetizadora nos diversos espaços educativos durante o projeto. Os sentimentos das alunas sobre a escola e sobre a aprendizagem se manifestavam nos comportamentos, nas falas e nas relações sociais durante o processo de reflexão acerca da construção da leitura e da escrita contextualizada ao mundo simbólico do grupo.

O imaginário na nossa compreensão se constitui de representações simbólicas do real, como afirma Postic(1993). Para ele: “*O imaginário começa onde a realidade opõe,*

senão rejeição, ao menos resistência: algo não está diretamente acessível, escapa, mas pode ser adivinhado; permite uma esperança, embora velada”(1993, p. 15).

Entendemos, também, que as representações sociais e o imaginário traduzem a cultura, o que nos impõe uma definição desse termo tão polissêmico. Temos entendido cultura a partir dos referenciais de Geertz, que defende um conceito essencialmente semiótico. Ele acredita como Max Weber que “ *o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu...*” (1989, p.15). Isso leva Geertz a assumir a cultura “*como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.*”(Ibidem,1989:15). Neste sentido, pensamos que as representações sociais e o imaginário das alunas vão sendo construídos nestas teias de significados tecidas em suas relações sociais, constituídas pelas instituições família, igreja e escola.

No cotidiano do espaço pedagógico oferecido pelo projeto, foi possível evidenciar, nas manifestações das alunas, suas representações sobre a escola. Percebemos que, mesmo aquelas alunas que não a frequentaram, foram construindo representações e um imaginário sobre esta instituição. Esta constatação reforça a idéia da cultura como teia de significados de grupos humanos.

As representações e o imaginário das alunas, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, revelam uma idéia baseada na epistemologia empirista. Vejamos o depoimento de uma aluna, quando faz alusão ao pouco número de colegas no primeiro dia de aula: “*Sora, ou melhor, professora, é pior ter poucas alunas, porque assim a senhora vai poder tá sempre ‘mirando’ os nossos erros e vê quem sabe e quem não sabe...*” (grifo nosso)(MH). A expressão grifada do depoimento retrata a idéia de conhecimento como fato pronto, porque, ou o sujeito sabe, ou não sabe, ao mesmo tempo em que situa o erro como incapacidade de aprender e não como uma hipótese de conhecimento. O professor é aquele que “mira” e, ao “mirar”, inclui ou exclui o sujeito na atividade educativa. Isto revela um imaginário da não possibilidade do erro e da aprendizagem como produto e não como processo.

A alfabetizadora relata que a expressão de medo da aluna demonstra que ela já passou pela escola e certamente foi “mirada” pela professora em seus erros. Este é um sentimento que foi sendo trabalhado com o grupo de mulheres – a superação do medo de

errar e conseqüentemente o medo da exclusão. O processo de exclusão tem sido mediado pela escola, no momento em que o aluno, dentro dela, é marginalizado pelo ritmo próprio de aprendizagem ou pelas suas limitações. É o que Ferrari(1991) chama de exclusão NA escola.

O processo de exclusão está presente nas representações das alunas e é praticado por elas na própria organização do grupo. Nos primeiros dias de experiência de sala de aula, ficou explícito que o grupo se organizou de acordo com o “nível de conhecimento” que cada uma possui. Considerando que o grupo é composto por mulheres de diferentes níveis no processo de alfabetização, esta heterogeneidade revelou um imaginário sobre a diferença, no sentido de inferioridade e superioridade, entre aquelas que já sabem ler e escrever e as que estão começando este processo.

Embora a proposta pedagógica tivesse, desde o seu início, como um dos seus fundamentos básicos o trabalho coletivo e a interação do saber, com base na idéia de inclusão do sujeito no espaço social, construir nas relações humanas do grupo a aceitação das diferenças individuais constituiu-se num grande desafio para a alfabetizadora. Esta experiência exigiu, em determinados momentos, a organização de reuniões com as participantes, a professora e as pesquisadoras, com a finalidade de retomar a proposta do projeto e de discutir vivências discriminatórias para evitar a ruptura do grupo. A conquista do espaço e a disputa entre as participantes no que se refere ao conhecimento é uma representação que decorre das relações sociais estabelecidas nas comunidades. Quer dizer, o grupo expressa as relações de disputa e competitividade do mercado de trabalho e a primazia da prática social individual também no processo de construção do conhecimento.

Essas primeiras reflexões sobre as representações e o imaginário das alunas nos apontam a possibilidade de, através delas compreender as relações sociais educativas que se estabelecem no processo pedagógico e delinear possíveis caminhos alternativos para a construção de uma proposta na perspectiva de ensino e de aprendizagem construtiva.

ESQUEMA DA APRESENTAÇÃO GRÁFICA DO PÔSTER

TÍTULO DO TRABALHO

AUTORES
BOLSISTA

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

FOTOGRAFIAS DA EXPERIÊNCIA

DEPOIMENTOS DAS ALUNAS

ALGUMAS CONCLUSÕES

Bibliografia

- EIZIRIK, Marisa F. (Re)Pensando a Representação da Escola: um olhar epistemológico. IN: TEVES, Nilda e RANGEL, Mary (orgs). *Representação Social e Educação*. Campinas: Papyrus, 1999.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação de Culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos –LTC Ed.1989.
- JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). Introdução. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Predrinho. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. IN: JOVCHELOVITCH, Sandra, GUARESCHI, Predrinho (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- POSTIC, Marcel. *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.