



Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares¹

Social representations of students of pedagogy about their school trajectories

Rita de Cássia Pereira Lima
ritalima@netsite.com.br
Maria Cristina S.G. Fernandes
caioagfer@uol.com.br

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar as representações sociais de alunas de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares. A pesquisa fundamenta-se na teoria moscoviana das representações sociais e em estudos sociológicos referentes a trajetórias. Solicitou-se que 26 alunas de um curso de Pedagogia escrevessem uma redação intitulada "Minha trajetória escolar" e preenchessem um questionário de perfil. As narrativas foram submetidas ao programa informático Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), que dividiu o material em cinco classes, reagrupadas em três temas, devido à aproximação de significados: Tema 1 - A escola vivida; Tema 2 - Interações sociais no contexto escolar; Tema 3 - O ingresso no Ensino Superior: desafios e sonhos. Os resultados indicaram trajetórias marcadas pela idéia de superação, observada nas diferentes etapas da escolarização. Percebeu-se uma construção social que relaciona o sucesso escolar às condições pedagógicas e estruturais da escola, à situação socioeconômica e cultural da família e ao ensino superior como realização de um sonho de ascensão social.

Palavras-chave: representações sociais, trajetórias escolares, pedagogia, programa Alceste.

Abstract: The article analyzes the social representations of pedagogy students about their school trajectories. It is based on Moscovici's theory of social representations and on sociological studies about life trajectories. Twenty-six pedagogy students were asked to write a text with the title, "My school trajectory" and to answer a questionnaire on their profile. The narratives were submitted to the Alceste software (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), which classified the material in five categories, which were rearranged in three themes, due to their similarity of meanings: Theme 1 – How school was experienced; Theme 2 – Social interactions in the school context; Theme 3 – Entering higher education: challenges and dreams. The results indicate trajectories marked by the idea of triumph, observed at the different phases of their school trajectory. There is a social construction that relates educational success to the school's pedagogical and structural conditions, to the families' social-economical and cultural situation and to the access to higher education as a coming true of a dream of social ascent.

Keywords: social representations, school trajectory, pedagogy, Alceste software.

¹ Este trabalho foi originalmente apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho (GT) Sociologia da Educação, em 2007.

“Talvez tenha escolhido a Pedagogia como forma de me manter na escola para sempre” (Narrativa de aluna de Pedagogia).

A origem da pesquisa

Este trabalho teve como ponto de partida nossa percepção, enquanto docentes da disciplina de Sociologia da Educação, em um curso de Pedagogia, quanto a dificuldades apresentadas pelos alunos, sobretudo no que se refere à apreensão de conceitos teóricos. Resistências, freqüentemente decorrentes da dificuldade de abstração, muitas vezes provocam o desinteresse pelos conteúdos trabalhados e conseqüentemente sua desvalorização pelos alunos. Esta situação despertou nosso interesse e deu início ao delineamento deste estudo. Consideramos que investigar as trajetórias escolares dos estudantes, anteriores ao ingresso no ensino superior, poderia indicar pistas para a compreensão de suas reações face à disciplina.

Essa idéia inicial foi ampliada, procurando ir além da busca de novos caminhos para a disciplina de Sociologia da Educação no curso de Pedagogia, sobretudo porque o estudo passou a integrar um Projeto Internacional ligado à área de formação de professores, intitulado “Representações sociais de licenciandos sobre o trabalho docente”. Este trabalho é desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), criado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC).

Considerando a associação de nossa pesquisa a tal projeto mais amplo, passamos a nos questionar quanto às possíveis contribuições de um estudo voltado para a compreensão das representações sociais

de alunos de Pedagogia sobre sua trajetória escolar. Quais seriam as representações desses alunos sobre o tema? Em que medida tais representações podem estar associadas a seu desempenho acadêmico?

A partir de tais questões norteadoras, o objetivo da pesquisa e do presente artigo passou a ser analisar as representações sociais de alunos do primeiro ano de Pedagogia sobre sua trajetória escolar, ao ingressarem no ensino superior.

Tomamos como pressuposto que estudar essas trajetórias pode revelar aspectos significativos sobre o contexto sociocultural dos alunos, as desigualdades sociais relacionadas à diversidade dos estudantes que ingressam no ensino superior, bem como as condições de formação decorrentes de suas realidades de vida e de trabalho.

Ao privilegiarmos as significações atribuídas pelos próprios alunos às suas trajetórias, por meio das representações, esperamos desvelar as marcas tanto de suas experiências escolares quanto de seu universo sociofamiliar, que podem justificar algumas expectativas quanto ao sucesso escolar no ensino superior e possível ascensão social. Nesse sentido, além de contribuir para reflexões sobre o papel da Sociologia da Educação no projeto pedagógico para a formação em Pedagogia, o estudo poderá indicar um melhor conhecimento da realidade sociocultural dos ingressantes no curso, a partir de sua própria subjetividade, dimensão fundamental para se pensar a formação de professores.

Neste artigo optamos por apresentar um panorama geral dos resultados da pesquisa, destacando alguns aspectos considerados relevantes em relação às representações sociais dos alunos de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) e alguns estudos sociológicos sobre trajetórias escolares

A teoria moscoviciana das representações sociais foi adotada como referencial para analisar as representações sociais de alunas do curso de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares.

A noção de “representação social” foi proposta por Moscovici na pesquisa *La psychanalyse, son image, son public*, publicada na França em 1961 (Moscovici, 1961). Ao propor esta noção, o autor se fundamenta em uma análise crítica que faz de idéias e conceitos já existentes nos campos da psicologia, da sociologia e da antropologia. Um dos mais centrais é o conceito de “representações coletivas”, de Émile Durkheim (1912). Moscovici reconhece a contribuição de Durkheim quanto a considerar a noção de representação no campo das ciências do homem, ressaltando sua importância. Para o autor,

[...] por meio dela, Durkheim revela o elemento simbólico da vida social, tanto quanto o interesse de seu estudo metódico. Um símbolo representa outra coisa diferente de si mesmo: é uma idéia sobre um objeto compartilhada por homens, independente do próprio objeto (Moscovici, 2001, p. 52).

Dentro desta perspectiva, Moscovici retoma o conceito sociológico de “representação coletiva” tentando superá-lo, ao considerar que as representações são caracterizadas pelas interações humanas. O conceito de “representação coletiva” não supõe um sujeito ativo, visto que ele absorve passivamente as idéias que circulam na sociedade, sem intenção de transformá-las. Para Moscovici (1961), são as interações com o outro e com o mundo social que dão senti-

do às representações que esse sujeito constrói. Para o autor,

[...] reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam (Moscovici, 2001, p. 62).

Uma das características da teoria moscoviciano é que a representação social tem potencial transformador, na medida em que o sujeito, ao representar um objeto, pode construir e reconstruir a realidade em que vive, assim como se constituir nela. Quando se refere à representação, Moscovici propõe que

[...] devemos encará-la de um modo ativo, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) interações sociais (Moscovici, 1978, p. 26).

Dentro deste contexto, o mesmo autor afirma que

[...] as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e explicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa (Moscovici, 2003, p. 46).

A noção de representação é considerada polissêmica, havendo diferenças entre autores e campos de pesquisa. Embora o próprio Moscovici tenha evitado propor um conceito com uma só definição, pode ser citada aqui uma de suas referências clássicas: “Em poucas palavras, a representação social é uma moda-

lidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978, p. 26).

Jodelet, discípula e colaboradora de Moscovici, também propõe definições bastante elucidativas para esta noção, como a explicitada a seguir:

[...] as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc. Contudo, estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa descrevê-la, analisá-la, explicá-la em suas dimensões, formas, processos e funcionamento (Jodelet, 2001, p. 21).

Ainda de acordo com Jodelet (2001, p. 22), “Não há representação sem objeto”. Para a autora,

[...] de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Este pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (Jodelet, 2001, p. 22).

Com base nos apontamentos acima, neste trabalho, definimos como sujeitos as alunas de primeiro ano do curso de Pedagogia, sendo suas trajetórias escolares o objeto de representação. Supõe-se que, por terem tido experiências escolares anteriores, é possível que o grupo estabeleça uma relação de simbolização com o objeto, possibilitando

a construção de uma representação compartilhada.

Nesse sentido, torna-se relevante tecermos alguns comentários sobre este objeto de representação, ou seja, as trajetórias escolares, que revelam um campo de conhecimento específico dentro da área da Educação.

Conforme indica Nogueira (2004), os sociólogos se interessam pelo estudo das trajetórias escolares desde a década de 1960, período em que se preocupavam em estudar as relações mais amplas entre o sistema escolar e a origem social dos estudantes, visando verificar a distribuição das oportunidades escolares na sociedade. No entanto, na medida em que se propunham a realizar acompanhamentos longitudinais e em grande escala, “esses estudos deixavam de considerar a dimensão individual das biografias escolares” (Nogueira, 2004, p. 135).

Com o avanço das pesquisas qualitativas, na década de 1980, os estudos sociológicos se voltam para as histórias de vida escolar de sujeitos concretos que vivenciam e interpretam subjetivamente seus processos acadêmicos. Mais recentemente, ainda segundo Nogueira (2004, p. 135), observa-se o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a análise de “trajetórias atípicas, excepcionais, inesperadas”, dando origem ao que a autora chama de uma “sociologia das trajetórias escolares”.

Apesar do pluralismo teórico-metodológico que permeia os estudos atuais sobre trajetórias escolares, Nogueira (2004, p. 135) considera que

[...] um ponto, no entanto, parece constituir consenso: o de que a trajetória escolar não é completamente determinada pelo pertencimento a uma classe social e, portanto, de que ela se encontra associada também a outros fatores, como as dinâmicas internas das famílias e as características “pessoais” dos sujeitos, ambas apresentando um certo grau de autonomia em relação ao meio social.

Tal colocação é particularmente importante em nosso estudo, uma vez que buscamos compreender as significações que as próprias alunas atribuem às suas trajetórias, ou seja, suas representações, construídas não apenas com base na pertença de classe, mas também nas relações familiares e experiências escolares.

Nos últimos anos, além dos estudos de Nogueira (2004, 2000), várias pesquisas têm indicado a importância da análise das trajetórias escolares para a compreensão dos processos e estratégias de escolarização das diferentes classes sociais (Bourdieu, 1999, 1979; Mizukami, 1996; Zago, 2006).

Na mesma direção de trabalhos específicos sobre trajetórias escolares, outros estudos vêm apontando a importância de se utilizar autobiografias e histórias de vida de professores para se compreender a construção de sua prática e processo de formação (Bueno *et al.*, 2006; Tardif e Raymond, 2000; Nóvoa e Finger, 1988).

Nesta pesquisa, consideramos particularmente significativas as reflexões de Tardif e Raymond (2000) sobre a socialização pré-profissional dos professores, quando discutem os saberes da docência. Para os autores, a prática profissional dos docentes envolve saberes adquiridos antes de sua formação profissional, estabelecendo-se uma continuidade entre os conhecimentos profissionais dos professores e suas experiências pré-profissionais “especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno” (Tardif e Raymond, 2000, p. 218).

Os conhecimentos, crenças, valores e experiências que o professor acumula ao longo de sua história de vida pessoal e escolar estruturam, segundo Tardif e Raymond (2000), sua personalidade e suas relações

com os outros, sendo constantemente atualizados e reutilizados em suas práticas profissionais.

Essas colocações sobre trajetórias escolares e suas relações com autobiografias, histórias de vida e formação de professores são compatíveis com os princípios da TRS descritos anteriormente, constituindo a fundamentação teórica desta pesquisa.

A opção metodológica: o uso do Alceste

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada do interior do estado de São Paulo. A pesquisa qualitativa, ao se voltar para a análise da palavra, do conteúdo das falas e discursos, procurando ir além da mensagem e buscando a compreensão dos significados latentes, é considerada a mais adequada para este estudo sobre representações sociais.

Ao discutir a questão do método qualitativo, Minayo (1999, p. 24) afirma que

[...] os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Apesar de Minayo (1999) assinalar a falta de preocupação da abordagem qualitativa com a quantificação dos dados, entendemos, juntamente com a autora, que não existe uma real oposição entre elementos qualitativos e quantitativos nas pesquisas. Ao contrário, essas duas ordens de dados podem ser complementares.

Também Goldemberg (1997) considera possível a combinação de metodologias diversas no estudo de um determinado fenômeno. De acordo com a autora, esse tipo de opção metodológica pode permitir a ampliação do esforço de descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo, na medida em que “[...] os limites de um poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro” (Goldemberg, 1997, p. 63).

Tais considerações sobre a possibilidade de complementaridade entre metodologias quali-quantitativas se fazem necessárias na medida em que associamos a utilização de redações nos procedimentos de coleta, com um método de estatística textual nos procedimentos de análise dos dados.

Participaram da pesquisa as 26 alunas de uma classe do primeiro período de um curso de Pedagogia diurno. A Instituição pesquisada possui apenas uma classe de primeiro período de Pedagogia diurno e uma classe no noturno. Optamos pela classe do diurno devido ao contato já existente, enquanto docentes, com as alunas, o que, conforme já indicado, originou todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados. Num primeiro momento, solicitamos às 26 alunas que escrevessem uma redação intitulada “Minha trajetória escolar”. Visando caracterizar o grupo, foi também aplicado um questionário de perfil sociocultural.

As narrativas foram analisadas com o apoio do software Alceste – *Analyse Lexicale par Contexte d’un Ensemble de Segments de Texte – Version 4.7 pour Windows* (Reinert, 2005). Esta opção metodológica é considerada apropriada para o estudo de representações sociais. Kalampalikis (2003) ressalta que este método de estatística textual já

é utilizado em várias pesquisas no campo das representações sociais, com pertinência e sucesso.

É importante mencionar que os recursos metodológicos devem sempre ser associados ao referencial teórico. Ao prefaciar o livro *Représentations sociales et analyse de données*, de Doise et al. (1992), Bourdieu enfatiza esta relação:

Ce travail de réunification de l'activité scientifique suppose une parfaite maîtrise et des objectifs théoriques et des techniques d'analyse employés pour les atteindre. L'application méthodique des techniques suppose la maîtrise des fondements mathématiques des opérations techniques et aussi et surtout de la philosophie sociale qui naît automatiquement de l'application de la technique, donc de la théorie qu'elle implique, à un objet social² (Bourdieu, 1992, p. 8).

Portanto, a opção pelo Alceste não pode ser dissociada do referencial teórico adotado. De acordo com Kronberger e Wagner (2003), esse programa integra uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados e com este recurso realiza análise de dados textuais. Com base nas leis de distribuição de vocabulário através de diferentes etapas, ele realiza uma classificação hierárquica de palavras combinando elementos dos diferentes métodos.

Kalampalikis (2003) afirma que, no Alceste, o vocabulário de um enunciado pode constituir um traço, uma referência ou uma atividade, ou seja, revela uma intenção de sentido do sujeito que enuncia. Para o autor,

[...] un des effets de la méthode Alceste c'est justement cette traduction/transformation du discours formel en un grand ensemble de type associatif où, justement, l'attention est plus orientée, donc concentrée, sur les mots qui font sens, "déshabillées" de leur mise en forme grammaticale³ (Kalampalikis, 2003, p. 153).

Assim, uma afirmação é considerada expressão do ponto de vista de um narrador. Quando se estuda um texto produzido por diferentes indivíduos, o objetivo do Alceste é compreender os pontos de vista coletivamente partilhados por um grupo social, ou seja, suas representações. O programa parte do pressuposto de que diferentes pontos de referência podem produzir diferentes maneiras de falar. Portanto, usar um determinado vocabulário pode ser uma fonte para observar maneiras de pensar sobre um objeto. Assim, o Alceste distingue classes de palavras que representam diferentes formas de discurso no que se refere ao tópico de interesse (Kronberger e Wagner, 2003).

O processamento do Alceste

O primeiro passo para a utilização do programa é preparar o *corpus* da análise, composto pelas Unidades de Contexto Iniciais (UCIs). As UCIs correspondem ao conjunto textual que diz respeito a um tema específico. No caso deste trabalho, há um total de 26 UCIs, que se referem às narrativas de cada aluna. Este material constitui o *corpus* da análise, aqui denominado "trajetória escolar".

O processamento do Alceste gera a classificação do *corpus*. O programa divide o material discursivo em Classes, formadas por Unidades de Contexto Elementar (UCEs). Segundo Camargo (2005, p. 514), as UCEs são "segmentos de texto, na maior parte das vezes, do tamanho de três linhas, dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do corpus e, em geral, respeitando a pontuação". Para o mesmo autor, "em nível do programa informático, cada classe é composta de várias UCEs em função de uma classificação segundo a distribuição de vocabulário destas UCEs" (Camargo, 2005, p. 517).

A frequência e o qui-quadrado das palavras fornecem o fundamento para o agrupamento de UCEs em determinada Classe, de acordo com seu vocabulário específico. Para Camargo (2005, p. 515), "esta análise visa obter classes de UCEs que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente das UCEs das outras classes".

Desta forma, as Classes identificadas pelo Alceste relacionam-se entre si e permitem observar similitudes no material analisado. O programa gera o dendrograma, que é um gráfico hierárquico indicando a fragmentação do texto e as relações estabelecidas entre as Classes. Esse dendrograma, que representa o produto da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), ilustra, portanto as relações interclasses. Neste trabalho, a classificação do *corpus* resultou em 143 UCEs classificadas de 198, ou seja 72,22 %, o que é válido, visto que o Alceste

² Tradução livre: "Esse trabalho de reunificação da atividade científica supõe um domínio perfeito e objetivos teóricos e técnicas de análise empregadas para atingi-los. A aplicação metódica de técnicas supõe o domínio dos fundamentos matemáticos das operações técnicas e também, e sobretudo, da filosofia social que nasce automaticamente da aplicação da técnica, portanto da teoria que ela implica, a um objeto social."

³ Tradução livre: "Um dos efeitos do método Alceste é justamente essa tradução/transformação do discurso formal em um grande conjunto de tipo associativo onde, justamente, a atenção é mais orientada, portanto concentrada, nas palavras que fazem sentido, 'despidas' de sua forma gramatical."

considera como solução aceitável ao menos 70%.

Como pode ser observado no dendrograma (Figura 1), o Alceste dividiu o *corpus* em cinco Classes, com os respectivos números de UCEs. A leitura deve ser feita da direita para a esquerda. Num primeiro momento, o *corpus* foi dividido em dois *subcorpus*, de um lado o que originou as Classes 1, 2 e 5 e do outro o referente às Classes 3 e 4. Num segundo momento, o primeiro sub-*corpus* foi dividido em dois. O primeiro, por um lado, resultou na Classe 1 e, por outro, provocou nova divisão, que resultou nas Classes 2 e 5. O segundo *subcorpus* foi dividido em dois, resultando as Classes 3 e 4. De acordo com a CHD, as cinco classes mostraram-se estáveis, ou seja, compostas de UCEs com vocabulário semelhante.

As Classes podem ser interpretadas como contextos semânticos, se consideradas dentro do campo da lingüística. Mas podem também indicar representações sociais ou campos de imagens sobre um determinado objeto (Camargo, 2005). Este segundo aspecto é o que mais interessa para este trabalho. Desta forma, a definição das Classes escolhidas assim como suas descrições são detalhadas a seguir, dentro do referencial da TRS e de estudos sociológicos sobre trajetória escolar.

Representações sociais sobre a trajetória escolar: a escola vivida, as interações sociais e o sonho de ingresso no Ensino Superior

As cinco Classes, que resultaram da análise do Alceste, foram reagrupadas em três temas, devido à aproximação de significados: Tema 1 (Classe 1) – A escola vivida; Tema 2 (Classes 2 e 5) – Interações sociais no contexto escolar; Tema 3 (Classes 3 e 4) – O ingresso no Ensino Superior: desafios e sonhos.

O fio condutor da análise tem como fundamento a perspectiva processual da TRS, por meio da qual buscamos identificar os processos de objetivação e ancoragem, propostos por Moscovici (1961) para compreender como as representações sociais se formam.

Para o autor, a objetivação transforma elementos conceituais em figuras ou imagens (Moscovici, 1978), ou seja, visa “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2003, p. 61). Segundo Moscovici (1978), a ancoragem consiste na inserção da imagem no universo simbólico e significativa das pessoas e implica a integração da informação dentro do pensamento constituído e a utilização de categorias já conhecidas para interpretar e dar sentido aos novos objetos que

aparecem no campo social. Nas palavras de Moscovici (2003, p. 60-61), significa “*ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”.

A análise das cinco Classes permitiu notar que as representações sociais construídas pelas alunas sobre suas trajetórias escolares têm como elemento estabilizador, ou seja, núcleo figurativo, a idéia de “*superação*”, observada nas diversas fases de sua vida escolar, desde a educação infantil até o ensino superior. Percebemos três imagens a partir desse núcleo, que fornecem indícios da objetivação: a instituição escolar (sobretudo o professor), a família e a possibilidade de acesso ao ensino superior. Essas imagens remetem à valorização da escola na vida social dos indivíduos, refletindo uma construção social que relaciona o sucesso escolar a uma rede de apoios que inclui a qualidade da escola, as condições socioeconômicas e culturais da família e o ensino superior como parte de um projeto de ascensão social. Associamos esses últimos aspectos à ancoragem.

Os resultados apresentados a partir dos três temas inferidos têm como fundamento a relação dialética entre a objetivação e a ancoragem.

Para cada Classe foi feita uma seleção das palavras mais características. Seguindo as orientações de Camargo (2005), para a análise descritiva do vocabulário de cada Classe utilizamos dois critérios simultâneos. O primeiro foi a seleção de algumas palavras com média maior que 4, de acordo com o critério lexográfico indicado no relatório gerado pelo Alceste. O segundo foi considerar palavras com χ^2 maior que 3,84, de acordo com as instruções para a utilização do programa.

Desta maneira, foram construídas tabelas conforme o duplo critério já explicitado. Segundo Kronberger e

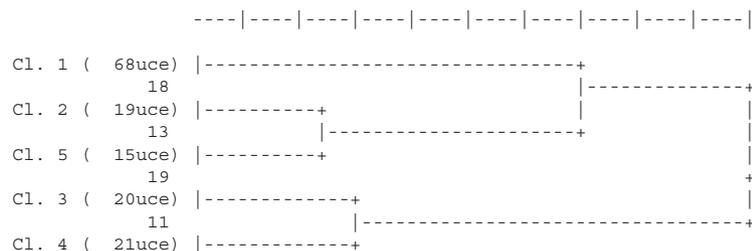


Figura 1. Classificação Hierárquica Descendente (CHD) - Dendrograma das Classes Estáveis.

Wagner (2003, p. 439), o relatório produzido pelo Alceste auxilia na interpretação dos dados com “listas de palavras com vocabulário característico de uma classe, combinações freqüentes de palavras, texto completo das afirmações originais em uma classe”. Assim foi possível selecionar e comentar algumas UCEs, permitindo articulação com o referencial teórico.

Tema 1: A escola vivida (Classe 1)

Neste tema, as participantes relatam, de maneira geral, as recordações da escola em que estudaram. Embora haja tendência a descrever a educação infantil, que revela os sentimentos referentes à entrada na escola e também a passagem da quarta para quinta série do ensino fundamental, o elemento central que fundamenta as narrativas é o contraste entre a escola pública e a particular, em termos pedagógicos e de infra-estrutura, com destaque para o papel do professor. A Tabela 1 apresenta os principais radicais/palavras da Classe 1.

A combinação dessas palavras na narrativa das alunas se relaciona à escola que freqüentaram. Algumas destacam aspectos favoráveis de suas experiências na escola particular, como se verifica nas UCEs a seguir.

[...] então os *alunos* tinham toda a atenção necessária. Outro aspecto positivo eram as aulas complementares, os *alunos aprendiam* dança, música, jogos, artes, religião, judô, capoeira, essas aulas levavam o *aluno* a um *conhecimento* amplo da vida (P3)⁴.

[...] sempre estudei em *escola* particular desde o ensino infantil, isso foi um processo que me ajudou a me esforçar sempre e a batalhar para *aprender* tudo o que era ensinado (P8).

[...] muitas vezes alguns *professores* preferiam, ao invés de dar as aulas, comentar sobre novelas, cantar música fora do planejamento escolar, trazer jogos para a classe e até mesmo lavávamos a sala de aula (P4).

[...] a gente ouvia bronca o dia inteiro, um pequeno detalhe errado, ele fazia uma tempestade, até chamar a gente de burro ele chegou a chamar e não adiantava reclamar porque ele era efetivo e já viu, né? (P13).

Apesar das alunas terem descrito uma trajetória escolar prioritariamente relacionada ao ensino público, oito (30,7%) das 26 participantes freqüentaram o ensino médio em escolas particulares, três (11,5%) cursaram o ensino fundamental privado, e quatro (15,3%) fizeram a educação infantil em escolas particulares.

As referências à escola pública explicitaram tanto problemas, socioeconômicos e pedagógicos, quanto uma visão favorável. Os relatos a seguir exemplificam aspectos desfavoráveis, incluindo críticas ao professor:

A minha trajetória *escolar* foi muito difícil, mas também importante. Nós morávamos na fazenda, era muito complicado para o transporte das *professoras*. Elas vinham da cidade para nos dar aula (P12).

As referências desfavoráveis quanto aos professores, suas atitudes e prática pedagógica são recorrentes em estudos que analisam representações de professores e alunos (Tura, 2005; Lopes *et al.*, 2005), evidenciando a existência de representações sociais negativas, tanto na sociedade quanto no espaço escolar.

Alguns relatos indicam também os aspectos favoráveis destacados pelas alunas quanto a suas experiências na escola pública:

[...] mas se estou escrevendo este texto, é porque existiu aqueles *professores* que motivou-nos a vencer todos preconceitos de que, quem estuda em *escola* pública nunca entrará na faculdade (P4).

[...] minha vida na *escola* sempre foi muito tranqüila, apesar de sempre ter estudado na rede estadual. Ao contrário do preconceito de muitos, não tive nenhuma influência negativa na formação de minha educação e personalidade por causa disso (P23).

Tabela 1. Palavras/Radicais associados significativamente à Classe 1 (68 UCEs – 47,55% do total).

Palavra/Radical	Freqüência	χ^2
alunos	7	4.95
aprend+ (aprender, aprendiam)	7	8.12
conheci+ (conheci, conhecia, conhecíamos, conhecimento)	11	7.88
escol+ (escola, escolar, escolas, escolinha)	40	5.06
professor+ (professora, professoras, professores)	24	7.05

Verificamos que a maioria das estudantes apresenta uma trajetória escolar, da educação infantil ao ensino médio, vinculada a escolas públicas. Na educação infantil e ensino fundamental, 20 (76,9%), freqüentaram escolas públicas, enquan-

⁴ As redações e questionários foram numerados de P1 a P26, correspondendo ao material específico de cada aluna. Grifamos palavras que caracterizam as Classes, explicitadas nas tabelas.

to no ensino médio esse percentual cai para 53,8%, ou seja, 14 alunas no ensino médio público.

Neste tema, percebemos que, para as alunas, as escolas particulares de educação infantil, ensino fundamental e médio são vistas como melhores que as escolas públicas. No conjunto das narrativas, quando a escola particular é mencionada, há tendência em descrever principalmente suas qualidades. Em relação à escola pública, fragilidades são freqüentemente apontadas e, quando aparecem elogios, eles são freqüentemente colocados no sentido de defendê-la de críticas já naturalizadas no universo social. Esta representação, que evidencia diferenças entre escola pública e particular, merece ser mais discutida em estudo ulterior.

Tema 2: Interações sociais no contexto escolar (Classe 2 e Classe 5)

Neste tema, em que foram agrupadas as Classes 2 e 5, prevalecem as interações sociais estabelecidas no universo escolar, sobretudo envolvendo família, professores, amigos e trabalho. A Tabela 2 ilustra as principais palavras/radicais da Classe 2.

As palavras da Classe 2 privilegiam o papel da família no processo de escolarização. É possível notar as conseqüências da desigualdade social, sobretudo entre as alunas que consideram suas famílias desfavorecidas socioculturalmente, o que remete ao conceito de “capital

cultural” de Bourdieu (1999). Ao estudar a instituição escolar, o autor propõe este conceito para compreender as desigualdades de desempenho escolar entre crianças de diferentes classes sociais, denunciando a cultura (sua produção e distribuição) como forma de privilégio social que se torna fonte de desigualdades.

De maneira ampla, o capital cultural se caracteriza por algo que se acumula ao longo do tempo para render lucros, associando-se ao sucesso obtido no mercado escolar através da cultura. O autor se refere a três formas de capital cultural: (i) “Estado Incorporado”: herança cultural que se manifesta nas pessoas, como recursos lingüísticos, repertório cognitivo, posturas físicas – andar, se expressar, se portar; (ii) “Estado Objetivado”: bens que se materializam em objetos (biblioteca, discoteca, obras de arte); (iii) “Estado Institucionalizado”: relaciona-se ao saber institucionalizado, ou aos títulos escolares, visto que o diploma certifica ou atesta o que as pessoas sabem (Bourdieu, 1999).

Neste contexto, o autor se refere ao capital cultural como

[...] hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 1999, p. 73).

Alguns relatos apontam as conseqüências das dificuldades socioculturais da família no percurso escolar da aluna, o que pode se refletir nas possibilidades de acesso ao “capital cultural” escolarmente valorizado. Por exemplo:

[...] quando criança, da primeira série a quarta série e admissão, que fiz juntas para poder entrar na quinta série, mas como se diz, fizemos um plano, Deus fez outro. Aí meus pais se separaram e dificultou para mim e meus irmãos para podermos estudar, pois mamãe não sabia trabalhar na roça com certas ferramentas do tipo enxada, podão, plantações de cana, apanhar café, etc. (P6).

A trajetória escolar das alunas sinaliza também um possível empenho de suas famílias em ampliar o grau de escolaridade dos filhos. Tanto alguns pais quanto mães apresentaram graus de escolaridade menores que os das filhas. Nove pais e nove mães (34,6%) completaram a 4ª série do ensino fundamental. Nove pais (34,6%) concluíram o ensino médio e três (11,5%) o ensino superior. Para as mães, esses índices são iguais ou ligeiramente menores: sete (26,9%) concluíram o ensino médio e três (11,5%) o ensino superior.

A Tabela 3 apresenta as principais palavras/radicais referentes à Classe 5, que evidencia as interações das alunas com os professores e suas dificuldades de conciliar trabalho e estudo.

O relato a seguir exemplifica as dificuldades das alunas com a questão do trabalho. “[...] não dei conta de trabalhar durante o dia e estudar à noite. Parei de estudar por dois longos anos, até que com a inauguração de um colégio próximo a minha casa fiquei motivada, voltei às aulas”. (P7).

Apesar da maioria das alunas não exercer atividades remuneradas, oito estudantes (30,7%) trabalham, sendo cinco (19,2%) em empresas comerciais.

Tabela 2. Palavras/Radicais associados significativamente à Classe 2 (19 UCEs – 13,29% do total).

Palavra/Radical	Freqüência	χ^2
amizades	5	17.81
fic+ (fica, ficar, ficava, ficou)	6	11.78
mãe	6	17.61
pai+ (pai, pais)	5	17.81

A interação das alunas com os professores pode ser percebida no relato a seguir:

[...] minha professora era um amor de pessoa, só na matéria que ela era um exagero de exigente, pois era lição atrás de lição, leitura atrás de leitura. Muito novinha, eu e meus colegas achávamos que não dávamos conta da tarefa. A professora não queria nosso mal, ao contrário, ela queria que nos desenvolvêssemos o máximo, para mais tarde não sofreremos (P21).

Essas informações podem ser interpretadas com as contribuições de Tardif e Raymond (2000), que destacam a importância das experiências e interações que o futuro professor acumula ao longo de sua trajetória de vida pessoal e escolar. Para os autores, tais interações dão origem a modelos de professores e práticas pedagógicas que serão frequentemente incorporados pelos alunos em sua futura profissão e prática docente.

Tema 3: O ingresso no Ensino Superior: desafios e sonhos (Classe 3 e Classe 4)

Neste tema, que agrupou as Classes 3 e 4, é nítido que a possibilidade de ingressar no ensino superior reflete a realização de um sonho, apontando para a ascensão social, possível de se concretizar quando essas alunas se tornarem pedagogas. No conjunto das narrativas notamos que chegar ao ensino superior para cursar Pedagogia significa conquista, depois de árdua trajetória escolar. A Tabela 4 apresenta as principais palavras da Classe 3.

Os dados da Tabela 4 e as UCEs a seguir sinalizam o esforço empreendido pelas alunas para alcançar o ensino superior e retratam a contínua desigualdade de oportunidades que marca suas vidas.

[...] mas fui adiante, conheci colegas novos e também inimizadas com alguns que sempre acham que você é inferior a eles. Sempre estudei em escolas públicas, nunca tive aulas particulares, quando tinha dificuldades em alguma matéria, nunca fiz nenhum tipo de cursinho, para prestar vestibular em faculdades públicas, porque poucos têm essa oportunidade (P19).

A entrada no ensino superior, para muitas dessas alunas, é uma conquista e não um processo “natural” como o evidenciado por Nogueira (2000) em relação a estudantes de classes médias. Ao estudar o acesso ao ensino superior pelas camadas populares, Zago (2006, p. 203) aponta que “[...] entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de

um grande investimento pessoal, independentemente dos resultados escolares anteriores”.

A Tabela 5 apresenta as principais palavras/ radicais da Classe 4, destacando o acesso ao ensino superior como sonho realizado à custa de muito sacrifício.

As UCEs a seguir apontam o ingresso no ensino superior como vitória no decurso da trajetória escolar:

Neste corrente ano, 2007, realizou-se o maior *sonho* da minha *vida*, consegui a bolsa integral do curso de Pedagogia pelo programa do governo PROUNI. Não foi fácil *chegar* aqui, muitos pedem para desistir, pois faltam-me recursos, mas desistir jamais. Não tenho tanto conhecimento teórico, pois o ensino público possui deficiências pequenas, mas significantes (P4).

Tabela 3. Palavras/Radicais associados significativamente à Classe 5 (15 UCEs – 10,49% do total).

Palavra/Radical	Freqüência	χ^2
aula+ (aula, aulas)	5	13.56
dav+ (dava, davam, dávamos)	5	29.11
dia+ (dia, dias)	5	7.36
maxim+ (máximo)	4	35.12

Tabela 4. Palavras associadas significativamente à Classe 3 (20 UCEs – 13,99% do total).

Palavra/Radical	Freqüência	χ^2
ano+ (ano, anos)	11	5.97
curs+ (cursei, cursinho, curso)	14	24.80
prest+ (prestar, prestei)	8	52.12
vestibular+ (vestibular, vestibulares)	11	73.29

Tabela 5. Palavras associadas significativamente à Classe 4 (21 UCEs – 14,69% do total).

Palavra/Radical	Freqüência	χ^2
cheg+ (chegamos, chegando, chegar, chegava)	7	19.92
faculdade+ (faculdade)	7	12.15
pedagog+ (pedagogia, pedagógicas)	9	33.96
sonh+ (sonho, sonhou)	5	23.56
vida	6	4.35

Hoje, graças a Deus e à oportunidade dos meus padrões da instituição Z, estou *chegando* a fazer *faculdade* no curso de *Pedagogia*. Esta é a minha trajetória escolar e tudo valeu a pena me enriquecendo a alma. Obrigada meu Deus, por me ajudar (P6).

Considerando a luta empreendida por essas alunas, o acesso à universidade representa uma conquista, um sonho longamente acalentado, conforme expressam suas narrativas. Contudo, como indica Zago (2006, p. 233) em estudo já citado:

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade.

Os dados dos questionários permitem estabelecer uma relação com esta citação, visto que, das 26 alunas, 11 (42,3%) declararam renda familiar na faixa de 3 a 10 salários mínimos, e quatro (15,3%) até 3 salários mínimos. Portanto, 57,6% das participantes pertencem a camadas sociais menos favorecidas. Apesar dessa condição, vinte e duas (84,6%) recebem auxílio financeiro da família para pagar a faculdade. Este dado tende a revelar investimento financeiro familiar na escolarização dos filhos, o que poderia ser interpretado como crença na educação enquanto mecanismo de ascensão social.

Esse último tema revela que, embora várias dificuldades tenham surgido na trajetória escolar das alunas, ingressar no ensino superior reforça a superação de etapas anteriores e significa esperança de um futuro profissional promissor.

Algumas considerações

As narrativas permitiram analisar as representações sociais de alunas do primeiro período de um curso de Pedagogia sobre suas trajetórias escolares. Os dados evidenciaram trajetórias marcadas pela idéia de superação, observada nas diversas etapas da escolarização. Ou seja, as representações sobre trajetórias identificadas parecem estar relacionadas ao desempenho acadêmico das alunas durante seu percurso escolar. Notamos, no conjunto dos dados, uma construção social que relaciona o sucesso escolar às condições pedagógicas e estruturais da escola, à situação socioeconômica e cultural da família e ao ensino superior como um sonho que, se realizado, poderá possibilitar ascensão social.

Nesse contexto, esperamos que os resultados apresentados ofereçam elementos que permitam maior articulação entre a Teoria das Representações Sociais e o campo da “sociologia das trajetórias escolares”. Como afirma Moscovici (2003, p. 38), “Nossas experiências e idéias passadas não são experiências ou idéias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e idéias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente”. Consideramos, assim, que as contribuições da pesquisa podem despertar discussões no campo da formação de professores, além de suscitar, nos professores de Sociologia da Educação dos cursos de Pedagogia, o interesse em, com base nas representações sociais, conhecer o passado escolar de seus alunos e, assim, melhor lidar com eventuais fragilidades que eles possam apresentar.

Referências

BOURDIEU, P. 1992. Préface. In: W. DOISE; A. CLEMENCE; F. LORENZI-CIOLDI,

Représentations sociales et analyse de données, Grenoble, P.U.G., p. 7-8.

BOURDIEU, P. 1999. Os três estados do capital cultural. In: M.A. NOGUEIRA; A. CATANI (orgs.), *Escritos de educação*. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 73-79.

BOURDIEU, P. 1979. *La distinction*. Paris, Minuit, 670 p.

BUENO, B.O.; CHAMLIAN, H.C.; SOUSA, C.P.; CATANI, D.B. 2006. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32:385-410.

CAMARGO, B.V. 2005. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: A.S.P. MOREIRA; B.V. CAMARGO; J.C. JENUINO; S.M. NÓBREGA (orgs.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa, EdUFPB, p. 511-539.

DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. 1992. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, P.U.G., 261 p.

DURKHEIM, E. 1912. *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, Alcan, 647 p.

GOLDEMBERG, M. 1997. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Record, 107 p.

JODELET, D. 2001. Representações sociais: um domínio em expansão. In: D. JODELET (org.), *As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERJ, p. 17-44.

KALAMPALIKIS, N. 2003. L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In: J.-C. ABRIC, *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne, Érès, p. 147-163.

KRONBERGER, N.; WAGNER, W. 2003. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: M.W. BAUER; G. GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis, Vozes, p. 416-441.

LOPES, A.P.C.; SALES, L.C.; PASSOS, G. de O. 2005. Profissão de professor: representações sociais de licenciandos. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4 E CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÃO, 2, João Pessoa, 2005. *Teoria e abordagens metodológicas*, 2005, p. 48-60.

MINAYO, M.C.S. 1999. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 269 p.

- MIZUKAMI, M.G.N. 1996. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In: A.M.M.R. REALI; M.G.N. MIZUKAMI (orgs.), Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos, SP, EDUFSCar, p. 59-89.
- MOSCOVICI, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, P.U.F., 506 p.
- MOSCOVICI, S. 1978. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 291 p.
- MOSCOVICI, S. 2001. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In: D. JODELET (org.), As representações sociais*. Rio de Janeiro, EdUERj, p. 45-66.
- MOSCOVICI, S. 2003. *Representações sociais – Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 404 p.
- NOGUEIRA, M.A. 2000. A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. *In: M.A. NOGUEIRA; N. ZAGO; G. ROMANELLI (orgs.), Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, p. 125-154.
- NOGUEIRA, M.A. 2004. Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação*, **26**:133-144.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs.). 1988. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 157 p.
- REINERT, M. 2005. *Manuel d'utilisation ALCESTE (Version 4.7 pour Windows)*. Toulouse, IMAGE, 107 p.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, **73**:209-244.
- TURA, M.L.R. 2005. A representação social do ser professora. *In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS*, 4, João Pessoa, 2005. *Textos completos: teoria, metodologia e intervenção*, João Pessoa, Editora Universitária/ UFPB, vol. 1, p. 620-635 [CD-ROM].
- ZAGO, N. 2006. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, **11**(32):226-237.

Submetido em: 29/03/2008

Aceito em: 24/09/2008

Rita de Cássia Pereira Lima
Universidade Estácio de Sá
Av. Presidente Vargas, 642,
22º andar, Centro
20071-001, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Maria Cristina S.G. Fernandes
Centro Universitário Moura Lacerda
Rua Padre Euclides, 995,
14085-420, Ribeirão Preto, SP, Brasil.