

Instituto Superior de Educação e Ciências



Universidade de Évora



**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
A CRIANÇA EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS**

Projecto para Dissertação

***“A escola pelo olhar da criança”
Representações Sociais da Escola na Infância***

Mestranda: Liliana Cristina Pinto de Moura

Orientador: Professor Doutor Abílio Oliveira

2009

“A ESCOLA PELO OLHAR DA CRIANÇA”
Representações Sociais da Escola na Infância

Liliana Cristina Pinto de Moura

Dissertação de Candidatura ao grau de Mestre em Ciências da Educação

Orientador: Professor Abílio Oliveira



Dezembro de 2009

A ti, Ricardo.

A vocês, Pais, Marlene, Ana, Laura e Zélia.

E um agradecimento muito especial ao Professor Abílio Oliveira.

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo.....	v
Abstract	vi
Introdução	7
PARTE I – Enquadramento Teórico	
Capítulo 1 – Educação e Escola	
1.1. À volta da Educação	9
1.2. Modelos Pedagógicos	10
1.3. A importância da Educação	12
1.4. A Escola	14
1.4.1. A Escola como agente de Socialização	15
1.4.2. A Escola como agente de Instrução	15
1.4.3. A Escola como agente de mudança	16
Capítulo 2 – A Criança	
2.1. Ser Criança	18
2.2. Desenvolvimento da criança	18
2.2.1. Perspectiva Psicanalítica	20
2.2.2. Perspectiva de Aprendizagem	20
2.2.3. Perspectiva Cognitiva	21
2.2.4. Perspectiva Etológica	22
2.2.5. Perspectiva Contextual	22
2.3. A criança no contexto escolar	23
Capítulo 3 – As Representações Sociais	
3.1. O que são as Representações Sociais	25
3.2. Funções das Representações Sociais	27
3.3. Representações Sociais, Linguagem, Comunicação e Educação	29
3.4. Representações Sociais: A criança e a Escola	30

PARTE II – Investigação Empírica

Capítulo 4 – Introdução à Investigação Empírica	35
4.1. Enquadramento Teórico do Objecto	35
4.2. Objectivos da Investigação Empírica	36
Capítulo 5 – Desenvolvimento da Investigação Empírica	36
5.1. Operacionalização de conceitos	36
5.2. Metodologia	37
População	37
Variáveis	37
Procedimento e Instrumento de medida	37
Tratamento dos dados	38
5.3. Resultados	38
5.4. Discussão dos Resultados	55
Capítulo 6 – Conclusões	61
Referências	65

Anexos

Questionário	70
Gráfico 1 – Estímulo 1 - Escola faz-me pensar... (eixos 1 e 2)	77
Gráfico 2 – Estímulo 1 - Escola faz-me pensar...(eixos 2 e 3)	78
Gráfico 3 – Estímulo 2 – Escola faz-me sentir ... (eixos 1 e 2)	79
Gráfico 4 – Estímulo 2 - Escola faz-me sentir.... (eixos 2 e 3)	80
Gráficos 5 – Estímulo 3 – Como gostarias que fosse a escola? (eixos 1 e 2)	81
Gráfico 6 – Estímulo 3 – Como gostarias que fosse a escola? (eixos 2 e 3)	82
Gráfico 7 – Estímulo 4 – O que gostas na escola... (eixos 1 e 2)	83
Gráfico 8 – Estímulo 4 – O que gostas na escola... (eixos 2 e 3)	84
Gráficos 9 – Estímulo 5 – O que não gostas na escola... (eixos 1 e 2)	85
Gráfico 10 – Estímulo 5 – O que não gostas na escola... (eixos 2 e 3)	86

A escola pelo olhar da criança

Resumo

O modo como as crianças olham a escola e as suas perspectivas perante a escola que frequentam, permite-nos repensar o ensino e a nossa prática pedagógica.

Orientados pelo olhar de crianças escolarizadas de idades compreendidas entre 8 e 11 anos, de ambos os sexos, a frequentar escolas de 1º e 2º ciclo da rede pública em Lisboa, apreendemos e analisámos as suas representações sociais, o que sentem e pensam sobre a escola que frequentam e como gostariam que ela fosse. Enquadrámos teoricamente esta investigação na teoria das Representações Sociais (e.g., Moscovici, 1976).

Os dados foram recolhidos através de questionários de resposta aberta, a partir de associação livre de palavras, e tratados através de Análises Factoriais de Correspondência.

As crianças salientam na escola dimensões lúdicas, cognitivas e/ou de aprendizagem, local onde se estuda, aprende e se prepara o futuro.

As representações das raparigas aproximam-se das dos mais velhos – escola numa dimensão mais cognitiva de aprendizagem e/ou instrução, enquanto que a dos rapazes são numa dimensão mais lúdica, dizendo gostar da escola pela brincadeira e pelas relações estabelecidas com colegas.

Assim, importa estimular a motivação perante a escola e a vida, recorrendo ao lúdico, fortalecer as relações afectivas entre professor e aluno, e fortalecer o sentimento de pertença da criança à escola.

Os resultados obtidos permitiram-nos conhecer melhor os pensamentos e sentimentos das crianças. Esperamos assim poder contribuir para uma melhor intervenção educativa, para a construção de uma escola cada vez mais pensada para a criança, conforme os seus anseios e necessidades, capaz de ajudar os jovens a ter referências, a descobrir quem são e que papéis podem desempenhar a nível individual, familiar e social.

Palavras-chave: Criança, Escola, Educação, Ensino, Representações Sociais.

The school by the look of the child

Abstract

The way children look at school and their prospects of the school they attend, allows us to rethink our education and pedagogical practice.

Guided by the eyes of the students aged between 8 and 11 years, of both sexes, attending public schools from 1st. to 2nd cycle in Lisbon, we have apprehended and analyzed their social representations, what they feel and think about their school and what would they like it to be, as an ideal school. The present empirical research is theoretically framed on the social representations theory (e.g., Moscovici, 1976). The data was gathered using free word associations, from questions individually made to the children, and examined through FCA¹.

Children point out in school playful, cognitive and / or learning dimensions, a place where they can study, learn and prepare the future.

The representations of girls come near to those of the older - school in a cognitive dimension of learning and / or instruction, while boys are in a more playful dimension, saying to like the school for the play and the relations established with colleagues.

It is therefore important to stimulate the motivation towards school and life, using the playful, emotional strengthen relations between teacher and student, and strengthen the child's sense of belonging to the school.

The results enabled us to better understand the thoughts and feelings of children. We hope to be able to contribute to a better educational intervention, to build a school more thought to the child, according to their wishes and needs, capable of helping young people in their search for references, and to discover who they are and what roles they can play in individual, family and social level.

Keywords: Child, School, Education, Teaching, Social Representations.

¹ Factorial Correspondence Analysis

Introdução

“O resumo de toda a verdadeira didáctica consiste em não ensinar, mas em deixar que o aluno aprenda, não caindo nas tentações da exibição de ciência e da resposta pronta, quem sabe se para termos mais tempo livre, e conduzindo-o apenas a uma mais exacta formulação da pergunta e ao limiar dos meios que lhe permitirão passar dessa a outra, por intermédio de uma resposta”

(Agostinho da Silva, 1996, p. 63).

Muito se tem debatido e estudado sobre o papel da escola, as melhores práticas dos professores e os métodos pedagógicos mais adequados e eficazes para o ensino básico. Contudo, pouco se tem dado voz ao elemento central e à razão de ser de qualquer método de ensino, o aluno, tendo em conta as suas próprias características, fundamentos e necessidades.

A criança é o centro da acção pedagógica, pelo que cada professor tem que “ter uma clara noção daquilo que o indivíduo é enquanto aluno, (...) daquilo que ele necessita ser, quer como agente de aprendizagem, quer enquanto alguém em permanente formação e integração social” (Barbosa, 2006, p. 23).

Na nossa prática diária, observamos que as crianças revelam um crescente interesse pela escola mas, com frequência, não se sentem motivadas pelo ensino e, por conseguinte, não desenvolvem o gosto pela aprendizagem, o que não facilita uma boa integração na sociedade, nem o seu crescimento pessoal.

A Educação tem que ser constantemente repensada, de modo a acompanhar as constantes mudanças, e uma vez que o ponto-chave da educação é a criança, é essencial compreender e analisar as representações sociais das crianças sobre a escola que frequentam, como elemento essencial de reflexão.

Orientados pelo olhar directo da criança e pelas suas perspectivas, poderemos compreender melhor as suas ideias, necessidades e anseios, alargar os nossos horizontes sobre aquilo que elas realmente pensam e sentem sobre a Escola que frequentam, e de que modo essas ideias, pensamentos e sentimentos se reflectem nos seus comportamentos.

As representações sociais das crianças sobre a escola irão auxiliar-nos a ponderar os actuais modelos de educação, tendo como base as percepções daqueles que são os principais actores educativos.

“A vida pensante não pode dispensar formas de armazenar em memória, de forma mais ou menos organizada, a informação sobre o mundo – as representações. E por sua vez o estudo das pessoas não se pode dispensar de tomar estas representações como seu principal objecto de análise” (Oliveira, 2008, p. 224).

Neste trabalho, propusemo-nos a investigar o que crianças escolarizada, de idades compreendidas entre 8 e 11 anos e de ambos os sexos, pensam e sentem sobre a Escola que frequentam, bem como a sua percepção do que seria a escola “ideal”.

Na parte teórica elaboramos três capítulos: o primeiro sobre a escola e a educação; o segundo sobre a criança e o seu desenvolvimento, e um terceiro sobre a teoria das representações sociais, que enquadra a presente investigação empírica.

A parte empírica desenvolveu-se, dando voz à criança – através de ideias, pensamentos, símbolos ou imagens, emoções e sentimentos, no sentido de apreendermos/compreendermos: De que modo as crianças escolarizadas, entre os 8 e 11 anos de idade, pensam sobre a Escola? Como se sentem perante a Escola? Como é que gostariam que ela fosse? São estes os grandes objectivos da presente investigação empírica.

Após a interpretação e discussão dos resultados, esboçamos algumas conclusões e sugestões para trabalhos futuros.

Dado o interesse social do tema e a sua particular pertinência no domínio da educação, esperamos que a investigação empírica que desenvolvemos possa suscitar interesse a todos os agentes envolvidos e interessados pela Educação, pelo Ensino e pelo conhecimento mais alargado da criança, contribuindo para uma mais adequada intervenção educativa.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO E ESCOLA

1.1. À volta da Educação – breve história

A problemática da educação é tão ampla e complexa que pode ser abordada segundo diversas perspectivas na tentativa de uma maior compreensão do fenómeno educativo.

“O termo educar tem origem etimológica no verbo latino *educare*, derivado de *educere*, ou eduzir, isto é, conduzir para o exterior, despertar no Homem os elementos positivos que nele se achavam dormentes, como sejam, a verdade, a justiça, o amor, a tolerância, a solidariedade, etc...” (Oliveira, 1999, p. 28).

Segundo Mollo (1979), a história da educação reflecte a evolução dos modelos educativos e permite compreender as tendências pedagógicas actuais.

No período medieval, imperava a concepção idealista e dicotómica do homem, a qual defendia como única verdade, o dogma que fazia de cada criança um cristão. Com o Renascimento, a educação passa a integrar novos modelos, é abordado o conceito de individualidade, que opõe o ideal eterno e universal (em vigor), à riqueza e diversidade da natureza humana. É colocada a necessidade de evolução e progresso, em detrimento do tradicionalismo antigo e do dogmatismo religioso.

Estas duas correntes educativas coexistem durante todo o século XVI. No século XVII a corrente tradicionalista supera a corrente renascentista, sendo o processo educativo assegurado pelos jesuítas, e definido através de métodos rígidos, vigiados e rigorosamente isolados da sociedade dos adultos (e.g., Mollo, 1979).

A clausura da escola é associada a uma visão pessimista da criança. O valor da criança está relacionado com o facto de ser educável, cabendo ao mestre a missão de transformar a fraqueza da criança, moldando-a à imagem de um adulto não corrompido pela sociedade.

No século XVIII, é conferido um maior interesse à observação da criança, emergindo assim uma concepção evolucionista e mais individualista do homem. Rousseau (1990), defende no seu modelo pedagógico o isolamento da criança do mundo adulto, para salvaguardar a sua bondade natural, tornando-a na sua própria fonte de

educação. Nesta fase, o modelo pedagógico perde a sua rigidez, emergindo a tónica na descoberta da criança. A criança continua isolada, mas num meio educativo totalmente oposto ao anterior.

Segundo Rousseau (1990), a educação não vem de fora, antes é a expressão livre da criança no seu contacto com a natureza. Rejeitando a rígida disciplina e o uso excessivo da memória vigentes, propôs serem trabalhadas com a criança: o brinquedo, o desporto, a agricultura e a utilização de instrumentos de variados ofícios, linguagem, canto, aritmética e geometria. Com base nestas actividades a criança desenvolveria actividades relacionadas com a sua vida e o seu interesse.

No século XIX, com a revolução francesa, surgem novos contextos sociais e políticos e uma nova abordagem educativa. É criada (em França), a escola primária obrigatória laica e gratuita, sistema defendido pelo Regime Republicano contra a crescente oposição da igreja. Os valores do espírito republicano, democracia, igualdade e liberdade são a base educativa transmitida pelos professores nas escolas, tornando-se a escola o símbolo da independência e da liberdade, passando o professor a ocupar um lugar de eleição, na medida em que, lhe compete dar ao aluno “uma formação favorável à sua integração na ordem social estabelecida” (Mollo, 1979, p. 42).

O ideal republicano, no qual o aluno não representa um papel activo, persiste durante todo o século XIX e início do século XX, A sociedade da época não concede lugar à criança fora da vida familiar, sendo o papel que esta assume na escola consignado apenas ao de uma preparação para a vida adulta.

1.2. Modelos Pedagógicos

Não obstante a implementação do ideal democrático e nacionalista na prática educativa foram surgindo, paralelamente, diversos modelos pedagógicos. E várias escolas experimentais instalaram-se na Europa, aplicando as ideologias de Rousseau, corrigidas e adaptadas ao progresso resultante da evolução acerca do conhecimento da criança (Mollo, 1979). Neste sentido, o conhecimento da criança através da observação científica torna-se um objectivo de médicos como Claparède ou Maria Montessori, que experienciam na escola as suas descobertas sobre a criança.

No seu método de ensino (desenvolvido no início do século XX), Maria Montessori, coloca a criança no centro do processo educativo, contribuindo para que a sociedade a reconhecesse como um indivíduo diferente dos adultos, com necessidades próprias. Este método pedagógico defende a utilização de materiais lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, metodologia que não era então utilizada no ensino tradicional.

“Creio ter estabelecido, com o meu método, as condições de estudo necessárias para desenvolver uma pedagogia científica; e quem adoptar este método inaugurará em cada escola e em cada classe, um laboratório de pedagogia experimental” (Montessori, 1948, p. 305).

Para Claparède, citado por Mollo (1979), “educar, é fazer da criança um adulto, tendo em conta as leis do seu crescimento físico e mental e as suas necessidades” (Mollo, 1969, p. 42).

O movimento pedagógico “Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) foi fundado, em França, por Celestin Freinet (durante a primeira metade do século XX) e caracteriza-se pela sua dimensão social, evidenciada pela defesa de uma escola centrada na criança (à semelhança dos modelos preconizados por Montessori e Claparède) que é vista não como um indivíduo isolado, mas como elemento de uma comunidade.

Segundo Freinet, “Educar não é uma fórmula de Escola, mas uma obra de vida” (Freinet, 1976, citado por Angotti, 2002, p. 24).

O conjunto de técnicas preconizadas por Freinet visam a libertação do pensamento infantil, para que a criança fosse compreendida, tal como os seus interesses, necessidades e a sua lógica. Nesta base procurava-se organizar o meio educativo, as técnicas e os utensílios, para a criança se desenvolver e se educar (Angotti, 2002).

Estas concepções conduzem ao surgimento de uma nova pedagogia que “facilitou a introdução dum certo liberalismo na concepção tradicional do aluno, assim como, a introdução de métodos activos... que põem a tónica mais sobre a necessidade de formar a criança do que a informar” (Mollo, 1979, p. 43).

“Se a educação tem um sentido, deverá permitir a cada indivíduo desenvolver-se de acordo com a sua natureza, em função da sua vocação, das suas capacidades próprias, e não a partir de um modelo feito, que não corresponde senão a um tipo particular de indivíduo: o chamado bom aluno, que aprende facilmente e não discute a ordem escolar” (Lengrand, 1981, pp. 92-93).

1.3. A importância da Educação

Uma boa educação é aquela que é capaz de reformar o homem e a sociedade, fazendo-o seguir a sua própria natureza (Rousseau, 1990). E é nisso que consiste a felicidade humana. Saber viver é o ofício que se deve ensinar às crianças. Então, a educação é indispensável à Humanidade. Promove o desenvolvimento progressivo das pessoas e da sociedade, sendo também “um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo, na comunidade de base, na nação” (Delors, 1999, p. 71). O homem faz-se pela Educação, “Dai a educação ser absolutamente necessária e conatural ao homem, que se pode definir com um ser educando e educável” (Barros, 1999, p. 13).

Mas, o que é educar?

“Educar ou reeducar é permitir, promover e estimular tudo o que possa aumentar a capacidade expressiva do indivíduo, o mesmo é dizer, para desenvolver a sua capacidade de pensar” (Branco, 2000, p. 105). A educação deve levar o indivíduo a descobrir-se a si mesmo, deve despertar-lhe o gosto pela aprendizagem, pelo saber, pela descoberta. Educar não é “formatar”, educar é deixar o Homem libertar as amarras que a sociedade lhe impõe e ousar ser ele próprio, no seu mais verdadeiro ser.

Nesta linha de pensamento, João dos Santos (1991) diz-nos que não se educa com teorias, mas com princípios e conceitos, adquiridos na experiência e no convívio do grupo familiar e comunitário:

“O mais importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu saber, para poder mostrar-lhes como se fala e regista o seu saber. Só assim é possível a um educador ou professor, fazer coincidir a sua cultura e conhecimentos académicos, com a cultura da criança e a do seu meio social” (Santos, 1991, p. 59).

A Educação deve ser constantemente repensada e ampliada, para acompanhar as constantes mudanças sociais. Pensa-se a educação como uma contínua construção da pessoa, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2002, p. 25).

Na mesma linha de pensamento, Lengrand (1981) refere que a educação deve dar ao homem os instrumentos necessários para que este consiga adquirir a capacidade de inventar, colocando-o nos caminhos da imaginação, do risco, e de todas as pesquisas, aceitando que as suas convicções, posições e saberes sejam regularmente postos em causa.

A concepção de Freire (2002), remete-nos para a importância da necessidade das redes de apoio (familiar nuclear, família extensa e professores), apoiarem a criança no seu processo de produção e construção do conhecimento.

“Se as crianças têm dificuldades em aprender é muito mais porque as suas construções estão inacabadas ou mal consolidadas dadas as dificuldades do bebé ou da criança pequena em ajustar-se aos tempos, aos «ritmos de acção» e aos ritmos de actividades dos seus parceiros, e entre estes, evidentemente da mãe” (Montagner, 1998, p. 54).

Educação para os valores

A Educação para os valores é uma emergência na escola de hoje. É indispensável vivenciar-se o perdão, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade, a amizade, a cooperação, a inter-ajuda, para que deste modo a educação escolar seja um contributo válido para a formação pessoal e social dos seus alunos.

A formação pessoal e social, enquanto finalidade da educação escolar, tem como fundamento várias preocupações das quais se salientam três, que de certo modo se encontram relacionadas com as mudanças que ocorrem durante o processo de socialização das crianças: “a capacitação para a resolução dos problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológico e a educação para os valores” (Campos, 1997, p. 7).

A formação passará pela orientação da educação, não só para o dever, mas também para a aspiração. Ou seja, a criança não deve ser apenas responsabilizada, repreendida ou castigada quando não cumpre, devendo também ser incentivada para que por si própria descubra, mediante estímulos assertivos, construtivos e interactivos, o que é mais justo, por um lado, e mais educativo, por outro.

“A promoção do sentido de aspiração na criança é muito benéfica para o seu desenvolvimento pessoal e social, (...) se a criança for estimulada a atingir padrões de excelência, (...) tenderá a ser menos conformista e a lutar mais pelos seus ideais. Por tudo isto, valeria a pena que as famílias, as escolas e a

comunidade em geral promovessem nas crianças não apenas o sentido de dever, mas também o sentido de aspiração” (Lourenço, 1996, p. 25).

É assim essencial ensinar a criança a pensar sobre o valor dos fins a que se propõe, e não educar somente para o treino dos meios para alcançar os fins. Este processo deverá ser realizado de uma forma racional e não doutrinadora, na medida em que a natureza dos valores é racional, e estes, embora sejam acompanhados de sentimentos e emoções, são racionais e de certo modo, são conceituais (e.g., Andrade, 1992).

Pelo que a formação pessoal e social deve centrar-se em “aprofundar a compreensão racional das implicações éticas das decisões que se tomam” (Andrade, 1992, p. 7).

1.4. A Escola

Como consta no decreto-lei nº 78/2008 de 22 de Abril, as escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos, e cada um dos cidadãos, das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.

Contudo, para que a criança consiga desenvolver todas as suas capacidades e potencialidades, deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade.

“Uma escola de qualidade é aquela que promove o progresso dos seus alunos numa ampla gama de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos alcançados, tendo em conta o seu nível socioeconómico, o seu meio familiar e a sua aprendizagem prévia. Um sistema escolar eficaz é o que maximiza a capacidade das escolas para alcançar esses resultados. O que supõe adoptar a noção de valor acrescentado na eficácia escolar” (Bolívar, 2003, p. 30).

1.4.1. A Escola como agente de socialização

Zabalza (1994) refere a escola como um agente de socialização que deve permitir que o indivíduo: desenvolva a sua personalidade, estabeleça as bases de relação entre ele mesmo e a sociedade, entre ele mesmo e a cultura, e que represente o próprio contexto na relação que mantém com a escola, numa perspectiva dinâmica e de intercâmbio mútuo. Mas não será a escola mais do que isto?

A escola é essencial na vida da criança. A família, cada vez menos tem tempo para os seus filhos, trabalha muitas horas, o stress toma conta do seu estado de espírito, os avós ainda trabalham, e as crianças passam o dia todo na escola. Por opção, ou por ser inevitável, verifica-se uma demissão das famílias do papel educativo, passando-o para a Escola.

“A família tem vindo a delegar no sistema escolar muitas das funções educativas, pelo que, para muitos jovens, reside neste uma última oportunidade de interiorizar regras e de criar um conjunto de valores essenciais à vida” (Oliveira, 1999, p. 29).

É também em face desta situação que os currículos deverão ser repensados. Os professores poderiam dar menos matéria (instrução) e preocuparem-se mais com a esfera pessoal e os valores.

Para Marques (1988), a dimensão socializadora dos currículos é dificultada por um modelo de escola que não fixa nem estabiliza os professores, que estimula relações impessoais e desumanizadas e que se preocupa mais com a competição e o individualismo do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação.

1.4.2. A Escola como agente de instrução

De acordo com Oliveira (1999), educação difere de instrução, a primeira visa o sujeito a segunda refere-se aos objectos. A aquisição de conhecimentos e a descoberta de factores externos, fora de nós, é instrução, enquanto a realização de valores internos, dentro de nós, é educação. Cabe à escola, professores e todos os agentes educativos contribuir para que tal se verifique.

“A instrução deve ser completada pela educação. A educação visa, fundamentalmente, o plano social, a aceitação dos princípios que regem as

relações entre os homens; no plano psico-pedagógico, ela deve visar o desenvolvimento intelectual, quer dizer, a inteligência e o pensamento. O pensamento vive da sua possibilidade de expressão pela palavra, pela grafia, pela atitude, pelo movimento” (Branco, 2000, p.405).

Para Zabalza (1992), o desenvolvimento curricular deve realizar-se com base nas características gerais da escola, devendo assentar em alguns pontos essenciais:

- A Escola básica deve integrar um modelo formativo, que permita a convivência de todos, mesmo partindo de diferentes posturas sociais, visando uma socialização participativa, democrática e anti-autoritária, fundamentada no consenso social e no envolvimento de toda a comunidade educativa na tarefa educativa.
- A formação deve ser contínua, e o currículo deve ter em conta o desenvolvimento individual de cada aluno, tendo em conta as características psicológicas de cada idade e o processo formativo de cada aluno. O ensino deve ser progressivo e deverá estabelecer-se um processo de continuidade entre os diversos níveis de ensino.
- A integração na escola bem como as bases sócio-afectivas e cognitivas essenciais para que os alunos progridam em aprendizagens gradualmente mais complexas, são essenciais para um desenvolvimento de qualidade do aluno, pelo que a integração das componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais, veicula-se condição básica para um desenvolvimento completo, sendo importante que para tal o aluno aceda e se integre no âmbito escolar como um todo.
- A aprendizagem pode ser assimilada através da via afectivo-emocional, a via social-relacional, a via da psicomotricidade e a via intelectual. A criança pode aprender de forma isolada por cada uma destas vias, ou poderá realizar a aprendizagem em simultâneo pelas quatro vias, usufruindo em pleno de todas as dimensões da sua experiência. A escola também é um agente de instrução, devendo ter um ambiente propiciador de aprendizagens, garantindo a cada indivíduo a intervenção no seu processo de desenvolvimento pessoal e cultural, apreendendo as especificidades da leitura, da compreensão e da plena participação na vida social (e.g., Zabalza, 1992).

1.4.3. A Escola como agente de mudança

Todos estes critérios enfatizam a necessidade de uma escola global e integradora, mais próxima da comunidade educativa e centrada nas necessidades educativas e

culturais da criança. “Continua a defender-se que os currículos devem ser rigorosamente iguais para todos os alunos, independentemente das regiões e das particularidades sociais, culturais e linguísticas dos alunos e das famílias” (Marques, 1998, p. 7).

Neste contexto impõe-se questionar os papéis curriculares da Escola e do Professor no contexto educativo, na medida em que a escola é a base de referência para o desenvolvimento do currículo, estes papéis cruzam-se e complementam-se.

A escola deve ser um ambiente totalmente livre de preconceitos e de discriminações, onde se pode pensar e onde se pode ver o desenvolvimento da cultura de um povo (e.g. Freire, 2002). Ela deve reunir condições e materiais para que o professor e as crianças se desenvolvam sem constrangimentos.

Note-se que “ensinar não se esgota no “tratamento” do objecto ou do conteúdo, (...) mas alonga-se à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 2002, p. 26).

O docente não pode continuar a ser perspectivado enquanto um consumidor de previsões, prescrições e orientações vindas do exterior (e.g., Zabalza, 1992). É assim importante que o professor assuma um papel activo, sendo co-responsável pela elaboração e gestão do seu trabalho na sala de aula.

Donde impor-se uma sucinta abordagem aos papéis curriculares que tanto a escola como o professor desempenham no processo educativo, de modo complementar.

A escola “é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo (...) esboça as linhas gerais de adaptação do Programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades” (Zabalza, 1992, p. 222). Ao professor, cabe o papel de concretizar com a acção prática, essas previsões.

Por seu turno, Marques (1998) enfatiza a ideia de que uma escola que promova o desenvolvimento integral dos alunos, terá de ser uma escola onde dê gosto viver, na medida em que é no estabelecimento de ensino que os alunos passam grande parte do seu tempo.

“Aproveitar as potencialidades educativas da escola, tornando-a um espaço onde se vive, se aprende a viver e se prepara para a vida é não só uma necessidade, mas também uma exigência (...). Para isso, é preciso investir na escola, voltar a considerá-la um importante espaço de mobilidade social e o grande motor de desenvolvimento do País” (Marques, 1998, p. 8).

Um espaço físico da escola agradável também se revela importante. Crianças, professores e funcionários, passam mais tempo na escola do que nas suas próprias casas, pelo que é importante sentirem-se bem aí.

“O ambiente físico da escola é aquele que envolve a criança durante a maior parte do dia e por isso é fundamental que seja gerador de uma sensação de conforto e que esteja perfeitamente adaptado às necessidades da criança” (Avô, 2000, p. 109).

CAPÍTULO 2 – CRIANÇA

2.1. Ser criança

Falar da criança é falar da infância. O conceito de infância sempre existiu, mas foi alterando-se conforme a época e a cultura. (e.g., Papalia, 1999)

Rousseau (1990) perspectiva a infância como um momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio. A criança passou a ser vista como um ser com ideias, interesses e características próprias.

No século XX viveu-se um grande marco no progresso da representação da criança, havendo um reconhecimento dos seus direitos, respeitando-a e valorizando-a - surgimento da Convenção sobre os Direitos da Criança. A Convenção sobre os Direitos da Criança, adaptada pela assembleia-geral das Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990, contém 54 artigos, divididos em quatro categorias de direitos: os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à protecção e os direitos de participação.

2.2. Desenvolvimento da criança

Pensando a criança como um ser único e individual, com a sua própria personalidade e com aspectos externos/circunstâncias de vida únicas, devemos abordar o desenvolvimento da criança em três aspectos de desenvolvimento fundamentais: Desenvolvimento físico, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento psicossocial (Papalia, 1999).

Estes aspectos de desenvolvimento estão interligados e influenciam-se, tanto positiva como negativamente.

No desenvolvimento físico consideramos o crescimento do corpo, o crescimento do cérebro, capacidades sensoriais, competências motoras e a saúde. No desenvolvimento cognitivo entende-se as mudanças nas capacidades mentais: criatividade, raciocínio, aprendizagem, memória e pensamento. No que concerne ao desenvolvimento psicossocial baseamo-nos na personalidade de cada criança (comportamentos, sentimentos, reacções) e no desenvolvimento social, as relações com os outros.

Para Papalia (1999), a criança está sujeita a inúmeras influências tais como a hereditariedade (influências inatas no desenvolvimento, transportadas pelos genes herdados dos pais), o ambiente (influências externas ao self – família, nível socioeconómico, etnia e cultura) e a maturação do corpo e do cérebro (expressão de uma sequência de mudanças físicas e de padrões de comportamento, determinadas pela idade, e que pressupõe a prontidão para o domínio de novas competências).

Segundo Piaget (1986) que realizou vários testes e observações a crianças, constatou que as crianças revelam aspectos semelhantes nos diferentes ciclos de vida. São cinco os períodos de vida considerados por Papalia (1999): Estádio pré-natal (da concepção ao nascimento), infância e período entre os 18-36 meses, período pré-escolar (3-6 anos), período escolar (6-11 anos) e a adolescência (dos 11 até cerca de 20 anos).

No período escolar, a força e as capacidades atléticas prosperam, problemas respiratórios ocorrem, mas a saúde melhora, diminui o egocentrismo, revelam-se progressos na memória e na linguagem, o auto-conceito torna-se mais complexo, afectando a auto-estima; algumas crianças revelam necessidades educativas especiais e outras manifestam potencialidades maiores, a co-regulação reflecte a mudança gradual do controlo da criança para os pais, e os pais assumem uma importância central. Neste período,

“as crianças começam a relacionar-se com um grupo social mais amplo e a entender a influência social. Serão capazes de compreender quem é popular e quem não o é entre os seus colegas. Ao mesmo tempo verifica-se um desenvolvimento cognitivo e as crianças aprendem o poder do intelecto sobre a emoção” (Gotman e Declaire, 1999, p. 209).

Devido à influência que o grupo passa a ter na vida das crianças nesta faixa etária, a aceitação no grupo de colegas, bem como o receio de exclusão passa a ser uma preocupação. Segundo Gotman e Declaire (1999), uma das suas motivações primeiras na vida é evitar a qualquer custo o sentido de embaraço, evitando ao máximo chamar a atenção sobre si, especialmente se isso puder conduzir a que os amigos trocem delas ou as critiquem.

A primeira infância, fase de excelência do desenvolvimento infantil, essencialmente por ser nela que se verificam as maiores mudanças e aquisições, podem considerar cinco perspectivas influentes neste processo: Uma perspectiva psicanalítica, uma perspectiva de aprendizagem, uma perspectiva cognitiva, uma perspectiva etológica e uma perspectiva contextual (e.g., Papalia, 1999).

2.2.1. Perspectiva Psicanalítica

As Teorias Psicanalíticas baseiam-se no estudo do ser humano no seu psiquismo, ou seja dão enfoque ao desenvolvimento emocional, essencialmente ao estudo da personalidade. Freud (1995) considerou que a maioria dos processos tem origem no inconsciente, e que a estrutura da personalidade é constituída por três partes: o id², ego³ e superego⁴, e que todo o desenvolvimento é operado em três estádios: oral; anal e genital (Bee, 1996; Newcombe, 1999).

Posteriormente, Erickson (1974) e Bowlby (1969), discípulos de Freud consideraram que a socialização é igualmente importante no desenvolvimento. Bowlby (1969) dá grande importância às relações de vínculo que a criança estabelece com os outros.

2.2.2. Perspectiva de Aprendizagem

As teorias da Aprendizagem dão maior importância ao meio, no processo de aprendizagem. Skinner (1938) foi um dos pioneiros e desenvolveram os conceitos de condicionamento clássico e condicionamento operante como os processos de aprendizagem. Bandura (1977) acrescenta a estas teorias o “modelo da aprendizagem social”, na qual refere que a aprendizagem se faz a partir da imitação ou modelagem (Bee, 1996; Newcombe, 1999). Entenda-se aprendizagem como a

² Id representa as pulsões inconscientes e os impulsos.

³ Ego um elemento muito mais consciente, o executivo da personalidade.

⁴ Superego que é o centro da consciência e da moralidade, uma vez que ele incorpora as normas e as limitações morais da família e da sociedade.

“mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática. Trata-se de um processo que, prevalentemente depois de uma experiência, produz mudança, relativamente estável, no comportamento ou capacidade de operar do sujeito. Todo este processo supõe a aquisição de conhecimentos que, no homem, não se faz sem a inteligência e a memória, supondo o uso ou manejo dos conhecimentos memorizados” (Kimble, 1969, citado por Oliveira, 2007, p. 71).

2.2.3. Perspectiva Cognitiva

Piaget (1986) defende que o desenvolvimento cognitivo se processa através de estádios: Estádio 1 – Sensório- motor (0-2 anos); Estádio 2 – Pré-operacional (2-7 anos); Estádio 3 – Operações concretas (7-11 anos); Operações Formais (11-16 anos). Estas estruturas são o meio através do qual a experiência é interpretada e organizada e desenvolvem-se através de: assimilação (a incorporação de novas experiências em estruturas pré-existentes), a acomodação (alterações das antigas estruturas de modo a integrar as novas experiências). A assimilação é conservadora enquanto a acomodação é progressista.

Mais, Piaget (1986, citado por Oliveira, 2007) interpreta o desenvolvimento cognitivo em termos de sucessão de estruturas lógicas universais, explicando a execução de uma tarefa através da descrição das estruturas lógicas que lhe são subjacentes e ainda a teoria de processamento de informação que implica a realização de tarefas cognitivas em termos de acções temporais em termos de acções temporais, isto é, como actuam os seres humanos (processo) sobre os dados (informação).

O estádio das operações concretas é marcado por uma diminuição do egocentrismo, as crianças são menos egocêntricas e mais eficientes

“em tarefas que requerem raciocínio lógico, como por exemplo distinguir fantasia da realidade, classificação (incluindo a inclusão de classes), dedução e indução, fazer juízos acerca de causas e efeitos, seriação, inferência transitiva, pensamento espacial, conservação e operar com números. Contudo, o seu raciocínio é muito limitado ao aqui e agora. O aspecto concreto do seu pensamento resulta num desfasamento horizontal, um desenvolvimento desigual em competências relacionadas” (Papalia, 1999, p. 458).

2.2.4. Perspectiva Etológica

A teoria da vinculação de Bowlby (1969) refere-se ao laço afectivo que a criança estabelece com outra pessoa, sendo desejável que nos primeiros anos de vida este se desenvolva com a mãe. Esta ligação é condição essencial para um bom desenvolvimento mental, fornecendo à criança uma base segura a partir da qual esta pode explorar o mundo que a rodeia com confiança e para quem pode voltar quando sente necessidade.

A qualidade desta relação de vinculação é de tal forma importante que influencia de forma decisiva os sistemas relacionais da criança ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento. A partir do primeiro ano de idade, e mais significativamente a partir dos 18 meses, as crianças começam a estabelecer uma relação muito próxima com uma pessoa ou com um grupo de eleitos. Bowlby (1969) designou este fenómeno de «monotropia» – a tendência da criança para se focar numa só pessoa. Nesta idade, a separação da “pessoa de referência” causa às crianças muito stress; só por volta dos três anos conseguem tolerar a separação e convencer-se que o prestador de cuidados, apesar de ausente, continua disponível para ela. Bowlby defende ainda que a vinculação não se limita à infância, permanece activa durante toda a vida. A criança, no contexto escolar, também precisa de adultos de referência.

2.2.5. Perspectiva Contextual

A teoria sociocultural de Vygotsky (1979, 1984) tem uma abordagem eminentemente organicista, apesar de não negar a importância da associação de estímulos. A sua teoria propõe a actividade como ponto de partida para a aprendizagem. Defende que o ciclo da vida é um processo de transformação do meio através do uso de instrumentos de dois tipos: ferramentas⁵ e os signos ou símbolos⁶. As ferramentas actuam sobre o estímulo, modificando-o, sendo sempre externos ao sujeito. Os signos ou símbolos, não modificam materialmente o estímulo, mas a pessoa que os utilizam como mediadores, e actuam sobre a interacção da pessoa com o seu meio. Estes provêm do meio social exterior. Vygotsky (1979) defende que o meio sociocultural é da maior importância para o desenvolvimento cognitivo, considerando que diferentes contextos criam diferentes formas de desenvolvimento. O

⁵ Ferramentas: actuam sobre o estímulo, modificando-o; são sempre externos ao sujeito.

⁶ Signos ou símbolos: não modificam materialmente o estímulo, mas a pessoa que os utilizam como mediadores, e actuam sobre a interacção da pessoa com o seu meio.

desenvolvimento é o produto da cultura, enfatizando o papel da interação social e a instrução.

A predisposição das crianças para aprender algo depende mais dos seus conhecimentos anteriores sobre o tema do que a maturação das estruturas cognitivas. Os avanços do conhecimento são estimulados pela construção social que ocorre durante o diálogo, discussão ou conversação através do ensino na zona de desenvolvimento proximal⁷.

Na zona de desenvolvimento proximal, graças aos suportes e ajudas de outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento que definem a aprendizagem escolar.

2.3. A criança no contexto escolar

A experiência escolar influencia e é influenciada por todos os aspectos do desenvolvimento da criança - cognitivo, físico, emocional e social (e.g., Papalia, 1999). Para além das características inerentes à própria criança, cada nível do contexto das suas vidas, nomeadamente, a família mais próxima, os acontecimentos ocorridos na sala de aula e os acontecimentos recebidos da sua cultura mais alargada, influenciam o seu sucesso escolar.

A motivação constitui o factor fundamental ou o “motor” da aprendizagem na ordem afectiva, assim como a inteligência é o factor fundamental na ordem cognitiva ou estrutural. Piaget (1986) compara a inteligência ao motor (estrutura) e a afectividade ao combustível (energética) (Oliveira, 2007). É fundamental que as crianças se sintam motivadas para a escola.

“A motivação designa os factores internos do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direcção e a intensidade do comportamento. Entende-se por motivação qualquer factor interno que inicia (activação), dirige (direcção) e sustém (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objectivo. Trata-se de um factor interno que dá energia e direcção ao comportamento” (Oliveira, 2007, p. 122).

A criança motivada torna-se persistente conseguindo encontrar os meios adequados para alcançar os seus objectivos. Quando os meios escolhidos se tornam

⁷ Zona de desenvolvimento proximal é o intervalo em que, graças à intervenção e ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa de uma forma e com um nível que não seria capaz de atingir individualmente.

desadequados não desiste e procura outras alternativas. Como a educação visa o desenvolvimento integral e integrado da personalidade da criança, é importante que a escola desenvolva actividades que promovam a motivação da criança para a aprendizagem e para a vida.

Para motivar o crescimento social das crianças o contexto de sala deverá ser caracterizado pelo respeito pelos seus sentimentos. Algumas crianças mostram-se relutantes em integrar actividades propostas pelos professores, pelo que, motivar a criança a participar, é fundamental para estimular a sua auto-estima.

“Esta estratégia aceita e respeita os sentimentos das crianças, protege o seu sentido de autonomia e minimiza a probabilidade de transformarem a sua relutância numa resistência obstinada às normas do grupo” (Formosinho et al., 2001, p. 23).

Os professores devem fomentar a auto-estima e confiança da criança para a motivar. Para a criança, o brincar é a coisa mais séria do mundo, tão essencial para o seu desenvolvimento, quanto todas as suas outras necessidades básicas.

No contexto escolar propor brincadeiras como aprendizagem é o caminho para o sucesso. “O jogo é portanto o instrumento de que a pedagogia tem de se servir nas primeiras fases da educação” (Coelho, citado por Santos, 2002, p. 38).

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como mera diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico⁸ facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, para a criação da sua própria personalidade, facilita os processos de socialização, comunicação e expressão.

“E hoje, que tanto se fala em insucesso escolar, e se sabe educativamente quão importante é, para a criança, o brinquedo, o brincar e o jogar, não será portanto um dos meios para ajudar a vencer o tal “insucesso escolar” proporcionar-lhes condições mais vastas e melhores para vivenciar a sua própria actividade lúdica?” (Santos, 2002, p. 50).

⁸ A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Neste *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte.

CAPÍTULO 3 – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

3.1. O que são representações sociais

A representação é um termo clássico em filosofia e em psicologia para designar aquilo que se representa, o que forma o conteúdo concreto de um acto de pensamento e em especial a reprodução de uma percepção anterior (e.g., Laplanche, 1990). Moscovici (1961/1976, 1984) utiliza o conceito de representação como construção para desenvolver o conceito de representação social.

“A representação envolve um elemento activo de construção e re-construção: o sujeito aparece como autor destas construções psíquicas e detém o poder de transformá-las na medida em que elas se desenvolvem” (Jovchelovitch, 2000, citado por Oliveira, 2008, p. 76).

Jodelet (1984) assinalou dois factores que na sua óptica se revelam fundamentais para a construção de uma representação: o primeiro incide sempre sobre a representação de um objecto ou uma referência de alguém relativamente a alguma coisa; e o outro apresenta uma característica de imagem que facilita a intermutabilidade entre o sensível e a ideia, o percebido e o conceito, evidenciando o seu cariz construtivo com um carácter tanto simbólico e significante, como autónomo e criativo. A representação tem uma essência social, uma vez que as categorias que a organizam e manifestam são sempre reportáveis à cultura e, em última instância, estas são categorias da linguagem (e.g., Jodelet, 1984; Oliveira, 2008).

O conceito de representação social tem na sua génese o conceito de representação colectiva. A representação concentra em si mesma um certo equilíbrio e objectividade, na medida em que é partilhada e reproduzida colectivamente, motivo pelo qual, como representação colectiva absorve todos os indivíduos a partir do exterior (Moscovici, 1976).

Durkheim (1898) concebe as representações colectivas, como formas gerais e estáveis do conhecimento, que alteram a sua estrutura e conteúdos de modo muito lento, sendo igualmente estáveis na sua transmissão. São de algum modo, a memória colectiva de uma sociedade, das representações individuais. Neste sentido, as representações individuais são a origem das representações colectivas, correspondendo à forma como a sociedade se pensa a si mesma.

Este conceito sociológico de representação colectiva originou uma abordagem psicossocial do pensamento social, sendo a base de Moscovici (1976) para a construção do conceito de representação, “na interface entre o psicológico e o social” (Jodelet, 1984, p. 360), articulando estes domínios. A investigação em representações sociais visa compreender a forma como cada indivíduo apreende o seu mundo envolvente, com o intuito de ajudar a resolver os seus problemas existenciais, relacionais, etc.

“A teoria das representações sociais estabelece a ligação entre a psicologia humana e as questões sociais e culturais, procura ser o objecto da psicologia social, difundindo-se às ciências vizinhas, ajustando-se e abrindo-se às diversas tradições, impulsionando uma grande diversidade de áreas de investigação que a mesma enquadra” (Doise, 2001, citado por Oliveira, 2008, p. 130).

Para Jodelet (1984), o acto de representar ultrapassa a diferenciação rígida entre os universos, externo e interno, sendo fundamental na construção de uma representação social. Assim sendo, o estudo da génese e funcionalidade das representações sociais é fundamental para a analisar e interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana.

“As representações sociais são contextualizadas enquanto saber funcional ou teorias sociais práticas. Estas permitem a organização significativa do real e desempenham um papel vital na comunicação” (Moscovici, 1984, p. 12).

Oliveira (2008) cita que as representações sociais servem como guias da acção, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sóciocognitivo (Jodelet, 1984).

Segundo Vala (1993, citado por Cabecinhas, 2004), considerar as representações enquanto *sociais* implica a aplicação de três critérios: critério quantitativo – uma representação é social, quando é partilhada por um conjunto de indivíduos; critério genético – uma representação é social, na medida em que, é colectivamente gerada (as representações sociais resultam da actividade cognitiva e simbólica de um grupo social); critério funcional – as representações sociais são guias para a comunicação e para a acção (são teorias sociais práticas).

Por seu turno, Moscovici (1988) classifica três tipos ou categorias, através das quais, uma representação pode tornar-se social: hegemónicas - as representações que são

partilhadas por todos os elementos de um grupo muito estruturado (um partido, uma nação, etc.) sem terem sido criadas pelo mesmo; predominam tacitamente em todas as práticas simbólicas e parecem ser uniformes e coercivas; emancipadas - as representações são o resultado da transmissão de conhecimento e de ideias de grupos que estão em contacto mais ou menos próximo; cada grupo cria as suas próprias versões e partilha-as com os outros; estas representações têm certo grau de autonomia e complementaridade, resultando da partilha de um conjunto de interpretações e de símbolos; polémicas - as representações que são concebidas como resultado de um conflito ou controvérsia social e que não são partilhadas pela sociedade na sua totalidade; devem ser consideradas no contexto de uma oposição ou luta entre grupos.

As representações sociais regulam a nossa relação e orientam o nosso comportamento. Devem ser perspectivadas como uma forma específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. “São sob certos aspectos específicos da nossa sociedade (...) devem ser vistas como uma atmosfera em relação ao indivíduo e ao grupo” (Moscovici, 2005, p. 53).

Por este motivo, Moscovici (2005) afirma ainda que os indivíduos e os grupos movem-se no seio de uma sociedade pensante, que eles mesmos concebem mediante as interações que mantêm entre si.

As representações participam ainda em procedimentos tão diversos como, a difusão e a assimilação de conhecimentos, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as acções de resistência e de mudança social. Neste contexto, enquanto fenómenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto duma actividade de adaptação da realidade exterior e, em simultâneo, como processo de elaboração psicológica e social da realidade. Têm um alcance específico, na medida em que transformam teorias científicas em teorias do senso comum; e um alcance geral, porque dão sentido à realidade onde nos encontramos envolvidos atribuindo-lhe representações.

3.2. Funções das Representações Sociais

As funções das representações sociais encontram-se directamente relacionadas com o princípio da familiarização, que conceptualiza a capacidade de adaptação por parte

do indivíduo ou do grupo a novas informações, objectos ou realidades (e.g., Moscovici, 2005). No seu processo de adaptação, o indivíduo ou o grupo desenvolvem mecanismos que lhes facilitam a manipulação das novas informações tornando-as familiares ao seu pensamento e ao quotidiano.

“Esta função, pela qual podemos “ver” no “estranho” uma face (re)conhecida, familiar, é possível pela interacção entre dois processos ou mecanismos essenciais, pelos quais actuamos a nível da memória: a ancoragem e a objectivação” (Oliveira, 2008, p. 227).

A ancoragem e a objectivação são, neste sentido, dois processos sócio-cognitivos, indissociáveis e essenciais na formação das representações sociais, sendo modelados por factores sociais.

A objectivação relaciona-se com a forma como se estruturam os elementos constituintes da representação e ao percurso mediante o qual estes elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural (Moscovici, 1984).

A objectivação é a reprodução do nosso quadro de referências, conceitos ou ideias em imagens. É a transformação de algo abstracto, inerente ao pensamento, em algo visível que assume uma forma específica e que ao ser materializado passa a integrar a linguagem e o vocabulário, sendo controlados pela memória (Moscovici, 1984).

No que respeita à ancoragem, Oliveira (2008) define-a como “a integração cognitiva do objecto representado no interior de um sistema de pensamento preexistente, originando transformações num e noutro” (Oliveira, 2008, p. 231).

Ancorar corresponde à integração da representação no social; é incorporar algo que é estranho na nossa rede de categorias, comparando-a com o que é considerado típico dessa categoria, deste modo, as novas informações são readaptadas em função da categoria que nos é familiar (Jodelet, 1989). Pelo que o processo de ancoragem, por um lado, antecede a objectivação e, por outro, situa-se na sua sequência. Na medida em que precede a objectivação, a ancoragem reporta-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já constituídos que o objecto da representação é programado. Como processo que surge no seguimento da objectivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, uma vez que, permite entender a forma como os elementos representados contribuem para expressar e estabelecer as relações sociais (e.g., Moscovici, 1961/1976).

3.3. Representações sociais, linguagem, comunicação e Educação

Viver em sociedade implica criar, adaptar, utilizar e comunicar representações sociais nas mais diversas situações, culturas, contextos e ambientes. As representações são usadas para actuar no mundo e interagir com os outros (Oliveira, 2008). “O desenvolvimento da criança enquanto ser social, pode definir-se como uma organização e uma estrutura progressiva das diferentes trocas com o seu meio” (Duval & Letourneur, 1994, p. 40). A comunicação é o conjunto de trocas efectuadas entre o ser e o que o rodeia, sendo as linguagens um meio pelo qual se processam essas trocas.

“A própria linguagem, quando ela carrega representações, localiza-se a meio caminho entre o que é chamada de a linguagem da observação e a linguagem da lógica; a primeira, expressando puros factos – se tais factos existem – e a segunda, expressando símbolos abstractos. Este é talvez, um dos mais marcantes fenómenos do nosso tempo – a união da linguagem e da representação” (Moscovici, 2004, p. 46).

A linguagem é o conjunto dos sinais, ou seja, o que dela se depreende, o que caracteriza este ou aquele meio de comunicação. Por seu turno, a língua define-se como linguagem oral e escrita própria de uma cultura (Duval & Letourneur, 1994).

“Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida quotidiana, do mesmo modo, que as expressões linguísticas são acessíveis a todos” (Moscovici, 2004, p. 208).

Neste âmbito, “viver em sociedade implica criar, adaptar, utilizar e comunicar representações sociais nas mais diversas situações, culturas, contextos e ambientes” (Oliveira, 2008, p. 241). Para que a comunicação seja possível é importante que as categorizações e interpretações sejam comuns e que a linguagem utilizada seja partilhada entre os vários intervenientes (Vala, 2000, citado por Oliveira, 2008). Pelo que, a comunicação em si mesma, encontra-se directamente relacionada com o acto de representar, interagir, partilhar, discutir, explicar e avaliar (Oliveira, 2008).

Esta dinâmica inter-relacional é o elo de ligação fundamental ao processo educativo da criança, na medida em que a criança deverá ser o centro da sua dinâmica

educativa de forma a compreender e integrar plenamente as linguagens expressas nos conteúdos educativos.

“O facto de exprimir resultados das suas pesquisas, de imaginar e desenvolver temas ou projectos em linguagens diferentes como a acção, o desenho, o símbolo, a linguagem oral, a linguagem escrita ... facilita o desenvolvimento e a organização funcional dos diferentes meios de comunicação” (Duval & Letourneur, 1994, p. 80).

Deste modo, a criança enriquece o seu quadro cognitivo, incrementando a forma como expressa as suas ideias e como representa o meio envolvente.

3.4. As representações sociais da criança e da Escola

Grácio (1998) explana o facto das representações da criança e da infância oscilarem ao longo da história, numa mesma época e em função de meios sociais diferenciados. As representações da criança e da infância estão necessariamente associadas aos modelos de adultos, às ideologias, programas e projectos da sociedade. As variações de sistemas educativos baseiam-se em distintas concepções de criança, os adultos transmitem uma cultura e proporcionam à criança práticas e apoios seleccionados com o objectivo de facilitar o desenvolvimento da criança e a sua adaptação ao grupo social comunicando-lhe um saber e um saber-fazer.

É através da educação que a criança apreende e desenvolve qualidades, formas de agir, assim como atitudes morais e intelectuais. Na sociedade actual a função de transmitir esses valores às crianças é responsabilidade dos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico.

Tanto as interacções entre adulto e criança, como a própria aceitação de uma linha educativa, derivam da representação social do que é uma criança, daquilo em que ela se deverá tornar e dos sistemas de valores e normas referentes às crianças e ao papel que desempenham no universo representativo dos adultos. Importa considerar o verdadeiro papel da criança em todo o seu processo educativo, salientado as representações sociais que a própria assimila ou partilha no espaço escolar onde se encontra inserida. Que aspectos valorizam na escola, que factores consideram determinantes para a satisfação das suas necessidades quotidianas, como perspectivam o seu futuro no contexto escolar?

Isto porque, ao mesmo tempo que as representações influenciam a forma particular como cada criança entra em contacto com a escola, as representações que elas possuem no início do ano lectivo sofrem necessariamente alterações, no decorrer da sua interacção com a escola, às quais crescem as suas vivências fora dela.

Os factores ambientais (família nuclear, grupo de pares, professores e outras figuras de referência no quotidiano da criança, assim como, a localização geográfica e a organização espacial da escola) podem funcionar como barreiras ou elementos facilitadores da construção das representações que a criança tem da escola. As representações da escola contribuem para compreender melhor o quanto o desempenho escolar é resultado de múltiplos e complexos factores. O sucesso ou o fracasso na aquisição das informações, habilidades e posturas exigidas pela escola aparece como resultado da acção conjunta desses factores, boa parte dos quais exteriores às crianças, sendo que, esse desempenho se reflecte não só no modo como as crianças pensam e sentem a escola mas, também, a si mesmas.

No que respeita ao ambiente familiar, o posicionamento dos pais, ou seja, a representação que preconizam relativamente às questões da educação dos seus filhos, a importância que conferem ao ensino e à educação formal, tem um papel importante no seu desenvolvimento académico e, conseqüentemente, na representação que estes realizam da escola. O esforço que as crianças fazem para ter bom aproveitamento é efectuado pelos seus valores de conquista, pelas suas expectativas de sucesso, pelos seus conceitos sobre as suas capacidades, assim como, pelas suas atribuições. Em parte, elas recebem essas convicções e valores dos seus pais (Newcombe, 1999).

Do mesmo modo, pais que valorizam as aprendizagens em contexto escolar condicionam e favorecem a construção de uma representação social positiva da escola por parte da criança.

Todas as competências de cognição e relação encontram-se adjacentes à organização das construções infantis, sendo que, o equilibrado desenvolvimento das mesmas contribui de forma significativa para que a criança reúna as condições necessárias para operacionalizar as suas construções representativas do social. Montagner (1998) defende que, as construções infantis processam-se de acordo com um enquadramento, que é em simultâneo, específico a cada criança, e dependente de acontecimentos exteriores, e de influências modeladoras.

Bruner (1980) considera três formas de sistemas representacionais que são operacionais durante o desenvolvimento do intelecto humano e cuja interação é fundamental: a representação activa (conhecimento de algo através da acção), a icónica (aquisição do conhecimento pela imagem e pelo retrato) e a simbólica (onde o conhecimento é adquirido através da linguagem). Todas estas representações podem ser especificadas em termos precisos, podem ser afectadas e modeladas por uma relação em cadeia com sistemas instrumentais, sendo influenciadas por condicionantes culturais e pela evolução humana.

As imagens representativas que a criança efectua em relação a contextos reais vão complexificando em função do seu desenvolvimento cognitivo. Bruner (1980) refere uma experiência efectuada por Olso em crianças de três, cinco e oito anos de idade, tendo concluído que: aos três anos existe uma forte tendência para uma interdependência entre a acção e a percepção, como se a criança procurasse criar um estímulo para produzir a resposta; aos cinco anos a criança obtém uma imagem que represente a actividade em curso, no entanto, não obstante o número de alternativas apresentadas, ela testará uma de cada vez, eliminando-a ou aceitando-a como viável; a criança mais velha (com oito anos) consegue manipular a informação definida adequadamente e não apenas através de imagens simples.

Formosinho et al. (2001) aborda a importância do bom desenvolvimento das competências sociais da criança no estabelecimento e manutenção de relações sociais recíprocas e gratificantes com os seus pares. O que, em certa medida, relaciona-se com as construções afectivas e emocionais que as crianças realizaram ao longo da sua evolução e que se repercutem nas representações sociais que elas próprias desenvolvem acerca do meio onde se encontram inseridas. Neste domínio, Gottman (citado por Formosinho et al., 2001), refere que as crianças amadas possuem uma maior capacidade para comunicar e exprimir-se com os seus pares de brincadeira, do que as crianças que apresentam uma ausência de suporte afectivo e emocional.

Grandes competências de compreensão social e de interacção são necessárias para manter relações recíprocas, pelo que, as crianças que adquirem essas competências estabelecem com mais facilidade sincronia com os outros nas brincadeiras que realizam, trocando informações, explorando semelhanças e diferenças e, em simultâneo, resolvendo os conflitos que possam ocorrer durante os jogos (Gottman, 1983, citado por Formosinho et al., 2001).

No caso da investigação empírica que realizámos com crianças do primeiro ciclo do ensino básico, pudemos verificar que a escola é muito associada pelas crianças à brincadeira e aos espaços de lazer com o grupo de pares. De facto, os espaços destinados ao recreio nas escolas, são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor e sócio-afectivo da criança, na medida em que, através da realização de actividades de lazer que lhes sejam aprazíveis (com o seu grupo de pares), as crianças constroem aprendizagens, desenvolvem capacidades e comportamentos de interacção.

Para além de constituir-se por excelência como, um espaço de exploração do lúdico e do imaginário, no recreio também é essencial que as crianças possam ter oportunidade para falar sobre as suas intenções e sobre aquilo que efectuaram (Figueiredo, 2005).

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO 4 – INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

4.1. Enquadramento Teórico do Objecto

“Os indivíduos, na sua vida quotidiana não são meras máquinas passivas de obediência a aparelhos, de registo de mensagens e de reacção a estímulos, em que os torna uma psicologia social sumária, reduzida a recolher imagens e opiniões. Possuem, pelo contrário, a frescura da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo em que vivem”

(Moscovici, 1961-1971, citado por Benavente, 1999, p. 179).

Qual o papel da criança na Educação? Em que medida poderá ela ajudar-nos a perceber o que é melhor para si? Como podemos contribuir para uma melhor educação? Considerando que o centro de toda a acção pedagógica é a criança, porque não pensarmos nela como o principal actor e percebermos o que é verdadeiramente importante para si, quais são as suas necessidades, e o que são obstáculos para o seu desenvolvimento saudável?

Sabemos que a educação tem um papel fundamental na formação da criança, tanto pessoal, como social. Cabe à escola e a todos os agentes educativos/pedagógicos ter consciência que cada criança é um ser único e individual, com uma história de vida, uma cultura, e promover os seus currículos direccionados para o desenvolvimento dos alunos numa gama ampla de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos. Mas, será que as escolas estão a desempenhar o seu verdadeiro papel? Será que as crianças estão felizes na escola que frequentam? Será que a escola de hoje está pensada para a criança de hoje?

Para nos ajudar a obter respostas a estas perguntas, sempre complexas, iremos desenvolver uma investigação empírica enquadrada na teoria das representações sociais. As representações sociais visam entender a forma como os indivíduos apreendem o mundo envolvente, num esforço para compreender e resolver os seus problemas, neste caso, a qualidade das escolas do ensino básico.

A partir das representações das crianças, teremos uma visão mais clara de como a escola é percebida por elas, o que contribuirá para a nossa reflexão e para o delinear de estratégias para melhorar o serviço da educação.

Esta investigação integra um estudo de índole exploratória, que pode ter continuidade em estudos posteriores. Não conhecemos, em Portugal, resultados anteriores relativos a estudos, a nível psicossocial ou das ciências da educação, que relacionem os conceitos que aqui nos propomos a investigar, e do modo como os abordamos. O nosso objectivo central é o de apreendermos o que as crianças pensam e sentem relativamente à escola.

4.2. Objectivos da Investigação Empírica

- Apreender e analisar as representações sociais das crianças face à Escola.
- Apreender como as crianças gostariam que fosse a Escola ideal para si.
- Verificar como as representações encontradas diferem em função das pertenças sociais das crianças – por sexo e grupo etário.

CAPÍTULO 5 – DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

5.1. Operacionalização de conceitos – Hipóteses gerais

A investigação científica é “um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação” (Fortin, 1999, p. 17). Em termos muito gerais esperamos que:

H1 - As representações das raparigas sejam diferentes das dos rapazes, as raparigas numa vertente mais cognitiva e os rapazes numa vertente mais lúdica.

“Os rapazes revelam-se mais activos do que as raparigas. (...) As diferenças entre rapazes e raparigas acentuam-se à medida que se aproxima a puberdade, em parte devido à maior força física dos rapazes e, em parte, devido a expectativas culturais e experiência” (Papalia, 1999, pp. 405, 414).

H2 - As crianças de 8-9 anos gostem mais da escola do que as crianças mais velhas, com 10-11 anos.

“Nos primeiros anos de escola, parece que tudo vai muito bem. As crianças parecem animadas, vivas, felizes (...). Mas quando consideramos o que acontece na época em que as crianças chegam à adolescência, somos

obrigados a reconhecer que a promessa dos primeiros anos fica muitas vezes por cumprir. Grande número de pessoas deixam a escola com o gosto amargo da derrota” (Donaldson, 1994, pp. 1-2).

5.2. Metodologia

População

Crianças em idade escolar, com idades compreendidas entre os 8 e 11 anos, de ambos os sexos, em Escolas da rede Pública do Ministério de Educação.

Variáveis

Variáveis independentes: idade (grupo1: 8, 9 anos; e grupo2: 10, 11 anos) e sexo.

Variáveis dependentes: as diferentes dimensões de representação encontradas para a Escola.

Procedimento e Instrumento de medida

Construímos um questionário anónimo e confidencial, composto por questões de resposta aberta, de modo a apreender as ideias, pensamentos, sentimentos, emoções e simbologias, a partir de associação livre de palavras aos estímulos: “Escola faz-me pensar em...”, “Escola faz-me sentir...”, “Como gostarias que fosse a Escola”, “O que gostas na Escola”, “O que não gostas na Escola”.

Em cada caso, é solicitado aos participantes que escrevam todas as palavras que lhes ocorrem. Fazem ainda parte deste questionário questões de ordem sócio-demográfica (sexo, idade, ano de escolaridade, escola).

Realizámos um pré-teste com uma pequena amostra de alunos dos 8 aos 11 anos, e verificámos não existirem dificuldades na compreensão das perguntas nem em responder ao questionário, pelo que o considerámos validado. Foi então enviado às escolas um documento escrito a fim de solicitar a autorização e colaboração para a aplicação dos instrumentos de medida em contexto de sala de aula. Os questionários foram aplicados por nós, a uma população de 212 alunos (107 do sexo feminino e 105 do sexo masculino), tendo as crianças sido informadas apenas sobre a finalidade geral do estudo, de modo a não interferir em qualquer resposta.

Tratamento dos dados

Os dados foram tratados através de Análise descritiva simples e Análises factoriais de correspondências. Após a aplicação dos questionários, reduzimos todas as palavras associadas a cada um dos estímulos apresentados, colocando os nomes e adjectivos no masculino e no singular, e os verbos no infinitivo (e.g., Oliveira, 2004, 2008).

Para identificar os universos semânticos associados aos conceitos estudados, efectuaram-se várias Análises Factoriais de Correspondências para cada um dos estímulos, e para os resultados de cada estímulo cruzados com o sexo e a idade.

5.3. Resultados

Estímulo 1 – Escola faz-me Pensar em...

Quadro 1 – Respostas ao estímulo 1

Total de palavras respondidas	1353
Total de palavras distintas	229
Percentagem de palavras distintas	16.9%
Total de palavras retidas	903
Palavras distintas retiradas	24
Frequência mínima considerada	12

Retiveram-se 903 palavras (cerca de 66,7% do total de respostas), sendo 24 distintas.

Numa breve análise do Quadro 1, as palavras mais frequentemente mencionadas foram brincar e estudar (por cerca de 55% dos sujeitos), aprender (40%), professor (31%), amigos (28%), rir (23%) e jogar (19%).

A escola é, em geral, sinónimo de local de aprendizagem (o que nos é dado, antes de mais por estudar e aprender) e de lazer (a palavra brincar é tão significativa como

Palavras	Frequência
brincar	117
estudar	117
aprender	84
professor	65
amigos	59
rir	48
jogar	41
escrever	36
trabalhar	33
futebol	32
colega	28
ler	27
livro	24
futuro	23
teste	22
diversão	19
pensar	19
alegria	18
aula	18
auxiliar	15
recreio	15
baloiço	15
correr	15
tpc	13

estudar). Associada a estas dimensões, cognitiva e lúdica, respectivamente, encontramos ainda uma dimensão relacional ou interpessoal, que em boa medida nos é revelada por professor (também elemento da dimensão cognitiva) e amigos (igualmente ligados a uma dimensão lúdica).

Rir e jogar é algo que privilegiam fazer na escola (momentos de diversão) contudo a escola não é só diversão, tem também a sua parte trabalhosa (dado pelas palavras escrever e trabalhar). Estabelecer jogos colectivos com os colegas é importante nesta faixa etária, contudo pouco menos importante é o facto de a escola ser um local de aprendizagem e conhecimento (dado pelas palavras ler, livro, futuro, teste).

Consideramos que a escola é uma diversão pois também os faz pensar e as aulas são uma alegria. As crianças referem de igual modo as palavras auxiliar, recreio, baloiço, correr, o que nos faz apreender que um momento de grande satisfação para as crianças são as horas do intervalo. O tpc (trabalhos para casa) é uma tarefa que marca a vida escolar das crianças.

Realizou-se uma AFC com as palavras retidas e foram seleccionados os três primeiros factores (cf. Quadro 2, Gráficos 1 e 2)⁹.

O primeiro factor remete-nos claramente para a representação da escola como o futuro; na escola as crianças aprendem e perspectivam o serem adultos, o terem uma profissão. Num segundo factor, encontramos, por um lado uma dimensão lúdica, dada por rir, jogar, baloiço, futebol, e por outro, dimensões ligadas à aprendizagem, produzidas por tpc, teste, aula, livro, em relação com os colegas, o professor e o auxiliar.

O terceiro factor salienta fortemente a escola numa dimensão cognitiva (tpc, estudar), que se completa numa dimensão interpessoal, nas palavras auxiliar, colega, professor; aqui observamos a importância da relação com o outro – relações interpessoais e todo um processo de socialização.

⁹ Nota importante: Todos os **Gráficos** referenciados no texto encontram-se em **Anexo**.

Quadro 2 – Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas às respostas ao estímulo 1

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.01	.34	.27	.0	.5	.5	.00	.01	.01
amigos	-.04	-.31	-.12	.0	1.5	.3	.00	.05	.01
aprender	-.18	.09	.15	.6	.2	.7	.02	.00	.01
aula	.07	-1.31	-.32	.0	7.9	.7	.00	.15	.01
auxiliar	-.19	-1.21	-1.61	.1	5.6	13.3	.00	.13	.24
baloço	-.37	1.30	-.44	.4	6.5	1.0	.02	.19	.02
brincar	-.09	.26	.05	.2	2.0	.1	.01	.09	.00
colega	.06	-.93	-.91	.0	6.3	7.9	.00	.14	.13
correr	-.37	.90	-.37	.4	3.1	.7	.01	.08	.01
diversão	-.32	.28	-.03	.4	.1	.0	.01	.01	.00
escrever	-.33	.31	.11	.8	.9	.1	.03	.03	.00
estudar	.05	-.03	.34	.1	.0	4.7	.00	.00	.12
futebol	.21	.66	-.30	.3	3.6	1.0	.01	.09	.02
futuro	4.33	.39	.07	93.1	.9	.0	.98	.01	.00
jogar	-.19	.83	-.19	.3	7.2	.5	.01	.22	.01
ler	-.36	.56	.11	.7	2.2	.1	.03	.07	.00
livro	-.10	-.93	-.26	.1	5.3	.5	.00	.13	.01
pensar	-.28	.48	.30	.3	1.1	.6	.01	.03	.01
professor	.04	-.85	-.45	.0	12.0	4.5	.00	.43	.12
recreio	-.19	-.89	-.70	.1	3.0	2.5	.00	.08	.05
rir	-.32	.95	-.01	1.1	11.0	.0	.04	.34	.00
teste	-.06	-1.26	.17	.0	9.0	.2	.00	.24	.00
tpc	-.16	-1.73	3.63	.1	9.9	58.7	.00	.14	.62
trabalhar	-.31	.12	.33	.7	.1	1.3	.02	.00	.02
Valores próprios	.5134	.4334	.3224						
% de Inércia	11.73	9.90	7.36						

Influência da faixa etária

Verificamos existirem representações diferentes nas duas faixas etárias analisadas. As crianças de 8/9 anos salientam, antes de mais uma dimensão lúdica dada por baloço, e ainda por palavras como correr e trabalhar. O universo semântico das crianças de 10/11 anos é particularmente caracterizado por futuro e teste, a que se juntam aula e estudar; os mais velhos revelam maior preocupação na escola como importante na sua formação para o futuro (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Estímulo 1- Coordenadas e Contribuições Absolutas, por idade

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Idade – 8/9 anos	.33	60.2
Idade – 10/11 anos	-.22	39.8
alegria	-.02	.0
amigos	-.05	.2
aprender	.14	2.5
aula	-.47	6.3
auxiliar	-.13	.4
baloço	.96	21.7
brincar	.01	.0
colega	.14	.8
correr	.41	4.0
diversão	-.06	.1
escrever	.15	1.3
estudar	-.17	5.1
futebol	.21	2.2
futuro	-.81	23.9
jogar	.18	2.2
ler	.02	.0
livro	-.13	.7
pensar	.26	2.1
professor	-.12	1.5
recreio	.00	.0
rir	.17	2.1
teste	-.63	13.6
tpc	-.34	2.4
trabalhar	.36	6.9

Influência do sexo/gênero

Observando a influência do sexo/gênero, verificamos que os rapazes associam a escola ao lúdico – futebol, recreio, enquanto que as raparigas associam-na sobretudo a aprender, aula e ler – salientando uma dimensão cognitiva (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Estímulo 1 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	.19	50.1
feminino	-.19	49.9
alegria	-.11	.6
amigos	.02	.1
aprender	-.26	16.8
aula	-.33	5.9
auxiliar	-.33	4.9
baloço	-.07	.2
brincar	.04	.7
colega	-.14	1.7
correr	.07	.2
diversão	-.05	.1
escrever	-.05	.3
estudar	.03	.2
futebol	.75	53.2
futuro	.13	1.2
jogar	.07	.7
ler	-.26	5.3
livro	.08	.5
pensar	-.05	.1
professor	.05	.4
recreio	.33	4.9
rir	-.08	1.0
teste	.00	.0
tpc	.08	.2
trabalhar	.09	.8

Estímulo 2 – Escola faz-me Sentir...**Quadro 5 – Respostas ao estímulo 2**

Total de palavras respondidas	992
Total de palavras distintas	162
Percentagem de palavras distintas	16.3%
Total de palavras retidas	699
Palavras distintas retiradas	14
Frequência mínima considerada	9

Palavras	Frequência
bem	175
alegria	120
contente	103
felicidade	72
cansado	60
inteligente	24
diversão	24
triste	24
amizade	23
mal	18
amigos	17
aborrecimento	15
seguro	12
rir	12

Como resposta a este estímulo foram produzidas 992 palavras, das quais se retiveram 699 (71%), sendo 14 distintas. Antes de mais, a escola proporciona

bem-estar. Cerca de 83% das crianças associa-a a bem e perto de 60% sente-se habitualmente alegre. As palavras contente e felicidade (entre 34% e 49%) reforçam esta representação. Salientamos também que perto de um terço das crianças sente-se cansada na escola, o que se deduz, ainda de palavras como triste, mal e aborrecimento (citadas por 11% ou menos), o que nos dá uma ideia do lado menos estimulante da escola. Inteligente, divertido, amizade, amigos, seguro e rir, são outras dimensões com aspectos cognitivos, afectivos e relacionais, que, embora menos referidas, contribuem para a percepção do bem-estar (cf. Quadro 5).

Quadro 6 - Estímulo 2- Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
aborrecimento	-1.88	2.97	-.14	19.2	52.8	.1	.24	.61	.00
alegria	.17	-.18	-.20	1.3	1.6	2.0	.04	.05	.05
amigos	.15	.07	-.53	.1	.0	2.1	.00	.00	.04
amizade	-.32	-.52	.22	.9	2.5	.5	.02	.04	.01
bem	.10	-.24	-.26	.6	4.0	5.2	.02	.10	.11
cansado	-.31	.46	-.03	2.1	5.0	.0	.06	.12	.00
contente	.17	-.07	-.31	1.1	.2	4.4	.03	.01	.11
diversão	.09	-.11	.09	.1	.1	.1	.00	.00	.00
felicidade	.44	.27	.11	5.1	2.2	.4	.10	.04	.01
inteligente	1.58	.65	2.40	21.6	4.0	60.5	.27	.04	.62
mal	-2.45	-1.29	1.51	39.4	11.9	17.9	.48	.13	.18
rir	-.43	-.55	-.21	.8	1.4	.2	.02	.03	.00
seguro	-.34	1.57	-.16	.5	11.9	.1	.01	.17	.00
triste	-.91	-.51	.78	7.2	2.5	6.4	.11	.04	.08
Valores próprios	.3939	.3591	.3268	% acumulada= 36.05%					
%de Inércia	13.15	11.99	10.91						

O primeiro factor da AFC realizada com todas as palavras, é bastante marcado por sentimentos negativos face à escola; observamos, por um lado, uma dimensão afectivo-emocional que traduz um claro mal-estar face à escola, dado por mal, aborrecimento e triste, e, por outro lado, a saliência de uma dimensão cognitiva, associada a inteligente e felicidade (levando a pensar que ser inteligente atenua esses sentimentos menos bons).

No segundo eixo encontramos dimensões de representação complementares, que nos remetem, claramente, para o mal-estar face à escola; o que nos é dado, num dos pólos, por aborrecimento (a palavra que contribui mais fortemente para a explicação do eixo), seguro e cansado – o que nos sugere falta de motivação ou tédio – e, no outro, por mal.

O terceiro factor é fortemente explicado pela palavra inteligente, significativamente associada a mal e tristeza – o que traduz alguma dificuldade em equilibrar os aspectos cognitivos com os emocionais, por ser difícil ou causar mal-estar o ser inteligente. Ao invés, no outro pólo, revela-se uma dimensão emocional associada a bem-estar (por bem e contente) (cf. Quadro 6 e Gráficos 3 e 4).

Influência da faixa etária

Os mais novos (8, 9 anos) sentem-se melhor do que os mais velhos (10, 11 anos); o que nos é dado, no primeiro grupo por felicidade, contente e amigos, e no segundo aborrecimento, mal e triste. Quanto maior é o desenvolvimento cognitivo-emocional, maior é a consciência das dificuldades associadas à escola, o que gera descontentamento (cf. Quadro 7).

Quadro 7 – Estímulo 2 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por idade

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Idade – 8/9 anos	.26	61.9
Idade – 10/11 anos	-.16	38.1
aborrecimento	-.65	21.2
alegria	-.65	.8
amigos	.31	5.4
amizade	-.07	.4
bem	-.01	.0
cansado	-.13	3.5
contente	.14	6.4
diversão	-.18	2.7
felicidade	.36	31.6
inteligente	-.10	.8
mal	-.55	18.7
rir	.25	2.5
seguro	.07	.2
triste	-.27	5.9

Influência do sexo/género

Os meninos tendem a sentir-se pior na escola do que as meninas, talvez pela pressão para serem inteligentes e terem de estudar para se sentirem seguros – o que se traduz em mal, inteligente e seguro. As meninas tendem a sentir-se mais cansadas, psicologicamente, mas também com alguma alegria, pelo esforço ser compensador (cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Estímulo 2 – Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	.12	51.9
feminino	-.12	48.1
aborrecimento	-.03	.1
alegria	-.06	4.5
amigos	-.14	3.2
amizade	-.00	.0
bem	-.04	2.2
cansado	-.09	5.3
contente	.03	.9
diversão	-.13	3.9
felicidade	.04	1.1
inteligente	.29	19.9
mal	.48	41.7
rir	.04	.2
seguro	.37	16.5
triste	-.04	.5

Estímulo 3 – Como gostarias que fosse a Escola?**Quadro 9 – Respostas ao estímulo 3**

Total de palavras respondidas	879
Total de palavras distintas	247
Percentagem de palavras distintas	28.1%
Total de palavras retidas	428
Palavras distintas retiradas	15
Frequência mínima considerada	9

Palavras	Frequência
grande	69
piscina	55
maior	43
bonita	35
diversão	33
calma	25
campo futebol	25
limpa	23
lúdica	22
baloço	19
computador	18
segura	16
brincar	16
alegria	16
árvore	13

Relativamente a este estímulo, retiveram-se 428 palavras (cerca de 49% do total de respostas), sendo 15 distintas.

As crianças idealizam a escola como maior (o que é salientado por cerca de um terço das crianças) e com mais espaços de diversão (ou lúdicos), para comunicar, brincar e descansar. Neste sentido, gostariam de ter uma piscina (cerca de um quarto) numa escola bonita. Imaginam a escola como divertida, calma, com campos de jogos (futebol), espaços naturais (árvores), limpa, lúdica e aprazível com elementos lúdicos (baloços), mas também tecnológicos (com computadores – eventualmente também a pensar nos jogos), num espaço seguro e alegre (cf. Quadro 9).

Quadro 10 - Estímulo 3 - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alegria	-.1.08	-.47	-.32	6.7	1.5	.7	.11	.02	.01
árvore	.69	-.27	.80	2.2	.4	3.6	.04	.01	.06
baloioço	1.47	-.47	-.44	14.7	1.8	1.6	.23	.02	.02
bonita	-.53	-.29	.13	3.6	1.3	.2	.06	.02	.00
brincar	-1.00	.23	-1.19	5.8	.3	9.8	.09	.00	.13
calma	-.46	.43	1.20	1.9	2.0	15.6	.03	.03	.24
campo futebol	1.42	-.37	-.17	18.2	1.5	.3	.29	.02	.00
computador	.81	.78	-.46	4.3	4.6	1.6	.07	.06	.02
diversão	-.98	-1.28	-.45	11.5	23.0	2.9	.18	.31	.04
grande	.20	-.38	.25	1.0	4.3	1.9	.02	.09	.04
limpa	-.43	.91	1.68	1.5	8.1	27.9	.02	.10	.36
lúdica	-.75	-.55	-.86	4.5	2.9	7.0	.09	.05	.11
maior	-.45	1.61	-.85	3.1	47.8	13.5	.04	.57	.16
piscina	.96	.09	-.13	18.0	.2	.4	.33	.00	.01
segura	-.74	-.20	1.37	3.1	.3	12.9	.06	.00	.21
Valores próprios	.6493	.5470	.5422	% acumulada = 30.59%					
% de Inércia	11.43	9.62	9.54						

No primeiro factor da AFC encontramos duas dimensões de representação, ambas muito ligadas a aspectos lúdicos da escola, que se complementam. Num dos pólos, a escola é idealizada pelo que pode proporcionar, em termos lúdicos e desportivos (o que nos é dado por campo de futebol, piscina e baloiço), eventualmente ligados à competição; e, no outro, salienta-se o seu lado lúdico ou divertido em geral (diversão, alegria, brincar).

O segundo eixo, reforça a representação da escola como espaço lúdico ou de diversão, salientando claramente, o desejo de que seja maior (palavra que contribui muito fortemente para explicar o factor) e com melhores condições de higiene.

O terceiro eixo salienta, sobretudo, certos aspectos físicos da escola, ligados à higiene (limpa), a espaços de lazer (calma) e a um certo sentido de protecção (segura). O que é complementado, novamente, por dimensões associadas também ao espaço físico e directamente ligadas ao lúdico e à interacção com o outro (dados por maior, brincar e lúdica) (cf. Quadro 10 e Gráfico 5 e 6).

Quadro 11 – Estimulo 3 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por idade

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Idade – 8/9 anos	.33	61.7
Idade – 10/11 anos	-.21	38.3
alegria	.37	7.4
árvore	.79	27.8
baloioço	.40	10.4
bonita	.03	.1
brincar	.11	.7
calma	-.38	12.0
campo futebol	.12	1.2
computador	.01	.0
diversão	-.04	.2
grande	-.13	4.1
limpa	-.52	21.1
lúdica	-.23	3.8
maior	-.12	2.0
piscina	.22	9.2
segura	-.02	.0

Influência da faixa etária

As crianças de 8, 9 anos salientam na escola uma dimensão lúdica e de interacção social, dada pelas palavras árvore, baloioço, piscina e alegria, enquanto que as crianças de 10, 11 anos referem a escola ideal focando-se nos seus aspectos físicos, através da palavra limpa, e no ambiente envolvente, referindo que gostariam que fosse mais calma (cf. Quadro 11).

Quadro 12 – Estimulo 3 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	.25	54.0
feminino	-.21	46.0
alegria	-.05	.1
árvore	.31	5.6
baloioço	-.18	2.9
bonita	.17	4.3
brincar	.21	3.0
calma	-.28	8.8
campo futebol	.68	51.5
computador	-.03	.1
diversão	-.25	9.5
grande	-.02	.1
limpa	-.14	2.0
lúdica	-.29	7.9
maior	.10	2.0
piscina	-.08	1.7
segura	.08	.5

Influência do sexo/género

Os rapazes referem a escola ideal salientando, muito fortemente, aspectos ligados ao lazer e à prática desportiva, como ter um campo de futebol e espaços naturais (árvores), onde poderiam usufruir de momentos de competição e de diversão. As raparigas também referem a escola ideal em dimensões associadas ao lúdico e à interacção com o outro, referindo as palavras diversão, calma e lúdica. São estas que mais gostariam que a escola fosse mais tranquila (cf. Quadro 12).

Estímulo 4 – O que gostas na Escola?

Total de palavras respondidas	947
Total de palavras distintas	157
Percentagem de palavras distintas	16.6%
Total de palavras retiradas	624
Palavras distintas retiradas	23
Frequência mínima considerada	9

Quadro 13 – Respostas ao estímulo 4

Palavras	Frequência
professor	81
amigos	57
recreio	49
brincar	46
auxiliar	40
educação física	31
bar	30
sala	29
jogar	27
árvore	25
estudar	24
futebol	20
campo futebol	20
aprender	20
colega	19
biblioteca	19
refeitório	16
campo	14
baloiço	14
ginásio	12
aula	11
música	10
pavilhão	10

Em resposta ao estímulo, o que gostas na Escola, produziram-se 947 palavras (16.6% distintas) e foram retiradas 624, sendo 23 diferentes (cf. Quadro 13).

As crianças revelam gostar da escola pelas relações interpessoais. Salientam antes de mais, a relação com o professor. Depois gostam da relação com os amigos com quem partilham o recreio e as brincadeiras, e a relação com as auxiliares de acção educativa.

Também dizem gostar da escola pelas diversas actividades que podem desenvolver, tais como: actividades desportivas, dado pelas palavras educação física, ginásio e pavilhão; de carácter lúdico (jogar, futebol, campo futebol, campo, baloiço) e de aprendizagem (sala, estudar, aprender,

biblioteca, aula). Os espaços de convívio são importantes na escola, pois proporciona

momentos de divertimento e lazer, preferencialmente se tiverem música (cf. Quadro 13).

Quadro 14 – Estímulo 4 - Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
amigos	-.09	.77	-.44	.1	11.0	3.9	.00	.21	.07
aprender	-2.07	-.83	-.84	21.1	4.6	5.0	.34	.06	.06
árvore	.48	.63	-.38	1.4	3.3	1.3	.03	.06	.02
aula	.41	.22	.61	.5	.2	1.5	.01	.00	.03
auxiliar	.23	.69	-.58	.5	6.3	4.7	.02	.15	.10
baloço	.22	.32	.14	.2	.5	.1	.00	.01	.00
bar	.97	-1.25	.40	7.0	15.4	1.7	.15	.25	.03
biblioteca	.77	-.86	.24	2.8	4.6	.4	.06	.07	.01
brincar	-1.48	-.54	-.35	25.0	4.4	2.0	.51	.07	.03
campo	.92	-1.11	.48	2.9	5.6	1.1	.07	.10	.02
campo futebol	.66	-.09	-.61	2.1	.1	2.6	.06	.00	.05
colega	.10	.64	-.79	.0	2.6	4.2	.00	.04	.07
educação física	.01	.91	1.74	.0	8.5	33.0	.00	.13	.48
estudar	-1.35	.09	.90	10.9	.1	6.9	.26	.00	.11
futebol	-.71	-.15	.90	2.5	.2	5.7	.06	.00	.10
ginásio	1.29	-1.02	-.54	4.9	4.1	1.2	.09	.06	.02
jogar	-.95	-1.00	.24	6.0	8.9	.6	.13	.15	.01
música	-.39	.94	2.24	.4	2.9	17.8	.01	.06	.36
pavilhão	.91	-.69	.47	2.0	1.5	.8	.04	.03	.01
professor	.13	.57	-.25	.4	8.8	1.8	.01	.26	.05
recreio	.38	-.03	-.44	1.8	.0	3.4	.04	.00	.05
refeitório	.96	-.87	.11	3.7	4.0	.1	.12	.10	.00
sala	.72	-.53	.17	3.7	2.7	.3	.13	.07	.01
Valores próprios	.6468	.4882	.4536	% acumulada= 25.49%					
% de Inércia	10.38	7.83	7.28						

O primeiro factor realça a dualidade cognitiva/lúdica. O que mais se evidencia é o gosto por estudar e aprender, associado à vontade de brincar e de jogar; de modo complementar, no outro pólo do eixo, esta percepção é apoiada por dimensões que delegam para a sociabilidade e interacção – dados por bar e ginásio.

No segundo eixo é reforçada a importância da escola como espaço lúdico, de convívio e diversão (em palavras como bar, jogar e campo), sendo, para tal, essencial a interacção com o outro e o apoio dos professores e auxiliares (o que se deduz de amigos, professor, educação física e auxiliar).

O factor três evidencia, claramente, a importância da educação física e da música, também associadas ao estudo e ao futebol, na socialização, formação, e no seu

próprio desenvolvimento. O que é completado pela necessidade de aprender – dimensão cognitiva – e o apoio dos auxiliares de educação neste processo (cf. Quadro 14 e Gráficos 7 e 8).

Quadro 15 – Estímulo 4 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por idade

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Idade – 8/9 anos	.44	62.0
Idade – 10/11 anos	-.27	38.0
amigos	.27	5.4
aprender	.14	.6
árvore	.45	6.9
aula	-.60	5.2
auxiliar	.14	1.1
baloço	.54	5.5
bar	-.78	24.7
biblioteca	.08	.2
brincar	.47	13.8
campo	-.64	7.6
campo futebol	.14	.6
colega	-.13	.4
educação física	-.18	1.4
estudar	.25	2.0
futebol	-.27	1.9
ginásio	-.61	6.0
jogar	-.25	2.2
música	-.37	1.8
pavilhão	-.78	8.2
professor	.16	2.7
recreio	-.11	.8
refeitório	-.14	.4
sala	-.07	.2

Influência da faixa etária

As crianças mais novas gostam da escola, particularmente, pela sua dimensão lúdica, na relação com os colegas ou amigos, dada em palavras como brincar, árvore, baloço e amigos. Os mais velhos salientam a escola não apenas como espaço lúdico, mas também, de socialização e interacção social, referindo espaços físicos de convívio e lazer com os seus pares (nas palavras bar, pavilhão, campo ginásio); para estes, a escola emerge ainda numa dimensão cognitiva ou espaço de instrução ou aprendizagem (aula) (cf. Quadro 15).

Quadro 16 – Estímulo 4 – Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	.25	50.8
feminino	-.24	49.2
amigos	-.07	.8
aprender	-.08	.4
árvore	.06	.2
aula	-.07	.2
auxiliar	-.23	5.8
baloço	.30	3.4
bar	-.18	2.7
biblioteca	-.14	1.0
brincar	-.11	1.6
campo	.30	3.4
campo futebol	.42	9.2
colega	-.35	6.2
educação física	.24	4.8
estudar	-.48	14.9
futebol	.82	35.2
ginásio	.02	.0
jogar	.05	.0
música	.22	1.2
pavilhão	.42	4.6
professor	-.10	1.9
recreio	.08	.8
refeitório	-.11	.5
sala	.12	1.1

Influência do sexo/gênero

Os rapazes preferem, claramente, estar na escola para jogar futebol, em interação, partilha ou competição, sendo a componente física importante no seu desenvolvimento (em palavras como futebol, campo futebol, educação física).

Para as raparigas, mais do que para eles, a escola é, antes de mais, um espaço de estudo e aprendizagem, em que os colegas e auxiliares também têm um papel importante (cf. Quadro 16).

Estímulo 5 – O que não gostas na Escola?

Quadro 17 – Respostas ao estímulo 5

Palavras	Frequência
má-educação	46
luta	27
violência	26
professor	24
bater	22
violências	17
wc	16
alguns professores	15
sujidade	15
matemática	13
aula	13
auxiliar	13
horário	12
indisciplina	11
comida	11
inglês	10
castigo	9
tpc	9

Total de palavras respondidas	580
Total de palavras distintas	148
Percentagem de palavras distintas	25.5
Total de palavras retidas	309
Palavras distintas retiradas	18
Frequência mínima considerada	8

No estímulo cinco retiveram-se 309 palavras (cerca de 53.3 % do total de respostas), sendo 18 distintas. As crianças, em geral, não gostam da falta de regras, de princípios, da indisciplina, e violência e insegurança vivenciadas na escola – o que nos é dado pelas palavras má-educação, luta, violência, bater, indisciplina, castigo; e associam estes

sentimentos e causas não somente a colegas mas, igualmente, a alguns agentes educativos, como auxiliares e professores.

Aspectos de higiene das instalações são, de novo, referidos (Wc, sujidade). Algumas crianças revelam ainda não gostar das aulas, horário, inglês e tpc, o que traduz algum cansaço face às situações vivenciadas no dia-a-dia, com colegas, professores e auxiliares, e à carga horária a que estão sujeitas na escola (cf. Quadro 17).

A palavra tpc traduz o significado do primeiro factor. As crianças não gostam de levar trabalhos para casa, talvez por já se sentirem cansadas com a rotina diária escolar e, ao chegar a casa preferiam descansar, brincar, ou ter a atenção de pais ou irmãos.

O segundo factor mostra-nos, por um lado, que as crianças sentem-se descontentes e inseguras na escola, percebida como ambiente hostil – em palavras como luta, bater, violências e má-educação; o que também poderá estar associado aos tempos de intervalo, à competitividade e a possíveis actos de *bullying*. Por outro lado, referem não gostar das auxiliares, dos professores, do horário (muito alargado), e sobretudo, da comida.

O terceiro eixo reforça a ideia de que as crianças se queixam, sobretudo, de comida na escola e, ainda, por outro lado, das condições higiênicas (como nas casas de banho) e das situações vividas, na sala de aula, com alguns professores – por aulas pouco estimulantes, austeras, menos interactivas (cf. Quadro 18 e Gráficos 9 e 10).

Quadro 18 – Estímulo 5 – Coordenadas, Contribuições Absolutas e Relativas

Palavras	Coordenadas			Contribuições Absolutas			Contribuições relativas		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
alguns professores	-.16	.85	-1.19	.1	4.2	9.5	.00	.07	.13
aula	-.23	.92	-1.15	.2	4.2	7.8	.00	.06	.10
auxiliar	-.19	1.37	.16	.2	9.4	.1	.00	.20	.00
bater	-.25	-.99	.60	.5	8.3	3.5	.01	.13	.05
castigo	.61	-.17	.24	1.2	.1	.2	.02	.00	.00
comida	-.27	2.58	3.18	.3	28.2	50.0	.00	.34	.51
horário	-.02	1.14	.14	.0	6.0	.1	.00	.10	.00
Indisciplina	-.24	-.43	-.23	.2	.8	.3	.00	.02	.00
inglês	-.17	.40	-.90	.1	.6	3.7	.00	.02	.08
luta	-.21	-.93	.48	.4	9.1	2.8	.01	.28	.07
má educação	-.21	-.58	.10	.7	5.9	.2	.02	.19	.01
matemática	.25	.24	-.53	.3	.3	1.6	.01	.01	.03
professor	-.20	.91	-.36	.3	7.6	1.4	.01	.14	.02
sujidade	-.25	-.56	-.04	.3	1.8	.0	.01	.04	.00
tpc	5.38	-.07	.09	94.0	.0	.0	.98	.00	.00
violência	-.21	-.62	.03	.4	3.9	.0	.01	.09	.00
violências	-.20	-1.06	.63	.3	7.3	3.0	.01	.20	.07
wc	-.20	.61	-1.48	.2	2.3	15.8	.00	.03	.19
Valores próprios	.8978	.8393	.7222	% acumulada = 29.09%					
% de Inércia	10.62	9.93	8.54						

Influência da faixa etária

As crianças de idades compreendidas entre os 8 e 9 anos salientam, sobretudo, e de modo claro, não gostar de violência na escola (de ver bater ou que lhes batam). Também referem não gostar de levar trabalhos para casa, o que nos leva a pensar na carga horária das crianças na escola.

As crianças de 10, 11 anos realçam não tanto a violência mas, em especial, a indisciplina; associam-na não só à sala de aulas mas, igualmente, a alguns professores e auxiliares; o horário também é referido, pelo que, poderão sentir falta de tempo para brincar ou estar com os colegas em ambiente descontraído (cf. Quadro 19).

Quadro 19 – Estímulo 5 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por idade

	Coordenada	Contribuição Absoluta
Idade – 8/9 anos	.85	73.1
Idade – 10/11 anos	-.31	26.9
alguns professores	-.61	6.8
aula	-.61	5.9
auxiliar	-.61	5.9
bater	1.24	41.7
castigo	.65	4.7
comida	-.20	.5
horário	-.61	5.4
indisciplina	-.61	5.0
inglês	-.38	1.8
luta	.06	.1
má educação	.23	2.9
matemática	-.26	1.1
professor	-.32	3.1
sujidade	.30	1.6
tpc	.90	9.0
violência	-.09	.2
violências	.32	2.2
wc	-.32	2.1

Quadro 20 – Estímulo 5 - Coordenadas e Contribuições Absolutas, por sexo

	Coordenada	Contribuição Absoluta
masculino	-.31	49.5
feminino	.32	50.5
alguns professores	.08	.3
aula	.09	.3
auxiliar	-.22	2.1
bater	.10	.7
castigo	-.32	3.0
comida	-.44	7.0
horário	-.66	16.7
indisciplina	1.01	36.2
inglês	.21	1.4
luta	-.32	9.1
má educação	.10	1.4
matemática	.39	6.5
professor	.09	.7
sujidade	-.06	.2
tpc	.12	.4
violência	-.14	1.7
violências	-.28	4.4
wc	.38	7.7

Influência do sexo/género

Às raparigas desagrada, bem mais fortemente do que aos rapazes, a indisciplina; referem ainda o estado das casas de banho, por falta de higiene ou condições de privacidade, e a matemática (em termos cognitivos), como aspectos que menos apreciam. Para os rapazes, o horário é o que menos gostam, e lhes impede de fazer outras actividades de que gostariam; a luta ou violência e a comida na escola, são outros aspectos de que menos gostam (cf. Quadro 20).

5.4. Discussão dos Resultados

Nesta investigação empírica, que tem como objectivo principal a compreensão das representações sociais de crianças de 8-11 anos sobre escola obtivemos resultados diferentes em função da idade e do sexo.

Em resposta à questão “Escola faz-me pensar em...”, as crianças associam sobretudo a escola a dimensões lúdicas e a cognitivas e/ou de aprendizagem. Verificamos existir proximidade entre as representações das raparigas e das crianças mais velhas, numa dimensão mais cognitiva e de aprendizagem, sendo a escola mencionada como um local onde se estuda, aprende e se prepara o futuro. Elas revelam mais claramente a consciência de que a escola é um percurso necessário para a obtenção de uma profissão (cf. Quadro 21).

Os rapazes e as crianças mais novas referem a escola, de modo mais marcante como um espaço onde podem estabelecer as suas brincadeiras e os seus jogos entre pares; nesta idade, o grupo de pares assume uma importância central. No brincar com as outras crianças, em interacção, ela aprende a viver socialmente, respeitando regras, cumprindo normas, esperando a sua vez e agindo de uma forma mais organizada. No grupo, aprende a partilhar, desenvolvendo a comunicação e a capacidade de socializar.

No que concerne ao que as crianças sentem perante a escola (cf. Quadro 21) evidenciou-se que as crianças mais novas sentem-se mais felizes do que as mais velhas. Como refere Donaldson (1994), nos primeiros anos de escola as crianças estão muito mais felizes e animadas. As mais novas referem claramente que se sentem felizes e contentes, talvez porque na escola podem estar com os seus amigos e brincar, enquanto que as mais velhas sentem aborrecimento, mal-estar e tristeza na

escola. Será por falta de motivação? Estes sentimentos perante a escola são preocupantes.

A escola deverá criar estratégias para motivar os seus alunos, pois não nos podemos esquecer que “na verdade, as crianças deveriam ir à escola para encontrar a alegria...” (Branco, 2000, p.138).

Leão (2009), numa pesquisa realizada com crianças em idade pré-escolar, concluiu que a ausência, o stress e o cansaço dos pais se reflecte no modo como a vida se apresenta para algumas famílias, pelo que, a escola, com o seu papel importante na vida e desenvolvimento da criança, sendo parceira das famílias na educação, deve encontrar estratégias para atenuar esta realidade, e proporcionar-lhes momentos de alegria e bem-estar.

Brincar e estar com os amigos é muito bom, como referem as crianças, mas estudar e aprender causa algum cansaço, em particular se o ensino for centrado em metodologias muito teóricas, pouco estimulantes e pouco interactivas. Quando as crianças manifestam cansaço devemos pensar na estrutura da escola e nos métodos de ensino, para não permitirmos que a criança chegue à «fadiga escolar»¹⁰. Muitas vezes a “escola impõe ritmos e cadências de trabalho a todas as crianças sem excepção, obrigando-as a adaptar-se a horários rígidos, que nem sempre são os mais adequados” (Avô, 2000, p. 108).

Para estas crianças a escola é um caminho difícil a percorrer para se alcançar uma meta – conhecimento.

Quando questionamos as crianças como gostariam que fosse a escola elas invocam mais significativamente aspectos/dimensões emocionais, lúdicas e de relacionamento do que aspectos cognitivos (cf. Quadro 22). “As razões mais invocadas para gostar da escola têm mais a ver com as relações de convívio que ela facilita do que com motivos propriamente académicos ligados às aprendizagens escolares” (Estrela, 1992, p. 49).

¹⁰ “O estado de fadiga caracteriza-se por uma diminuição da disponibilidade para a acção e por perda progressiva da capacidade volitiva da criança” (Avô, 2000, p. 104).

Quadro 21 - Representação da escola através de pensamentos, ideias ou imagens, sentimentos e emoções (resultados mais distintivos)

Representações				
	Rapazes	Raparigas	8, 9 anos	10, 11 anos
Escola faz-me pensar em...	<ul style="list-style-type: none"> • futebol • recreio 	<ul style="list-style-type: none"> • aprender • aula • ler 	<ul style="list-style-type: none"> • baloiço • trabalhar 	<ul style="list-style-type: none"> • futuro • teste • aula • estudar
Escola faz-me sentir...	<ul style="list-style-type: none"> • mal • inteligente • seguro 	<ul style="list-style-type: none"> • cansado 	<ul style="list-style-type: none"> • felicidade • contente • amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • aborrecimento • mal • triste

A escola deveria ser de carácter lúdico, dentro e fora da sala. Por um lado, a escola deve estar munida de equipamentos e de espaços lúdicos, para que elas possam estabelecer as suas brincadeiras livres com os seus colegas e amigos. Através da actividade lúdica e do jogo, elas derivam conceitos, seleccionam ideias, estabelecem relações lógicas, relacionam-se com o outro e, o mais importante, vão socializando. Por outro lado, de modo complementar, na sala de aula o professor deve propor actividades de carácter lúdico, pois até as temáticas mais complexas podem ser ensinadas recorrendo à ludicidade. A melhor maneira da criança aprender e assimilar conhecimento é através do jogo.

“O jogo é o mais alto grau do desenvolvimento da criança, porque é a manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior segundo a significação própria da palavra jogo” (Frobel, citado por Santos, 2002, p. 36).

Portanto, a escola deve dar primazia à ludicidade, e os docentes devem adoptar uma metodologia lúdica na sua prática pedagógica, sem perder a noção do que é central no processo educativo, que passa por ajudar as crianças a despertar o que de melhor existe no seu íntimo e a desenvolver uma vontade firme de aprender. Quando assim é, as crianças sentem-se mais alegres e felizes!

Também neste âmbito, surge nas crianças mais velhas a necessidade da escola ser mais limpa e mais calma. Relativamente à limpeza, nós consideramos que patenteia a necessidade da escola “criar nas crianças a consciência de que a escola é de todos” (Sampaio, 1996, p. 199). A escola é utilizada por centenas de pessoas

diariamente, pelo que se torna essencial cada um ter a consciência cívica de preservar e cuidar o espaço e equipamentos que utiliza.

No que concerne à escola ser mais calma, parece-nos que tal se relaciona com a mudança abrupta ocorrida entre o 1º e o 2º ciclo. As escolas de 2º ciclo têm uma maior população escolar, as crianças têm inúmeras disciplinas, vários professores, correm diferentes salas para cada disciplina, os horários são mais complexos... enfim, talvez nesta azáfama diária, as crianças sintam que têm pouco tempo para elas, pouco tempo para «não fazer nada» (e.g., Sampaio, 1993).

Quadro 22 - Como gostarias que fosse a escola, através de pensamentos, ideias, imagens, sentimentos e emoções (resultados mais distintivos)

Representações				
	Rapazes	Raparigas	8, 9 anos	10, 11 anos
Como gostarias que fosse a escola?	<ul style="list-style-type: none"> • campo • futebol • árvore 	<ul style="list-style-type: none"> • diversão • lúdica 	<ul style="list-style-type: none"> • árvore • baloiço • piscina • alegria 	<ul style="list-style-type: none"> • limpa • calma

Quando questionamos as crianças sobre o que gostam na escola e o que não gostam, os aspectos mencionados nas questões anteriores repetem-se (cf. Quadro 23). Os aspectos lúdicos da escola, bem como os espaços de lazer, de convívio, espaços onde podem praticar actividade física, são aspectos positivos da escola. Estudar e ir a algumas aulas também é algo mencionado com agrado. Então, as aulas que as crianças gostam mais de frequentar serão as que detêm mais forte carácter lúdico, onde os professores são mais sensíveis à importância das actividades lúdicas, brincadeiras e jogos? Será que estes aspectos são os indicadores de motivação para que as crianças refiram que estudar é bom?

Os aspectos negativos referenciados são a carga horária, talvez pelo facto de disporem de menos tempo para brincar, e pelo mesmo motivo aparece a referência ao tpc. “Estas tarefas diárias, por vezes incrivelmente extensas, chegam a ocupar todo o tempo livre da criança” (Avô, 2000, p. 109).

As lutas também são algo referido negativamente. Poderíamos analisar as lutas por dois pólos: por um lado, pelo facto das crianças, no período escolar, gostarem de brincar às lutas, pois permite-lhes “avaliar as suas próprias forças, comparando-se

com os outros” (Papalia, 1999, p. 404); por outro, numa realidade mais preocupante, o facto desta poder ser uma questão de afirmação ou de *bullying*. Se for neste sentido, a escola deve tomar medidas, no sentido da resolução do problema e de prevenção, pois o *bullying* pode marcar negativamente a personalidade de qualquer criança.

A comida da escola também é algo que as crianças referenciam não gostar. Será por a comida da escola não ter o mesmo sabor da comida da mãe ou da avó? Ou tal dever-se-á ao facto das escolas estarem mais sensíveis para a alimentação saudável, e as crianças rejeitarem precisamente os alimentos que lhes fazem melhor (sopa, fruta, hortalíça, salada, peixe), preferindo alimentos menos saudáveis? A era da «comida rápida» que estamos a viver reforça ainda mais esta concepção que as crianças fazem da comida boa ou má, mais ou menos saborosa.

A indisciplina também se vive na escola, mencionada pelas raparigas, talvez pelo facto de elas quererem estar atentas às aulas e os “perturbadores” não deixarem. Segundo um estudo de Estrela (1992), as raparigas são mais estudiosas, interessadas, obedientes e têm mais atenção às aulas do que os rapazes, que por sua vez são mais indisciplinados. “A significação, o interesse, os modelos, as referencias, o professor... constituem portanto os factores que levam a criança a implicar-se na acção” (Duval, et al, 1994, p. 29).

No que concerne às relações inter-pessoais estabelecidas com o outro, verificamos que algumas crianças mais novas referem ser importante a relação estabelecida com os colegas, amigos e auxiliares mas, por outro lado, as crianças mais velhas, no 2º ciclo, referem não gostar de alguns professores e das auxiliares. É preocupante ouvir as crianças afirmar que não gostam dos adultos da sua escola, o que nos leva a pensar na emergência da educação para os afectos.

A afectividade é estimulada por meio da vivência, através da qual o educador estabelece vínculos afectivos com o educando. A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afecto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito, e a ludicidade, em parceria, um caminho estimulador e enriquecedor para se atingir uma totalidade no processo de aprendizagem.

Quadro 23 - O que gostas na escola e o que não gostas da escola, através de pensamentos, ideias, imagens, sentimentos e emoções (resultados mais distintivos)

Representações				
	Rapazes	Raparigas	8, 9 anos	10, 11 anos
O que gostas na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • futebol • campo • futebol 	<ul style="list-style-type: none"> • estudar • colega • auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> • brincar • árvore • baloiço • amigos 	<ul style="list-style-type: none"> • bar • pavilhão • campo • ginásio • aula
O que não gostas na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Horário • Luta • comida 	<ul style="list-style-type: none"> • indisciplina • Wc • matemática 	<ul style="list-style-type: none"> • bater • tpc 	<ul style="list-style-type: none"> • alguns professores • aula • auxiliar • horário • indisciplina

As hipóteses gerais que esboçamos foram validadas. As representações das raparigas diferem das dos rapazes. As raparigas revelam-se mais «maduras», pois as suas representações aproximam-se mais das representações dos mais velhos, e representam a escola numa dimensão mais cognitiva de aprendizagem e/ou de instrução. Os rapazes, por sua vez, representam a escola numa dimensão lúdica, considerando que gostam da escola pela brincadeira e pelas relações estabelecidas com os seus amigos. Ambos os sexos referem a necessidade de uma escola lúdica, rica em espaços e actividades lúdicas.

As crianças mais novas referem que se sentem felizes e contentes na escola, ao contrário das crianças mais velhas que citam que a escola fá-los sentir aborrecimento, sentir-se mal e tristes. Assim podemos considerar que a nossa segunda hipótese também foi validada.

Compreendendo o que as crianças, de diferentes idades e sexo, pensam e sentem perante a escola, podemos adaptar a nossa acção educativa, repensar os métodos e conteúdos utilizados, e assim proporcionar-lhes um ensino de qualidade, oferecendo momentos de alegria e bem-estar motivando-os para a aprendizagem.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

Nos dias que correm muito se questiona a qualidade e os papéis da educação, a eficiência da escola e dos professores, e o desempenho e dedicação da criança face à escola. É fundamental, centrarmo-nos no elemento central de todo o processo educativo, a criança, e dar-lhe voz. Com base nas suas reais necessidades, poderemos reflectir, em conjunto, sobre a prática docente, a escola, e o próprio sistema educativo, na sua essência e nas suas múltiplas variantes pedagógicas.

Considerando a criança como um ser único e individual, portador de uma história de vida, de cultura, com normas e valores, é essencial que a escola respeite cada aluno na sua individualidade, o integre socialmente e lhe dê as ferramentas necessárias para a vida.

“Pelo acto educativo o indivíduo transforma-se, ou seja, passa de um estágio de despreocupação face a si e ao Mundo a outro onde um pensar mais elaborado lhe vai permitindo compreender a complexidade do Universo onde habita” (Barbosa, 2004, p. 99).

A escola tem o dever de promover o progresso dos alunos numa gama ampla de objectivos intelectuais, sociais, morais e afectivos. O sistema educativo eficaz é o que maximiza as capacidades da escola para alcançar esses resultados (e.g., Bolivar, 2003; Santos, 1991). Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo, alma a um corpo indeciso e acomodado. É preciso que o aluno se assuma como o principal sujeito da sua formação, da produção do seu saber, envolvendo-se desde o início na sua construção. Posto isto, cabe ao professor criar as possibilidades para que isso aconteça (e.g., Freire, 2002).

Na investigação empírica que realizámos, tivemos oportunidade de perceber a escola pelo olhar da criança, através das suas representações sociais, e constatamos que as crianças associam a escola a uma dimensão lúdica, cognitiva e/ou de aprendizagem, onde desenvolvem o seu processo de socialização e estabelecem as suas relações inter-pessoais.

É unânime entre as crianças que a escola deve ser de carácter lúdico, proporcionando actividades lúdicas, aulas lúdicas, projectos lúdicos, espaços lúdicos. Pelo que esta é, de algum modo, uma representação que podemos considerar como hegemónica (Moscovici, 1988) ou amplamente partilhada na nossa população.

A escola deve ter lugar para o desenvolvimento global e harmonioso em brincadeiras, jogos e outras actividades lúdicas. Primeiro, a gestão local, responsável pelos espaços escolares, deve pensar a escola fisicamente, construindo espaços atractivos, de diversão, com baloiços, campos de jogos, para que as crianças satisfaçam a sua necessidade de brincar com os seus amigos, nos tempos de intervalo.

Para as crianças de 2º ciclo, revela-se também importante a existência de salas de convívio, onde possam descansar, divertir-se, comunicar e socializar, pela troca de ideias e experiências entre pares. Depois, não sendo menos importante, os professores também devem repensar a sua prática pedagógica e metodologias, planeando as suas aulas recorrendo a actividades lúdicas e, sobretudo, interactivas.

No contexto escolar, propor brincadeiras como aprendizagem é o caminho para o sucesso. O professor deve ter o espírito aberto ao lúdico, reconhecer a sua importância enquanto factor de desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança. Através dele a criança aprende mais facilmente, com maior empenhamento e satisfação, para além de colaborar para a criação da sua própria personalidade, facilitando os processos de socialização, comunicação e expressão.

Numa fase que se fala tanto em insucesso escolar, constituiria uma boa estratégia para o combater, recorrer à brincadeira e ao jogo, proporcionando melhores e mais vastas actividades lúdicas nas escolas (e.g., Santos, 2001).

Estimular a motivação perante a escola e a vida, parece-nos premente. As crianças desmotivadas em relação à escola, também não terão grande auto-confiança nem motivação em si mesmas, sendo em consequência natural que revelem pouco gosto por aprender. Percebem que a escola é um caminho obrigatório a percorrer, para alcançar conhecimento e para preparar o futuro profissional, mas que também é algo feito com algum (demasiado?) custo e cansaço. Comungando com a opinião de Avô (2000), muitas das vezes as escolas impõem ritmos de trabalho (intensos) e horários (demasiado) rígidos às crianças, que nem sempre são os mais congruentes, e que nem todas as crianças conseguem acompanhar.

As crianças referenciam que a escola lhes ocupa muito do seu tempo, restando-lhe pouco tempo para desenvolver outras actividades que lhes suscitam interesse, e para brincar. Os trabalhos de casa são mencionados como algo que lhes ocupa o pouco tempo livre que têm. Considerando o preenchimento do horário dos alunos, os professores poderiam fazer uma gestão equilibrada dos trabalhos que mandam fazer para casa. Se decidissem não mandar trabalhos para casa, tal não teria forçosamente

que prejudicar o rendimento escolar, e também não era por isso que seriam piores professores, muito pelo contrário, tal seria revelador da sua sensibilidade, conhecimento e respeito pelas necessidades dos seus alunos. E pela importância da maior interacção das crianças com os seus familiares (pais, irmãos, ...) no tempo, tantas vezes escasso, que lhes resta para estar em casa.

O fortalecimento das relações afectivas entre professor e aluno é um aspecto fundamental para um melhor rendimento escolar. Constatamos que as crianças mais novas gostam dos professores e auxiliares da escola, e os mais velhos referenciam não gostar. Por sua vez, as mais novas sentem-se felizes e contentes na escola, e as mais velhas sentem-se aborrecidas e tristes. Não estarão estas duas questões interligadas?

O ser humano nutre uma necessidade de vinculação (Bowlby, 1969) durante toda a sua vida. Piaget (1986) também nos diz que a criança aprende mais facilmente com afecto e Vygotsky (1984) realça a aprendizagem na relação com o outro.

Também na escola a criança necessita de estabelecer relações de qualidade, baseadas em afecto. O professor deve aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele. Assim, cada criança sentir-se-á mais valorizada, acompanhada e motivada para aprender, e para «crescer», diminuindo o insucesso escolar e colmatando a indisciplina (que, em muito, passa por chamadas de atenção da criança perante o adulto).

As lutas no recreio são referenciadas pelas crianças, dizendo que não gostam de ver, nem de estar envolvidas nelas. O que também poderá estar interligado com a falta de afectividade vivenciada, quer na escola quer na família, e na sociedade em geral.

“Sendo a escola um reflexo da sociedade, a competição e a violência têm surgido ultimamente como factores extremamente negativos para o desenvolvimento de um processo de socialização” (Sampaio, 1996, p. 98).

É também importante fortalecer o sentimento de pertença da criança face à escola, envolvendo-a na sua decoração, na construção de novos espaços, na elaboração de obras de arte, na realização de eventos. Assim a criança sentir-se-á um elemento pertencente e activamente integrante daquele espaço, aprendendo a valorizá-lo, sentindo-se co-responsável por ele, cuidando-o e preservando-o.

Considerando que a criança passa grande parte do seu dia na escola, é fundamental que ela responda às suas necessidades, que seja confortável, que esteja bonita, limpa e organizada.

As representações sociais da escola, através de sentimentos e emoções, interligados com cognições e comportamentos que se lhes seguem, permitem-nos conhecer melhor o mundo infantil, dando-nos pistas para uma melhor comunicação e uma melhor intervenção, podendo ajudar as crianças a resolver alguns dos seus/nossos problemas. Não se pode conceber um mundo melhor sem uma educação cada vez melhor, também.

Esta investigação empírica poderá desencadear uma continuidade, sendo, por exemplo, interessante pesquisar a comparação entre as representações sociais feitas pelos professores e pelos alunos perante a escola, e também averiguar se poderá estabelecer-se uma diferença entre as representações sociais de indivíduos no meio rural e no meio urbano.

As representações sociais são uma mais-valia para o conhecimento mais profundo dos indivíduos e de uma qualquer sociedade. Através delas, conhecemos os modos mais profundos do ser, os sentimentos, pensamentos e idealizações que nos motivam, aproximam e movem. E compreendemos a forma como tudo o que pensamos e sentimos interfere e influencia as nossas opções, acções e comportamentos que empreendemos, com a clara noção de que nada é inócuo e que tudo interfere com as nossas concepções de vida.

Adquirindo um conhecimento mais profundo do universo infantil, esperamos contribuir para a construção de uma escola cada vez mais preparada a ajudar seres humanos a ter referências, a descobrir quem são e que papeis podem desempenhar a nível individual, familiar e social, uma escola pensada para a criança, tendo em conta os seus anseios e necessidades, contribuindo assim para o seu desenvolvimento saudável e equilibrado, até à idade adulta e, no fundo, para a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

- Andrade, J. (1992). *Educação Hoje – Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Angotti, M. (2002). *O Trabalho Docente Pré-Escola, Revistando Teorias, Descortinando Práticas*. Lisboa: Editora Pioneira.
- Avô, A. (2000). *O desenvolvimento da criança*. Lisboa: Texto Editora (3ª edição).
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice – Hall.
- Barbosa, L. (2004). *A Escola Sensível e Transformacionista – Uma Organização Educativa para o Futuro*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Barros, J. (1999). *Filosofia, Psicanálise e Educação*. Coimbra: Almedina.
- Benavente, A. (1999). *Biblioteca do Educador: Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas (7ª Edição).
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Volume 1. Attachment. New York. Basic Books.
- Branco, M. (2000). *Vida, Pensamento e obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bruner, J. (1980). *O desenvolvimento dos processos de representação na infância. Incluso na obra: A Criança e o mundo: Antologia de textos de psicologia do desenvolvimento da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. *Paidéia*, Vol. 14, 28, 125-137.
- Campos, B. (1997). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento (2ª edição).
- Clermont, A. (1996) *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos: Instituto português (2ª edição).
- Delors, J. (1998). *Educação – um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa.
- Donaldson, M. (1994). *A mente da criança*. São Paulo: Martins Fontes
- Dubar, C. (1997). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

- Durkheim, E. (1898). *Représentation individuelles et représentations collectives*.
Revue de Métaphysique et de Morale, 6, 273-302.
- Duval, A. & Letourneur, G. (1994). *A dinâmica das aprendizagens escolares*. Lisboa:
Dinalivro.
- Erickson, E. (1974). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Estrela, A. (2007). *Investigação em Educação – Teorias e Práticas (1960-2005)*.
Lisboa: Educa.
- Estrela, M. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Porto: Porto
Editora.
- Farr, R. *Representações sociais: a teoria e sua história*". In: Textos em
representações sociais. Organizado por Pedrinho Guareschi e Sandra
Jovchelovitch. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 31-59.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação da Concepção à Realização*. Loures:
Lusociência – Edições Técnicas e Científicas.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*.
São Paulo: Edição paz e terra (24ª edição).
- Freud, S. (1995). *Textos essenciais de psicanálise*. Mem Martins: Europa - América
D.L.
- Figueiredo, M. (2005). *Educação pré-escolar - Um olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola
de Neve.
- Formosinho, J& Katz, L.& McClellan, D. & Lino, D. (2001). *Educação pré-escolar – A
construção social da moralidade*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.
- Galimard, P. (1993). *A criança dos 6 aos 15 anos*. Lisboa: Morais editores
(7ª edição).
- Jodelet, D. (1984). Les Représentation sociales: phénomènes, concept et théorie. In
S. Moscovici (Ed.), *Psychologie Sociale*. Paris: PUF.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales: un domaine en expansion. In D.
Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Grácio, Maria Luísa Fonseca (1998). *Análise Psicológica*, 2 (XVI): 285-300.
- Gottman, J.&Declaire, J. (1999). *A inteligência Emocional na Educação*. Lisboa:
Editora Pergaminho.
- Laplanche, J. (1990). *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Editorial Presença.

- Leão, A. (2009). *Imagens das Emoções na Infância: Representações Sociais da Alegria e da Tristeza entre Crianças em idade pré-escolar. Tese de Mestrado.* Évora: Universidade de Évora.
- Lengrand, P. (1981). *Biblioteca do Educador: Introdução à Educação Permanente.* Lisboa: Livros horizonte (2º edição).
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, dados e implicações.* Coimbra: livraria Almedina.
- Lourenço, O. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã.* Porto: Porto Editora
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento cognitivo – Teoria, dados e implicações.* Coimbra: Livraria Almedina (2ª edição).
- Marques, R. (1998). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social - Objectivos , Conteúdo e Métodos.* Lisboa: Texto Editora.
- Mollo, S. (1979). *A escola na sociedade.* Lisboa: Edições 70.
- Montagner, H. (1998). *Acabar com o insucesso na escola – A criança, as suas competências e os seus ritmos.* Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Montessori, M. (1948). *A descoberta da Criança,* Editora Portugália.
- Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF (2ª Edição).
- Moscovici, S. (1984). Prefácio. In W. Doise (Ed.), *A articulação psicossociológica e as relações inter-grupos.* Lisboa: Moraes.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais – Investigação em psicologia social.* Petrópolis: Editora Vozes (2ª Edição).
- Moscovici, S. (2005). *Representações sociais – Investigação em psicologia social.* Petrópolis: Editora Vozes (3ª Edição).
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento Infantil – Abordagem de Mussen.* 8ª Edição. São Paulo: Editora Porto Alegre.
- Oliveira, A. (1999). “Educação para a Paz”. *Biosofia*, nº 3, Out. 1999, 26-30.
- Oliveira, A. (2004). *Ilusões: A Melodia e o Sentido da Vida na Idade das Emoções – Representações Sociais da Morte, do Suicídio e da Música na Adolescência. Tese de Doutoramento.* Lisboa: ISCTE.
- Oliveira, A. (2008). *Ilusões na Idade das Emoções.* Lisboa: F.C.T. / Fundação Calouste Gulbenkian.

- Oliveira, J. (2007). *Psicologia da Educação*. Porto: Legis Editora (2ª edição).
- Piaget, J. (1986). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Papalia, D. & Olds, S. (1996). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw Hill.
- Platão (1988). *Fédon*. Coimbra: Livraria Minerva (2ª edição).
- Rousseau, J. (1990). *Emílio*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Sampaio, D. (1993). *Vozes e Ruídos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sampaio, D. (1996). *Voltei à Escola*. Lisboa: Editorial Caminho (7ª edição).
- Santos, A. (2002). *Da Família à Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, J. (1991). *Ensaio sobre Educação*. Lisboa: Livros Horizonte (2ª edição).
- Schaffer, H. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, A. (1996). *Educação de Portugal*. Lisboa: Ulmeiro (4ª edição).
- Skinner, B. (1938). *The Behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton – Century – Crocs.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wood, D. (2003). *Como as crianças pensam e aprendem os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo*. São Paulo : Edições coyola.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

ANEXOS

Questionário



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS



Nº _____

A Universidade de Évora e o Instituto Superior de Educação e Ciências estão a realizar um estudo em diferentes Escolas de Portugal sobre alguns temas de interesse social. Os resultados que obtivermos serão úteis na melhor compreensão das crianças e do modo que estas pensam e se sentem.

A tua opinião é, para nós, muito importante.

Neste questionário **não existem respostas certas ou erradas**, mas apenas opiniões pessoais. As tuas respostas são **anónimas** e **confidenciais** e destinam-se apenas a fins de investigação científica.

É nesse sentido que agradecemos a tua colaboração.

Em seguida, vamos apresentar-te algumas palavras ou afirmações. Para cada uma delas, escreve todas as palavras que te vêm à cabeça neste momento. Vejamos dois exemplos relacionados com a palavra "brincar".

BRINCAR faz-me sentir:	BRINCAR faz-me pensar em:
(refere emoções ou sentimentos)	(refere ideias, pensamentos, símbolos ou imagens)
1- Contente	1- Rir
2- Bem	2- Futebol
3- Alegre	3- Apanhada
4- Bem-disposto	4- Baloço
5- Cansado	5- Escorrega
etc.	etc.

Pedimos-te que respondas de forma **sincera** e **espontânea**.

Agradecemos que **escrevas todas as palavras que te ocorrerem**.

Não há boas nem más respostas.

Procura responder **o mais rapidamente possível**.

ESCOLA FAZ-ME PENSAR EM:

(refere/escreve as ideias, pensamentos, símbolos ou imagens que mais facilmente te ocorrem a propósito da Escola)

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

6- _____

7- _____

8- _____

9- _____

10- _____

ESCOLA FAZ-ME SENTIR:

(refere/escreve as emoções ou sentimentos que mais facilmente te ocorrem a propósito da tua Escola)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

COMO GOSTARIAS QUE FOSSE A ESCOLA:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

O QUE GOSTAS NA ESCOLA:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

O QUE NÃO GOSTAS NA ESCOLA:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

9 _____

10 _____

PARA TERMINAR, agradecemos que nos dês algumas informações a teu respeito. Recordamos que as tuas respostas são **anónimas** e **confidenciais**.

IDADE: _____ anos	ANO DE ESCOLARIDADE: _____
SEXO: M_____ F_____	
ESCOLA: _____	

Muito Obrigado pela tua colaboração 😊

Gráfico 1

AFC das palavras associadas ao Estímulo 1 – Escola faz-me pensar em... (eixos 1 e 2)

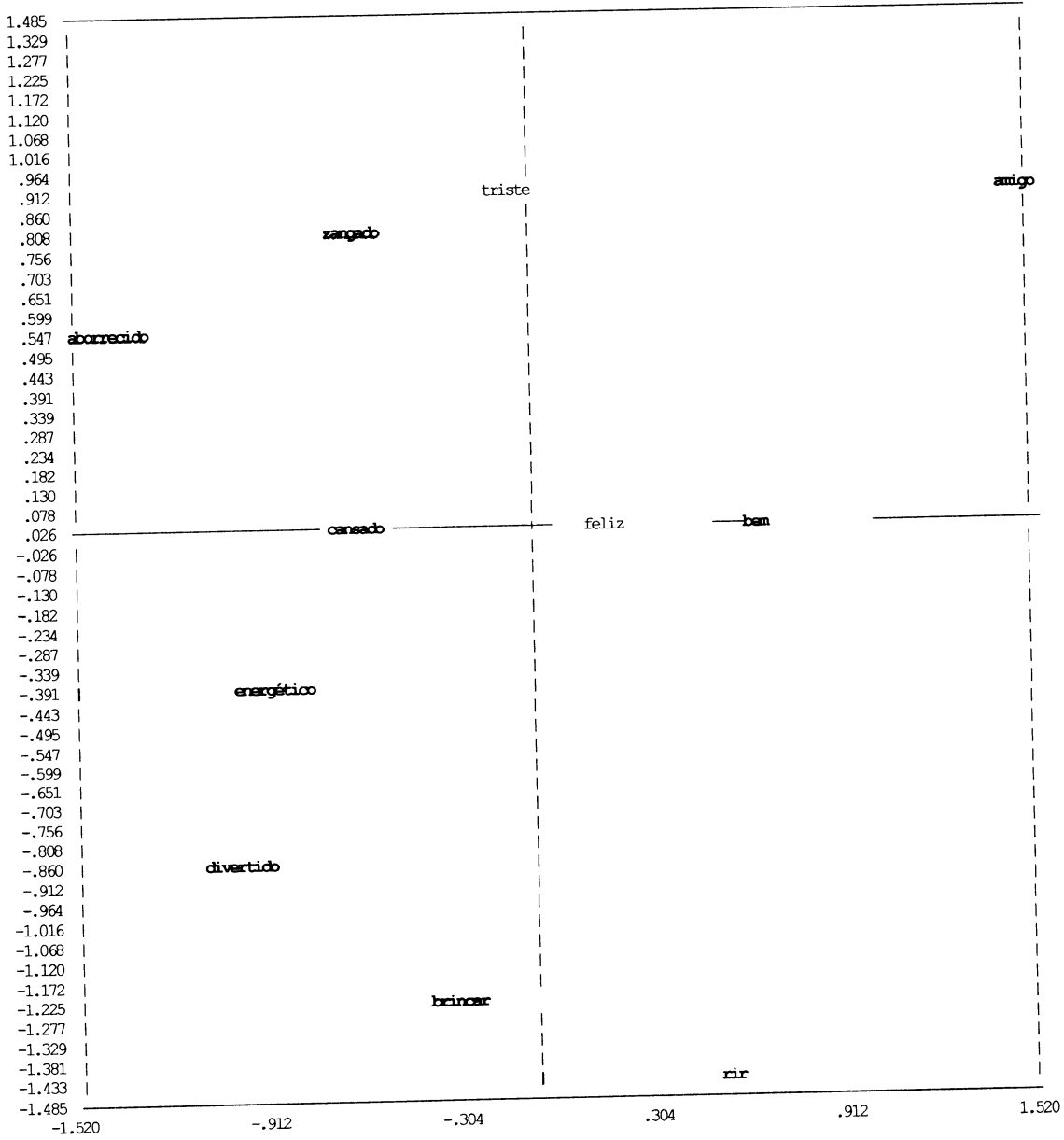


Gráfico 2

AFC das palavras associadas ao Estímulo 1 – Escola faz-me pensar em... (eixos 2 e 3)

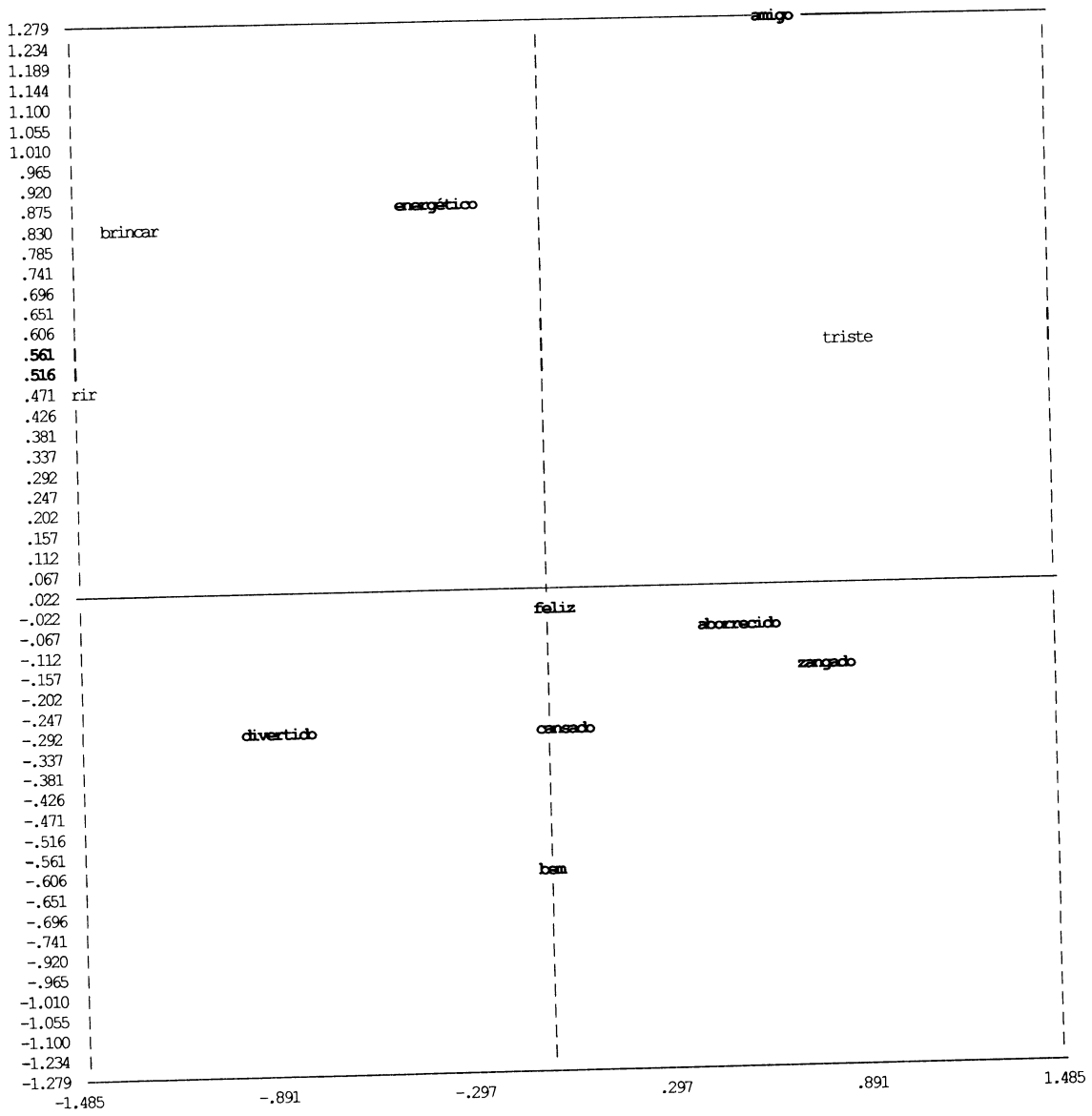


Gráfico 3

AFC das palavras associadas ao Estímulo 2 – Escola faz-me sentir... (eixos 1 e 2)

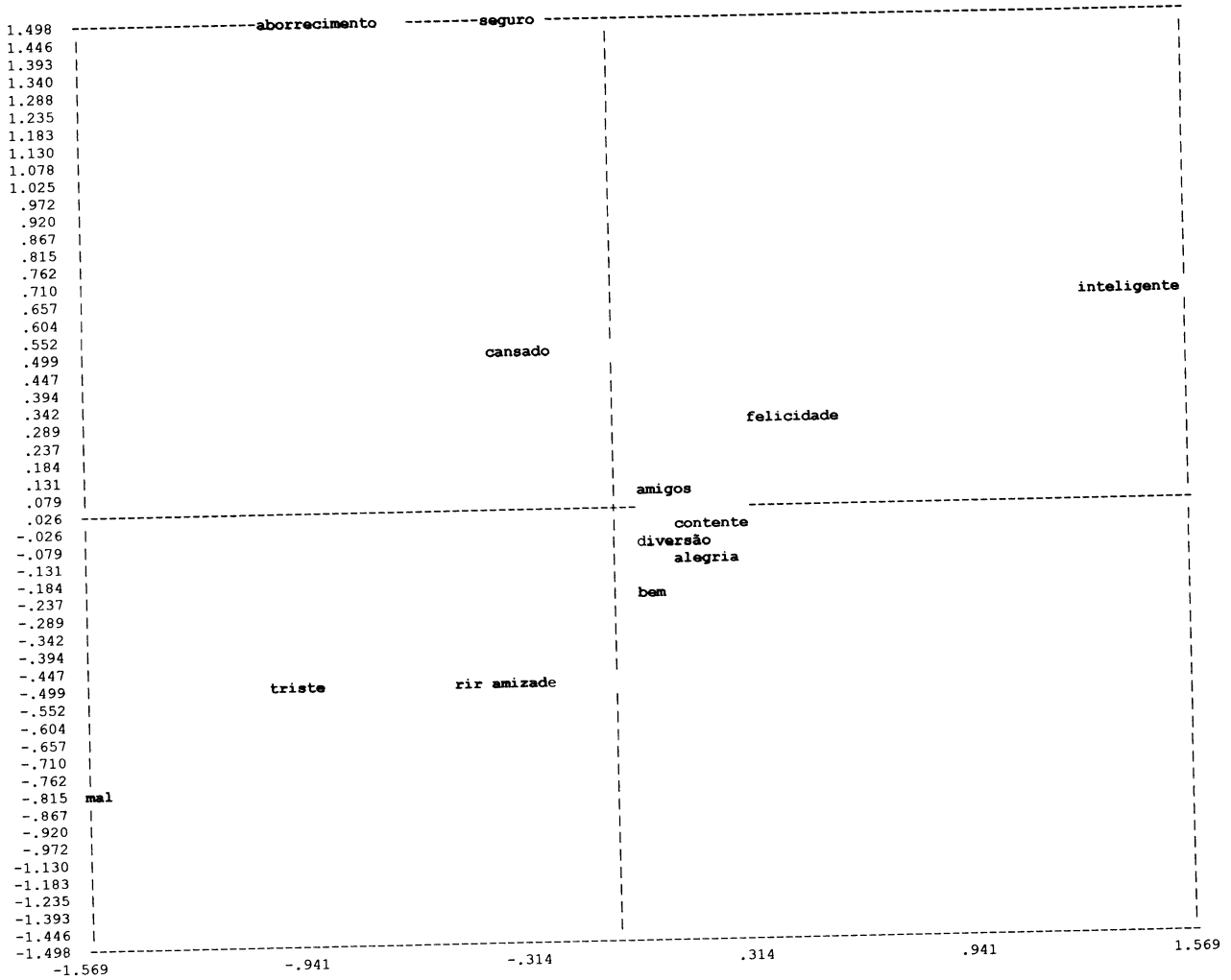


Gráfico 4

AFC das palavras associadas ao Estímulo 2 – Escola faz-me sentir... (eixos 2 e 3)

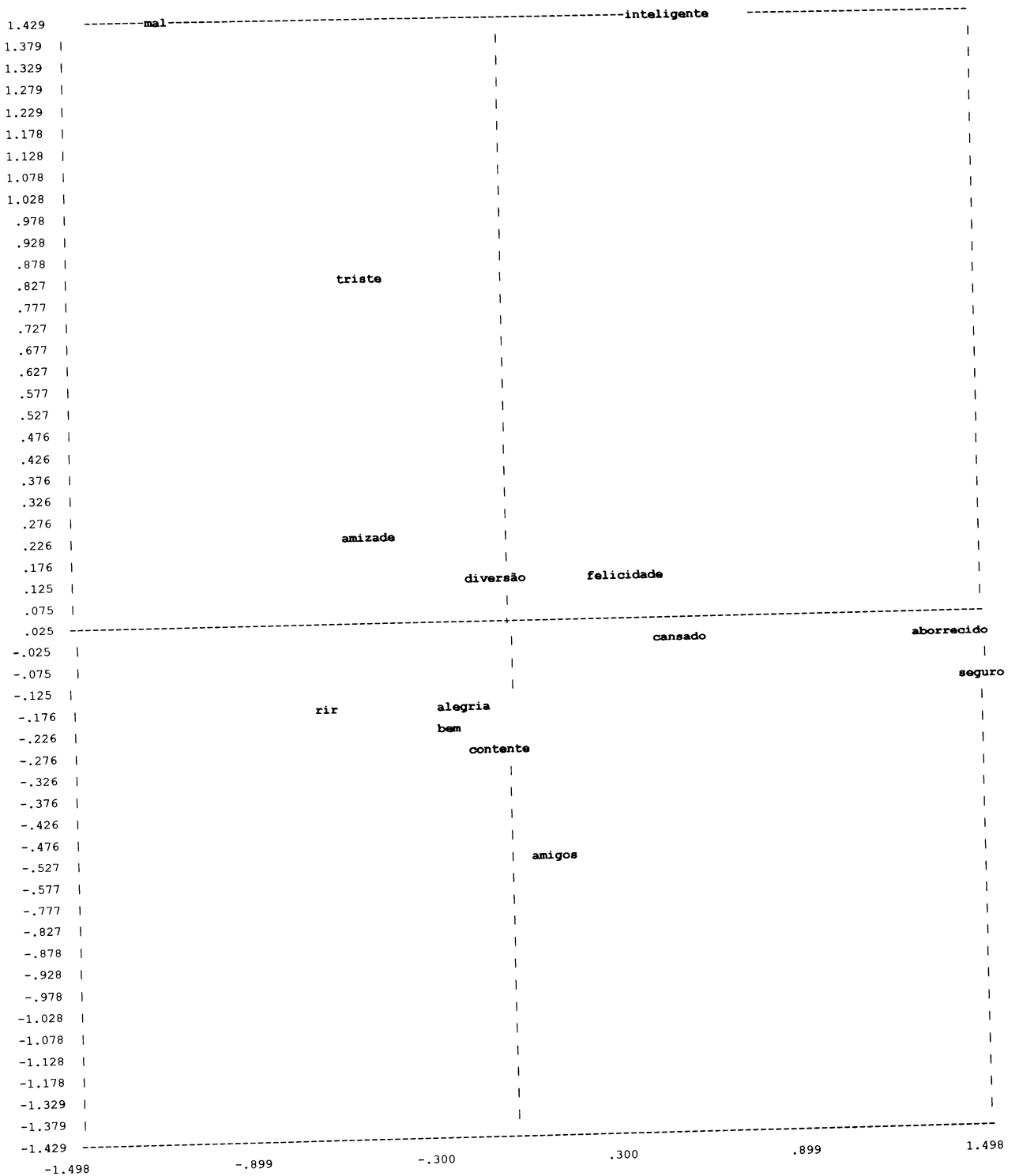


Gráfico 5

AFC das palavras associadas ao Estímulo 3 – Como gostarias que fosse a escola? (eixos 1 e 2)

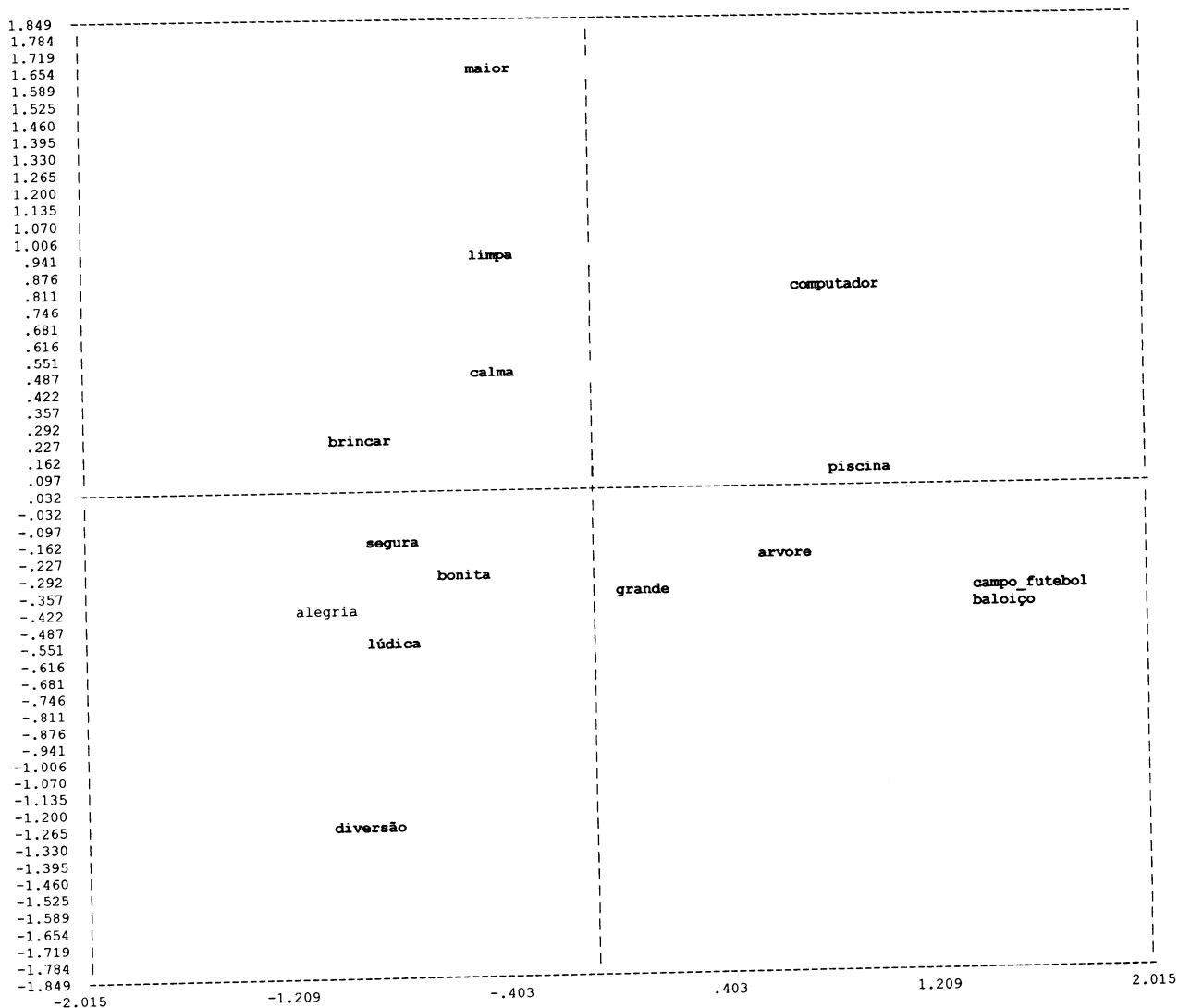


Gráfico 6

AFC das palavras associadas ao Estímulo 3 – Como gostarias que fosse a escola? (eixos 2 e 3)

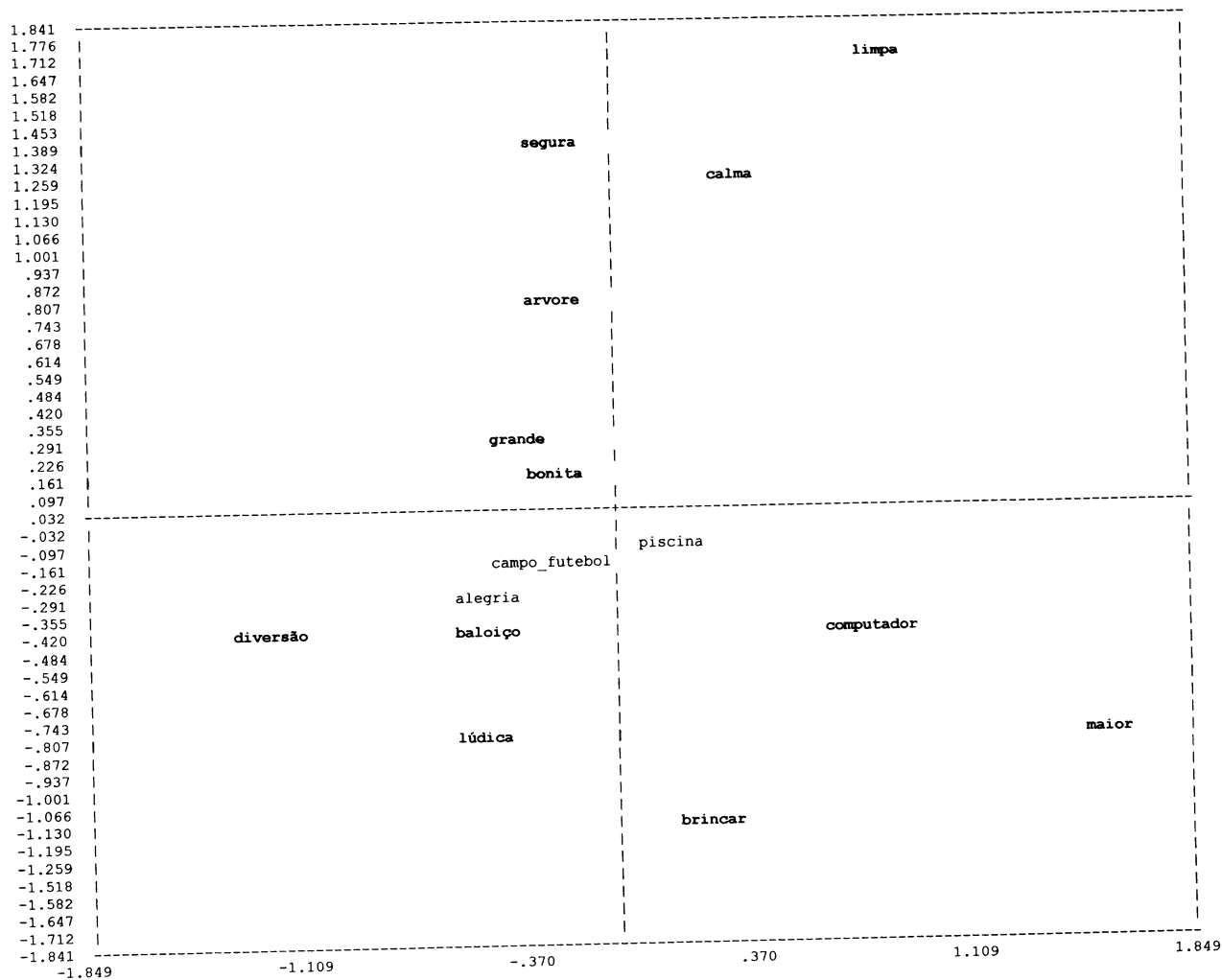


Gráfico 7

AFC das palavras associadas ao Estímulo 4 – O que gostas na escola? (eixos 1 e 2)

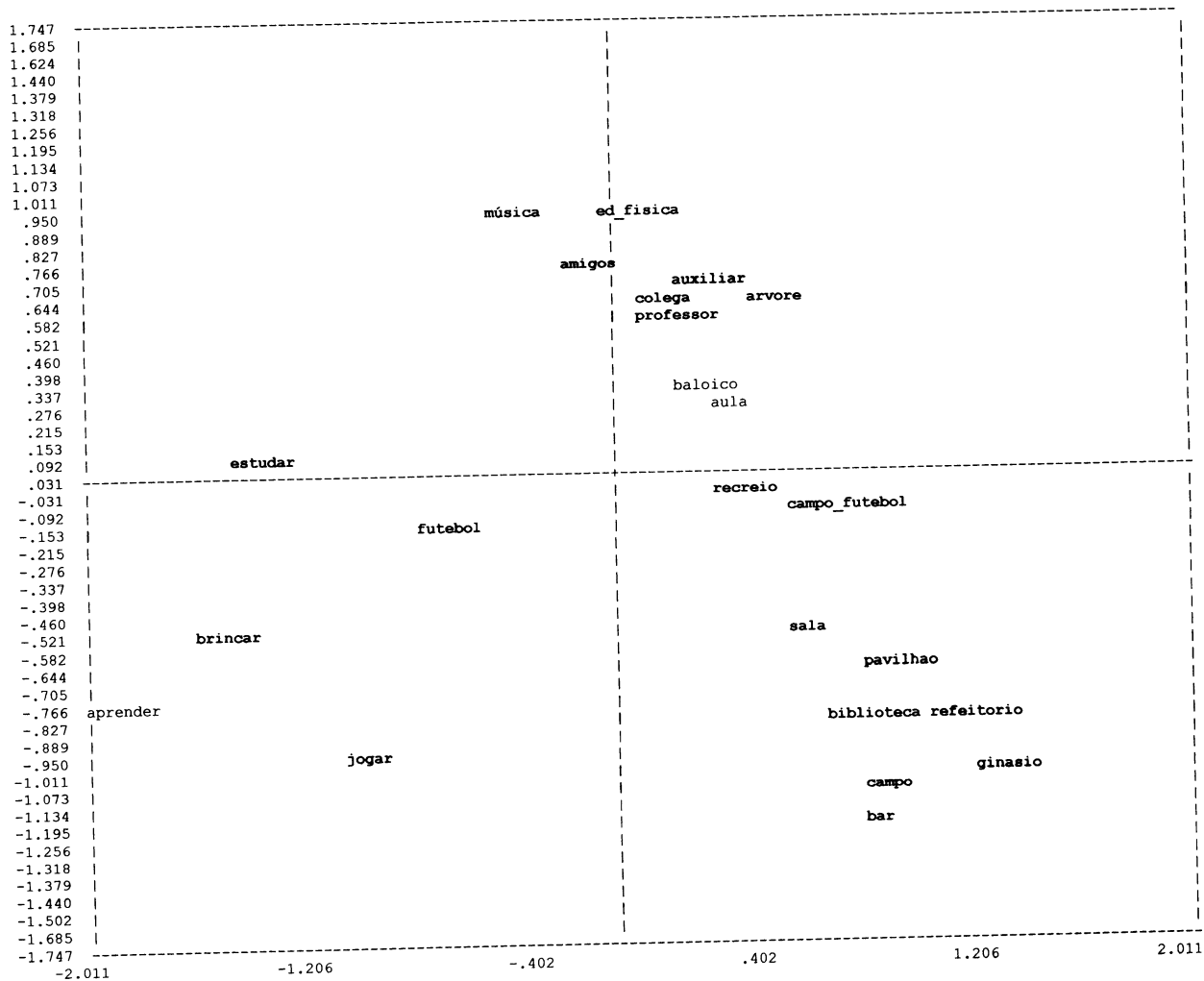


Gráfico 8

AFC das palavras associadas ao Estímulo 4 – O que gostas na escola? (eixos 2 e 3)

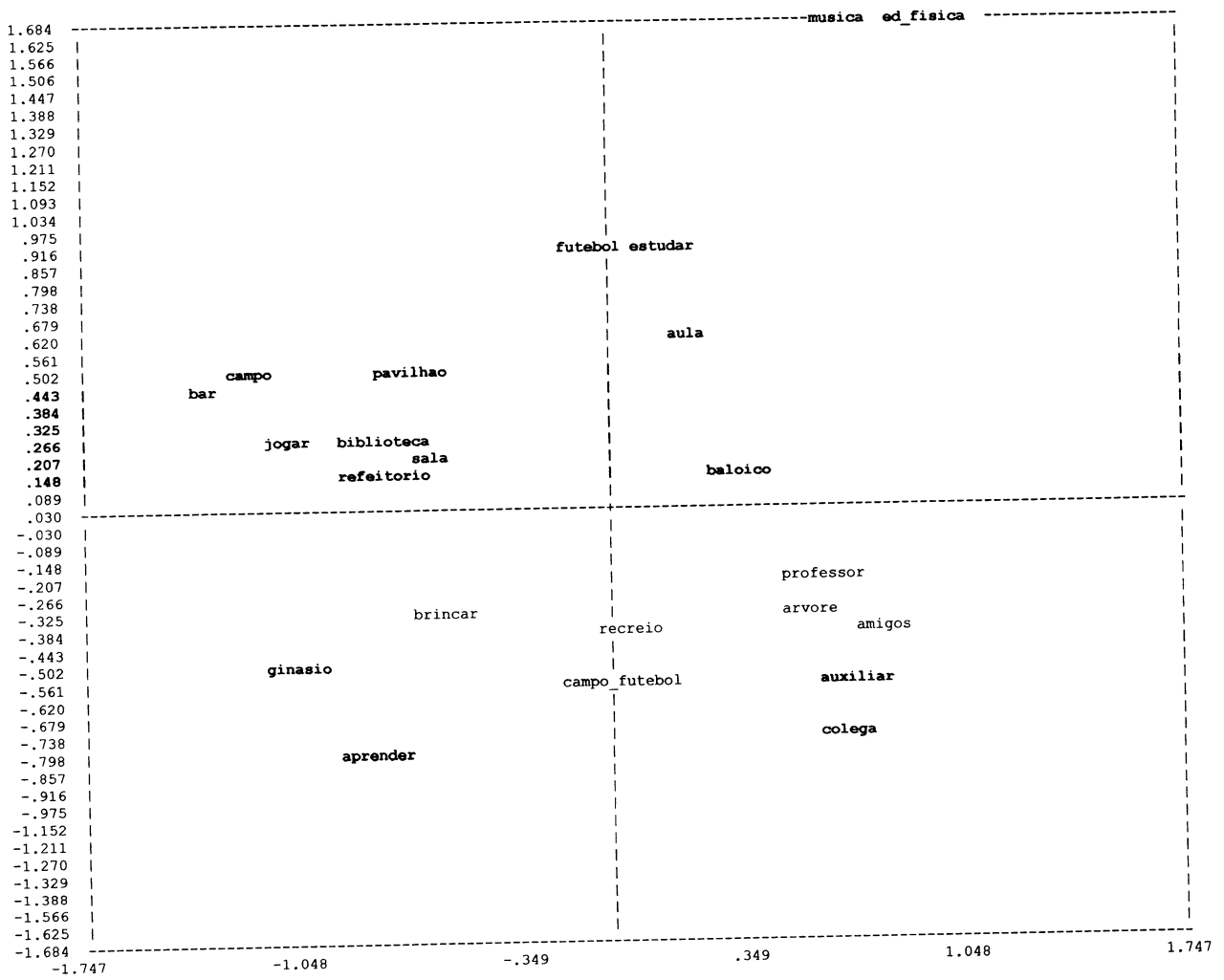


Gráfico 9

AFC das palavras associadas ao Estímulo 5 – O que não gostas na escola? (eixos 1 e 2)

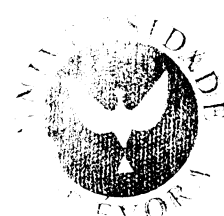
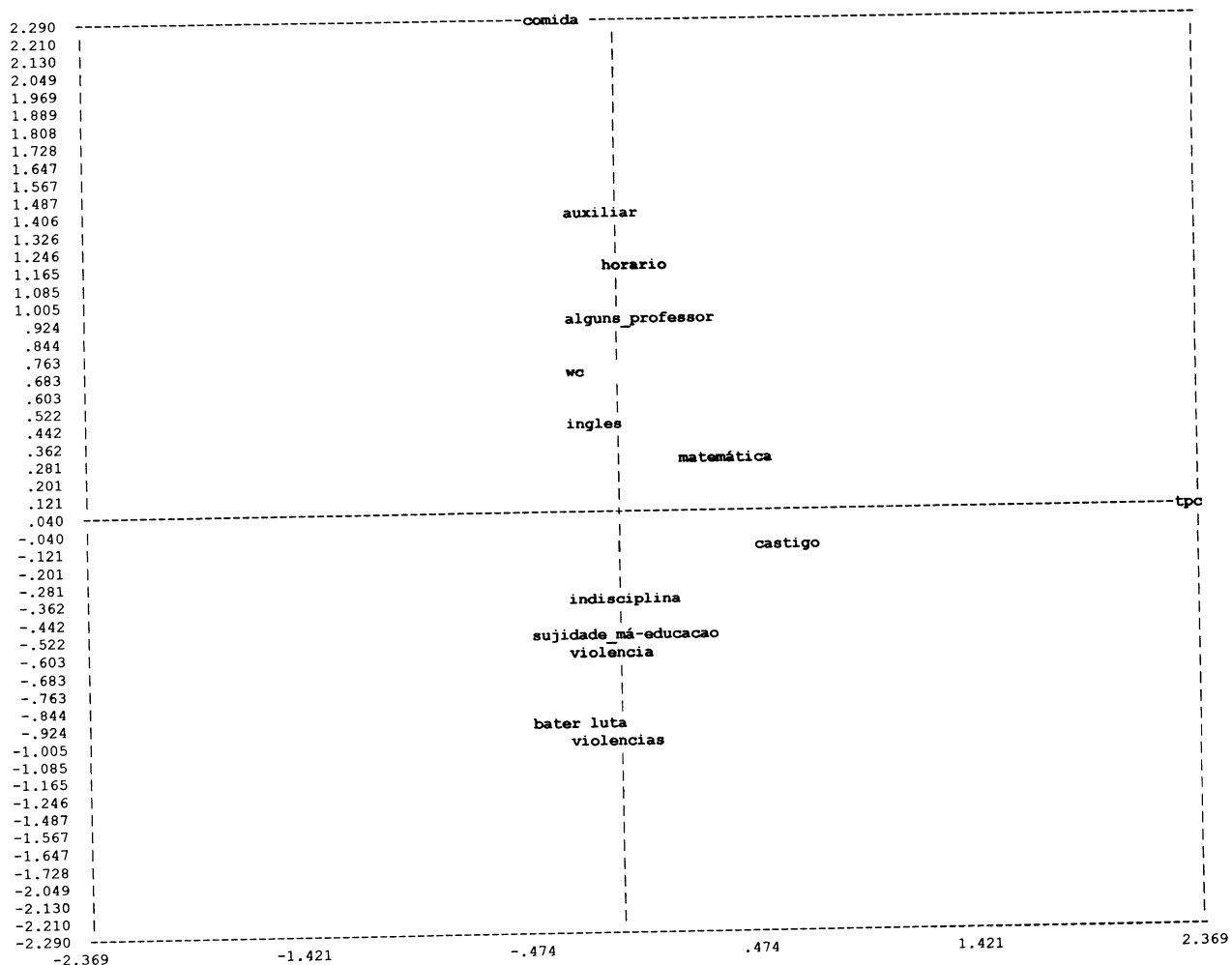


Gráfico 10

AFC das palavras associadas ao Estímulo 5 – O que não gostas na escola? (eixos 2 e 3)

