

ESCOLA COMO ESPAÇO NARRATIVO, OU NÃO: UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

ANDRADE¹, Daniela – UFMT – freire.d@terra.com.br

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe uma análise do currículo escolar a partir da categoria espaço. Currículo será tomado segundo a proposição moscoviana que o define como um todo cujas partes podem ser entendidas como representações sociais (IVINSON,1998), e espaço concebido como uma matriz estruturada e estruturante na qual se inscrevem marcações sociais cujo poder gerador de representações sociais revela uma complexa rede de significados que orienta e guia as práticas educacionais, bem como o processo de formação de alunos, professores e funcionários.

O estudo justifica-se pela constatação de que currículo envolve práticas e discursos que são internalizados pelas crianças, mantidos ou modificados através de um processo ativo de construção de práticas e discursos docentes, determinando o que conta como conhecimento legítimo em diferentes contextos escolares.

Daí perguntar de que modo o potencial da narrativa, presente no cotidiano escolar, colabora no processo de organização, ocupação e transformação dos espaços e quais os seus reflexos para a construção do sistema de representações que compõe a dimensão curricular.

Assim apostou-se na idéia de que as práticas cotidianas de professores, tais como o *layout* da mobília, a organização do tempo e do espaço escolar, bem como os estilos de interação pedagógica fazem a mediação com o currículo e podem ser interpretadas como uma projeção das representações sociais do professor. Estes presentes na cena escolar como se em um palco de negociações cujos significados são aceitos ou rejeitados por alunos e funcionários.

Abordagem metodológica adotada caracterizou-se por ser qualitativa sendo procedimentos destacados a observação e entrevistas com 44 alunos, 10 professoras e 7

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenadora Professora Doutora Maria Lúcia Rodrigues Muller. Doutora em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O trabalho apresentado é parte da tese de doutorado intitulada: *O espaço narrativo na escola: um estudo em representações sociais*, orientado pela Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa, defendida em agosto de 2006.

funcionários de uma escola pública do município de Cuiabá. O plano de análise das informações coletadas constituiu-se pelo cruzamento entre análise compreensiva, análise de conteúdo e análise lexical. Dos resultados apontados pode-se dizer que ao dissimular ou escamotear seus posicionamentos, nem sempre coerentes com o discurso oficial, adultos e crianças furtam-se da experiência da narrativa como um ato político, criativo e singular. Com isso, a escola se vê desprovida de seu caráter formativo, concentrando seus esforços nas práticas instrucionais e disciplinares.

1. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO ESCOLAR

As representações sociais oferecem às pessoas um código de troca social e um código para nomear e classificar de forma precisa os vários aspectos de seu mundo (LÁSZLÓ, 2002). Ao ser nomeado, o objeto é incluído em um complexo de palavras específicas que compõe a *matriz de identidade* de uma cultura, ao mesmo tempo em que ganha uma identidade social. Assim, esse objeto, que também pode ser uma pessoa ou um espaço, passa a ser descrito em sua ausência por características que lhe são atribuídas e por isso torna-se distinto de outros objetos na medida em que também faz parte de uma convenção.

Em Jodelet (2001, p.22), entende-se por representações sociais: [...] "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Lins & Santiago (2001), defendem a inclusão da dimensão simbólica presente na Teoria das Representações Sociais enquanto dimensão organizadora da vida social nos estudos sobre a escola e a escolarização.

Os estudos sobre representações sociais no campo da Educação, mais especificamente na dimensão da escolarização, possibilitam a compreensão de:

[...] como a escola é significada e vivida por quem dela faz parte, demonstrando, pois que a sua forma de existência - traduzida nas práticas por ela desenvolvidas, em suas regras, ou nas formas como se estabelecem relações em seu interior, decorre dos sentidos que lhe são dados. (LINS & SANTIAGO, 2001, p. 416).

Segundo Gilly (2001), a turma escolar pode ser compreendida como um sistema social interativo cuja dinâmica está contextualizada em um ambiente social mais amplo, onde o processo de produção de significados permeia tanto as relações intragrupoais, de

pertencimento, quanto intergrupais, operando no sentido da construção e partilha de representações sociais. Tal processo pode ser mediado por marcações sociais.

A noção de marcação social (DOISE, 2001) surge na investigação sobre as representações sociais, analisando as significações das situações escolares e construção de saberes. Segundo Doise (2001, p.314-315), ocorre marcação social quando:

[...] numa dada situação, regulações sociais podem ser relacionadas à organização das ações que os indivíduos são levados a efetuar sobre objetos que mediatizam as relações sociais constitutivas dessa situação. [...] por um lado a marcação social caracteriza uma correspondência entre relações cognitivas a estabelecer e por outro, normas que regem uma divisão entre indivíduos em interação real ou simbólica. Porém, a noção de marcação social, tal como a definimos num sentido mais amplo, não implica necessariamente que a norma governe diretamente a relação interpessoal entre os parceiros de uma interação.

Desta forma, tem-se que o conceito de marcação social proposto por Doise (2001) aponta para existência de reguladores sociais que organizam a ação dos sujeitos nas relações sociais. A ação dos sujeitos estaria apoiada tanto no sentido da acomodação, quanto no da resistência frente às relações cognitivas e as normas incorporadas pelos usuários.

[...] As práticas sociais sucessivas (seleção dos conteúdos de ensino, construção dos livros didáticos, preparação do ensino pelo pedagogo) operam, a cada vez, reconstruções de um objeto novo, representações sociais sucessivas do saber científico inicial finalizadas pelos próprios objetivos das referidas práticas sociais. (GILLY, 2001, p.336).

Com esta perspectiva, Gilly aproxima-se do conceito de marcação social proposto por Doise (2001), apontando as regulações sociais caracterizando-as como roteiros, regras, normas que regem diferentes tipos de interações sociais, estando presentes, inclusive na relação da criança com o espaço e objetos.

Assim, as discussões sobre a aplicação do conceito de representações sociais no contexto educacional acabam por contribuir para a compreensão das questões curriculares, especialmente àquelas relativas ao currículo oculto, neste estudo particularmente representado através da categoria espaço.

Ao espaço é atribuída a qualidade de uma matriz geradora de representações sociais porque incorpora a mediação entre natureza e cultura, definindo oportunidades e limitações para a ação do sujeito. Esta concepção revela que o espaço é, ao mesmo tempo, uma estrutura subordinada e subordinante que se materializa em objetos, espaços e práticas sociais enraizadas nas relações e nos modelos culturais de uma época.

Ainda, o espaço pode ser considerado uma matriz porque possui o poder de gerar, através de suas transformações, novos modos de vida e de relações.

Segundo Jodelet (2002), o espaço pode ser concebido como algo provido de significado, um elemento sócio-físico que será organizado, ocupado e transformado pelo ser humano através de um filtro de idéias, crenças, valores e sentimentos partilhados no interior de um grupo de pertença.

A concepção, organização e mesmo a transformação do espaço se dá na relação que o ser humano estabelece entre si ou consigo mesmo e baseia-se tanto em conhecimentos objetivos, quanto em relações sócio-afetivas para ele significativas.

Em seu trabalho, Jodelet (2002) parte do entendimento sobre representações sócio-espaciais e memória dos espaços para compreender o sentido atribuído pelo grupo ao espaço. A expressão *representações sócio-espaciais* configura-se como uma variação da expressão representações sociais do espaço e, neste sentido, o espaço, em sua materialidade, pode ser visto como um objeto de representação, passível de ser associado a elementos de objetivação de outras representações.

Jodelet (2002), citando Proshansky (1976), chama a atenção para a expressão *identidade dos espaços* ao se referir à questão do passado ambiental do sujeito, como um conjunto de memórias, concepções, interpretações, idéias e sentimentos que, na relação com a identidade do espaço, podem trazer à tona elementos de bem ou mal-estar ao indivíduo que, por sua vez, leva-os a se identificar ou não com o espaço.

A identidade do espaço carrega elementos emblemáticos que conferem significados à memória pessoal e coletiva, bem como desvela conteúdos identitários dos usuários, agindo sob suas formas de socialidade.

Por isso, o espaço pode ainda, segundo a autora, influenciar os modos de viver e de pensar. Essa possibilidade inspirou Jodelet (2002) a questionar sobre o caráter identificatório do espaço, bem como sua dinâmica de inclusão ou exclusão social.

Para Jodelet (2002), ao focalizar o espaço como objeto de representação, é ainda necessário pensar no seu caráter de representante da ordem social, daí ser importante observar a forma de organização e ocupação deste. As situações de organização e ocupação do espaço baseiam-se nas representações construídas pelos sujeitos sociais que, por sua vez, estariam relacionadas com as formas materiais e com a marcação social do espaço.

Quando frente às situações onde a organização do espaço é carregada de interditos, os seus usuários têm suas ações reguladas pela representação do espaço

daquele que o organizou e neste sentido é útil pensar sobre a expressão *affordances*, utilizada por Sennett (1990), para se referir à capacidade do usuário em perceber a estrutura de oportunidades, ou nas palavras de Doise (2001) as marcações sociais, que o espaço oferece, podendo o usuário aceitá-la ou rejeitá-la. A estrutura de oportunidades pode ter, concomitantemente ou não, um caráter linear e muitas vezes de interdição, e um caráter narrativo onde é permitido que o outro viva a sua inscrição subjetiva no espaço, recriando-o.

Ao considerar essa possibilidade, a presente pesquisa se organizou no sentido de melhor compreender como se dá esse processo de abertura e de que forma os usuários lhes conferem sentido e a concretizam no seu movimento de apropriação do espaço escolar. Para tanto se orientou pelas noções de marcações sociais, estrutura de oportunidades e *affordances*, tomando o espaço escolar como algo sinalizado de possibilidades e impossibilidades para seus usuários, que por sua vez geram inúmeras representações de diferentes ordens, tal como uma matriz.

2. O ESPAÇO NARRATIVO NA ESCOLA: UM OBJETO DE ESTUDO

Narrativa e espaço surgem, neste trabalho, como elementos que, quando associados, caracterizam-se pelo sentido de abertura e de encontro com as diferenças, em uma ação política baseada no ato da partilha.

A narrativa, a partir deste ponto de vista, possui um caráter formativo e que por isso pode ser analisada como um adjetivo do espaço, em especial do espaço escolar.

Richard Sennett (1990) propõe o conceito de espaço narrativo em contraposição ao conceito de espaço linear, baseando-se na disjunção entre o espaço público e o privado e entre a vida interiorizada, *insider*, e a vida nas ruas, *outsider*.

Sennett (1990, p.190) afirma que é uma forma de tempo no espaço. “O espaço pode se tornar pleno de tempo quando ele permite que certas propriedades de narrativas operem na vida cotidiana”.

Espaço narrativo está próximo a uma abstração, espaços que narram uma ficção para fazer com que o espaço tenha um sentido, um caráter, constituindo a personificação de um espaço. Também pode ser entendido como um espaço aberto para desenvolver as atividades imprevisíveis de eventos que se colocam frente à criação de uma história. Essa história pode ser objeto de interpretação ou ponto de partida para outras histórias.

O espaço narrativo contrapõe-se a qualquer outro tipo de espaço que permite apenas uma possibilidade de uso, ou melhor, a repetição de seqüências de atos previsíveis pré-estabelecidos, tal qual uma linha de montagem industrial.

Espaço linear pode ser definido como espaços cuja forma segue a função, mas espaços narrativos são espaços como um parque infantil, espaços de exposição que se constituem a partir de arranjos de incidentes cujo começo é estabelecido por uma intenção consciente, uma atividade produzida por circunstâncias geradas pelo senso de perplexidade.

Espaço narrativo envolve um trabalho prático de se produzir uma ficção, inventando um cenário o qual não se explica por si mesmo, e para compreendê-lo é necessária informação. Neste sentido, espaço narrativo é um espaço falado que fornece a emergência do incerto e das possibilidades criativas presentes na noção de potencial de começos.

A perspectiva deste estudo considera que todo espaço constitui-se na sua linearidade e na sua narrativa, concomitantemente. No entanto, alguns espaços são impregnados por um caráter linear que lhe confere identidade, o mesmo ocorre com o caráter narrativo.

Ao indagar sobre o espaço narrativo na escola, busca-se identificar a identidade do espaço, bem como o seu potencial narrativo, sem, contudo ignorar a co-existência do seu potencial linear.

A decisão pela investigação do espaço narrativo não significa a adoção de uma abordagem purista, como se fosse possível existir um espaço completamente aberto ao processo de singularização dos seus usuários sem a interferência da linearidade, do traço homogeneizador. Pelo contrário, parte-se da perspectiva a qual admite uma co-existência que os regulam em uma dinâmica contraditória e conflitante em que ora predomina um, ora o outro.

Desta forma, a busca se dirige para os espaços potencialmente narrativos, aqueles que apresentam estruturas de oportunidades percebidas como aberturas ao processo de diferenciação dos sujeitos, pela via da narratividade.

5. METODOLOGIA

Quanto à metodologia adotou-se um recorte qualitativo que se caracterizou pela atenção ao estudo de casos singulares, orientando-se pelos seguintes questionamentos:

- a) Existe um espaço narrativo na escola?;
- b) Quais são as marcações sociais, inspiradas nos indicadores levantados, mais significativas que operam no sentido da constituição do espaço narrativo na escola?;
- c) Quais as representações construídas por alunos, acerca do espaço narrativo na escola?

Este estudo abordou uma escola selecionada da rede pública do município de Cuiabá/MT e objetivou compreender as representações sociais do espaço narrativo na intersecção dos discursos de alunos, professoras e funcionários.

Os planos de coleta e processamento das informações pautaram-se pelo princípio da pluri-metodologia e da triangulação (APOSTOLIDIS, 2003).

A observação da dinâmica escolar auxiliou o delineamento dos espaços com potenciais narrativos apontados pelos diferentes grupos que constituem a escola, além da caracterização dos fluxos e critérios de permanência nos espaços.

As entrevistas, junto aos grupos de 44 alunos, dez professoras e 7 funcionários colaboraram para o mergulho mais aprofundado do universo nocional dos atores sociais com relação aos espaços identificados como potencialmente narrativos.

O plano de análise das informações buscou estabelecer algumas articulações, entre os dados de observação, as hipóteses interpretativas elaboradas a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1995) àquelas referentes a três questões intituladas: *indução de metáforas, rotas imaginárias e significação dos espaços* e, finalmente os conteúdos das classes processadas pelo *software ALCESTE² (Analyse Lexicale par Contexte d' un Ensemble de Segments de Texte)* relativas às demais questões do roteiro de entrevista.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao considerar as informações coletadas pela observação e o discurso dos três grupos de informantes: alunos, professoras e funcionários, sobre as questões *indução de*

² Programa estatístico de análise lexical por contexto de um conjunto de segmento de texto, desenvolvido por Max Reinert em 1979.

metáforas, rotas imaginárias e significação dos espaços algumas tendências puderam ser identificadas no sentido de alinhar hipóteses interpretativas que assim podem ser apresentadas:

- *Indução de Metáforas (Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria?)*

Alunos e funcionários apresentaram um maior envolvimento com o discurso sobre a escola, colocando-se como atores sociais envolvidos com este contexto.

A escola idealizada, para os três grupos, está associada à ludicidade, sobretudo objetivada a partir da imagem de um parque. Para os alunos e professoras ainda acrescenta-se a dimensão doméstica e familiar muito ligada ao sentido de acolhimento e proteção, para o primeiro grupo e de conflito para o segundo grupo. Já para os funcionários, a idealização da escola passa pelas relações harmoniosas e equitativas.

Alunos e funcionários expressaram um desejo de estabelecimento de vínculos favoráveis ao sentimento de pertencimento e à construção identitária.

- *Rotas Imaginárias (Faz-de-conta que eu sou um visitante e você me apresentará a escola. Por onde você começaria? E depois?) e Significação dos Espaços (Ao final foi perguntado ao informante o que significava, para ele (a), os espaços mais citados ao longo da entrevista) .*

Os três grupos indicaram a sala de aula como o principal pressuposto da escola sendo que os alunos demarcaram a diferença qualitativa entre *sala de aula* e *minha sala de aula*, em um movimento cuja característica indica a sala de aula como um espaço que, apesar do seu caráter disciplinar, sobressai-se pela condição de referência para o aluno que a reconhece como *o meu espaço na escola*. As professoras associaram a sala de aula à *concentração, coisa mais séria e de domínio*. Já os funcionários, mesmo indicando a sala de aula como o espaço prontamente evocado, apresentaram em seu discurso, uma postura distanciada, de pouco envolvimento, mas com uma sensibilidade voltada para a observação do que acontece no interior da sala de aula.

Os três grupos propuseram rotas de caráter descritivo. A tendência entre eles variou da seguinte forma: os alunos apresentaram, na ordem de frequência, rotas de caráter afetivo mais centradas na questão relacional, de caráter analítico e desvio de

rota, esta indicando um movimento para fora da escola. As professoras, rotas de caráter afetivo e institucional e os funcionários, rotas de caráter afetivo e analítico.

- *Observação e Significação dos Espaços*

Com relação aos espaços com potencial narrativo, foi possível identificar espécies de territórios, *espaços de calor*, constituídos nas relações entre pares a partir de movimentos de resistência, compensação, acolhimento e cumplicidade de um lado e competição, exclusão e negação, do outro. Sobre esta observação, pode-se pensar que o caráter narrativo dos espaços destacados não se coloca no sentido idealizado da harmonia e da coletividade, cujos discursos diferenciados circulam livremente sem qualquer censura. Pelo contrário, parece haver um esforço entre os pares para garantir espaços narrativos onde o discurso se articula entre o limite do aceitável, tolerável e transgressor.

Nesse contexto, os territórios ou espaços com potencial narrativo, identificados, foram: 1. a sala dos professores, para as professoras, 2. a tríade pátio, quadra e banheiro, para as crianças e a díade pátio e secretaria, para os funcionários.

Com relação à tríade apontada pelos alunos, ainda se destaca a tensão estabelecida no interior do grupo, motivada por uma dinâmica psicossocial regida, prioritariamente pela questão da diferenciação sexual e da constituição da identidade de gênero. Tal tensão imprime uma sub-divisão de territórios ou espaços narrativos no grupo dos alunos, levando ao estabelecimento do pátio e do banheiro narrativo como território das meninas e da quadra e do banheiro masculino como território dos meninos.

As hipóteses interpretativas elaboradas com base nos dois primeiros momentos de análise foram relacionadas às informações analisadas no terceiro momento do processo de análise das informações, a análise Lexical.

A discussão da matriz que orientou as informações analisadas priorizou três temáticas consideradas referências para o estudo. São elas: a) organização e transformação dos espaços, b) as principais marcações sociais e estruturas de oportunidades percebidas pelos usuários - *affordances* - que configuram o potencial narrativo dos espaços, c) as representações sociais dos espaços tomados como potencialmente narrativos.

a) Acerca da organização e transformação dos espaços

A análise dessa temática caracterizou-se pela ênfase na questão da autoria, também identificada na pessoalidade do discurso, destacando, sobretudo, o poder de decisão dos usuários de organizar ou mesmo transformar a escola.

Alunos e funcionários parecem perceber que o poder de decisão, no que se refere aos assuntos da escola, pertence a um outro seja ele *prefeito, pedreiro, diretora* ou *professora*. Para os alunos, as *mulheres da limpeza* também são protagonistas no contexto da escola, mais do que eles próprios que vinculam a sua participação à atuação da *professora de Artes*. Já os funcionários, em especial os da limpeza, destacam que a função de arrumar não garante poder de decisão, mas sim a obrigação cotidiana de manter a arrumação da sala da forma como a professora quer. Assim, o poder de decisão é conferido às professoras.

No que se refere ao discurso das professoras sobre a organização e transformação da escola, estas assumem uma maior autoria especificamente no que se refere à organização da sala, compreendida como o ato de decorar.

Ao considerar os discursos de alunos e professoras, percebe-se que a temática da transformação dos espaços está associada de um lado a uma idéia de morosidade ou mesmo inexistência e, de outro, a marcadores sociais definidos por datas pré-estabelecidas tais como: *início do ano, nas férias de julho, na época da primavera*.

O discurso dos funcionários se pautou pelo desejo de mudanças, sobretudo dos espaços de trabalho, em especial a *cozinha*. Assim como os alunos, a partir da expressão *se pudesse modificar a escola eu modificaria...*, os funcionários demarcaram a associação entre *status* profissional e investimento na infra-estrutura que serve o seu ofício.

As professoras falam de uma transformação vinculada à idéia de reforma e, ao falarem sobre isso, revelam uma outra tônica no discurso. Se os alunos e os funcionários optaram pela transformação a partir de uma idealização onde os mesmos seriam autores do processo, as professoras falaram das impossibilidades, dos limites financeiros e mostram uma preocupação em justificar o não fazer, ao mesmo tempo em que indicam clareza das ações que devem ser realizadas.

Assim, as professoras falam de uma escola lúdica, prazerosa com *quadra, pátio* e *parquinhos* reformados e, neste sentido, aproximam-se do desejo dos alunos. Todavia,

afastam-se dos discursos dos alunos, quando incluem determinadas justificativas que concorrem para o enfraquecimento do poder de decisão e de execução dos profissionais presentes na escola.

De um lado, as professoras sugerem que a escola lúdica e prazerosa precisa ser postergada em função da falta de apoio financeiro e de infra-estrutura, negados pelo poder instituído. De outro, os alunos querem e sabem que podem transformar a escola real, mesmo sem infra-estrutura e apoio financeiro, em uma escola lúdica e prazerosa. Nesta direção agem, inventam, arriscam. Já os funcionários parecem assumir uma postura de lamento e queixa que se manifesta na animosidade das relações entre eles e as professoras.

A partir da análise acerca da organização e transformação da escola, observou-se a existência de uma tensão entre as expectativas de professoras, alunos e funcionários no que se refere à construção de uma escola lúdica, prazerosa e harmoniosa.

A pergunta decorrente desta proposição se coloca da seguinte maneira:

Como essa tensão é negociada no interior da escola, levando em conta que, para as professoras, a escola lúdica existe no plano da idealização, para os alunos, ela se manifesta nas brechas da realidade e para os funcionários ela se corrompe nas relações hierarquizadas estabelecidas no interior da escola?

b) Principais marcações sociais e *affordances*: configurando o potencial narrativo dos espaços

Os alunos destacaram dois marcadores sociais cujo caráter estruturador estipula diferentes formas de condutas as quais são partilhadas pelos alunos. A sala de aula, que nessa perspectiva, funciona como uma espécie de *divisor de águas* leva os alunos a atenderem a prescrição em atenção ao que se pode fazer *dentro e fora* deste local, sendo que a maioria dos alunos assume o discurso oficial da escola e reproduz a dicotomia estudar e brincar, obrigação e prazer.

A atitude de acomodação desses alunos frente ao marcador *dentro da sala de aula* representa uma seqüência de condutas que começa *fora da sala* com o reconhecimento dos diferentes sinais indicando a hora de parar de brincar, tomar água e ir ao banheiro. Além disso, quando o aluno está dentro da sala de aula precisa responder a outros marcadores tais como: 1. a hora de copiar do quadro; 2. prestar atenção nas explicações da professora; 3. a hora de fazer os exercícios; 4. a hora de levar para a

professora corrigir; 5. ajudar outros colegas, quando solicitado; 6. quando merecedor, ser liberado para ir ao banheiro e beber água e 6. ser um dos primeiros a sair da sala para ir embora em função do seu *bom* comportamento.

Resumidamente, os alunos indicam duas formas de se relacionarem com a escola: uma, meramente protocolar, motivada pelo desejo de aprovação e proteção dos adultos, e outra, espontânea, regida pelo desejo e pelo risco.

As professoras se dedicaram a falar sobre *idealizações, condicionantes e justificativas acerca dos espaços potencialmente narrativos e escapes, perigo, recreio e disciplinarização*. Para tanto, apresentam as principais justificativas frente à não realização de melhorias nos espaços destinados à ludicidade, qual sejam: a quadra, o parquinho e o pátio. Ao explicarem, desenvolvem um discurso cuja responsabilidade das ações e da ausência das mesmas é depositada em personagem abstrato, aquele responsável pelo fato da escola ser pequena, de não possuir ambientes amplos e cobertos, de não ter parquinho que ofereça segurança para os alunos e de não haver verba disponível.

Na mesma linha, orientada por justificativas, as professoras destacam, os perigos encontrados em determinados espaços da escola e o problema que se estabelece na relação entre a escola e a família em situações onde o aluno se machuca. Neste aspecto, as professoras colocam-se de forma mais ativa o que implica dizer que as referências sobre os possíveis acidentes no interior da escola justificam a adoção de medidas disciplinares as quais podem ser caracterizadas como marcadores sociais elaborados a partir da observação do comportamento dos alunos *dentro e fora da sala de aula*.

Com relação aos comportamentos de *escapes* dos alunos, observa-se um discurso orientado no sentido de regulamentar a conduta infantil através do princípio do domínio e da proibição. Assim, os alunos são encorajados a dominarem suas necessidades fisiológicas, ao mesmo tempo em que são dominados na sua tentativa de *escape*. Além disso, são excluídos do parquinho e direcionados para um recreio que obedece regras mais ou menos estipuladas pelo projeto *Recreio Encantado*, que se caracteriza pelo acompanhamento das brincadeiras pelas professoras e funcionários escalados os quais, ao mesmo tempo em que observam, inserem-se no recreio com a função de bater corda para os alunos pularem.

A exclusão dos alunos maiores do parquinho estabelece elementos para se pensar a construção da representação social do aluno mais velho como aquele que perde, paulatinamente, o direito à ludicidade em nome de uma disciplinarização voltada para os estudos. De certa forma, o avesso deste raciocínio está associado a um deslocamento da ludicidade dos alunos mais velhos que, ao resistirem, acabam sendo classificados e nomeados como desobedientes, rebeldes ou mesmo transgressores.

O discurso dos funcionários caracterizou-se por uma tentativa de revelar o processo de definição de territórios e construção de espaços narrativos. Também demonstra a formação subjetiva de espaços com forte potencial narrativo para os funcionários, sendo eles, o pátio, a secretaria e a cozinha lugares onde se reúnem os *iguais, pessoas do mesmo escalão*. Tais espaços parecem ser ocupados na hora da aula após o término dos seus afazeres.

A percepção das estruturas de oportunidades dos funcionários baseia-se na existência de uma espécie de territorialização a delimitar o espaço dos funcionários na escola, o que revela a configuração de relações hierarquizadas e de exclusão mútua entre eles e as professoras.

Provavelmente, esta tensão nas relações pode explicar a adoção de uma atitude mais distanciada dos funcionários frente aos acontecimentos da escola. No entanto, o fato de manterem-se distantes não significa que estão indiferentes. A atitude analítica representa a opção dos funcionários por comentarem as práticas docentes e discentes colocando-se como uma espécie de platéia que, ao se reunir no pátio, na hora da aula e do recreio, observa os fluxos tanto dos alunos, quanto das professoras, apesar de se perceberem destituídos de poder de decisão.

O exercício de análise das práticas proporciona aos funcionários elementos para compreenderem o que se passa na relação professor e alunos, quais seus principais marcadores, estratégias de *escapes* e disciplinarização.

Com o foco no outro, os funcionários parecem deixar em aberto a necessidade de uma ressignificação de sua identidade e *status* profissional que se demonstram fragilizadas no contexto das relações hierarquizadas.

c) As representações sociais dos espaços tomados como potencialmente narrativos

No discurso dos alunos, a demarcação dos espaços potencialmente narrativos configurou um território incluindo o *pátio, a quadra, o banheiro e a sala de aula*, ocupados, principalmente, no horário do recreio, relacionado a idéia de proteção, prazer e risco.

As professoras indicaram a *sala dos professores*, também no horário do recreio, como espaço potencialmente narrativo associado ao sentido de privacidade, descanso e conversa ou mesmo desabafo.

Os funcionários, em um claro movimento de resistência ao modelo de relações hierarquizadas que se instituiu na escola, definiram um território constituído pela tríade *pátio, secretaria e cozinha* que é ocupado no horário de aula, sobretudo em situações tais como conversas informais, em clima de descontração entre os iguais.

No caso dos alunos, os espaços foram significados considerando três aspectos: a) a proibição do uso do parquinho pelos alunos mais velhos, b) a construção da representação de gênero a partir de uma oposição bipolar, caracterizada pela separação entre coisas masculinas e coisas femininas, c) as relações de poder que se constituem entre os alunos de diferentes idades e sexo e destes com os adultos.

No discurso dos alunos foi possível identificar uma separação entre uma ludicidade controlada e outra mais aventureira, registrada pelos discursos em torno da ocupação e significação da *sala de aula, pátio, quadra e banheiro*. De um lado têm-se o controle, o domínio, a proteção e aceitação social objetivada pela imagem do *bom aluno*; de outro, o arriscar-se, o brincar com o caos, ir além dos limites, objetivada na imagem de *aluno transgressor*.

O discurso apresentado pelas professoras indicou, em sua maioria, uma característica suspensiva do potencial narrativo dos espaços, à exceção da sala dos professores. Esta foi caracterizada como um espaço onde se experiencia situações prazerosas como descanso, conversa com os colegas, às vezes em tom de desabafo.

A sala dos professores foi associada às palavras tais como: *aconchego, proteção e privacidade*, um espaço destinado à ocupação preferencial das professoras, cuja brevidade deve ser reservada para o atendimento das necessidades docentes, sendo a interferência dos alunos um fato tolerado, mas não desejado, como indica a expressão: *hora é minha agora!*

Nesta perspectiva, a sala de aula funciona como um marco que distingue trabalho do descanso, prazer do desprazer.

A territorialização dos espaços potencialmente narrativos, indicada pelos funcionários, surge motivada pela necessidade de constituição de identidade, visibilidade e reconhecimento profissional. Desta forma, a cozinha e a secretaria destacam-se através das expressões: *meu lugar, minha responsabilidade, meu seguro, meu serviço*.

A orientação voltada para a reafirmação da importância de sua função na escola revela a existência de um sentimento de desqualificação dos funcionários que respondem a isso na forma de fortalecimento das relações no interior do seu grupo de pertença.

Neste sentido, a representação social acerca dos espaços potencialmente narrativos, vincula-se a noção de defesa, resistência e construção identitária. delineando-se em contraposição às situações de opressão, disciplinarização e homogeneização que se estruturam nas relações sociais dos diferentes grupos de usuários.

Especificamente no contexto da escola, o que parece oprimir são as situações de trabalho regado e sistematizado, de caráter rotineiro e com ausência de prazer. Estas parecem não proporcionar possibilidades narrativas nem para os alunos, no trabalho de estudar, nem para as professoras, no trabalho de ensinar e nem para os funcionários, no trabalho de limpar, cozinhar, organizar, conservar e guardar.

Por sua vez, o trabalho dos alunos caracteriza-se por ser destituído da articulação com o brincar. Já o das professoras parece não explorar o potencial criativo que a docência possui, caracterizando-se por condições de cansaço físico e mental. O trabalho dos funcionários surge marcado pela diminuta autonomia e pelo sentimento de desvalorização e invisibilidade social.

Desta forma, o espaço narrativo se define pela busca do prazer e pela possibilidade narrativa no interior da escola e se constitui através da delimitação de territórios exclusivos dos diferentes grupos. Isto quer dizer que, os espaços potencialmente narrativos na escola se diferenciam de acordo com os grupos de usuários e com os diferentes tempos da escola.

Se para os alunos e professoras o espaço narrativo se constitui em territórios ocupados no tempo do recreio, para os funcionários este se dá no tempo da aula. Portanto, pode-se perceber que ocupar espaços potencialmente narrativos consiste em se colocar fora da experiência da linearidade e da homogeneização típica do processo de institucionalização.

Os espaços potencialmente narrativos identificados na escola, caracterizam-se por um potencial identitário e, neste sentido, funcionam como espaços de formação do ser humano, abertos à experiência da contradição e às trocas de significados, onde se delimita a emergência de relações consensuais efêmeras. Espaços que se constituem motivados pela necessidade de sobrevivência subjetiva dos sujeitos os quais buscam relações de cumplicidade entre si.

Os espaços potencialmente narrativos parecem ser, sobretudo, espaços inventados, consensuais que têm o poder de transformar uma área cimentada em quadra de futebol, um debate entre colegas em sessões de catarse. Espaços onde é celebrado o encontro, não necessariamente harmonioso, mas essencialmente espaços onde se experimentam relações orientadas por princípios de equivalência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar algumas das manifestações da narrativa na escola, este estudo aponta para o fato de sua significação estar atrelada ao sentido de rebeldia e transgressão em oposição ao sentido de diálogo e horizontalidade nas relações.

Sobre essa dicotomia, pode-se dizer que a narrativa surge no cenário das relações como algo que deve ser negado, seja com o objetivo de negar as possibilidades de mudança, impedir a construção de diferentes identidades ou mesmo garantir a verticalidade nas relações.

A negação da narrativa parece se dar através do discurso anônimo, cujo caráter dissimulador busca esconder o protagonista. Esta estratégia defensiva parece orientar-se no sentido de proteger exatamente aquilo que é negado, o direito à singularidade e à expressividade e pode estar circunscrevendo uma zona de segurança no âmbito do lúdico e do imaginário. Isso decorre de pequenos, porém constantes escapes existentes

nas brechas da rotina escolar que, apesar de seu forte caráter linear, ainda conserva seus espaços narrativos.

Os resultados desse estudo lançam um olhar para a importância do reconhecimento de diferentes narrativas que circulam no interior da escola. Estas falam da construção de redes de significados que ora aproximam-se, ora afastam-se, em um movimento de consenso e dissenso.

Enquanto o consenso revela-se como uma faceta apaziguadora das relações sociais, o dissenso, muitas vezes assumido apenas no interior dos grupos de pares, é representado como transgressão. Daí dizer que a narrativa espontânea de cada grupo nem sempre pode ser sustentada no discurso oficial, necessitando recorrer à uma zona de segurança construída através de estratégias dissimuladoras.

Ao dissimular ou escamotear seus posicionamentos, nem sempre coerentes com o discurso oficial, adultos e crianças furtam-se da experiência da narrativa como um ato político, criativo e singular. Com isso, a escola se vê desprovida de seu caráter formativo, concentrando seus esforços nas práticas instrucionais e disciplinares.

REFERÊNCIAS

APOSTOLIDIS, T. Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In: ABRIC, J. C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Saint-Agne: Edition Eres, 2003. p. 13 - 58.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

DOISE, W. Cognitiones e representações sociais: a abordagem genética, In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.301-320.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-337.

IVINSON, G. The child's construction of the curriculum, In: **Papers on social representations: electronic version**, 1998, vol.721-40, Disponível em : <http://www.psr.jku.at/>, Acesso em : 15 mar. 2001.

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

_____. A cidade e a memória, In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.). **Projeto do espaço**: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. (Coleção ProArquitetura). p.31 - 43.

LÁSZLÓ, J. Narrative organisation of social Representation. In: LÁSZLÓ, J.; ROGERS S. W. **Narrative approaches in Social Psychology**. Budapest: 2002. 28-46.

LINS, C. P. A.; SANTIAGO, M. E. Representação social – Educação e escolarização. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa: Editora Universitária / Autor Associado, 2001. p. 411-440.

SENNETT, R. **The conscience of the eye**: the design and social life of cities. New York: Norton & Company. 1990.