

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO**

ANDREZA MARIA DE LIMA

**AS FAMÍLIAS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE:
*UMA CONSTRUÇÃO ATRAVESSADA POR RELAÇÕES DE PODER***

**RECIFE-PE
2017**

ANDREZA MARIA DE LIMA

**AS FAMÍLIAS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE:
*UMA CONSTRUÇÃO ATRAVESSADA POR RELAÇÕES DE PODER***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado

RECIFE-PE

2017

L732f Lima, Andreza Maria de.

As famílias de alunos de escola pública nas representações sociais de professoras da rede municipal de ensino do Recife: uma construção atravessada por relações de poder / Andreza Maria de Lima. – 2017. 219 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Escolas públicas. 2. Escola e família. 3. Representações sociais. 4. Educação e Estado. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

379.8113 CDD (23. ed.) UFPE (CE2017-58)

ANDREZA MARIA DE LIMA

**AS FAMÍLIAS DE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES
SOCIAIS DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE:
*UMA CONSTRUÇÃO ATRAVESSADA POR RELAÇÕES DE PODER***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 28/04/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leite Cruz (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas (Examin. Externa)
Universidade Católica de Pernambuco

Prof. Dr. José Batista Neto (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

***Para minha família e
aos que esperam por justiça social.***

AGRADECIMENTOS

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco [...] o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo** (crônicas publicadas no Jornal do Brasil de 1967 a 1973). Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 119.

Por isso, **agradeço**:

Às forças divinas por me possibilitarem percorrer o caminho com serenidade.

Ao meu pai, **Geraldo** (*in memoriam*), e à minha mãe, **Severina**. Serei eternamente grata pela certeza de um apoio incondicional em todos os momentos. Este trabalho jamais teria sido concretizado sem a certeza de tê-los ao meu lado. Obrigada por tudo!

Às minhas queridas irmãs, **Adriana** e **Alexandra**, e ao meu irmão, **José Geraldo**, pelo compartilhamento de todos os momentos da minha vida. Agradeço, também, ao meu sobrinho **João Guilherme** e às minhas sobrinhas **Laura**, **Gabriela** e **Helena**, por serem verdadeiros presentes de alegria nas nossas vidas. À cunhada **Rafaela** e ao cunhado **Jaziel**, agradeço pela disponibilidade, pelo carinho e pelo respeito. Agradeço, em especial, à minha querida irmã **Adriana Lima** que, em meio a tantas ocupações, esteve sempre disponível aos meus chamados durante o percurso da pesquisa, me emocionando em muitos momentos. Obrigada pelo seu apoio irrestrito!

À querida professora Dr.^a **Laêda Bezerra Machado**, orientadora não apenas da Dissertação de Mestrado e desta Tese de Doutorado, mas de toda a minha trajetória acadêmica-profissional. Agradeço pelo cuidado constante com a minha formação desde o Curso de Graduação e pela confiança de sempre. Eterna gratidão, professora Laêda, por ter tornado nossos os meus propósitos, trilhando comigo este percurso com carinho, compreensão e, acima de tudo, confiança. O resultado direto do percurso que construímos é a nossa sólida relação de amizade. Obrigada por tudo!

Às participantes desta pesquisa, **professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE**, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa educacional. Mais uma vez, agradeço pela confiança em compartilhar suas preciosas experiências, vivências e relações, pois possibilitaram a concretização desta pesquisa. Vocês são as verdadeiras protagonistas deste trabalho. Agradeço, ainda, pela oportunidade de conhecê-las e, na busca por compreendê-las, me reconstruir durante todo o percurso desta pesquisa. Já não sou mais quem eu era.

Aos professores e às professoras do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE pelo ambiente acadêmico aberto ao pensamento crítico e ao debate de ideias. Em especial, agradeço à querida professora Dr.^a **Maria**

Eliete Santiago, e ao querido professor Dr. **José Batista Neto**, do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, pelas enriquecedoras contribuições à minha formação e, também, pelas constantes gentilezas traduzidas em palavras, sorrisos, olhares e cumprimentos. Muito obrigada por fazerem parte desta trajetória!

Aos professores e às professoras que compuseram a banca de qualificação e/ou defesa desta Tese de Doutorado: Dr. **Edson Francisco de Andrade** (UFPE), Dr.^a **Fátima Maria Leite Cruz** (UFPE), Dr. **José Batista Neto** (UFPE), Dr.^a **Maria Cristina Lopes de Almeida Amazonas** (UNICAP) e Dr.^a **Rosângela Tenório de Carvalho** (UFPE). Reconheço e agradeço às preciosas contribuições ao trabalho, pois possibilitaram novos olhares sobre esta produção. Obrigada pela leitura cuidadosa!

Ao professor Dr. **José Batista Neto**, deixo registrado um agradecimento especial, por ser um profissional tão sensível às questões que tocam a nossa humanidade. Jamais esquecerei da sua capacidade de ler este trabalho reconhecendo nele a entrega de uma pesquisadora que se expôs em diferentes frentes. Mais do que isso, jamais esquecerei da sua sensibilidade frente à uma problemática que mexeu tanto com minhas estruturas durante todo o desenvolvimento. Gratidão pelo que me fez sentir!

Às amigas e aos amigos por se alegrarem pela realização deste projeto acadêmico-profissional. Agradeço, ainda, por compreenderem que os períodos de ausência eram dedicados aos estudos e, ainda assim, permanecerem presentes durante esta caminhada. Dos mais antigos aos mais novos, vocês são igualmente especiais para mim. Em nome de **Clécia Aguiar**, da época da escola, agradeço o carinho de todos.

Às companheiras e aos companheiros do Curso de Doutorado em Educação da UFPE. De modo especial, agradeço às queridas amigas **Kiara Costa**, **Michelle Sales** e **Thamyris Mandú**, por tornarem esses anos ainda mais magníficos. Agradeço, também, ao amigo **André Salles** e às queridas **Fabiana Silva**, **Jaqueline Carvalho** e **Mônica Sales** pelos momentos acadêmicos compartilhados durante esta jornada.

Aos alunos e às alunas que me deram a certeza de que não existe outro lugar onde gostaria de estar. Da experiência como professora substituta do CE/UFPE à vivência como professora efetiva do IFPE, *campus* Pesqueira, esses últimos quatro anos foram maravilhosos também, porque vocês deram mais sentido ao caminho. Muito obrigada!

Às companheiras do grupo de estudos “Representações Sociais e Educação”, coordenado pela professora Laêda, pelas trocas de experiências e conhecimentos sobre questões que envolvem educação e representações sociais. Em nome da querida **Ednea Rodrigues**, que demonstrou sempre tanto carinho, agradeço a todas.

Aos docentes e às docentes do IFPE, *campus* Pesqueira, que se tornaram incentivadores da minha trajetória acadêmica. Em nome de **Janine Ferreira**, **Maria do Rosário Sá Barreto** e **Mário Ribeiro**, pessoas de grande coração, agradeço por todo o acolhimento. À **Rosário**, agradeço, ainda, pela cuidadosa revisão do texto final.

Aos professores **Heraldo Pessoa Souto Maior**, do PPGS/UFPE, e **Russel Parry Scott**, do PPGA/UFPE, pelo compartilhamento de conhecimentos sobre família.

Ao Diretor Geral do IFPE - *campus* Pesqueira, **Valdemir Mariano**, e à Diretora de Ensino, **Valquíria Bezerra**, pela sensibilidade e compreensão ao final desta trajetória.

À **Andréia** e à **Kátia**, da biblioteca do CE, e à **Sandra Santiago**, da biblioteca central, pelo auxílio no processo de revisão do texto em atendimento às normas da ABNT.

Aos funcionários e às funcionárias do PPGE pelas gentis providências administrativas.

Ao povo brasileiro que, por meio da CAPES, financiou mais esta pesquisa.

E a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta realização.

[...]. Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se dissipou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância dos detalhes dos documentos brutos, e estes ainda conservam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria da sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado de impressões que o solicitaram em sua busca aventureira, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra no entanto necessária de uma teoria. [...].

ARIÈS, Philippe. Prefácio. In: _____. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. (p. 7).

[...] Eu digo isso muito a minhas filhas, digo muito a minhas filhas... "Tudo, qualquer profissão que vocês escolham, pelo amor de Deus, se vocês não se dedicarem aos pobres, vocês não vão me fazer feliz. A felicidade que eu possa ter no resto da minha vida, se vocês não se dedicarem aos pobres [professora se emociona e chora]... não vão me deixar feliz". Então, eu tenho isso. Eu acho que a gente só é feliz se a gente fizer, de fato, pra quem precisa, porque eles, coitados, não têm nada [...]. (**Profa. Sofia**).

RESUMO

Nesta pesquisa, analisamos as representações sociais das famílias de estudantes da escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Considerando princípios básicos da Teoria das Representações Sociais, partimos de dois pressupostos: 1º) as representações sociais das professoras são construídas na confluência de saberes de origens diversas; 2º) nessas representações, os saberes provenientes das relações cotidianas com os estudantes e suas famílias predominam e, por conseguinte, orientam as práticas das professoras. Propomos um modelo teórico-analítico integrador para análise das representações. Este modelo está fundamentado em três categorias teóricas: a noção da *polifasia cognitiva tematizada*, os conceitos de sistema central e sistema periférico e as relações entre representações e práticas. Na discussão teórica sobre família, enfocamos autores como Scott (2011), Goldani (1993; 2005), Sarti (1995; 2008; 2011), Silva (2003; 2012), Nogueira (2006) e Thin (2006), que nos permitiram organizar duas categorias: “Família” como fenômeno histórico, social e concreto, e “Relação família-escola” como fenômeno histórico, social e concreto. Desenvolvemos a pesquisa, de natureza qualitativa, em três etapas interdependentes. Na primeira etapa, utilizamos, como procedimento de coleta, a Técnica de Associação Livre de Palavras e tivemos como participantes 100 professoras. Nesta etapa, analisamos o material recolhido com o auxílio do *software* EVOC e da técnica de análise de conteúdo. Para a segunda etapa, selecionamos um subgrupo de 50 participantes da etapa anterior, que responderam a um teste de questionamento do núcleo central. Analisamos as respostas desse teste com o apoio da técnica de análise de conteúdo. Subdividimos a terceira etapa da pesquisa em duas fases. Da primeira participaram 15 professoras, escolhidas dentre as 50 participantes da segunda etapa, com as quais realizamos uma entrevista semiestruturada. Na última fase, fizemos a observação de Plantões Pedagógicos coordenados por três participantes das etapas anteriores. Para analisar os depoimentos das entrevistas e os registros das observações também contamos com o auxílio da técnica de análise de conteúdo. Os resultados confirmaram os pressupostos iniciais e foram além, o que nos fez propor a noção que chamamos *polifasia cognitiva tematizada*. A partir do desenvolvimento de tal noção, construímos um modelo teórico-analítico que se propõe integrador para o estudo das representações sociais. Os conteúdos que atravessam a estrutura interna das representações das famílias dos estudantes são compostos por pares de palavras que sugerem imagens concretas polarizadas. Identificamos uma *thema* central: “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas”, cujos saberes são provenientes de relações sociais diversas. Contudo, predominam os saberes provenientes das relações das professoras com os alunos e suas famílias, que recebe influências dos valores culturais. Portanto, apenas a *thema* “desestruturadas” assume a condição de núcleo central, que se torna um guia de ação. As representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas docentes, marcadas por relações de poder, abrigam possibilidades que levam desde a tentativas de consideração dos saberes das famílias até as práticas de exclusão. Ressaltamos a contribuição da pesquisa para as práticas pedagógicas e para elaboração de políticas educacionais, pois reconhecemos que toda intervenção deve considerar as representações sociais dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Famílias. Escola pública. Professoras. Representações sociais.

ABSTRACT

In this research, we analyze the social representations of the families of students from public schools built by teachers of the initial years of Elementary School of the Municipal Network of Education in Recife - PE. Considering the basic principles of the Theory of Social Representations, we started from two presuppositions: 1) the social representations of the teachers are built in a confluence of knowledge of diverse origins; 2) in these representations, the set of knowledge derived from the daily relations with students and their families prevails and, therefore, guides the practices of teachers. We propose an integrating theoretical and analytical model for the analysis of representations. This model is based on three theoretical categories: the notion of *thematized cognitive polyphasia*, the concepts of central system and peripheral system and the relations between representations and practices. In the family theoretical discussion, we focused on authors, such as Scott (2011), Goldani (1993, 2005), Sarti (1995, 2008, 2011), Silva (2003, 2012), Nogueira (2006) and Thin (2006) to organize two categories: "Family" as a historical, social and concrete phenomenon, and "Family-school relationship" as a historical, social and concrete phenomenon. It was developed a qualitative research in three interdependent phases. In the first phase, we used, as a data collection procedure, the free word association technique and we had as participants 100 teachers. Yet in this phase, we analyzed the collected material with the help of the EVOC *software* and the content analysis technique. For the second stage, we selected a subgroup of 50 participants in the previous stage and answered a questionnaire test of the central nucleus. We analyzed the answers of this test with the support of content analysis technique. We subdivided the third phase of the research into two moments. Fifteen teachers, selected from among the 50 participants of the second phase, participated in the first moment, in which was conducted a semi structured interview. In the last moment, we observed pedagogical shifts coordinated by three participants of the previous phases of the research. In order to analyze the testimonials of the interviews and the records of the observations, we also relied on the technique of content analysis. The results confirmed the initial assumptions and went further, which made us propose the notion we named *thematized cognitive polyphasia*. From the development of such notion, we constructed a theoretical and analytical model that is meant to be seen as an integrator for the study of social representations. The contents that crossed the internal structure of the representations of the students' families consist of pairs of words that suggest concrete polarized images. We identified a central *themata*: "structured families" / "unstructured families", whose set of knowledge comes from diverse social relations. However, the set of knowledge derived from the relations with students and their families prevails and it also receives influences from cultural values. Therefore, only the "unstructured" *thema* assumes the central core condition which becomes a guide for action. The social representations of the students' families built by teachers, marked by power relations, harbor possibilities that lead from attempts to consider the knowledge of families to practices of exclusion. We emphasize the contribution of the research to pedagogical practices and the elaboration of educational policies, since we recognize that any intervention must consider the social representations of subjects.

KEYWORDS: Families. Public school. Teachers. Social Representations.

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, nous analysons les représentations sociales des familles des élèves de l'école publique construites par les enseignantes de l'Éducation de Base du Réseau Municipal de l'Éducation de la ville du Recife-PE. En prenant en considération des principes de la théorie de la représentation sociale, nous partons de deux hypothèses: 1^{ère}) les représentations sociales des enseignantes sont construites à la confluence des connaissances d'origines diverses; 2^e) Dans ces représentations, les connaissances issues des relations quotidiennes avec les élèves et leurs familles prédominent et guident donc les pratiques des enseignantes. Nous proposons un modèle théorique-analytique intégrateur pour l'analyse des représentations. Ce modèle s'appuie sur trois catégories théoriques: la notion de la *polifasia cognitiva tematizada*, les concepts centraux du système et le système périphérique et la relation entre les représentations et les pratiques. Dans la discussion théorique sur la famille, nous nous sommes concentrés sur des auteurs tels que Scott (2011), Goldani (1993, 2005), Sarti (1995; 2008; 2011), Silva (2003, 2012), Nogueira (2006) et Thin (2006), qui nous a permis organiser deux catégories: « famille » comme un phénomène historique, social et concret, et « Relation famille-école » comme un phénomène historique, social et concret. Nous développons la recherche, de nature qualitative, dans trois étapes interdépendantes. Dans la première, nous utilisons comme procédure de collecte, les mots techniques de libre association et nous avons eu comme des participants 100 d'enseignantes. Dans cette étape, nous analysons le matériel rassemblé avec l'aide du logiciel EVOC et de la technique d'analyse de contenu. Pour la seconde étape, nous sélectionnons un sous-groupe de 50 participants de l'étape précédente, auxquelles a répondu à un test de questions de la base centrale. Nous analysons les réponses de cet test avec l'aide de la technique d'analyse de contenu. Nous avons subdivisé la troisième étape de la recherche en deux phases. De la première, ont participé 15 enseignantes, choisies parmi les 50 participants de la seconde étape, où nous réalisons une interview semi-structurée. Dans la dernière phase, nous avons fait l'observation des permanences pédagogiques coordonnées par trois participants des étapes précédentes de la recherche. Pour analyser les réponses des interviewées et les registres des commentaires nous aussi comptons avec l'aide de la technique d'analyse de contenu. Les résultats ont confirmé les hypothèses initiales et sont allées plus loin, ce qui nous a conduit à proposer la notion que nous appelons *polifasia cognitiva tematizada*. De l'élaboration de tel concept, nous construisons un modèle théorique et analytique qui se propose un élément intégrateur pour l'étude des représentations sociales. Les contenus qui traversent la structure interne des représentations des familles des étudiants se composent de paires de mots qui suggèrent des images concrètes polarisées. Nous identifions une *themata* centrale: « familles structurées »/« familles destructurées », dont les connaissances sont provenant de relations sociales diverses. Néanmoins, prédominent les savoirs provenant des relations des enseignants avec les élèves et leurs familles, qui reçoivent influences des valeurs culturelles. Donc, seulement la *thema* « déstructurée » suppose la condition centrale qui se devient un guide d'action. Les représentations sociales des familles des étudiants construites par les enseignantes, marquées par des relations de pouvoir, abritent des possibilités qui mènent dès les tentatives de considération des savoirs des familles jusqu'aux pratiques d'exclusion. Nous soulignons la contribution de la recherche pour les pratiques pédagogiques et pour l'élaboration de politiques d'éducation, parce que nous

reconnaissons que toute intervention doit considérer les représentations sociales des sujets.

MOTS-CLÉS: Familles. L'école publique. Les enseignantes. Les représentations sociales.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Síntese do desenho da pesquisa.....	81
QUADRO 2 -	Modelo de análise das evocações através do Quadro de Quatro Casas.....	84
QUADRO 3 -	Palavras associadas ao estímulo indutor “ <i>Família é...</i> ”.....	98
QUADRO 4 -	Categorização Temática das palavras associadas ao estímulo indutor “ <i>Família é...</i> ”.....	98
QUADRO 5 -	Palavras associadas ao estímulo indutor “ <i>As famílias dos meus alunos são...</i> ”.....	99
QUADRO 6 -	Categorização Temática das palavras associadas ao estímulo indutor “ <i>As famílias dos meus alunos são...</i> ”.....	100
QUADRO 7 -	Estrutura interna das representações sociais de família construídas pelas professoras: possíveis elementos constituintes do sistema central e do sistema periférico.....	105
QUADRO 8 -	Estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes de escola pública construídas pelas professoras: possíveis elementos constituintes do sistema central e do sistema periférico.....	110
QUADRO 9 -	Opções de resposta das professoras no Teste do Núcleo Central referente ao estímulo indutor “ <i>Família é...</i> ”.....	119
QUADRO 10 -	Opções de resposta das professoras no Teste do Núcleo Central referente ao estímulo indutor “ <i>As famílias dos meus alunos são...</i> ”.....	125

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Categorias Temáticas construídas a partir da análise dos resumos das Teses e Dissertações (2004-2013).....	76
TABELA 2 -	Faixa etária das professoras participantes.....	90
TABELA 3 -	Estado civil das professoras participantes.....	90
TABELA 4 -	Renda familiar das professoras participantes.....	91
TABELA 5 -	Moradores na residência das professoras participantes.....	91
TABELA 6 -	Formação inicial das professoras participantes.....	91
TABELA 7 -	Nível de formação das professoras participantes.....	92
TABELA 8 -	Tempo de serviço na Rede Municipal do Recife das professoras participantes.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABRAFH	Associação Brasileira de Famílias Homoafetivas
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDS-RJ	Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual do Rio de Janeiro
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	<i>Software ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
GPCA	Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente
IBDFAM	Instituto Brasileiro de Direito das Famílias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MF	Média das Frequências
MOME	Média das Ordens Médias de Evocação
MOMI	Média das Ordens Médias de Importância
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OME	Ordem Média de Evocação
OMI	Ordem Média de Importância
OSFE	Observatório Sociológico Família-Escola
PBF	Programa Bolsa Família
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGA	Programa de Pós-Graduação em Antropologia
PPGSS	Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
STF	Supremo Tribunal Federal
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
UCSal	Universidade Católica de Salvador
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO-ANALÍTICO	30
2.1	Dos fundamentos conceituais à proposição do modelo teórico-analítico	30
2.1.1	Noção da <i>polifasia cognitiva tematizada</i>	40
2.1.2	Representações sociais como duplo sistema	47
2.1.3	Relações entre representações sociais e práticas sociais	51
3	FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA REALIDADE	54
3.1	Família: fenômeno histórico, social e concreto	54
3.2	Relação família-escola: fenômeno histórico, social e concreto	61
3.2.1	Relação Famílias pobres e escola pública: o caso brasileiro em uma perspectiva histórica	68
3.3	Relação família-escola: Estado da Arte na Pós-Graduação brasileira.....	74
4	METODOLOGIA.....	81
4.1	Etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados	82
4.1.1	Primeira etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados	82
4.1.2	Segunda etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados	85
4.1.3	Terceira etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados	87
4.2	Participantes da pesquisa.....	89
4.3	Trabalho no campo empírico.....	94
5	FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: CONTEÚDO GERAL E POSSÍVEL ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	97
5.1	O conteúdo geral das representações sociais.....	97
5.2	A possível estrutura interna das representações sociais	104
6	PRODUTO E PROCESSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA NOÇÃO DA POLIFASIA COGNITIVA THEMATIZADA.....	118
7	FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS	143

7.1	As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar.....	143
7.2	As famílias dos estudantes (NÃO) participam das atividades da escola	166
7.3	As famílias dos estudantes são (DES)respeitosas	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS		187
REFERÊNCIAS.....		193
APÊNDICES		206
APÊNDICE A - Técnica de Associação Livre de Palavras		207
APÊNDICE B - Teste do Núcleo Central – “ <i>Família é...</i> ”		211
APÊNDICE C - Teste do Núcleo Central – “ <i>As famílias dos meus alunos são...</i> ”.		212
APÊNDICE D - Roteiro da entrevista semiestruturada.....		214
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....		215
ANEXOS		217
ANEXO A - Carta de Apresentação da Universidade		218
ANEXO B - Carta de Anuência da Prefeitura do Recife.....		219

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no mundo e no Brasil, existe um intenso processo de aprofundamento da relação família-escola. Segundo Nogueira (2006), diversos autores do campo da Sociologia têm ressaltado a existência de uma nova divisão do trabalho educativo entre a escola e a família. A instituição escolar está, cada vez mais, extrapolando suas funções de desenvolvimento intelectual para se ocupar também de dimensões corporais, morais e emocionais da formação do aluno, e a família está intervindo de modo crescente nos processos pedagógicos (DAYRELL; NOGUEIRA *et al.*, 2012). Essas instâncias estão enfrentando conflitos de funções sociais que se complexificam na relação entre as famílias pobres¹ e a escola pública.

Durante a década de 1990 do século passado, o diagnóstico de que as famílias dos estudantes de escola pública são “desestruturadas” foi amplamente massificado (CRUZ; SANTOS, 2008). Nas últimas décadas, a universalização do acesso à escola pública desestabilizou a cultura tradicional da escola e dos professores, pois a absorção das classes populares entrou em conflito com o modelo de escola elitizada. A escola pública não consegue lidar com a diversidade dos estudantes das famílias pobres que nela ingressaram. Nesse cenário, os professores responsabilizam as famílias dos estudantes pelo fracasso na aprendizagem formal e pela não aquisição de regras básicas de convivência (CRUZ; SANTOS, 2008). A desqualificação das famílias dos estudantes no tocante à educação está na origem da própria escola e, no contexto brasileiro, se abate sobre as famílias pobres com mais vigor (CUNHA, 2003).

O Censo Demográfico sobre as famílias brasileiras nas unidades domésticas divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, apresenta mudanças na forma de organização da família brasileira. As mudanças demográficas (como a queda da taxa de fecundidade), econômicas (por exemplo, o ingresso da mulher no mercado de trabalho) e legais (como a diminuição na burocracia para o divórcio) contribuíram para a transformação do perfil das famílias brasileiras. Essas transformações abrem espaços para uma variedade de significados de vida familiar, tais como: ampliadas, nas quais os parentes se agregam ao modelo nuclear; reconstituídas ou recompostas, em que um, ou ambos os cônjuges, tem filhos de união anterior; monoparentais, que podem ser de dois tipos: “matrifocais”, quando a mãe

¹ Nesta pesquisa, as expressões “famílias pobres”, “famílias populares”, “classes populares” e outras similares são utilizadas como sinônimas.

tem a guarda dos filhos sem um companheiro, ou “patrifocais”, quando a guarda da criança é do pai; homoafetivas², isto é, a união de pessoas do mesmo sexo, e outros³.

O discurso da “desestruturação” familiar está relacionado às transformações culturais, sociais e econômicas ocorridas na sociedade nas últimas décadas. Durante muito tempo, o senso comum, a produção científica e a própria legislação brasileira consideravam a família como uma realidade com características naturais. No Brasil, nos dias atuais, o debate sobre a família no senso comum, na produção científica e no campo da legislação envolve basicamente duas perspectivas de entendimento acerca dos impactos das transformações ocorridas na sociedade sobre a realidade familiar: na primeira, a família é considerada como um grupo natural, que está enfrentando uma “crise”, o que provoca sua “desestruturação”; e, na segunda perspectiva, a família é vista como grupo histórico que não está em “crise”, pois se encontra em um período de transformações nos modos de vida e em seus valores.

No que diz respeito ao conhecimento do senso comum, resgatamos resultados da nossa pesquisa de mestrado⁴ e de observações assistemáticas do cotidiano escolar⁵. Os resultados da pesquisa de mestrado confirmam que os professores consideram fundamental a parceria família-escola para o sucesso escolar dos estudantes. Entretanto, os professores, de modo geral, afirmaram enfrentar dificuldades em encontrar “bons alunos” no âmbito da escola pública, porque as famílias dos estudantes não cumpriam suas funções educativas por serem “desestruturadas”. Nas observações do cotidiano escolar, constatamos o forte estigma que essas famílias carregam. Predomina o discurso de que as famílias estão transferindo para a escola a tarefa de educar e apenas procuram a instituição para justificar faltas por causa do Programa Bolsa Família (PBF)⁶. Existiam, porém, alunos

² Os neologismos união homoafetiva e homoafetividade foram cunhados por Maria Berenice Dias, advogada especializada em Direito das Famílias, por reconhecer que as uniões entre pessoas, independentemente de identidade sexual, é uma união de afetos e como tal precisam ser identificadas. Entretanto, não existe consenso na literatura quanto ao uso dessas expressões.

³ Mais recentemente, ganharam visibilidade as chamadas famílias “poliamor”. São múltiplas relações afetivas em que os adeptos tendem a morar juntos em trio, quarteto etc., ter filhos e apresentar os companheiros para a família. Os parceiros têm o direito de interferir nas demais relações do outro.

⁴ Nesta pesquisa, concluída em abril de 2009, analisamos as representações sociais do “bom aluno” construídas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE (LIMA, 2009).

⁵ Essas observações assistemáticas começaram a ser realizadas a partir de dezembro de 2009, quando passamos a atuar como professora da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE.

⁶ O PBF, implantado em 2003 e promulgado com a criação da Lei nº 10.836/2004 na primeira gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002 – 2006), consiste na transferência direta de renda a famílias pobres. Para que possam ser beneficiadas, essas famílias, além de atenderem aos critérios de inclusão, ficam condicionadas a exigências. Dentre elas, destacamos a frequência escolar.

que eram acompanhados por seus responsáveis em suas aprendizagens. No entanto, o discurso da “desestruturação” familiar estava disseminado nos espaços da escola.

No Estado da Arte que realizamos sobre a relação família-escola no âmbito da Pós-Graduação brasileira, no período de 2004-2013, encontramos resultados de pesquisas que desconstróem a ideia generalizada de que as famílias de alunos de escola pública são “desestruturadas”. Os estudos de Silva (2005) e Trad (2009), por exemplo, enfocam o sucesso escolar de estudantes pobres, cujas famílias participam de suas trajetórias escolares, apesar de não possuírem um alto capital instrucional. As pesquisas de Poncio (2010) e Tertuliano (2010), por sua vez, mostram os impactos positivos de estratégias educativas de famílias pobres que reforçam ser um mito a omissão parental dessas famílias. De modo geral, essas pesquisas evidenciam que as famílias pobres investem na educação escolar dos filhos e, portanto, as condições de existência delas podem produzir práticas que favorecem o sucesso escolar.

No âmbito acadêmico-científico, localizamos teóricos como, por exemplo, Petrini (2003; 2005) e Court (2005) para quem a família está em “crise”. Segundo Petrini (2003, p. 43), a família, ao não realizar as suas tarefas básicas de socialização, provoca o surgimento de carências que poderão “[...] desaguar na delinquência, na marginalização, na mendicância, no alcoolismo, no uso de drogas, na prostituição, na maternidade precoce, com sensível elevação dos índices de violência”. Na visão de Court (2005), a família atravessa uma grave situação, derivada especialmente da institucionalização progressiva de uma cultura do “pai ausente”. No entanto, afirma que a família “[...] mostrará, em médio e longo prazos, que é uma instituição mais forte que a legislação e também que a confusão produzida pela mudança rápida e vertiginosa do entorno cultural e social na qual está inserida” (COURT, 2005, p. 14).

Sob uma ótica diferenciada, localizamos autores segundo os quais a família sofreu transformações, pois se trata de um fenômeno histórico, social e concreto (GOLDANI, 1993, 2005; SCOTT, 2011; SARTI, 1995, 2008, 2011). Goldani (1993), por exemplo, afirma que a “desestruturação” familiar é um mito decorrente do modelo de família patriarcal, que foi reforçado pelas transformações ocorridas na sociedade. A autora propõe uma interpretação alternativa ao aludido declínio familiar, ao mostrar que as famílias pobres, sobretudo as urbanas, vivenciam um processo de formação, expansão e contração em um quadro de precariedade de condições de vida. Para Scott (2011), em nome da família e da definição de políticas sociais voltadas para as famílias pobres, consagrou-se a seguinte percepção: a “desestruturação” familiar é

uma fonte da delinquência e da transgressão. De acordo com Sarti (1995, 2008, 2011), as famílias pobres urbanas podem ser estudadas como um grupo social concreto, pois se constituem com base em um núcleo de sobrevivência material e espiritual.

Na legislação brasileira, a legalidade do Direito de Família demonstra que diversas mudanças⁷ ocorreram até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, que redefiniu o conceito de família. A Constituição de 1988, no Artigo 226, reconhece como entidade familiar as comunidades formadas pela união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou da união estável (§ 3º) ou aquela composta por qualquer um dos pais e seus descendentes (§ 4º). Além disso, a CF preceitua a igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher na sociedade conjugal (§ 5º) e a possibilidade de dissolução do casamento civil pelo divórcio (§ 6º).

Para Sarti (2000), a Constituição de 1988 institui duas profundas alterações no que diz respeito à família: 1) a quebra da chefia conjugal masculina, tornando a sociedade conjugal compartilhada; 2) o fim da diferenciação entre filhos legítimos e ilegítimos, reiterada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069/1990. Dessa forma, o ECA dessacraliza a família ao introduzir a ideia de proteção de qualquer criança contra seus próprios familiares e, ao mesmo tempo, reitera a convivência familiar como um direito básico da criança (SARTI, 2000).

Os embates em torno da compreensão de família, porém, permanecem, pois a Constituição de 1988 amplia o conceito de família, mas não inclui as relações não heterossexuais. O Código Civil de 2002 foi – e tem sido – alvo de intensos debates referentes à sua adequação, ou não, à realidade das famílias brasileiras. Em 2007, foi apresentado um Projeto de Lei (PL nº 2.285/07) pelo deputado federal Sérgio Barradas Carneiro (PT-BA), que propõe rever a matéria referente ao Direito de Família de modo a contemplar melhor a opção constitucional de proteção das variadas entidades familiares e, por isso, utiliza a denominação “Estatuto das famílias”⁸. Em

⁷ No primeiro Código Civil, de 1916, o modelo de família patriarcal era predominante, sendo reconhecida legalmente pelo casamento civil, estruturada em um modelo hierárquico, em que o homem era considerado chefe e representante legal da família. Nesse Código, era considerado válido apenas o desquite e havia uma discriminação entre os filhos considerados legítimos e ilegítimos. A Lei nº 4.121, de 1962, conhecida como “Estatuto da Mulher Casada”, foi responsável por promover a emancipação da mulher, que pôde pleitear a guarda dos filhos em caso de separação. Outra mudança ocorreu com a aprovação da Lei nº 6.515, de 1977, conhecida como “Lei do Divórcio”, que permitia o divórcio direto após cinco anos da separação de fato ou com três anos após conversão da separação judicial. Com essa lei, o casamento, antes considerado instituição indissolúvel, passa a ser juridicamente dissolúvel.

⁸ Divergências em torno do PL provocaram o arquivamento do texto em 2011. Apesar disso, consta como “em tramitação”, já que existem recursos que não foram votados. No Senado Federal, está em tramitação o PLS nº 470/2013, que institui o “Estatuto das Famílias”, apresentado pela senadora

2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu as uniões entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar. Em contrapartida, em 2013, o PL nº 6583/2013, que prevê a implantação do “Estatuto da Família”⁹, de autoria do então deputado Anderson Ferreira (PR-PE), no Artigo 2º, define família como o núcleo social formado a partir da união entre um homem e uma mulher ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes¹⁰. Esse Projeto de Lei acirrou embates sobre o conceito de “família”. Em tal contexto, o dicionário *Houaiss* construiu uma nova definição de família. Nesse novo verbete, família não tem a ver com pai, mãe e filho, necessariamente. É o “[...] núcleo social de pessoas unidas por laços afetivos, que geralmente compartilham o mesmo espaço e mantêm entre si uma relação solidária”¹¹.

No Brasil, nas últimas décadas, o estreitamento da relação família-escola ganhou maior visibilidade na legislação e nas ações governamentais. A Constituição de 1988, no Artigo 205, estabelece que “[...] a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) reafirma essa responsabilidade, porém altera a hierarquia dos agentes¹². A LDBEN conclama uma participação mais ativa das famílias na escola a partir do princípio da gestão democrática da escola pública disposto na CF de 1988. O inciso VII do Artigo 12, que trata sobre a gestão democrática, amplia o conceito de família¹³. Isso, possivelmente, porque a diversidade de estudantes e de famílias passou a se apresentar no cotidiano das escolas de forma expressiva. O princípio da

Lídice da Mata (PSB-BA). Esses projetos foram construídos por uma comissão do Instituto Brasileiro de Direito das Famílias (IBDFAM), que possui atuação política e acadêmica sobre Direito de Família.

⁹ Em sessão marcada por discussões, o Projeto foi aprovado, na Câmara, em 24 de setembro de 2015.

¹⁰ Esse conceito de família foi tema de enquete do Portal da Câmara dos Deputados iniciada em 2014 e concluída em 2015. Ao ser encerrada, a enquete registrou 5,3 milhões de votos contrários à proposta ou 51,6%. Os votos a favor somaram 4,9 milhões ou 48,09%. A vitória do “não”, porém, foi contestada. Por isso, a Câmara dos Deputados mudou o sistema enquetes mantido pelo site da Casa.

¹¹ Essa definição aparecerá na próxima edição do Dicionário *Houaiss*, mas já está disponível no site da campanha que mobilizou a construção desse novo significado (#todasasfamílias). Essa campanha online, elaborada pelo *Houaiss* e pela agência NBS, em parceria com a Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual da Prefeitura do Rio de Janeiro (CEDS-RJ) e a Associação Brasileira de Famílias Homoafetivas (ABRAFH), foi uma forma de pressão popular contra o texto principal do “Estatuto da Família”. A partir de um sítio eletrônico, foi aberta consulta popular para que as pessoas enviassem suas definições. A partir dessas definições e com a ajuda de especialistas, foi formulado significado.

¹² Essa alteração está vinculada ao processo de reforma do Estado brasileiro durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso que, estando sob a égide do Estado neoliberal, pressupõe a relativização do dever do Estado com a Educação. Em recente artigo, discutimos a reconfiguração da relação família-escola nesse contexto a partir da LDBEN nº 9.394/96 (LIMA, 2016).

¹³ Tratando sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino para efetivação da gestão democrática, o inciso VII do Artigo 12, cuja redação foi dada pela Lei nº 12.013/2009, preceitua: “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos [...]”.

gestão democrática reaparece no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014¹⁴.

Destacamos que, em 2010, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) divulgou um estudo (CASTRO; REGATTIERI, 2010) sobre a relação família-escola no qual reconhece que, quando a escola melhora a compreensão sobre os alunos, sua capacidade de adequação das estratégias didáticas aumenta. Segundo o estudo, a conquista da desejada participação das famílias na vida escolar dos alunos deve ser vista como parte constituinte do trabalho de planejamento educacional, embora afirme que essa aproximação “[...] traz desafios que extrapolam as atribuições e competências dos profissionais da educação” (p. 7).

Mais recentemente, o debate sobre as fronteiras das funções da família e da escola ganhou visibilidade a partir de Projetos de Lei baseados no movimento “Escola Sem Partido”. Dois Projetos, que preveem a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” na LDBEN, estão em tramitação no Congresso Nacional¹⁵: um na Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015¹⁶ – de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF); e outro no Senado Federal, o PLS nº 193/2016 – apresentado pelo senador Magno Malta (PR-ES). O PLS nº 193/2016 é uma versão mais atualizada do movimento. Desse Projeto, destacamos o inciso VII do Artigo 2º, por reforçar o debate sobre as fronteiras das funções da escola e da família. Esse inciso preceitua, como princípio da educação nacional, o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”¹⁷.

¹⁴ PNE aprovado na primeira gestão da ex-presidenta Dilma Rousseff.

¹⁵ Esses Projetos geraram debates e posicionamentos em diversas esferas sociais, sobretudo entre pesquisadores da educação como Moacir Gadotti e Luiz Antônio Cunha. Em recente artigo, Gadotti, presidente de Honra do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da USP, afirma que “essa escola ‘sem’, é também uma escola ‘com’, uma escola com propósitos bem definidos”, pois se baseia na cultura da indiferença em relação à pobreza. Em recente palestra no XII Colóquio sobre Questões Curriculares em agosto de 2016, Cunha, professor titular da UFRJ, mostrou que tanto o “Estatuto da Família” quanto o “Escola Sem Partido” buscam a frenagem do processo de secularização da cultura.

¹⁶ O Ministério Público Federal, em 21/07/2016, divulgou a nota técnica 01/2016 apontando que essa proposição nasce eivada de inconstitucionalidade, pois está na contramão dos objetivos fundamentais da República do Brasil. Assinada pela Procuradora Federal Debora Duprat, a nota aponta que o PL subverte a I ordem constitucional, pois: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.

¹⁷ Em 2016, durante as manifestações a favor do impedimento da ex-presidenta Dilma Rousseff, manifestantes se posicionaram a favor do “Programa Escola Sem Partido”. Um dos registros veiculado na mídia mostrou uma manifestante segurando, ao mesmo tempo, um cartaz com os

O tema que envolve as fronteiras das funções da família e da escola é complexo e não existe consenso no âmbito acadêmico-científico. Neste trabalho, consideramos a relação família-escola como um fenômeno histórico, social e concreto. Entendemos que, no atual contexto brasileiro, falar da relação famílias dos alunos e escola pública significa falar da relação entre culturas. No âmbito da literatura, autores como Silva (2003) e Thin (2006) ressaltam a relevância da conexão entre culturas para se compreender a relação família-escola. Para Thin (2006), nessa relação, predomina um discurso relativo ao *déficit* de ação dos familiares, porque os agentes escolares não consideram as diferenças de socialização existentes nas diversas classes sociais e não respeitam os entrelaçamentos dessas socializações com os modos de socialização dominante. Silva (2003) afirma que a escola privilegia e legitima a cultura dominante e o professor é o representante “natural” da cultura legitimada pela escola.

No caso específico das famílias dos alunos de escola pública, a família é um objeto social constituído por diversos conflitos, que interferem nas estruturas das representações sociais. Por isso, nesta pesquisa, buscamos responder a seguinte questão: Quais são as representações sociais das famílias de alunos¹⁸ de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE?¹⁹ Estabelecemos como objetivo geral **analisar as representações sociais das famílias de estudantes de escola pública construídas por docentes dessa Rede**. Inserido nas práticas cotidianas e objeto de comunicação entre os grupos, as famílias dos alunos se constitui um legítimo objeto representacional, sobretudo para os docentes que lidam de perto com as famílias. Objetos que compõem a realidade são objetos de representações sociais quando são complexos, induzem a implicações dos sujeitos e provocam desafios (ALAYA, 2011).

Tomamos como referencial a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici (1928-2014). Essa Teoria estuda as produções simbólicas do cotidiano, em que se expressam saberes e práticas dos sujeitos, portanto, o registro simbólico expressa o saber sobre o real e identidades, tradições e culturas que dão forma a um modo de vida (JOVCHELOVITCH, 2005). Nesta pesquisa, acatamos o

dizeres “Escola Sem Partido” e o livro “Professor não é educador”. Nesse livro, o autor (MOREIRA, 2012) defende que cabe ao professor “instruir”, sendo responsabilidade apenas da família “educar”.

¹⁸ Neste trabalho, os termos “alunos” e “estudantes” são utilizados como sinônimos.

¹⁹ Não estabelecemos, *a priori*, que o grupo participante da pesquisa seria composto por professoras. O trabalho no campo empírico durante a primeira etapa desta pesquisa, porém, delimitou esse recorte. Ressaltamos que participaram do estudo docentes dessa etapa de ensino da Rede Municipal do Recife, porque foi esse grupo que suscitou o interesse em desenvolver esta pesquisa.

que Moscovici (2013, p. 218) propõe: “[...] a análise de todos aqueles modos de pensamento que a vida cotidiana sustenta e que são historicamente mantidos por mais ou menos *longos períodos* [...]” (Grifo do autor). Ressalta, porém, que, na coletividade, as pessoas são orientadas, de forma constante, a reconstruir esses modos de pensamento nas relações de sentido aplicadas à realidade e a si mesmas.

Moscovici (1978, p. 290) afirma que as pessoas podem utilizar “[...] uma pluralidade de modos de reflexão, em função do domínio exterior e das metas que propõe [...]”. Afirma, ainda, que as inferências e especializações que resultam dessa pluralidade constituem um verdadeiro fenômeno de *polifasia cognitiva*. Na análise das representações sociais das famílias dos alunos construídas pelas participantes desta pesquisa, partimos de dois pressupostos, tendo como base o conceito de *polifasia cognitiva* (MOSCOVICI, 1978): 1º) as representações sociais das docentes estão sendo construídas na confluência de saberes de origens diversas; e 2º) nessas representações, os saberes provenientes das relações cotidianas com os alunos e suas famílias predominam e, por conseguinte, orientam as práticas das professoras.

Para o estudo das representações sociais das famílias dos estudantes, aqui enfocadas, elaboramos um modelo teórico-analítico próprio que se propôs integrador. Reconstruímos esse modelo a partir dos achados desta pesquisa e começamos sua elaboração com base no entendimento de que produto e processo representacional são indissociáveis. Defendemos que os conteúdos estruturados das representações sociais estão enraizados nos processos de construção de sua significação. Portanto, nesse modelo, **produto** e **processo** integram o estudo das representações sociais de maneira articulada. Para compreender o **produto** das representações sociais, tomamos os conceitos de sistema central e sistema periférico, propostos pela abordagem estrutural²⁰, elaborada por Jean-Claude Abric. Nessa abordagem, o sistema central é estável e resistente às mudanças, pois está relacionado à memória coletiva, o que imprime significação e permanência à representação, e o sistema periférico permite a adaptação à realidade e oferece proteção ao sistema central.

²⁰ Neste estudo, consideramos “abordagem estrutural” e “Teoria do Núcleo Central” como sinônimos. Julgamos que a proposição de um núcleo central nas representações sociais é a base para compreendermos todos os avanços da abordagem. Entretanto, não existe consenso quanto a essa questão. Wackelke (2012), por exemplo, coloca a “Teoria do Núcleo Central” como parte da abordagem estrutural. Considera que a referida Teoria é o desenvolvimento teórico mais estabelecido acerca da estrutura e funcionamento das representações no contexto da abordagem estrutural.

Para compreensão do **processo** representacional que subjaz a esse produto, elaboramos, a partir dos nossos resultados, a noção que chamamos de ***polifasia cognitiva tematizada***. Resgatando, além do conceito de *polifasia cognitiva* (MOSCOVICI, 1978; 2012), o de *themata* do mesmo autor (MOSCOVICI, 2013) – que significa, *grosso modo*, taxonomias de natureza oposicional –, a noção aqui proposta busca compreender a heterogeneidade que caracteriza o pensamento representacional em sua totalidade. Defendemos que nosso conhecimento da realidade é heterogêneo em função da *polifasia cognitiva* e, também, porque as antinomias problematizadas, ou seja, *themata*, constituem a gênese da construção representacional. A noção da *polifasia tematizada* não é mera junção de conceitos. Evidencia que, na construção representacional, há predominância de uma das *themas* do objeto que, articulada a um modo de conhecer, assume a condição de sistema central e dá significado à representação e, sobretudo, orienta as práticas. Concebemos práticas como “sistemas complexos de ação” que têm como referência básica a ação dos grupos e comporta o “vivido” e o “cognitivo” (CAMPOS, 2003).

A partir do nosso objeto e em consonância com o modelo teórico-analítico, delimitamos os **objetivos específicos** desta pesquisa que orientaram o caminhar metodológico:

- 1) analisar o conteúdo geral das representações das famílias de estudantes da escola pública construídas pelas professoras;
- 2) conhecer a estrutura interna – sistema central e sistema periférico – dessas representações;
- 3) identificar saberes que compõem essas representações;
- 4) compreender as relações entre as representações sociais e as práticas das professoras.

Com base nos resultados da pesquisa, organizamos o presente texto, que está assim constituído: além deste capítulo introdutório, tem seis capítulos, considerações finais e referências. Também traz cinco apêndices e dois anexos.

No segundo capítulo, apresentamos o modelo teórico-analítico e explicitamos os fundamentos conceituais que possibilitaram a sua proposição. Nesse capítulo, discutimos, ainda, as três categorias que fundamentam esse modelo teórico-analítico próprio: 1) Noção da *polifasia cognitiva tematizada*; 2) Conceitos de sistema central e sistema periférico; e 3) Relações entre representações sociais e práticas sociais.

No terceiro capítulo, apresentamos as categorias teóricas referentes à família: 1) Família como fenômeno histórico, social e concreto; e 2) Relação família-escola como fenômeno histórico, social e concreto. Nessa última categoria, enfocamos, também, a relação famílias pobres e escola pública a partir da História da Educação Brasileira. Apresentamos, por fim, um Estado da Arte sobre a relação família-escola.

No quarto capítulo, expomos a metodologia da pesquisa, enfocando seu caráter plurimetodológico. Apresentamos as etapas da pesquisa a partir dos respectivos instrumentos de coleta e análise de dados utilizados. Ainda nesse capítulo, caracterizamos as participantes e descrevemos o percurso no trabalho de campo.

No quinto, sexto e sétimo capítulos, discutimos os resultados da pesquisa. No quinto capítulo, tratamos dos resultados da primeira etapa, cujos objetivos foram analisar o conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais. No sexto, abordamos os resultados da segunda etapa, cujos objetivos foram delimitar a estrutura interna das representações sociais a partir do valor simbólico do núcleo central e identificar os saberes que compõem essas representações sociais. No sétimo capítulo, tratamos dos resultados da terceira etapa, que teve como objetivo analisar as relações entre as representações sociais e as práticas das professoras.

Nas considerações finais, retomamos o objetivo da pesquisa e apresentamos uma síntese dos resultados, considerando os pressupostos iniciais. Indicamos a necessidade de compreender as representações e, ao mesmo tempo, apontamos pistas de intervenção. Além disso, reiteramos a proposta da *polifasia tematizada*.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO TEÓRICO-ANÁLITICO

Neste capítulo, que possui uma seção e três subseções, apresentamos nosso modelo teórico-analítico para análise das representações sociais. Explicitamos os fundamentos conceituais que possibilitaram sua proposição e aprofundamos, nas subseções, as categorias teóricas: 1) Noção da *polifasia cognitiva tematizada*; 2) Sistema central e sistema periférico; e 3) Relações entre representações e práticas.

2.1 Dos fundamentos conceituais à proposição do modelo teórico-analítico

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal do psicólogo social romeno naturalizado francês Serge Moscovici, intitulada *La psychanalyse: son image et son public*, publicada pela primeira vez na França, em 1961. Nessa obra, Moscovici (1978) apresenta um estudo, realizado em Paris no final da década de 1950, no qual busca compreender o que acontece quando uma teoria científica, como a Psicanálise, passa do domínio dos grupos especializados para o domínio comum. Para explicar esse fenômeno, cunha o termo “representações sociais” e, ao mesmo tempo, operacionaliza um modelo teórico aplicável a outros fenômenos. Com esse estudo, introduz um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social a partir do fenômeno representacional e insiste na sua função de construção do real.

Ao inaugurar o campo, Moscovici (1978) evidencia que essas produções não podem ser compreendidas em termos de vulgarização ou distorção da ciência, pois se trata de um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades. Considera que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos, se produzem as ciências em geral; e nos consensuais são produzidas as representações sociais. A passagem do nível da ciência ao das representações sociais, isto é, de um universo de pensamento e ação a um outro implica uma descontinuidade e não uma variação do mais ao menos. Essa ruptura “[...] é a condição necessária para entrada de cada conhecimento [...] no laboratório da sociedade. Todos eles aí se encontram, dotados de um novo status epistemológico, sob a forma de representações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p. 26). Moscovici (1978, p. 27) ressalta que as representações não podem ser reduzidas a simples resíduos intelectuais sem relação alguma com o comportamento humano

criador, pois “[...] possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta [...].”

Mesmo tendo apontado a dificuldade de apreender o conceito das representações sociais, Moscovici (1978) enfatiza sua dimensão funcional e argumenta que sua gênese e o fato de elas serem socialmente compartilhadas não são suficientes para distingui-las de outros sistemas de pensamento coletivo. O referido termo deve ser reservado, portanto, para aquela “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 26). As representações têm essa função específica, pois respondem “[...] a necessidade de suscitar comportamentos ou visões socialmente adaptadas ao estado de conhecimento do real” (p. 77). Por isso, para o autor, elas diferem, por exemplo, da ideologia, que “[...] esforça-se antes por fornecer um sistema geral de metas ou em justificar atos de um grupo humano” (p. 77).

Nessa linha de pensamento, Jodelet (2001, p 29) afirma que “[...] se trata de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela. ” Considera que sua especificidade é justificada em decorrência de seu processo de formação e de suas finalidades sociais, portanto, se constitui em um objeto de estudo epistemológico legítimo e necessário à plena compreensão dos mecanismos de pensamento. Jodelet (2001) é enfática em afirmar que a particularidade desse campo de estudos psicossociais e, portanto, o que o distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica, é o de integrar na análise desses processos as pertencas, sociais e culturais, dos sujeitos. Acrescenta ainda que

Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. [...] Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (p. 22).

Ainda nessa mesma ótica, Abric (2000, p. 28) define as representações sociais como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema

de referências”. Para o autor, toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais. Enfatiza que, longe de ser um simples reflexo da realidade, a representação é uma organização significativa, que reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, as experiências do sujeito e o seu sistema de atitudes e normas. Tal significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma – contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do sujeito e do grupo, determinantes sociais e sistema de valores. O autor reitera:

Nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto ideológico que o cerca. E é esta realidade reapropriada e reestruturada que constitui, para o indivíduo ou o grupo, a realidade mesma. Toda representação é, portanto, uma forma de visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito (ABRIC, 2000, p. 27).

Para sistematizar as finalidades das representações sociais, Abric (2000) atribui-lhe quatro funções essenciais, quais sejam: *saber*, *identitária*, *orientação* e *justificadora*. Para ele, as representações sociais têm a função de *saber* por permitirem compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável e compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem; têm a função *identitária*, porque possibilitam situar os indivíduos e os grupos no campo social, viabilizando a construção de uma identidade; têm função de *orientação* por intervirem diretamente na definição da finalidade da situação, determinando o comportamento e as ações dos sujeitos; e têm função *justificadora*, visto que elas intervêm, também, na avaliação da ação, facultando aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas.

Para Moscovici (1978), as representações são formas de conhecimento social que têm duas faces tão interligadas como os dois lados de uma folha de papel: o figurativo e o simbólico. A partir dessa configuração, propõe a análise das representações sociais em dois níveis: como produto e como processo. Nessa linha, podemos dizer que as representações sociais são uma modalidade de pensamento

que possui um aspecto constituído – os produtos ou conteúdos – e um aspecto constituinte – os processos. Jodelet (2001, p. 22) esclarece que, vistas a partir desse ponto de vista, as representações são fenômenos cognitivos que envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações “[...] afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas”. Noutros termos, as representações sociais, compreendidas concomitantemente como produto e processo, dizem respeito à atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e à elaboração psicológica e social dessa realidade. Uma modalidade de conhecimento cuja especificidade vem do social.

Moscovici (1978) descreve dois processos cognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam na formação das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*. O primeiro processo tem como função dar materialidade a um objeto abstrato, e o segundo, a *ancoragem*, fornecer um contexto inteligível ao objeto. Para Moscovici (1978, p. 65), esses processos “[...] têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, naturalizá-lo e fornecer-lhe um contexto inteligível, isto é, interpretá-lo”.

Para clarificar as etapas que caracterizam o processo de *objetivação*, Menin e Shimizu (2005) ressaltam a existência de três fases: *seleção e a descontextualização de informações* em função de critérios culturais ou normativos; *formação de um núcleo figurativo*, ou seja, uma estrutura de imagem que reproduzirá de uma maneira visível uma estrutura conceitual; e *naturalização*, por meio da qual o modelo figurativo permitirá uma concretização dos elementos representados de forma que passam a fazer parte das coisas reais. Quanto à *ancoragem*, essas autoras consideram-na um processo que articula três funções básicas da representação, quais sejam: *integração da novidade*; *interpretação da realidade*; *orientação das condutas e das relações sociais*. Para Campos (2003, p. 34), “[...] a ancoragem é um processo permanente nas representações sociais, pelo qual a representação cria e mantém viva suas raízes nos sistemas sociocognitivos”. Conforme Alves-Mazzotti (2000, p. 60),

A objetivação consiste na transformação de um conceito ou de uma ideia em algo concreto. Nesse processo, as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condicionantes culturais (acesso diferenciado às informações em decorrência da inserção social do sujeito) e, sobretudo, de critérios normativos (guiados pelo sistema de valores do grupo), de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível do objeto da representação. O resultado dessa organização é

chamado de núcleo ou esquema figurativo, uma construção estilizada do objeto que, absorvendo o excesso de significações, sintetiza, concretiza e coordena os elementos da representação, os quais, partilhados e confirmados através da conversação, se tornam o próprio real para aqueles que as constroem. [...] a ancoragem [...] diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento pré-existente.

A abordagem estrutural das representações sociais retoma em grande parte as análises de Moscovici acerca do núcleo figurativo, mas não limitando esse núcleo imaginante ao seu papel genético (SÁ, 1998). O delineamento formal dessa abordagem ocorreu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric sob a forma de uma hipótese a respeito da organização interna das representações. Naquela ocasião, Abric defendia que toda representação social está organizada em torno de um núcleo central²¹ que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos seus trabalhos sobre as relações entre representações e comportamento (SÁ, 2002). A partir de experimentos sobre essas relações surge a hipótese da existência de um núcleo central que determina como a situação é representada e orienta os comportamentos das pessoas. O contínuo desenvolvimento da teoria, através de diversos estudos, sobretudo os de Claude Flament, evidenciou que elementos periféricos desempenham um papel fundamental no funcionamento interno das representações.

A abordagem estrutural define as representações sociais como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois sistemas – o central e o periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade na qual cada sistema tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2000). Esses sistemas, que explicam as características contraditórias das representações sociais a partir do seu funcionamento, apresentam a seguinte diferença: o sistema central é estável e resistente às mudanças, está relacionado à memória coletiva, o que dá significação e permanência à representação; e o sistema periférico permite a adaptação à realidade e oferece proteção ao sistema central.

O duplo sistema que compõe as representações sociais, conforme a referida abordagem, ultrapassa o quadro puramente genético e trata da estrutura de uma representação já constituída (CAMPOS, 2003). Isso não significa que desconsidere

²¹ Conforme Campos (2003), inicialmente, a terminologia utilizada era a de um núcleo compreendido como entidade isolável, mas, no estado atual da abordagem estrutural, privilegia-se a expressão sistema central, devido a vários trabalhos relativamente recentes que demonstraram a existência de relações particulares no interior mesmo do núcleo. Neste trabalho, utilizamos as duas expressões.

as representações como construções sociais²². Entretanto, não podemos ignorar que muitos estudos que têm como referencial a referida abordagem parecem dar um lugar secundário ao social. Segundo Alves-Mazzotti (2002), muitas dessas pesquisas se restringem ao tratamento técnico, que não leva nem ao conhecimento empírico do processo de produção do sentido do objeto, nem ao desenvolvimento da teoria.

Nesse sentido, reiteramos nosso posicionamento, concordando com Banchs (2011, p. 240): “[...] o descuido do processual, do social, do papel da interação entendida como simbólica, ou seja, como espaço de construção de significados, é algo que convida a refletir”. Para Banchs (2011, p. 240), “[...] as representações sociais são ao mesmo tempo forma e significado, estruturas e processos [...]”. Entretanto, conforme ressalta, na literatura especializada, em geral, as alusões aos processos são relativas ao menos processual das representações sociais: o núcleo central. Há, com efeito, uma confusão entre produto (conteúdos estruturados) e processo (dimensão simbólica e social), o que nos afasta do caráter integrador da Teoria das Representações Sociais. A autora alerta, ainda, que as abordagens processuais “[...] negligenciam o estudo da estrutura ou a face figurativa das representações” (p. 241).

Segundo Jovchelovitch (2004, 2008, 2011), no estudo das representações sociais devemos levar em consideração os contextos sociais concretos em que as representações são formadas. Para essa autora, o estudo dos saberes em contexto está intrinsecamente relacionado à *polifasia cognitiva*, que refere-se a um estado “[...] em que registros lógicos diferenciados inseridos em modalidades diferentes de saber coexistem em um mesmo indivíduo, grupo social ou comunidade” (JOVCHELOVITCH, 2004, p.20). Isso porque diferentes modalidades de conhecimento dependem do contexto de sua produção e têm como finalidade responder a diferentes objetivos. Nessa linha de pensamento, Jovchelovitch (2008) defende que os conteúdos representacionais – *o que* as pessoas dizem – estão enraizados nos processos, quer dizer, no *como* elas dizem e, por isso, precisam ser entendidas em conjunto. Dessa forma,

O conteúdo interessa porque os temas, idéias e significações contidos nas representações revelam os elos simbólicos estabelecidos pelos atores sociais e os recursos que eles utilizam nas formulações que constroem sobre o mundo-objeto. O “que” do conhecimento é simbólico: ele está radicado em

²² Na nossa pesquisa anterior (LIMA, 2009), dialogamos com críticas e controvérsias que circundam a abordagem estrutural mostrando que giram em torno, basicamente, do método experimental constituir o pano de fundo da emergência e, também, do contínuo desenvolvimento da abordagem.

processos representacionais que empregam símbolos para significar e transportar sentido. Há uma longa tradição que despreza o conteúdo em favor dos processos na compreensão dos sistemas representacionais, como se o que as pessoas tivessem a dizer sobre algo interessasse menos do que como elas dizem. Na verdade, o “que” está ligado ao “como” e é em conjunto que eles precisam ser entendidos. Sistemas de significação que expressam o conteúdo do objeto estão interligados a processos de construção de significação. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 190, grifo da autora).

Ainda conforme Jovchelovitch (2008, p. 37), “[...] é a análise do sentido que pode esclarecer o fato de que diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos, produzem diferentes visões, símbolos e narrativas sobre o que é real [...]”. Dessa forma, por meio da análise dos sentidos, o trabalho da representação social poderá ir além de objetivos puramente epistêmicos e atingir “[...] objetivos de expressão que ligam a forma representacional à lógica do Eu, das relações Eu e Outro e dos contextos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 38).

Devido a essa compreensão, a autora define a representação como uma forma triangular cuja arquitetura básica é construída pelas inter-relações sujeito-outro-objeto. Por conseguinte, a representação estrutura a si mesma na ação comunicativa que liga o sujeito a outros sujeitos e ao objeto-mundo. Portanto, a ação comunicativa acontece em contexto e num horizonte temporal.

Esse sistema de relações intersubjetivas e interobjetivas é o que define a forma simbólica dos objetos no mundo social e, em última análise, o conjunto de códigos simbólicos compartilhados que estabelecem o que nos aparece como real em um termo e contextos determinados. Esse processo ocorre ao longo do tempo e se torna institucionalizado, de modo que novas gerações encontram a atividade da representação como um ambiente simbólico já organizado em tradições culturais e enquadres institucionais que lhes precedem, mas também estão abertos à nova atividade representacional que eles haverão de produzir. Neste sentido ainda é possível aceitar a proposição marxiana de que os humanos, em alguma medida, agem sob condições que não são inteiramente por eles produzidas (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 73).

Ainda sob o enfoque da intersubjetividade, Marková (2006, p. 278) defende que o conhecimento social é baseado na dialogicidade, pois é gerado “[...] a partir do processo de três componentes do *Alter-Ego-Objeto* (representação social), em suas múltiplas manifestações e dinâmicas, ao invés de um monológico Ego-Objeto” (Grifo da autora). A relação *Alter-Ego-Objeto* somente pode funcionar como um todo e o caráter dinâmico dessa tríade, qualificada como dialógica, é determinado por uma tensão entre os três componentes. Tal tensão deriva das atividades de diferentes forças e impulsiona uma ação ou uma mudança. Dessa forma, a tensão surgida da

contradição torna-se fonte da ação e da vitalidade. A tensão é inerente à relação *Alter-Ego-Objeto* e, por implicação, à construção das representações, pois o processo de comunicação pressupõe que os/as participantes se juntem pela tensão. Assim, conforme Marková (2006, p. 212), “[...] Não pode haver ação social alguma – a menos que as oposições em tensão se confrontem, sejam negociadas, avaliadas e julgadas”.

Por isso, para Marková (2006), a *polifasia cognitiva* mostra que os fenômenos linguísticos transparentes e cognitivos não são mais do que a ponta do *iceberg*, escondendo uma abertura infinita de dialogicidade. Segundo essa autora, o ato de falar e pensar em antinomias é uma expressão da dialogicidade da mente humana. Marková (2006) esclarece que a teoria moscoviciana, depois dos anos de 1990, enfocou as antinomias dialógicas sob novas perspectivas ao reconceituar a Teoria das Representações Sociais em termos da *themata*. Nessa reconceituação, *themata*, com a qual Moscovici quer dizer taxonomias de natureza oposicional culturalmente partilhadas e problematizadas, constitui a base do pensamento do senso comum e, por implicação, dos conteúdos estruturados nas representações sociais. Não é por acaso, portanto, que as formas múltiplas do pensamento e conhecimento, que caracterizam o fenômeno da *polifasia cognitiva*, podem estar lutando por dominância.

Para Marková (2006., p. 248), “Themata são conceitos dialógicos que contribuem significativamente com o desenvolvimento teórico da teoria das representações sociais como uma teoria do conhecimento social”. Ao discutir *themata* (ou *thema* no singular), Moscovici (2013) afirma que o *thema*, em sua concepção, aparece como a forma, núcleo, o centro do campo de consciência. A partir disso, considera que a estruturação temática coincide, de algum modo, com o trabalho de objetivação, pois ressalta que, “[...] ao tornar algo temático, relevante a sua consciência, os indivíduos os transformam [...] em um objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades” (p. 225). Conforme sinalizamos, a noção de *núcleo figurativo*, estágio do processo de objetivação na Teoria das Representações Sociais, está na origem das proposições da abordagem estrutural.

Villas Bôas e Souza (2007) consideram que as noções de *themata* e núcleo central estão associadas a dimensão histórica da representação. Porém, para Arruda (2011), a *thematização*, diversamente da abordagem estrutural, parece ter suas raízes em um processo cuja gênese se torna importante para sua compreensão. Compreendemos que tais abordagens são capazes de resolver tipos diferentes de problemas no estudo das representações sociais. De acordo com Marková (2006), as

questões que a abordagem estrutural apresentam são diferentes daquelas baseadas na abordagem dialógica da Teoria das Representações Sociais. Para essa autora,

Assim como as abordagens de Newton e de Einstein co-existem na física contemporânea – sendo cada uma desenhada para resolver tipos diferentes de problemas –, também as abordagens do núcleo, da periferia e as dialógicas são capazes de resolver tipos diferentes de problemas nas representações sociais (MARKOVÁ, 2006, p. 248)

O modelo teórico-analítico deste trabalho envolve a integração articulada entre **produto** e **processo** no estudo das representações sociais, pois concebemos que esses dois níveis de análise efetivamente se retroalimentam. No início, tomamos os conceitos de sistema central e sistema periférico, propostos pela abordagem estrutural, para compreender o **produto** das representações, e o conceito de *polifasia cognitiva*, para entender o **processo** de construção representacional. A partir dos dados desta pesquisa, e aproveitando conceitos propostos pela Teoria, propomos a noção da *polifasia cognitiva tematizada*, que passou a ser central neste modelo.

Destacamos, desde já, que ousamos propor a noção da *polifasia cognitiva tematizada*, que exploraremos de maneira mais aprofundada na subseção seguinte, para enfatizar que as representações sociais não são homogêneas somente em função da *polifasia cognitiva*. Tal noção busca explicitar que os conteúdos estruturados – o produto das representações (os sistemas central e periférico) – são configurados por meio das inter-relações *entre* o Eu-Outro-Objeto (ou *Alter-Ego-Objeto*), estabelecidas em diversos espaços e tempos sociais. O caráter dinâmico dessa tríade, caracterizada como dialógica por Marková (2006), é determinado por uma tensão entre esses três componentes. O conhecimento heterogêneo que caracteriza as representações se relaciona aos diversos modos de conhecimento, *polifasia cognitiva*, e às antinomias culturalmente problematizadas, *themata*. Dependendo da natureza do objeto, porém, haverá predominância de um modo de conhecer que se articula a uma *thema* do objeto. Essa *thema* assume a condição de núcleo central e, por conseguinte, dá significado à representação e orienta as práticas.

Consideramos que não há incongruências entre a reconceitualização proposta pela Teoria original e a abordagem estrutural no sentido que estamos apresentando. Quando falamos de núcleo central e sistema periférico, estamos tratando da estrutura interna do conteúdo representacional. Concebemos o conteúdo estruturado como uma fotografia, que registra o produto de um momento, mas não é capaz de traduzir,

efetivamente, identidades, emoções, saberes, experiências e relações que envolvem aquele retrato. No processo subjacente a esse retrato, ou seja, ao saber estruturado, temos a noção da *polifasia tematizada* que ora propomos, por reconhecermos que a heterogeneidade dos modos de conhecer (*polifasia cognitiva*) estão articuladas às antinomias culturalmente partilhadas e problematizadas (*themata*). Desse modo, partimos do princípio de que as representações sociais são constituídas a partir das inter-relações entre o Eu-Outros-Objeto (ou *Alter-Ego-Objeto*) que atravessam tempos e espaços. Ao discorrer sobre *Alter-Ego-Objeto*, Marková (2006, p. 218) afirma que

Cada situação dialógica envolve tipos diferentes do *Alter-Ego*. Por exemplo, o *Alter-Ego* pode ser composto de o Eu-grupo específico; o Eu-outra pessoa; o Eu-nação; grupo-comunidade, etc. Durante um único encontro, muitas relações dialógicas do *Alter-Ego* podem, simultaneamente, competir e entrar em confronto. Os participantes dialógicos trazem para o diálogo suas experiências presentes e suas tradições passadas, bem como as expectativas sobre seus futuros. Eles podem escolher mudar suas prioridades. Eles podem perpetuar continuidades e criar descontinuidades. Eles podem se concentrar neles mesmos e, acima de tudo, expressar seus próprios interesses. Alternativamente, eles podem se orientar em relação aos seus *Alter* (Grifo da autora).

Reiteramos que as representações sociais são uma modalidade de pensamento que possui um aspecto constituído – os produtos ou conteúdos – e um aspecto constituinte – os processos – que estão entrelaçados. Por isso, é necessário resgatar o estudo das representações a partir de um modelo teórico integrador. Arruda (2011) e Banchs (2011) reforçam a premente necessidade de pesquisas que avancem em direção às dinâmicas que geram e movimentam as representações, tendo como base dispositivos já identificados na teoria, porém criando outros. Banchs (2011), inclusive, cita a articulação entre produto e processo como uma agenda de trabalho. Pensamos que a noção da *polifasia tematizada* aponta um horizonte nessa direção.

Abordamos mais detidamente as categorias teóricas fundantes do modelo teórico-analítico proposto nas subseções seguintes. Na primeira subseção, tratamos especificamente do processo representacional, aprofundando a noção cunhada neste trabalho, a *polifasia cognitiva tematizada*. Tomamos como base contribuições de diversos autores do campo das representações (MOSCOVICI, 1978; 2013; 2012; JOVCHELOVITCH, 2004; 2008, 2011; MARKOVÁ, 2006; ALAYA, 2012; e outros).

2.1.1 Noção da *polifasia cognitiva tematizada*

A *polifasia cognitiva tematizada*, conforme já citamos, surgiu a partir dos resultados desta pesquisa. Tomando como base os conceitos de *polifasia cognitiva* e de *themata*, construídos por Moscovici em diferentes fases do desenvolvimento da Teoria, cunhamos essa noção para dar sentido aos dados empíricos desta pesquisa.

Para compreender a noção da *polifasia cognitiva tematizada*, consideramos que os conceitos de *polifasia cognitiva* e *themata* apenas podem ser bem entendidos de modo articulado. A noção proposta, contudo, não implica a mera junção de conceitos. Trata-se de um estado que possibilita a presença simultânea das marcas do jogo construtivo representacional em sua totalidade ambígua e contraditória no mesmo indivíduo, grupo social e/ou comunidade. Assim, utilizamos dispositivos identificados na Teoria das Representações Sociais, tendo como perspectiva atingir uma compreensão do fenômeno das representações sociais em sua totalidade.

Entretanto, compreender o horizonte de reflexão possível a partir da noção da *polifasia tematizada* exige entender que as representações sociais envolvem processos macro e microssociais que não se restringem ao momento presente, mas envolvem também passado e futuro. Moscovici (2013, p. 221), ao propor a noção de *themata*, chamava atenção para o fato de que, se aceitamos que as representações sociais participam sempre da visão global que uma sociedade estabelece para si própria, devemos, conseqüentemente, “[...] saber como lidar com o modo dessas relações entre visões gerais e representações particulares, sendo as últimas inscritas nas primeiras, ou supostamente esclarecê-las”. Dessa forma, esse autor aponta um problema: “E esse é o paradoxo no estudo das representações sociais: como passar do microssociológico para o macrosociológico? [...]” (p.221). Ao levantar as seguintes questões para enfatizar a relevância do conceito de *themata*, o autor realça, pois, a necessidade de avançar na compreensão da totalidade do objeto representacional.

Que teoria pode garantir alguma concordância entre esses dois níveis? Que instrumentos conceituais irão garantir uma generalização legítima dos fatos observados em uma situação específica? Que propriedade localmente identificada pode ser um exemplo do coletivo? Que fatos registrados quantitativamente serão suficientes para definir uma propriedade qualitativa atribuível a uma coletividade? (MOSCOVICI, 2013, p. 221).

As representações sociais como produto precisam ser remetidas às condições sociais que as engendraram, quer dizer, ao contexto de produção dos saberes, o que

nos leva ao conceito de *polifasia cognitiva*. Conforme Marková (2006), o termo *polifasia* vem da física, em que o adjetivo “polifásico” se refere à existência de correntes elétricas alternadas e, ao mesmo tempo, simultâneas que, entretanto, podem estar em desacordo entre si. Introduzido por Moscovici (1978; 2012) ao final do seu estudo sobre a Psicanálise como uma hipótese para descrever a heterogeneidade sociocognitiva do campo representacional analisado, podemos dizer que o conceito de *polifasia cognitiva* perpassa toda a sua obra. Isso porque Moscovici (1978; 2012) considera o senso comum, antes tido como saber confuso e equivocado (ARRUDA, 2002), como conhecimento capaz de criar efetivamente a realidade social. Em tal dinâmica, as racionalidades diversas intervêm no processo representativo, pois são várias as relações sociais. Ao final do estudo, esse autor afirma que, nas representações sociais dos grupos estudados, a coexistência dos sistemas cognitivos tornara-se regra em vez de exceção. O autor é esclarecedor ao discutir o problema de diferentes estilos cognitivos coexistindo na mesma pessoa ou grupo, defendendo que

[...] o mesmo grupo e, *mutatis mutandis*, o mesmo indivíduo são capazes de empregar registros lógicos variáveis nos domínios que eles abordam com perspectivas, informações e valores próprios de cada um. [...] De um modo global, pode-se estimar que a coexistência dinâmica – interferência ou especialização – de modalidades distintas de conhecimento, correspondente a relações definidas do homem e seu meio, *determina um estado de polifasia cognitiva*. (MOSCOVICI, 1978, p. 286-287, grifo do autor).

Quando menciona a hipótese da *polifasia cognitiva*, o autor sinaliza a necessidade de ampliar a perspectiva até então desenvolvida. Conforme sua hipótese, os sistemas cognitivos devem ser concebidos como sistemas em desenvolvimento e não apenas como sistemas que tendem ao equilíbrio (MOSCOVICI, 1978; 2012). Isso porque, na medida em que grupos ou indivíduos precisam resolver problemas cada vez mais complexos, a variabilidade de ferramentas mentais é inevitável. O autor ressalta que a Psicologia Social deve visar, sobretudo, ao “[...] estudo do movimento das formas de reflexão e sua ordem, comparado ao dos acontecimentos e fatores de *interação e de cultura*” (MOSCOVICI, 2012, p. 259, grifo do autor). Conclui a primeira parte do estudo reforçando esse posicionamento ao defender que o conjunto da enquête do trabalho mostrou que um sujeito individual ou coletivo “[...] podia utilizar vários modos de reflexão em função do domínio do meio exterior e dos objetivos propostos” (p. 261). Além disso, postula que

“As inferências e as especializações resultantes constituem verdadeiro fenômeno de polifasia cognitiva. É esse fenômeno que a psicologia social tem o dever de estudar”.

Nessa mesma perspectiva, Jovchelovitch (2004) defende o estudo dos saberes em contexto e enfatiza a relevância do conceito da *polifasia cognitiva*. Para essa autora, embora Moscovici tenha sido suficientemente cuidadoso ao apresentar o conceito da *polifasia cognitiva* como hipótese, os dados da pesquisa não deixavam dúvida: diferentes racionalidades estão contidas na construção das representações da Psicanálise da população parisiense. Segundo Jovchelovitch (2004), Moscovici propicia uma poderosa análise de como diferentes formas de saber vivem lado a lado na mesma comunidade e na mesma pessoa. Conforme essa autora, não se trata de identificar diferentes formas de pensamento em grupos ou contextos diferentes, mas identificar que formas diversificadas podem coexistir no mesmo grupo social ou no indivíduo. Nesse sentido, os sujeitos sociais fazem uso de determinada forma de saber dependendo das circunstâncias em que se encontram e dos interesses que possuem em dado tempo e lugar. Conforme Jovchelovitch (2008, p. 125), “A polifasia cognitiva refere-se, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo”.

No desenvolvimento da noção de *polifasia cognitiva* para dar sentido aos dados empíricos do seu estudo, Jovchelovitch (2008) afirma que Moscovici busca enfatizar que cada forma de saber corresponde um conjunto fundamental de relações sociais. Assim, a *polifasia cognitiva* permite uma concepção maleável e plural de saber social e, ao mesmo tempo, expande os laços entre representação e contexto, entendido como o lugar histórico, social, simbólico e cultural de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008). Esse conceito possibilita a reformulação do problema do conhecimento, pois “[...] ele é um ato de representação que somente pode ser entendido em relação às relações sociais das quais retira sua lógica e a racionalidade que contém” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125). O saber deve ser visto como plural e plástico, pois é capaz de apresentar tantas racionalidades quantas são exigidas pela variedade de situações que caracterizam a experiência humana. A proposição teórica central subjacente ao conceito de *polifasia cognitiva* é o enraizamento da psicologia social dos saberes na dinâmica das interações sociais e dos contextos culturais, pois

Sujeitos sociais buscam uma forma ou outra de saber dependendo das exigências do ambiente social e da configuração psicossocial do campo. Estas formas coexistem em vez de se excluírem. Em vez de abandonar

formas de conhecimento consideradas socialmente retrógradas, primitivas ou infantis, as comunidades humanas buscam continuamente os recursos que diferentes saberes lhes oferecem. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125).

Conforme Arruda (2011), a *polifasia cognitiva* está vinculada à dinâmica do pensamento social e à entrada dele em espaços em movimento. Para essa autora, no interior de uma mesma representação, o convívio de lógicas diferentes forma um painel da sua dinâmica, que revela como alguns recursos disparatados se acomodam para fazer sentido, o que propicia um processo de estabilização na instabilidade. Para Arruda (2011, p. 347), “[...] Quando o pensamento lógico, neste esforço, não consegue cumprir as funções que ele exclui, outras racionalidades comparecem, e a polifasia cognitiva resolve o impasse”. Nesse sentido, essa autora reforça que, subjacente ao conceito de *polifasia cognitiva*, está a dinâmica das interações sociais e culturais.

Para Marková (2006), conforme sinalizamos, a dialogicidade exhibe *polifasia cognitiva*. Por isso, as formas de pensamento diversas e até opostas, provenientes de contextos diferentes, podem estar, por assim dizer, “[...] ‘em desacordo entre si’, em oposição, em conflito e lutando por dominância [...]” (p. 161). Marková (2006) defende a tese de que o ato de pensar e falar em antinomias é uma expressão da dialogicidade da mente humana. Para explicar essa dialogicidade, compreendida como a capacidade do *Ego* de conceber e compreender o mundo em termos do *Alter*, e de criar realidades sociais em termos do *Alter*, Marková (2006) esclarece que precisamos ver a mente como fenômeno historicamente constituído em comunicação, tensão e mudança, pois “[...] para que alguma coisa esteja viva, é preciso suportar a tensão e o conflito interno e ter força para resistir ao conflito e à tensão, porque as antinomias na mente são a fonte de todos os movimentos e de toda a vitalidade [...]” (p. 53).

Sobre antinomias no pensamento social, a referida autora afirma que acadêmicos de áreas diferentes do saber têm observado que o pensamento em antinomias é amplamente divulgado em diversas culturas, tribos e sociedades do mundo inteiro. A tendência do pensamento em distinções, em opostos, em antinomias e em contrapartes na natureza e na cultura vem se tornando muito comum. Por isso, conforme Marková (2006, p. 57), “Fazer distinções, pensar em antinomias, oposições, polaridades e dualidades e suas expressões em linguagem têm sido o alvo de muito interesse acadêmico em muitas sociedades e muitas culturas”. Marková (2006) esclarece que as antinomias podem estar presentes no pensamento humano por

longos períodos de tempo. São exemplos de tais antinomias: nós/eles, comestível/não-comestível, humano/não humano, justiça/injustiça e medo/esperança.

Marková (2006) considera que, no estágio atual da teoria moscoviciana, o conceito de *themata* enfoca as antinomias sob novas perspectivas. Segundo a autora, o conceito de *themata*, com o qual Moscovici quer dizer taxonomias de natureza oposicional, constitui a base do pensamento de senso comum e, por implicação, também das representações sociais. Marková (2006), que defende que o pensamento é, por natureza, antinômico, esclarece que algumas antinomias podem não se tornar *themata* durante nosso tempo de vida e até mesmo por gerações inteiras. Entretanto, afirma que seria difícil pensar sobre uma antinomia que nunca poderia ser *thematizada*. A autora ressalta que até antinomias que podem ser consideradas relativamente neutras, como as sensoriais e perceptuais, dão lugar a *themata*. Esclarece que algumas *thematas* parecem ser quase eternamente enfatizadas nos discursos públicos, e outras emergem, sobrevivem por algum tempo e desaparecem.

Para Marková (2006), por estarem enraizadas no pensamento do senso comum, as antinomias são transmitidas como parte da comunicação cultural, mas sem reflexão. Desse modo, a autora ressalta que uma antinomia se torna dialógica, isto é, *thematizada*, devido a sua natureza simbólica na comunicação. Conforme destaca Marková (2006), as antinomias no pensamento de senso comum se tornam *themata* se, no decorrer de certos eventos sociais e históricos, quer dizer, que envolvem questões políticas, econômicas, religiosas e outras, se transformarem em problemas, o que as torna foco da atenção e também fonte de tensão e conflito. Para essa autora,

É durante tais eventos que as antinomias no pensamento são transformadas em *themata*: elas entram no discurso público, se tornam problematizadas e ainda mais *thematizadas*. Depois, então, começam a gerar representações sociais em relação ao fenômeno em questão (MARKOVÁ, 2006, p. 252).

Portanto, não é possível pensar-se em construção representacional sem se pensar em um objeto que não esteja sendo problematizado e, assim, que não envolva *themata*. Moscovici (2013, p. 218), ao ressaltar que todas as representações sociais são constituídas como um processo em que se pode localizar uma origem, destaca que essa origem é sempre inacabada, pois “[...] outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompe-la”. Esclarece que toda a reestruturação representacional depende das interações no momento em que ocorrem. Porém, Moscovici (2013, p. 222) questiona:

“[...] de onde vêm essas ideias ao redor das quais as representações sociais são formadas ou mesmo são geradas? O que existe, na sociedade, que irá ‘ter sentido’ e manter a emergência e produção do discurso?”. Na sequência, o autor problematiza:

[...] no coração das representações sociais, no coração das revoluções científicas²³, existem temas que perduram como “imagens-conceito” ou que são objeto de controvérsias antes de serem questionadas. Quais são elas? Que formas tomam? “Imagens-conceito”? “Concepções primárias” profundamente ancoradas na memória coletiva? “Noções primitivas”? Certamente algo de tudo isso. Todos nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou “pré-concepções”. Faltando-nos a capacidade de dominar completamente a origem das concepções no longo espaço de tempo (*longue durée*), a análise das representações sociais não pode fazer mais que tentar, por um lado, identificar o que, em determinado nível “axiomático” em textos e opiniões, chega a operar como “primeiros princípios”, “ideias propulsoras” ou “imagens” e, por outro lado, esforçar-se para mostrar a “consistência” empírica e metodológica desses “conceitos”, ou “noções primárias”, na sua aplicação regular ao nível de argumentação cotidiana ou acadêmica. (MOSCOVICI, 2013, p. 242, grifo do autor).

Convém resgatar, então, Alaya (2012), para quem, na Teoria das Representações Sociais, a relação com os objetos não é nem estável, nem unívoca. Para essa autora, no quadro da Teoria, a heterogeneidade do pensamento social envolve a *polifasia cognitiva* e tem relação com as diversas faces da própria realidade. Conforme Alaya (2012), os objetos da realidade são mais ou menos objetos de representação social, em decorrência da complexidade percebida, daquilo que implicam ou dos desafios que promovem. Segundo essa autora, diferentes modos de conhecimento coexistem, portanto, “[...] a respeito não somente de realidades diferentes de um mesmo objeto, mas também de diferentes objetos de uma mesma realidade. Em outras palavras, conhecimentos e crenças coexistem [...]” (p. 276). Alaya (2012, p. 276) reforça que

[...] É até difícil encontrar um sistema de pensamento que só funciona em um único método científico ou irracional [...]. A representação social implica dois modos de conhecimento, ao mesmo tempo e de forma indiferenciada. Só que há, dependendo do caso, uma predominância de um dos modos com relação ao outro.

²³ Conforme Marková (2006), Moscovici fez a suposição de que a *themata* científica originou-se do senso comum. Esclarece que a ideia do pensamentopositor inicia na Grécia Antiga e na China e tem tido seus picos e suas depressões durante a história da ciência, do misticismo e das religiões na Idade Média até ter praticamente desaparecido na ciência mecanicista do século XVII. Afirmar que foi no século XIX que as antinomias emergiram, mais uma vez, nas ciências sociais, naturais e humanas.

Marková (2006) e Palmonari e Cerrato (2012) também ressaltam que as representações sociais sempre envolvem conhecimentos e crenças. Destacam que algumas representações estão baseadas, principalmente, em crenças, consideradas como elementos consistentes e duráveis, pois estão fundadas na cultura, na tradição e na linguagem. Além disso, são resistentes, têm rigidez e estão impregnadas de afetividade. Palmonari e Cerrato (2012, p. 235) consideram que “[...] as crenças culturalmente compartilhadas nos tornam insensíveis às diferenças e às inconsistências dos objetos na percepção e na experiência”. No entanto, existem representações que são baseadas, sobretudo, no conhecimento, pois estão impregnadas de diferentes tipos de saber, dentre eles, o saber baseado na experiência. Nessas representações, afirmam que é impossível ignorar a circulação do conhecimento no discurso público. Embora ressaltando que as representações sempre envolvem conhecimentos e crenças, sendo pouco provável encontrar um sistema de pensamento baseado apenas em conhecimentos ou crenças, esses autores ressaltam que

A diferença entre conhecimento e crença não tem a ver com o conteúdo das proposições que os expressam [...], mas com o *status*, que é dado pelo estilo de pensamento e o método de contraste em que se baseiam: se os indivíduos ou grupos necessitam encontrar evidência a respeito de um objeto ou fenômeno determinado, então a representação social resultante se baseará no *conhecimento*; se, pelo contrário, as representações se formam e se constituem mediante o consenso com os demais, então, serão baseadas em *crenças* [...]. (PALMONARI E CERRATO, 2011, p. 326, grifo dos autores).

A noção da *polifasia cognitiva tematizada* possibilita afirmar que a predominância do conhecimento ou da crença tem forte relação com a natureza do objeto representado. Como explica Jodelet (2001, p.22), esse objeto “[...] pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.”. Assim, queremos enfatizar que a natureza do objeto influi no produto representacional enraizado no processo da construção representativa. Essa construção acontece por meio das inter-relações entre o Eu-Outros-Objeto (que podem se constituir fortemente como relações de poder, inclusive), estabelecidas em diversos espaços e tempos. Esse processo esclarece conceitualmente o estado da *polifasia cognitiva tematizada*. Nesse movimento de construção das representações sociais por meio das inter-relações do *entre*, em que se encontra a noção proposta, uma *thema*, enraizada a um modo de

conhecer, ganhará predominância, vindo a compor, de maneira significativa, a estrutura interna das representações sociais a ponto de compor o seu sistema central.

Pelo exposto, consideramos que, nas representações sociais, conhecimentos e crenças coexistem, porém, dependendo do objeto, haverá a predominância de um dos modos em relação ao outro. No âmbito do nosso modelo teórico-analítico, a predominância de um modo de conhecer em relação ao outro será decisiva na configuração dos conteúdos estruturados que compõem as representações e, portanto, da *thema* central. Porém, é na base desses conteúdos estruturados que visualizamos a *polifasia cognitiva tematizada* nas representações sociais. O conhecimento que temos da realidade é heterogêneo em função da *polifasia cognitiva* e porque *themata* constituem a gênese representacional. A *polifasia tematizada* possibilita compreender o produto representacional (sistema central e periférico) a partir da predominância de um modo de conhecer que se articula a uma *thema* do objeto. Essa *thema* assume a condição de núcleo central, porque predomina nas inter-relações entre Eu-Outros-Objeto. Ao assumir a nuclearidade representacional, possibilita compreender as relações entre representações sociais e práticas sociais.

Na próxima subseção, aprofundamos a discussão sobre o produto das representações – sistemas central e periférico – a partir da abordagem estrutural (ABRIC, 2000; 2003; CAMPOS, 2003; FLAMENT, 2001; MENIN, 2006; SÁ, 2002).

2.1.2 Representações sociais como duplo sistema

O produto das representações sociais, isto é, seus conteúdos, se estrutura internamente em um sistema central e um sistema periférico, conforme a abordagem estrutural. Reafirmamos que o sistema central é um subconjunto de elementos responsáveis pela determinação, organização e estabilidade das representações de um dado objeto ou situação, já que assegura a perenidade essencial em contextos móveis e evolutivos. Desempenha três funções essenciais: *geradora*, o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos da representação; *organizadora*, determinante da natureza das ligações entre os elementos de uma representação; e *estabilizadora*, cujos elementos são os que mais resistem à mudança (ABRIC, 2003)²⁴. O núcleo central determina o significado, a consistência e

²⁴ Em outro estudo (ABRIC, 2000), o autor indica como funções do sistema apenas as duas primeiras, colocando a terceira como uma propriedade do núcleo central. No estudo citado no corpo do texto,

também a permanência das representações sociais. Qualquer modificação que ocorra no núcleo central provoca uma transformação completa das representações sociais.

Conforme a abordagem estrutural, dentro do conjunto dos elementos presentes no campo de um objeto de representação, algumas cognições têm um papel diferente das demais. De acordo com Abric (2003, p.39), as representações sociais se organizam em torno de um sistema central, porque, em todo “[...] pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social”. Esse sistema é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e está marcado pela memória coletiva e pelo sistema de normas ao qual se refere, constituindo a base comum, coletivamente partilhada, das representações. Portanto, sua identificação é indispensável para a avaliação da homogeneidade do grupo.

Para Abric (2003), qualquer questionamento referente ao sistema central provoca uma crise de natureza cognitiva que, necessariamente, atinge os valores sociais, pois o núcleo central de uma representação social é constituído por valores que estão associados ao objeto representado. Abric (2003, p. 40) acrescenta que “[...] *partilhar uma representação com outros indivíduos significa, então, partilhar com eles os valores centrais associados ao objeto concernido.*” (Grifo do autor). Isso significa dizer que não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação a um objeto de representação, mas a presença dos mesmos valores centrais nesse núcleo. Desse modo, “[...] *procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação,* que, em seguida, modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico” (p. 40, grifo do autor).

De acordo com Sá (2002), inúmeros trabalhos experimentais confirmam a existência de dois tipos de elementos constituintes do núcleo central: elementos “normativos” e “funcionais”. Segundo Abric (2003), os “normativos” são diretamente originados do sistema de valores sociais, por conseguinte, constituem a dimensão social do núcleo central e, portanto, da representação social. Convém ressaltar, contudo, que os elementos normativos estão ligados à história e à ideologia do grupo. Já os “funcionais”, conforme o autor, estão associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais e, portanto, determinam as condutas

porém, coloca a estabilidade como uma função. Optamos por considerar suas proposições neste estudo, por compreendermos que a estabilidade é uma das funções essenciais do núcleo central.

relativas ao objeto representado. A coexistência desses dois tipos de elementos permite ao núcleo central, conforme enfatiza Abric (2003), realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, isto é, justificar os julgamentos de valor e atribuir significado às práticas específicas. Com base na existência desses elementos, Abric (2003) formula a seguinte hipótese: o núcleo central é um conjunto estruturado e bem hierarquizado. Para melhor compreendermos essa hipótese, damos a palavra a esse autor:

Nós pensamos – mas, ainda que os resultados de nossas pesquisas sejam encorajadores, isto permanece ainda como uma hipótese – que o núcleo central de uma representação *é ele próprio um conjunto organizado*. Ele é constituído de dois tipos de elementos – normativos e funcionais – hierarquizados. Haveria no núcleo central elementos principais e elementos adjuntos – ou “estagnados”, isto é, não ativos. A ativação dos elementos do núcleo seria determinada pela natureza da relação que o grupo entretém com o objeto de representação (ABRIC, 2003, p.10, grifo do autor).

O funcionamento do núcleo central é regido por um processo de ativação, considerado como essencial, que confere maior relevância a um determinado elemento (ABRIC, 2003). Isso significa dizer que um elemento principal é sempre mais ativado que um elemento adjunto. A ativação de elementos do sistema central é determinada por três fatores: finalidade da situação, distância do objeto e contexto de enunciação. Conforme esse autor, há que se estar atento aos seguintes fenômenos: a) nas situações com finalidade operatória, os elementos funcionais são ativados e nas de intercâmbio social e/ou de posicionamento avaliativo, os normativos são solicitados; b) a maior aproximação do grupo em relação ao objeto imprime maior valor aos elementos funcionais e a distância favorece a ativação de uma representação social de teor mais avaliativo, baseada em julgamentos e em tomadas de posição; e c) em determinados contextos de enunciação, alguns elementos serão ocultados: os denominados “contranormativos”. Desse modo, diz Abric (2003, p. 43), embora os conteúdos do núcleo central das representações sejam estáveis, “[...] *são susceptíveis de serem ativados diferentemente, segundo o contexto social*” (Grifo do autor).

Tendo como base a existência dos elementos “contranormativos”, Menin (2006) afirma que Abric (2003) formula a hipótese da existência de uma “zona muda” nas representações. Para ele, na “zona muda” estão os elementos “contranormativos”, isto é, aqueles constituídos por crenças não expressas pelo sujeito em condições normais de produção. Com tal omissão, o sujeito evita conflito de valores morais e não desafia as normas no seu grupo. Desse modo, Menin (2006) enfatiza que elementos

“normativos”, mais ligados às avaliações e aos valores considerados ilegítimos para o grupo de pertença do indivíduo, poderiam estar na “zona muda” das representações²⁵.

Os elementos do sistema periférico foram, durante algum tempo, considerados como circunstanciais e acessórios em relação aos elementos do núcleo central. Para Sá (2002) e Campos (2003), o próprio termo “periférico” causou uma compreensão equivocada desse sistema, pois, implicitamente, assume uma conotação de segunda categoria. Entretanto, estudos posteriores, especialmente os de Claude Flament, reconhecem o sistema periférico como um complemento indispensável ao sistema central. Ressaltamos, então, que o sistema periférico protege o núcleo central, atualiza e contextualiza constantemente suas determinações normativas e permite diferenciações que decorrem das experiências cotidianas dos indivíduos. Dessa forma, possibilita a relação entre a realidade concreta e o sistema central. De acordo com Abric (2000, p. 31), “[...] eles constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”.

Ainda segundo Abric (2000), o sistema periférico é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: *concretização*, que permite a representação ser formulada em termos concretos e compreensíveis; *regulação*, a qual possibilita a adaptação às mudanças decorrentes do contexto, pois integra elementos novos e/ou modifica outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado; *prescrição de comportamentos*, que garante o funcionamento instantâneo da representação social como grade de leitura da realidade, uma vez que indica o que se pode dizer e/ou fazer em uma dada situação e, assim, orienta posicionamentos individuais e grupais; *modulações personalizadas*, as quais viabilizam a elaboração de representações individualizadas, que são relacionadas à história e às experiências pessoais de cada um; *proteção do núcleo central*, que absorve e reinterpreta informações novas, as quais poderiam suscitar questionamentos relativos ao núcleo central. Em síntese, conforme esse autor,

²⁵ O que recentemente Abric (2003) denominou de “zona muda”, Arruda (2005) afirma que foi uma preocupação de Jodelet no estudo das representações sociais da loucura. Conforme a autora, não por acaso Jodelet (2005) utilizou uma variedade de métodos, incluindo a observação participante, que permitiu captar a dinâmica cultural por meio de práticas significantes que expressaram o que havia sido silenciado. Pensamos que também o estudo seminal de Moscovici (1978) já apontava elementos concernentes a esta questão. Naquela obra, Moscovici (1978) mostrou que a sexualidade, que na primeira concepção freudiana conferia um lugar importante à libido, não desempenhava papel algum no esquema estrutural das representações da Psicanálise. O autor justifica esta ausência afirmando que os valores dominantes da sociedade contrapunham-se ao reconhecimento dos impulsos sexuais como forças essenciais da personalidade. Consideramos, no entanto, que Abric (2003) coloca essa problematização no centro do debate dos estudos em representações sociais.

Este sistema permite uma adaptação, *uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas*. Eles permitem modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, *gerando representações sociais individualizadas*. Bem mais flexível que o sistema central, ele protege este último de algum modo, permitindo a integração de informações, e até de práticas diferenciadas. Permite também uma certa heterogeneidade de comportamentos e conteúdo (ABRIC, 2000, p. 33, grifo do autor).

Para concluir essa conceituação, reafirmamos que o central é um sistema das representações sociais composto de um, ou de alguns elementos, cuja ausência desestrutura a representação, ou lhe imprime uma significação completamente diferente. Os elementos desse sistema são estáveis e duráveis, uma vez que fazem parte da história de vida dos indivíduos. Em relação ao papel do sistema periférico no funcionamento das representações, recorremos a Flament (2001), que ressalta os seguintes aspectos: desencadeamento de transformações no campo representacional e adoção de práticas em desacordo com as representações sociais. Para esse autor, “[...] essas discordâncias se inscrevem inicialmente nos esquemas periféricos, que se modificam, protegendo, por algum tempo, o núcleo central.” (FLAMENT, 2001, p. 179)

Na próxima subseção, discutimos as relações entre representações e práticas sociais consideradas como “sistemas complexos de ação” tendo, como apoio, teóricos diversos (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 1994, 2000, 2001; CAMPOS, 2003; e outros).

2.1.3 Relações entre representações sociais e práticas sociais

Os primeiros trabalhos empíricos de Moscovici (1978) têm como base o estudo das práticas comunicativas, no entanto suas proposições teóricas são aplicáveis às relações gerais entre representações sociais e práticas sociais (CAMPOS, 2003). No âmbito dos estudos que enfocam essas relações, o termo “práticas sociais” é utilizado, muitas vezes, de modo pouco claro²⁶. A partir de uma observação de Rouquette, Campos (2003) conclui que um modo mais exato de definir as práticas sociais é concebê-las como “sistemas complexos de ação”, que tenham como referência básica o agir dos grupos. Desse modo, a ação comporta, então, “[...] necessariamente, dois componentes, o *vivido* e o *cognitivo*. E é isso que nos permite uma certa legitimidade

²⁶ De acordo com Abric (2000), a indefinição do conceito de prática social está ligada diretamente às polêmicas que envolvem as relações entre representações sociais e práticas sociais. Almeida *et al.* (2000) afirmam que existem, pelo menos, três aspectos problemáticos: (in)definição do conceito; natureza das relações entre representações e práticas e dificuldades metodológicas para apreensão.

em estudar a ação, *também* por meio de instrumentos de natureza cognitiva” (CAMPOS, 2003, p. 29, grifo do autor). A discussão das relações entre práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo e suas representações sociais (produto e processo incluídos) precisa enfocar, portanto, aspectos cognitivos e comportamentais.

As relações entre representações e práticas, como vimos, estão na origem da proposição da abordagem estrutural. Para Abric (2001), a noção de representação social, introduzida na Psicologia Social por Moscovici, propiciou o surgimento de pesquisas experimentais com enfoque central em fatores cognitivos e simbólicos. Por isso, seus estudos têm a seguinte hipótese geral: os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação. Nessa linha de pensamento, Abric (2001) afirma que essa abordagem dos fenômenos sociais não está interessada apenas nos comportamentos observáveis, pois enfatiza a dimensão simbólica. Abric (2000) atribui às representações sociais as funções de *orientação* e *justificativa*, já mencionadas neste texto. Tais funções são ligadas às condutas e aos comportamentos, isto é, às práticas.

Ressaltamos, ainda, o interesse de Abric (2000, p. 35) quanto ao papel das práticas no processo de transformação das representações sociais ao formular o seguinte questionamento: “o que acontece quando os atores sociais são levados a desenvolver práticas sociais em contradição com seu sistema de representações?” Em busca de respostas, acata a noção de reversibilidade da situação introduzida por Flament (2001). Quando o grupo social considera que uma situação é reversível, elementos novos e discordantes poderão ser integrados à representação social por meio do sistema periférico. Quando se julgar que é irreversível, as práticas novas e contraditórias terão consequências sobre a representação, pois modificarão o sistema central. O modo como os indivíduos percebem as modificações externas interfere, portanto, na dinâmica existente entre as novas práticas e as representações sociais.

Nesse contexto de modificações externas, Abric (2000) identifica três tipos de transformações nas representações, que são decorrentes do “metabolismo” do sistema periférico. O primeiro tipo, a *transformação resistente*, diz respeito ao fato de as práticas novas e contraditórias ainda serem gerenciadas pelo sistema periférico e por mecanismos de defesa. Nessa fase, aparecem “esquemas estranhos” no sistema periférico que evitam questionamentos ao núcleo central e, inicialmente, permitem transformações apenas na periferia. O segundo tipo, que é a *transformação progressiva*, faz referência ao fato de as práticas novas não serem totalmente

contraditórias ao núcleo e, portanto, as transformações se efetivarem sem ruptura. Finalmente, o terceiro tipo de transformação, a *transformação brutal*, refere-se ao fato de as novas práticas apresentarem caráter irreversível, questionando diretamente o núcleo central e impedindo o uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico.

No próximo capítulo, tratamos da família e sua relação com a escola a partir de categorias teóricas elaboradas, considerando os contornos da problemática. Além disso, apresentamos um Estado da Arte sobre a temática da relação família-escola.

3 FAMÍLIA E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL DA REALIDADE

Este capítulo está dividido em três seções e uma subseção. Na primeira, apresentamos a categoria teórica “família” como fenômeno histórico, social e concreto. Na segunda, exploramos a categoria “relação família-escola” também como fenômeno histórico, social e concreto, aprofundando, na subseção, a relação famílias pobres e escola pública na História da Educação no Brasil. Na última seção, apresentamos a produção científica sobre a relação família-escola na Pós-Graduação.

3.1 Família: fenômeno histórico, social e concreto

Há uma multiplicidade de conceitos relativos à família, ou seja, não existe um conceito único capaz de defini-la. Durante muito tempo, predominou o estudo da família a partir de modelos ideais, isto é, como uma realidade universal com características naturais. Na atualidade, porém, constatamos o advento de concepções que defendem a multiplicidade de referências no estudo da realidade familiar. Conforme Scott (2011), a impossibilidade de uma definição única não pode ser confundida com a inutilidade conceitual, pois o ente social família é resultante de cristalizações de relações de poder, que precisam ser estudadas em seus contextos²⁷.

De acordo com Almeida (1987), nas transformações ocorridas durante a passagem da organização gentílica, característica da Pré-História, para a estruturação de nação dirigida pelo Estado, reside a chave para a formação da família patriarcal na Antiguidade Clássica, uma vez que “[...] esposa e filhos compunham, juntamente com os escravos, agregados, gado e todos os outros bens móveis e imóveis, o patrimônio do *pater familias*” (p. 58, grifo da autora). A propriedade privada e o patriarcalismo são fenômenos análogos, pois estão entrelaçados pela escravidão, isto é, pela propriedade de seres humanos. Ainda de acordo com essa autora, “[...] a sexualidade

²⁷ De acordo com a visão clássica e tradicional, a história do Ocidente está dividida em Pré-História e quatro grandes períodos, denominados de **Idades**, conforme o que segue: **Pré-História**, milhões de anos, durante os quais o homem aprende a viver em comunidade, a produzir alimento e, além disso, inventa a escrita; **Idade Antiga ou Antiguidade Clássica**, longo período da História da Europa, que se estende, aproximadamente, do século VIII a.C. ao século V d.C., mais precisamente até o ano 476; **Idade Média**, período que vai do século V ao século XV; **Idade Moderna**, que se inicia, em 1453, com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, estendendo-se até 1789, quando ocorre a Revolução Francesa; **Idade Contemporânea**, período atual da história do mundo ocidental, que começa com Revolução Francesa, em 1789.

passava sobretudo por fora dessa família, realizando-se com as diversas categorias de amantes e prostitutas [...], ou com outros rapazes, na Grécia, principalmente.” (p. 58). No entanto, a partir do cristianismo, começa um processo de transformação da família patriarcal, pela imposição do casal como instituição chave do casamento.

Nessa nova moral, o exercício do sexo torna-se um mal absoluto, apenas tolerável pela necessidade de continuidade da espécie, e a castidade e a continência sexual são erigidas em valores. A nova moral dirige-se naturalmente ao homem, o sexo feminino sendo implicitamente considerado mero veículo (ou não veículo) da satisfação masculina. [...]. A era cristã inaugura, assim, e reforça ao longo de muitos séculos, pela Idade Média adentro, um parâmetro de vida: a recusa do prazer. Não beber, não comer e não dar conforto ao corpo seriam os requisitos preparatórios da continência sexual. Nesse movimento, a Igreja Católica termina por separar rigidamente, por volta do século XI, os celibatários e continentes – o clero – dos que se casam – os laicos. [...] graças sobretudo a Santo Agostinho, toda criança, fruto de um ato concupiscente e portadora do pecado original, se transforma no símbolo do mal. Manifestação do pecado e do erro, essa criança é aquela que Ariès vai analisar, revelando o processo histórico pelo qual ela começa a ser vista apenas como criança (ALMEIDA, 1987, p. 59).

Na Idade Média, a família era uma realidade moral e social (ENGELS, 2014; ARIÈS, 2011). De acordo com Engels (2014, p. 95), até o final da Idade Média, o matrimônio continuou sendo o que tinha sido desde sua origem: “[...] um contrato firmado pelas partes interessadas”. Conforme Ariès (2011), a família não tinha função afetiva, mas nem sempre o amor estava ausente. Ao contrário, “[...] é muitas vezes reconhecível, em alguns casos desde o noivado, mas geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum [...]” (p. 10). Entretanto, o sentimento entre os cônjuges e entre os pais e os filhos não era necessário à existência e ao equilíbrio da família. Nesse período, as trocas afetivas eram realizadas fora da família, isto é, entre “[...] vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação se podia manifestar mais livremente” (p. 10).

De acordo com Ariès (2011), o sentimento de família é uma construção da modernidade. De uma forma definitiva, no final do século XVII e início do XVIII, consagra-se, no Ocidente, o modelo ideal da família nuclear burguesa. Conforme o autor, a casa, que antes abrigava o trabalho dos que nela moravam, transforma-se em local de efetiva convivência privada, local de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Segundo Ariès (2011, p. 189), a família se transformou profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança:

“[...] toda a energia do grupo é consumida na promoção das crianças, cada uma em particular, e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que a família”.

Essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos. Ainda no início do século XIX, uma grande parte da população, a mais pobre e mais numerosa, vivia como famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais. O sentimento da casa [...] não existia para eles. O sentimento da casa é outra face do sentimento da família. A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. (ARIÉS, 2011, p. 189).

Segundo Almeida (1987), existe um momento situado no século XIX, Idade Contemporânea, no qual a ideia de família nuclear burguesa chega ao Brasil. Essa ideia, contudo, encontra aqui uma realidade distinta daquela em que havia sido gestada: “[...] uma realidade em que não havia uma classe burguesa citadina, industrial ou comercial, em ascensão, mas ao contrário, a mesma sociedade colonial, formalmente independente [...]” (ALMEIDA, 1987, p. 57). Ao discorrer sobre a chegada dessa ideia de família ao Brasil, essa autora esclarece que a família rural transplantada para as cidades do século XIX havia sofrido modificações apenas artificiais, ou seja, essa ideia não encontra uma “tábula rasa”. Tentam, entretanto, “[...] aclimatá-la ao Brasil – a obra dos higienistas e médicos será um dos canais – mas a realidade local resiste e tenta apoderar-se da ideia esotérica, domá-la e colocá-la a seu serviço, moldando-a ao cerne da mentalidade anterior” (ALMEIDA, 1987, p. 57).

No Brasil, consolida-se a figura-modelo da família patriarcal de Gilberto Freyre (1900-1987), que se integra ao patrimônio da nossa produção histórica e sociológica (ALMEIDA, 1987). Diversos estudos referentes à família no Brasil remetem o leitor ao modelo da família patriarcal, que foi, historicamente, estimulado pela sociedade, reforçado pela Igreja Católica e pelo Estado. Conforme Goldani (1993, p. 70), esse modelo está associado “[...] à presença de parentes, a um sistema hierárquico e de valores, no qual se destacariam a autoridade paterna e do homem sobre a mulher, a monogamia, a indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole [...]”. Almeida (1987, p. 56) ressalta uma visão já clássica na história política e na antropologia de que essa família “[...] é uma espécie de célula básica da nossa sociedade [...]”, pois “[...] espalhou-se por todas as outras formas concretas de organização familiar [...]”.

Conforme Almeida (1987), apesar da predominância do modelo patriarcal, pesquisas históricas sobre o período colonial, em diferentes áreas do território e em estratos sociais não dominantes, não identificaram determinados elementos e personagens utilizados por Gilberto Freyre na composição da família patriarcal. Tais dados revelam “[...] a existência generalizada de elementos ‘não patriarcais’, mais ‘modernos’ e próximos da atual família conjugal, e de uma variedade de modelos familiares para além do da família do senhor de engenho.” (ALMEIDA, 1987, p. 53).

Do fim do século XIX até a atualidade, o patriarcalismo reaparece nas discussões sobre a família no Brasil. Entretanto, nas décadas de 40 e 50 do século passado, um ambiente pós-guerra, não há, formalmente, espaço para a ideologia da família patriarcal. Conforme Scott (2011), naquele período, os estudos de família no mundo desenvolvido frisam a influência da urbanização sobre a organização das famílias e identificam as seguintes tendências: diminuição de tamanho, nucleação de grupos domésticos e fim das grandes famílias tradicionais. Tais mudanças fazem parte do processo de urbanização, que ocorre também nos países em desenvolvimento, como o Brasil. O núcleo conjugal favorece a participação feminina nesse processo. No entanto, segundo Scott (2011, p. 34), “[...] o encaixe arrumadinho entre famílias nucleares e urbanização não é tão certo quando se faz referência aos segmentos mais pobres da população urbana brasileira”. Desse modo, um novo cenário se abre para a compreensão da família, mas “[...] o espaço incomodava porque falava de um empobrecimento progressivo das famílias e da ampliação dessas condições de pobreza para maiores proporções da população” (SCOTT, 2011, p. 34).

Surge, assim, um novo cenário para a revisão das interpretações da família, pois a grande participação das mulheres no mercado de trabalho tem impacto significativo na redefinição dos padrões familiares. Scott (2011) afirma que o trabalho feminino se torna um aliado na redução da fecundidade, notadamente quando a mulher assume um papel principal na sustentação financeira da família. Cumpre destacar que, na década de 1960, no mundo e no Brasil, a pílula anticoncepcional é difundida de forma expressiva. Nesse sentido, podemos dizer que, associada ao trabalho remunerado da mulher, a pílula anticoncepcional abala os alicerces familiares e inaugura transformações substantivas na família (SARTI, 2008). Ao discutir o tema nesse contexto de transformações, Scott (2011, p. 44) enfatiza dois aspectos centrais:

Primeiro, apesar da força continuada de uso de modelos herdados de família nuclear e de urbanização, é impossível declarar que há um tipo único de família que seja uma indicação de *progresso e desenvolvimento*. Segundo, as famílias são dissolúveis, tomam muitas formas e estão em constante transformação, valendo-se de novos vínculos em redes sociais e comunicacionais mais amplas. Mais divórcios, separações e recasamentos atestam esse fato, como também o faz a formação de casais homossexuais que têm lutado pelo direito de criar filhos e serem reconhecidos como família. (Grifo do autor).

De acordo com Scott (2011), as transformações familiares não são tão novas assim. O autor afirma que, se a família, outrora vista como de modelo patriarcal, se caracteriza na atualidade por multiplicidade, podemos dizer o mesmo de uma leitura cuidadosa do passado. No entanto, ressalta que as múltiplas formas de organização familiar enfrentam obstáculos, uma vez que, em nome da família e da definição de políticas sociais voltadas para camadas sociais mais pobres, consagrou-se uma compreensão que considera a denominada “desestruturação” familiar como fonte da delinquência e da transgressão. Para o autor, essa perspectiva de compreensão atrela um conceito de sanidade a elementos de composição heterossexual e biparental, portanto considera as composições divergentes como provas da existência de crises.

Segundo Goldani (1993), as origens do “mito da desestruturação familiar” estão relacionadas ao modelo de família patriarcal, já apresentado, o que reforça a seguinte percepção: uma nação forma sua identidade em torno de crenças e de imagens relativas à composição de sua população. Conforme Goldani (1993), esse sentimento de falência da família, que associa “crise” à “desestruturação”, é reforçado por mudanças decorrentes das transformações culturais, sociais e econômicas, tais como: a rápida queda das taxas de fecundidade e o aumento generalizado da expectativa de vida. A maior longevidade e as acentuadas dificuldades econômicas, agravadas pelos cortes no financiamento dos programas sociais, estão levando as famílias a cuidar de seus dependentes. Para a autora, devido ao aumento da expectativa de vida, os brasileiros têm maiores chances de passar mais tempo com suas famílias, o que propicia a superposição de papéis e, ainda, a convivência de diferentes gerações.

Para Goldani (1993), as transformações ocorridas na sociedade, e que modificam os modos de vida, fortalecem os laços familiares e fazem surgir uma interpretação alternativa, em oposição ao aludido declínio familiar. Apesar disso, na literatura especializada e no senso comum, a autora ressalta a predominância de argumentos que fortalecem a existência da suposta “crise”. Defende-se, por exemplo, o argumento de que a família está vivenciando uma desinstitucionalização interna,

pois os ganhos financeiros oriundos da participação da mulher e dos filhos no mercado de trabalho interferem no orçamento doméstico, o que altera as relações entre os membros da família e, também, debilita a autoridade parental. O Estado exerce um papel determinante nesse processo, por meio de legislação específica, que delimita direitos e obrigações da família, por conseguinte, altera o processo reprodutivo. Outro argumento refere-se ao declínio do familismo como valor cultural, ou seja, o desaparecimento das famílias constituídas por três ou mais gerações e, também, a diminuição da presença de parentes na residência de famílias conjugais. Finalmente, um terceiro argumento é o de que a família está enfraquecida, pois não cumpre suas funções tradicionais como, por exemplo, a de reprodução. Para sustentar esse argumento, menciona-se: o rápido descenso da fecundidade, o aumento das concepções pré-maritais e a chamada produção independente de mães solteiras.

Goldani (1993) discorda daqueles que acreditam na existência de uma “crise” da família. Para essa autora, a participação de todos os membros de uma família no mercado de trabalho não contribui para sua desinstitucionalização interna, mas para mudança de hábitos tradicionais. Assim, não está ocorrendo um processo de falência da família brasileira, mas o surgimento de um modelo mais democrático de família. Para essa socióloga, a interferência do Estado sempre existiu e vem se aprofundando. Goldani (1993) defende também que não há declínio do familismo como valor cultural, pois as melhorias das condições de saúde e a diminuição da mortalidade possibilitam que as pessoas vivam por mais tempo e exerçam os mais diferentes papéis. Além disso, essa autora argumenta que a família continua cumprindo suas funções sociais, no entanto o processo de reprodução não pode ser visto apenas a partir da fecundidade, pois diz respeito também a diversos aspectos, como quantidade de filhos, sobrevivência dos seus membros e novas formas de união entre os sexos.

De acordo com Goldani (1993), as famílias reagem e geram mudanças. Por isso, há dificuldade para interpretar as mudanças nas estruturas familiares. A visão dicotômica entre o tradicional e o moderno em relação aos modelos de família, baseados nas classes dominantes (rurais) e nas classes médias (urbanas), já não satisfaz, pois esses modelos interpretativos obscurecem a realidade das famílias brasileiras pertencentes às camadas populares. Essa autora ressalta, ainda, que na produção científica acumulada há uma tendência em considerar que as condições de vida da população pobre interferem na estruturação familiar. Para Goldani (1993), as famílias pobres, sobretudo urbanas, vivenciam um processo de formação,

expansão e contração dentro de um quadro de precariedade de condições de vida que definem suas opções. Conforme essa socióloga, não só o fenômeno da ampliação das famílias por meio da integração de parentes ou não parentes como também o incremento das famílias conviventes via associação entre núcleos familiares responderiam em grande medida a fatores concretos de suas condições de vida.

Continuando a reflexão sobre esse tema, apresentamos os estudos de Sarti (1995, 2008, 2011) referentes às famílias pobres urbanas como grupo social concreto. Conforme ressalta, para os pobres urbanos, a família se constitui como um elo afetivo forte, núcleo de sua sobrevivência material e espiritual e como um valor fundamental. Com a intenção de compreender a noção de família a partir do lugar dos “pobres”, considerada como uma categoria relacional, oriunda de uma matriz desigual, hierárquica e capitalista, a autora analisa as categorias morais expressas nas relações familiares dos pesquisados. Ela busca os princípios subjacentes à construção da moralidade entre os pobres urbanos e elabora “uma visão dos pobres” diferenciada daquela existente na literatura sociológica no que se refere ao valor atribuído à família.

Na constituição das famílias pobres, Sarti (2008) ressalta a *configuração em rede*, que contraria a ideia corrente da existência de um núcleo familiar. Por isso, chama atenção para a necessidade de desfazer a confusão entre família e unidade doméstica (a casa), que desconsidera “[...] a rede de relações na qual se movem os sujeitos em família e que provê os recursos materiais e afetivos com que contam” (p. 28). No universo simbólico dos pobres, existe uma divisão complementar entre o homem e a mulher, na qual a casa é identificada com a mulher e a família com o homem, conforme observou também Scott (1990) entre famílias pobres do Recife.

Segundo Sarti (1995, p. 136), a autoridade entre os pobres urbanos é estruturada como um grupo “[...] hierárquico, seguindo um padrão de autoridade patriarcal, cujo princípio básico é a precedência do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos e dos mais velhos sobre os mais novos”. O homem é identificado com a figura de autoridade, porém a mulher não é privada de autoridade. De acordo com essa autora, entre os pobres, existe uma divisão complementar de autoridade, que corresponde à divisão entre a casa e a família: “Em várias entrevistas que fiz apareceu a ideia de que o homem é o ‘chefe da família’ e a mulher a ‘chefe da casa’” (p.136). Além disso, Sarti (1995, p. 136) diz que

A família, vivida e pensada como uma estrutura hierárquica, envolve relações de direitos e deveres recíprocos. Embora este jogo ocorra fundamentalmente através da relação conjugal, recíproca e complementar, ela se estende também aos consanguíneos, o que se torna particularmente importante diante do frequente rompimento dos vínculos conjugais. Assim, nos casos de mães solteiras ou separadas, embora suas unidades domésticas possam ser definidas como matrifocais, não necessariamente se altera o padrão de autoridade, consubstanciada na figura masculina, que pode ser transferida para um parente consanguíneo, pai, irmão ou filho.

Diante do exposto, reiteramos que a categoria família apenas pode ser compreendida de modo articulado às realidades sociais e culturais. E, no âmbito deste texto, conceituamos “famílias pobres” como grupos sociais concretos, na perspectiva adotada por Scott (2011), Goldani (2000, 2005) e Sarti (1995, 2008, 2011), já citados.

Na próxima seção, exploramos especificamente a segunda categoria teórica, “relação família-escola”, também como uma construção histórica, social e concreta.

3.2 Relação família e escola: fenômeno histórico, social e concreto

A história da relação família-escola intersecta as histórias da educação familiar e escolar e começa a se estabelecer a partir de determinados processos sociais que dão origem à modernidade (ARIÈS, 2011). Em rigor, essa relação nasce com os primórdios da escolarização, entendida como processo formal do acesso à leitura e à escrita (SILVA, 2012). A separação de funções sociais entre as famílias e alguém especializado no saber escolar parece ser condição de existência da própria escola. Essa divisão manteve-se, *grosso modo*, até meados do século XX, com uma clara delimitação entre uma socialização primária a cargo das famílias e a socialização secundária, com um importante papel atribuído à escola (SILVA, 2012). No passado, portanto, a relação família-escola era restrita em sua natureza, isto é, o campo e o teor das trocas eram bem limitados. Desde meados do século XX, no mundo e no Brasil, há uma intensificação dessa relação e o surgimento de uma nova divisão do trabalho educativo entre escola e família (SILVA, 2003; 2012; NOGUEIRA, 2006).

Essa nova divisão está relacionada com o aprofundamento das transformações sociais ocorridas nas sociedades ocidentais no pós-II Guerra Mundial, sobretudo a partir da segunda metade do século XX (SILVA, 2003; 2012). Conforme Silva (2012), essas transformações podem ser caracterizadas, sucintamente, pela transição da

modernidade para a pós-modernidade²⁸, isto é, da sociedade industrial para a pós-industrial; da afirmação do Estado-nação para a globalização econômica; do processo de nuclearização familiar para o da emergência de novos tipos de famílias; da defesa do direito à igualdade para a reclamação do direito à diferença; da escola primária de massas para a escola secundária de massas; da consolidação à crise da escola de massas; da escola para todos à educação participada e do pai colaborador ao parceiro. Silva (2012, p. 80) afirma que o momento atual, que aponta para uma educação participada, cruza um duplo e aparentemente contraditório movimento:

a) por um lado, nas famílias, temos cada vez mais ambos os membros do casal a trabalhar, o que provoca a entrada cada vez mais precoce das crianças para a instituição escolar ou paraescolar (creche, amas, jardim de infância etc.). Isto tem como consequência uma alteração das relações tradicionais entre socialização primária e secundária, conduzindo a 'uma espécie de secundarização da socialização primária e de primarização da socialização secundária' e àquilo que designo por um processo de parentização docente; b) por outro, a crescente dificuldade da escola em assumir sozinha a plenitude do seu projeto educativo (incluindo a componente instrucional) tem levado – quer como causa, quer como consequência – a uma relação mais estreita com os *mass media* e as TIC, mas também a mais requisitos junto das famílias, num processo tendencialmente de docentização parental (Grifo do autor).

O autor ressalta, portanto, que o fato de um número crescente de crianças e jovens passarem cada vez mais tempo na escola coincide com a “descoberta” das “limitações” daquela instituição social. Embora o momento seja de encruzilhada, Silva (2003) aponta para relações formalmente mais estreitas entre escolas e famílias. Para o autor, essa inter-relação crescente parece tornar-se inevitável, pois insere-se “[...] num movimento mais vasto de interdependência entre várias instituições sociais, com expressão a vários níveis (local e outros) do, neste caso, sistema educativo”. (p. 31).

De acordo com Nogueira (2006, p. 159), no Brasil, que segue a tendência da maioria dos países ocidentais²⁹, desde meados do século XX, especialmente em suas

²⁸ O emprego do termo “pós-modernidade” (ou “pós-moderno”) não encontra consenso entre os que se preocupam com a compreensão do momento histórico contemporâneo. A discussão sobre essa questão intensificou-se a partir da segunda metade do século passado, pois o século XX construiu caminhos históricos da sociedade e de seus conhecimentos que acabaram por problematizar as grandes utopias e modelos de análise produzidos na chamada “modernidade”. Gatti (2005), que assume a posição de que estamos em fase de transição, por exemplo, aponta que a homogeneidade, em que se aplainam as diferenças em favor de um universal abstrato, ideal da “modernidade”, passa a ser questionada. Nesse cenário, instala-se na modernidade uma “crise” que faz emergir, dentre outras questões, a necessidade de consideração das heterogeneidades e, portanto, das diferenças.

²⁹ Ressaltamos que Nogueira (2006), seguindo Silva (2003), utiliza a expressão “países ocidentais” para caracterizar um grupo de nações que tem em comum determinadas características “civilizacionais”, embora cada uma delas apresente especificidades históricas e culturais.

últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a família e a escola e, por conseguinte, “[...] desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização”. Essa autora ressalta que as transformações ocorridas na escola no início do século XX, decorrentes do movimento escolanovista e que se prolongaram no tempo até a atualidade, traduzem-se como uma busca de coerência entre os processos educativos promovidos pela família e aqueles realizados na instituição escolar. Nessa perspectiva, cabe à escola conceber seu trabalho em conexão com as vivências trazidas de casa pelo estudante. Impõe-se, assim, a necessidade de se observar a família para compreender a criança e dar continuidade às ações desenvolvidas nos dois espaços, o que exige um permanente diálogo com as famílias. Assim, conforme Nogueira (2006), a escola está assumindo funções além do desenvolvimento cognitivo, chamando para si certas responsabilidades como, por exemplo, o bem-estar psicológico e emocional do aluno.

[...] A esse respeito, os sociólogos falam hoje de uma verdadeira redefinição da divisão do trabalho entre as duas instâncias [...]. Um sintoma desse fato seria o surgimento, no interior do sistema escolar, de todo um conjunto de serviços oferecidos por especialistas (psicólogos, psicopedagogos, orientadores educacionais, fonoaudiólogos etc.) para auxiliar as famílias. (NOGUEIRA, 2006, p. 162).

Na perspectiva de Saviani (1994, p. 06), na atualidade, assistimos a uma “hipertrofia da escola”, pois tende-se a atribuir a essa instituição social funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da instituição escolar. Segundo o autor, a escola é alargada tanto no sentido vertical, ou seja, no tempo de escolaridade, quanto no sentido horizontal, isto é, na expansão do tempo de permanência nas escolas. No sentido vertical, o autor chama atenção, por exemplo, para a reivindicação, no Brasil, da pré-escola do zero aos seis anos junto à Constituinte e incorporado à Constituição de 1988. Assim, diz Saviani (1994, p. 07): “[...] Há uma expectativa de alargamento das funções da escola. [...]. A função educativa que antes se acreditava ser própria da família agora passa a assumir a forma escolar”. No sentido horizontal, esse autor chama atenção para o fato de estar na ordem do dia, por exemplo, a defesa da jornada de tempo integral, isto é, de oito horas por dia. Além disto, conforme Saviani (1994, p.07), reivindica-se que a escola assuma funções que extrapolam o que é especificamente pedagógico, na medida em que se começa

[...] a introduzir no currículo toda uma série de atividades que se imagina que tenha alguma função educativa, portanto, deve ser tratada dentro da escola. Isto para falar no currículo. Mas existem as atividades extracurriculares, como a merenda escolar que envolve o sentido mais amplo que a educação possa assumir, inclusive o sentido latino de educar enquanto alimentar, portanto propiciar o crescimento físico no sentido literal da palavra; e se reivindica que a escola exerça também este tipo de função. [...] Se se trata de um tipo de sociedade onde a forma escolar é dominante e ela é que define a educação, as demais formas são aferidas a partir dela. Então, é compreensível que se reivindique que a forma escolar assuma, na prática, toda aquela extensão que o tipo de sociedade está exigindo dela [...].

Nogueira (2006) esboça os contornos da relação família e escola na atualidade, apontando que três processos imbricados respondem pelas metamorfoses ocorridas nessa relação. O primeiro processo é a intensificação dessa relação, uma vez que os canais de participação estão ampliados para além das tradicionais associações de pais e professores e das reuniões oficiais. Hoje existem palestras, “festas” da família, cursos e outros instrumentos, tais como: agenda escolar do estudante, bilhetes, contatos telefônicos, conversas na entrada e na saída das aulas. O segundo diz respeito à individualização da relação, isto é, a uma nítida acentuação das interações individuais face a face entre pais e docentes. Finalmente, o terceiro processo refere-se à redefinição de papéis entre as duas partes, pois a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, e a família reivindica o direito de interferir no processo didático. Isso porque, conforme diz essa autora,

[...] a elevação do nível geral de escolaridade da população e a grande disseminação dos discursos especializados sobre a educação das crianças e dos jovens vêm permitindo aos pais se apropriarem de conhecimentos relativos a princípios e métodos pedagógicos e, até mesmo, questioná-los. Além disso, a difusão das idéias relativas aos direitos das crianças e dos pais autoriza a família a cobrar da escola uma prestação de contas sobre o conteúdo e a natureza do ensino que oferece. (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

No entanto, conforme Nogueira (2006), seria ingênuo acreditar que todos esses processos ocorrem sem tensões e contradições. Diversos autores, no mundo e no Brasil, apontam para uma relação problemática entre a família e a escola. Como observa Nogueira (2006), nos próprios títulos das obras, evidenciam-se as tensões que envolvem essa relação. A autora observa, por exemplo, que Silva (2003) fala de “relação armadilhada”; Montandon e Perrenoud (2001) interrogam-se sobre “diálogo impossível”; Montandon (1994) faz referência a uma “incompreensão mútua”; Dubet (1997) alude a um “mal-entendido”; Comeau e Salomon (1994) mencionam

“dificuldades de uma cooperação”. No Brasil, também localizamos estudos que denunciam essas tensões. Santos (2001), por exemplo, fala de “proximidade distante”.

Silva (2003), que ressalta a falta de teorias explícitas sobre a relação família-escola³⁰, considera essa relação complexa e multifacetada, pois não se esgota nas interações que ocorrem no espaço físico da instituição escolar. O autor define essa relação como sendo constituída por uma dupla díade: a das duas vertentes – escola e lar – e a das duas dimensões de atuação – individual e coletiva. A *vertente escola* inclui todas as atividades levadas a cabo na escola, individuais ou coletivas, por iniciativa dos docentes e dos pais ou, ainda, dos estudantes e/ou outros atores. A *vertente lar* inclui todas as atividades relacionadas à escola desempenhadas em casa pelo estudante e/ou seus pais. Inclui atividades como os trabalhos de casa ou outras atividades manifestas de estudo e todo o tipo de iniciativas desenvolvidas pela família “[...] com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando e que são, amiúde, invisíveis fora do lar (desde o simples incentivo ao arranjo de um espaço próprio para estudo, até à disponibilização de materiais específicos, etc.)” (p. 349).

Sobre as duas dimensões de atuação – individual e coletiva -, o autor mostra que a *individual* engloba atividades levadas a cabo por cada pai ou docente, ou mesmo cada aluno, no âmbito da relação. São exemplos dessa dimensão: a existência de contatos individuais por parte dos professores e pais, por meio de notas escritas, de telefonemas, de forma pessoal ou por meio dos estudantes, além de todo tipo de atividade desenvolvido por cada família na vertente lar, bem como a atividade de cada docente que se prenda, direta ou indiretamente, à relação família-escola. A dimensão *coletiva*, por sua vez, relaciona-se à atuação organizada, seja dos docentes, da família ou dos próprios alunos. Em relação aos docentes, essa organização pode ser em nível da escola ou da atividade sindical nacional, por exemplo. Em relação à família, envolve normalmente atividades ligadas às associações de pais ou à integração de órgãos das escolas enquanto representantes dos pais. Além disso, Silva (2003) ressalta que por parte dos alunos pode traduzir-se em atividades ligadas às associações de estudantes ou na integração de órgão da escola em representação.

³⁰ Silva (2003) considera que, em boa parte dos casos, estamos diante de teorias implícitas. Esse cenário mostra, conforme ressalta o autor, que estamos diante de um indicador da falta de problematização que “[...] revela-se ainda mais estranha quando nos damos conta de que a literatura especializada se refere basicamente a projetos de investigação ou a reflexões sobre o tema” (p. 90).

Continuando a analisar o processo de relacionamento entre esses dois polos, Silva (2003) enfatiza a presença de elementos oriundos da cultura. Define cultura como “[...] o conjunto dos objetos materiais e simbólicos, o universo de experiências e de significados habitado por um grupo social.” (p. 354). Apresenta as seguintes explicações: 1) cada cultura convive com hierarquizações sociais no seu meio; 2) a pluralidade cultural existente na nossa sociedade está assentada numa igual pluralidade de critérios demarcadores de cada grupo cultural – etnia, classe social e regiões; 3) conforme o contexto, o conceito de cultura poderá ser utilizado numa acepção ampla (cultura rural, por exemplo) ou restrita (cultura profissional, cultura organizacional, por exemplo). Sendo assim, a relação escola-família é, basicamente, uma relação entre a cultura escolar e as culturas de que os estudantes são portadores.

Com essa perspectiva, Silva (2003) faz algumas considerações: 1) de acordo com a Antropologia, estamos sempre convivendo com culturas equivalentes, pois as culturas são diferentes, porém não são desiguais; 2) em sua ação política, a escola valoriza e legitima a cultura que se define como nacional; 3) segundo a Sociologia, a escola valoriza a cultura socialmente dominante. Assim,

A escola, ao funcionar segundo o padrão – a norma – cultural dominante, constitui-se automaticamente numa escola monocultural. A cultura escolar seleciona socialmente. O esforço que um aluno ou um pai tem de fazer para se adaptar à norma escolar – em termos de adoção do código sociolinguístico dominante, de maneira a estar e de se relacionar, etc. – varia significativamente conforme o meio de que provém. Sobre as famílias de meios populares ou de minorias étnicas a escola exerce uma violência simbólica, procedendo a uma aculturação [...]. Nos casos mais extremos, a entrada para a escola constitui mesmo um choque cultural. (SILVA, 2003, p. 358-359)

Nessa mesma perspectiva, Thin (2006) considera que, na relação entre família oriunda de classe popular e escola, predomina um discurso relativo ao *déficit* de ação dos familiares. Tal discurso não leva em consideração as diferenças de socialização existentes nas diversas classes sociais e não respeita as relações dessas socializações com os modos de socialização dominante. Portanto, para compreender as relações entre famílias populares e a escola, é preciso perceber que tais relações colocam em jogo as maneiras específicas de estar, examinar, comunicar e regular os comportamentos. Conforme Thin (2006), as relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos cujas práticas socializadoras são muito diferentes, por vezes contraditórias: “[...] de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte

daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização [...]” (p. 212).

Ainda de acordo com esse autor, para analisar as relações entre famílias populares e escola, é necessário abandonar a visão dominante, que caracteriza essas famílias pela negligência, pois “[...] as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, [...] elas têm sua própria lógica [...]” (p. 213). Para Thin (2006), isso exige ultrapassar concepções normativas de socialização que impõem a interiorização de normas sociais dominantes e aceitar que os indivíduos são capazes de viver em conformidade com normas próprias. Dessa forma, “Trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (p. 213). Por isso, esse autor considera que tratar da confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas das famílias não implica que as relações sejam necessariamente conflituosas. Entretanto, ao justificar sua proposição de uma confrontação desigual, Thin (2006, p. 215) afirma:

Ela é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Ela é desigual no sentido de que os pais, tendo pouco (ou nenhum) domínio dos conhecimentos e das formas de aprendizagem escolar e dominando mal as regras da vida escolar, são, não obstante, obrigados a tentar participar do jogo da escolarização, cuja importância é grande para o futuro de seus filhos. Ela também é desigual porque os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola (pelo menos às mais elementares entre elas). Ela é desigual, ainda, porque os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores. É dessa confrontação desigual que nasce a maioria dos mal-entendidos, das inquietações, das dificuldades entre os professores e as famílias populares. Tais dificuldades não podem ser analisadas como produto de uma simples incompreensão que basta ser esclarecida para que as relações melhorem.

Diante do exposto, reiteramos que reconhecemos a relação família-escola como fenômeno histórico, social e concreto. Conforme discutimos, as transformações ocorridas desde a metade do século XX, no mundo e no Brasil, impactaram as funções educativas da família e da escola, que vivenciam uma aproximação cada vez maior. As vantagens dessa aproximação aparecem quase sempre como inquestionáveis ou, como diz Silva (2003), com óbvias virtudes, mas isso não ocorre sem tensões e contradições. Na atualidade, essas instâncias estão enfrentando conflitos de funções sociais que se complexificam na relação entre as famílias pobres e a escola pública.

Na subseção seguinte, conforme sinalizamos, tratamos especificamente da relação entre famílias pobres e escola pública no Brasil em uma perspectiva histórica.

3.2.1 Relação famílias pobres e escola pública: o caso brasileiro em uma perspectiva histórica

Na História da Educação moderna, a escola é considerada como uma instituição que procura formar a criança e o adolescente, tendo em vista o cidadão adulto (CUNHA, 2003). No Brasil, durante o século XIX, a escola se fortalece como espaço privilegiado de formação de futuras gerações. Nesse processo, desloca outras instituições, dentre elas a família, de seus lugares tradicionais de socialização, considerando-as, na maioria das vezes, “[...] incapazes de bem educar diante de uma sociedade que se urbaniza e se complexifica, que supõe novas dinâmicas e padrões de comportamento” (FARIA FILHO, 2000, p. 44). Lembramos que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era escassa no país, destinada a poucos.

Entretanto, de acordo com Faria Filho (2000), já nas primeiras décadas do século XX, o afastamento da família em relação à escola passa a ser uma preocupação dos professores e outros agentes da educação. Partindo da premissa de que a participação das famílias na educação dos filhos era necessária ao processo escolar, afirmavam que as famílias demonstravam um profundo desinteresse e despreparo para lidar com o assunto, principalmente as famílias pobres. Por isso, era necessário o desenvolvimento de ações destinadas a reaproximar a família da escola. No entanto, tais ações revelam “[...] uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista da escola em face da realidade social mais ampla [...]” (FARIA FILHO, 2000, p. 45).

Segundo Cunha (2003, p. 450), a escola, paulatinamente, incorpora saberes científicos em oposição aos saberes domésticos, tornando-se, assim, uma instância de poder, pois “[...] o discurso da ciência [...] caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito”. Portanto, o tema não diz respeito unicamente a mecanismos de discriminação entre camadas sociais, pois se trata de um fenômeno mais sutil e difícil de ser abolido: a posição ocupada pela escola diante das famílias. No entanto, em relação às famílias pobres, tal postura é mais acentuada.

No Brasil, tais ações de teor normativo são fortalecidas com o movimento escolanovista, que surge no final do século XIX, mas ganha maior expressividade nas

décadas de 20 e 30 do século XX. Seu ideário educacional conclama o poder público a tomar iniciativas com o objetivo de construir uma escola acessível a setores não pertencentes à elite da sociedade. No contexto desse ideário, surge a Associação Brasileira de Educação (ABE)³¹, que propõe um maior relacionamento entre escola e família. Por meio dessa Associação, de acordo com Campos (2011, p. 05), surge um setor destinado à educação familiar, “A Seção de Cooperação da Família”, cujo objetivo era “[...] organizar atividades, como cursos, palestras e exposições, entre outros eventos, que propiciassem a aproximação das famílias dos alunos com a escola”. Afirma que cabia a essa Seção “[...] propiciar a participação e a aproximação dos pais com a instituição escolar; caso contrário, o objetivo de ‘instruir e civilizar’ a população por meio da educação não se implementaria [...]” (p. 06, grifo da autora).

Em 1932, os escolanovistas promulgam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”³², com o significativo subtítulo “A reconstrução educacional do Brasil – ao povo e ao governo”. O movimento, representado no texto, se propõe a retirar a escola e os programas de ensino dos quadros de segregação social vigentes, adequando a escola à nova sociedade urbano-industrial emergente. Cunha (2003, p. 455) evidencia que o espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da instituição escolar e explica que “[...] modernizar significava colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente [...]”. Tal perspectiva está colocada por Azevedo *et al.* (2006, p. 193), para quem “[...] o Estado, longe de prescindir da família, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola, que operavam de todo indiferentes [...]”. A campanha movida pelos escolanovistas está fundamentada no trinômio “saúde, moral e trabalho”, o que reforça a relação entre família e escola.

Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois se sabia que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse a receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. Isso se aplicava, em tese, a todas as famílias, independentemente da camada social a que pertencessem. Tal raciocínio era justificado pela recorrência a uma concepção de história e de sociedade mediante os avanços do modo capitalista de produção: a nova configuração do mundo do trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos (CUNHA, 2003, p. 457).

³¹ A ABE foi criada por Heitor Lyra, um dos integrantes do movimento, em 1924, no Rio de Janeiro.

³² Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores.

O discurso educacional assumia o binômio modernização-democratização como projeto político para o Brasil. Mais do que nunca, de acordo com Cunha (2003, p. 458), coube à escola lutar contra a família, pois o discurso escolanovista continha “[...] argumentos aparentemente irrefutáveis, posto que assentados nas crenças científicas”. Considerando que a principal meta da escola renovada era educar crianças e jovens, visando a um ideal de sociedade, era preciso adequar a esse ideal “[...] todos aqueles que constituíssem obstáculo ao desenvolvimento social” (p. 459). Esse discurso ganhava contornos melhor definidos quando abordava especificamente o “problema” das famílias pobres. Por isso, tornava-se imperativo superar o estado em que se encontravam essas famílias. O discurso defendia que “[...] cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população” (p. 459).

A ênfase numa educação fundamentada em conhecimentos de base científica, advindos da pedagogia escolanovista, alcançou seu auge durante a década de 1950. Isso porque o discurso desse pensamento educacional é articulado em torno dos Centros de Pesquisas Educacionais que surgem sob o ideário desenvolvimentista do país³³. Nesse contexto, a educação escolar deveria ser objeto de pesquisas científicas a partir dos mais avançados recursos das ciências sociais (CUNHA, 2003). Entretanto, segundo ressalta Cunha (2003, p. 462), o discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisa contém “[...] proposições desqualificadoras da família pobre e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade idealizado”. Porém, os Centros de Pesquisa contribuíram, também, para conscientizar sobre os descaminhos da escola brasileira, sobretudo quanto ao modo como os professores viam as famílias dos seus alunos.

Por intermédio de técnicas provenientes da Sociologia e da Antropologia, os cientistas puderam avaliar sistematicamente a variedade de ambientes culturais existentes no país e constatar que a mentalidade vigente inclinava-se na direção de impor prejuízos às famílias e aos educandos que não se mostrassem adequados ao padrão exigido. Esse discurso renovador elaborado no final dos anos 50 dizia, em suma, que a escola tinha a missão de normalizar as famílias excluídas da modernização, deveria, ela própria, ser normalizada. Ao lidar com imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas, seria preciso, em primeiro lugar, compreender o contexto sociocultural, em que o educador se encontrava colocado. Era um discurso contra a família, sim, mas antes de tudo contra a escola, contra a mentalidade da classe média de professores e professoras, contra a discriminação sofrida pela população que se encontrava à margem do processo modernizador. (CUNHA, 2003, p. 463).

³³ Governo de Juscelino Kubitschek: de 1956 a 1961.

Nas décadas de 1960-70, as teorias ditas “crítico-reprodutivistas” chamam a atenção para as relações estabelecidas entre escola e família. No entanto, partem de uma leitura determinista do sucesso ou fracasso escolar em função da origem social. A escola é colocada sob suspeição, conforme Weber (2009, p. 25), “[...]porque reprodutora da cultura dominante (BOURDIEU, 1970) ou reprodutora das relações sociais de produção, ou seja, das relações sociais características do mundo capitalista (ALTHUSSER, 1970; BAUDELOT e ESTABLET, 1971; BOWLES E GINTIS, 1976)”. Nessa mesma ótica, de acordo com Nogueira (2005), os sociólogos consideram que a família transmite a seus descendentes uma herança de caráter material ou simbólico, que é determinante para os resultados escolares do estudante. Até o final da década de 1970, as análises sociológicas reconhecem que, por meio do processo de socialização primária, a família contribui com a escolaridade de seus filhos, no entanto tal contribuição se torna quase insignificante a partir da condição de classe.

Dando continuidade à análise da relação escola e família com base na legislação do ensino, destacamos que a universalização do acesso à escola pública, que insere contingentes populacionais marginalizados no ensino formal, tem início no regime militar com a Constituição de 1967, que ampliou a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos. Em 1971, a Lei nº 5.692 reafirma essa obrigatoriedade. O início dessa universalização foi uma resposta dos governos militares aos apelos da sociedade por educação para todos (CRUZ; SANTOS, 2008). Porém, de acordo com Weber (2009), em muitos Estados e Municípios, a ampliação do acesso à escolaridade obrigatória usa estratégias que não promovem um ensino de qualidade, tais como: 1) quantidade excessiva de alunos nas salas de aulas; 2) diminuição do tempo escolar, com a criação do denominado turno intermediário; 3) recrutamento emergencial de professores sem formação adequada e/ou até mesmo sem formação.

Além disso, a absorção das maiorias desestabilizou a cultura tradicional da escola e dos professores, que foram formados “[...] para um ensino restrito, formal e elitizado” (CUNHA, 2005, p. 48). Nesse período, a escola pública não consegue lidar com as diferenças sociais e culturais dos estudantes das famílias pobres que nela ingressaram. Generalizam-se problemas de indisciplina, reprovação e evasão escolar, rebaixando a qualidade do ensino. Em tal contexto, surgem a teoria da “deficiência cultural” e a proposta da “educação compensatória” para aplainar as “deficiências” advindas das condições sociais dos filhos de famílias pobres. Essa perspectiva retoma o discurso desqualificador das famílias, com base nos seguintes argumentos: 1) os

estudantes de famílias pobres não têm acesso aos bens culturais de classe média, portanto não desenvolvem, adequadamente, suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu bom desempenho escolar; 2) para evitar tais prejuízos, a educação pré-escolar deve compensar os supostos *déficits* dos educandos (CUNHA, 2003).

Ainda na década de 1970, conforme Cruz e Santos (2008, p. 448), houve, por parte da instituição escolar, “[...] um movimento de convidar os pais para participar da vida escolar, instituindo o sentido de parceria, estruturado na delegação de atribuição, aos pais, ao cumprimento das aprendizagens escolares dos filhos”. Para as autoras, essa estratégia camuflaria, de certa forma, a baixa da qualidade do ensino, a falta de condições de trabalho dos professores, bem como o “[...] distanciamento do ideário de aluno idealizado pelos professores, e da realidade sociocultural das camadas em desvantagem social, que passaram a frequentar os bancos escolares [...]” (p.448).

Cruz e Santos (2008) reforçam que, na década de 1970, a diversidade da configuração de alunos da escola pública entra em conflito com o modelo de escola único, burguês e conservador, o que favorece a construção social do fracasso da escola pública. Por isso, nessa década, os especialistas entram como terceiro elemento na relação família e escola. Segundo as autoras, os especialistas são solicitados a intervir nas dificuldades enfrentadas por essas duas instâncias. Esclarecem, porém, que os encaminhamentos dos alunos aos especialistas, aliados à desvalorização da docência social e economicamente, interferem nas posturas dos familiares, que assumem um tom de animosidade, desconfiança e distanciamento.

Ainda de acordo com Cruz e Santos (2008), nos anos de 1980, as normas instituídas pelas escolas não contam com o respaldo da família de antes, já que foram estruturadas novas configurações familiares. Assim, os antigos parâmetros adotados pelos professores provocam estranhamento na relação com essas famílias. Na perspectiva dos professores, “[...] a disciplina e a aprendizagem tornaram-se papéis da família, posto que seria a sua nova configuração que não mais permitia aos professores realizar, com eficiência, o seu papel” (p. 449). Segundo essas autoras, na década de 1990, ocorre a massificação do diagnóstico da “família desestruturada”. Dessa forma, a família é responsabilizada pelo fracasso dos educandos no âmbito da aprendizagem formal e pela não aquisição de regras básicas da convivência humana.

Examinando a relação família pobre e escola pública no Brasil, Zago (2011) afirma que, frequentemente, as crianças oriundas das camadas populares não têm o seu dia organizado em torno das atividades, acompanhamento regular nos deveres

de casa e outras atividades extraclasse, e assiduidade das famílias às reuniões convocadas pela escola. Essa autora ressalta que a família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos que não pode ser desconsiderado, pois se trata de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, portanto nem sempre intencionais. Segundo a autora, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação por meio das relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência, ou seja, os seus familiares, porém esses comportamentos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Assim, para Zago (2011), precisamos considerar também dois aspectos: o papel do aluno como parte ativa do seu percurso e suas relações com outras instâncias socializadoras, dentre elas a escola. Isso porque,

Apesar de reconhecermos o caráter não determinista das relações entre as condições socioeconômicas das famílias e os resultados escolares dos filhos, não podemos ignorar que a situação escolar nas populações de mais baixa renda está associada a um quadro social de natureza bastante complexa. Há evidentemente variações no grupo estudado, mas as condições materiais das famílias são, no seu conjunto, bastante modestas e em vários casos encontram-se em situação de grande vulnerabilidade material e social. A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo e se apresenta, entre outros domínios, no trabalho irregular, tanto dos pais quanto dos filhos, o que acarreta renda instável e dificuldades na satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar (ZAGO, 2011, p. 26).

Diante do exposto, reafirmamos que a universalização da escola pública favoreceu o surgimento de uma nova configuração de alunos e, portanto, de famílias, que desestabilizou a cultura tradicional da escola. Segundo Weber (2009, p.24), a escola “[...] continua referência social na discussão a respeito de oportunidades e desigualdades educacionais no país, e pano de fundo de relações de rejeição, estigma, preconceito, violência, nela hoje observado. ” Precisamos pensar as famílias dos estudantes, que assumem modalidades diversas, a partir da realidade dos tempos atuais. Afirmamos, ainda, que as famílias dos alunos estão relacionadas às condições sociais e ao estilo de vida, que traduzem os capitais cultural e social disponíveis.

Na próxima seção, apresentamos o Estado da Arte que realizamos sobre a relação família-escola em teses e dissertações brasileiras no período de 2004-2013.

3.3 Relação família-escola: Estado da Arte na Pós-Graduação brasileira

Em geral, o estudo denominado “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento” é de natureza qualitativa e assume um caráter exploratório e bibliográfico. De acordo com Ferreira (2000), tais pesquisas buscam mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, com a finalidade de identificar quais aspectos e dimensões de um tema são privilegiados em diferentes épocas e lugares e de que formas e em que condições são produzidos os trabalhos acadêmicos. Conforme Davies (2007), a confiabilidade de um “Estado do Conhecimento” depende, em parte, do recorte do universo a ser investigado, das fontes disponíveis e do seu tratamento.

No Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, foram criados centros, núcleos e linhas³⁴ de pesquisa sobre família em diversos campos disciplinares. Para este Estado da Arte sobre a relação família-escola, analisamos resumos de teses e de dissertações produzidas em universidades brasileiras no período de 2004-2013 e vinculadas a diferentes campos do conhecimento – Educação, Psicologia e Ciências Humanas e Sociais. Incluímos estudos que não têm, como questão central de pesquisa, a relação família-escola, mas apresentam contribuições para a compreensão do tema. Investigamos teses e dissertações, considerando que, no Brasil, os Programas de Pós-Graduação concentram a maior parte da produção científica. Privilegiamos os campos de conhecimento da Educação, Psicologia e Ciências Humanas e Sociais devido à lacuna de revisão dessa produção apontada por diversos autores (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011, 2013; ZAGO, 2012).

Para a localização das teses e dissertações, consultamos diversas fontes: banco de teses e dissertações sobre a relação família-escola do grupo Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais (OSFE/UFGM)³⁵; banco de dados do Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea da Universidade Católica de Salvador (UCSal); e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁶. Selecionamos os trabalhos a partir de três campos: título,

³⁴ Na UFPE, essa temática é desenvolvida em três Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, quais sejam: Sociologia (PPGS) – “Família e Gênero”; Antropologia (PPGA) – “Família, Gênero e Saúde”; Serviço Social (PPGSS) – “Relações sociais de gênero, geração, raça, etnia e família”.

³⁵ Coordenado pela Professora Maria Alice Nogueira.

³⁶ Esse banco disponibiliza trabalhos dos Programas de Pós-Graduação em âmbito nacional. Devido à sua instabilidade na ocasião do mapeamento, consultamos, também, os sítios dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Psicologia (PPGP) e Sociologia (PPGS) da UFPE.

palavras-chave e resumos³⁷. Nesse processo, criamos dois bancos de dados. No primeiro, registramos o título da pesquisa, o nome da instituição e do Programa, a área de conhecimento, o ano de defesa e o nível de titulação – mestrado ou doutorado. Identificamos os trabalhos pelo número de ordem em que foram localizados. No segundo, registramos, na mesma ordem, título da pesquisa, resumo e palavras-chave. “Salvamos” os trabalhos completos, porém eliminamos alguns, em decorrência de estarem indexados em mais de uma base de dados e não serem estudos empíricos.

Localizamos um total de 112 resumos de teses e dissertações. Para análise dos resumos, utilizamos a Técnica da Análise de Conteúdo Categórica Temática, conforme Bardin (2002). Inicialmente, captamos a unidade de significado de cada trabalho e, em seguida, fizemos a classificação, de acordo com a ênfase temática. Para o tratamento da variedade dos assuntos, construímos categorias abrangentes que permitiram a identificação das tendências temáticas e das áreas de convergência. Após essa classificação, realizamos o levantamento dos referenciais teóricos, das opções metodológicas e dos principais resultados. Na sequência, realizamos a leitura dos trabalhos mais próximos do interesse de pesquisa. Considerando os objetivos deste Estado da Arte, apresentamos as categorias construídas e os principais resultados das pesquisas que favorecem a compreensão da nossa problemática³⁸.

Do total de trabalhos (100% – 112), 84% (94) foram desenvolvidos em cursos de mestrado e 16% (18) no doutorado. Em relação às áreas de conhecimento, Educação concentra o maior número dos trabalhos (77,7% – 87). Na sequência, aparecem as áreas de Sociais e Humanidades (15,2% – 17) e Psicologia (7,1% – 8).

Conforme a Tabela 1, construímos três categorias temáticas: 1) **“Relação família-escola e estratégias educativas familiares”**, referente a trabalhos que identificam estratégias educativas das famílias para favorecer o sucesso escolar e/ou

Ressaltamos, porém, que na ocasião do mapeamento não estavam disponíveis os trabalhos do PPGS.

³⁷ Na seleção dos trabalhos, adotamos parâmetros diferenciados, em virtude da organização de cada banco. No Programa de Pós-Graduação em Família e Sociedade Contemporânea e no banco da CAPES, utilizamos as seguintes expressões-chave: “família e escola” e “representações sociais de família e professores”. Não utilizamos filtros no banco de dados do grupo OSFG, porque o objetivo explícito desse banco é reunir pesquisas sobre as relações família-escola de diversas instituições.

³⁸ Portanto, não focalizaremos, aqui, todo o mapeamento e a análise realizada. Esse trabalho será posteriormente publicado. Destacamos, porém, que a maioria dos resumos dos trabalhos localizados não cita todos os componentes de uma pesquisa científica. Em relação aos referenciais teóricos, por exemplo, dos resumos (112 – 100%) localizados, apenas 33% (37) mencionam autores que fundamentam o estudo. Muitos também não apresentam informações referentes às opções metodológicas (campo empírico, participantes, procedimentos de coleta e análise) nem resultados.

trajetórias escolares bem sucedidas (50,9% – 57 estudos); 2) **“Relação família-escola e fenômenos escolar-sociais”**, relativa a pesquisas que tratam de assuntos relacionados à família e à escola, porém não analisam a relação família-escola (25% – 28 pesquisas); 3) **“Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação”**, concernente a estudos que focalizam essa relação (24,1% – 27 trabalhos). Ressaltamos que a segunda e a terceira categorias concentram pesquisas centradas nos sujeitos e nos seus olhares, pois enfocam “sentidos”, “significados”, “discursos”, “visões”, “opiniões” “expectativas” e/ou “representações” das pessoas (agentes que compõem a instituição escolar e/ou familiar) em relação a determinados fenômenos.

TABELA 1 - Categorias Temáticas construídas a partir da análise dos resumos das Teses e Dissertações (2004-2013)

CATEGORIAS	<i>f</i>	%
Relação família-escola e estratégias educativas familiares	57	50,9
Relação família-escola e fenômenos escolar-sociais	28	25
Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação	27	24,1
TOTAL	112	100

Fonte: a autora.

A primeira categoria, **“Relação família-escola e estratégias educativas familiares”**, foi organizada em três subcategorias: 1) “Trajetórias escolares”; 2) “Impactos na aprendizagem”; e 3) “Escolha de estabelecimentos de ensino”³⁹. Na subcategoria “Trajetórias escolares” estão 44% (25) dos trabalhos da categoria. Abordam sucesso, longevidade e/ou mobilidade escolar e foram organizadas conforme os segmentos sociais nos quais se inserem as famílias. Foram classificadas da seguinte forma: a) textos sobre famílias de baixa renda, ou de camadas populares; b) camadas médias; c) elites; d) mais de um dos segmentos: camadas populares e médias e camadas médias e superiores. Alguns estudos não enfocaram o segmento social, por conseguinte estão agrupados em “outras trajetórias”. Esses trabalhos versam sobre percursos escolares em contextos específicos, tais como: internato, trajetórias escolares de professoras primárias e trajetórias de crianças adotadas.

A subcategoria “Impactos na aprendizagem” também reúne 44% (25) dos trabalhos localizados na categoria. As pesquisas apresentam diversos enfoques: a)

³⁹ Somente a primeira categoria está dividida em subcategorias.

impacto das práticas familiares de camadas populares no sucesso escolar de um modo geral ou relativo a um conhecimento específico; b) impacto das práticas das classes médias ou superiores de modo geral ou de um conhecimento específico; c) impactos dos fatores sociodemográficos de família de classe média sobre a escolarização dos filhos; d) ênfase nos impactos de práticas educativas familiares em atividades e/ou aprendizagens escolares de camadas sociais não especificadas; e) impacto do exercício da profissão docente dos pais na escolarização dos filhos; f) impacto da participação da família no processo educativo de alunos com deficiência visual; e h) impacto de vínculos familiares nas dificuldades de aprendizagem.

Na subcategoria “Escolhas de estabelecimento de ensino” agruparam-se 12% (7) das pesquisas da categoria. Os estudos apresentam os seguintes enfoques: a) processo de escolha articulado com as estratégias das escolas como, por exemplo, escolha pelo estabelecimento articulado às estratégias das escolas no sentido de preservação do sistema hierárquico; b) processo de escolha a partir das características dos grupos familiares (por exemplo, elites econômicas e culturais e docentes de uma escola pública); c) processo de escolha de estabelecimento de ensino específico por determinados grupos familiares, como escolha de escola Wardof por famílias de classes médias e escolha de escola entre famílias do Méier⁴⁰ por instituição católica.

A segunda categoria, **“Relação família-escola e fenômenos escolares-sociais”**, congrega 25% (28) de todos os estudos. Como colocamos, essas pesquisas tratam de assuntos relacionados à família e à escola, porém não analisam a relação família-escola. Apesar disso, trazem contribuições para a compreensão dessa relação. Os estudos destacam os seguintes tópicos: a) condutas comportamentais de estudantes de segmentos sociais ou escolares – setores populares, Educação Infantil e Ensino Fundamental; b) questões específicas da Educação Infantil; c) inclusão escolar; d) violência infantil intrafamiliar; e) violência escolar; f) ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental; g) avaliação das aprendizagens; h) dever de casa no contexto da avaliação; i) avaliação de escolas públicas; j) estresse, depressão e suporte familiar; k) educação baseada em valores; l) alfabetização; m) paternidade gay; n) própria escola e/ou os saberes escolares; o) a realidade familiar e/ou as suas práticas.

A terceira categoria, **“Relação família-escola: fenômenos e/ou aspectos dessa relação”**, reúne 24,1% (27) dos estudos. Esses trabalhos focalizam a relação

⁴⁰ Méier é um bairro localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro.

família-escola e enfatizam os seguintes aspectos: a) a própria relação família-escola; b) a relação família-escola com foco em um determinado fenômeno escolar-social, tais como: sucesso da escola, gestão escolar, visitas domiciliares, aprendizagem, repetência escolar, educação matemática, avaliação escolar, educação de crianças de 4 a 6 anos, bilhetes como comunicação entre família e escola, concepções sobre família e as influências nas relações família-escola; c) relação família-escola focalizando determinados grupos familiares: rurais, homoafetivas e candomblecistas; e d) relação família-escola e o estudo da família na formação inicial de pedagogos.

Em relação aos resultados das pesquisas agrupadas na primeira categoria, localizamos estudos que tratam de trajetórias escolares de estudantes de famílias de baixa renda (15). Parte delas evidenciou que as famílias, apesar de não terem um alto capital escolar, participam das mais variadas formas na trajetória acadêmica dos filhos, como os trabalhos de Silva (2005)⁴¹ e Trad (2009). Estudos que versam sobre impactos de práticas de famílias de camadas populares no sucesso escolar de um modo geral reforçaram, em sua maioria, que a omissão parental dessas famílias é um mito. Alguns (PONCIO, 2010; TERTULIANO, 2010) ressaltaram, ainda, o forte papel desempenhado pelas mães nesse acompanhamento. Estudos que tratam sobre essas estratégias, focalizando um conhecimento específico, apontaram, ainda, a quebra de mitos sobre a relação de famílias de meios populares com a leitura (CARVALHO, 2005) e, também, que uma leitura literária competente está vinculada não à camada social do estudante, mas a singularidades dos sujeitos (MAZZONETTO, 2009).

No que diz respeito aos estudos localizados na segunda categoria, destacamos os que enfatizam sentidos sobre a família e/ou as suas práticas (4). Telles (2006) analisou as práticas educativas da família contemporânea a partir das representações dos pais sobre a educação que transmitiram aos seus filhos e dos filhos sobre a educação que receberam dos seus pais, e revelou que as relações se tornaram mais igualitárias. Lazzarini (2012) pesquisou concepções de adolescentes de escolas privadas e públicas sobre a família na contemporaneidade e os resultados apontaram que os adolescentes de ambas escolas vivenciam realidades familiares diversas, mas apresentam a concepção de família nuclear. Fialho (2012) analisou a efetivação da proposta de tempo integral da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e debruçou-se sobre as percepções de alunos adolescentes sobre a escola e a família.

⁴¹ Destacamos que o estudo de Silva (2005) focaliza famílias de classes populares e negras.

Os resultados mostraram que a proposta ocorre pela diversificação das famílias pobres e as alterações nos papéis sociais dentro e fora de casa. Ribeiro (2011) investigou as representações de família construídas por crianças do Recife e constatou que as crianças representam a família de forma idealizada e positivada.

Sobre os estudos agrupados na terceira categoria, destacamos os resultados das pesquisas de Souza (2010), Cruz (2008), Alves (2012) e Leal (2011). Souza (2010) enfocou a participação da família na escola e suas interfaces com a gestão em duas escolas da Rede Municipal do Recife. Os resultados indicaram que a participação da família existe e está relacionada às características do grupo social que constitui a escola. Cruz (2008) pesquisou sobre as concepções que docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública constroem sobre a família e sua influência na relação escola-família. Os resultados revelaram que a escola promove um discurso que defende a parceria com as famílias, mas ignora na prática as diversas famílias. Alves (2012) analisou os sentidos e significados de professores da Educação Infantil sobre as famílias e a importância da relação família-escola para o trabalho docente. A participação das famílias é vista como importante, mas a ausência de um currículo que trate dessa questão dificulta a relação. Leal (2011) focalizou a relação família-escola no âmbito da formação inicial de pedagogos, problematizando-a a partir do (des)conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a família nessa formação inicial. A autora afirma ter constatado que há conscientização quanto à relevância do estudo sobre família no itinerário formativo e o reconhecimento da necessidade de se desenvolver um estudo mais sistematizado sobre a temática.

Com a elaboração das categorias evidenciadas e os resultados das pesquisas que focalizaram aspectos relativos ao nosso objeto de pesquisa, sumariamente apresentados, conseguimos apreender o substrato da produção aqui enfocada a partir dos contornos da nossa problemática, o que nos dispensa de um detalhamento exaustivo. Ressaltamos que as informações e reflexões decorrentes deste Estado da Arte fortalecem nosso interesse de pesquisa, além de indicar que são necessários outros estudos voltados para o professor e suas representações sociais. Conforme constatamos, não localizamos pesquisas preocupadas em analisar representações sociais das famílias de alunos de escola pública construídas por professores. Desse modo, ressaltamos a relevância desta pesquisa para a produção do conhecimento, as práticas pedagógicas, a formação de professores e também as políticas educacionais.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia que utilizamos para analisar as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos nosso caminhar metodológico, que está estruturado em três etapas distintas, mas complementares. Tendo em vista nosso objeto de estudo, já anunciado – **representações sociais das famílias de estudantes de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE** – a pesquisa está em consonância com o modelo teórico-analítico proposto. Usamos dados quantitativos, mas fazemos uma análise interpretativa da realidade sob a ótica qualitativa. Assim, esta pesquisa tem uma natureza plurimetodológica, pois, segundo Brandão (2002), cabe ao pesquisador selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com seus objetivos. No Quadro 1, apresentamos a síntese do delineamento da pesquisa.

QUADRO 1 – Síntese do desenho da pesquisa

1ª ETAPA		2ª ETAPA	3ª ETAPA	
			1ª FASE	2ª FASE
OBJETIVOS ESPECÍFICOS				
- Analisar o conteúdo geral das representações.	- Identificar a possível estrutura interna das representações.	- Conhecer a estrutura interna das representações sociais. - Identificar saberes que compõem essas representações.	- Compreender as relações entre as representações sociais e as práticas das professoras.	
PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS				
Técnica de Associação Livre de palavras (TALP)		Teste do núcleo central (Técnica de Questionamento)	Entrevista semiestruturada	Observação de Plantões Pedagógicos
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS				
Técnica de Análise de Conteúdo	Quadro de Quatro Casas com auxílio do EVOC	Técnica de Análise de Conteúdo	Técnica de Análise de Conteúdo	
PARTICIPANTES				
100 professoras		50 participantes da 1ª etapa da pesquisa	15 participantes das etapas anteriores	03 participantes da fase anterior

Fonte: a autora.

O capítulo está organizando em três seções. Na primeira, apresentamos as etapas da pesquisa e os instrumentos de produção e análise dos dados utilizados. Na segunda, apresentamos uma caracterização geral das professoras participantes e, na terceira seção, descrevemos o percurso do trabalho no campo empírico da pesquisa.

4.1 Etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados

4.1.1 Primeira etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados

Na primeira etapa, que se desenvolveu durante os meses de março e abril de 2015, trabalhamos, conforme já sinalizamos, com 100 professoras, junto às quais aplicamos um teste baseado na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com a finalidade de analisar o conteúdo geral e identificar a possível estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras.

A TALP tem como característica a evocação de palavras ou expressões dadas a partir de um estímulo indutor. Escolhemos essa técnica por ela permitir o acesso ao conteúdo das representações sociais de forma rápida e objetiva, reduzindo os limites das expressões discursivas convencionais. Abric (1994), conforme enfatiza Oliveira *et al.* (2005), considera que, apesar de basear-se em produção verbal, essa técnica reduz as dificuldades de técnicas clássicas de produção de dados usados em pesquisas relativas às representações sociais. A depender do propósito do estudo, o pesquisador pode e deve utilizar procedimentos adicionais (OLIVEIRA *et al.*, 2005).

Na TALP, utilizamos duas expressões indutoras (*“Família é...”* e *“As famílias dos meus alunos são...”*). Na aplicação da Técnica, seguimos alguns passos: cada participante recebeu um formulário impresso, no qual registrou cinco palavras que lhe vieram imediatamente à lembrança a partir da expressão *“Família é...”*. Em seguida, efetuou uma hierarquização das palavras evocadas por ordem decrescente de importância. Após essa hierarquização, a participante justificou por escrito a palavra indicada como a mais importante. Repetimos os mesmos procedimentos para a realização da TALP envolvendo a expressão *“As famílias dos meus alunos são...”*. (Vide APÊNDICE A). Tais procedimentos têm como base um processo de análise, comparação e hierarquização, defendido por Abric. Nesse mesmo instrumento, coletamos informações referentes às variáveis de identificação das professoras.

Para o tratamento das evocações, utilizamos duas técnicas de análise. Para análise do conteúdo geral das representações, usamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categorical, conforme Bardin (2002). Para análise estrutural, tivemos o apoio do *software* EVOC, criado por Vergès (2000)⁴². Esse *software* efetua a organização das palavras em função da combinação de cada frequência com a ordem natural de evocação e produz um quadro denominado de Quadro de Quatro Casas⁴³, no qual são distribuídas as palavras evocadas e discriminados os possíveis sistemas central e o periférico. A construção desse Quadro está baseada na frequência das palavras e na Ordem Média de Evocação (OME), o que se constitui como procedimento padrão. Neste estudo, consideramos a hierarquização efetuada pelas professoras e, portanto, a Ordem Média de Importância (OMI). Consideramos, portanto, a análise, comparação e hierarquização das respostas pela própria participante, o que reduz, em parte, a interpretação do pesquisador. Segundo Abric (1994), citado por Oliveira *et al.* (2005), em um discurso, as coisas essenciais não aparecem comumente, senão após uma fase de estabelecimento de confiança e/ou de redução dos mecanismos de defesa.

O EVOC é composto por dezesseis programas, entretanto, para a construção do Quadro, é necessária a execução de cinco deles: *Lexique*, *Trievoc*, *Nettoie*, *Rangmot* e *Tabrgfr*⁴⁴. Os primeiros passos são o *Lexique* e o *Trievoc*, que preparam o arquivo para o *Nettoie*, no qual há interferência do pesquisador, que realiza a revisão do conteúdo do arquivo. De acordo com as instruções deste *software*, na execução de tal tarefa, o pesquisador padroniza as palavras segundo as classes gramaticais, dando preferência ao uso de substantivo e às palavras no singular. Por exemplo, entre “estudar” e “estudo” deve prevalecer a palavra “estudo”. É necessário, ainda, dar prevalência às palavras de maior frequência. Por exemplo, entre “afetividade” (citada quatro vezes) e “afeto” (citada apenas uma vez), prevalece a palavra “afetividade”.

Após a conclusão do *Lexique*, *Trievoc* e *Nettoie*, executa-se a etapa *Rangmot*, que fornece uma lista de todas as palavras evocadas em ordem alfabética e respectivos cálculos estatísticos, tais como: frequência total de cada palavra e sua

⁴² Destacamos que apenas após estabelecermos a frequência mínima das palavras que fariam parte da análise estrutural, utilizamos a Técnica de Análise do Conteúdo Categorical Temática para análise do conteúdo geral das representações. Utilizamos essa técnica nas outras etapas da pesquisa. Por isso, os procedimentos gerais que norteiam essa Técnica de Análise estão descritos na seção 4.1.3.

⁴³ O EVOC possibilita dois tipos de análise das evocações: a construção do Quadro de Quatro Casas e a análise de similitude (OLIVEIRA *et al.*, 2005). Considerando os objetivos estabelecidos no estudo, buscamos evidenciar apenas os passos utilizados para construção do Quadro de Quatro Casas.

⁴⁴ Para processar os dados no *software* EVOC, é necessário digitar todas as evocações no *excel* em sua forma bruta e, em seguida, o arquivo é transformado em formato CSV (separado por vírgulas).

colocação e quantidade de palavras diferentes evocadas. Em seguida, executa-se o *Tabrgfr*, que distribui as palavras no Quadro de Quatro Casas a partir da definição das frequências mínima e média e da Média das Ordens Médias de Importância (MOMI)⁴⁵. O pesquisador estabelece as frequências mínima e média. Definimos a frequência mínima com base na média aritmética da frequência total em função do número de palavras diferentes. Após tal definição, calculamos a frequência média de todas as palavras, realizando a média aritmética da frequência total das palavras, depois da definição da frequência mínima, em função do número de termos com frequência de valor igual ou superior ao corte. No Quadro 2, apresentamos o modelo de análise:

QUADRO 2 - Modelo de análise das evocações através do Quadro de Quatro Casas

MF Possíveis elementos do núcleo central	1ª periferia
MOMI Elementos de contraste (Zona de contraste)	2ª periferia

Fonte: a autora.

As palavras que se situam no quadrante superior esquerdo são, possivelmente, os elementos do núcleo central das representações; aquelas situadas no quadrante superior direito são elementos da primeira periferia, isto é, os elementos periféricos mais importantes; as situadas no quadrante inferior esquerdo são os elementos de contraste, isto é, termos com baixa frequência, mas considerados importantes; e as localizadas no quadrante inferior direito, os elementos mais claramente periféricos, ou segunda periferia, isto é, menos frequentes e menos importantes. Analisamos as justificativas da palavra mais importante a partir da organização das palavras no Quadro de Quatro Casas, considerando a categorização temática do conteúdo geral.

⁴⁵ O EVOC fornece o valor da Média das Ordens Médias de Evocação (MOME). Entretanto, consideramos a análise efetuada pelas docentes; assim, adaptamos essas informações para MOMI.

4.1.2 Segunda etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados

Na segunda etapa da pesquisa, desenvolvida entre outubro e novembro de 2015, contamos com a participação de 50 professoras que tinham participado da etapa inicial, conforme já indicamos. Utilizamos, como instrumento de coleta de dados, um Teste do Núcleo Central com os objetivos de delimitar a estrutura interna das representações a partir do valor simbólico do núcleo central, conhecer as origens dos saberes dessas representações sociais e, ainda, aprofundar a hipótese da *polifasia tematizada*, que surgiu a partir dos resultados da primeira etapa desta pesquisa⁴⁶.

O Teste do Núcleo central, também chamado de Técnica de Questionamento, surgiu com o objetivo de identificar os componentes do núcleo central das representações sociais a partir de cognições inicialmente levantadas. Elaborado por Moliner (1994), essa técnica parte do pressuposto básico de que a propriedade fundamental das cognições centrais reside no laço simbólico que as liga ao objeto de representação (SÁ, 2002). Com tal perspectiva, Sá (2002) afirma que Moliner (1994) busca recuperar a concepção teórica simbólica do núcleo central, pois, até então, a centralidade de uma cognição era vista como uma decorrência de sua forte saliência e conexidade. Ressalta a necessidade de não se confundir o sistema central das representações sociais com índices quantitativos, pois a propriedade fundante da centralidade é o valor simbólico. Segundo De Rosa (2005), ressaltar o valor simbólico do núcleo central das representações foi fundamental para corrigir a excessiva ênfase cognitiva presente em pesquisas sobre o núcleo central das representações sociais.

O princípio geral do questionamento pode ser aplicado segundo diversas estratégias, dependendo da criatividade do pesquisador (SÁ, 2002). Segundo Wackelke (2012), na atualidade, o questionamento é a técnica mais amplamente aceita para identificar o núcleo central, sendo empregado com variações de procedimento. Neste estudo, uma dessas técnicas foi utilizada. Porém, conforme indicamos, não apenas com o objetivo de apreender, de forma mais consistente, a estrutura interna do conteúdo das representações sociais, mas também pela possibilidade que oferece para a compreensão das origens dos saberes que

⁴⁶ Utilizamos o teste de questionamento também com esse objetivo, pois nossa pesquisa anterior (LIMA, 2009) apontou esse instrumento como via privilegiada para acessar a *polifasia cognitiva* nas representações. Em recente artigo (LIMA, 2014), aprofundamos essa potencialidade do instrumento. Bauer e Gaskell (1999) já haviam chamado a atenção para a importância de termos propostas metodológicas coerentes para operacionalizar aspectos específicos das representações sociais.

compõem as representações, conforme mostrou nosso estudo anterior (LIMA, 2009). No caso desta pesquisa, procuramos identificar se o fenômeno da *polifasia cognitiva tematizada*, que surgiu como hipótese na etapa inicial, compunha as representações que, conforme afirmamos, são geradas a partir do processo de três componentes – *Alter-Ego-Objeto* –, cujo caráter dinâmico é determinado por alguma tensão entre eles.

Utilizamos a Técnica de Questionamento a partir dos resultados da TALP para as duas expressões indutoras (“*Família é...*” e “*As famílias dos meus alunos são...*”). Inicialmente, apresentamos a Técnica envolvendo os possíveis elementos centrais do objeto “família”. Aplicamos a Técnica da seguinte forma: entregamos à participante um formulário impresso estruturado com a seguinte proposição: “Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada”. A seguir, apresentamos frases envolvendo os prováveis elementos centrais, que foram detectados na primeira etapa desta pesquisa: “Não podemos pensar em ‘*família*’ (expressão indutora) sem pensar em Y (evocação possivelmente central)”. Abaixo, havia as opções “concordo” e “não concordo”, cabendo à participante assinalar a alternativa que considerasse adequada (*Vide* APÊNDICE B). Ao assinalar, solicitamos que a participante justificasse oralmente sua opção. Na sequência, realizamos os mesmos procedimentos para a realização da Técnica elaborada a partir dos resultados da TALP referentes à expressão “*As famílias dos meus alunos são...*” (*Vide* APÊNDICE C). Todas as justificativas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Para o tratamento das informações produzidas a partir da Técnica de Questionamento, utilizamos, como sinalizamos, a Técnica de Análise de Conteúdo. Inicialmente, elaboramos um quadro para o levantamento da frequência das opções “concordo” e “não concordo” para cada uma das frases dos testes. Na sequência, organizamos as justificativas das professoras a partir dessas opções de resposta. Realizamos a leitura flutuante desse material, que permitiu a dinamicidade entre as hipóteses iniciais e as emergentes. Após essa leitura, que permitiu atingir um nível mais aprofundado de análise, ao possibilitar ultrapassar os significados manifestos, organizamos o material a partir das referências aos possíveis elementos centrais, o que possibilitou realizar interpretações e inferências sobre os dados produzidos.

4.1.3 Terceira etapa da pesquisa: instrumentos de coleta e análise de dados

Na terceira etapa desta pesquisa, em que tivemos como objetivo compreender as relações entre representações sociais das famílias dos estudantes e as práticas das professoras, subdividimos as atividades investigativas em duas fases: na primeira, entrevistamos 15 professoras, durante os meses de março e abril de 2016; e, na segunda fase, observamos Plantões Pedagógicos coordenados por três dessas participantes. Esses Plantões ocorreram ao final dos bimestres e seguiram o Cronograma definido pela Secretaria de Educação do Recife para o ano de 2016⁴⁷.

A técnica de entrevista é um processo interativo social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. Dentre os diversos tipos de entrevista, optamos pela semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Para Triviños (2006, p. 146), a entrevista semiestruturada, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do pesquisador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o participante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Na perspectiva do autor, a entrevista semiestruturada favorece a manutenção da presença atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do participante. Para Alves-Mazzotti (1999), nesse tipo de entrevista, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos.

Triviños (2006) considera que, em geral, esse tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante. No enfoque qualitativo, o roteiro que orienta o pesquisador não nasce *a priori*, resulta da teoria que alimenta a ação do pesquisador e de todas as informações já obtidas. Portanto, o roteiro na entrevista semiestruturada é o instrumento de orientação e aprofundamento do fenômeno social.

A partir do objetivo desta terceira etapa da pesquisa, elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada com perguntas relativas às experiências e relações das

⁴⁷ A Rede Municipal de Ensino instituiu que os Plantões Pedagógicos devem ocorrer quatro vezes ao ano, ao final de cada bimestre, tendo duração de duas horas. No calendário, localizamos quatro datas para realização dos Plantões, sendo duas no primeiro semestre letivo e duas no segundo semestre.

professoras, tais como: história da docente enquanto estudante e/ou mãe e a relação de sua família com a instituição escolar; atuação profissional junto aos alunos e suas famílias; e impressões sobre as relações da escola e os professores, de um modo geral, junto às famílias (*Vide* APÊNDICE D). Com esse último aspecto, buscamos reduzir a pressão normativa, ou seja, o nível de implicação pessoal da participante em relação ao objeto de pesquisa, o que poderia trazer, de maneira mais aberta/projetiva, elementos sobre as relações entre as representações e as práticas das professoras.

Nesta etapa da pesquisa, conforme indicamos, também utilizamos a observação. Na pesquisa qualitativa, de acordo Lüdke e André (1986), as atividades de observação são realizadas pelo pesquisador, que entra em contato direto com os atores sociais em seu contexto, o que lhe permite apreender significados, ações e sentidos que se encontram impregnados na cultura de um grupo. A utilização dessa técnica necessita ser sistematizada, portanto cabe ao pesquisador elaborar um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado. Segundo essas autoras, “[...] planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar” (p. 25). Decidimos observar os Plantões Pedagógicos que ocorrem na Rede Municipal de Ensino a partir da realização das entrevistas. As professoras enfatizaram que, em tais ocasiões, entravam em contato direto com as famílias dos estudantes.

Os Plantões Pedagógicos foram oficializados no Calendário da Rede Municipal pela Instrução Normativa nº 15/2015. O Artigo 28º, na seção “da comunicação dos processos de aprendizagem”, institui: “A unidade escolar deverá realizar, ao final de cada bimestre, a comunicação dos resultados de aprendizagem do estudante para a família ou responsável através do Plantão Pedagógico”. No parágrafo único desse Artigo, preceitua que, nos Plantões “[...] deverão ser ressaltados os aspectos que precisam de melhor acompanhamento, bem como as potencialidades do estudante”. O Artigo 29º esclarece que, na comunicação dos resultados, “[...] fica salvaguardada a participação do estudante, para que o mesmo assuma sua responsabilidade no processo, na perspectiva de torná-lo protagonista e construir parcerias.”

Para o tratamento das informações produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas e dos registros de observação dos Plantões Pedagógicos, novamente utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo na perspectiva proposta por Bardin (2002). Essa técnica de análise “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 153). Portanto, é necessário desmembrar o texto em unidades que

reúnam elementos com características comuns. A Análise desdobra-se em três etapas. Na primeira, a da *pré-análise*, são executadas as tarefas de escolha dos documentos a serem analisados e ocorre a retomada das hipóteses e dos objetivos da pesquisa. Nessa etapa, realizamos a leitura flutuante do material, que permite uma dinamicidade entre as hipóteses iniciais e as emergentes, e as teorias sobre o tema, tornando a leitura progressivamente mais sugestiva e capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial. A segunda etapa, referente à *exploração do material*, consiste na operação de codificação, pois “[...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2002, p. 103). Finalmente, na terceira etapa, *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, é possível colocar em relevo as informações obtidas e realizar interpretações e inferências previstas no quadro teórico orientador da investigação.

Destacamos que essas etapas de análise não ocorreram de maneira estanque e linear, pois, já no processo de produção de informações durante o percurso no campo empírico, tivemos a oportunidade de estabelecer contato com o pensamento das professoras participantes, deixando-nos invadir pelas primeiras impressões, posições e orientações. Em outros termos, consideramos que a interpretação dos resultados de uma pesquisa, mesmo que de forma preliminar, começam a ser produzidos a partir de nossa entrada em campo. Concordamos, pois, com Arruda (2005, p. 230), para quem a interpretação acontece ao longo da pesquisa, “[...] na leitura de cada etapa (observação, entrevistas, tabelas etc.) e do conjunto dos resultados obtidos, à qual se misturam elementos colaterais que contribuem para explicitar o significado do que foi encontrado, à luz do/s referencial/is escolhido/s”.

4.2 Participantes da pesquisa

Todas as professoras desta pesquisa lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Estabelecemos como critério de participação ser professor efetivo, no entanto não decidimos *a priori* que o grupo seria formado apenas por mulheres. Tal detalhe surgiu no campo empírico. Destacamos que a maioria (71%) das docentes participantes afirmou que a problemática em estudo não foi tema de discussão no processo formativo institucional.

Como colocamos, participaram da primeira etapa da pesquisa 100 professoras. Conforme a Tabela 2, as docentes estão numa faixa etária diversificada: varia dos 20 aos 69 anos. A maioria (44%), no entanto, tem de 40 a 49 anos. A Tabela 3 mostra que as professoras, em sua maioria, são casadas (54%) e evidencia que um grupo representativo delas é solteiro (29%). Localizamos, ainda, professoras divorciadas, em união estável ou viúvas. As docentes, em sua maioria (66%), são mães. A maior parte (51%) informou que os filhos estudaram ou estudavam em escolas privadas. Apenas 6% informaram que os filhos estudaram ou estudavam em escolas públicas.

TABELA 2 - Faixa etária das professoras participantes

FAIXA ETÁRIA	f	%
20-29	04	04
30-39	32	32
40-49	44	44
50-59	16	16
60-69	04	04
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

TABELA 3 - Estado Civil das professoras participantes

ESTADO CIVIL	f	%
Casada	54	54
Divorciada	12	12
Solteira	29	29
União estável	03	03
Viúva	02	02
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

A Tabela 4 mostra a renda familiar das docentes participantes. A maioria delas (48%) possui renda familiar que varia entre um a cinco salários mínimos. Também constatamos que um grupo considerável de professoras (42%) possui uma renda que varia de seis a dez salários mínimos. Em menor proporção, localizamos a existência de um grupo que possui uma renda variável entre 11 e 20 salários mínimos (9%). A Tabela 5 mostra a quantidade de moradores na residência das docentes. A maior parte é composta por três ou quatro pessoas (55%) e um ou dois membros (33%).

TABELA 4 - Renda familiar das professoras participantes

RENDA FAMILIAR (POR SALÁRIOS MÍNIMOS)	f	%
Até 5	48	48
6 a 10	42	42
11 a 20	09	09
21 ou mais	00	00
Não informou	01	01
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

TABELA 5 - Moradores na residência das professoras participantes

MORADORES NA RESIDÊNCIA (POR QUANTIDADE)	f	%
1-2	33	33
3-4	55	55
5-6	11	11
7-8	01	01
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

De acordo com a Tabela 6, todas as professoras são graduadas. A maioria (71%) concluiu o Curso de Pedagogia e 29% fizeram outros cursos, tais como: Letras, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Psicologia e Ciências Econômicas. Ressaltamos, ainda, dois aspectos: 4% das professoras informaram que, além da Pedagogia, fizeram mais um curso superior; e aquelas que não são pedagogas cursaram o Normal Médio, antigo Magistério, antes da graduação. A maior parte (52%) das docentes concluiu o curso superior nos anos 2000 e 30% delas concluíram nos anos de 1990. As demais concluíram nas décadas de 1980 e 1970. A maior parte (35%) cursou a graduação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e 24% foram formadas pela Universidade de Pernambuco (UPE). As demais cursaram em outras instituições: Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (7%), Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) (8%), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) (6%) e as demais (12%) estudaram em outras instituições.

TABELA 6 - Formação inicial das professoras participantes

FORMAÇÃO INICIAL	f	%
Graduação em Pedagogia	71	71
Graduação – outras	29	29
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

Conforme a Tabela 7, das 100 professoras (100%), 17% possuem apenas a graduação. As demais (83%) cursaram ou estavam cursando alguma pós-graduação. Há desde professoras cursando a pós-graduação *lato sensu* até docentes com pós-graduação *stricto sensu*, nível Mestrado. A maioria (76%), porém, possui pós-graduação *lato sensu* como o maior nível de formação. Dentre as especializações, destacamos: Psicopedagogia, Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Recursos Humanos em Educação, Administração Escolar e Planejamento Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Psicologia da Educação⁴⁸.

TABELA 7 - Nível de Formação das professoras participantes

NÍVEL DE FORMAÇÃO	f	%
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> – Nível Mestrado	05	05
Cursando Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> – Nível Mestrado	01	01
Pós-Graduação <i>lato sensu</i> concluída – Nível Especialização	76	76
Cursando Pós-Graduação <i>lato sensu</i> – Nível Especialização	01	01
Graduação	17	17
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

O tempo de experiência profissional total na área de educação do grupo é diversificado. Há desde docentes que estão iniciando na área até professoras em final de carreira. No entanto, quase a totalidade das docentes (96%) possui mais de seis anos na área. Examinando o tempo de serviço das professoras na Rede Municipal de Ensino do Recife, conforme Tabela 8, constatamos que 45% delas têm experiência entre seis e quinze anos; e 17% estão trabalhando como professora por um período compreendido entre dezesseis e trinta anos. Por conseguinte, podemos afirmar que a maioria das professoras deste grupo não é iniciante na Rede Municipal do Recife.

⁴⁸ Os outros cursos mencionados foram: Alfabetização, Arte Educação, Docência no Ensino Superior, Língua Vernácula, Educação, Gestão e Educação Escolar, Língua Portuguesa, Ensino e Tecnologia Educacional, Direito e Processo do Trabalho, Fisiologia Vegetal, Linguística aplicada à literatura brasileira, Paisagem e Turismo, Holística, Administração de Recursos Humanos na Pré-escola, Administração e Coordenação, Psicologia cognitiva aplicada à educação, Educação Inclusiva, Gestão e coordenação pedagógica, Pedagogia empresarial, Avaliação escolar e planejamento, Ensino de Biologia, Planejamento escolar e Gestão, Avaliação em Biologia, Ciências Biológicas, Planejamento e gestão, Ensino de História das Artes e Religião, Arteterapia, História Contemporânea, Globalização e multiculturalidade na Educação de Jovens e Adultos, Gerenciamento em Processos da Educação, História dos povos indígenas, Tecnologia na Educação e Ensino de Geografia.

TABELA 8 - Tempo de serviço na Rede Municipal do Recife das professoras participantes

TEMPO DE SERVIÇO (EM ANOS)	f	%
01-05	38	38
06-10	16	16
11-15	29	29
16-20	09	09
21-25	07	07
26-30	01	01
TOTAL	100	100

Fonte: a autora.

No decorrer deste trabalho, optamos por identificar as participantes pela abreviatura “Profa.” de Professora, seguida por um nome fictício. Lembramos que estiveram na segunda etapa da pesquisa 50% das docentes que participaram da primeira etapa. Para contemplar a totalidade do grupo, determinamos, *a priori*, que 72% delas deveriam ter formação em Pedagogia e 28% graduações diversas. Da primeira fase da terceira etapa, reiteramos que participaram 15 professoras da etapa anterior. A segunda fase, observação de Plantões Pedagógicos, envolveu três docentes participantes das etapas anteriores: Profa. Alícia, Profa. Helena e Profa. Olívia⁴⁹. No primeiro semestre de 2016, em 29/04 e 08/07, observamos os Plantões coordenados pela Profa. Alícia, no turno da manhã, e pela Profa. Helena, no turno da tarde. No segundo semestre, em 07/10 e 22/12⁵⁰, observamos os Plantões coordenados pela Profa. Olívia no turno da manhã. No trabalho, identificamos os registros dos Plantões com indicações sobre o semestre e a data da observação.

⁴⁹ O número de participantes em cada etapa está relacionado aos objetivos estabelecidos e/ou à natureza dos instrumentos de coleta e análise de dados utilizados. Por exemplo, a análise estrutural, que utilizamos na primeira etapa, funciona melhor quanto maior for o número de sujeitos, sendo o número de 100 considerado adequado (WALCKELKE, 2011). Na segunda etapa, arbitramos o número de 50% das participantes com a finalidade de explorar a hipótese da *polifasia tematizada* a partir do maior número possível de participantes. Entretanto, destacamos que se trata de uma técnica que, como a entrevista, exige tempo mais demorado tanto na coleta quanto na análise. Na terceira etapa, que envolveu as entrevistas, consideramos os objetivos e a própria natureza dos instrumentos de coleta e análise de dados. Na última fase, tínhamos a intenção de observar quatro docentes. Porém, uma das docentes, por motivos diversos, não coordenou Plantões que estavam agendados.

⁵⁰ No Calendário, o último Plantão estava previsto para ocorrer no dia 30/12/2016. Prevendo as dificuldades em efetivar esse momento nessa data, a escola em que leciona a Profa. Olívia se reorganizou internamente, estabelecendo a data de 22/12/2016 para realização do último Plantão. Destacamos, ainda, que a Prefeitura liberou o turno da tarde na data estabelecida para esse Plantão.

4.3 Trabalho no campo empírico

Nesta pesquisa, a produção de dados envolveu quatro movimentos no campo empírico. Quando iniciamos a primeira etapa da pesquisa, em março de 2015, apresentamos à gestão de cada instituição escolar a Carta de Apresentação da Universidade (ANEXO A) e a Carta de Anuência da Prefeitura do Recife-PE (ANEXO B). Considerando as orientações do Comitê de Ética⁵¹, no contato com todas as professoras, solicitamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (*Vide* APÊNDICE E). A pesquisa foi realizada em quatorze escolas localizadas nos seguintes bairros do Recife: Cordeiro, Iputinga, Várzea, Engenho do Meio e Torre.

Durante a aplicação da TALP, instrumento que utilizamos na primeira etapa da pesquisa a partir das expressões indutoras “*Família é...*” e “*As famílias dos meus alunos são...*”, a maioria das professoras fez comentários durante sua realização. Destacamos, entretanto, que esses comentários não foram realizados de maneira sistemática quando se deparavam com a Técnica que tinha como estímulo indutor “*Família é...*”. Os comentários realizados se concentraram, na maioria das vezes, quando as professoras se deparavam com a expressão “*As famílias dos meus alunos são...*”. Ainda assim, muitas professoras, ao se depararem com a expressão “*Família é...*”, quase que de imediato, falaram que não sabiam se completavam a frase com o que as famílias eram ou o que deviam ser, chamando atenção para o fato de que, no processo da construção representativa, intervém a dimensão ideal e real do objeto. Nessas ocasiões, foi comum a frase: “pelo menos é o que deveria ser, né?”.

Diante da expressão indutora “*As famílias dos meus alunos são...*”, as professoras, de modo geral, fizeram diversos comentários. Muitas delas denunciaram a dificuldade que sentiam em lidar com as famílias dos estudantes. Assim, algumas frases se tornaram comuns durante todo o percurso no trabalho empírico: “Agora você me pegou!”, “É para falar a verdade, né?”, “Tem certeza que quer que eu responda?”; “Difícil!”. Muitas docentes chamaram atenção, também, para o fato de que as famílias tinham perfis variados em relação ao envolvimento com a escolaridade dos filhos: existiam as que tinham interesse pelos estudos dos filhos e as que não tinham. Isso

⁵¹ Destacamos que o Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) envolvendo seres humanos da UFPE e aprovado. Segue o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) que foi gerado pela Plataforma Brasil: 45405915.4.0000.5208.

ficou claro em comentários, como: “Aqui não é unanimidade, né?”, “Aqui é relativo”. A maioria, porém, advertiu que completaria a frase pensando na maioria das famílias.

Algumas professoras afirmaram que as famílias dos alunos, em sua maioria, não demonstravam relação de afeto para com os seus filhos. Outras professoras fizeram referência precisamente às configurações familiares dos estudantes. Uma docente comentou que essas famílias “não eram como as nossas”, pois não seguiam a lógica de “namorar, noivar e casar”; elas “simplesmente aconteciam”. Outra docente, fazendo referência a essa mesma questão, falou sobre sua própria família. Disse que era uma das filhas de um casal com quarenta anos de união. Segundo a docente, ao contrário das famílias dos seus estudantes, tinha, junto com sua família, um projeto de vida, pois todos os irmãos, inclusive ela, eram casados e funcionários públicos.

Os testes do núcleo central, as entrevistas e observações dos Plantões Pedagógicos, instrumentos que utilizamos na segunda e terceira etapas, ocorreram, de modo geral, em local, data e horário previamente agendado. A volta ao campo para a realização dos testes ocorreu após as análises da TALP, e a realização das entrevistas se deu depois das análises dos testes. As observações iniciaram após a conclusão das entrevistas, seguindo o cronograma da Secretária de Educação. Nesses retornos, lembramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e solicitamos permissão para a gravação em áudio. Os testes tiveram duração entre quinze e quarenta minutos, já as entrevistas duraram, em média, sessenta minutos⁵².

Desse percurso, destacamos comentários das professoras durante a realização da técnica de questionamento do núcleo central. Ressaltamos que iniciamos, sempre, explicando como o instrumento foi elaborado. Na sequência, realizávamos o Teste referente ao estímulo indutor “*Família é...*”. Após isso, entregávamos o Teste referente à expressão “*As famílias dos meus alunos são...*”. Durante a realização desse teste, professoras chamaram atenção para a dificuldade de escolha pela opção da resposta, devido à diversidade das famílias. Algumas delas perguntaram, também, sobre o sentido das palavras nas frases. Nessas ocasiões, afirmávamos sempre que o sentido da palavra seria o que a professora lhe atribuísse.

⁵² Fomos as únicas responsáveis pela transcrição de todas as gravações. Essa operação, conforme Ludke e André (1986, p. 37) é “[...] bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas [...]”. Esse momento, de fato, demandou tempo e dedicação - algumas vezes, tivemos que ouvir reiteradas vezes as gravações devido às dificuldades dos ruídos do áudio; porém, foi fundamental para o processo de compreensão das representações sociais construídas pelas docentes.

O trabalho de campo possibilitou captar, de maneira preliminar, posicionamentos dominantes das professoras sobre as famílias dos estudantes. Na segunda etapa, por exemplo, esse percurso já dava fortes indicativos de confirmação da *polifasia tematizada*. Tem sentido, portanto, a afirmação de Arruda (2005) de que a interpretação começa no campo, pois é natural tentar interpretar o que se vê/ouve.

No próximo capítulo, analisamos o conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras a partir da TALP, isto é, das evocações das professoras na primeira etapa do estudo.

5 FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: CONTEÚDO GERAL E POSSÍVEL ESTRUTURA INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo, que está organizado em duas seções, apresentamos os resultados da primeira etapa da pesquisa, em que, utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavras a partir de dois estímulos indutores (“*Família é...*” e “*As famílias dos meus alunos são...*”), buscamos analisar o conteúdo geral e identificar a possível estrutura das representações das famílias dos alunos construídas pelas professoras.

5.1 O conteúdo geral das representações sociais

A partir da análise do conteúdo das palavras que compõem o *corpus* formado pelas evocações das professoras em resposta ao estímulo indutor “*Família é...*” (QUADRO 3)⁵³, construímos as seguintes categorias: “Relacional-Afetiva” (61,4% das evocações), “Funcional-Atitudinal” (18,7% das evocações), “Valorativa-Basilar” (18,5% das evocações) e “Religiosa-Divina” (1,3% das evocações) (QUADRO 4). O conteúdo geral das representações sociais de “família” construídas pelas professoras parece idealizado, pois é carregado de positividade. As palavras evocadas não indicam, por exemplo, a família como lugar também de conflitos, o que nos leva a especular que é um conteúdo baseado, fundamentalmente, em crenças positivas.

A categoria “relacional-afetiva” evidencia a família como um grupo que favorece relações amigáveis e carregadas de afetividade. A “Funcional-Atitudinal” sugere as funções sociais que a família “deveria” desempenhar. Os termos “compromisso”, “dedicação” e “responsabilidade” evidenciam as funções a serem desempenhadas. Os demais especificam essas funções: “cuidado”, “educação”, “proteção” e “segurança”. A categoria “Valorativa-Basilar” vincula a ideia de que a família é “base” e “estrutura”. A “Religiosa-Divina”, por fim, expressa a relação da família com “Deus”.

⁵³ O *corpus* revelou que foram evocadas 500 palavras. Após a padronização do conteúdo, 120 delas eram diferentes entre si. O Quadro 3 apresenta apenas as palavras que compuseram a análise estrutural, isto é, com frequência mínima de quatro. Permaneceram na análise 37 palavras, que contabilizaram, juntas, um total de 384 evocações. Discutimos a análise estrutural na próxima seção.

QUADRO 3 – Palavras associadas ao estímulo indutor “*Família é...*”

FAMÍLIA É...					
PALAVRAS ASSOCIADAS	f	PALAVRAS ASSOCIADAS	f	PALAVRAS ASSOCIADAS	f
Deus	5	compreensão	12	importante	8
acolhimento	5	compromisso	10	parceria	6
aconchego	4	confiança	4	participação	9
afeto	7	cooperação	5	proteção	9
ajuda	4	cuidado	17	respeito	16
alegria	7	cumplicidade	4	responsabilidade	13
alicerce	8	dedicação	4	segurança	8
amizade	7	diálogo	4	solidariedade	6
amor	65	educação	11	tudo	8
apoio	11	essencial	4	união	32
base	24	estrutura	10	vida	4
carinho	12	força	4		
companheirismo	12	fundamental	5		
Total de palavras:37// Total de evocações: 384					

Fonte: a autora.

Nota:

*Frequência mínima das palavras: 4.

QUADRO 4 – Categorização Temática das palavras associadas ao estímulo indutor “*Família é...*”

CATEGORIAS	PALAVRAS	f	%
RELACIONAL-AFETIVA	Acolhimento (5); aconchego (4); afeto (7); ajuda (4); alegria (7); amor (65); amizade (7); apoio (11); carinho (12); companheirismo (12); compreensão (12); confiança (4); cooperação (5); cumplicidade (4); diálogo (4); força (4); parceria (6); participação (9); respeito (16); solidariedade (6) e união (32).	236	61,4
FUNCIONAL-ATITUDINAL	Compromisso (10); cuidado (17); dedicação (4); educação (11); proteção (9); responsabilidade (13) e segurança (8).	72	18,7
VALORATIVA-BASILAR	Alicerce (8); base (24); estrutura (10); Essencial (4); fundamental (5); importante (8); tudo (8) e vida (4)	71	18,5
RELIGIOSA-DIVINA	Deus (5)	5	1,3
Total de palavras:37// Total de evocações: 384			

Fonte: a autora.

O Quadro 5 mostra as palavras que compõem o *corpus* formado pelas evocações das docentes a partir da expressão “*As famílias dos meus alunos são...*”.⁵⁴

⁵⁴ O *corpus* formado pelas evocações das professoras revelou que foram evocadas 500 palavras. Após a padronização, 169 delas eram diferentes entre si. O Quadro apresenta as palavras que compuseram a análise estrutural, isto é, com frequência mínima de três. Permaneceram na análise 47 palavras, que contabilizam 355 evocações. Discutimos a análise estrutural na próxima seção.

QUADRO 5 – Palavras associadas ao estímulo indutor “As famílias dos meus alunos são...”

AS FAMÍLIAS DOS MEUS ALUNOS SÃO...					
PALAVRAS ASSOCIADAS	f	PALAVRAS ASSOCIADAS	f	PALAVRAS ASSOCIADAS	f
afetivas	4	desamorosas	9	importantes	8
agressivas	5	desatentas	8	incompreensivas	7
amigas	5	descompromissadas	24	indiferentes	4
amorosas	4	descuidadas	3	inseguras	4
atenciosas	7	desestruturadas	30	irresponsáveis	15
ausentes	44	desinformadas	9	negligentes	5
base	3	desinteressadas	16	numerosas	4
carentes	19	desorganizadas	9	omissas	6
carinhosas	4	despreocupadas	5	parceiras	5
colaboradoras	3	despreparadas	3	participativas	7
complexas	3	desrespeitosas	4	preocupadas	4
compreensivas	4	desunidas	4	presentes	12
comprometidas	3	diferentes	4	relapsas	3
conflituosas	3	distantes	7	responsáveis	3
cuidadosas	5	ignorantes	3	sofridas	5
desafetuosas	6	impacientes	3		
Total de palavras:47// Total de evocações: 355					

Fonte: a autora.

Nota:

*Frequência mínima das palavras: 3.

A partir dessas palavras, construímos as seguintes categorias: “Funcional-Atitudinal” (50,7% das evocações), “Relacional-Afetiva” (27,9% das evocações) “Estrutural-Descritiva” (18,3% das evocações) e, por fim, “Valorativa-Basilar” (3,1% das evocações) (QUADRO 6). As categorias “Funcional-Atitudinal” e a “Relacional-Afetiva” sugerem um conteúdo que envolve a relação das famílias com os seus filhos e a relação família-escola na vertente lar e escola, como especificadas por Silva (2003). Identificamos uma polarização nas duas categorias. A categoria “Estrutural-Descritiva” revela características das famílias que fogem ao idealizado. Evidencia, por exemplo, que as famílias são “desestruturadas” e “numerosas”. A “Valorativa-Basilar” ressalta a importância das famílias. Essa categoria agrega duas palavras com poucas evocações. Apesar disso, pode possuir representante no suposto sistema central. A palavra “importantes”, pela frequência, pode se constituir central e estar indicando que, independentemente de características funcionais-atitudinais, relacionais-afetivas e/ou estruturais, as famílias são “importantes” para os seus filhos, alunos na escola.

QUADRO 6 – Categorização Temática das palavras associadas ao estímulo indutor “As famílias dos meus alunos são...”

CATEGORIA	CONOTAÇÃO	PALAVRAS	f	TOTAL	
				f	%
FUNCIONAL-ATITUDINAL	POSITIVA	Comprometidas (3); cuidadosas (5); preocupadas (4); presentes (12) e responsáveis (3).	27	180	50,7
	NEGATIVA	Ausentes (44); descompromissadas (24); descuidadas (3); desinformadas (9); desinteressadas (16); desorganizadas (9); despreocupadas (5); despreparadas (3); distantes (7); indiferentes (4), irresponsáveis (15); negligentes (5); omissas (6) e relapsas (3).	153		
RELACIONAL-AFETIVA	POSITIVA	Afetivas (4); amigas (5); amorosas (4); atenciosas (7); carinhosas (4); colaboradoras (3); compreensivas (4); parceiras (5) e participativas (7).	43	99	27,9
	NEGATIVA	Agressivas (5); conflituosas (3); desatentas (8); desafetuosas (6); desamorosas (9); desrespeitosas (4); desunidas (4); ignorantes (3); impacientes (3), incompreensivas (7) e inseguras (4).	56		
ESTRUTURAL-DESCRITIVA	NEGATIVA	Carentes (19); complexas (3); desestruturadas (30); diferentes (4); numerosas (4) e sofridas (5).	65	65	18,3
VALORATIVA-BASILAR	POSITIVA	Base (3) e importantes (8).	11	11	3,1
Total de palavras:47// Total de evocações: 355					

Fonte: a autora.

Como percebemos no Quadro 6, o conteúdo geral das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras é constituído por uma grande quantidade de palavras de teor negativo. Esse conteúdo negativo já era esperado, pois está na origem do interesse em realizar esta pesquisa. Além disso, também não é desconhecido na literatura. Ao discutir a relação entre famílias populares e a escola, Thin (2006), por exemplo, adverte que o discurso mais encontrado nos ambientes educacionais ressalta o *déficit* de ação dos familiares no que tange à escola. Cunha (2003) esclarece que a desqualificação das famílias dos estudantes no tocante à educação é parte da história da educação moderna e se abate sobre as famílias pobres com mais vigor. No Brasil, Cruz e Santos (2008) esclarecem que, durante a década de 1990, foi amplamente disseminado o discurso de que as famílias de alunos de escola pública são “desestruturadas”. Sobre isso, resgatamos Moscovici (2013) quando afirma que a representação social é um sistema de

classificação, por isso a neutralidade é proibida, como podemos comprovar no seguinte fragmento dessa obra:

De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. A neutralidade é proibida, pela lógica mesmo do sistema, onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em clara escala hierárquica. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E, neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana. (p. 62).

Conforme indicamos no Quadro 6, a negatividade, porém, não está isolada. Localizamos, nesse conteúdo geral, palavras que aparentemente a contradizem, pois ressaltam características positivas dessas famílias, embora em menor quantidade. A polaridade sugere que o conhecimento das professoras em relação às famílias foi decisivo para a constituição de representações do objeto em tela que, diferentemente das representações sociais de “família” – que apresentou um conteúdo estritamente positivado – traz à tona a complexidade intrínseca à própria estruturação da realidade. Conforme discutimos, para Alaya (2012), no quadro da Teoria, a heterogeneidade do pensamento social envolve a *polifasia cognitiva* e tem relação com diversas faces da própria realidade. A autora reforça que a Teoria das Representações Sociais não permite adotar uma posição que separa concepções empíricas e conceitualistas do conhecimento, materialistas e idealistas da realidade, e traz novos elementos teóricos e conceituais para a análise da relação sujeito-objeto. Isso porque, segundo a autora,

Estas relações não são apenas concebidas sob um ponto de vista dinâmico, mas elas são igualmente introduzidas, por um lado, a partir da ideia de um sistema ternário incluindo o Alter, ativo no processo de constituição do conhecimento e, por outro, da ideia de que as duas formas de conhecimento da própria realidade são heterogêneas. (ALAYA, 2012, p. 278).

No trabalho de campo, como descrevemos, muitas professoras ressaltaram que, na escola pública, existem diversos tipos de famílias no que diz respeito ao interesse pelos estudos dos próprios filhos. Por isso, existem, por exemplo, famílias “ausentes” e “presentes”. Noutras palavras, muitas professoras chamavam atenção para a forte relação entre uma determinada forma de conhecer e as diversas faces do próprio objeto em uma realidade. Ao mesmo tempo, lembramos que, durante nossa presença no campo, na realização da TALP sobre “família”, essa polaridade apareceu de forma diferenciada. Conforme relatamos, algumas docentes falaram que não

sabiam se completavam a frase com o que as famílias eram ou com o que deveriam ser. Esses comentários indicavam que diferentes formas de conhecer estavam fundamentando polaridades a partir de realidades diferentes. Essa polaridade representacional nos faz resgatar Marková (2006), que defende a tese de que o ato de pensar e falar em antinomias é uma expressão da dialogicidade da mente humana. Esclarece, ainda, que a dialogicidade é a capacidade do *Ego* de criar realidades em termos do *Alter*. Ao falar das polaridades, Marková (2006, p. 60) faz referência à existência de diferentes tipos de realidade, como podemos verificar no seguinte fragmento:

[...] Certas polaridades pertencem ao mesmo tipo de realidade, como “quente e frio”; enquanto que outras, como as Formas e as Particularidades de Platão fazem parte de tipos diferentes de realidade. Para Platão, o mundo das formas pertence à realidade divina, uniforme e imortal, enquanto que o mundo dos Particulares faz parte da realidade humana, diversificada e mortal. [...] Na realidade, os critérios usados para as classificações dos opostos, contrários, contraditórios, dualidades, polaridades, representam uma enorme variedade e são baseados em muitas qualidades diferentes do fenômeno em questão.

As antinomias, sobretudo as que apareceram explícitas a partir do conteúdo geral das representações sociais das famílias dos estudantes, nos remeteram ao conceito de *themata* (MOSCOVICI, 2013; MARKOVÁ, 2006; BOAS E SOUZA, 2007). No estágio atual da Teoria das Representações Sociais, conforme indicamos, o conceito de *themata* enfoca as antinomias dialógicas sob novas perspectivas. Conforme já discutimos a partir de Marková (2006), *themata* quer dizer taxonomias de natureza oposicional e se constitui como a base das representações sociais. Segundo essa autora, muitas antinomias existem implicitamente no pensamento do senso comum, porém não são percebidas explicitamente. Isso pode acontecer por não haver razão para suas problematizações. Por isso, ela afirma que algumas antinomias podem não alcançar o nível de *themata*. A despeito disso, para Marková (2006, p. 254), “[...] seria difícil pensar sobre uma antinomia que nunca poderia ser tematizada”.

Nossas constatações empíricas nos fizeram caminhar na direção da existência do que chamamos de *polifasia cognitiva tematizada* na construção dos fenômenos representacionais. Conforme ressaltamos, propusemos essa noção não como mera junção dos conceitos de *polifasia cognitiva* e *themata*. Trata-se, conforme indicamos, de um estado que possibilita a presença simultânea das marcas do jogo construtivo representacional em sua totalidade ambígua e contraditória no mesmo indivíduo, grupo social e/ou comunidade. Nessa construção representacional, uma das formas

de conhecer e uma das *themas* do objeto ganha dominância. No caso das representações sociais das famílias dos estudantes, existem fortes indícios de que a faceta negativa ganha dominância, porque essa construção representacional está fortemente relacionada às relações das professoras com os alunos e suas famílias.

Conforme discutimos a partir de Marková (2006), Alaya (2012) e Palmonari e Cerrato (2012), as representações sempre envolvem conhecimentos e crenças, sendo difícil encontrar representações baseadas apenas em conhecimentos ou crenças. Entretanto, algumas representações estão baseadas, principalmente, em crenças ou em conhecimentos. Especulamos a possibilidade de as representações sociais de “família”, um objeto mais abstrato, estar alicerçado, sobretudo, em crenças, isto é, em elementos consistentes e duráveis, pois estão fundadas na cultura, na tradição e na linguagem. Já as representações das famílias dos estudantes, conforme indicamos, por ser um objeto que estabelece com os sujeitos que representam uma relação, estão fundamentadas, sobretudo, em conhecimentos, em diferentes tipos de saberes. Nossos dados sugerem que predomina um modo de conhecer articulado a uma *thema* do objeto. A partir dessa constatação, pensamos na noção da *polifasia tematizada*.

Contrastando o conteúdo geral das representações sociais das “famílias dos alunos” com as representações sociais de “família” construídas pelo grupo, cumpre destacar que as categorias intituladas da mesma forma (“Funcional-Atitudinal”, “Relacional-Afetiva” e a “Valorativa-Basilar”) agregam sentidos ligeiramente mais amplos. Quando tratamos das representações sociais de “família”, essas categorias veiculam um conteúdo que se restringe à família enquanto instituição social. Isso está atrelado ao próprio estímulo indutor. Ao abordarmos as representações das “famílias dos alunos”, percebemos que apresentam um conteúdo vinculado também às relações construídas entre as famílias e a escola. Algumas evocações parecem sinalizar que essas relações impactam, de alguma forma, no processo didático. Essa indicação é relevante, pois aponta que os conhecimentos mobilizados pelas professoras a partir da expressão “*As famílias dos meus alunos são...*” são originados, fundamentalmente, das relações que estabelecem com os estudantes e suas famílias.

Por fim, ressaltamos que o conteúdo geral que permeia as representações sociais das “famílias dos estudantes”, com destaque para o caráter negativo desses saberes sociais, nos remete às mudanças que ocorreram no âmbito da escola pública. Como sabemos, a escola pública de hoje atende um grande contingente de crianças e jovens pertencentes à população pobre, isto é, recebe um grupo diferente do

passado. A escola pública do passado atendia, sobretudo, os filhos das famílias das camadas alta e média da sociedade que, de modo geral, já dispunham de uma preparação familiar anterior que permitia lograr êxito nos estudos. Era, portanto, uma escola que proporcionava uma formação geral e intelectual para os filhos dos ricos enquanto os pobres que conseguiam ter acesso à escola tinham outra escola cujo objetivo era a preparação para o trabalho físico, com conhecimentos reduzidos e quase nenhuma preocupação com o desenvolvimento intelectual. Esse entendimento é relevante, pois a dimensão histórica na representação está associada à noção de sistema central (VILAS BÔAS E SOUSA, 2007), que exploramos na seção seguinte.

A seguir focalizamos, a partir da organização das categorias já apresentadas, a análise estrutural – sistema central e periférico – das representações, o que ajuda a não perder de vista a complexidade representacional, conforme sugere Vèrges (1994).

5.2 A possível estrutura interna das representações sociais

Com o auxílio do *software* EVOC foi construído o Quadro de Quatro Casas para cada um dos estímulos indutores utilizados na pesquisa. As palavras localizadas no “quadrante superior esquerdo” compõem, por hipótese, o núcleo central, pois são aquelas que tiveram as maiores frequências e foram as mais prontamente indicadas como mais importantes pelas docentes⁵⁵. Os elementos localizados nesse quadrante são, hipoteticamente, os que determinam, ao mesmo tempo, a significação e organização interna das representações sociais. Os elementos periféricos encontram-se distribuídos nos três demais quadrantes do Quadro de Quatro Casas, isto é, no “superior direito”, “inferior esquerdo” e “inferior direito”. O sistema periférico é complemento indispensável ao sistema central. Abric (2000) admite que esse sistema constitui o essencial do conteúdo de quaisquer representações, pois é nele que encontramos os seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos.

O Quadro de Quatro Casas referente à estrutura interna das representações sociais de “família” (QUADRO 7)⁵⁶ mostra que palavras que compõem as categorias “Relacional-Afetiva”, “Funcional-Atitudinal” e “Valorativa-Basilar” aparecem nos

⁵⁵ As professoras hierarquizaram as palavras evocadas por ordem decrescente de importância. Portanto, quanto menor a OMI da palavra, mais foi indicada como mais importante pelas docentes.

⁵⁶ Para definição da frequência média, desprezamos as evocações com frequência inferior à frequência mínima considerada (4). Obtivemos o valor de dez. Para definição da MOMI, empregamos o critério da mediana nas ordens de importância. Como havia cinco respostas por participante, o valor foi três. As combinação da frequência média com a MOMI determinou a localização das palavras no Quadro.

diversos quadrantes. Apenas a categoria “Religiosa-Divina” não perpassa o Quadro, pois é composta por apenas uma palavra. Considerando as premissas de organização do Quadro, constituem, por hipótese, o sistema central dessas representações sociais as palavras localizadas no quadrante superior esquerdo, quais sejam: “amor”, “base”, “responsabilidade” e “união”. “Amor” e “união” contabilizam juntas 97 evocações e pertencem a categoria “Relacional-Afetiva”, “base” representa a categoria “Valorativa-Basilar” (24 evocações), e “responsabilidade” a “Funcional-Atitudinal” (13 evocações).

QUADRO 7 – Estrutura interna das representações sociais de família construídas pelas professoras: possíveis elementos constituintes do sistema central e do sistema periférico

Relacional-Afetiva
Funcional-Atitudinal
Valorativa-Basilar
Religiosa-Divina

F >=10 / OMI < 3			F >=10 / OMI > 3		
	f	OMI		f	OMI
amor	65	1,631	apoio	11	3,636
base	24	1,958	carinho	12	3,833
responsabilidade	13	2,769	companheirismo	12	4,167
união	32	2,594	compreensão	12	3,833
			compromisso	10	3,700
			cuidado	17	3,118
			educação	11	3,000
			estrutura	10	3,600
			respeito	16	3,125
F < 10 / OMI < 3			F < 10 / OMI > 3		
	f	OMI		f	OMI
Deus	5	1,000	acolhimento	5	3,600
alicerce	8	2,375	aconchego	4	3,500
amizade	7	2,857	afeto	7	3,000
diálogo	4	2,250	ajuda	4	4,000
essencial	4	2,750	alegria	7	4,143
fundamental	5	2,600	confiança	4	4,250
importante	8	2,875	cooperação	5	3,800
segurança	8	2,125	cumplicidade	4	5,000
tudo	8	2,250	dedicação	4	3,250
			força	4	3,500
			parceria	6	3,167
			participação	9	4,000
			proteção	9	3,556
			solidariedade	6	4,500
			vida	4	3,500

Fonte: a autora com o auxílio do *software* EVOC.

Notas:

*Frequência Mínima: 4.

**Frequência Média: 10.

***MOMI: 3,0.

Combinando os critérios de frequência e OMI, a palavra “**amor**” (f=65; OMI=1,631), que integra a categoria “Relacional-Afetiva”, é forte candidata a ser confirmada central nas representações sociais de “família” construídas pelas professoras. Conforme Ariès (2011), o sentimento de família, pautado nos laços afetivos, é uma construção histórica da modernidade. Durante muito tempo, esse sentimento não era necessário à existência da família. No contexto jurídico contemporâneo, novas formas familiares foram reconhecidas, tendo como base o afeto. Segundo Santos (2010), expressões como “socioafetivas” e “homoafetivas” denotam essa perspectiva. Na atualidade, a afetividade tem sido um caminho da justiça para as decisões familiares, favorecendo a sustentação de uma concepção plural de família que, de algum modo, “[...] conforte, agasalhe e dê abrigo durante o trânsito da jornada de cada um e de todos coletivamente [...]” (FACHIN, 2010,p.4).

A categoria “Relacional-Afetiva”, a partir da palavra “amor”, parece exercer as funções do núcleo central dessas representações sociais, colocando as demais palavras com fortes indicativos de comporem o sistema periférico. Os registros das professoras que indicaram “amor” como a palavra mais importante englobam sentidos que permeiam os outros elementos que aparecem no possível sistema central. Os sentidos atribuídos aos termos “base”, “responsabilidade” e “união” estão vinculados ao significado de “amor”. É nítida a compreensão de que o amor é a “base” da instituição familiar, porque é o sentimento que favorece a “responsabilidade” e a “união” das famílias. Segundo a professora Ana⁵⁷, por exemplo, o amor é “[...] a base para todos os sentimentos e tudo que a família precisa [...]”. A professora Alana declara que a família “[...] é a base das relações afetivas [...]” e, para a professora Fabiane, “[...] Toda família deve ter como base principal o amor por seus integrantes”. Observemos outros registros que associam “amor” aos demais termos evidenciados:

Através do amor conseguimos adquirir e vivenciar valores que permitem estabelecermos no espaço familiar uma relação harmônica com quem amamos. (Profa. Helena).

O amor inclui todas as outras palavras, a falta dele, pela minha experiência, torna o ser humano indiferente, impaciente, descompromissado com ele mesmo e com tudo que o envolve. (Profa. Carolina).

Toda família deve ter como base principal o amor por seus integrantes, pois, na minha opinião, vem a ser o alicerce para que tudo mais que significa família venha a surgir como consequência. (Profa. Fabiane).

⁵⁷ As justificativas para a escolha das palavras mais importantes foram conservadas neste texto tal como foram escritas pelas professoras.

Os registros das professoras para as palavras “base” (f=24; OMI=1,958), “responsabilidade” (f=13; OMI=2,769) e “união” (f=32; OMI=2,594) reforçam a hipótese de o componente “amor” concentrar a centralidade dessas representações e a ideia de que as representações sociais de “família” construídas pelo grupo estão baseadas, sobretudo, em crenças, caracterizadas justamente pela resistência e rigidez, e por estarem impregnadas de afetividade (MARKOVÁ, 2006; PALMONARI; CERRATO, 2011). Para as professoras, a família é a “base”, porque possibilita a construção de valores morais e éticos, e viabiliza o equilíbrio emocional, como registra Júlia: “[...] É através dessa base familiar que o indivíduo consolida seus conceitos e constrói seus valores morais e éticos”. A “responsabilidade” é considerada “[...] a base para uma família estruturada” (Profa. Quézia). Segundo as docentes, a “união” da família colabora para o sucesso de todos os membros, pois, mesmo nas dificuldades, promove um convívio harmonioso, conforme declara a professora Marcela: “[...] Se a família for unida, se ajuda e colabora para o sucesso de todos, independente das dificuldades”. Outros registros para as palavras “base”, “responsabilidade” e “união” vão na mesma direção, conforme podemos ver nos recortes abaixo transcritos:

Acredito que a família é o alicerce e base da formação do indivíduo de maneira geral. É onde começa seu contato com o outro e a partir daí se começa a construir sua identidade. É o princípio da socialização com o mundo. (Profa. Juliane).

Acredito que, para constituir uma família, deve-se ter uma preparação, construção, para, quando ela for formada, haja comprometimento, responsabilidade com a provisão, o afeto, o cuidado e o crescimento dessa família. (Profa. Bárbara).

No ambiente familiar encontramos os laços que, independente do sangue ou aproximação, representam aspectos relevantes ao convívio entre as pessoas. A união reforça estes laços e fortalece todos os outros, independente das adversidades. (Profa. Úrsula).

Em relação ao sistema periférico, constatamos, no quadrante superior direito, a presença das categorias “Relacional-Afetiva”, “Funcional-Atitudinal” e “Valorativa-Basilar”. Contudo, a maioria dos elementos integra a “Relacional-Afetiva” (63 evocações). No quadrante inferior esquerdo, “zona de contraste”, localizamos termos vinculados a todas as categorias, sendo que a maioria dos elementos pertence à categoria “Valorativa-Basilar” (33 evocações). No quadrante inferior direito – interface mais próxima da representação com as práticas –, localizamos as categorias “Relacional-Afetiva”, “Funcional-Atitudinal” e “Valorativa-Basilar”, porém a maioria dos termos pertence à categoria “Relacional-Afetiva” (65 evocações). Nas justificativas

para palavras de todas as categorias e localizadas em todos os quadrantes periféricos, há uma vinculação com os significados da palavra “amor” da categoria “Relacional-Afetiva” e forte candidata a ser confirmada central. Observemos, por exemplo, registros abaixo transcritos para palavras localizadas no quadrante superior direito: “apoio” (f=11; OMI=3,636), da categoria “Relacional-Afetiva”; “educação” (f=11; OMI=3,000), da “Funcional-Atitudinal”; e “estrutura” (f=10; OMI=3,600), da “Valorativa-Basilar”.

A família é nosso apoio. Quando nos falta qualquer coisa, nas alegrias, nas adversidades, é lá que encontramos conforto. A família apoia nossas atitudes e decisões. (Profa. Carla).

Porque o cuidar faz parte de uma relação permeada por afeto, respeito e carinho. (Profa. Felipa).

A família é a estrutura do ser humano, o alicerce que possibilita um bom desenvolvimento como pessoa. Famílias estruturadas contribuem para uma boa educação e formação do indivíduo. (Profa. Nilma).

Conforme já indicamos, no quadrante inferior esquerdo, “zona de contraste”, ocorre situação inversa ao quadrante superior esquerdo, pois nele estão localizadas palavras com menores frequências, mas que foram muito indicadas como importantes. No quadrante inferior direito, por sua vez, estão localizados os elementos menos frequentes e menos indicados como importantes, conseqüentemente, os menos justificados. Por isso, transcrevemos, a seguir, justificativas de docentes para palavras localizadas na “zona de contraste” que revelam nítida vinculação com significados veiculados pelas palavras presentes nos quadrantes já discutidos e reforçam a hipótese sobre a composição do núcleo central dessas representações. Atenemos para as justificativas de professoras em relação à palavra “diálogo” (f=4; OMI=2,250), da “Relacional-Afetiva”; “segurança”(f=8; OMI=2,125), da categoria “Funcional-Atitudinal”; e “tudo” (f=8; OMI=2,250), que integra a “Valorativa-Basilar”.

[...] através do diálogo pode-se viver com mais harmonia. O indivíduo passa a compreender o outro. (Profa. Emanuele).

[...] acredito na família como instituição capaz (se organizada) de nos oferecer tudo o que precisamos para nossa construção enquanto pessoas (cidadãs, humanas).[...]. (Profa. Rebeca).

[...] a família é a base de tudo em nossa vida. Se não tivermos uma família unida, na qual podemos contar para tudo, nossa vida desanda. (Profa. Pamela).

Destacamos que, nas justificativas para a palavra “Deus” (f=5; OMI=1,000), da categoria “Religiosa-Divina” e localizada na “zona de contraste”, a família é considerada como “projeto de Deus”, isto é, uma instituição divina. A presença dessa palavra nesse quadrante sugere um grupo forte de pertença das professoras ou de parte delas: o religioso. Todas as docentes que escreveram essa palavra, a indicaram como a mais importante dentre as que haviam evocado. Por isso, “Deus” teve a OMI mais baixa de todo o Quadro. Conforme destaca Moscovici (2013, p. 88), “Deus” se refere “[...] a uma entidade ou a um ser dotado com *status* social agindo tanto como causa e como fim.” (Grifo do autor). Eis registros de docentes que justificaram “Deus”:

A família é um bem precioso e, para os cristãos como eu, um projeto único, exclusivo e instituído por Deus. Desta forma, devemos tratar, cuidar e amparar as famílias para que elas permaneçam sempre unidas em amor e verdade em comunhão com Cristo. (Profa. Emília).

Família é projeto de Deus e, como projeto Dele, vem tudo que é bom, assim como as demais palavras. (Profa. Tália).

Deus [...] ELE nos deu de presente a Família, que é o nosso bem maior. Sem ELE em nosso lares, em nossa vida, não haveria sentido viver. E é através da nossa família que ELE se revela, dia a dia. (Profa. Tatiane).

O Quadro de Quatro Casas referente à estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes (QUADRO 8)⁵⁸ evidencia a fragmentação das categorias no Quadro. Entretanto, a categoria “Relacional-Afetiva” (99 evocações) não apresenta representantes no suposto núcleo central, o que parece indicar que essa dimensão, com fortes indicativos de ser confirmada central nas representações de “família”, não tem força suficiente quando o foco são “as famílias dos estudantes”. Estamos, portanto, diante de outra configuração de sistema central. A maioria (4) das palavras localizadas nesse suposto núcleo pertence à categoria “Funcional-Atitudinal”, sendo três com teor negativo (83 evocações) e uma com teor positivo (12 evocações). Na categoria “Estrutural-Descritiva”, localizamos “desestruturadas” (30 evocações) e, na “Valorativa-Basilar”, identificamos a palavra “importantes” (8 evocações). A representação dessa categoria nesse suposto núcleo chama atenção, pois agrega apenas duas palavras pouco evocadas. Apesar disso, na seção anterior, já não descartávamos a possibilidade de compor o sistema central. Embora tenha sido um termo evocado apenas oito vezes, foi considerado relevante pelas professoras.

⁵⁸ A definição das frequências e da MOMI foi realizada a partir dos mesmos critérios do Quadro anterior.

QUADRO 8 – Estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes de escola pública construídas pelas professoras: possíveis elementos constituintes do sistema central e do sistema periférico

■ Funcional-Atitudinal
■ Relacional-Afetiva
■ Estrutural-Descritiva
■ Valorativa-Basilar

F >=7 / OMI < 3			F >=7 / OMI > 3		
	f	OMI		f	OMI
ausentes	44	2,545	atenciosas	7	3,000
descompromissadas	24	2,667	carentes	19	3,263
desestruturadas	30	1,733	desamorosas	9	3,111
importantes	8	1,875	desatentas	8	3,875
irresponsáveis	15	2,800	desinformadas	9	3,000
presentes	12	2,917	desinteressadas	16	3,063
			desorganizadas	9	3,333
			distantes	7	3,429
			incompreensivas	7	3,714
			participativas	7	3,140
F < 7 / OMI < 3			F < 7 / OMI > 3		
	f	OMI		f	OMI
afetivas	4	2,250	agressivas	5	3,000
amorosas	4	1,750	amigas	5	3,400
comprometidas	3	2,000	base	3	3,333
conflituosas	3	2,333	carinhosas	4	3,000
cuidadosas	5	2,600	colaboradoras	3	4,333
despreparadas	3	2,000	complexas	3	3,333
impacientes	3	2,333	compreensivas	4	4,250
omissas	6	2,667	desafetuosas	6	3,333
parceiras	5	2,800	descuidadas	3	4,000
responsáveis	3	1,667	despreocupadas	5	3,600
			desrespeitosas	4	3,000
			desunidas	4	3,250
			diferentes	4	3,000
			ignorantes	3	3,667
			indiferentes	4	3,250
			inseguras	4	3,750
			negligentes	5	4,000
			numerosas	4	4,000
			preocupadas	4	3,250
			relapsas	3	4,667
			sofridas	5	3,400

Fonte: a autora com o auxílio do software EVOC.

Notas:

*Frequência Mínima: 4.

**Frequência Média: 10.

***MOMI: 3,0

No possível sistema central das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras, destacamos a palavra “**desestruturadas**”

(f=30; OMI=1,733). Combinando os critérios de frequência e OMI, esse termo é o mais relevante do Quadro, o que reforça a possibilidade de ser confirmado como central.

Nas justificativas das docentes existem diferenças de ênfase no sentido que atribuem à “desestruturadas”. A professora Jénifer por exemplo, associa-o principalmente à ausência de amor, mas agrega outros significados. Afirma que as famílias dos alunos de escola pública são “desestruturadas” por não terem “[...] amor verdadeiro [...], a figura do pai nem da mãe juntos; [...] Deus como centro e direção [...]”. Diz ainda: “[...] Muitas das famílias de meus alunos têm componentes na vida do tráfico, prostituição, violência sexual e maus tratos [...]”. A professora Gabriela argumenta: “[...] são construídas e destruídas com muita frequência [...]”. A professora Ananda, por sua vez, relaciona estrutura familiar e aprendizagem: “[...] A falta de estrutura familiar reflete no aprendizado e caráter do estudante”. Vejamos, ainda, outros registros de docentes que indicaram “desestruturadas” como mais importante.

Desestruturamento das famílias, pois não há uma preocupação com a formação, com a base estrutural do que realmente é uma família. Família como refúgio e como alimentadora de afetosidade, responsabilidade e formação de caráter. (Profa. Catarina).

Normalmente são famílias que apresentam pais com envolvimento com drogas, violência, mães com muitos filhos (pais diferentes) etc. (Profa. Manoela).

A desestrutura, emocional principalmente, é o resultado de uma bola de neve, gerada pelas gerações anteriores. Estas pessoas são carentes de amor, de valores, de respeito, de dinheiro e não tem como se dar o que não se tem. (Profa. Paola).

Nas representações sociais das professoras, portanto, a “desestruturação” familiar envolve diversos sentidos. De modo geral, tem relação com o fato de as famílias não serem construídas com amor, serem reconstruídas, não terem referencial de “pai” e/ou “mãe”, muitos filhos, às vezes, de relações diferentes, ausência de “Deus”, dinheiro, drogas, violência, falta de interesse pelos estudos dos filhos, entre outros. Conforme discutimos, Goldani (1993) considera que a “desestruturação” familiar entre os pobres é um mito que está relacionado a modelos estereotipados de família e tem sido reforçado por transformações ocorridas na sociedade. Entretanto, para essa autora, as famílias pobres, sobretudo urbanas, iriam se formando dentro de um quadro de precariedade de condições de vida que definiriam suas opções.

Os registros das professoras relativos às palavras “descompromissadas” (f=24; OMI= 2,667), “irresponsáveis” (f=15; OMI=1,800) e “ausentes” (f=44; OMI= 2, 547), vinculadas à categoria “Funcional-Atitudinal”, reforçam a hipótese de centralidade apenas do componente “desestruturadas”, pois apontam para uma dimensão do sentido dessa palavra nas representações sociais construídas pelas professoras. Ao justificarem essas palavras, apontam para a relação negativa que os familiares estabelecem com seus filhos/estudantes no lar e/ou com escola, chamando a atenção, mais uma vez, para a dupla dimensão dessa relação, conforme atentou Silva (2003).

Ao justificar a palavra “descompromissadas”, a professora Adriana, por exemplo, assim se colocou: “[...] são descomprometidos demais. Achem que não são responsáveis pela educação dos filhos, por isso são desinteressadas, negligentes [...]”. Por sua vez, ao justificar “irresponsáveis”, a professora Tália declarou que as famílias “[...] Não são responsáveis pela educação doméstica, [...] não apresentam compromisso com a educação formal nem preocupação com o futuro dos filhos.” Na justificativa referente a “ausentes”, a docente Júlia reitera: “[...] As famílias dos meus alunos são ausentes [...]. Não acompanham o rendimento escolar dos estudantes com compromisso e participação em sua vida escolar”. Há outros registros relativos aos componentes “descompromissadas”, “irresponsáveis” e “ausentes”. Vejamo-los.

Não percebo nas famílias dos meus alunos compromisso com a vida escolar dos filhos e a valorização que revelam com a educação sistemática dos filhos é mínima. (Profa. Carolina).

Irresponsáveis no sentido do acompanhamento dos seus filhos na escola, nas atividades, etc. Mesmo sem muita escolaridade, não custava nada acompanhar e cobrar dos mesmos. Grande parte vê a escola como um depósito. (Profa. Tália).

A maioria são ausentes, negligentes para com as atividades escolares, desatentas para com as necessidades da criança. Outras se fazem presentes, participam, mas há necessidade de melhora. (Profa. Marina).

Como vimos, a professora Marina afirma que a maioria das famílias é ausente, embora reconheça a existência de famílias que são presentes. Conforme já registramos, durante o trabalho de campo, algumas professoras falaram que completariam a expressão indutora pensando nos diversos tipos de famílias com as quais conviviam e outras disseram que completariam com base na maioria. Podemos, portanto, depreender que algumas professoras reconhecem que nem todas as famílias dos estudantes são “ausentes”. É o que podemos verificar no Quadro 8, em que a palavra “presentes” (f=12; OMI=2, 917) também compõe o possível núcleo

central das representações sociais. Tal palavra reforça o entendimento de que existem famílias colaboradoras com o trabalho da escola. Tal dado contribui para a desconstrução da ideia de uma “desestruturação” familiar generalizada quando vinculada ao interesse dos responsáveis pela educação escolar das crianças. Apenas duas docentes, porém, escolheram essa palavra como mais importante e assim justificaram:

Tive a sorte de ter sempre no meu cotidiano escolar uma família, digo famílias muito presentes, comprometidas e que me ajudam sempre. Somos parceiros, pois ESCOLA E FAMÍLIA formam esse elo para que haja sempre o melhor desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (Profa. Tatiane, grifo da professora).

A maioria das famílias são presentes e contribuem para que os conhecimentos elencados sejam adquiridos/apreendidos. (Profa. Fabíola).

No possível sistema central das representações sociais das famílias dos estudantes, localizamos, também, a palavra “importantes” ($f=8$; $OMI=1,875$). Em comparação com as palavras que veiculam a negatividade das famílias, “importantes” poderia estar dando indicativos de que não se constitui como uma palavra de grande relevância. Entretanto, o fato de estar como possibilidade de compor o sistema central já sugere sua relevância. Podemos, inclusive, especular que poderia ser confirmada central, pois poderia estar agregando o contraste percebido nessas representações sociais por abstrair a realidade. O termo “importantes” ressalta a relevância das famílias dos estudantes. Os registros das professoras que indicaram essa palavra como a mais relevante reforçam, no entanto, que as famílias não se percebem como importantes no processo escolar dos filhos. Apesar disso, consideram que elas são essenciais no processo escolar, como podemos observar nas seguintes declarações:

Considero as famílias dos meus alunos importantes. Infelizmente muitos deles não conhecem esta importância enquanto “peças” fundamentais não só pela necessidade de estarem na escola, mas principalmente na educação, formação e desenvolvimento de seus filhos. (Profa. Rebeca).

A família para mim é muito importante porque, sem a parceria dela, fica difícil o trabalho com os estudantes. (Profa. Rafaela).

Apesar de toda dificuldade que vejo e ouço sobre a família dos meninos e meninas, ainda é um elemento importante para o crescimento e o desenvolvimento, emocional, principalmente, de cada um. (Profa. Samara).

Em relação ao quadrante superior direito, que representa a “primeira periferia”, constatamos a presença de três das categorias temáticas construídas: “Funcional-

Atitudinal”, “Relacional-Afetiva” e “Estrutural-Descritiva”. Destacamos, nesse quadrante, as palavras “atenciosas” (f=7; OMI=3,000) e “participativas” (f=7; OMI=3,14), da categoria “Relacional-Afetiva”, pois reforçam que há um grupo de professoras que vivenciaram experiências que possibilitam afirmar que a maioria das famílias é “atenciosa” e “participativa”. Segundo a docente Nataly, por exemplo, “[...] Não são todas as famílias que se enquadram nesse perfil, mas uma boa parte delas.”

Os demais termos desse quadrante possuem teor negativo. Nos registros das professoras, a palavra “carentes” (f=19; OMI=3,263), da categoria “Estrutural-Descritiva”, reforça que as famílias sofrem privações diversas e, por isso, são “desestruturadas”. Ao justificarem “desinformadas” (f=9; OMI=3,000), “desinteressadas” (f=16; OMI=3,063), “desorganizadas” (f=9; OMI=3,333) e “distantes” (f=7; OMI=3,429), da categoria “Funcional-Atitudinal”, revelam funções e atitudes negativas dos familiares na relação com os filhos e/ou com a escola. Nos registros referentes a “desamorosas” (f=9; OMI=3,111), “desatentas” (f=8; OMI=3,875) e “incompreensivas” (f=7; OMI=3,714), da categoria “Relacional-Afetiva”, sinalizam relações interpessoais negativas das famílias com o filho e/ou com a escola. Observemos, então, as seguintes justificativas relativas aos componentes “carentes”, “desinteressadas” e “desamorosas”.

[...] Falta de amor, de base e estrutura de valores que geram insegurança emocional, a desatenção, por medo e responsabilidade, onde surgem os conflitos e o não envolvimento (compromisso), gerando famílias desestruturadas na sociedade (na escola). (Profa. Alice).

As famílias não educam seus filhos c/ educação caseira, jogando pra tutela da escola essa tarefa e mais outras. Quando as famílias não assumem seu papel, o mundo ensina o que não deve, por isso os valores são esquecidos. (Profa. Zelma).

A maioria das famílias dos alunos se formam sem amor, por “acaso” e disto decorrem os maiores problemas enfrentados nas escolas. (Profa. Laura).

No quadrante inferior esquerdo, “zona de contraste”, localizamos palavras vinculadas às categorias “Funcional-Atitudinal” e “Relacional-Afetiva”. Esse quadrante concentrou uma maior quantidade de palavras positivas: “comprometidas” (f=3; OMI=2,000), “cuidadosas” (f=5; OMI=2,600) e “responsáveis” (f=3; OMI=1, 667), da Funcional-Atitudinal; “afetivas” (f=4; OMI=2,250), “amorosas” (f=4; OMI=1,750) e “parceiras” (f=5; OMI=2,800), da Relacional-Afetiva. Porém, foram pouco justificadas. Das justificativas, destacamos “amorosas”, pois reforça a existência de um grupo de professoras que ressalta a positividade das famílias dos alunos a partir de suas

experiências com as famílias. De acordo com a professora Eliane, por exemplo, “[...] apesar das dificuldades, as famílias em geral demonstram amor pelos seus filhos [...]”.

Nesse quadrante, nos registros referentes aos termos com conotação negativa – “despreparadas” (f=3; OMI=2,000) e “omissas” (f=6; OMI=2,667), da “Funcional-Atitudinal”; “conflituosas” (f=3; OMI=2,333) e “impacientes” (f=3; OMI=2,333), da categoria “Relacional-Afetiva” –, confirmamos sentidos já veiculados por palavras localizadas em outros quadrantes. Por exemplo, ao justificar “conflituosas” como a palavra mais importante, a professora Alana afirma que “[...] há muitos conflitos na dinâmica familiar de nossos estudantes [...]”. Observemos também registros das docentes concernentes aos termos “despreparadas”, “omissas” e “impacientes”:

O despreparo das famílias, tanto nos bens materiais quanto em relação à baixa formação, é determinante na formação dos alunos. (Profa. Diana).

Na maioria das crianças, os pais não assumem o papel de educar os filhos e acham que a escola, por ser intitulada como a que educa, há uma confusão entre educação sistemática e educação doméstica, familiar. Isso sobrecarrega a escola. Esse educar da escola, fica a educação sistemática e doméstica, além de assumir atividades que deveriam ser desenvolvidas em casa, como a atividade para casa, que raramente é realizada. (Profa. Ana).

A maioria não tem paciência tanto com os filhos quanto com os professores, tratam mal e não esperam os momentos de socialização que as crianças participam na escola. (Profa. Poliana).

No quadrante inferior direito, todas as categorias estão representadas e as palavras com teor negativo aglutinam um maior número de evocações (62), mas foram pouco justificadas. Nas raras justificativas, as professoras reforçam sentidos de palavras localizadas nos demais quadrantes. Enfatizam, por exemplo, que as famílias não se preocupam com a educação dos filhos e atribuem a outros agentes essa responsabilidade. Há, também, ênfase na falta de respeito dos familiares para com as docentes e no entendimento de que as famílias dos alunos são desprovidas de afeto.

Dentre as palavras desse quadrante, destacamos “diferentes” (f=4; OMI=3,000), integrante da categoria “Estrutural-Descritiva”, pois as docentes que a justificaram demonstraram incorporar claramente a polaridade já sinalizada. Segundo a professora Valéria, por exemplo, “[...] na turma existem alunos cujo as famílias são presentes, amorosas e participativas; enquanto outras crianças pertencem às famílias desestruturadas.” Desse quadrante, ressaltamos, também, a palavra “base” (f=3; OMI=3,333) que, nas representações sociais de família construídas pelo grupo, apareceu como possibilidade de compor o sistema central e reforçou a relevância do

termo “amor”. Porém, das professoras que evocaram esse termo no contexto da expressão indutora “*As famílias dos meus alunos são...*”, apenas uma docente a considerou como a mais importante, como podemos verificar no registro abaixo transcrito.

Escolhi a palavras BASE, porque percebo as famílias como a estrutura na vida de cada criança e de cada ser. As famílias são a BASE da educação doméstica e da inserção e inclusão dos filhos(as) na sociedade. O ambiente familiar saudável e harmonioso contribui de forma significativa e qualitativa na educação da criança e do adolescente e jovem como um todo (Profa. Malu, grifo da professora).

Reiteramos que, conforme Abric (2003), há dois tipos de elementos no sistema central das representações de acordo com o papel que desempenham: os “normativos”, de avaliação ou julgamento, e os “funcionais”, associados às características descritivas e de orientação para a ação. Não obstante, esses elementos podem ser ativados segundo a natureza do objeto, a finalidade da situação e o tipo de relação que o grupo mantém com o objeto. Para Abric (2003), quanto mais um grupo é próximo de um objeto, mais ele valorizará elementos funcionais. Partindo dessa colocação, poderíamos dizer que, sendo “a família” um grupo a que todos nós pertencemos, os elementos evocados a partir do estímulo indutor “família”, em sua maioria, são funcionais, pois parecem mais associados às características descritivas.

Nas representações sociais de “família” construídas pelo grupo de professoras participantes, percebemos, porém, forte presença da dimensão ideal do objeto. Os termos propagam a funcionalidade ideal da família. Por outro lado, nas representações sociais das “famílias dos estudantes”, a natureza do objeto aliada ao tipo de relação que o grupo mantém com o mesmo foi fundamental para que as palavras possivelmente centrais desempenhassem um papel de avaliação e/ou julgamento, pois evidenciam o modo como as famílias dos alunos são e funcionam.

Focalizando o sistema periférico referente às representações sociais de “família” para melhor compreender a periferia das representações sociais das “famílias dos estudantes”, reafirmamos que o sistema periférico relativo ao objeto “família” é composto por palavras que ressaltam a família como uma instituição social em que a positividade impera. Tomando como parâmetro a hipótese de que “amor” engloba os outros elementos possivelmente centrais, estaria, ainda, dando significação aos elementos periféricos. Já quando focalizamos a periferia das representações sociais

das “famílias dos estudantes”, percebemos que o caráter negativo das construções familiares dos alunos é predominante. Cogitamos a confirmação da hipótese do componente “desestruturadas” ser o único central nessas representações. Desse modo, estaria atribuindo significado aos demais elementos, inclusive aos com teor positivo, e estabelecendo com eles relações diversas no âmbito do sistema periférico.

Por fim, reiteramos que a análise da estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras evidenciou que a polarização do conteúdo geral atravessa todo o Quadro de Quatro Casas. Localizamos palavras com conotação positiva e negativa. Nesse cenário, fomos, sempre que possível, indicando quais elementos poderiam ser confirmados centrais. Destacamos, aqui, o elemento “desestruturadas”, pois, combinando os critérios de frequência e OMI, é o mais relevante do Quadro. A palavra “importantes” também chamou atenção: pode estar agregando o contraste dessas representações sociais.

No próximo capítulo, aprofundamos o produto das representações sociais, tendo como base o processo de construção de sentido à luz (e a partir do desenvolvimento) da noção formulada na pesquisa, a *polifasia cognitiva tematizada*.

6 PRODUTO E PROCESSO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA NOÇÃO DA *POLIFASIA COGNITIVA THEMATIZADA*

Neste capítulo, apresentamos os resultados da segunda etapa da pesquisa, em que utilizamos testes de questionamento do núcleo central. Analisamos o produto e o processo das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras a partir do desenvolvimento da noção da *polifasia cognitiva thematizada* que, conforme já indicamos, surgiu a partir dos resultados da etapa inicial da pesquisa.

Os resultados dos testes de questionamento da centralidade representacional confirmam que a estrutura interna das representações sociais das “famílias dos estudantes” está centralizada no elemento “desestruturadas”. Além disso, subjaz a esse produto representacional um processo de construção que está baseado na *polifasia cognitiva thematizada*. Nessas representações, diversos saberes existentes em contextos espaço/temporais distintos estão sobrepostos e se entrecruzam, isto é, se misturam. Dessa forma, estabelecem a convivência de lógicas diferentes que embasam a opção de resposta (“concordo” e/ou “não concordo”) para as frases apresentadas a partir de antinomias problematizadas. Nessa construção, existe uma *themata* de base central: “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas”. Essa *themata* também subjaz ao produto das representações sociais de “família” construídas pelas professoras. Nesse caso, emerge como condição de núcleo central a *thema* “amor”, identificada a partir da ideia de uma “base sólida”, isto é, “estruturada”. Tal constatação nos levou a confirmar a validade da noção proposta para a compreensão representacional e a ampliar o modelo teórico-analítico desta tese.

Nos dados, produzidos a partir dos testes de centralidade, identificamos um atributo do pensamento representacional discutido por Moscovici (1978; 2012): o “primado da conclusão”. Esse atributo diz respeito à consciência dos limites entre os quais a racionalidade pode se desenvolver. Dada desde o início da produção discursiva, define a zona de seleção das outras partes da racionalidade, destacando-as. Assim, são antecipados o sentido da comunicação e de sua sucessão lógica. “[...] Essa ação reguladora confere a esse estágio do processo lógico, que deveria ser o último, uma posição dominante e faz dele um símbolo, um indicativo do conjunto” (MOSCOVICI, 2012, p. 237). Tal privilégio está relacionado, em primeiro lugar, à presença das normas ou preferências sociais e, em segundo lugar, a uma tendência

mais geral de procura de significação: “[...] a ligação entre os enunciados é mais de *coinferência* que de meditação; cada um dos enunciados tendendo a exprimir e precisar parcialmente uma ideia. ” (MOSCOVICI, 2012, p. 237, grifo do autor). A sequência de opiniões faz uma tomada de posição ser definida constantemente.

O resultado dos testes de centralidade e sua ordem evidenciam que o “primado da conclusão” de que as “famílias dos estudantes” da escola pública são “desestruturadas” estava dado desde o início do teste. Desde a primeira frase do teste sobre “família”, tal discurso ganhou ênfase. Entretanto, naquela ocasião, esse saber não levou à concordância com as afirmativas sobre “família” devido à natureza idealizada desse objeto. De modo quase generalizado, no teste sobre “família” não houve conflitos na escolha das respostas, apesar das problematizações realizadas. Porém, no teste sobre as “famílias dos estudantes”, ocorreram conflitos na escolha das respostas. De modo geral, as professoras que não demonstraram conflitos em concordar com a primeira frase do teste, referente às famílias “ausentes”, tendiam a manter a linha de argumentação, mesmo quando outros saberes “brigavam” na construção discursiva. Em algumas frases, saberes provenientes de outras relações ganhavam predominância, levando as docentes a rever suas próprias representações.

As professoras, em quase totalidade, ao justificarem suas opções de respostas no teste de centralidade referente ao objeto “família”, optaram pela concordância com as afirmativas (QUADRO 9). Os resultados dessa etapa da pesquisa nos possibilitam afirmar, porém, que, na base do produto das representações sociais de “família” construídas pelo grupo de professoras participantes, existe o fenômeno da *polifasia cognitiva tematizada* e a mesma *themata* de base das representações sociais das “famílias dos estudantes”, isto é, “famílias estruturadas”/ “famílias desestruturadas”.

QUADRO 9 – Opções de resposta das professoras no Teste do Núcleo Central referente ao estímulo indutor “Família é...”

PALAVRAS	“CONCORDO”	“NÃO CONCORDO”	TOTAL
Amor	49	01	50
Base	49	01	50
Responsabilidade	50	00	50
União	48	02	50

Fonte: a autora.

Nas representações sociais de “família” construídas pelo grupo de professoras participantes, confirmamos a emergência à condição de núcleo central do elemento

“**amor**” que aparece, no conjunto das justificativas, como o sentimento que é a “base” da “responsabilidade” e da “união” da família. Conforme já discutimos, o sentimento de família é uma construção da modernidade. De uma forma definitiva, no final do século XVII, se consagra o modelo ideal da família nuclear burguesa, que chega ao Brasil no século XIX. Na atualidade, o “amor” como fundamento da família tem norteado decisões jurídicas, apontando uma visão aberta e plural dessa instituição.

Nas justificativas das professoras para as diversas frases do teste, a utilização de expressões normativas, como “tem que/deveria ser/ter”, foi comum. O uso dessas expressões, no apelo ao dever, produz um efeito de estilo que acentua, de certa forma, o distanciamento entre *aquilo que se fala* e *o que de fato é*. Portanto, para assinalar a concordância, predominou o saber baseado na idealização da família, como podemos verificar nos seguintes trechos de justificativas elaboradas pelas docentes para concordar com a frase envolvendo a palavra “**amor**”: “[...] a família tem que ser estruturada com amor...” (Profa. Dara); “[...] família é o início de tudo, né? Tem que ter amor” (Profa. Carla); “[...] a família, ela tem que estar integrada ao sentimento amor” (Profa. Thamara). Nas justificativas registradas a seguir, destacamos que as docentes, ao mesmo tempo em que evidenciam que a família “tem que ter” amor, com base em crenças, sinalizam a existência de famílias que não possuem esse atributo.

“Não podemos pensar em família sem pensar em amor”. [...] logicamente concordo, né? Porque a verdadeira família logicamente ela é baseada no amor [...] a verdadeira família é baseada no amor, porque, quando uma pessoa se propõe a formar uma família, né, é, quem formou, logicamente quem foi que formou a primeira família? Foi Deus, né? E, quando ele gerou, né, o homem e a mulher, né, ele gerou baseado em amor...e o amor ele é a base de tudo, né? [...] se ela não tiver amor, então infelizmente vai ruir [...] (Profa. Maria).

“Não podemos pensar em família sem pensar em amor”. [...] eu tô falando mais pelo lado educativo, né? No momento que você, é, cuida, dá atenção, isso é uma forma de você demonstrar amor, né? Então, assim, eu tenho percebido que, cada vez mais, isso tá se distanciando, né? O, essa palavra família hoje, embora a gente tenha consciência que não há como, é, separar a família do amor, que é impossível, mas, assim, hoje em dia eu percebo que não tem mais essa relação de amor [...] (Profa. Ruty).

Nas justificativas para a frase envolvendo a palavra “**base**”, as professoras acrescentam ao discurso normativo o adjetivo “sólido” para caracterizar a “base” da “verdadeira” família, como podemos ver nos seguintes trechos: “[...] Então, uma família, ela tem que ser construída a partir de uma base sólida [...]” (Profa. Dara); “[...] Tem que ter uma base sólida, né?” (Profa. Vera). Nas justificativas, as professoras, de

modo geral, reforçam que as famílias que não possuem a “base sólida”, isto é, “estruturada”, são as famílias dos alunos e, assim, reconhecem a base dessas famílias como “desestruturada”. Vejamos outras justificativas elaboradas pelas docentes.

"Não podemos pensar em família sem pensar em base". Concorde também. A gente sabe que a primeira instância do indivíduo né, de convívio social do indivíduo é a família. [...] na própria LDB tem dizendo [...] o grande, assim, entreve, muitas vezes, é que a base familiar de nossas crianças, elas, elas são, ela perpassa pelo, pelo caso da própria violência, [...] *essa base ela não é tão solidificada e tão construída de forma assim*, [...] *de forma sólida* [...] Então, realmente, a família é a base. O grande, o grande “x” da questão é: que base as nossas famílias têm? Né? As nossas famílias, quando eu digo, é as famílias dos nossos alunos [...] (Profa. Helena, grifo nosso).

"Não podemos pensar em família sem pensar em base". [...] eu tô entendendo é a base de estruturação. [...] a criança é criada desnordeada, é, vai ser uma criança deseestruturada. [...] É o que acontece hoje, muitas vezes, assim, cada um não sabe qual o seu papel. Então, a base que é dada para aquela criança, a criança não sabe qual é o papel dele naquela família. Entendesse? Muitas vezes, é a criança quem manda. É a criança que dá as diretrizes, em vez de ser o adulto [...]. (Profa. Elisa).

Nas justificativas elaboradas para as frases do teste envolvendo as palavras “união” e “responsabilidade”, reforçamos a existência da *polifasia cognitiva tematizada*. Nas justificativas envolvendo a palavra “união”, por exemplo, algumas docentes, ao mesmo tempo em que enfatizam que as famílias precisam ter união, resgatam experiências de suas próprias famílias para justificar a relevância desse atributo na formação familiar. É o que podemos verificar nos seguintes registros: “[...] Como, realmente, graças a Deus lá em casa é assim: um por todos, todos por um. Nós somos todos unidos: todo dia uma liga pra outra, meu irmão liga, minha irmã, tá entendendo? [...]” (Profa. Francisca); “[...] Minha experiência de vida mesmo e, tem que ter união [...]” (Profa. Laura). Ao mesmo tempo, essas professoras salientam que é difícil ter união nas famílias dos alunos, pois a base é “deseestruturada”. Nas justificativas a seguir, reforçamos a existência da *polifasia tematizada* na base das representações de “família” ao mesmo tempo em que constatamos a forte presença do elemento “deseestruturadas” nas representações das “famílias dos estudantes”.

"Não podemos pensar em família sem, sem pensar em responsabilidade". [...] a gente vê, infelizmente, muita deseestrutura familiar. [...] eu concordo que deve ser a base, que tem que ter responsabilidade [...]. Infelizmente, nem sempre isso tá acontecendo, né? O que a gente vê muito é que, quando os meninos chegam na escola, nós, professores, estamos fazendo esse papel, né, da família, né? [...] Assim, muitos trabalham fora, de ter, às vezes nem trabalham, mas não dão a atenção necessária aos filhos. Então, tem assim muito caso de menino largado mesmo. A gente vê mesmo assim que, sabe, che, chegou em casa, nem tomou banho, no outro dia vem

pra escola, com aquela mesma roupinha, e, assim, uma coisa, vai tarefa de casa e volta, então falta com essa responsabilidade. [...] (Profa. Nicole).

"Não podemos pensar em família sem pensar em união" [...] é um pouquinho difícil, né, porque a maioria das famílias hoje estão bem desestruturadas, né, e há várias brigas, desentendimento, muita violência, né, que também é reflexo de uma sociedade desestruturada. Mas a união é a base de tudo, né? [...] (Profa. Bruna).

Nas justificativas para as frases do teste envolvendo as palavras "união" e "responsabilidade", muitas docentes chamam atenção, também, para o fato de que as famílias dos estudantes não estavam cumprindo com suas funções, delegando-as à escola e/ou a outras instituições. Por isso, as professoras buscam estabelecer os limites funcionais da família e da escola. Tendem a evidenciar o desejo de serem reconhecidas pelas famílias dos alunos como profissionais que estudaram para exercer uma determinada função, como podemos verificar nos seguintes recortes:

"Não podemos pensar em família sem pensar em responsabilidade". Concordo plenamente [...]. Infelizmente, o que tá acontecendo muito ultimamente é uma questão de que as famílias, elas estão, elas estão jogando para a escola aquilo que é de responsabilidade sua. E o que mais me entristece enquanto professora que, consequentemente também educadora, [...] sou formada em professora, mas uma coisa não está desassociada da outra, é que tem escolas que ad, admitem isso, que tomam isso pra si, que querem realmente assumir o papel da família [...] e que absorve aquela transferência, aquilo que a família transferiu pra escola, eles terminam aceitando [...] (Profa. Júlia).

"Não podemos pensar em família sem pensar em união". Também. Apesar de que a gente sabe que existe família sem tudo isso, sem amor, sem base, né, sem união, sem responsabilidade [...]. Essa responsabilidade de educar, de amar, de tudo, é passada pra escola. A escola é que tem que ser a base da criança e não a família. Eu já passei uma vez na frente de uma casa e a criança tava almoçando com a mãe do lado e ela derramando comida e a mãe disse assim: "Oh, menina, tu tá estudando pra que, heim?" Quer dizer que a, a, a escola é que tem que ensinar a criança a comer? E qual é o papel dessa mãe? Qual é o papel dessa família? Então, pra mim, se não tem amor, se não tem responsabilidade, se não tem união, que base vai ter? Que tipo de base? [...] (Profa. Paola).

Conforme discutimos, desde meados do século XX, no mundo e no Brasil, a escola está, cada vez mais, extrapolando suas funções intelectuais para ocupar-se também das dimensões corporais, morais e emocionais da formação (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2003). Como já registramos, Saviani (1994) chama atenção para o fato de que, hoje, reivindica-se, inclusive, que a escola exerça a função de propiciar o crescimento físico no sentido literal da palavra, ou seja, do educar enquanto alimentar. As professoras demonstram discordar dessa ampliação de funções. Essa resistência não se dá no vazio social. A separação de funções entre escola e família é condição

de existência da própria escola. Portanto, a resistência a uma ampliação de funções está imbricada na história da educação escolar e na própria identidade das docentes.

Segundo Jovchelovitch (2008), não existe processo de conhecimento que não delinear a identidade e os projetos de sujeito do saber, e é nesse sentido que podemos perceber que os saberes buscam também representar as pessoas que os possuem e usam. As representações sociais permitem situar os indivíduos e os grupos no campo social, viabilizando a construção de uma identidade (ABRIC, 2000). Sobre isso, é interessante resgatar, também, Marková (2006) para quem algumas *themas* desempenham um papel mais importante na vida social do que outras, pois parecem ser quase eternamente enfatizadas nos discursos públicos. A autora propõe que o reconhecimento social e suas negativas é uma *themata* básica, conforme podemos perceber no seguinte recorte de texto:

[...] Eu proponho que o reconhecimento social é uma *thema* básica, pois envolve a realização de dois potenciais dialógicos fundamentais. Um potencial se refere ao *Ego*, que deseja que o *Alter* trate-o com dignidade. O outro potencial se refere ao *Alter*, que deseja que o *Ego* trate-o com dignidade. O reconhecimento social, portanto, é um esforço social básico – ou desejo – direcionado aos outros seres humanos [...] (MARKOVÁ, 2006, p. 258, grifo da autora).

As justificativas das docentes nas diversas frases do teste sobre “família” revelam, ainda, que novas práticas sociais referentes às famílias estavam interferindo na construção de suas representações. Por exemplo, ao justificarem a concordância com as diversas afirmativas, algumas professoras afirmam: “[...] o casal ou duas pessoas, quando elas resolvem construir uma família, elas fazem isso pautadas no amor, pelo menos deveria ser.” (Profa. Kátia); “[...] hoje a família é outra, né? Antigamente se falava família ‘pai, mãe, filho’ e hoje a família, a família que a gente vê é outra, a gente tem que aprender, reaprender, a conviver com essa nova família [...]” (Profa. Sofia); “[...] a gente já não tem mais aquele papai, mamãe e filhos, a gente tem agora os, são os responsáveis, às vezes as pessoas do mesmo gênero [...]” (Profa. Daniele). A professora Carla, ao justificar que família é a “base”, faz referência ao Projeto de Lei “Estatuto da Família”, aprovado recentemente: “[...] Agora essa polêmica aí que votaram, né? Que família é pai, mãe e filho, eu não concordo [...]”.

De modo gradativo, as professoras atualizam os sentidos do objeto “família” a partir de novas práticas sociais, tendo como base o processo de ancoragem. Segundo Campos (2003), a ancoragem é um processo dinamizador permanente das

representações sociais, que possibilita a cada representação criar e manter viva suas raízes nos sistemas sociocognitivos. Para Arruda (2011, p. 360), a ancoragem é uma espécie de primeiro nível de historicidade das representações sociais, uma vez que “[...] atualiza constantemente aspectos que certamente compõem o núcleo da representação, dando-lhes nova roupagem [...]”. Sobre isso, a autora esclarece que

A teorização a respeito do núcleo central assinala que reedições e maquiagens podem dar cara nova a velhas representações, atualizá-las ao gosto do dia e, ao mesmo tempo proteger o seu cerne. Trata-se, então, muitas vezes, de ancorar novos objetos em velhas transversalidades, o que pode provocar mudanças de um lado e de outro, trazendo novos sentidos ao antigo e antigas disposições ao novo. (ARRUDA, 2011, p. 361).

Esse processo ocorre, às vezes, com resistência e, nesse caso, as mudanças não atingem o sistema central das representações sociais. Conforme já discutimos, Abric (2000) afirma que, na transformação resistente, as práticas novas e contraditórias são gerenciadas pelo sistema periférico por meio de mecanismos de defesa. A professora Laura, por exemplo, assim se colocou: “[...] antigamente, a gente dizia que era só homem e mulher, agora a gente tá vendo outros tipos de família, de homossexuais, que eu, eu acho que é uma relação, mas não é uma família [...]”.

Na base da estruturação interna das representações sociais de família, há saberes relativos à existência de famílias “com amor/sem amor”, “estruturadas/desestruturadas”, “responsáveis/irresponsáveis”, “unidas/desunidas”. Tal *thematização* está ancorada em problematizações baseadas em conhecimentos distintos e em diferentes facetas da realidade. Em diversas justificativas, por exemplo, as professoras problematizam o objeto “família” a partir do ideal de família, da realidade de suas próprias famílias e da realidade das famílias dos estudantes. Em geral, os conhecimentos provenientes das relações com as famílias dos alunos não provocaram conflitos que interferissem na escolha da resposta “não concordo”. Apenas três docentes discordaram de alguma frase do teste. A professora Isabele discordou das frases que envolviam “amor” e “união”. Em ambos os casos, no entanto, declara que, quando pensa em família, pensa em amor e em união. Porém, se reportando à realidade das famílias, a docente afirma: “[...] Existe tanta família desestruturada [...] que acho que a palavra amor nem sempre é, infelizmente, é o centro; deveria ser, mas não é”; “[...] existe família desunida. [...] Existe a questão das discórdias, das desavenças, e eu acho que dentro da família isso é muito, muito forte”.

As respostas das professoras no teste de centralidade sobre as “famílias dos estudantes” indicam que não houve generalizada concordância (QUADRO 10), no entanto todas as professoras concordaram com a frase que envolve o elemento “importantes”. Todas elas ressaltam a relevância das famílias, porque as consideram como a base da vida das crianças em todos os aspectos, mas, apesar disso, reforçam que essas famílias, em geral, não cumprem com suas funções sociais, uma vez que as delegam a outras pessoas e/ou instituições. A dimensão idealizada e/ou projetiva de “como” as famílias deveriam ser não se choca com as características negativas que atribuem às famílias, pois, no processo representacional, as professoras situam o presente e, ao mesmo tempo, indicam suas idealizações e/ou o projeto desejado.

QUADRO 10 – Opções de resposta das professoras no Teste do Núcleo Central referente à expressão indutora “As famílias dos meus alunos são...”

PALAVRAS	“CONCORDO”	“NÃO CONCORDO”	TOTAL
Ausentes	36	15	51 ⁵⁹
Descompromissadas	34	17	51
Desestruturadas	41	10	51
Importantes	50	0	50
Irresponsáveis	26	25	51
Presentes	24	27	51

Fonte: a autora.

Sobre o elemento “importantes”, cumpre reiterar que, na etapa inicial da pesquisa, levantamos a hipótese de que poderia ser confirmado central. Como vimos, nesta etapa, a afirmativa referente à importância das famílias dos estudantes foi a única com a qual todas as professoras concordaram. As docentes, ao se depararem com a referida frase, que aparecia no teste depois de três afirmativas com teor negativo, ressaltam a importância das famílias dos estudantes de um modo geral. Vejamos alguns trechos de justificativas das professoras para concordar com a frase envolvendo o componente “importantes”: “[...] A família é importante em tudo, em todo aspecto: na vida social, na vida afetiva, na vida religiosa. A família, como pressuposto de base, ela é alicerce de tudo” (Profa. Alicia); “[...] De qualquer forma, é a referência que elas têm. Referências boas, carinhosas, muitas vezes uma referência... referência, às vezes até de violência, mas que são importantes são [...]” (Profa. Diana).

⁵⁹ Uma docente, Laura, assinalou as duas opções para as frases com os termos “ausentes”, “descompromissadas”, “desestruturadas”, “irresponsáveis” e “presentes”. Discutiremos esse dado.

Muitas docentes ressaltam, sobretudo, a importância das famílias no processo escolar. Conforme indicamos, nas últimas décadas, presenciamos uma maior retórica sobre a importância da cooperação entre as famílias e a escola. Apesar de afirmarem que as famílias são importantes, as docentes salientam que a desestruturação inviabiliza cooperação entre as instâncias, conforme podemos verificar nas seguintes falas:

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são importantes". Lógico, todas as famílias são importantes, né, e para as crianças também. Elas são muito importantes, porém, muitas vezes, como a gente já falou antes, né, essa desestrutura familiar impede muitas coisas: a aprendizagem, a afetividade, a vida inteira, né? Leva para o resto da vida, né, essa desestruturação da família. [...] Elas são muito importantes para fazer com que essas crianças melhorem na aprendizagem, né, fazer com que elas tenham mais amor, mais carinho, mais atenção e isso quem vai dar é a família. A escola apenas faz o complemento, né, mas a família é que tem que dar amor, incentivo, né, incentivar a criança, fazer com que elas gostem de estudar, porque elas acham que a escola é importante e que elas acreditam que vão ter um futuro melhor e lutem por isso [...] (Profa. Bruna).

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são importantes". [...] A família é importantíssima, é a chave, né? Então, se, se ela trabalha em parceria com a escola, o progresso vai ser bem maior. O trabalho do professor vai ser facilitado e o progresso da criança também. Se, é, a família é totalmente ausente, que, a gente tem família aqui que eu não sei quem é o pai e quem é a mãe. [...] Quando a gente manda chamar, a mãe trabalha, faz isso, faz aquilo, não quer aparecer...que, muitas vezes, eu acho que é porque...fica se esquivando da responsabilidade da pessoa, no caso da mãe, da família, do pai. Muitas vezes também não tão aqui, são criados pelos avós, avôs, porque tão no presídio, tá preso, tem também esses casos [...] (Profa. Elisa).

Mesmo as professoras salientando que as famílias dos alunos são importantes, novamente elas trazem indicativos de que as famílias não estavam se constituindo, na prática, como importantes, pois não cumprem com o que elas (as docentes) consideram como funções dessa instituição. Esse fato, porém, não é suficiente para assinalarem a discordância. Em algumas justificativas, apontam, ainda, a necessidade de um trabalho de conscientização para que as famílias compreendam a importância delas nos diversos âmbitos da vida da criança e, especialmente, no âmbito escolar.

A ênfase no discurso referente à necessidade de "normalizar" as famílias dos estudantes percorre a história da educação, conforme já discutimos. A professora Valéria, por exemplo, disse: "[...] Eu acredito que algumas famílias ainda não compreenderam o quanto são importantes [...] na educação, na vida dos seus filhos. Precisa mesmo de uma, um trabalho de conscientização pra que isso mude". Uma

das professoras, Dara, declarou, inclusive, que realizava fóruns com os alunos para abordar a importância da família, como podemos constatar no seguinte registro:

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são importantes". [...] São importantes [...]. Eu tenho um compromisso com eles que é: uma vez por semana ou até duas vezes por semana de acordo com a necessidade, eu faço um fórum com eles sobre a importância do respeito de, de que eles, a família, como primeiro convívio social, porque eles precisam vir educados de casa, eles precisam chegar na sala de aula com ações de comprometimento e isso eles não têm. Eles acham... é... a comunidade considera que a escola é responsável por tudo e se livra do seu compromisso. Eu sempre faço esses fóruns de discussão [...].

Reiteramos que os resultados desta etapa da pesquisa nos levam a afirmar que “desestruturadas” é o núcleo central das representações sociais das famílias dos alunos construídas pelas professoras. Essas representações sociais também têm como base a *themata* central “famílias estruturadas”/ “famílias desestruturadas”.

Conforme discutimos, as antinomias no pensamento do senso comum se tornam *themata* se, no curso de certos eventos sociais e históricos, se transformam em problemas e fonte de tensão e conflito (MARKOVÁ, 2006). As famílias pobres não aparecem como problema antes de a escola se tornar uma instituição pretensamente democratizada, questão que emerge nos anos 20 e 30 do último século (CUNHA, 2003). Reforçamos, porém, que é na década de 1970, com o início da universalização escolar, que as famílias dos estudantes da escola pública passaram a ser problematizadas entre os profissionais da educação, pois a diversidade de configuração dos estudantes e, também, de suas famílias se confrontou com o modelo monocultural, burguês e conservador da instituição escolar pública. Nos anos de 1990, propaga-se o discurso da “desestruturação” das famílias dos estudantes.

Como já registramos, para Goldani (1993), as origens do “mito” da “desestruturação familiar” estão relacionadas aos modelos estereotipados de família. No Brasil, um primeiro modelo de referência foi o da família patriarcal, que está associado a um sistema hierárquico e de valores no qual se destacam a autoridade paterna e do homem sobre a mulher, e a indissolubilidade das uniões. Assim, esse sentimento de “desestruturação” é reforçado por mudanças familiares decorrentes das transformações ocorridas na sociedade, como a participação das mulheres no mercado de trabalho. Goldani (1993) esclarece que, na variedade de configurações familiares dos pobres se sobressai a presença de famílias monoparentais, sobretudo

de mulher com filhos. Essa configuração é atribuída a uma maior instabilidade do vínculo conjugal, o que alimenta o “mito” da desorganização familiar entre os pobres.

Nos resultados da pesquisa, o termo **“desestruturadas”** estabelece variadas relações com os elementos periféricos. No conjunto representacional, algumas vezes, a abrangência de sentido não está explícita. Como na etapa anterior da pesquisa, as professoras deixam entrever que a “desestruturação” das famílias dos alunos pode envolver diversos sentidos, tais como: composição familiar diferente da “tradicional”, falta de valores, conflitos constantes, falta de moradia, violência, o fato de a mãe trabalhar fora, conjuntura macrossocial, entre outros. Assim, por exemplo, algumas docentes evidenciam que a “desestruturação” está vinculada à separação dos “pais”; para outras, mesmo famílias que têm uma composição “tradicional” não são estruturadas, pois não possuem “valores”. As justificativas a seguir reforçam a multiplicidade de sentidos de “desestruturadas” e evidenciam que esses sentidos estão imbricados nas relações estabelecidas em diferentes tempos e espaços sociais.

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são desestruturadas”. São, mesmo as que têm mamãe, papai e filhinho, que nem quadro de livro didático, né, elas são totalmente desestruturadas, porque não têm valores que sustentem. [...] quando faltam alguns valores, faltam estrutura e organização. [...] a questão da desestrutura, né, que é assim muito gritante, porque a minha geração, acho que da sua pra trás, a gente tinha alguns valores em casa. Você, a mãe dizia, a gente obedecia. A mãe tinha o exemplo pra dar, né? Então hoje em dia esses meninos vêm de lares em que a mãe não tem como botá-lo para estudar, porque a mãe não tá nem em casa.. Hoje em dia não há mais essa, na minha, pelo que eu vejo, da minha experiência, já sinto diferença de como minha mãe fazia pra mim, como eu consigo pra meu filho, que já deu uma quebra, e os meninos, nossos estudantes, eu ainda vejo muito pior, porque onde não há formação, tudo ainda piora. Ainda acredito muito, sabe? (Profa. Alexandra).

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são desestruturadas”. [...] porque tem os papéis dentro da família, o papel de pai, o papel de mãe, o papel de avó, o papel de tia. Aí, às vezes, essa avó, ela tá exercendo esse papel de mãe, mas ela também não exerce só com aquela criança, ela tem mais não sei quantos netos pra dar conta. Então isso mostra a desestrutura e isso se agrava mais diante do quantitativo. Quanto mais cri, assim, as famílias dos alunos que têm, que são as famílias mais numerosas, geralmente eu percebo que essa desestruturação, ela é mais presente [...] (Profa. Helena).

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são desestruturadas” [...] elas são muito desestruturadas. [...]. A gente percebe, às vezes, a criança chega triste e aí eu tento trabalhar, vejo aquela criança triste, já vou logo perguntando: “O que que aconteceu? Aconteceu alguma coisa em casa?” Porque alguma coisa aconteceu em casa e, e reflete logo na criança. A criança chega desestimulada, chorando, a gente vai atrás e aconteceu alguma coisa mais séria. E aí uma desestrutura total na, às vezes, na família. Por mais que traga, mas isso é, é inerente ao que eu trabalho com elas. Então é a desestrutura da família, “papai brigou com

mamãe", ou então, "meu pai", é, "meu pai, é, tá preso", isso é uma desestrutura, isso é lamentável, mas aí tá na, no contexto da família dela, né? Isso aí, num...entendeu? (Profa. Sofia).

Destacamos que algumas docentes deram indicativos das repercussões das representações sociais nas suas próprias práticas de planejamento do ensino. A docente Eliane, por exemplo, ao justificar a concordância com a frase envolvendo a palavra "desestruturadas", assim se colocou: "[...] a partir dessa desestrutura é que eu trabalho, procuro trabalhar diferentemente com cada aluno; enquanto uns têm uma estrutura até legal, outros já não têm [...]". A professora Elisa, por sua vez, foi uma das que, durante todo o teste, chamou atenção para as diversas faces da realidade do objeto e de que não poderíamos generalizar as famílias dos estudantes. Durante a frase envolvendo o elemento "desestruturadas", por exemplo, pontuou: "[...] É aquela mesma coisa também, né, que todos são desest..., nem toda família é desestruturada. Mas que 90% e alguma coisa é...". Ao longo das suas justificativas, essa professora afirma, entretanto, que a faceta negativa da realidade, por ser predominante, é a que repercute nas suas práticas de planejamento. Observemos como ela se colocou.

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são descompromissados". [...] quando assim, eu mesma quando me planejo, eu me planejo, assim, levando em consideração que o maior quantitativo dos meus alunos vai se enquadrar nas famílias ausentes, nas famílias descompromissadas. Mas eu também sei que tem aquelas que são compromissadas. Mas a gente tem que se planejar levando em consideração que o maior quantitativo vai ser o quê? Descompromissada e ausente, e a gente vai ter que dar o máximo da gente, tirar o máximo das crianças em sala de aula, que a gente sabe que, que vai pra casa e o retorno vai ser muito pouco. Eu tô falando não só de atividades, mas de acompanhamento, entendesse? [...] (Profa. Elisa).

As professoras, nas justificativas referentes às frases envolvendo os elementos **"ausentes"**, **"descompromissadas"** e **"irresponsáveis"**, reforçam a noção da *polifasia tematizada* e a centralidade da *thema* "desestruturadas" nessas representações. Conforme sinalizamos, no processo de escolha por uma opção de resposta no teste de centralidade sobre as "famílias dos estudantes", a maioria das docentes, em algum momento, demonstrou conflitos. Isto é, o modo de lidar com a solidez e historicidade desse objeto foi totalmente diferente do objeto "família". Durante a escolha por uma opção de resposta, algumas indicaram não saber que opção marcar. A professora Laura resolve tal conflito marcando as duas opções de resposta em todas as afirmativas que envolviam os termos "ausentes", "descompromissadas", "desestruturadas", "irresponsáveis" e "presentes". Nesse caso,

a heterogeneidade da realidade e, portanto, as diversas relações estabelecidas com as famílias dos estudantes lutavam por dominância para que a professora escolhesse uma única opção de resposta. O conflito, nesse caso, foi resolvido quando a professora resolveu marcar as duas opções, o que ela justificou da seguinte forma:

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são ausentes". Eu concordo e eu não concordo. Eu concordo em parte, porque a maioria dos alunos, as famílias são ausentes na escola, são ausentes na educação deles, ausentes no amor que demonstram pra eles, a maioria, mas não todos. Então, eu, eu concordo e eu discordo. O que que eu marco? (risos) [...] Eu marco os dois, porque eu concordo e eu não concordo, porque, assim, a, a maioria, realmente, não é família, não tem, é ausente, coloca o filho no mundo sem pensar, não tem responsabilidade, tudo, mas é a maioria, mas não são todos. Eu concordo e eu não concordo [...] (Profa. Laura).

De modo geral, nas justificativas para as frases envolvendo as palavras "ausentes", "descompromissadas" e "irresponsáveis", as professoras ressaltam a relação que os familiares estabelecem com seus filhos e com os atores escolares, chamando atenção, mais uma vez, para a dupla vertente da relação família-escola evidenciada por Silva (2003). Algumas docentes reforçam que os familiares não estão cumprindo com as funções que lhes cabem, transferindo-as para outras pessoas e/ou instâncias sociais. A professora Fabiane, por exemplo, ao falar sobre a ausência de responsabilidade das famílias no lar em relação aos seus filhos, afirma: "[...] a falta do cuidado, a falta de carinho, a falta de amor, e, e, eu acho que muitas famílias acham que a sociedade é responsável por ele, né? O governo é responsável pela criança, a escola é responsável pela criança [...]". Vejamos, então, outras justificativas:

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são ausentes". São ausentes, essa é uma dificuldade grande de ter contato com os pais. [...] a ausência é grande, justamente da família que tá desestruturada. Foram aquelas questões anteriores que eu falei da, da desunião, da falta de amor. E, quando isso acontece, vem a questão da, da ausência na vida do, dos filhos. [...] (Profa. Emanuele).

Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são irresponsáveis". Aí eu volto pr'aquela questão de novo. Nem todos são irresponsáveis. Tem os irresponsáveis, entendesse? [...] Muita família não tem a responsabilidade com a questão do horário, da frequência, né, do material, do cuidar, [...]. Mas têm aqueles que a gente vê que a criança é bem tratada, bem cuidada, que os pais têm responsabilidade na educação da criança, tanto doméstica como escolar. [...] (Profa. Elisa).

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são descompromissadas". [...] o descompromisso está atrelado à responsabilidade que, por outro lado, também está atrelado a uma própria,

infelizmente, conjuntura familiar [...] pais que [...] foram criados assim, a, é, né, vamos dizer assim, entre aspas, soltos, e criam os filhos no mesmo compromisso, solto. Às vezes, aparece aqui pra fazer, pra falar sobre bolsa família, quando uma coisa assim interfere no número de falta [...] Mas ele não chega pra mim pra perguntar: “Como tá a vida escolar do meu filho?” [...] Muitos eu entendo [...] vêm de uma realidade que foi criado dessa maneira, vêm de um contexto que trabalha horas demais também [...]; mas vem, vem junto com isso também o querer [...] tive um caso uma vez de uma, uma senhora que ela veio na minha porta dizer: “Professora, ela fez a tarefa do jeito dela, porque eu não sei ler nem escrever. Mas [...] disse a ela: ‘faça a sua tarefa! Sua professora não explicou como era? [...]’”. Então, assim, essa pessoa é descompromissada? De jeito maneira, [...] mas isso é uma exceção [...] (Profa. Helena).

Na justificativa elaborada pela professora Helena para concordar com a frase envolvendo o elemento “descompromissadas”, constatamos que diversos saberes intervêm na construção representacional a partir de *themas*, reforçando o fenômeno da *polifasia tematizada*. Dentre esses saberes, destacamos o referente à cultura familiar das crianças e/ou a conjuntura macrossocial, pois, conforme discutimos, autores como Silva (2003) e Thin (2006) apontam a relação entre culturas para compreender as relações família-escola. No caso da justificativa da professora Helena, esse saber, entretanto, não se constituiu como decisivo na escolha pela opção de resposta. No entanto, em algumas justificativas elaboradas pelas professoras, o reconhecimento das condições de existência das famílias dos estudantes é decisivo para a escolha pela discordância. A professora Alícia, em todas as frases com teor negativo, por exemplo, opta por discordar tendo como base esse saber. Vejamos trechos de suas justificativas para a primeira e última frase do teste.

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos..." [...] eu já entendo como: tem problema familiar...É... Vamos supor: tem uma criança que a mãe é usuária de crack, quem toma conta é a avó. Então, a mãe é ausente, mas a vó não. E a vó trabalha. Então quando a vó pode, a vó comparece, a vó explica, a vó tenta fazer o máximo possível. Mas a mãe é ausente? É. Mas quem é responsável? Por enquanto é a vó [...].

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são presentes" [...]. Concordo. A maioria das minhas famílias, eu tenho 21 alunos, eu posso dizer que 18, 19 são presentes. [...] Como eu disse, tem aquele caso da menina que [a mãe] é usuária de crack, então essa família não é presente a mãe com o pai, com o marido, mas a avó, a tia, a irmã, a irmã mais velha. Então eu posso dizer que são presentes sim. Mesmo não sendo a progenitora, mesmo não sendo aquela que mantém a guarda, mas é presente sim.

Reforçamos que, durante as justificativas, muitas professoras deixam entrever que discordam dos estados de ser e modos da cultura das famílias dos estudantes. Para elas, os saberes e as práticas dessas famílias, muitas vezes, expressam

ignorância e omissão em relação à educação das crianças. Algumas dessas docentes demonstram certa frustração nas tentativas de comunicação com as famílias dos alunos e na busca de compreensão de suas práticas. Ao comentar a frase envolvendo “ausentes”, a professora Malu, por exemplo, evidencia as repercussões negativas que práticas educativas das famílias dos estudantes têm na formação da criança. Ao destacar essas repercussões negativas, a professora justifica sua própria ação, chamando atenção para a dimensão prática das representações sociais – foco do próximo capítulo. A professora Malu, durante todo o teste, insistiu que as famílias eram diversas. Entretanto, acabou por assinalar concordância com todas as frases com teor negativo e discordar da frase com teor positivo, porque considerou, nesse processo, a faceta predominante da realidade. Atentemos para o seguinte trecho da justificativa.

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são ausentes" [...] eu sei que tem uns pais que eles são colaboradores com o trabalho que a escola desenvolve e eu, eu sei também de alguns pais que eles não são colaboradores. *Por exemplo, se um aluno fizer uma trela e eu pedir uma ajuda a um determinado pai ou uma determinada mãe, vão bater no filho, como já aconteceu uma vez, e eu disse: "Não vou dizer mais nada a esse pai, a essa mãe". Porque eu disse a eles: "Eu não chamei vocês aqui para agredir o filho de vocês. Eu chamei vocês aqui pra me ajudar a ajudar o filho de vocês. Até também pra que tenhamos um diálogo que um não seja diferente do outro, né, não seja contrário ao outro".* Então, pra que as educações, elas sejam assim partilhadas. Se eu, se eu trabalho com um aluno: "Olhe, você não pode bater no coleguinha" e o, o aluno chega em casa o pai diz assim: "Ah, se você chegar aqui apanhado, você vai apanhar, porque você tem que bater". [...] Então, nesses casos, quando eu percebo esses casos, dessas situações, eu não comunico aos pais, eu não procuro resolver nada com eles e eu tento, com a criança, resolver com a criança... (Grifo nosso).

A fala da professora Malu aponta a natureza das relações possíveis entre as representações sociais e as práticas sociais, e nos leva a refletir sobre como diferentes representações se encontram e se comunicam. Conforme Jovchelovitch (2008), a dinâmica comunicativa Eu e Outro torna explícita a natureza das representações dominantes que o Eu possui sobre o saber do Outro. Pela justificativa transcrita, a professora Malu evidencia que, em determinadas situações, não é possível manter um diálogo com as famílias dos estudantes, pois elas têm práticas educativas contrárias às da escola que reverberam negativamente, de modo geral, na formação da criança e no cotidiano escolar. A professora sugere, entretanto, que outro tipo de relação pode ser estabelecido, caso os responsáveis tenham outras práticas educativas. Sobre isso, interessante resgatar Jovchelovitch (2008, p. 220), para quem

A maneira pela qual o Eu e o Outro estabelecem relações e, se possível, se engajam na comunicação dialógica, está sempre aberta. Relações intersubjetivas são acontecimentos empíricos no mundo social e dependem de considerações psicológicas, sociais, culturais, econômicas e políticas. Nem todos os encontros entre o Eu e o Outro conseguem estabelecer comunicação, muito menos uma relação dialógica de mútuo reconhecimento. [...] relações entre o Eu e o Outro não são nada fáceis; este é um processo contraditório, feito de energias amorosas e destrutivas, com ambas podendo potencialmente contribuir para sua formação e para seu resultado. Neste sentido, encontros entre o Eu e o Outro podem produzir diferentes resultados, dependendo de como os interlocutores se comunicam e se reconhecem mutuamente como parceiros legítimos em interação. Diante dos potenciais contraditórios das relações Eu e Outro, a comunicação e a dialogicidade, bem como a dominação e seu concomitante potencial de destruição, são possibilidades permanentes.

De todos os elementos com teor negativo, **“irresponsáveis”** foi o que suscitou maior inquietação. Metade das professoras discorda da frase envolvendo esse elemento. Algumas focalizaram o poder semântico da referida palavra. Esse dado aponta que, de fato, o poder semântico das palavras pode ser onipotente. Marková (2006) afirma que certos tipos de imagens sugeridas por algumas palavras impedem que as pessoas as expressem. Entendemos, então, por que algumas professoras, apesar de terem concordado com todas as frases que contêm elementos com teor negativo, considerando predominante essa faceta da realidade, rejeitaram a palavra “irresponsáveis”. Observemos os seguintes exemplos: “[...] sem pensar que são irresponsáveis, as famílias? Aí é pesado, aí tá, né...” (Profa. Emanuele); “[...] não gosto de olhar pra essa palavra, ‘irresponsáveis’, então eu prefiro acreditar que eles têm uma série de problemas...” (Profa. Sofia). A seguir, transcrevemos outras justificativas.

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são irresponsáveis”. Ai, sei lá, se são irresponsáveis ou se são...produto de uma desestrutura social, sabe? Eu não concordo. *Acho essa palavra irresponsável muito pesada.* [...] essa irresponsabilidade, essa desestrutura vem de uma, de uma coisa maior, né. [...] *acho irresponsáveis muito pesado.* (Profa. Alexandra, grifo nosso).

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são irresponsáveis”. [...] eu acho que essa irresponsabilidade não é muito consciente não. Ela vem em decorrência do que já falei, da falta, não foram preparados [...] eu me lembro muito da música de Padre Zezinho, “que nenhuma co..., família começa em qualquer de repente” e a gente percebe que a maioria começa, não se sabe nem como começou uma família, né? [...] Então, é, desestruturação, irresponsável não [...] (Profa. Daniele).

Nas justificativas para a frase relativa ao elemento **“presentes”**, as professoras evidenciam que uma família é considerada “presente” quando participa dos diversos aspectos da relação com a escola, tais como atividades escolares, reuniões e

plantões, e/ou sempre que solicitadas. Das docentes que concordam com a frase, algumas realçam que quase todas as famílias dos alunos eram presentes, reforçando uma perspectiva encontrada na primeira etapa da pesquisa: “[...] É [...]. Gostaria muito, de, de generalizar isso daí, mas não são todos. Mas, em sua maioria [...]” (Profa. Eliane). Outras professoras argumentam que, mesmo sendo minoria, essas famílias existem. De modo geral, as docentes que discordam da afirmativa são aquelas que vinham acentuando a faceta negativa do objeto. Por isso, discordavam, de forma imediata, da faceta positiva da realidade. Nesse caso, ser “presente” não se choca com a ideia da “desestruturação” da docente. A seguir, transcrevemos justificativas pertinentes ao termo “presentes” que reforçam a *polifasia cognitiva tematizada*.

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são presentes". [...] Na maioria, eles não são presentes não, viu? [...] Assim, não existe a presença na vida do filho. É aquela coisa, existe a presença assim, eu pus no mundo, tem que matricular, tá matriculado, tem que ir pra escola, tá indo, não é, mas o que, o que eu posso fazer... como minha mãe ia comigo, minha mãe só estudou até a, a, a 5ª série, na época de admissão, e que eu não sabia fazer uma atividade, ela saía procurando na rua [...] Agora...de novo dizendo [...] têm aqueles que são preciosos mesmo e que isso faz com que os filhos avancem [...] (Profa. Olívia).

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são presentes". Aí eu "não concordo". Teriam que ser presentes, mas, infelizmente, não são, né? [...] tem muitos que vêm trazer as crianças, mas deixam no portão e oh, nem esperam para ouvir os avisos, se vai largar cedo, se vai ter alguma coisa, eles não esperam, simplesmente jogam na porta e vão embora. Eu sei que tem muitos que vão trabalhar, mas muitos a gente sabe que não vão. Não vão e não vem. [...] A maioria [...] (Profa. Carolina).

Destacamos que, durante a elaboração de justificativa para a frase envolvendo o componente “presentes”, uma das professoras, Paola, faz referência ao extermínio das famílias dos estudantes como solução para os problemas da educação. A professora Paola inicia falando da dificuldade em escolher a opção de resposta, por considerar a existência de famílias “presentes” e “ausentes”. Na sequência, opta pela não concordância, partindo da consideração de que a maioria não era presente. Salienta o seu desejo de que as famílias fossem presentes e, em tom de “brincadeira”, diz que a solução para o problema da educação seria o extermínio das famílias. Destacamos, porém, que acaba por concordar com a afirmativa ao resgatar relações com famílias de alunos da turma. Observemos o início da justificativa da professora.

"Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são presentes"[...] Gente, esse concordo e não concordo é muito difícil...

porque a maioria não é presente...eu vou colocar não concordo... A maioria não é presente, eu queria muito que a maioria fosse presente, mas não é. *Eu, às vezes, digo que a solução desses meninos era a gente fuzilar todo mundo, deixar todo mundo órfão (risos) pra ver se a gente conseguia alguma coisa,* porque a maioria não é presente. São frutos da desestrutura social...né? É o ciclo vicioso [...]. (Grifo nosso).

Os resultados desta etapa da pesquisa permitem afirmar que a *themata* de base central das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras, “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas”, pode ser analisada em conexão com a *themata* “nós/eles”. De acordo com Jovchelovitch (2008), a relação que o “Eu” desenvolve com os “Outros” fundamenta a identidade do Eu, dos saberes e da vida social e abriga uma gama de possibilidades que levam desde as tentativas de considerar os saberes dos outros até as práticas de classificação e exclusão que, no extremo, levam ao extermínio da perspectiva e do corpo do outro. Segundo essa autora, em grande medida, a história da civilização ocidental confirmou o pensamento de Sartre de que “o inferno é o outro”. Tendemos a menosprezar, depreciar e mesmo desumanizar pessoas que não são como nós.

Essa discussão nos leva a afirmar que as representações sociais das famílias dos alunos construídas pelas docentes estão impregnadas de preconceitos. Conforme Galvão (2009), Moscovici (2009), em recente elaboração, concebe preconceito como fator de crença e de memória coletiva próprios das representações. Ao discutir *themata*, o autor (MOSCOVICI, 2012) afirma que as representações, sendo sistemas que envolvem preconceitos, participam da visão global que uma sociedade estabelece para si própria. Pato (1992) aponta que a representação preconceituosa dos pobres é gerada do lugar social da classe dominante e em consonância com seus interesses.

Conforme Pato (1992, p. 111), a representação preconceituosa dos estudantes pobres e suas famílias, registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional, foi encampada pela Psicologia e pode ser encontrada na teoria da carência cultural quando afirma que “[...] o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças”. Essa teoria, conforme a referida autora, revela visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida nas famílias pobres.

Reiteramos que as representações das famílias dos estudantes construídas pelas professoras estão impregnadas de preconceitos. No entanto, nessa construção representacional, reconhecemos, com base em Marková (2006), Alaya (2012) e

Palmonari e Cerrato (2012), o papel preponderante dos saberes provenientes das relações cotidianas das professoras com os alunos e suas famílias. Conforme esses autores, quando os indivíduos ou grupos necessitam encontrar evidências a respeito do objeto investigado, o que revela um estilo de pensamento, a representação social resultante se baseará, sobretudo, no conhecimento - que envolve diferentes tipos de saber e, fundamentalmente, o saber da experiência. Conforme constatamos, as professoras, na maioria de suas justificativas, trouxeram exemplos dos alunos e suas famílias, isto é, necessitaram encontrar evidências do fenômeno, demonstrando, inclusive, sensibilidade às diferenças e às inconsistências do objeto na experiência.

Nesse sentido, podemos dizer que a complexidade relativa à noção da *polifasia cognitiva tematizada* no contexto de construção das representações sociais das famílias dos estudantes exige, por um lado, o reconhecimento do papel preponderante dos saberes provenientes das relações das professoras com os alunos e suas famílias e, por outro, o reconhecimento de que essas representações se forjam a partir de saberes provenientes de relações sociais espaço-temporais diversas. Jovchelovitch (2008) ressalta, por exemplo, que buscamos no passado os referenciais dos costumes, das tradições, das práticas constituintes do sistema das representações cotidianas que guiam nossa experiência, nossa interpretação do que acontece. Isso porque, “[...] ao demonstrar a interpenetração entre passado e presente, o recordar se torna uma reconstrução ativa do passado desde a perspectiva do presente” (p. 144). Essa ideia ganha maior completude quando percebemos a interpenetração do futuro no presente no momento em que as professoras sinalizam o projeto desejado, o que as famílias podem “vir a ser” se a equipe escolar desenvolver práticas normalizadoras.

As representações sociais das “famílias dos estudantes” construídas pelas professoras envolvem, também, uma “rede” de ideias, metáforas e imagens relativas aos papéis de mãe, boa mãe, de pai, bom pai, de filho, bom filho, professor, bom professor, entre outros. Jovchelovitch (2008), ao tratar do *status* polivalente das representações, esclarece que uma representação específica de um objeto entra na rede de outras de um dado enquadre social, cultural e histórico por meio dos processos de comunicação. Essa ideia de “rede” foi cunhada por Moscovici na obra inaugural. Posteriormente, ele a retomou para comentar a diferença entre representação social do ponto de vista estático e dinâmico ou, utilizando outros termos, como produto e como processo. A representação dinâmica aparece como uma “rede” de ideias, metáforas e imagens que são móveis e fluidas (ARRUDA, 2011).

A análise global dos resultados desta etapa da pesquisa permite-nos afirmar que as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras estão atravessadas por relações de poder estabelecidas em diferentes tempos e espaços sociais. O sujeito que representa, à luz da Teoria das Representações Sociais, apenas pode ser pensado na medida em que pode ser situado num complexo de relações sociais que, nesta pesquisa, envolve as relações do sujeito que representa, no caso “as professoras”, com o próprio objeto representado, ou seja, as “famílias dos estudantes”. Portanto, envolve relações entre culturas que estão relacionadas a relações de poder (SILVA, 2003)⁶⁰. Os saberes representacionais se constroem, pois, a partir de relações sociais que estão relacionadas à posição dos sujeitos de saber. Por isso, importa saber “quem” representa “o que”, “como” e “com que finalidades”. Jovchelovitch (2008, p. 237) esclarece que

O artifício que permite uma forma de conhecimento ir muito além do seu contexto de produção e impor-se em locais distantes, independentemente de condições de recepção, é o mesmo artifício que garante a alguns conhecimentos a aura de universalidade e a outros o confinamento da localidade. Não é um artifício que se possa encontrar no próprio sistema de conhecimento, mas sim no processo de legitimação de diferentes formas de conhecimento. Tal processo está relacionado à posição dos sujeitos de saber na estrutura social e em sua habilidade de ter seu saber reconhecido.

Conforme discutimos, Jovchelovitch (2008) e Marková (2006) enfatizam que o conhecimento social é gerado a partir de três componentes: *Alter-Ego-Objeto*. Segundo Marková (2006), o *Alter-Ego* estabelece uma relação comunicativa e simbólica. Os sujeitos do cotidiano, com suas representações, “[...] estabelecem a conexão fundante entre a subjetividade e a objetividade dos campos históricos e sociais e definem, redefinem e desafiam o que entendemos por, e chamamos de real” (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 162). A questão de “quem” está implicado no processo representacional e em relação “a que outros significativos” este trabalho ocorre é, portanto, central para definir as condições de representatividade de um sistema de

⁶⁰ As relações de poder foram bem trabalhadas por Michel Foucault (1926-1984). Além de não ser nossa intenção, obviamente seria impossível fazer justiça à complexidade do conceito dessas relações na obra do autor, pois, como destacou Moreira (2005), não é tarefa fácil resumir, de modo simples, preciso e rigoroso, o pensamento de um autor de textos densos e complexos, nos quais as categorias e métodos se transformam, aprofundam e enriquecem ao longo do tempo e da obra. Nossa intenção, aqui, é extrair dele o entendimento de que poder e saber, como dois lados do mesmo processo, entrecruzam-se no sujeito, seu produto concreto. Para Foucault, o poder, em si, não existe; se dispõe em uma rede de relações, não havendo relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não pressuponha e constitua relações de poder (VEIGA NETO, 2003).

saber. De acordo com Jovchelovitch (2008, p. 175), muitas vezes, as representações têm mais a ver com o sujeito que representa e menos com o objeto, um caso “de preponderância do ‘quem’ sobre o ‘que’ das representações”. Porém, também existem casos de preponderância do ‘que’ sobre o ‘quem’. A autora ressalta que o objeto-mundo, o “que”, é sempre produto da ação humana, mas isso não o faz menos sólido.

A solidez do objeto introduz nos processos representacionais a materialidade do mundo como realidade objetiva, instituída no tempo e no espaço. Esta realidade provê o conjunto provisoriamente estável de coordenadas a partir das quais agimos. Sem a solidez do objeto, as representações seriam um jogo de significados errantes; sem os controles e os contrapesos que provêm do mundo social como realidade instituída, a própria produção de sentido estaria comprometida. [...] Compreender o “que” das representações ajuda a entender que existe uma história e uma trajetória ligadas às questões com que nos engajamos e aos objetos que tentamos apreender e que outras pessoas, antes de nós e ao nosso redor, também assim o fizeram. Essa história constitui um ambiente que nos apreende e introduz em nossa autointerpretação a solidez do fato social. Ela mostra que o objeto possui o poder de fato para o sujeito psíquico; ele se impõe e exige reconhecimento. Todos os sistemas de conhecimento lidam com a solidez e historicidade do objeto, embora de maneiras diferentes (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 188).

Sobre isso, resgatamos novamente Marková (2006) quando, tratando sobre antinomias, afirma que certas polaridades pertencem ao mesmo tipo de realidade e outras fazem parte de tipos diferentes de realidade. No caso das representações sociais de família, algumas professoras evidenciam suas idealizações de família e, ao mesmo tempo, indicam que as famílias dos alunos não tinham aquelas características. Trata-se de duas ordens distintas de conhecer que embasam as polaridades, porém predomina a idealização de como a família “deveria ser”. Quando nos remetemos ao objeto “famílias dos estudantes”, também depreendemos que ordens distintas de conhecer embasam as polaridades. Algumas docentes, desde a primeira afirmativa do teste, enfatizaram a faceta negativa das famílias, o que sinaliza o enraizamento da crença de como as famílias dos estudantes deveriam ser. Por isso, nesses casos, as antinomias não eram explicitamente realçadas. Em outras situações, entretanto, predomina o conhecimento de um mesmo tipo de realidade: as famílias dos estudantes. Nesses casos, foi comum o discurso polarizado que apontava uma maioria ou uma minoria de famílias de estudantes com determinadas características.

É impossível compreender a lógica própria das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras sem discutir as relações entre as culturas de “quem representa”, as professoras, e “o que é representado”, as

famílias. No processo da construção das representações sociais das famílias dos estudantes predominam os saberes provenientes dessas relações, que compreendemos como relação entre culturas, ou seja, entre sistemas de saber, entre relações de poder. Por isso, a *thema* “desestruturadas” ascende à condição de central.

Conforme Cunha (2003), o discurso da ciência, referência da escola, caracteriza-se por desqualificar a família no que se refere à educação do corpo e do espírito. Ao longo da história, a escola incorporou saberes científicos em oposição aos saberes domésticos, sendo na realização desse processo que podemos compreender o papel da escola como instância de poder. Nesse processo, se configura contra a família, e seu ímpeto normalizador se abate sobre as famílias pobres com mais vigor. Por isso, quando a escola passou a ser proposta e, posteriormente, frequentada por crianças pobres, surgiu também a necessidade urgente de normalizar suas famílias.

Psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores sabem mais do que pais, avós, tias...Isso é o que vem sendo sustentado em toda a história da escola, e é a mentalidade que vigora nos dias de hoje. Se não fosse assim, como justificar as palestras desses profissionais sejam tão insistentemente programadas pelas direções das escolas nas reuniões de pais e mestres, e tão bem recebidas por todos os que as frequentam? Esse exemplo banal serve para que pensemos no status que têm os saberes científicos não só quanto ao “como ensinar”, mas sobretudo ao “como educar” (CUNHA, 2003, p. 450).

Conforme discutimos, autores como Silva (2003) e Thin (2006) apontam a importância da relação entre culturas para compreender a relação família-escola. A literatura sociológica tem evidenciado que essa relação não se esgota nas interações que ocorrem no espaço físico da escola e têm sido “difícil”, “desconfiada”, “conflitual”, “competitiva” e “armadilhada”. Silva (2003) afirma que a escola privilegia e legitima a cultura socialmente dominante. A escola, segundo o autor, “[...] tem muitas maneiras de deixar as culturas dos seus alunos à porta” (p. 358). Ao aprofundar a teorização sobre a relação família-escola enquanto relação entre culturas, confere relevo ao papel do professor por diversas razões. Para ele, as culturas estão socialmente hierarquizadas, sendo o professor o representante “natural” da cultura legitimada pela escola, a dominante. O docente é um “representante-reprodutor” dessa cultura, pois “[...] a produção cultural situa-se normalmente noutro contexto. Perante os alunos, as famílias e as comunidades, o professor simboliza aquela cultura” (p. 376). Além disso, e restringindo o conceito de cultura ao modo como as escolas estão organizadas, a cultura organizacional, coloca o professor em destaque quanto a relações de poder.

[...] Ele é “o senhor e dono” na sala de aula; ele está em franca maioria ou, nalguns casos, em situação de paridade com os não-docentes, nos vários órgãos das escolas, os quais são, por lei, dirigidos por docentes. A sua própria *cultura profissional* lhes confere um lugar de destaque enquanto detentores do saber e dos seus modos de transmissão e enquanto mediadores do relacionamento entre escolas, famílias e comunidades. (SILVA, 2003, p. 376, grifo do autor).

A centralidade de “desestruturadas” nas representações sociais das famílias dos estudantes está longe de ser desprovida de função. Esse núcleo tem força lógica e coerência própria. Moscovici (2013) afirma que as representações são um sistema de classificação que nos ensina sobre a maneira como as pessoas pensam e o que pensam. Para o autor, quando classificamos, sempre fazemos comparações com um protótipo, isto é, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal e em relação a ele tentamos responder a questão: “É ele como deve ser, ou não?” (p. 66). Em outro estudo (MOSCOVICI, 2005, p.24), o autor afirma, ainda, que “[...] classificar é uma operação inocente no plano intelectual, mas perigosa no plano social”. Esclarece que, sem querer, o julgamento que se faz tem como resultado uma violência “[...] própria do social, e que consiste em tratar as pessoas em relação a mim e às minhas categorias, e nunca na sua singularidade, no seu si próprio” (p. 30). As representações das famílias dos estudantes construídas pelas professoras têm um caráter, sobretudo, de julgamentos, avaliações e paixões, e estão relacionadas ao desejo e à negativa do reconhecimento social. Sobre isso, Marková (2006) afirma que

[...] aquelas representações sociais que enfocam o *Ego*, isto é, a identidade pessoal, a responsabilidade pessoal, a moralidade e os direitos, assim como aquelas que servem de pano de fundo ao *Alter*, isto é, as incapacidades físicas, a Aids, a democracia e o totalitarismo, são todos padrões de julgamento e avaliações do *Alter-Ego*. Na realidade, o *Objeto* destas representações não é um Objeto “no mundo”, o *Objeto*, na realidade é o Ego e/ou o Alter. A comunicação sobre o Eu e os Outros pode ser totalmente em caráter de julgamento (p. 258, grifo da autora).

Diante do exposto, retomamos questionamentos de Moscovici (2013, p. 221): “Que propriedade localmente identificada pode ser um exemplo do coletivo? Que fatos registrados quantitativamente serão suficientes para definir uma propriedade qualitativa atribuível a uma coletividade?”. Com base nos resultados desta etapa da pesquisa, afirmamos que registros quantitativos não são suficientes para essa definição. É preciso analisar o valor simbólico dos termos. A *thematata* de base central “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas” é compartilhada. Dependendo da

natureza do objeto, desponta uma outra *thema* como dominante. No caso das representações das famílias dos estudantes, “desestruturadas” ascende à condição de núcleo central. É esse elemento que justifica e orienta práticas. A homogeneidade do grupo, expresso por meio da *themata* de base e do núcleo central, não é definida pelo consenso entre as docentes, pois a construção representacional envolve saberes de diversas origens, imbricados com processos de pertencas sociais e culturais. Portanto, quando grupos compartilham representações sociais não significa que compartilham na sua integridade e tampouco de maneira idêntica. Conforme Marková (2006), Wilhelm von Humboldt (1836), no século XVIII, afirmou que ninguém concebe uma palavra e seu significado exatamente do mesmo modo que outra pessoa.

A estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes contém um conteúdo polarizado. A base desses conteúdos estruturados envolve a *polifasia cognitiva tematizada*. Nessas representações sociais, a *themata* de base é “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas”. No entanto, o núcleo central é a *thema* “desestruturadas”. Portanto, essas representações sociais se distanciam de como as professoras representam o fenômeno “família”. Reiteramos que as docentes não construíram essas representações sociais num vazio social. Os saberes que fundamentam essa centralidade estão imbricados em laços socioculturais. Concordamos, portanto, com Jovchelovitch (2008, p. 171) ao definir representações sociais como propostas de mundo “[...] cujos processos de construção precisamos entender se quisermos compreender sua complexidade e variabilidade na vida social”.

O núcleo central ganha contornos específicos no sistema periférico, que responde por uma extensa variabilidade de relacionamentos das participantes com o objeto, principalmente das suas relações e práticas concretas. Marková (2006), que comparou a linguagem às ondas circulares sobre a água, afirma que as pessoas podem compartilhar o centro da onda circular, porém os aspectos periféricos do significado são mais idiossincráticos e menos compartilhados. Portanto, “[...] ‘compartilhar’ o fenômeno mental envolve o ato de compartilhar e não compartilhar, e portanto ‘compartilhar’ deve significar, não somente compreensão, mas também a má compreensão e a não compreensão de tais significados [...]” (p. 244, grifo da autora).

Desse modo, o núcleo central das representações sociais das famílias dos estudantes, “desestruturadas”, ganha concretude no sistema periférico. Isto é, é modelado por valores pelos quais as professoras se situam, definem e interagem com uma pluralidade de outros que atravessam tempos/espacos. Trata-se de uma única

representação que reúne uma variedade de raciocínios, imagens e informações, com as quais forma um conjunto mais ou menos coerente que justifica e orienta práticas.

Nos limites deste capítulo, seria impossível comentar todos os saberes identificados que fundamentam as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelo grupo de professoras ou mesmo estudar um só deles em seus pormenores. Localizamos uma diversidade: conhecimentos religiosos de base cristã, saberes provenientes das experiências, do passado ou do presente, das professoras com suas famílias e destas com a escola, conhecimentos provenientes das suas próprias relações com as famílias dos estudantes, projeto implícito ou desejado, saberes provenientes de discussões referentes ao objeto na atualidade, entre outros.

Assim, em função de como organizamos nossa pesquisa, destacamos alguns. Primeiro, os saberes provenientes das relações das professoras com “novas práticas sociais” entendidas como novas leis, políticas e discussões referentes ao objeto. Os resultados reforçaram que as representações são construções simbólicas móveis e dinâmicas. Portanto, elas vivem, atraem-se, repelem-se e, por isso, geram novas representações. Segundo, os conhecimentos advindos das relações das professoras com os estudantes e suas famílias. Esses últimos concorrem para uma construção representacional fortemente negativa, a partir da qual a *thema* “desestruturadas” ascende à condição de núcleo central que justifica e orienta práticas das professoras.

Concluimos esta etapa da pesquisa reiterando a relevância de um modelo integrador para análise das representações sociais, isto é, que considere produto e processo como indissociáveis. Pensamos que a noção proposta, *polifasia cognitiva tematizada*, aponta um horizonte nessa direção, pois vincula processo e produto articulados numa mesma noção. Banchs (2011), como colocamos, havia indicado a articulação do constituinte com o constituído como uma agenda de trabalho. A autora não se referia à triangulação dos dados, mas ao desenho de estratégias de abordagem que permitissem captar tanto o processual como o estrutural, tanto o constituinte como o constituído. Também sinalizamos a fecundidade do diálogo entre a noção proposta e a abordagem estrutural nos termos que propusemos, pois não podemos perder de vista que o conteúdo simbólico das representações sociais e sua estruturação interna se constroem a partir das interações entre o *Ego-Alter-Objeto*.

No próximo capítulo, tratamos sobre as relações entre as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras e suas práticas.

7 FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES: RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo, analisamos as relações entre as representações sociais das famílias dos estudantes e as práticas, compreendidas como sistemas de ação, das professoras. O capítulo está dividido em três seções que correspondem às categorias advindas das entrevistas: “As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar”, “As famílias dos estudantes (NÃO) participam das atividades da escola” e “As famílias dos estudantes (DES)respeitam os professores”. Destacamos que, na discussão sobre essas categorias, analisamos também as observações dos Plantões Pedagógicos.

7.1 As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar

Para as professoras, as famílias são responsáveis por diversas funções. Nas representações sociais das docentes, as funções que as famílias deveriam desempenhar em relação ao filho/estudante no lar podem ser divididas em três núcleos de sentido: a) acompanhamento e/ou favorecimento da aprendizagem do estudante em casa; b) favorecimento de comportamentos desejáveis na escola, muitas vezes imbricado com o equilíbrio emocional e a base moral; e c) funções relacionadas a práticas de cuidados considerados básicos: afetividade, higiene, alimentação e saúde. Nos depoimentos das professoras, há o posicionamento dominante de que as famílias “desestruturadas” não cumprem com suas funções.

Destacamos, inicialmente, que muitas docentes buscaram, mais uma vez, estabelecer os limites funcionais da família e da escola a fim de evidenciar que as famílias dos estudantes não estavam cumprindo com as funções que lhes eram próprias. Novamente, muitas professoras revelam discordar da ampliação das funções da escola, evidenciadas por Nogueira (2006) e Silva (2003). No afã de delimitar as fronteiras das funções da escola e da família, muitas restringem a função da escola à socialização dos saberes científicos, trazendo à tona a discussão das funções dessas duas instâncias de socialização. Ao se referir ao papel da escola, a professora Júlia, inclusive, mencionou o autor Mário Sérgio Cortella⁶¹ para enfatizar que escolarizar é

⁶¹ Filósofo, escritor e professor paranaense. É graduado em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora de Medianeira, Mestre e Doutor em Educação pela PUC-SP. Popular na mídia e no *Facebook*, Cortella (2014, p. 99) afirma que há “[...] uma exagerada ‘terceirização’ da formação a ser realizada

papel da escola e educar é papel da família. A docente sugere que muitas escolas estão assumindo o papel de educar. Discordando dessa atuação, enfatiza ser professora por formação e não educadora. Conforme afirma, para ser educador não é necessária formação. Eis trechos de depoimentos desta e de outra professora:

[...] A família é de suma importância no processo de escolarização e, como diz Mário Sérgio Cortella, né, ele, ele frisa muito isso...que escolarizar é papel da escola, educar é papel da família. Infelizmente, a família se exclui do papel de educar... e joga tudo pra escola. E... a escola...muitas vezes...assume, tem determinadas escolas e determinados profissionais, que assume esse papel de realmente educar [...] eu acho que não seria obrigação da escola nem de nenhum profissional, de nenhum professor. Não sou educadora, sou professora por formação, educadora, educador pode ser qualquer pessoa sem formação para tal... professor precisa da formação. Então, eu não pretendo assumir esse papel de educador [...] (Profa. Júlia).

[...] a família, ela é a educação primária, né, ela é a educação primeira. A escola, enquanto instituição, ela vem como uma educação secundária, uma educação mais erudita, mais livresca, né, uma educação de, é, de colocar em prática os conteúdos trabalhados com os alunos [...] construir com eles conhecimentos, haver uma socialização dos saberes já existentes e trazidos da própria vida deles fora da escola [...] e a relação entre família e escola é de fundamental importância, porque a escola sozinha ela não, não vai conseguir muita coisa, e a família sozinha também não. Então, se há uma integração positiva entre a família e a escola, isso vai ser bom para todos, será bom pra escola, será bom pra professores, funcionários da escola, e será bom também para os próprios alunos [...] (Profa. Malu).

Em relação ao primeiro núcleo de sentido, isto é, **funções relacionadas com o acompanhamento da aprendizagem em casa**, destacamos que essas funções da família condizem com a vertente “lar” na sua dimensão individual, especificada por Silva (2003). A vertente “lar” inclui todas as atividades relacionadas à escola, desempenhadas em casa pelo aluno sob supervisão dos responsáveis. Para o autor, “[...] inclui actividades como os trabalhos de casa ou outras actividades manifestas de estudo (e o apoio que lhes é dado, ou não, pela família) [...] todo tipo de iniciativas desenvolvidas pela família com vista a uma melhor escolaridade por parte do seu educando [...]” (p. 349). São atividades, conforme o autor, invisíveis fora do lar, pois envolvem desde o simples incentivo ao arranjo de um espaço próprio para estudo até a disponibilização de materiais específicos, entre outros. Essas atividades são de

na família. Pais e mães ou outros responsáveis [...] vêm se desobrigando [...] da formação cívica, sexual, religiosa, ética, ecológica e deixando mais para a Escola [...] o encargo das novas gerações”. O referido autor insiste na necessidade de parceria entre escola e família, porque considera que um projeto educativo é coletivo e não individual. Afirma: “[...] A escola cuida da escolarização, que é um pedaço dentro da Educação. Por isso, não dá para pai, mãe, terceirizar o trabalho de Educação. Nós fazemos escolarização. [...] Queremos a ajuda de pais e mães [...]” (CORTELLA, 2014, p. 105).

difícil controle por parte da escola, o que favorece uma avaliação inadequada desta acerca do envolvimento dos responsáveis no processo de escolarização dos filhos.

No depoimento da maioria das professoras, a tarefa de casa aparece como um forte indicador do acompanhamento da família no processo de escolarização dos filhos. Com base em Ariès (2011), podemos afirmar que as tarefas de casa não são uma prática educacional recente. O autor afirma que os tratados de educação, já no século XVII, insistem nos deveres dos pais, entre outros, quanto à "[...] supervisão dos estudos, à repetição das lições, quando a criança vinha dormir em casa [...]" (p. 159). De acordo com Carvalho (2004), tradicionalmente, o dever de casa é considerado como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, não afeta apenas o trabalho docente, mas também a vida dos estudantes e sua rotina familiar, pois "[...] supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares". A autora completa:

Assim, como o principal meio de interação família-escola, o dever de casa passa, de uma política tácita informal desenvolvida por famílias e escolas (e seus agentes), a uma política formal que articula os esforços educativos destas instituições (CARVALHO, 2004, p.95).

De acordo com Resende (2012), apesar da tarefa de casa não ser uma prática educacional recente, é apenas a partir das últimas décadas do século XX, no seio do movimento crescente de imbricação entre a família e a escola, que se observa uma ênfase cada vez maior na prescrição dos deveres de casa e em seu acompanhamento pelas famílias como fatores que contribuem para o sucesso escolar. Na nossa pesquisa anterior (LIMA, 2009), professoras associaram acompanhamento familiar à supervisão das tarefas de casa. Naquele estudo, a realização do “dever de casa” pela criança emergiu como indicador do envolvimento da família no processo de construção de “bons alunos”. Nesta pesquisa, novamente esse dado se repete.

A professora Olívia, por exemplo, chamou atenção para a importância da família no acompanhamento das tarefas de casa. Destacamos que acompanhamos Plantões Pedagógicos coordenados por essa professora, mais precisamente os que ocorreram no segundo semestre de 2016. Nesses Plantões, foi comum a professora chamar atenção dos responsáveis para a importância desse acompanhamento. Durante o primeiro Plantão, assim se colocou: “[...] ‘os estudantes têm que fazer a tarefa de casa em casa’”. Pede aos responsáveis: ‘Dá uma ajuda pra gente nesses 3

meses' [...] 'a gente tem que olhar. O papel da gente é olhar' [...]" (07/10/2016). No segundo Plantão Pedagógico, falando para a responsável por uma aluna, disse: "Tarefa de casa não feita. Vai para casa com a bolsa fechada e volta fechada. A gente precisa dessa ajuda. Só passamos quatro horas com eles na escola. [...] Infelizmente, temos que dizer. A escola não faz milagre" (22/12/2016). Durante a entrevista, a professora afirma que a maioria dos familiares não acompanha as tarefas de casa. Ao relatar o fato, resgata suas experiências familiares, evidenciando as diversas origens dos saberes que compõem suas representações. Observemos o depoimento dela.

[...] imagina do cuidar da educação, do aprender a ler e escrever, que a gente faz, tudo tem uma continuidade. Se eu passo, eu faço uma atividade, eu, eu tô trabalhando com a germinação, então eu plantei com eles a semente, só que morreu, porque levou muita chuva, colocaram..., aí eu pedi pra eles fazerem em casa, e não é nada demais pegar um potinho, a terra, botar o feijãozinho... de 25 crianças, só duas fizeram. Aí cada um, um empecilho, "Ah, porque eu não tenho terra, porque eu não tenho", isso não justifica, né, porque minha mãe, quando eu... só estudou até a 4ª série, né, só estudou até o admissão, que era a, a 5ª série, meu pai também, então meu pai não lia muito bem, nem minha mãe, mas eles tinham preocupação de chamar um vizinho pra ensinar quando eu não sabia a tarefa de casa [...]. (Profa. Olívia).

Nos depoimentos de muitas professoras, a ausência do acompanhamento aos estudantes nas atividades escolares aparece relacionada à composição das famílias. Conforme discutimos, as composições divergentes do modelo ideal de família têm se apresentado como provas da existência de crises, de "desestruturação" familiar (SCOTT, 2011; GOLDANI, 1993). Para essas professoras, as composições das famílias dos estudantes estão impossibilitando os familiares de assumirem responsabilidades com as crianças. A professora Júlia, por exemplo, associa as composições familiares às problemáticas envolvidas no acompanhamento escolar:

[...] é meio complicado, porque você sabe que... a gente tem família que... composta... pela mãe... só pela mãe... que assume esse papel... todo, que a criança nunca viu o pai, não sabe quem é o pai, ou que o pai tá preso... a gente tem... aluno que tem... duas mães... e que esse aluno não entende, não consegue entender, na cabeça dele, a cabeça dele tá confusa, não consegue entender real, esse processo, mas... assim... a gente sabe que, que existe, a gente... aluno que... a vó... assume o papel, toda a responsabilidade, porque a filha... ninguém sabe onde anda, o pai mataram. Temos o contrário, de que... o pai vive com a mãe, no caso a vó da criança, vive a criança, vive o pai e vive a avó, não existe o papel da mãe, não existe o papel da mãe... a mãe ninguém sabe por onde anda... ou que muitas vezes a mãe foi assassinada. Então, a realidade de família que a gente tem é essa. A gente tem algumas exceções [...] Mas independentemente dessa situação [...] se forem duas mães, se for a vó, se for o pai... quem quer que seja, tem que assumir o papel de educar. (Profa. Júlia).

A professora Júlia, que insistiu que a função da escola é escolarizar e a função da família é educar, afirmou ter abolido as atividades de casa da sua prática docente. Ela ressalta que cabe à família ocupar a criança fora da escola e explica: “[...] eu não me prendo [...] a atividades para casa. [...] Tarefa pra quê? Pra ocupar o menino em casa? A tarefa de casa vai ser para ocupar...o aluno em casa? A ocupação dele em casa tem que ser dada pelos pais, pela família”. Entretanto, no decorrer da entrevista, a professora acaba sugerindo que não realizava atividades de casa, porque as famílias dos estudantes não auxiliavam as crianças nesse processo. Podemos depreender que a docente não estava realizando as atividades de casa por reconhecer que não cabia às famílias essa função, mas, sim, por saber que os familiares não estavam assumindo esse papel por diversos motivos. Isso evidencia que suas representações das famílias dos estudantes estão orientando suas ações.

[...] Eu quero saber do desempenho do aluno na sala. Eu sei...avaliar o aluno no meu dia a dia, comigo, na sala; não pela tarefa que eu mandei pra casa, que muitas vezes o primo faz, que a tia faz, que a professora do reforço fez, que a mãe faltou paciência de esperar ele escrever [...] esse papel, desse desempenho, a gente sabe que é muito difícil, porque os pais, eles estão muito ausentes, infelizmente, da vida dos filhos... pela questão de necessidade mesmo, eles têm que sair, têm que trabalhar, têm que batalhar. Mas a gente também tem aqueles pais que não trabalham e que não assumem esse papel... e que nada fazem pra ajudar... e que não têm noção... da falta que eles fazem na vida escolar dos filhos [...]. (Profa. Júlia).

Conforme dizem muitas docentes, ao acompanharem as tarefas de casa, as famílias dos estudantes contribuem com o processo escolar. Sobre isso, a professora Eliane assim se coloca: “[...] aqueles alunos que a família é mais presente trazem a tarefa de casa respondida, porque sempre tem alguém que auxilia [...]”. Essa professora afirma que existem diversas estruturas familiares que deixam a desejar no acompanhamento da aprendizagem do estudante. Ressalta, entretanto, que os professores não podem validar a “não aprendizagem” devido à “deseestrutura” das famílias. Para essa docente, a constatação desse não envolvimento pedia do professor uma nova atitude e a alternativa por ela encontrada para lidar com a não resolução das tarefas de casa sob a supervisão da família foi desenvolver práticas que favoreçam a autonomia dos próprios estudantes. Vejamos como se posicionou.

[...] as nossas famílias, as nossas crianças vêm de diversos tipos de estrutura e que a, a, o aprendizado fica muito a desejar. Agora o que eu não concordo... é que... é, por conta disso a gente valide a não aprendizagem, entendeu?... É, "Ah, esse menino, a criança, eu vou deixar ela de lado, porque se a mãe e

o pai não ligam, por que que eu vou ligar?" Isso que eu não concordo. É como eu disse...É...o aluno foi com uma atividade pra casa, voltou sem, e eu sei que não tem estrutura, eu começo a trabalhar aquele aluno pra ele fazer só. (Profa. Eliane).

Silva (2003) chama atenção para o fato de que as atividades desenvolvidas na vertente “lar” na sua dimensão individual incluem, ainda, atividades educativas que podem ocorrer fora de casa como, por exemplo, as explicações, ou as que, mesmo que de forma indireta, podem contribuir para a formação de capital cultural. Menciona atividades como as ilustradas por Bourdieu, como levar com regularidade os filhos a museus, bibliotecas, concertos, entre outras atividades culturais. Algumas professoras fizeram referência ao fato de muitas das famílias dos estudantes não investirem em atividades educativas como as apontadas pelo autor. Nos depoimentos transcritos a seguir, duas das professoras falam das explicações que as famílias podem dar às crianças sobre assuntos tratados na sala de aula e enriquecer a construção do conhecimento, e uma delas enfatiza, também, a importância das atividades culturais. Nesses depoimentos, as docentes explicitam que as ausências dessas práticas educativas nas famílias repercutem de modo direto e negativo no processo educativo.

[...] aquilo que eu ensino, a criança vai, ela... Tem a comunidade que ela conversa sobre aquilo que eu ensino. Se na comunidade que eu ensino não se fala sobre aquilo que eu ensino, o aluno, ele tem uma perda... aí, se na casa onde eu ensino ninguém fala daquilo que eu ensino, ela também tem uma perda. Então, ela só vai ver o que eu ensino comigo. Mas, se eu ensino aqui alguma coisa... E que lá na comunidade dela se fala alguma coisa disso, houve um ganho; e se na casa dela onde eu falei aquilo houve um ganho maior. Então, houve um triângulo e esse triângulo faz com que a criança aprenda muito mais. [...] isso acontece com os nossos filhos, e é aí que tá a perda maior da criança da escola pública, porque não acontece esse, esse triângulo... mas esse triângulo acontece com a criança do particular [...]. (Profa. Sofia).

[...] a gente vai tratar de determinado assunto, por exemplo... é, agora mesmo nós estávamos falando sobre o planeta Terra e a questão do interior da Terra [...] têm crianças que você, elas, elas já demonstram um conhecimento do tema que a gente tá discutindo, não é só porque tem a fonte de informação não, é porque tem quem dê de outro modo a informação. E já tem criança que mesmo, que foram minhas do mesmo jeito, que estavam na mesma turma e que têm a mesma idade, mas que parece que não tem a menor noção do que você tá falando, tá entendendo? Você fala, por exemplo, você trazer o assunto, um sushi, você fala sobre um sushi, alimento, aí fala sobre um sushi. Tem criança que parece que nunca viu, que não sabe, que isso não existe, que é coisa de outro mundo. Mas têm algumas, que aí a gente nota, que, por exemplo, sai um fim de semana, com o pai, com a mãe, pra dar um passeio, ou só com o pai ou só com a mãe, mas que tem aquela função, e que vai lancha e condições de conhecer... variadas, mesmo que não coma, mas já sabe, já sabe do que se trata, tá entendendo? [...]. (Profa. Giovana).

Muitas professoras destacam, ainda, que a maior parte das famílias de estudantes não tem cuidados com o material escolar. Isso influencia na construção negativa das representações das famílias dos estudantes, modelando, inclusive, as ações das professoras. Muitas delas ressaltam que deixam a maioria do material escolar das crianças na escola para evitar, por exemplo, que “esquecessem” ou “perdessem”, como podemos verificar nos seguintes depoimentos: “[...] eu sempre, se eles receberam tesoura no material, eu recolho, aí eu junto aquele materialzinho de tesoura e ensino pra eles usar com cuidado, pra não perder, que só tem aquele... cola, vou juntando [...]” (Profa. Dara); “[...] eu não deixo levar os livros [...]. Às vezes, o livro chega rasgado, o aluno esquece em casa, perde o livro, [...] eu, já prevendo isso, eu deixo meus livros [...], quando é no final do ano, eles levam [...]” (Profa. Emanuele). Algumas docentes, cujos trechos dos depoimentos estão transcritos a seguir, sugerem que os cuidados com o material escolar têm relação com a realidade social dos alunos.

[...] "olhe, encape o livro", porque os livros tão parecendo que foram tirados de dentro do lixeiro... né, porque não sei o ambiente deles, se tem um lugar pra guardar, mas isso não justifica... porque eu já tive alunos que eram moradores de rua, e eles... tinham as coisas impecáveis, porque, antes de ir pra rua dormir, tinha a preocupação da família de deixar o material escolar do seu filho dentro de um, um, do mercado... e todo dia ele pegava aquela bolsa lá. Tomava banho no mercado e ia todo arrumadinho que você nem imaginava que aquela criança era moradora de rua ou de um abrigo [...]. (Profa. Olívia).

[...] E outra vez foi o caderninho sujo, o caderno sujo de um menino que aprendeu a ler, beleza, tudo, caderno sujo, eu disse: “Oh, João, você é tão bom aluno, não suje seu caderno não, faça sua tarefa na mesa”. Ele disse: “Na minha casa não tem nenhuma mesa não”... Aí também é tapa na cara [...]. Esse menino, desse jeito, não tinha uma mesa... e aprendeu a ler. [...] Eu, eu fiquei, pra mim, todas as casas tinham mesa [...], pelo menos uma mesinha de... de feira, uma mesinha de... de, sei lá, uma madeirinha simples, tudinho, mas uma casa sem mesa eu nunca tinha visto... uma casa sem... é uma, uma falta tão grande, né? Mesa pra mim é onde a família se encontra [...]. (Profa. Laura).

Em relação ao segundo núcleo de sentido, isto é, **funções relacionadas com o favorecimento de comportamentos desejáveis na escola**, destacamos que, para muitas professoras, muitas famílias dos estudantes não estavam garantindo aos seus filhos uma educação que favorecesse comportamentos desejáveis no espaço escolar. No nosso estudo anterior (LIMA, 2009), algumas docentes vincularam a participação familiar ao favorecimento de comportamentos desejáveis. Neste estudo, esse dado se repete. A professora Eliane, por exemplo, afirmou: “[...] a responsabilidade maior pela educação [...] comportamental, atitudinal, deve vir da família, né? Isso não quer dizer

que a escola também não dê esse suporte [...]”. Entretanto, a professora afirma que essa função está sendo cumprida pela escola, o que acaba por colocar em segundo plano a atividade de socializar os conhecimentos produzidos pela humanidade. Diante de uma realidade que considera “desestruturada”, a professora Eliane ressaltou a necessidade de desenvolver práticas que favoreçam o comportamento desejado, apesar de insistir que a sua função é escolarizar. Vejamos como ela se colocou.

[...] Vejo que a criança, ela vem com [...] comportamento que não está de acordo com a socialização naquele espaço. [...] tenho consciência de que a minha, a minha educação é escolar, mas eu não posso deixar... pronto, um exemplo foi essa criança, essa criança desestruturada [...] Mas a gente também não pode [...] reafirmar ou confirmar que foi só por conta dessa desestrutura, tá entendendo? Porque é como se a gente assinasse embaixo, [...], eu tento, eu tento, eu sei que a gente não faz tudo, mas eu tento, eu procuro fazer com que aquela criança, porque a gente vê tanto caso, né? O pai tá preso, a mãe é alcoólatra, e a criança é um doutor, né verdade? Se tornou um adulto... É um médico, é um professor, mas não teve a estrutura. Quando eu vejo que o professor é o referencial da estrutura... Se o professor assina embaixo, "Ah, esse menino não quer nada com a vida", e vai passando esse menino... [...] É... eu acredito que o professor, se ele fosse médico, tinha muita gente aí sem pé, sem olho, sem, né, eu acredito muito nisso, que a gente, é, faz parte dessa, dessa estrutura dessa criança. Se a gente deixar ao que ele, ao que ele está, eu acho que a gente tá reafirmando tudo isso, né? (Profa. Eliane).

Destacamos que algumas professoras indicaram que o comportamento do estudante em sala de aula estava relacionado ao equilíbrio emocional da família. A professora Paola, no seu depoimento, enfatizou que é função da família favorecer a base emocional da criança. Segundo a docente, “[...] as estruturas emocionais não têm como ser consertadas pela escola”. Ao falar da sua própria função enquanto família e, ao mesmo tempo, das famílias dos estudantes, afirma que a família não pode se eximir de sua responsabilidade transferindo-a para a escola. E completa: “[...] a escola não é, não tá ali pra educar meu filho, é... num âmbito que ela não tem competência, que seria o incentivo emocional, moral, quem tem que dar isso sou eu”.

No depoimento de muitas docentes, o equilíbrio emocional, por vezes, aparecia associado à composição familiar da criança. De modo geral, essas professoras fazem referência aos casos de separação que reverberava no equilíbrio emocional das crianças e nas suas práticas estudantis. A professora Paola, por exemplo, menciona o caso de um estudante que apresentava desequilíbrio emocional devido à separação dos pais e que esse desequilíbrio impactava seu comportamento na sala de aula. Ela assim se colocou: “[...] A gente descobriu que ele é filho de pais

separados e que os pais vivem em guerra. Então, essa guerra passou pra ele, e ele tem uma desestrutura emocional séria. [...] tá com o comportamento muito agressivo”.

Frente ao seu próprio depoimento, a professora Paola apresenta as exceções descolando o discurso que interligava “desestrutura”, “comportamento inadequado” e/ou “aprendizagem insatisfatória”, como podemos ver no seguinte comentário: “[...] Só, é, Ailton, que os pais são separados e vivem em guerra, que ele, ele não tem problemas de aprendizagem [...] João, que é [...] especial, ele também não tem problemas de aprendizagem, a questão dele é comportamental [...]”. E continuou:

Esse ano eu tô com uma sala muito eclética, muito heterogênea... Eu tenho, eu tenho alunos mais concentrados e que normalmente esses alunos têm uma família mais estruturada [...] estruturada emocionalmente, bem resolvida... né? Eu tenho até uma criança que a mãe dela é ex-presidiária... Esse ano ela tá solta, mas ela não mora com, com essa mãe... O ano passado a gente via que ela tinha uma questão é... com a professora muito grande, uma relação muito grande, mas depois que a mãe dela saiu, eu vejo uma tranquilidade maior da parte dela e ela é uma criança que evolui muito bem, que é muito responsável com as coisas dela, por quê? *Porque a pessoa que tá com ela, as pessoas que tão tomando conta têm uma saúde emocional também.* Então, ela, ela é uma criança maravilhosa [...]. (Grifo nosso).

Em alguns depoimentos, o equilíbrio emocional se sobressai em relação a outros que também compõem o que definem como função familiar como, por exemplo, o aspecto financeiro. Para essas professoras, o equilíbrio reflete no comportamento do estudante e/ou também nos resultados da aprendizagem. Os trechos de depoimentos transcritos a seguir enfatizam o aspecto emocional da família e sua repercussão no comportamento e/ou aprendizagem dos alunos. Observemo-los.

[...] eu tenho um que a casa dele nem de alvenaria é... né? É de madeira a casa. Tem um menino que até falou: "Tua casa é de porquinho, porque é de madeira", porque eu tinha contado a história dos porquinhos. Ele: "É, a minha casa é de madeira". Só que esse menino, Victor Daniel, ele é extremamente inteligente, ele já lê, do 2º ano, escreve bem, já conseguiu fazer até um texto, com início, meio e fim, morando na casa de madeira. *A família dele tem a questão do equilíbrio emocional, mesmo não tendo recursos.* E a criança totalmente... uma criança bem responsável com o material, com as suas coisas [...]. (Profa. Dara, grifo nosso).

[...] porque assim... a família, quando ela tem, é, uma estrutura emocional, não vou nem dizer financeira, porque, às vezes a, a família ela não tem condições financeiras, mas ela tem uma estrutura emocional pra orientar aquela criança, então a criança, ela vai ter, ela vai ter direcionamento, ela vai saber pra onde ela tá indo. É diferente daquela criança que ela tá inserida em uma família que é desestruturada, muita briga, muita confusão, a criança fica totalmente desorientada. (...) Isso interfere sim. E, quando a família, ela tem esse, essa preocupação e tem essa organização, essa estrutura familiar, é,

a criança, ela chega mais estruturada na escola, e vai ter um rendimento bem melhor [...]. (Profa. Elisa).

Destacamos que, para muitas professoras, a maioria das famílias dos estudantes tinha práticas educativas inadequadas, principalmente a punição corporal. De acordo com Silva (2008), algumas pesquisas apontam os riscos ou disfunções que a prática de educar pela violência física pode desencadear no desenvolvimento da criança: a) oferecem um modelo inadequado de os adultos lidarem com situações de conflitos; b) impedem pais e filhos de conhecerem as origens de suas dificuldades e motivações; c) favorecem o desvio no comportamento; d) sugerem que o comportamento desejado só acontece na presença do adulto que pune; e) favorecem dificuldades na aprendizagem e na internalização das regras e dos valores; e f) contribuem para aparecerem dificuldades na aceitação da figura de autoridade.

No seu depoimento, uma das docentes, Laura, enfatizou o posicionamento de que as práticas de punição corporal das famílias dos alunos são inadequadas ao fazer referência à Lei nº 13.010/2014, conhecida como “Lei da Palmada”, que alterou o ECA. Essa Lei estabelece o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los⁶². O ECA contribui, conforme destaca Sarti (2008), para dessacralizar a família ao introduzir a ideia de se proteger legalmente qualquer criança contra seus próprios familiares. A autora, porém, enfatiza:

[...] esse recurso legal é frequentemente utilizado para estigmatizar as famílias pobres, definidas como desestruturadas, “incapazes de dar continência a seus filhos”, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres. (p.24).

⁶² No parágrafo único do artigo 18-B, inciso I, é definido castigo físico como “ação de natureza disciplinar ou punitiva aplicada com o uso da força física sobre a criança ou o adolescente que resulte em: a) sofrimento físico; ou b) lesão”; e no inciso II, tratamento cruel ou degradante como “conduta ou forma cruel de tratamento em relação à criança ou ao adolescente que: a) humilhe; ou b) ameace gravemente; ou c) ridicularize.” O artigo 18-B especifica as sanções cabíveis e aplicáveis de acordo com cada caso: “I – encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família; II – encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico; III – encaminhamento a cursos ou programas de orientação; IV – obrigação de encaminhar a criança a tratamento especializado; V – advertência”.

Sarti (2008) chama atenção, portanto, para a necessidade de considerar as famílias pobres como grupo concreto e, portanto, o lugar dos filhos nesse universo. Conforme apontam Weber, Viezzer e Brandenburg (2004), a vinculação da punição corporal com a disciplina vem sendo transmitida ao longo de muitas gerações, sendo considerada, inclusive, modelo a ser seguido pelos pais na educação de seus filhos. Conforme Donoso e Ricas (2009), embora do ponto de vista da ciência e dos profissionais que se ocupam da atenção à criança, os castigos físicos sejam compreendidos como violência, pode não ser percebido dessa forma por quem o pratica, devido à aceitação social de tal prática. Segundo essas autoras, nos meios populares, podem, inclusive, “[...] ser motivo de vanglória e é frequentemente cobrado dos pais e familiares pela sociedade em situações de transgressões pelas crianças das normas de convivência [...]” (p. 79). Entretanto, Donoso e Ricas (2009) destacam que

A tendência a condenar a punição física deslocando-a, qualquer que seja a sua forma e intensidade, para a categoria de violência tem suas bases em estudos e observações que mostram os riscos e seqüelas desta prática para a criança. (p. 79).

Muitas docentes, ao reconhecerem que a prática de bater para educar as crianças é uma realidade comum em determinados grupos familiares dos seus estudantes e, ainda, os riscos ou disfunções que essa prática acarreta para a criança, evidenciaram que modificam suas atitudes a partir da constatação da existência de famílias que têm práticas como essa. Esse dado, aliás, apareceu na etapa anterior da pesquisa e algumas docentes demonstraram certa frustração nas tentativas de compreender e levar em consideração as práticas das famílias de alguns estudantes. Os trechos de depoimentos transcritos a seguir indicam essas práticas docentes.

[...] um caso de um aluno [...] a informação que eu tenho de pessoas que moram próximas a ele... é que qualquer coisinha ele apanha. Então, assim, eu fico tentando fazer de tudo, porque ele é até um aluno problema no sentido de ser muito agressivo, com 6 anos, ele é muito agressivo... e aí eu já conversei com ele e eu tento não chamar alguém da família, porque eu tenho receio de que, ao chegar em casa, de repente faça alguma coisa com ele... que, ao invés de ajudar, de piorar a situação; porque a gente diz, “não bata”, mas eles fazem o que eles querem, “sou pai”, “sou mãe”, faz o que quer [...] já houve caso aqui... de chamar um pai pra conversar sobre o filho e o pai avançar no filho pra dar uma porrada no filho e a gente se jogar no meio, a direção ou algum professor... porque nós conversamos muito, nós não temos chamando aqui pra filho ser espancado, pra filha ser espancada não, justamente pra fazer essa ponte com a família [...]. (Profa. Malu).

[...] quando é uma criança violenta, [...] "Não se preocupe não, professora. Ele vai tomar jeito. Ele não vai dar mais em ninguém não". A gente já sabe que vai apanhar, inclusive tem mãe que dá até na escola mesmo, que, um dia desse, não é nem meu aluno, mas eu disse até a Lourdes⁶³: "Lourdes, denuncie!", que a mulher deu um, um empurrão no menino, o menino bateu a cabeça no chão, botou logo pra fazer xixi, de tanto medo, porque sabe, mete o cacete, mete o cacete. [...] as crianças apanham, apanham não, as crianças são espancadas. [...] Aí eu não chamo mais. Trabalho com a criança na sala, conversando aqui com a direção, aqui na escola, com... já tive um caso de uma menina muito difícil, muito difícil mesmo, e que ela comigo não deu problema. [...] as crianças apanham na escola, né possível, em casa é que apanham mesmo. E apanha de tudo que você... chega com marca e tudo, aí eu não chamo mais... Sou contra a violência. (Profa. Laura).

Como podemos perceber, frente à realidade das famílias que utilizam a punição corporal como prática educativa, as professoras Malu e Laura disseram que evitam, ao máximo, chamar os familiares para conversar sobre o comportamento do estudante a fim de que as crianças não sofram violência corporal por parte dos responsáveis. Nesse caso, as ações das referidas docentes têm a singularidade de serem determinadas por intenções. Sobre isso, Moscovici (2005, p. 28) afirma: "[...] nesse caso, ocorre que a representação e ação estão articuladas em função do seu conteúdo. Se é preciso acrescentar que essa representação nunca é boa, não se pode, entretanto, negar a sua eficácia [...]" . Para o autor, essa articulação se explica de maneira mais ou menos racional como a de um silogismo prático e exemplifica:

[...] Peço ao filósofo americano Fodor um exemplo. John acredita que choverá, se ele lavar o carro. John quer que chova. Logo, John age de uma maneira que, na sua intenção, é uma lavagem de carro. É mais ou menos assim que se descrevia outrora a magia simpática usada em cerimônias destinadas a fazer chover ou a parar a chuva, chamar o vento ou detê-lo. [...] pode-se interpretar a conduta de John afirmando que lavar o carro é um efeito da relação causal entre a crença de John e a utilidade desta. Ou então, poder-se-ia apresentar o argumento contrafactual seguinte: John não lavaria o carro, se o conteúdo da sua representação fosse diferente do que é. (MOSCOVICI, 2005, p. 28).

Destacamos que a professora Malu chamou atenção para o fato de que as práticas de punição corporal de determinados grupos familiares, apesar de surpreender, faz parte da própria cultura dos familiares: "[...] nessa situação, quando a gente vê um pai chegar aqui... ou uma mãe, com muita ignorância, e que um jeito, é o jeito da pessoa ser, ignorante, até por uma questão assim da vida sofrida, do, do próprio desconhecimento...". Por reconhecer que é uma prática cultural difícil de modificar, a professora questiona sobre a necessidade de falar com os responsáveis

⁶³ Nome fictício em substituição ao nome da diretora da escola, ao qual a professora se referiu.

e sobre o sentimento gerado frente a situações como essa: “[...] a gente fica assim se sentindo um pouco impotente, mas, por outro lado, a gente se questiona... bem, falar com o pai, com a mãe, não vai nesse caso, neste caso, adiantar...”. Frente a essa constatação, a professora busca acolher a criança na escola, assumindo, portanto, uma função que não se restringe à socialização de conhecimentos acumulados pela humanidade. No seu depoimento, faz referência a uma escola que acolhe os alunos.

[...] o que eu posso fazer pra amenizar essa dor da criança é que ela se sinta acolhida, no momento que estiver na escola, não seja só um momento de aprendizados de conteúdo, mas o momento que está se socializando, o momento que está também construindo, né? Sabe? Eles, o momento também que está partilhando, um momento também que ela se sinta assim... amada... que aqui ela não tá sendo um estorvo, ela tá sendo um aluno, uma aluna, né? E que está aqui também pra ser acolhida por todos nós, porque é nossa obrigação mesmo, eu digo humanamente falando, não só profissionalmente, humanamente falando é a nossa obrigação, não só minha, como dos funcionários, como dos professores, como da direção, como de toda a comunidade escolar [...]. (Profa. Malu).

A professora Helena, que também fez referência a práticas desse tipo entre famílias, disse como agiu frente a essa constatação: sugeriu que a família utilizasse outras estratégias educativas. No seu depoimento, a professora sugere que leva os responsáveis familiares a refletirem se suas práticas de punição corporal estão modificando o comportamento do filho no sentido desejado. A professora aconselha que os responsáveis utilizem o diálogo para tentar alcançar o objetivo: “[...] já tive mães aqui: ‘Tia Helena, vou, chegar em casa, vou dar uma surra!’; ‘Peraí, você já tá dando surra, tá adiantando alguma coisa? [...] Vamo pensar em outra coisa. [...] converse, converse com ele [...]’”. A docente reconhece, porém, que é necessário ter sensibilidade no trato com as questões que envolvem essa forma de educar por parte das famílias, por entendê-la como cultural: “[...] Mas eu sempre digo: ‘Mas na tua casa, né, são seus costumes, são seus valores e são seus, é sua forma de educar. Eu acho que você poderia fazer isso. Quer experimentar? Tente [...] pode dar resultado’[...]”.

Nesse sentido, cumpre resgatar trecho da observação do segundo Plantão Pedagógico conduzido pela professora Helena, pois fica clara a existência de famílias que batem nas crianças e não veem problemas nisso. Nesse registro, abaixo transcrito, a professora sugere atividades a serem realizadas em casa. Frente ao não entendimento do estudante para com o encaminhamento da atividade, a responsável pelo aluno – no caso, a mãe do estudante – diz que não tem paciência e bate na

criança. O próprio estudante se pronuncia durante o Plantão Pedagógico e diz: “Ela cuida dano [sic] na gente”. Nesse registro, destacamos que fica nítida uma situação de “docentização dos pais”⁶⁴, em que estes são convidados a desempenhar o papel de professor em casa, mesmo sem preparação para tal. A professora acredita que os familiares podem contribuir com o processo de aprendizagem do estudante no lar.

Uma mãe sai e diz que depois vem. [...] A mãe que tinha saído anteriormente volta para a sala. A professora conversa sobre o desenvolvimento do seu filho, dizendo que ele precisa compreender o “lh”. A mãe diz que não tem paciência para ensinar as atividades ao filho. A professora convida o irmão do estudante, que aguardava a mãe, para realizar um ditado com o estudante, de modo a evidenciar como a mãe poderia auxiliar no processo de aprendizagem. A professora diz que a mãe precisa ter paciência. O filho diz: “Ela cuida dano [sic] na gente”. A mãe diz: “Tem que me respeitar, sou a mãe, né não?” [...]. A professora ressalta que ela é o exemplo. A mãe diz ainda que primeiro bate, depois diz o porquê de a criança ter apanhado. Mas depois diz que fala mais do que bate. Diz que não gosta de bater. A professora sugere outras estratégias como, por exemplo, tirar o que ele gosta. Ressalta, por fim, os compromissos assumidos durante o Plantão que incluía auxiliar os estudantes nas atividades. [...]. (1º Semestre - 08/07/2016).

Como vimos, a professora Helena estabelece diálogos para que o responsável pela criança modifique sua prática educativa. Já as professoras Malu e Laura, frente à constatação de que o ato de bater é uma prática familiar, evita a comunicação com as famílias que atuam dessa forma. As ações das professoras frente às práticas educativas de famílias de estudantes nos remetem a Jovchelovitch (2008) que, com base nos escritos pedagógicos de Paulo Freire (1988, 2006, 2015), discute sobre encontros dialógicos e não dialógicos. Segundo a autora, a característica central do encontro dialógico é levar em consideração a perspectiva do outro e reconhecê-la como legítima; já a do encontro não dialógico é a falta de reconhecimento mútuo e a dominação que isso acarreta, pois a perspectiva expressa no conhecimento do outro é negada e, assim, o reconhecimento permanece preso ao poder de um sistema de saber sobre o outro. Nesse sentido, Jovchelovitch (2008, p. 252) defende que

O entendimento de que sistemas de saber expressam códigos culturais, identidades, práticas e recursos está no centro do encontro dialógico, pois é este entendimento que traz à tona o imperativo ético de reconhecer o Outro e de engajar-se em um encontro dialógico em que as perspectivas podem ser compreendidas, negociadas e, finalmente, transformadas. O reconhecimento conjunto da diversidade, da expressividade e das limitações em todo conhecimento constitui as condições essenciais para a comunicação.

⁶⁴ Conforme Silva (2003), essa expressão foi usada por José Alberto Correia no seminário “O Multiculturalismo e as Metodologias Qualitativas em Educação”, Vila Real, Janeiro de 2000.

Subjacente a toda comunicação genuína está o compromisso implícito com a noção de igualdade, com o colocar entre parênteses as diferenças e com a adoção de procedimentos que promovam e exijam diálogo e reciprocidade.

Conforme já afirmamos, muitas professoras admitem que as disfunções das famílias dos estudantes em relação ao acompanhamento das atividades de casa e os comportamentos do aluno repercutem nas práticas dos estudantes em sala de aula e isso influencia a tomada de decisões sobre questões que envolvem a prática docente. A professora Paola, por exemplo, afirma: “[...] Eu, eu percebo, por exemplo, quando esse menino que tem problema com a mãe e com o pai, que ele não tá na sala, a fluidez é muito maior. Eu consigo trabalhar de uma maneira muito mais tranquila [...]”. Na continuidade do seu depoimento, a docente menciona estratégias pedagógicas que utiliza com toda a turma frente ao comportamento de um aluno de uma família “desequilibrada”. A referida docente faz referência a uma prática claramente behaviorista⁶⁵ para dar conta da situação de agressividade do estudante na escola:

Eu tenho um caso de um aluno que a mãe é viciada em cocaína, em crack, enquanto tava grávida, aí ela deixou com a vó, passa por ele hoje finge que não vê, é como se ele fosse um objeto, e o pai foi embora, também não dá nenhuma atenção. A vó aparentemente tenta cuidar, mas também não tem muito, ele é um menino que ele chega sujo, ele é um menino que ele não come antes de vim pra sala e tem rompantes de agressividade... E ela ainda disse que o ano passado ele tinha tique nervoso nos olhos. Ela disse que, durante a noite, ele tem espasmos musculares... e ele tem um pouco de dificuldade de aprendizagem. A gente não sabe até que ponto o crack fez esse problema no cérebro dele e até que ponto emocional... tá atrapalhando isso. Tô tentando trabalhar com ele também e com o resto da turma com um programa com adesivos, quem faz a tarefa ganha um adesivo, quem se comporta bem, ganha um adesivo, o sinal do positivo e do negativo, que, que se a gente não se comportar, a gente não vai ficar assim, né, positivo, a gente vai ficar negativo, não vai aprender. Tô tentando trabalhar com a turma inteira essa questão da positividade das ações, que cada ação boa que ele fizer, ele vai ter uma... um estímulo ao que é bom, né, não ficar só batendo na tecla do que eles estão fazendo de errado, mas tentando, é, valorizar o que eles tão fazendo de bom. (Profa. Paola).

Para algumas docentes, as orientações educativas de algumas famílias se chocam com as orientações dadas pelos professores e, quando isso acontece, têm repercussões negativas na escola. Ressaltaram, sobretudo, a orientação de algumas

⁶⁵ Aqui destacamos o behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Para Skinner (1972), o ensinar é “[...] o dispor de contingências de comportamento sob as quais se muda o comportamento” (p. 108). Ensinar dependeria de três elementos observáveis na presença dos quais o comportamento ocorre: a) *evento antecedente* ou um estímulo discriminatório como uma instrução verbal; b) *resposta*, isto é, movimento observável do organismo, funcionalmente relacionado com o evento antecedente; c) *evento conseqüente*, com funções fortalecedoras ou enfraquecedoras em relação à resposta, dependendo das relações de apresentação ou remoção estabelecidas (NERI, 1980).

famílias que incitam a violência dos alunos entre si. Conforme relataram, algumas famílias incentivam seus filhos a revidarem no caso de serem machucados por um colega – orientação contrária a dada pela escola. Olívia, por exemplo, afirmou: “[...] [a mãe do aluno] disse que da próxima vez que uma criança batesse nele, ele pegasse um lápis e enfiasse no pescoço da criança... então, vai ter diálogo com essa família? Nenhum...”. Como podemos perceber, essa prática da família justifica e orienta as ações da professora. O depoimento da docente Malu também é esclarecedor sobre como as orientações familiares dos estudantes concorrem para a construção das representações sociais das famílias dos alunos e reverberam em sua ação docente.

[...] se na escola se trabalha uma coisa de uma forma, e principalmente em relação aos conceitos atitudinais, e na família se diz outra coisa [...] fica muito complicado mesmo. Por exemplo, é, se nós, professoras, dissemos... assim... professores, funcionários, direção: “Não bata no seu colega”, mas nós sabemos que eles têm orientações dadas por alguns pais... que batam nos colegas: “Se chegar em casa apanhado, vai apanhar”... porque eles dizem isso pra gente... a gente sabe que não é por aí, às vezes, um aluno bate no outro num esbarrão... de tá numa brincadeira de pega pegou... então já vai, porque ele esbarrou sem querer, aí vai espancar um ao outro? Não pode, entendeu? (Profa. Malu).

Nos seus depoimentos, algumas professoras indicam que o desequilíbrio emocional dos estudantes e seus comportamentos violentos estão relacionados à cultura musical. A professora Dara afirma que as crianças estão acostumadas com “músicas de subúrbio”, “músicas de barulho” e ela diz trabalhar com músicas que não fazem parte desse repertório cultural. Isso lembra a discussão de Freire (1975) sobre a “invasão cultural”, isto é, a tentativa unilateral de substituir um conhecimento por outro. Segundo relata a professora, os estudantes “[...] acham assim bem diferentes, porque eles não têm o hábito de ouvir essas canções, né? [...] eles estranham, porque, na comunidade deles, eles não têm acesso a esse tipo de cultura [...]”. No depoimento, a docente Dara afirma utilizar essa prática para trabalhar o emocional das crianças.

A professora Alícia também fez referência à cultura musical dos estudantes e deixou claro que essa cultura incomoda, pois são músicas “[...] de apologia à violência, apologia à sexualidade, de apologia ao uso de drogas lícitas [...]”. Para a referida docente, essa prática cultural repercute de forma direta e negativa no espaço escolar, pois os estudantes interiorizam e reproduzem na escola. E acrescenta:

[...] quanto mais o aluno escuta, quanto mais ele interioriza, quanto mais ele reproduz. Então, as músicas da comunidade, seja ela o rap, o funk, o reggae, o rock, o brega, como eles chamam, brega rasgado, isso interfere, sim, na

prática da escola e muitas vezes de forma negativa. [...] O ano passado teve uma música que tinha um refrão que dizia: "Ei, aqui oh", e aí criou problema, porque um dos alunos [...] fora da escola, fora do muro, cantou essa música e fez o gesto e aí uma das mães se incomodou, se irritou e trouxe o problema pra dentro da escola. Então, às vezes, o que é comum pro aluno escutar, o que é comum pra ele gesticular, o que é comum pra ele fazer não tem que ser aceitado pelos outros. O direito dele acaba quando o do outro começa e nem sempre eles entendem isso [...] (Profa. Alícia).

Os dados desta etapa da pesquisa reforçam que as lógicas socializadoras das famílias dos estudantes são vistas, muitas vezes, como estranhas pelas professoras. Portanto, reiteram que é impossível compreender a lógica própria das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras sem discutir as relações entre as culturas de “quem representa” e “o que é representado”. Reforça essa afirmação o relato da professora Dara, quando afirma que muitas crianças não sabem se alimentar: “[...] a forma como uma criança se alimenta, criança que não tem o hábito de se alimentar com talher [...] quando a merendeira vai entregar o talher da merenda, não quer, quer pegar com a mão...”. A socialização das famílias quanto à própria alimentação, por vezes, orienta e justifica as práticas das professoras. A professora Laura, por exemplo, falou que busca, sempre que possível, orientar os estudantes sobre como devem sentar à mesa e se alimentar corretamente. Vejamos como ela se colocou.

[...] eu não perco nenhuma chance de educar... é um momento de educar. Como eu sei que na educação caseira falta muito, então "mastigue de boca fechada, meu filho; né assim que a gente come não, sente direitinho, mastigue...". Então, isso eu faço no começo, agora mesmo, na turma do 5º ano, não tem problema nenhum, eu sento e eles ficam comendo, eu também como, eu tenho meu lanchinho, minha barrinha, que eu levo, fico comendo junto com eles. Então... de... não perder nenhuma chance, nenhuma. [...] porque tem o exemplo, eu, eu, por exemplo, se eu digo "coma de boca fechada", eu como de boca fechada. "Não, não coma com agonia, não é assim que a gente come, a colher, a gente não precisa se melar". Essas coisas todas, se eles veem também eu fazendo, né, que exatamente eles não veem em casa. (Profa. Laura).

Em relação ao terceiro núcleo de sentido, isto é, **funções relacionadas a práticas básicas**, muitas professoras comentam que as famílias não estavam cumprindo com funções que consideravam básicas como: afeto, alimentação, higiene e saúde. Muitas docentes, inclusive, afirmam que a instituição escolar e seus atores estavam tomando para si essa responsabilidade. A professora Malu, por exemplo, destacou que chamou para si e para toda a comunidade escolar a responsabilidade pelo bem-estar psicológico da criança. A professora, frente ao fato de o estudante

sofrer punição corporal, colocou que a escola, além de socializar os conhecimentos, deve ser um espaço para que a criança “[...] se sinta, assim, amada...”. Entretanto, segundo a professora, não deveria ser um objetivo da escola, mas acaba se tornando em função da realidade familiar do estudante. De acordo com essa professora, a família continua sendo responsável pelo equilíbrio emocional da criança, mas devido à realidade familiar do estudante, a função da escola, que se restringia à socialização/construção dos conhecimentos acumulados, se torna mais ampliada.

De acordo com Silva (2003) e Nogueira (2006), a tendência atual da escola é ir além de suas funções tradicionais de desenvolvimento cognitivo. Os depoimentos das entrevistadas reforçam a refutação dessa ampliação de funções, embora muitas evidenciem o desenvolvimento de práticas que buscam propiciar o bem-estar dos estudantes a partir da consideração da realidade familiar dos alunos. Alguns trechos de depoimentos em que docentes apontam que as famílias não estão cumprindo com as funções afetivas são reproduzidos a seguir: “[...] É, é aquela coisa do trato com o filho, é, eu não posso dar muito carinho, porque ele tem que saber que a vida é dura...” (Profa. Eliane); “[...] primeiro vínculo amoroso, primeiro lugar onde a gente se sente amado... amado ou rejeitado [...]. Criança de doze anos diz: ‘Minha mãe não tá ligando se eu tô bem, se eu tô mal, se eu vou dormir, se eu não vou, pouco importa’[...]” (Profa. Laura). Laura ressalta que sua família de origem foi construída a partir de laços fortes de afetividade, o que indica a proveniência do saber. Ressalta, ainda, diferenças em relação às famílias dos alunos, conforme podemos ver no recorte abaixo transcrito.

[...] A minha família era grande, são, eram sete, são sete filhos, papai e mamãe... muito amor, realmente foi uma família que eu aprendi que a família tem amor, porque eles realmente... nós somos frutos de um grande amor. Papai e mamãe foram casados quase cinquenta anos. Dois meses antes de fazer cinquenta anos de casados, ele morreu [...]. As famílias hoje, as mães muito novas... os pais, às vezes, mas as mães muito mais, novas, sem estrutura emocional pra ser mãe... não tem, não assume, não assume as crianças, a maior parte, tem ajuda de... de mãe, né, que são as avós, de sogra, de mãe, e as crianças vão, elas não vão vendo na mãe uma autoridade... isso é a grande maioria; na mãe, o pai, quando convive, porque na maioria das vezes não convive com o pai infelizmente, aí as crianças ficam sem uma, sem uma referência... Quem é a autoridade pra ela? [...] é muita falta de... de estrutura familiar mesmo, de organização, a grande maioria. Os poucos que se, a minoria, que é organizadinha, são os melhores alunos [...]

Algumas professoras destacaram que outra disfunção familiar que impacta a rotina escolar é a “má alimentação” dos alunos. No seu depoimento, a professora Elisa, por exemplo, menciona o caso de uma aluna que não se alimentava antes de ir

para a escola e a responsável pela estudante - no caso, a mãe - solicitava que a deixasse comer “salgadinho”. A referida docente, além de sugerir que a mãe modificasse a alimentação da criança, salienta que não faria o solicitado, pois alteraria a rotina estabelecida na escola. Reforça que a rotina alimentar fora da escola é papel da família e, a seguir, afirma: “[...] eu não posso seguir a rotina da família, tá entendendo? [...] a sugestão dela, que, quando desse oito horas, chamasse a menina e dissesse: ‘Vá comer’ [...] E isso acaba interferindo em quê? Na aprendizagem [...]”. A professora Elisa diz que está incentivando as crianças a adotarem uma alimentação mais saudável. Segundo ela, a merenda da escola é acompanhada por uma nutricionista, mas muitas crianças insistiam em não comer essa merenda. Por isso, falou da necessidade de realizar um trabalho de conscientização e sensibilização entre os alunos e as famílias, conforme podemos ver no recorte abaixo transcrito.

[...] eu tô fazendo um trabalho em sala, eu, alguns professores já também, que é a questão do lanche, porque assim... a gente tem lanche aqui que é acompanhado por uma nutricionista [...] e a criança não come a merenda daqui, que é uma merenda mais saudável do que a merenda que eles tão trazendo, o lanche... porque isso é um hábito da família está, é, criou, criou naquela criança, trazer biscoito, salgadinho e a gente precisa começar a fazer o trabalho inverso... a conscientizar a criança, a sensibilizá-la na sala de aula e chamar a família também. O ano passado a gente fez, trouxe um grupo aí, é, a escola convidou, pra trabalhar a questão da alimentação que tava demais, era muita merenda sobrando, porque não queriam comer [...] precisa fazer esse trabalho tanto com a criança quanto com a família. Vou começar a fazer já, já na sala de aula, trazer vídeos que falem sobre alimentação saudável, que é ser forte, aí fico dizendo pra eles, "pra ser super-homem, é, ser *supergirl*, tem que ter, comer fruta, comer isso, comer aquilo", pra ver se a gente começa incentivar, porque muitas vezes a família vai pelo que é mais fácil na alimentação, porque é mais fácil, não é mais saudável, né? (Profa. Elisa).

Em alguns dos Plantões Pedagógicos, destacamos que as professoras salientaram a importância de as famílias darem uma maior atenção à alimentação dos seus filhos, conforme podemos observar no trecho seguinte: “[...] A professora fala, direcionando-se para um responsável, da escrita e da alimentação de um aluno que não merenda na escola. Diz: ‘Nem andar tá tendo coragem’. A professora pede que cuide da alimentação e tire o salgadinho” (Profa. Olívia/2º Semestre - 07/10/2016).

Destacamos que, na atualidade, o consumo de alimentos industrializados é incentivado pelo mercado publicitário. Defante *et al* (2015, p. 268) consideram que “[...] as preferências alimentares estão ligadas ao comportamento de compra dos indivíduos, que, por sua vez, é induzido pela relação direta e indireta com o ambiente

micro e macroeconômico”. Silva (2015) destaca que a introdução e a manutenção de alimentos industrializados nos hábitos da família estão relacionadas a estabilidade econômica e o fácil acesso, bem como a fatores como a influência do mercado publicitário; a inserção da mulher no mercado de trabalho e a forma de preparar os alimentos (maior praticidade, rapidez, durabilidade) e sua boa aceitação. Em relação ao mercado publicitário, destaca que a televisão é o principal meio de comunicação para publicidade, e tem como agravante que “a maioria dos anúncios é de alimentos não saudáveis, e utiliza técnicas persuasivas como promoções, brindes, animações e participação de celebridades para atrair principalmente crianças e adolescentes”(p.28).

Destacamos que, nas entrevistas, algumas professoras afirmaram que tinham percebido melhorias na alimentação dos estudantes. A professora Eliane, por exemplo, afirmou: “[...] os nossos alunos, eles não têm... uma boa alimentação...”. Na sequência, chamou atenção para o fato de que tinha percebido melhorias na alimentação devido a políticas sociais como o “Bolsa Família”. A docente colocou que muitas pessoas discordavam de políticas como essa, mas ela considerava importante, embora pudesse ser mais abrangente: “[...] Poderia ser um pouco mais abrangente, mas no fato dela existir, eu acho que melhorou muito a condição de nossos alunos”. A professora Dara também chamou atenção para a importância da referida política para a própria sobrevivência dos estudantes e lamenta as críticas recentes. Afirma:

Eu tive um alun..., um aluno que, é, ele, a renda deles, assim, tinha que sobreviver com aqueles trezentos reais pra quatro filhos... durante aquele mês era aquele, aquele dinheiro, que, de bolsa, de assistência... do governo. Então eles dependem só dali, daquelas bolsas de assistência. Infelizmente, tem gente, com a conjuntura política, o pessoal tá incomodado até com isso. Aí a gente observa como tá esse cenário político, como as pessoas não entendem, como estão fazendo esse, esse escarcéu todo sem necessidade. Aí bem, bem pobres mesmo, sem nenhuma condição. E depende justamente até da merenda da escola... e, assim, esses que são mais... as meninas da merenda, quando sobra merenda, geralmente sobra, né, a merenda, é entregue pra eles [...].

Nascimento *et al* (2016) salientam que os programas de transferência de renda, como o Bolsa Família, têm influência direta nas práticas alimentares das famílias beneficiárias. Isso porque, conforme os autores, o acesso a um padrão de consumo mais elevado pelas famílias modifica, de certa forma, as práticas alimentares locais. Entretanto, ressaltam que essa mudança pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação e das escolhas dos próprios beneficiários. Martins (2013), ao avaliar o impacto do Programa Bolsa Família sobre a aquisição de alimentos em famílias de

baixa renda no Brasil, constatou que os domicílios beneficiados pelo Programa apresentaram maior gasto total com alimentação, maior disponibilidade de energia proveniente do conjunto de itens alimentares e também maior disponibilidade proveniente de alimentos e de ingredientes culinários. Além disso, constatou que não houve diferenças significativas entre beneficiados e não beneficiados pelo Programa no que diz respeito ao gasto ou à disponibilidade de produtos prontos para consumo.

Ressaltamos que algumas professoras também comentaram sobre as práticas de higiene pessoal de famílias em relação aos filhos/estudantes. A docente Eliane afirmou: “[...] os pais mais frequentes na vida da criança, [...] a higiene da criança é, é diferente daqueles que, que não têm aquela família presente [...]”. A professora Laura, por sua vez, a partir de uma experiência concreta, entende que a higiene pessoal pode ter relação com a realidade social das crianças. No seu depoimento, mostra como a realidade familiar do estudante pode justificar determinadas ações dos responsáveis: “[...] uma vez eu disse a um aluno: ‘Meu filho, a sua camisa está pelo avesso’. Aí ele disse: ‘É, foi minha mãe que mandou eu botar, porque lá em casa não tem água, então a gente usa num dia, no outro dia suja o outro lado’. Eu fiquei com a cara no chão [...]”.

A professora Elisa também destacou a questão da higiene pessoal. Segundo ela, como a família não está desempenhando práticas de higiene adequadas, reordena o planejamento, além de estabelecer relações específicas com os alunos em virtude desse aspecto. É o que podemos verificar no recorte abaixo transcrito.

[...] às vezes, assim, por exemplo, quando você percebe que chega muita criança, é, a questão de higiene pessoal, às vezes não tá no seu planejamento naquela semana, naquele mês, naquela unidade, mas a gente começa a fazer o trabalho, trazer o que a gente... bem depois, trabalhar antes, pra que aquela criança... já que a família não tá fazendo esse papel, não tem essa sensibilidade, essa conscientização, a gente tenta fazer isso através da criança, que a criança chegue em casa e diga: "Eu quero tomar banho pra ir pra escola!" Entendesse? Aí, por exemplo, quando eu tinha essa turma que tinha menino xixado, aí o que que fazia? Eu tomava banho, me perfumava, chegava, aí quando chegava na sala, tinha aqueles que chegava com o cabelo molhado, eu digo: "Eita, que hoje tem gente é cheiroso aqui, né? Tão tomando banho direitinho, né, de manhã?". Eu sei que tinha gente que não tomava, mas eu dizia pro público, quem não tomava sabia, quando era no outro dia, às vezes, aquele que vinha sujinho, vinha tomado banho, dizia: "Eu vou tomar banho também, porque a professora tá vindo, todo mundo cheiroso". Ele sabe que não tá cheiroso, no outro dia ele vai querer vim cheiroso também, entendesse, com a roupinha... Aí tem que fazer esse trabalho [...] (Profa. Elisa).

Conforme algumas docentes, além de influenciar a prática docente e as relações que se estabelecem entre professora-alunos em sala de aula, a falta de

higiene de alguns estudantes afeta também as relações estabelecidas entre os próprios alunos na escola. Essa afirmação ganha destaque a partir do registro do segundo Plantão Pedagógico coordenado pela professora Helena durante o primeiro semestre de 2016. A professora, após um momento dinâmico conjunto com os diversos responsáveis presentes no Plantão, em que um deles havia colado a regra “cuidar da higiene do meu filho” no cartaz fixado no quadro branco, enfatizou a importância desse compromisso, dizendo que o mesmo tem a ver com o modo como os outros estudantes tratam os seus filhos. No depoimento da professora Elisa, também podemos constatar como esse aspecto influencia nas relações na escola.

A gente já teve aluno aqui, que, é, não tá mais nessa escola, tá na outra, nenhuma criança aguentava ficar do lado dele, porque ele fedia, ele tinha, ele tinha uma deficiência, só que a dele era física, e ele andava de cadeira de rodas, então, assim, como ele ficava muito tempo sentado, criava umas feridas e a mãe não cuidava e aquelas feridas muitas vezes fedia. Ela não dava banho nele, porque ele fazia xixi naquela cadeira, ele tinha, não tinha cuidado, e ele fazia o xixi ali e aquilo ali fedia [...] numa apresentação como teve agora, nenhuma criança queria ficar do lado dele [...] A gente chama, essa família foi chamada várias vezes, o que era que a mãe fazia? Ela chegava no portão ali, oh, deixava a criança... que era pra gente nem ter o contato com ela, nem fazer nenhuma reclamação [...].

Outro aspecto mencionado por docentes é a questão da saúde/doença das crianças. As professoras sugerem que essa questão tem sido assumida pela escola. A professora Olívia, por exemplo, afirmou que a escola é quem alerta as famílias, caso seus filhos apresentem algum problema de saúde. A professora relata o caso de uma criança que estava com uma infecção no dente, um diagnóstico dado pelo dentista do posto de saúde. Segundo ela, a diretora “[...] passou a informação pra mãe e há mais de dez dias essa mãe não entrou em contato com o posto de saúde”. Completou: “Então, nem o papel de, de, de cuidar da saúde do filho eles tão fazendo, imagina do cuidar da educação, do aprender a ler e escrever, que a gente faz, tudo tem uma continuidade [...]”. Também a professora Malu relata que a família de um estudante deixou de levá-lo à escola, porque estava doente. Entretanto, nada foi comunicado pela mãe à escola durante os meses iniciais de aula. Vejamos como essa professora se colocou.

[...] agora tem um outro caso... de um aluno que ele estava matriculado... se matriculou e não compareceu... e ele só veio comparecer no dia 28 agora de março, e quando a mãe chegou, simplesmente soltou ele na quadra... que no horário de entrada é feita a oração na quadra, não falou com a direção, não conversou comigo, não procurou saber qual era a turma da criança e, quando nós vimos, a criança estava sem ter seguido... professora nenhuma, aí foi quando fomos conversar com a criança e descobrir qual era o nome da

criança. E, quando descobrimos, vimos que era uma criança da minha sala... que ela já estava, assim, retirada da listagem dos alunos, porque nunca compareceu, nunca deu satisfação. E agora ela voltou a ser inserida... no grupo, mas começou no dia 28... quer dizer, assim, eu achei um absurdo, porque, um absurdo não ela ser inserida, achei um absurdo a quantidade do tempo que a mãe disse que a criança estava doente, mas não veio dar satisfação à escola e, quando trouxe a criança no dia 28 de março, simplesmente soltou a criança dentro da escola e não falou com ninguém, aí a escola acionou a direção e a coordenação de ver o número de telefone, o endereço, pedir para funcionários ir até a casa chamar essa mãe, vim aqui, conversar com ela, então ela colocou que a criança estava doente [...] (Profa. Malu).

Pelos depoimentos docentes, inferimos que educação familiar é bem mais ampla do que a educação escolar, pois envolve questões psicológicas, sociais, afetivas, entre outras. As professoras revelam que é responsabilidade da família a formação integral da criança. Nesses termos, a escola não seria responsável por essa formação integral, mas apenas pelo processo de socialização dos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da humanidade, cabendo à família as demais funções, inclusive o acompanhamento nas atividades escolares. Entretanto, segundo as professoras, as famílias, em sua maioria, não estão cumprindo com suas funções, delegando à escola e, por consequência, aos professores, atribuições que não lhes são próprias. Para que as famílias assumam essas responsabilidades, algumas docentes evidenciaram de que modo a escola age ou poderia agir a fim de “normalizar” a instituição familiar. Observemos como algumas docentes tratam essa questão.

Eu acho que justamente deveria ser assim [...] trazer os pais sempre às escolas, com reuniões, tentar mostrar a eles, tentar conscientizar... talvez até trazer alguns, alguns profissionais... é, talvez até, quem sabe, que eu já vi isso em outra escola [...] a gente levou pra escola um... juiz da Vara da Família da Infância e ele fez esse debate com a comunidade, mostrando... o que cabe à família fazer, o que é responsabilidade da família fazer... Então, eu acho que, se a gente trabalhasse mais isso [...], trazendo a família pra escola e tá fazendo o debate com eles a respeito do assunto... de que [...] a escola não pode assumir o papel da família de educar e escolarizar... eu acho que se a gente ficasse batendo nessa tecla [...]. (Profa. Júlia).

[...] com o trabalho do dia a dia, que a escola faz também com os pais na questão de que uma reunião com o pessoal do posto de saúde falando, conversando, as palestras que são feitas, né, eu acredito que não só na escola, mas muitas vezes a comunidade traz essa, essa questão da, da, do emocional desses pais; é... nas reuniões que nós temos com os pais, como tratar o aluno, como tratar o seu filho, como a, ajudá-lo no dia a dia, a gente também trabalha muito isso. Então, o emocional, também a gente sente que tem a mudança [...] (Profa. Eliane).

De modo global, podemos dizer que, segundo as professoras, existem famílias que cumprem com suas funções e as que não cumprem. Nas suas representações, há uma forte associação entre descumprimento de funções com os filhos no ambiente do lar e desestrutura familiar, uma noção que engloba aspectos de diferentes ordens. Nessas representações, embora exista o reconhecimento da realidade multifacetada das famílias dos estudantes, há uma predominância do que chamam “desestrutura familiar” que, nesta categoria, ganhou contornos a partir do entendimento do que se configura como disfunções da família no lar em relação aos filhos. Como mostramos, muitas professoras buscaram demarcar as funções da família e as da escola. As práticas familiares consideradas inadequadas foram predominantes nos discursos das professoras, pois reverberam de modo direto e negativo nos processos escolares.

Na próxima seção, tratamos sobre a segunda categoria emergente dos dados.

7.2 As famílias dos estudantes (NÃO) participam das atividades da escola

Todas as professoras afirmaram que existem as famílias que participam e as que não participam das atividades da escola. De acordo com o dicionário *Houaiss* (2015), “participar” significa: a) fazer saber, comunicar, informar e b) ter ou tomar parte em; compartilhar, partilhar. No âmbito das discussões pedagógicas mais recentes, a participação da família na escola aparece associada ao processo de democratização da gestão escolar. Nesse contexto, envolve a negociação nos processos decisórios da escola. De modo geral, nos depoimentos das docentes, a participação da família na escola é compreendida como a presença da mãe, pai e/ou responsável nos eventos para os quais são convocados, quais sejam: reuniões gerais, plantões pedagógicos, chamada individual, culminância de projetos, entre outros. Nas representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas docentes, essa “participação/presença” é necessária para “fazer saber”, “comunicar” e/ou “informar”.

Ressaltamos que, ao serem questionadas sobre a relação das famílias com a escola de modo geral, as professoras tendem a afirmar que a escola tem boas relações com as famílias, embora algumas reconheçam que, efetivamente, poderia ser uma relação melhor. Salientam, de modo geral, o papel da equipe escolar nessa direção e afirmam: “Eu vejo a relação muito positiva [...] essa escola eu percebo o grupo muito comprometido de uma forma geral [...] qualquer coisa pra ser falada, a direção manda um convite pra que os pais compareçam...” (Profa. Malu); “Eu percebo

um bom relacionamento. A gestão, ela trata muito bem...” (Profa. Emanuele). A professora Alícia destacou que, apesar das tentativas da equipe gestora em promover uma aproximação mais efetiva com as famílias dos estudantes, essas tentativas não são bem-sucedidas. É o que podemos observar no recorte do depoimento transcrito.

[...] Eu ainda, eu ainda acho falho, né? Porque a gente não tem apoio do Ministério Público, a gente não tem o apoio das outras instâncias, [...] as crianças têm sempre mais direitos do que deveres, e a escola fica aquém, a gente fica meio engessado, porque a gente chama a família, convida a família, mas poucos são os que têm problema que realmente vêm. A gente encaminha pros centros especializados, poucos são os que levam, a gente aciona o VOLTEI, que é um projeto que, quando o aluno falta muito, a gente convida pra voltar a escola, poucos realmente retornam, a gente manda pro Ministério da... o Conselho Tutelar, e pouco a gente vê que acontece. A escola tenta, mas nem sempre ela consegue [...] (Profa. Alícia).

Algumas professoras admitem que é necessário que a escola desenvolva atividades que busquem trazer mãe, pai e/ou responsável pela criança para a escola. A professora Giovana, por exemplo, indica a necessidade de que a família seja “direcionada” a estar à disposição da instituição escolar e acredite no trabalho desenvolvido. Isso porque, conforme a docente, as famílias são despreparadas. Para a professora Giovana, a escola deve promover a preparação desses agentes. Novamente, constatamos a perspectiva da normalização das famílias dos alunos, que perpassa a história da educação moderna (CUNHA, 2003). A escola emerge como instância de poder, como dispositivo normalizador das famílias dos estudantes. A professora Giovana ressalta a importância de os familiares estarem presentes na escola quando são convidados. Segundo ela, apenas os responsáveis que sempre estão na escola comparecem quando são solicitados. Vejamos como ela se colocou.

[...] eu entendo que a família, com todo esse despreparo, os responsáveis, eles deveriam ser de alguma forma inseridos... na escola, eles deveriam estar na escola, estar junto, estar dentro, participar mais, entendeu? [...] eu acho que a família ela deveria ser... o termo não é esse, obrigada, obrigada não, não, porque eu não tenho a palavra agora, mas ela deveria ser... é, é... direcionada... trabalhada pra que ela estivesse mais dentro da escola, à disposição da escola, é, participando, acreditando no trabalho da escola, conhecendo a escola, entendeu? [...] entendendo... a importância de quando a gente convida um pai ou uma mãe pra falar sobre os... os resultados de aprendizagem do filho... só vem aquele pai ou aquela mãe, ou aquele responsável, que você vê todos os dias, todos os dias fala com você, que está aqui, que vem trazer, que vem buscar, esses são os únicos que vêm. (Profa. Giovana).

Algumas professoras enfatizam que existem os familiares que acompanham o processo pedagógico e os que não têm essa preocupação. Revelaram, por exemplo, que os responsáveis pelas crianças têm mais preocupação com o Programa “Bolsa Família” do que com o processo pedagógico. As professoras sugerem que muitos responsáveis procuram a escola, muitas vezes, apenas para justificar faltas, por causa das implicações no Programa dessa ausência. A professora Olívia, por exemplo, ao defender que os responsáveis pelas crianças precisam se conscientizar sobre a importância da escola, disse que existe uma preocupação que se restringe à garantia do benefício. E acrescenta: “[...] Então, se não existir a parceria de valorização do ambiente escolar e pra que serve essa educação na vida deles, que não é só pra receber o ‘Bolsa Família’ e ficar com aquele dinheiro [...]”. Outras docentes tiveram posições semelhantes à Olívia, como podemos ver nos registros abaixo transcritos.

[...]alguns se preocupam mais se faltar, a falta, por causa da, da, justificar a falta, né, por causa do Bolsa Escola, Bolsa Família, é o que eles reclamam mais com a gente. Mas... é... num, não vejo... assim... eu vejo só interesse do, dos meninos que os pais vêm aqui é o que, eu vejo os que são mais interessados nos estudos [...] (Profa. Poliana).

[...] O pai que acompanha o processo pedagógico, acompanha a evolução do filho, participa de todas as atividades propostas pela escola, quando chegar no dia de receber aquele parecer, ele já sabe o que vem dito naquele parecer, porque ele já acompanhou a trajetória, certo? Então é isso mesmo. Não é chegar, deixar na esquina e mandar a criança vim embora; não é um chegar e perguntar apenas pra professora que horas vai largar, porque a mai...; não é um chegar pra justificar faltas por causa do Bolsa Família, é o chegar realmente pra perguntar, pra dizer, compartilhar, pra mostrar: "Professora, olhe". Como eu já tive pais: "Professora, você percebeu que ele tá tendo dificuldade nisso? Porque em casa eu tô percebendo isso..." (Profa. Helena).

Em seu relato, a professora Helena, apesar de demonstrar preocupação com a relação estabelecida com as famílias, menciona que essa relação precisa de limites, os quais, segundo ela, relacionam-se com o não compartilhar sua rede social *Facebook* e/ou número de telefone pessoal. A docente, que também leciona em escola particular, justifica essa posição, afirmando que considera a necessidade de os professores terem privacidade. Entretanto, diz que esse limite não é o mesmo que estabelece com os familiares dos estudantes da escola privada. Segundo a docente, com esses familiares, o número de telefone é compartilhado, porque, nessa realidade escolar, pode ser necessário “dar recado”. Esse tratamento diferenciado chama atenção, pois, diversas vezes durante a entrevista, a professora ressaltou que assume as mesmas práticas em ambas as realidades educacionais. Eis o que diz a docente:

[...] por eu ser muito flexível, muito aberta, vários momentos a gente acaba indo pro carro, abrindo, já teve mãe de bater assim, oh, no vidro do carro, baixar o vidro: "Diga, mãe, o que é?"; Ou então se eu não puder atender naquele momento: "Faça o seguinte: eu vou chegar amanhã dez minutinhos mais cedo, passe lá pra gente conversar ou então no final da aula, quando os meninos largarem, a gente dá uma palavrinha". Eu sempre fui muito flexível, fazendo também com que eles respeitem, sabe, o horário. Eu não gosto de nenhum tipo assim, de algo mais. Por exemplo, hoje em dia, *Facebook*, telefone, num sei o quê, aí eu procuro separar [...] né? Aquele pai que pode às vezes misturar, né? Na escola particular é mais difícil fazer isso, você precisa dar realmente um recado assim, mas na escola pública, eu costumo, quando diz, eles querem fazer qualquer coisa: "Ligue pra escola, minha gente. Peçam pra deixar o recado comigo. Se eu tiver um tempinho, peça para me chamar que eu atendo, certo? Aí, olhe o número, tá aqui." Aí eu digo, né, "o número da gente, a gente não pode oferecer, porque realmente não pode, é lei, é uma, é uma norma da escola, né?" Vou por esse viés. Mas assim eu sou muito solícita, também fazer com que eles, é, respeitem também, né, os limites que tem que ter essa relação [...].

Para algumas docentes, muitas famílias dos estudantes não querem se envolver com o processo educacional dos filhos na escola e veem essa instituição como um depósito. A professora Elisa afirma: "[...] tem pai que se esconde, não quer tomar conhecimento, não quer se envolver com o processo, porque talvez, na cabeça deles... eles acham que o processo educacional compete só à escola...". De imediato, a professora reforça que esse processo não compete apenas à escola, sendo fundamental a parceria com a família. Na continuidade da entrevista, a docente comenta que o trabalho é uma desculpa utilizada por responsáveis para o não comparecimento à escola. Segundo ela, existe uma falta de interesse, porque a equipe gestora entrega declaração de comparecimento que tem validade no trabalho e, além disso, o tempo despendido na escola é mínimo. Eis trecho do seu depoimento:

[...] muitas vezes o que a gente vê é que a família não tá nem aí, ela vê a escola como um depósito, como uma creche, pra se livrar daquela criança, [...] eles acham que o processo educacional compete só à escola, mas não compete só à escola. Tem a parte realmente que é exclusivamente da escola, mas tem a parte que é também familiar. Tem que ser, a, a... A família precisa trabalhar em parceria com a escola, e a escola com a família, e vice-versa, pra poder a coisa caminhar. [...] o ano passado, a maioria eu não conhecia, porque manda um vizinho trazer, manda um irmão maior trazer e, quando a gente chama: "Eu trabalho, porque eu trabalho", não pode ir, mas na verdade é que não tem o interesse, porque, quando se tem interesse, se acha uma brecha [...]. Até porque as escolas elas dão até uma declaração, se o pai compareceu, dá uma declaração, essa declaração, ela tem validade pra que não seja prejudicado na escola. E, quando a gente chama, a gente não vai tomar o dia dele todo [...] (Profa. Elisa).

Semelhante à professora Elisa, outras docentes comentaram que os responsáveis não comparecem à escola, alegando que não podem faltar ao trabalho.

Para elas, o trabalho seria uma desculpa para não participarem das atividades da escola, porque é possível “dar um jeitinho” para garantir o acompanhamento escolar ao aluno. A professora Laura comenta: “[...] a desculpa do trabalho [...] na verdade, é desculpa, porque onde você trabalha dá pra dá um jeitinho... mas são as famílias que acham que a escola é um verdadeiro depósito [...]”. A professora Poliana comparou com sua própria vivência enquanto mãe trabalhadora. Segundo ela, quando necessário, consegue sair mais cedo para estar na escola do filho: “[...] a gente vê mesmo que não tem aquele interesse [...], porque eu, [...] eu trabalho o dia todinho, mas [...] eu sempre tô procurando saber como é que tá meu filho... nem que eu saia um pouquinho mais cedo do trabalho”. Em relação às famílias dos alunos, comentou:

[...] por exemplo, se a gente tá, se a gente iniciar uma atividade que a gente pede pra vim... ver, né, o resultado, né? Por exemplo, a gente fazer uma culminância, aí eles não vêm, quando vêm, ainda querem pegar a criança, levar logo... né? Alguns, a maioria, alguns que vêm, são poucos, pra ver o resultado de um projeto que a gente fez muito legal com os meninos, então... eles não têm interesse... em como é que a escola tá participando, fazendo né, o que, o desenvolvimento da escola, como é que a gente tá trabalhando, não tem esse interesse [...] (Profa. Poliana).

A docente Paola – que leciona na mesma escola da professora Poliana – afirmou que, em determinadas situações, evita chamar as famílias dos estudantes para participarem das atividades desenvolvidas na escola. Alega que elas têm práticas inadequadas para o ambiente escolar, pois acham que “[...] podem vim com a roupa que quiserem, do jeito que quiserem, entrar na sala de aula [...]”. Por esse trecho do depoimento da docente, percebemos que, conforme suas representações sociais, as famílias dos alunos precisam se vestir e se comportar de forma “adequada” para estarem na escola. Interessante destacar que a professora menciona que existem famílias que se enquadram nas normativas escolares. Entretanto, são aquelas que não se ajustam, isto é, as “desestruturadas”, que modelam seu comportamento e também do grupo de professoras da instituição, conforme explicita no recorte de fala seguinte.

[...] a única questão que a gente faz é tentar deixar os pais no portão... só na primeira semana que a gente permite que eles entrem pra conhecer a professora, pra adaptação das crianças, e depois a gente deixa eles no portão, porque é difícil essa... a comunidade entender até onde ela pode... [...] Por exemplo, algum, alguns tipos de atividade a gente não chama a família [...]. A gente faz internamente com as crianças. [...] Algumas culminâncias... algumas coisas que talvez a família pode, pudesse vir aqui

fazer, a gente não, a gente não, não chama, e procura chamar as famílias em momentos específicos, mais direcionados [...]. É, por exemplo, às vezes, têm algumas atividades que assim, a gente poderia, a culminância de alguma... Pronto, a gente tá fazendo um projeto, tem a culminância de um livro, alguma coisa assim, e a gente não chama a família, porque não existe deles o, o compromisso com... com ver as coisas, prestar atenção, muitos deles se, se não tiver comida, não vêm, ou, quando tem comida, só vêm comer e não participam das atividades... né? E ficam às vezes tumultuando. A gente pede educação, pede pra si, pede silêncio e não tem... então tem, tem uma série de... Então a gente faz umas coisas bem pontuais. O São João, a gente... o do Dia das Mães, a gente faz alguma coisa bem rápida na entrada, a gente nunca estende... porque não existe uma educação dessas pessoas pra isso. Então a gente só, só pontua e a maioria das coisas a gente faz internamente. (Profa. Paola).

Com base nesse depoimento, podemos dizer que o discurso de que é importante a presença dos familiares na escola acaba sendo substituído, na prática, por uma relação de diferente com diferente. Tais famílias são recebidas pela escola não para se tornarem próximas e mais conhecidas, mas para permanecerem estranhas e longínquas. A esse respeito, Silva (2003, p. 357) afirma: “Formalmente todos os alunos – e pais – são iguais perante a escola, na prática não o são. Formalmente, todas as culturas são dignas perante a escola, na prática são desiguais”. Ao falar sobre relações entre culturas como relações de poder, Silva (2003), conforme já colocamos, afirma que a escola tem muitas maneiras de deixar as culturas dos seus alunos à porta e esse processo pode ser sutil. Para o autor, as famílias dos alunos aprendem com a escola que “[...] a sua cultura não vale [...]. Não serve o modo como falam, como se vestem, como gesticulam, como convivem, como se relacionam com a escola e outras instituições dominantes” (p. 358, grifo do autor).

A professora Paola sugere a necessidade de manter os familiares à parte, distantes. Tal depoimento remete ao que Moscovici (2005) coloca, no prefácio da obra de Jodelet, sobre representações sociais da loucura. Nesse texto, o autor afirma que os doentes mentais “[...] em cada situação, são acolhidos, mas isolados, e isolados, mas acolhidos” (p.14). No caso em análise nesta pesquisa, os familiares dos alunos são acolhidos, porém isolados, e isolados, porém acolhidos. Ainda nesse prefácio, Moscovici (2005, p. 15) lança um questionamento que pode se adequar às representações sociais das famílias dos alunos construídas pelo grupo participante e como elas têm modelado o comportamento das docentes. Referindo-se ao modo como os hospedeiros se relacionavam com os doentes, questiona: “[...] E como seria possível aceitar esses seres estranhos, que escapam à compreensão e cujos comportamentos não seguem os mesmos ritmos, não têm a mesma previsibilidade?”

O depoimento da professora Paola, que diz evitar uma aproximação maior com as famílias dos estudantes, é consolidado pelo da professora Sofia ao afirmar que as famílias não têm abertura do professorado para participar da vida escolar dos seus filhos: “[...] eu não consigo perceber o envolvimento das mães aqui nessa escola. Elas são muito... ‘epa, seu lugar é ali’. Não tem, eu não consigo perceber, mas isso não é nem questão da gestão”. Segundo ela, é comum o discurso de que a família não é parceira da escola. Porém, contraditoriamente, a docente Sofia diz que são os próprios professores que bloqueiam essa parceria ao buscarem manter os familiares distantes das atividades que são vivenciadas na escola. A professora Sofia comenta:

[...] A escola ela não conseguiu aprender, pelo menos essa, nem uma outra que eu trabalhei, mas também trabalhei mais nessa, não consegue trazer ainda esse professor pra dentro, oh, essa família pra dentro da escola... Também porque, por conta do próprio professorado, né? Ai tem essa mania de dizer: "Não chama os pais pra vim não". Eu sempre coloco: "Vem cá, os filhos de vocês, vocês não assistem, não é?... Como é que é? Os filhos de vocês se apresentam pra quem mesmo? Porque o meu nem botem nessa ondinha não. Os meus pais entram. Não quero saber se o de vocês vão entrar. Os meus entram!". Isso, isso pode se resolver numa reunião aqui com todos os professores que os pais não entram, os meus entram. Eu não quero saber, não me interessa dessa unidade. "Ah, tem uma unidade". Não me interessa. Os meus pais entram! Então, enquanto tiver esse pensamento, é difícil essa família entrar nessa escola... apesar da direção quer... trazer essa família pra dentro da escola [...].

Na perspectiva da docente Sofia, existe um discurso, entre os professores, de culpabilização das famílias pelo fracasso escolar dos estudantes da escola pública, algo já evidenciado por diversos autores, como Cruz e Santos (2008). Segundo ela, muitas professoras, sobretudo nas reuniões que ocorrem no ambiente escolar, afirmam que as famílias não estão cumprindo com suas funções educativas, não sendo, portanto, verdadeiras parceiras da escola. Porém, além de evidenciar que são os próprios professores que buscam manter as famílias distantes, a professora Sofia denuncia práticas das colegas que, ao invés de exercerem a função para a qual foram concursadas, ficam na rede social *Facebook*. Considera que os estudantes da escola pública acabam não tendo seu direito social garantido devido à prática de docentes. É o que podemos ver no seguinte recorte de fala.

[...] eu não concordo que as mães fiquem de fora [...] quando eu pego as minhas crianças, eu as considero meus filhos... não no sentido que eu tenho que botar no colinho, não, eu até boto, mas no sentido que eu quero pras minhas filhas, eu quero pra eles. Eu acho que eles têm os meus direitos... e aquelas mães pobres, elas podem não saber cobrar, mas elas têm o direito

delas terem excelentes profissionais... eu acho que ninguém pode tirar esse direito. E você chegar na sala de aula e não dar aula... eu acho isso de uma maldade, sabe? Você fazer isso, de uma maldade tão grande, você chegar e fazer uma conta de dividir, um texto pro menino copiar, pra você ficar no *Facebook*. Eu acho isso de uma maldade! E aí eu fico perguntando: "Será que essa pessoa gostaria que fizessem isso com o filho dela?" [...].

Na continuidade do depoimento, a professora Sofia diz incentivar os familiares dos estudantes a cobrarem dos professores o exercício da função que lhes cabe. Afirma que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas dos professores, mas de qualquer outro profissional que trabalha visando à construção de uma sociedade menos excludente. No depoimento, a professora faz referência à sua condição socioeconômica, que certamente concorreu para a construção de suas representações sociais das famílias dos estudantes. Em tom emocionado, Sofia insiste que os docentes de escola pública precisam trabalhar em prol da justiça social. Vejamos como ela se colocou.

[...] Então... é... e a gente passou uma época muito difícil da vida da gente, assim, de... papai tinha um caminhão, virou, e passou uma época difícil. Mamãe não teve vergonha de sair, vender pipoca num, num supermercado [...] hoje meu irmão é policial federal. Minha irmã é major da polícia militar, meu outro irmão é comissário da polícia militar, eu sou professora. Então, a gente não deixou cair a peteca. Mas você tem que exigir... não aceite um professor chegar numa sala de aula fazer uma conta de dividir e ficar no *Facebook*. Eu digo a eles: "Não aceite, que ele não é pago pra isso. Ele é pago pra ensinar a vocês". Eu digo muito isso a eles... Eu digo isso muito a eles, eu digo isso muito a meus pais..."Vocês tem direito... ou vocês não querem que saia daqui um médico, um engenheiro..." Eu digo: "Não aceite, isso é importante". *Eu digo isso muito a minhas filhas, digo muito a minhas filhas..."Tudo, qualquer profissão que vocês escolham, pelo amor de Deus, se vocês não se dedicarem aos pobres, vocês não vão me fazer feliz. A felicidade que eu possa ter no resto da minha vida, se vocês não se dedicarem aos pobres [professora se emociona e chora]... não vão me deixar feliz". Então, eu tenho isso. Eu acho que a gente só é feliz se a gente fizer, de fato, pra quem precisa, porque eles, coitados, não têm nada...* Aí vem um professor, corta a última esperança que ele possa ter. Eu não admito... A única coisa que eu possa fazer é dar boa aula, ser honesta... É só o que me resta [...] (Grifo nosso).

Na visão de Sofia, a retórica de suas colegas de profissão de que "as famílias dos estudantes são importantes, mas não participam do processo escolar" é um discurso vazio, uma vez que elas próprias não viabilizam essa parceria. Em seu depoimento admitiu, em reunião com as colegas da escola, ter sugerido o fuzilamento das crianças como solução para o problema insistentemente levantado pelas professoras. Observe o trecho: "[...] às vezes uma solução, quando nada dá certo, tem uma forma de resolver: botar um bocado de menino na parede e fuzilar". Confessa

que essa sugestão provocou um mal-estar no grupo. Essa reação sugere uma distância entre linguagem privada e linguagem pública. Isto é, o que pode ser dito em “conversas entre pares” e o que pode ser dito em “reuniões oficiais”, por exemplo. Admitir que o fuzilamento dos alunos e, por extensão, de suas famílias é a solução para resolver os problemas da escola definitivamente não pode ser dito publicamente.

[...] Eu usei, é o seguinte, eu acho algumas coisas meio balela. É, nas reuniões que eu participo, as professoras faziam assim: “A participação do pai é muito importante, mas eles, sinceramente, não colaboram com nada, não querem nada com nada, a gente não pode contar com a família”. Uma vez até fui até um pouco grossa [...] “Vai parecer meio estranho eu dizer isso, né, que eu não tenho os mesmos problemas de vocês, é, mas eu não, eu acho que tem uma solução mesmo, porque se vocês não conseguem, ou eu tô mentindo... ou vocês, eu não sei. *Mas às vezes uma solução, quando nada dá certo, tem uma forma de resolver: botar um bocado de menino na parede e fuzilar*”. As meninas, tudo, ficou com raiva de mim. Porque, às vezes, as pessoas reclamam de tudo. Mas de tudo. “Isso não dá certo, porque é o governo; isso não dá certo, porque é a mãe, isso não dá certo, porque falta isso”. Mas não se culpa... entendeu? Não, o único que não é culpado é o professor... nunca se olha. Pois eu estou sempre me olhando [...] (Profa. Sofia, grifo nosso).

Esse depoimento da docente Sofia nos faz resgatar resultados da etapa anterior desta pesquisa. Naquela ocasião, conforme mostramos, a professora Paola, ao justificar sua concordância, ou não, de que as famílias dos estudantes eram presentes, em tom de brincadeira, colocou que, às vezes, dizia que a solução para o problema da educação seria o extermínio das famílias. A posição dessas professoras nos reencaminha para Jovchelovitch (2008), quando afirma que a relação que o “Eu” desenvolve com “Outros” abriga uma gama de possibilidades que, no extremo, levam ao extermínio não apenas da perspectiva do outro, mas também do seu próprio corpo.

Outras professoras reforçam o depoimento da professora Sofia. A professora Laura, por exemplo, disse que muitas professoras, ao contrário dela, evitam o entrosamento com as famílias: “[...] eu vejo muitas vezes as colegas assim, sem querer muito, pra evitar problema, porque isso parece que cria mais problema, certo? [...]”. A professora Dara, no seu depoimento, também reforça a necessidade de manter os familiares à parte. Ao falar da relação que estabelece com as famílias dos estudantes, explica: “[...] Quer falar com o professor, aí fala ali, chama à parte [...]” .

Os depoimentos dessas professoras, associados ao das docentes Paola e Sofia, sinalizam a ponta mais visível do *iceberg* do que pode ser o posicionamento geral quanto à relação família-escola. Cogitamos tratar-se de uma “zona muda”

dessas representações, uma vez que não existem discursos públicos das participantes contra a aproximação dessas duas instâncias educativas. Destacamos que a hipótese da “zona muda” das representações surgiu no âmbito da abordagem estrutural e envolve elementos da representação que são “contranormativos”, isto é, crenças que não são expressas pelo sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo.

Em face do exposto, destacamos que, embora seja comum o discurso sobre a importância da parceria família-escola como benefício incontestável para o sucesso escolar dos estudantes, detectamos uma espécie de “zona muda” nas representações sociais do grupo. Ao evidenciarem experiências práticas com as famílias dos estudantes, muitas professoras demonstraram não serem favoráveis a um relacionamento mais estreito com as famílias dos estudantes na escola. Entretanto, esse parece ser um posicionamento que não pode ser dito publicamente, pois vai de encontro aos discursos educacionais que defendem a parceria família-escola. Reiteramos que, de acordo com Cunha (2003), a escola moderna, ao longo de sua evolução, independentemente de posição social, configurou-se contra a família e o ímpeto normalizador que anima a escola abate, com mais vigor, as famílias pobres.

Na próxima seção, tratamos sobre a terceira categoria emergente dos dados.

7.3 As famílias dos estudantes são (DES)respeitosas

Dos depoimentos das docentes, pudemos depreender que existem as famílias “respeitosas” e “desrespeitosas”. Dentre os significados para o termo “respeitar” dispostos no dicionário *Houaiss* (2015), destacamos: a) tratar com estima, consideração, reverência; b) mostrar obediência a, cumprir; c) tomar cuidado para não prejudicar, danificar, ofender etc.; d) ter medo de, recear; e) dar importância a, considerar. Esses significados são relevantes, pois evidenciam linhas de frente dos significados desse termo nas representações sociais das famílias dos estudantes. Existe uma frequente associação entre família “desestruturada” como sendo “desrespeitosa”. Para as docentes, as famílias “desrespeitosas” são aquelas que não as tratam com estima, consideração e reverência e/ou não obedecem às suas ordens.

Nos depoimentos docentes, de um modo geral, o “(des)respeito” das famílias dos estudantes em relação às professoras acontece: a) quando os familiares, frente a

uma situação em que o filho/estudante chega machucado em casa, procuram a escola e apresentam um determinado modo de tratar a docente; b) quando os familiares “(des) respeitam” as docentes na frente dos filhos; c) quando os familiares, diante da ausência da professora nas suas atividades na escola, reagem de um determinado modo; e d) quando os familiares apresentam (ou não) concordância com as decisões/atuações das professoras em relação aos filhos/estudantes. A maior parte das professoras partiu de uma compreensão de respeito unilateral. Isto é, distante de um entendimento de respeito que implica uma relação efetiva de mútua compreensão.

Conforme discutimos em outro estudo (LIMA, 2009), no contexto das abordagens pedagógicas mais recentes, a noção de respeito não desapareceu, apenas mudou de sentido. Ela marca o reconhecimento não mais de um respeito unilateral, baseado numa autoridade pautada no medo de punições, mas no direito de todo indivíduo ser considerado como pessoa. Noutros termos, emergem valores educacionais preconizando uma relação pautada não mais no autoritarismo, mas no diálogo. No contexto da literatura pedagógica, Freire (2006), por exemplo, é enfático em afirmar que, resultando da harmonia entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem dos limites que não podem ser transgredidos. Assim, para Freire (2006), apenas nas práticas em que autoridade e liberdade se preservam enquanto elas mesmas, isto é, no respeito mútuo, é que se pode falar em práticas disciplinadas.

Nos depoimentos das professoras, o “(des)respeito” das famílias dos estudantes foi reconhecido quando os familiares, por exemplo, frente a uma situação em que o filho/estudante chegara machucado em casa, procuram a escola e apresentam um determinado modo de tratar a docente. A professora Malu, por exemplo, descreveu o caso de uma responsável que a procurou na instituição escolar, porque a filha chegou machucada em casa. A professora qualifica a mãe: “Muito educada”; “[...] a mãe veio, mas veio muito educadamente [...]”. A professora Malu acaba sugerindo que não é prática comum um responsável procurar o professor de forma educada. Reiteradamente, a professora ressalta a educação da responsável pela criança – no caso, a mãe – frente a uma situação em que não é comum a cordialidade da família. A professora ressalta que as famílias dos estudantes, na atualidade, diferentemente da época em que era aluna, não têm respeito pelos profissionais da educação, mas reconhece que não é possível generalizar. Em um

trecho do seu depoimento, deixa nítido que houve uma mudança nessa relação das famílias para com os profissionais da educação e que essa mudança não foi positiva.

[...] eu percebo que, antigamente, na minha época – porque eu tenho quase 46 anos, vou fazer em junho 46 –, então, quando eu era criança, tinha um respeito muito grande por parte da família em relação aos profissionais da educação [...] hoje, a maioria, infelizmente, não tem esse respeito, alguns têm sim, não vamos generalizar, mas... muitos não têm; é, às vezes, não têm modos de vim falar, de questionar, até mesmo requerer também algum direito que eles queiram, mas, se dialogando, se conquista muita coisa [...]. (Profa. Malu).

Como vemos, a professora Malu resgata de forma saudosista o respeito das famílias aos profissionais da educação. A mesma docente percebe o tom generalista do discurso e ressalta que, efetivamente, a maioria das famílias dos estudantes não respeita os professores, existindo exceção por parte de uma minoria. É interessante destacar que outras professoras, ao resgatarem as suas experiências enquanto alunas, ressaltam o respeito dos seus familiares à escola e a seus atores de forma saudosista. Nesses depoimentos, o respeito está vinculado ao medo, à concordância e à reverência. Percebemos, desse modo, a influência das memórias coletivas e do imaginário social na construção das representações das famílias dos estudantes.

Jovchelovitch (2008), conforme discutimos, afirma que buscamos no passado os referenciais dos costumes, das tradições, das práticas constituintes do sistema das representações cotidianas que guiam nossa interpretação do que acontece. Pelos depoimentos seguintes, reforçamos, ainda, que relações de poder, vivenciadas em outros tempos e espaços sociais, atravessam as representações sociais das famílias dos alunos construídas pelas professoras.

[...] Minha mãe idolatrava a, a, meus professores, né, ele, minha mãe incentivava a, o respeito... acima de tudo. Eu jamais podia olhar duas vezes pra professora ou questionar o que a professora tava falando, porque assim... eles diziam que a professora era a segunda mãe, né... antigamente tinha essa...convicção, as famílias [...] (Profa. Olívia).

[...] E tinha a questão do respeito ao outro, as chamadas aos mais velhos pelo senhor, pela senhora, respeitar o ambiente em que estava, de saber entrar e sair, de observar os gestos, né? Se olhava meio assim, você já sabia que tinha alguma coisa errada, de sempre escutar, de não interromper quem tá conversando, não interromper quando as pessoas estão... se tem visita em casa, se tem se comportar, coisa que falta muito nas crianças de hoje em dia, né? Eles são muito soltos [...] (Profa. Alícia).

O entendimento de respeito construído pelas professoras não está alicerçado apenas nas experiências das famílias de origem com a escola. Muitas delas buscaram outras vivências para falar da importância do respeito. Algumas mencionaram, por exemplo, as relações que estabelecem com os professores dos filhos. Isto é, em uma vivência do tempo presente, mas em outro espaço social. Observemos um exemplo: “[...] [incentivo] o respeito ao professor, essa coisa toda eu passo pra ele, o que eu aprendi, eu repasso, e, como eu sou professora, né, existe um entendimento maior [...]” (Profa. Olívia). Outra professora, Laura, falou de um episódio veiculado amplamente pela mídia e ressaltou a importância do respeito, chamando atenção para o fato de que trabalhou com os alunos a partir do episódio midiático: “[...] eu respeito e exijo, hoje a gente tava falando sobre isso, exijo que você aprenda a respeitar todo mundo, sobre aquele negócio de Zé de Abreu ontem, que eles viram na televisão...”. Ainda falando sobre o assunto, Laura completou: “[...] respeitar, você tem direito de ter sua opinião, mas ofender o outro, por quê? Então [...] eu acredito nesse modelo”.

Contrariamente ao modo como sua família tratava seus professores, a professora Olívia relata que as famílias dos seus alunos a tratam de forma agressiva quando procuram a escola, principalmente quando a criança chega machucada em casa. A professora chama atenção para a importância da valorização docente no ambiente escolar. Afirma: “[...] não existe uma valorização da família com a escola, né? A gente vê, essa, essa confusão de conflitos [...]”. Conforme a professora, os familiares são presentes para cobrar e não para estabelecer um diálogo com a escola e seus atores: “[...] eles estão presentes aqui o tempo todo, na cobrança, e não vem assim pra um diálogo [...] é insultando, né, gritando, falando mal...”. Em outra passagem do seu depoimento, transcrito a seguir, a professora relata a agressividade familiar, sugerindo que a parceria não ocorre porque as famílias são agressivas.

[...] É, a mãe nunca apareceu na escola, mas, se a criança levou um beliscão da outra, aí já vem aqui sem saber como foi o processo, que o professor chegou lá, conversou, né, chamou as partes, botou eles pra pensar na sua situação que aconteceu, porque aconteceu isso, elas já chegam, “não, porque você é a culpada, você tava com o olho não sei aonde, que não viu, que...”, não é por aí, né? Que que eu posso fazer a mais, se uma criança bate na outra, a não ser conversar? Nada, né? Não existe um castigo, graças a Deus não existe um castigo, de você ter que ficar ali, em pé, como na época que eu estudei, ficava em pé, olhando pro quadro, né, ficar, é, de cabeça baixa na mesa, perder o recreio, o máximo que a gente pode fazer assim, é “fique cinco minutinhos aqui pra pensar no que você fez” e depois libera pro recreio, porque eles têm direito a isso. Então, se não existir a parceria de valorização do ambiente escolar... (Profa. Olívia).

O depoimento da professora toca diretamente na questão da desvalorização docente a partir de práticas de desrespeito dos familiares para com os professores. A docente Olivia ressalta que a desvalorização ocasiona desrespeito e não se circunscreve exclusivamente às práticas de famílias de estudantes, mas perpassa as relações desse grupo profissional com outras instâncias sociais. Faz referência à Secretaria de Educação e ao Ministério Público. Segundo ela, essa desvalorização, advinda de diferentes espaços sociais, repercute na sua prática. Cruz e Santos (2008) já haviam sinalizado que, juntamente com a desvalorização da docência, os familiares também foram se transformando e assumindo um tom de desconfiança e distanciamento. A docente coloca que, quando familiares dos alunos a agredem, no outro dia ela não chega à escola com a mesma motivação de antes. Vejamos como ela se coloca.

[...] as práticas interferem na minha vida, né? Porque, assim, você sai... sem energia, você sai... Outro dia eu disse: [...] "a gente e nada... a gente e merda, eu acho que a merda tá ganhando"... porque a forma que eles chegam agredindo... nós, professores, é vergonhosa. Então, isso mexe comigo, lógico que mexe. No outro dia, eu não vou chegar com o mesmo pique, né, com a mesma motivação que eu estava antes, né, e não vou ver com bons olhos naquele dia... atitude e por algum tempo atitude que tiveram comigo... claro que isso vai mexer com o meu trabalho... Diferente de quando você é valorizado, aí não valoriza no campo do, do prefeito para com a gente, da secretária de educação, e... na escola já é assim, tudo, Ministério Público, agora é assim, o Ministério Público, você tem que fazer, o Ministério Público é, e a gente? Como é que fica isso? Que desvalorização é essa? (Profa. Olívia).

Algumas professoras deixaram entrever que, quando não existe parceria com as famílias, a relação é conflituosa e gera desrespeito. Algumas docentes evidenciam que existe uma relação conflituosa entre família e escola, porque não existe uma relação de respeito da família para com a escola e seus atores, a ponto de os familiares deixarem transparecer isso para os estudantes. Olívia relata um exemplo do que considera representar essa falta de respeito da família para com os profissionais da educação e como esse desrespeito é presenciado pelos estudantes repercutindo na relação professor/aluno. Pelo relato da docente, entretanto, o modo de ela tratar o estudante foi considerado como falta de respeito pela mãe, a responsável. Comenta:

[...] chegou o cúmulo de, semana passada, uma mãe vir me questionar por que eu perguntei... A criança esqueceu o livro, eu brinquei, como sempre brinco com todos: "Você só não esquece a cabeça, porque é colada com o pescoço". Ela veio questionar por que eu falei isso, né, e, geralmente, ela, a, a, as famílias... Se tem algum ponto de vista contrário à escola, tratar isso com a escola, não, elas conseguem fazer com a criança, na frente das crianças, elas falam mal da escola, falam mal do professor, e isso faz com que o trabalho da gente fique complicado [...] Porque se a mãe, o pai, a família não respeita a escola, por que eles vão respeitar? Né? Então, valorização nenhuma.

É interessante destacar que outras professoras chamaram atenção para o fato relatado pela docente Olívia: os familiares falam mal da professora para o filho. Essas professoras endossaram que isso tem uma implicação negativa no processo didático, pois os estudantes passam a não respeitar seus professores. A professora Elisa, por exemplo, mencionou o caso de uma docente que precisou largar mais cedo e foi desrespeitada pelos familiares. Segundo ela, a colega foi ofendida com adjetivos de baixo calão e adjetivada como uma profissional que "ganhava com a cara". O desrespeito, conforme sugere a docente, é presenciado pelos filhos/estudantes, o que acaba reverberando de modo negativo na sala de aula. Afirma: "[...] então, a criança acaba colocando aquilo na cabeça e, quando chega na sala de aula, é aquela leitura que ela vai ter da professora [...]". No depoimento transcrito a seguir, a docente indica que tanto os familiares como professores são figuras de autoridade para a criança e, quando um responsável denigre a imagem do professor, isso repercute na escola.

[...] por exemplo, uma greve, ou então a gente... teve uma professora que precisou largar mais cedo, aí elas esculhambam o professor, já chamou a gente de rapariga aqui, então assim, na frente da criança, como é que você vai, na frente do seu filho, você vai dizer que a professora dele é uma rapariga? Não sabe de nada, entendes? Quer ganhar com a cara. Então a criança acaba colocando aquilo na cabeça e, quando chega na sala de aula, é aquela leitura que ela vai ter da professora, porque foi a mãe que disse aquilo. É como a gente, quando a gente diz, o professor tem o poder também nessa questão, como a mãe ou o pai tem, porque, se a mãe disser pra ele "Oh, não pode, é assim, assim", ele vai acreditar piamente, ele não quer saber se tá certo ou errado. É do mesmo jeito na sala de aula, se eu disser, "Oh, não pode isso lá fora", ele vai dizer, "a professora disse que não pode". Tá entendendo? E muitos pais inter, interferiam. Esse ano eu ainda não tive esse problema não, mas já teve ano, principalmente o ano que eu cheguei aqui, que os pais tinham o hábito de esculhambar o professor [...] até teve um dia que teve uma professora que pegou o microfone e disse: "Oh, têm pais aqui que tão tendo o hábito de esculhambar o professor, é, difamar o professor, e o professor, ele tem o direito dele, ele pode fazer o BO, e a pessoa que está, é, difamando, vai ter que provar". Entendes? Aí foi quando eles começaram a parar, mas diziam isso na frente das crianças [...] (Profa. Elisa).

Outras professoras fizeram referências a casos de afastamento por motivos de saúde e de como as famílias reagiram frente a essa necessidade. A professora Dara, no depoimento transcrito a seguir, frisou que, por vezes, os estudantes ficam sem aulas por conta dessa situação, o que provoca o desrespeito dos familiares em relação aos professores. Lembramos que os professores, dentro de determinadas normativas, têm direito de se ausentarem para tratar de problemas de saúde e os familiares, por sua vez, têm o direito de exigir que o dia letivo seja garantido. Nesse caso, podemos inferir que, possivelmente, o agente público, no caso a Prefeitura da cidade do Recife, pode não estar cumprindo com o seu papel na garantia de direitos de professores, seus alunos e, por extensão, os familiares. No depoimento a seguir, a professora Dara fala do afastamento da escola para tratar de questões de saúde, ressalta a existência de um grupo de famílias que a tratou com respeito e outro grupo que não fez isso.

[...]. Por exemplo, quando eu tive, é, hospitalizada, as mães me receberam de volta na escola, assim, de uma forma bem agradável, com muito carinho... assim, fazendo orações pra que eu me recuperasse... e, de forma alguma, elas fizeram algum transtorno de ficarem sem aula [...] Então, mesmo sendo pessoas de poder aquisitivo mais reduzido, assim, tem mais educação... uma, uma questão, um trato maior com o ser humano, né? Ai isso eu noto mais, um pouco mais na comunidade de lá... do Engenho do Meio, e aqui eu vejo que a comunidade é um pouco... a questão de valorizar professor é bem menos. De valorizar, né? Algumas, sim, vieram pra mim, com carinho, outras... outras não se importam, né? Assim, têm umas que, que não se importa com essa questão do trato com o profissional, né?

Ao falar sobre a relação que estabelece com as famílias, a professora Dara afirma que é “[...] de muito respeito, de muita calma, de muita tranquilidade”. Segundo a docente, os familiares têm muita confiança em deixar as crianças na escola com ela. Comenta: “[...] Eu noto que elas têm muita confiança em mim... muita mesmo. Assim, de deixar o filho e vir buscar no horário [...]. Tem aquela confiança”. A docente afirma que, quando precisa faltar para ir ao médico, avisa com antecedência aos familiares. O cuidado de avisar deve-se à relação de confiança que a professora diz ter estabelecido com os familiares. Afirma: “[...] quando eu preciso faltar para ir ao médico, alguma situação, aviso com antecedência, porque elas não querem deixar o filho pra ficar com outro professor, e tem aquele receio, né? A questão da confiança...”

A professora Sofia comenta que, às vezes, as famílias dos estudantes reagem de forma desrespeitosa com os professores, porque não existe um compromisso dos mesmos em avisarem quando precisam faltar às aulas e esse descompromisso se repete. Considerando essa realidade, a professora justifica as reações das famílias

dos alunos que se organizam para levar as crianças à escola e, ao chegarem à instituição, são comunicadas da ausência da professora. Na visão da professora Sofia, a falta de comunicação das professoras com as famílias justifica a reação negativa.

[...] Chegar aqui no sol quente, não tem aula hoje, aí chegar no outro dia, não tem aula hoje, né fácil não, gente, se coloca no lugar da mãe. Eu sempre me coloco no lugar dos outros. Por isso que eu, eu tenho o telefone, eu sei que não é pra ninguém dar, nunca ninguém me passou um trote, nunca, mas nunca é nunca. Porque é isso, a pessoa sai dos Cafundé de Judas, aí eu podendo avisar... agora vem um dia não tem, vem outro dia não tem, aí um dia a pessoa explode, como qualquer outra pessoa podia explodir, tá entendendo? É melhor que diga: "Olhe, professora tal, tal não vem. Só volte tal dia"... aí quando ficam chateadas, porque as mães explodem aí... mas não querem compreender: "Ah, deixem que falem!" [...] (Profa. Sofia).

A professora supracitada reafirma que os pais/responsáveis têm respeito por ela, menciona que, em caso de licença médica, os familiares não chegam à escola para reclamar sua ausência. Diz: "Eu entro de licença médica, nenhum pai chegou aí na frente pra fazer uma reclamação da minha pessoa... porque tem um respeito [...]". Complementa: "[...] Aí chega em casa: 'Olhe, sua professora tá doente, vamos orar pra ela ficar boa...'. E o aluno chega: 'Ah, professora, professora, fique boa' [...]". Diante dessa relação, a professora se coloca: "Eu não quero esse pai dentro da escola!? Que medo você tem do pai?... Por que esse medo? Não tenha! Se você faz um bom trabalho, não tenha... Eu não tenho...". Conforme Sofia, é comum os familiares desrespeitarem os professores quando precisam se afastar para cuidar da saúde, devido à relação que estabelecem, que não tem sido de confiança, conquista e respeito mútuo. Sobre sua relação com as famílias dos alunos, a professora afirma:

[...] eu sempre tentei entender a família e é nesse entendimento sobre a família que eu passei a fazer o meu trabalho, em cima dessa mudança [...] E a gente traz de que forma? Através do carinho, do respeito que a gente vai ter por essa família. [...] Já pensou você... conquista os pais e os pais vêm dizer assim: "Eita, tua professora é maravilhosa. Ai como eu gosto da tua professora. Meu Deus, como tua professora...". Já pensou teu filho ouvir isso? É muito importante. Enaltecer a tua professora... é muito importante. Já pensou o, o pai chegar em casa e dizer assim: "Que peça teatral linda tu fizesse! Meu filho eu nunca esperei isso de você...". Rapaz, não tem nada de mais valor pra uma criança do que o pai e a mãe dizer isso. Eu posso dizer mil vezes, mas o pai e a mãe dizer isso, não tem, não tem *Mastercard* que pague isso, isso é de um valor... Agora, ao contrário, "tua professora não vale nada...". Olhe, olhe o peso... o que é que esta criança vai ter vontade de aprender com esta professora? O que, ser boazinha pra escutar um palavrão, as coisas que a gente escuta aí, olhe o peso, olhe como o professor dizer assim, o pai dizer assim: "Meu filho, já está falando desse assunto? Menino,

tu tás ficando muito sabido. Eu tô muito orgulhoso de você...”. É um pe..., olhe gente, isso é incalculável. Isso é muito importante [...]

Ainda focalizando a comunicação do afastamento para tratar das questões de saúde como um mecanismo que favorece a construção do respeito, destacamos que, durante o segundo Plantão realizado no 1º semestre de 2016, a professora Alicia comunicou aos familiares presentes que faria uma cirurgia no decorrer do recesso e que, devido a isso, possivelmente iniciaria o semestre um pouco depois do que estava estabelecido. A professora pediu que os familiares entrassem em contato com ela para saber se seria mesmo necessário esse tempo a mais de recuperação ou se iniciariam o semestre na data prevista no calendário. Por esse episódio, percebemos clara preocupação da professora em manter os familiares em alerta sobre eventuais “faltas” para que não houvesse desencontro de informações. Mas reforça, também, que parece não existir por parte da Prefeitura do Recife uma efetiva organização para casos como esse, o que preocupa os envolvidos com o ensino público de qualidade.

As relações de desrespeito, às vezes, levam as docentes a procurarem outras instâncias para resolução dos conflitos como, por exemplo, a polícia. Uma das professoras, Laura, relata que precisou chamar a polícia devido à falta de respeito de um familiar. A docente evidenciou, ainda, a necessidade de representantes de órgãos como a Gerência de Polícia da Criança e do Adolescente (GPCA) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) viabilizarem palestras para tratar de questões que resgatassem práticas de respeito na escola pública. Segundo ela, “a escola perdeu o respeito da sociedade”. Contrariando a tese de Cunha (2003) de que a escola atua contra a família, a professora Laura afirma que as famílias atuam contra a escola. Por isso, é necessário promover “palestras” para essas famílias. Novamente, constatamos a perspectiva da normalização das famílias (CUNHA, 2003), como podemos notar no depoimento a seguir registrado.

[...] Olhe, inclusive eu tô passando, aqui na escola mesmo, já teve problema que a gente teve que chamar até a polícia [...] a escola perdeu o respeito da sociedade, em geral; [...] a escola em geral, a escola pública, e, perdeu esse respeito, não respeitam mais o professor. O professor continua tendo suas necessidades e tudo, mas tudo se resolve, só que hoje a base mesmo que tá faltando é o respeito. Eu acho que precisava ter um trabalho, que eu já pedi ao advogado pra ver alguma palestra da OAB, de direitos, deveres, porque todo mundo só sabe de direitos, as crianças sabem até pros pais dos direitos que têm, mas não sabe dos deveres. Então, assim, palestra, é, encontros na escola, pra não ficar aquele... porque ultimamente na escola pública mesmo, pelo menos na prefeitura do Recife, eu tô vendo muito isso, é o *embate, a comunidade, né, as famílias, contra a escola... certo?* A gente tá no meio...

porque a prefeitura manda... se a prefeitura, por exemplo, manda trazer os livros, as mães já... como aconteceu esse ano, a prefeitura atrasou o material praqui... as mães agredindo verbalmente, e a gente não tem culpa nenhuma. (Profa. Laura, grifo nosso).

A docente Eliane comentou que raramente chama um responsável ou manda um aluno para casa, mas ressalta que isso pode acontecer quando é um caso de muita violência que não consegue resolver com os alunos, conforme podemos ver no seguinte depoimento: “[...] Então, é, muitas coisas, sala de aula, a gente já trabalha, a gente já, já resolve. Quando eu não consigo resolver com os meus pa..., com meus alunos, eu chamo um pai, eu chamo uma mãe [...]”. Nesses casos, a professora afirma que busca estabelecer com os familiares uma relação de respeito. Diz: “Olha, é, eu procuro partir do respeito, né? É: ‘Preciso conversar com você, seu filho está, não está ainda, porque nunca uso ‘ele não é, ele não está’, é sempre ‘ainda’, porque eu acredito que a gente pode [...]”. A docente diz estabelecer um clima de respeito que implica uma relação de mútua compreensão. Segundo ela,

[...] é muito difícil também a mãe chegar e dizer assim: “Olhe, a minha filha, o meu filho, disse que aconteceu isso na escola”. [...] “Olhe, fulano fez isso e isso com a minha filha ou o meu filho”. “Foi? E ele disse o que ele fez também?”. “Não.” “Não, então vamo lá, vamo conversar. Olhe, foi assim, assim... vem cá, fulano”. Então, sempre que a mãe vem, a gente sempre fala na frente da criança o que tem que ser falado, porque a criança tem que perceber que há essa parceria. (Profa. Eliane).

No depoimento de algumas docentes, as famílias desrespeitosas são aquelas que não concordam com as decisões punitivas tomadas pela professora em relação ao estudante. Tais punições estão relacionadas ao comportamento do estudante em sala de aula. Aliás, a professora Dara afirmou que o papel das famílias era justamente instruir a criança para que ela valorizasse o professor dos filhos com respeito moral. Destacou, ainda, que essa valorização era mais comum entre estudantes com famílias mais “estruturadas” e assim se colocou: “Na minha visão, [...] o papel da família é instruir a criança pra que ela valorize a escola, valorize o seu professor... né, tenha respeito moral pelo professor. Então, você observa isso com aquelas famílias que tem uma estrutura melhor”. A docente estabelece clara vinculação entre a postura respeitosa das famílias e a concordância com as decisões punitivas em relação aos filhos/estudantes, conforme podemos verificar no recorte de fala abaixo transcrito.

[...] se eu disser [as famílias] que eu repreendi e tive que deixar sem recreio, tive que punir, elas concordam, dizem que eu estava com razão pra fazer isso. Geralmente, não, nesse, particularmente nesse ano eu ainda não tive nenhum tipo de conflito em relação assim à questão de me desautorizar. Nunca fazem isso. Me colocam com a autoridade mesmo, sem tá com confronto, né? (Profa. Dara).

No depoimento transcrito a seguir, uma das professoras, Laura, relata o caso de uma mãe que procurou a escola para fazer uma queixa contra ela, porque a mesma estava trabalhando o conteúdo “orientação sexual”. Esse dado confirma que a família está intervindo de modo crescente no terreno dos processos pedagógicos de um modo geral, conforme evidencia a literatura sociológica (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2003). A professora relata que se tratava de uma família com uma “estrutura muito boa” e, mediante a explicação da diretora da escola sobre o porquê de a docente estar trabalhando o assunto, a responsável aceitou sem problemas. Dessa forma, podemos inferir que as famílias “mais estruturadas” são também aquelas que compreendem e respeitam o trabalho do professor, embora não concordem com as suas práticas.

[...] um dia desse foi uma mãe fazer queixa porque eu tinha... tava dando aula de orientação sexual, que é uma parte do livro, na verdade o aparelho genitor feminino e masculino, e a mãe foi reclamar com Lourdes⁶⁶, a diretora. Lourdes explicou que era conteúdo e inclusive eu já tinha dito a Lourdes: "Lourdes, hoje eu comecei trabalhando porque é o 5º ano", né? E é muito quiqui de pergunta. Eu disse: "Vocês têm que perguntar tudo." Quando chegou em casa, o menino, que tem uma estrutura muito boa de família, conversou com a mãe [...], a mãe veio perguntar porque tava ensinando isso. Então a, a, a diretora disse que era conteúdo e a mãe aceitou numa boa, sem problema. Então, as mães que participam, as famílias que trabalham com a escola, que a gente diz, são as mães que vêm perguntar, as mães que têm, vêm até sugerir coisa, "professora", vêm, assim, quando tem qualquer problema com aluno, se brigou na rua, com colega da escola, ou se teve alguma fofoca, qualquer coisa vêm saber [...] tem um grupinho, infelizmente minoria. (Profa. Laura).

Pelo exposto, reiteramos que as representações sociais das famílias dos estudantes estão sendo construídas a partir de saberes de origens diversas. Nesta categoria, mostramos como, nessas representações sociais, a “desestruturação” se vincula ao conteúdo de que as famílias são desrespeitosas e como esse conteúdo está enraizado em saberes provenientes de relações vivenciadas em diferentes tempos e espaços. Reiteramos que, nessa base representacional, existe uma *thematica* central (“família estruturada”/“família desestruturada”) que agrega uma série de

⁶⁶ Nome fictício em substituição ao nome da diretora da escola, ao qual a professora se referiu.

conteúdos, cujos processos de construção de sentido envolvem saberes provenientes de origens distintas. Contudo, predominam os saberes provenientes da relação professora-famílias dos alunos, que recebe influências dos valores culturais. Por isso, a *thema* “desestruturadas” orienta e justifica as ações das professoras nos momentos de conflito, de desrespeito. O modo como as docentes conduzem os momentos de “desrespeito” também são indicadores de como podemos (re)pensar essa relação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiteramos que, nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar as representações sociais das famílias de alunos de escola pública construídas por docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife-PE. Tendo como base o conceito de *polifasia cognitiva* (MOSCOVICI, 1978), partimos de dois pressupostos: 1º) as representações são construídas na confluência de saberes que têm diversas origens; e 2º) os saberes provenientes das relações cotidianas das professoras com os alunos e suas famílias predominam nessas representações e, portanto, orientam suas práticas. Os resultados confirmaram os pressupostos iniciais, mas foram mais além, o que nos fez propor a noção que chamamos *polifasia cognitiva tematizada*. A partir do desenvolvimento de tal noção, construímos um modelo teórico-analítico que se propõe integrador para o estudo das representações sociais.

Estamos cientes de que compreender as representações sociais como saberes provenientes de relações sociais diversas têm implicações para a pesquisa e a intervenção social, pois sugere que esses saberes sejam compreendidos sem referência a um conjunto “correto” de representações sociais. Conforme Jovchelovitch (2008), não existe processo de conhecimento que não delineie a identidade e os projetos de sujeito do saber, e é nesse sentido que os saberes também representam as pessoas que os possuem e usam. Na perspectiva da autora, “[...] ignorar saberes locais é um erro grave, a ser evitado por especialistas e pelos que elaboram políticas públicas” (p. 266). Compreender esses saberes, contudo, não significa deixar de avaliar sua capacidade de apreender o objeto. Isto é, não significa deixar de pensar em estratégias de intervenção social. Isso porque, no caso deste estudo, verificamos que as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras participantes, conforme tratamos ao longo do texto, são marcadas por relações de poder e, portanto, necessitam de questionamento e intervenção social.

As representações sociais mantêm sua coerência por meio de um metassistema de valores e avaliações centradas em relações e identidades sociais. Segundo Moscovici (1978), as representações sociais fazem parte de um panorama simbólico marcado pela heterogeneidade. Por isso, nas representações, “[...] a coexistência de sistemas cognitivos deve ser a regra, ao invés da exceção” (p. 285). Quando os indivíduos ou grupos são chamados a resolverem problemas cada vez mais complexos, a variabilidade de raciocínios é uma consequência inevitável

(MOSCOVICI, 1978). Por isso, esses sistemas podem estar em desacordos e/ou em conflitos. Em tais situações, um modo de raciocínio assume posição de dominância.

A noção da *polifasia cognitiva tematizada*, que surgiu no jogo da polaridade representacional, tem fundamento no pensamento de Moscovici (1978), mas se caracteriza como uma tentativa de compreender a heterogeneidade do pensamento social em sua totalidade. Defendemos a tese de que o conhecimento que temos da realidade é heterogêneo em função da *polifasia cognitiva* e também porque antinomias problematizadas, *themata* (MOSCOVICI, 2013), constituem a gênese da construção representacional. Nossos resultados possibilitam afirmar que, nas representações das famílias dos estudantes construídas pelas professoras, a heterogeneidade das formas de conhecer é decorrente das antinomias culturalmente problematizadas, isto é, *themata*, advindas das inter-relações *Alter-Ego-Objeto* em espaços/tempos diversos. A partir da *polifasia tematizada* concebemos que a construção representacional envolve a tensão *Alter-Ego-Objeto*, na qual predomina um modo de conhecer que se articula a uma *thema* do objeto, fazendo-a ascender a condição de sistema central que dá significado à representação e orienta as práticas.

O conteúdo geral que atravessa a estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras é composto por palavras que revelam as diversas faces do objeto-realidade. No processo de construção representacional, que envolve a *polifasia cognitiva tematizada*, está implícito o produto representacional, por conseguinte, as formas de conhecer são inúmeras e as faces do objeto são diversificadas. Identificamos, porém, uma *themata* de base central: “famílias estruturadas”/“famílias desestruturadas”. Embora essa *themata* esteja imbricada em saberes de origens diversas, são os saberes provenientes da relação professoras e família dos estudantes, compreendida como relação entre culturas, que predominam nessa construção representacional. Por isso, a *thema* “desestruturadas” assume a condição de núcleo central, que se torna um guia de ação.

Conforme discutimos, a centralidade da *thema* “desestruturadas” não foi definida por consenso, pois identificamos vários sentidos, tais como: composição familiar diferente da “tradicional”, falta de valores, conflitos constantes, falta de moradia, violência e trabalho da mãe fora de casa. Entretanto, o elemento “desestruturadas” gera os significados das representações sociais e estabelece relações diversas (implicação, causalidade, por exemplo) com os elementos periféricos, que possibilitam variados relacionamentos das participantes com o objeto.

Durante toda a pesquisa, professoras enfatizaram que as famílias dos estudantes estavam delegando suas funções educativas à instituição escolar, tais como: cuidados com a saúde, higiene e bem-estar dos filhos. A esse respeito, reiteramos que, desde meados do século XX, a escola vem extrapolando suas funções intelectuais para se ocupar também de outras dimensões da formação (NOGUEIRA, 2006; SILVA, 2003). As professoras, nas suas representações sociais, revelam que se contrapõem a essa ampliação de funções. Essa resistência não se dá no vazio social, pois a separação de funções entre escola e família, como vimos, é condição de existência da própria escola. Apesar disso, muitas docentes participantes declararam que tomam para si várias responsabilidades que são das famílias dos estudantes em decorrência de “desestruturação” familiar dos seus alunos, o que reforça a tese que a relação família-escola precisa ser estudada em sua concretude.

Ainda focalizando as funções da família dos estudantes nas representações sociais das professoras, é interessante destacar o acompanhamento do dever de casa. As professoras, de modo geral, enfatizaram que as famílias dos estudantes não faziam o devido acompanhamento das tarefas que deveriam ser feitas em casa. Ao mesmo tempo em que enfatizam que as funções da família e da escola são de natureza diferente, as professoras sugerem que é papel da família auxiliar a escola em um papel que lhe é próprio: a mediação na construção do conhecimento. Isso ocorre, porque a tarefa de casa, tradicionalmente, é considerada uma estratégia de ensino. Esse dado reforça, portanto, que as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras envolve saberes de origens diversas.

Como constatamos durante toda a pesquisa, o sistema representacional é complexo e estabelece a convivência de lógicas diferentes a partir de antinomias problematizadas. Dentre tais saberes, destacamos: 1) aqueles provenientes das relações das professoras com “novas práticas sociais” referentes à família, pois reforçaram que transformações sociais concorrem na construção representativa e, portanto, as representações são construções simbólicas dinâmicas; 2) aqueles decorrentes da relação escola-família, que contêm elementos culturais, conforme já citamos neste item conclusivo. Estes últimos concorrem para uma construção representacional fortemente negativa, a partir da qual ascende a *thema* “desestruturadas” à condição de núcleo central que orienta práticas das professoras.

É impossível, portanto, compreender a coerência própria das representações sociais das famílias dos estudantes sem discutir as relações entre as culturas de

“quem representa” (as professoras) e “o que é representado” (as famílias dos estudantes). Os resultados desta pesquisa mostraram que as professoras têm posicionamentos dominantes em relação aos saberes e às vivências das famílias. Tais posicionamentos constituíram suas representações sociais, que justificam e orientam suas ações, por exemplo, no sentido do diálogo ou do não diálogo. Conforme discutimos, essas representações abrigam possibilidades que levam desde as tentativas de consideração dos saberes e das vivências das famílias até as práticas de exclusão. A nuclearidade “desestruturadas” nas representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas docentes está longe de ser desprovida de função. Conforme problematizamos a partir de Moscovici (2013), a classificação é uma operação inocente no plano intelectual, porém ela é perigosa no plano social.

Os achados desta pesquisa apontam a problemática da exclusão social. Nesse sentido, retomamos Silva (2003, p. 369), para quem, “[...] quando estamos perante problemas sociais, não é possível erguer muros ou criar fronteiras fictícias para esconder o carácter político da problemática aqui em causa”, pois, conforme ressalta o autor, “[...] é uma concepção de sociedade democrática que está em jogo” (p. 369).

Como Silva (2003), somos favoráveis ao fortalecimento das relações entre escolas e famílias por razões *ideológicas* e *pragmáticas*. Por razões *ideológicas*, porque, assim como o autor, acreditamos no potencial democratizador dessa relação. Não podemos, além disso, perder de vista a finalidade da escola pública e a natureza dos seus objetivos. Afinal, como nos lembra Batista Neto (2006), é da natureza da escola agir sobre a sociedade na perspectiva da humanização, de modo a contribuir para a constituição de um sujeito com capacidade de inserção crítica e transformadora numa sociedade injusta e excludente. Por razões *pragmáticas*, porque também acreditamos que uma relação de colaboração entre as duas instâncias favorecerá a aprendizagem dos estudantes. Porém, reconhecemos a necessidade “[...] de construção de pontes que permitam franquear fronteiras...” (SILVA, 2003, p. 373).

Para Jodelet (2007), toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das representações sociais. Nos resultados desta pesquisa, reconhecemos o potencial dialógico como pista de intervenção. Como vimos, frente a uma realidade familiar cujos membros punem as crianças corporalmente, tivemos relações não dialógicas, mas também relações dialógicas. Os depoimentos das professoras revelaram serem as relações dialógicas as que impactam de forma positiva nas relações das professoras com as famílias e destas, por sua vez, com os seus filhos.

Essas relações dialógicas parecem se constituir um caminho promissor para resolução dos problemas que emergem no campo educacional entre família e escola, porém implicam a compreensão e reconstituição da história, identidade e cultura das famílias dos alunos, o reconhecimento do saber do Outro. Conforme Jovchelovitch (2008, p. 252), que faz referência às obras de Paulo Freire, “[...] o entendimento de que sistemas de saber expressam códigos culturais, identidades, práticas e recursos está no centro do encontro dialógico”. Essa autora destaca “[...] o imperativo ético de reconhecer o Outro e de engajar-se em um encontro dialógico em que as perspectivas podem ser compreendidas, negociadas e, finalmente, transformadas [...]” (p.252)

Essa pista de intervenção distancia-nos de um relativismo fácil, perigo que circunda os defensores da importância de reconhecer-se a legitimidade de diferentes formas de saber. Embora comunicar-se seja uma luta contínua, concordamos com Jovchelovitch (2008, p. 298), pois acreditamos que “[...] transpor estas distâncias existenciais é a essência da cultura humana e a essência do desenvolvimento do Eu”.

Assim, compreendemos que o conhecimento das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas docentes poderá suscitar questionamentos no âmbito das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das práticas formadoras. Poderá provocar, por exemplo, questionamentos sobre o papel da própria Universidade no que se refere aos cursos de formação de professores no trato da temática. Como já indicamos, estudos (LEAL, 2011; ALVES, 2012) têm apontado que cursos de formação de professores têm negligenciado o estudo da problemática social aqui em causa. A maioria (71%) das próprias participantes desta pesquisa afirmou que essa problemática não foi discutida no processo formativo institucional delas.

Reconhecemos que, no propósito de responder a nossa questão de pesquisa, outros questionamentos investigativos despertaram nosso interesse para estudos futuros. Dentre eles, destacamos:

- 1) Quais as representações sociais de professores de escola pública construídas por famílias de estudantes e como tais representações modelam suas práticas e relações com essa instituição?
- 2) Qual a contribuição de espaços, como o Plantão Pedagógico, para o estabelecimento de relações dialógicas entre professores(as) e famílias?
- 3) Quais as representações sociais de famílias de estudantes de escolas públicas construídas por professores formadores?

Por fim, salientamos que um primeiro movimento em direção ao modelo teórico-analítico proposto nesta Tese teve origem na nossa pesquisa desenvolvida no curso de mestrado (LIMA, 2009). Decorridos oito anos, revisitar esse trabalho a partir do refinamento desta pesquisa nos possibilita dizer que, naqueles resultados, havia uma *polifasia cognitiva tematizada*. As construções teóricas aqui contidas, portanto, não são produtos exclusivos desta pesquisa. Concordamos com Minayo (2000) quando afirma que um discurso teórico não revela a realidade em sua totalidade, mas as percepções do pesquisador, que são decorrentes de condições histórico-sociais. Por isso, reiteramos que a noção da *polifasia tematizada* possibilita a articulação entre processo e produto das representações, entretanto temos clareza da necessidade de novas pesquisas e de uma melhor sistematização teórica que venha a aprofundá-la.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-171.

_____. Prefácio. In: SÁ, Celso Pereira de. **O núcleo central das representações sociais**. 2a. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002. p. 9-11.

ALAYA, Dorra Ben. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 261-281.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, 2000, p. 257-267.

ALMEIDA, Angela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In: ALMEIDA, Angela Mendes de; CARNEIRO, Maria José; PAULA, Silvana Gonçalves de (Org.). **Pensando a família no Brasil: da Colônia à Modernidade**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987. p. 53-66.

ALVES, Angélica Aparecida Curvelo. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família**. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 14/15, p.17-37, 2002.

_____. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. p.109-188.

_____. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DPSA, 2000. p. 56-73.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011. 196p.

ARRUDA, Angela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 229-258.

_____. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.335-369.

_____. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002, p. 127-147.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 02. dez. 2015.

BANCHS, Maria A. Leitura epistemológica da teoria das Representações Sociais. Reflexões rumo a um sentido comum menos comum e com mais sentido. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.225-258.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BATISTA NETO, José. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife/ Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2006. p.165-174.

BAUER, Martim B; GASKELL, George. **Towards a Paradigm for Research on Social Representations**. The Executive Management Committee/Blackwell Publishers Ltd. 1999. 24p. Disponível em: <http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_24.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: _____. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-43.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 2.285/07**. Dispõe sobre o estatuto das famílias. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517043&filenome=PL+2285/2007> Acesso em: 20. dez. 2014.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6583/2013**. Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013>. Acesso em: 03. Jan. 2014.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 470/2013**. Dispõe sobre o Estatuto das Famílias e dá outras providências. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115242>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193/2016**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 05 maio 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Código civil dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3071.htm>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962**. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4121.htm>. Acesso em: 17 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 maio 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977**. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6515.htm>. Acesso em: 17. dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 14. mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 22 dez. 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 03. dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.** Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm>. Acesso em: 04 ago. 2016.

BRASÍLIA. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Nota Técnica 01/2016.** Opinião a respeito da proposta do Movimento Escola sem Partido (ESP) e análise e manifestação sobre a Proposição Legislativa 867/2015, que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://s.conjur.com.br/dl/mpf-projeto-escola-partido.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

CAMPOS, Alexandra. Família e escola: um olhar histórico sobre as origens dessa relação no contexto educacional brasileiro. **Vertentes** (UFSJ), v. 19, p. 61-71, 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Alexandra_Campos.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. **Revista**

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, p. 94-104, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2014.

CARVALHO, Silvio Roberto Silva. **A influência de famílias de camadas populares na formação de filhos leitores**. 2005. 180f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2005.

CASTRO, Janete Margareth; REGATTIERI, Marilza (Org.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2010. 104 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729POR.pdf>>. Acesso em: 05. maio 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo, Cortez, 2014. 126p.

COURT, Pedro Morandé. Família e sociedade contemporânea. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (Org.). **Família, sociedade e subjetividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005, p. 13-28.

CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. **A relação escola e famílias: concepções elaboradas por Agentes Educadores no Âmbito de uma Escola Pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2008. 202f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

CRUZ, Fátima Maria Leite; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, Cuibá, v. 17, n. 35, p. 443-454, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500/426>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CUNHA, Elizabete. **Gestão municipal participativa e o papel da escola**. São Paulo: Annablume, 2005. 130p.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.

DAVIES, Philip. Revisões sistemáticas e a Campbell Collaboration. In: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Org.). **Educação baseada em evidências: atualização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 31-43.

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel. Apresentação. In: ____ (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 09-19.

DEFANTE, Lilliane Renata; NASCIMENTO, Leidy Diana Oliveira; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Comportamento de consumo de alimentos de famílias de baixa renda de pequenas cidades brasileiras: o caso de Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo

Grande, v. 16, n. 2, p. 265-276, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/inter/v16n2/1518-7012-inter-16-02-0265.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2016.

DE ROSA, Annamaria Silvana de. A “rede associativa”: Uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 61-127.

DONOSO, Miguir Terezinha Vieccelli; RICAS, Janete. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. **Revista Saúde Pública**, v. 43: p. 78-84, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v43n1/211.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder; Aparecida Maria Abranches. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014. 223p.

FACHIN, Luiz Edson. Inovação e tradição do Direito de Família contemporâneo sob o novo Código Civil brasileiro. **Revista jurídica** (Porto Alegre. 1953), v. 389, p. 77-96, 2010. Disponível em: <<http://www.anima-opet.com.br/pdf/anima3/anima3-Luiz-Edson-Fachin.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva** [online]. São Paulo, v.14, n.2, p.44-50, Jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 nov. 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13. jun. 2013.

FIALHO, Gleicilene Nazare. **Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (Proeti) em Betim-MG**: Interpretando suas percepções sobre a família e a escola. 2012. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2a ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 93p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.148p.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 333p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. 184p.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente à Escola Sem Partido**. Disponível em: <<https://resistenciaelutablog.wordpress.com/2016/09/02/a-escola-cidada-frente-a-escola-sem-partido/>> Acesso em: 03 set. 2016.

GALVÃO, Alexandre Cavalcanti. **Os muros (in)visíveis do preconceito**: um estudo das representações sociais das pessoas que vivem com HIV/Aids. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GATTI, Bernardete. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a04n126.pdf>> Acesso em: 10 out. 2015.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. **Cadernos Pagu**, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1993, p.67-110. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1681/1664>>. Acesso em: 05 ago. 2013.

_____. **Reinventar políticas para famílias reinventadas**: entre la “realidad” brasileña y la utopia. CEPAL, 28 e 29 de jun. 2005. 39p. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2516/S0700488_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07. ago. 2013.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Censo Demográfico 2010. Características da população e dos domicílios**. 2011. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2014.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. 391p.

_____. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: ____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.

_____. **Os contextos de saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 344p.

_____. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 20-31, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>>. Acesso em: 04 Jun. 2013.

_____. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em *Psicanalise, sua Imagem e seu Público*. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011. p.159-176.

LAZZARINI, Renata Alvares da Silva. **As concepções de adolescentes sobre a família na contemporaneidade**. 2012. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, São Paulo, 2012.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. **O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor**: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador. 2011. 203f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2011.

LIMA, Andreza Maria de. **O “bom aluno” nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2009. 387f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

_____. Teste do Núcleo Central: uma via de acesso a “polifasia cognitiva” nas representações sociais. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 12., 2014, São Paulo; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE SAÚDE, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fundação Carlos chagas, 2014. p. 57-64.

_____. Descentralização de políticas educacionais, globalização e poder local: reconfiguração da relação famílias-escola na LDBEN 9.394/96. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 6., 2016, Petrolina. **Anais...** Petrolina: Fundação Joaquim Nabuco, 2016. 14p.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 309p.

MARTINS, Ana Paula Bortoletto. **Impacto do Programa Bolsa Família sobre a aquisição de alimentos em famílias brasileiras de baixa renda**. 2013. 123f. Tese (Nutrição em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAZZONETTO, Silvia Maria Leme do Prado Cascione. **Estratégias de aquisição do capital literário por estudantes de letras originários de camadas populares**. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 22, p. 43-50, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2013.

MENIN, Maria Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Educação e Representação Social: Tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: ____ (Org.). **Experiência e Representação Social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. 269p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 309-313, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200014>. Acesso em: 01. Maio 2016.

MOREIRA, Armindo. **Professor não é educador**. 4. ed. Cascavel, 2012. 104p.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012. 456p.

_____. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

_____. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.p. 11-31.

_____. **Representações Sociais**: Investigações em Psicologia Social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 404p.

NASCIMENTO, Elcio Costa do *et al.* A influência do Programa Bolsa Família nas práticas alimentares das famílias do Território do Marajó, Pará, Brasil. **Scientia Plena**, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2016. Disponível em: <<https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/viewFile/3110/1492>>. Acesso em: 09 maio 2016.

NERI, Anita Liberalesso. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: PENTEADO, Wilma Millan Alves *et al.* (Org.). **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p.118-133.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/ interrogações sociológicas. **Análise Social**, Lisboa/Portugal, v. 40, n. 176, p. 563-578, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732005000400005>. Acesso em: 02 ago. 2013.

_____. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 02. Ago. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 183p.

_____. **Família e escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 338p.

OLIVEIRA, Denize Cristina de *et al.* Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes *et al.* (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária, 2005. p. 573-603.

PALMONARI, Augusto; CERRATO, Javier. Representações Sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeide Araújo (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011. p.305-332.

PATO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 fev. 2017.

PETRINI, João Carlos. Mudanças sociais e mudanças familiares. In: PETRINI, João Carlos; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon (Org.). **Família, sociedade e subjetividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005, p. 29-53.

_____. **Pós-modernidade e Família: um itinerário de compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 230p.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. **Relação Família-Escola na EJA: Estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares**. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

RECIFE. Prefeitura. Secretária de Educação. Instrução Normativa nº 15/2015. **Diário Oficial do Município de Recife**, Recife, PE, 28 nov. 2015. Sessão VII, p.9.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159-184, set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000300008>. Acesso em: 05 ago. 2016.

RIBEIRO, Fernanda Siqueira. **“Família tem que ter pai e mãe”**: Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. 2011. 122f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1998. 110p.

_____. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002.189p.

SANTOS, Dayse Amâncio. **Aqui a gente administra sentimentos**: famílias e justiça no Brasil contemporâneo. 2010. 238f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SANTOS, Raquel. **A comunicação entre pais e educadores**: uma proximidade distante? 2001. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**. Um estudo sobre a moral dos pobres. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 152p.

_____. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (Org.). **Família**: Redes, Laços e Políticas Públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21-36.

_____. O valor da família para os pobres. In: RIBEIRO, Ivete; RIBEIRO, Ana Clara T. (Org.). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. p.131-150.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al.* (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016. 15p.

SCOTT, Parry. **Famílias brasileiras**: poderes, desigualdades e solidariedades. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235p.

_____. O homem na matrifocalidade: gênero, percepção e experiências do domínio doméstico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 73, p. 38-47, maio 1990.

SILVA, Fabiana Cristina. **Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares (Pernambuco, 1950-1970)**. 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Lana Angélica Braudes. **Consumo de refrigerante e salgadinhos por crianças de 12 a 59 meses e fatores associados**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Maria Aparecida Alves da. **A violência física intrafamiliar como método educativo punitivo-disciplinar e os saberes docentes**. 2008. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Pedro. **Escola-Família, uma Relação Armadilhada**. Porto: Afrontamento, 2003. 412p.

_____. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 76-109.

SKINNER, Burrhus Frederic. Por que os professores fracassam. In: _____. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Herder, 1972. p.89-108.

SOUZA, Priscila Ximenes de. **A participação da família na escola e suas interfaces com a gestão: Caminhos possíveis em instituições da Rede Municipal de Ensino do Recife**. 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TELLES, Rosana Rocha Gusmão da Silva. **Mudanças nas práticas educativas da família contemporânea e suas relações com a escola**. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2006.

TERTULIANO, Maria Jussara dos Santos. **Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos**. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 32. Rio de Janeiro, p. 211-225, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 05. ago. 2013.

TRAD, Márcia Fontoura. **O Sucesso Escolar de Alunos dos Meios Populares na Década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: Reconstruindo as suas Trajetórias**. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In: _____. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006. p.116-173.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 160p.

VERGÉS, Pierre. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, Christian (Org.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 233-253.

_____. **Ensemble de programm permettant l'analyse des evocations. EVOC 2000**. Manuel. Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/rsee/evoc.htm>>. Acesso em: 02 de fev de 2015.

VILLAS BOAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. Representações Sociais e História: limites e possibilidades. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 153-180.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares – As contribuições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 17-43.

_____. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisas. DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 132-150.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de Construção e Relato da Análise Prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000400017>. Acesso em: 04 set. 2013.

_____. Social representations: a review of theory and research from the structural approach. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 11, n. 3, p. 729-741, sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 jun. 2013.

WEBER, Lidia Natalia Dobrianskyj; VIEZZER, Ana Paula; BRANDENBURG, Olivia Justen. O uso de palmadas e surras como prática educativa. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 227-237, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: alguns aspectos a considerar. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion Teodósio de (Org.). **Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente**. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES: Editora Universitária, Recife, 2009. p. 23-40.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Técnica de Associação Livre de Palavras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA:

A família do aluno de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

PARTE 1

TÉCNICA Nº _____

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 1

1. Escreva, rapidamente, cinco palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

FAMÍLIA é...

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

2. Numere em ordem de importância as palavras acima.

3. Agora justifique a palavra indicada como mais importante.

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS 2

1. Escreva, rapidamente, cinco palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

AS FAMÍLIAS DOS MEUS ALUNOS SÃO...

() _____

() _____

() _____

() _____

() _____

2. Numere em ordem de importância as palavras acima.

3. Agora justifique a palavra indicada como mais importante.

PARTE 2**CARACTERIZAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE****DADOS PESSOAIS:**

1. SEXO: () FEMININO () MASCULINO
2. DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____
3. NATURALIDADE: _____
4. ESTADO CÍVIL: () SOLTEIRO(A) () CASADO(A)
() DIVORCIADO(A) () VIÚVO(A) OUTRO: _____
5. ESCOLA DE ORIGEM: () PÚBLICA () PARTICULAR () AMBAS
6. RENDA FAMILIAR: () 1 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS () 6 A 10 SALÁRIOS
() 11 A 20 SALÁRIOS () 20 OU MAIS
7. POSSUI FILHOS? () SIM () NÃO QUANTIDADE: _____
8. ESCOLA DOS FILHOS: () PÚBLICA () PARTICULAR
9. QUANTIDADE DE MORADORES NA RESIDÊNCIA: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

1. CURSOU O NORMAL MÉDIO: SIM () NÃO () ANO: _____
INSTITUIÇÃO: _____
2. CURSO DE GRADUAÇÃO: _____ ANO: _____
INSTITUIÇÃO: _____
3. CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO ()
ESPECIALIZAÇÃO: _____ ANO: _____
INSTITUIÇÃO: _____
MESTRADO: _____ ANO: _____
INSTITUIÇÃO: _____
DOUTORADO: _____ ANO: _____
INSTITUIÇÃO: _____

4. PARTICIPA DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA? () SIM () NÃO

5. “FAMÍLIA” OU “RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA” FOI TEMA NA FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA? () SIM () NÃO

ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

1. TEMPO DE SERVIÇO TOTAL NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: _____

2. TEMPO DE SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: _____

3. TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR (A) NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: _____

4. INSTITUIÇÃO QUE LECIONA: _____

5. BAIRRO DA INSTITUIÇÃO: _____

6. LECIONA EM OUTRA INSTITUIÇÃO? () SIM () NÃO

QUAL: _____

8. TURMA(S) QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE: _____

9. TURNO(S) QUE LECIONA: _____

9. NUMERO DE ALUNOS POR TURMA: _____

10. FAIXA ETÁRIA POR TURMA: _____

11. PROVENIÊNCIA DOS ALUNOS/COMUNIDADE: _____

APÊNDICE B: Teste do Núcleo Central – “*Família é...*”

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA:

A família do aluno de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

TESTE N° _____

Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada:

“Não podemos pensar em família sem pensar em amor.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar em família sem pensar em base.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar em família sem pensar em responsabilidade.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar em família sem pensar em união.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

APÊNDICE C: Teste do Núcleo Central – “As famílias dos meus alunos são...”

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA:

A família do aluno de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

TESTE N° _____

Para cada uma das frases abaixo, assinale a opção que lhe parecer mais adequada:

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são ausentes.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são descompromissadas.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são desestruturadas.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são importantes.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são irresponsáveis.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

“Não podemos pensar nas famílias dos meus alunos sem pensar que são presentes.”

CONCORDO	NÃO CONCORDO

APÊNDICE D: Roteiro da entrevista semiestruturada

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TÍTULO DA PESQUISA:

A família do aluno de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS

A família da professora participante.

A função da família em relação à escolarização.

Experiências da docente como aluna e a relação da sua família com a escola e/ou os professores.

Experiências da professora como mãe e a relação que estabelece com a escola e/ou os professores dos filhos.

Descrição das famílias dos estudantes.

A função das famílias dos alunos em relação à escolarização.

Experiências da docente como profissional e a relação família dos seus estudantes com a escola e os professores.

Descrição de experiências das famílias dos alunos com a escola e/ou os professores.

Semelhanças e diferenças entre a sua família e a família dos estudantes na relação com a escola e/ou os professores.

Fatores que contribuíram para as semelhanças e as diferenças apontadas.

Relação da escola e dos professores, de modo geral, junto às famílias dos estudantes.

APÊNDICE E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa “A FAMÍLIA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora ANDREZA MARIA DE LIMA, residente à Rua Itamaracá, 180, Centro, São Lourenço da Mata-PE, CEP 54730-070, telefone; 88189844, e-mail andrezaml@hotmail.com, sob a orientação da professora Dr^a. Laêda Bezerra Machado.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pesquisadora responsável. Após ser esclarecido(a) sobre todas as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, o(a) Sr(a) não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A instituição social família, por diversas razões, é regularmente tema de conversas e notícias em uma série infindável de lugares sociais. No âmbito escolar, ganha ainda maior visibilidade, tornando-se assunto contínuo nos canais informais e formais das escolas. No Brasil, na atualidade, existe um intenso processo de aprofundamento dos laços que unem essas duas instâncias de socialização, com a escola reconhecendo na família um parceiro importante para a realização de suas finalidades de formação. No entanto, resultados de pesquisas e experiências como professora da rede municipal de ensino do Recife-PE suscitaram o interesse em buscar compreender as nuances dessa relação a partir das representações sociais da família do aluno de escola pública construídas pelos professores da referida rede. Para tanto, a pesquisa, de natureza qualitativa, tem como objetivo geral analisar as representações sociais de família do aluno de escola pública entre professores da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. A pesquisa, que será desenvolvida através de três estudos complementares, tem como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais originada por Serge Moscovici e o desdobramento da abordagem estrutural iniciada por Jean-Claude Abric. O projeto prevê a participação, no primeiro estudo, de cem (100) professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Do segundo estudo participarão alguns dos professores do primeiro estudo. Para o terceiro, selecionaremos um subgrupo que tenha participado de ambos os estudos iniciais. Esses docentes serão contatados em momento posterior. Como procedimentos de produção de dados, o delineamento inicial do projeto prevê, no primeiro estudo, a utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras. No segundo, prevemos a utilização de um Teste do Núcleo Central e, no terceiro, o uso de entrevistas. Os depoimentos produzidos pelos (as) professores (as) no segundo e terceiro estudos serão gravados, conforme autorização do (a) participante. Para análise, o projeto vislumbra utilizar, no primeiro estudo, a Técnica de Análise de Conteúdo e o Quadro de Quatro Casas com o auxílio do *software* EVOC. No segundo estudo, frequências e a Técnica de Análise de Conteúdo e, no terceiro, apenas a Técnica de Análise de Conteúdo. O período de atuação no campo empírico será de aproximadamente seis meses, durante o ano de 2015. As informações obtidas durante o trabalho de campo serão armazenadas em um computador particular por, no mínimo, 5 anos. As responsáveis pela guarda dos dados serão a pesquisadora responsável e sua orientadora, Dra Laêda Bezerra Machado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, o (a) Sr(a) poderá retirar seu consentimento. O(A) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Os desconfortos e riscos que porventura surjam durante a coleta poderão ser oriundos do fornecimento das informações pessoais ou de situações que lembrem alguma relação do participante com o objeto da pesquisa. Também poderá haver nervosismo ou constrangimento, caso surjam lembranças e experiências relacionadas às questões a serem expostas. No entanto, todas as informações obtidas serão apenas utilizadas na pesquisa e em sua divulgação, sem que haja nenhuma forma de identificação do (a) participante. Os benefícios relacionados à sua participação serão diversos. Além de possibilitar uma reflexão sobre a própria relação família e escola na prática pedagógica, o estudo aumentará o conhecimento científico na área da educação possibilitando novas reflexões administrativas, pedagógicas e legais em relação ao objeto investigado. Desse modo, vislumbra-se que os resultados do estudo poderão favorecer novas reflexões e sensibilidades para os elaboradores das práticas formadoras, bem como para os proponentes das políticas educacionais visando a qualidade do ensino na rede pública de educação no que tange a problemática do estudo. Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepcps@ufpe.br.

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “A FAMÍLIA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome _____

Assinatura do participante ou do responsável legal: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, os esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do sujeito em participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

ANEXOS

ANEXO A: Carta de Apresentação da Universidade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Recife, 02 de março de 2015

Da profa. Laêda Bezerra Machado

À Equipe gestora da Escola Municipal _____

Cumprimentando V. Sa. venho mui respeitosamente solicitar autorização para que a estudante, regularmente matriculada no Curso de doutorado em educação desta Universidade: ANDREZA MARIA DE LIMA, possa desenvolver suas atividades de pesquisa junto a professores dessa instituição. Trata-se da pesquisa **"A FAMÍLIA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE"** e a sua realização demandará pela aplicação de questionários e, posteriormente, a realização de entrevistas com professores.

Considerando o empenho e atenção dessa equipe gestora em colaborar com a formação de professores e produção do conhecimento em educação, antecipadamente, agradecemos a colaboração para o êxito da pesquisa.

Atenciosamente

Profa. LAÊDA BEZERRA MACHADO

ORIENTADORA

ANEXO B: Carta de Anuência da Prefeitura do Recife



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Recife, 04 de abril de 2015.

CARTA DE ANUÊNCIA

Informamos que Andreza Maria de Lima, estudante do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, está autorizada a realizar, em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, pesquisa relativa ao seu projeto intitulado “A FAMÍLIA DO ALUNO DE ESCOLA PÚBLICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE”.

Salientamos que, caso haja ação de filmagens e/ou fotografias, a pesquisadora deverá solicitar autorização individual por escrito dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo.

Atenciosamente,

Maria Angélica Pitanga
Assessora Técnica – SEGEF
Mat. 61.730-2