

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA: FAMÍLIA, GÊNERO E INTERAÇÃO SOCIAL

MARCIANA GOMES FALCÃO ALVES

**O LUGAR DA ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Orientadora: Prof^a Dr^a Albenise de Oliveira Lima

RECIFE

2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA
LINHA DE PESQUISA: FAMÍLIA, GÊNERO E INTERAÇÃO SOCIAL

MARCIANA GOMES FALCÃO ALVES

**O LUGAR DA ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação apresentada à banca examinadora,
como exigência parcial para a obtenção do título de
MESTRE em Psicologia Clínica, sob a orientação
da Prof^a Dr^a Albenise de Oliveira Lima.

RECIFE

2014

RESUMO

A Família e a Escola são espaços de desenvolvimento humano que favorecem os crescimentos físico, cognitivo, afetivo e social do indivíduo preparando-o para sua inserção na sua cultura fortalecendo as suas relações sociais. Contudo, cada uma delas tem as suas especificidades nas suas tarefas. Enquanto a família tem como função básica propiciar condições que favoreçam o pleno desenvolvimento de seus filhos, no que diz respeito ao sentimento de pertença, cuidados físico, emocional e material, a escola, por sua vez, tem como finalidade última, instrumentalizar crianças e jovens para a vida em sociedade, como cidadãos que saibam viver, conviver e agir com competência técnica e emocional, no mundo contemporâneo. É nesse contexto – escola/família – que se busca investigar essa relação, ao mesmo tempo tão estreita quanto conflituosa. Dessa forma, esta dissertação teve como objetivo compreender as representações sociais que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, no município de São Lourenço da Mata, fazem ou constroem sobre a escola. Como aporte teórico-metodológico foi utilizada a Teoria das Representações Sociais de Moscovici que proporcionou a compreensão de como as famílias que participaram deste estudo ancoram e objetivam suas representações sociais sobre a Escola, a partir dos valores, sentimentos, crenças compartilhados socialmente por este grupo. A Metodologia do trabalho foi de natureza qualitativa e para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos, a entrevista semi-estruturada e a técnica da Associação Livre. Participaram da pesquisa dez membros de famílias de estudantes de escolas municipais, de uma cidade da Região Metropolitana do Recife, que vivem em situação de vulnerabilidade social. Os achados deste estudo foram analisados através da Análise de Conteúdo Temática, onde buscamos identificar núcleos de sentido a partir das palavras evocadas na Associação Livre e no conteúdo das entrevistas. Como resultado, inferiu-se que as famílias estudadas representam a Escola como “educação” e “respeito”, ancoradas no contexto social, político e educacional onde estão imersos e fazem suas objetivações ao matricularem seus filhos na escola com vistas a um futuro mais digno, a um bom emprego.

Palavras chave: família; escola; representações sociais.

ABSTRACT

Family and school are areas of human development that promote physical, cognitive, emotional, and social growth of the individual preparing him for insertion in his culture by strengthening his social relationships. However, each of them has its specific features in its tasks. While families have the primary function of providing conditions which favor the full development of their children, regarding the feeling of belonging, physical, emotional and financial care, school, on the other hand, has as its ultimate purpose to lead children and young people for life in society as citizens able to live, socialize and act competently in the contemporary world. It is in this context – school/family – that it is sought to investigate this relation, which is as narrow as it is conflicting. Thus, our thesis' main goal was to understand the social representations that families that live in situations of social vulnerability, in São Lourenço da Mata, make or build about school. The chosen theoretical and methodological support was Moscovici's Social Representation Theory, which provided the understanding of how families that joined this study anchor and objectivize their social relationships about school, considering the values, feelings and social beliefs shared by this group. The methodology of the study was of qualitative nature, and for data collection were utilized semi-structured interviewing and the Free Association technique. Ten members of municipal school students' families participated, from a city of the Metropolitan Region of Recife, who live in situations of social vulnerability. The findings of this work were analyzed by the Analysis of the Theme Content, where we sought to identify centers of meaning from the words evoked in Free Association as well as the content of the interviews. As a result, we infer that the group of studied families represents the School as "education" and "respect", supported by the social, political and educational environment where they are in and make their objectives when enrolling their children at school aiming for a more dignified future, and a good job.

Keywords: family; school; social representation.

RESUMEM

La Familia y la Escuela son espacios para el desarrollo humano que favorecen el crecimiento físico, cognitivo, afectivo y social de la persona, al mismo tiempo lo preparan para insertarlo en su cultura fortaleciendo sus relaciones sociales. Sin embargo, cada una de ellas tiene sus propias especificidades en sus actividades. Mientras la Familia tiene como función primordial el propiciar condiciones que favorezcan el desarrollo pleno de los hijos, en lo que corresponde al sentimiento de pertenencia, cuidado físico, emocional y material, la escuela, por su parte, tiene como finalidad última, el facilitarle a los menores y jóvenes instrumentos para la vida en sociedad, como ciudadanos que puedan vivir, convivir y actuar con competencias en el mundo contemporáneo. Es en ese contexto que se busca investigar la relación escuela/familia, un vínculo tan cercano como conflictivo. De esa forma, esta tesis tiene como objetivo el comprender las representaciones sociales de familias que viven situaciones vulnerables en su entorno social, las cuales se hacen o se construyen sobre la escuela, en el municipio de São Lourenço da Mata. Se ha seleccionado como aporte teórico-metodológico la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici la cual brindó la comprensión de saber cómo las familias que participaron en este estudio sustentan y objetivan sus representaciones sociales sobre la escuela, a partir de los valores, sentimientos, creencias compartidos socialmente por este grupo. La Metodología del trabajo está basada en la naturaleza cualitativa y para la colecta de datos se han utilizado como instrumentos, la entrevista semiestructurada y la técnica de la Asociación Libre. Formaron parte de esta investigación diez miembros de familias de algunos de los estudiantes que forman parte de escuelas municipales, de una ciudad de la región metropolitana de Recife y que viven en situaciones de vulnerabilidad social. Los hallazgos de este estudio fueron examinados a través del Análisis de Contenido Temático, donde se buscó identificar núcleos de sentido mediante las palabras evocadas en la Asociación Libre y en el contenido de las entrevistas. Como resultado, se infirió que las familias estudiadas representan la Escuela como "educación" y "respeto" asentadas en el contexto social, político y educativo donde están inmersos y hacen sus objetivaciones al matricular a sus hijos en la escuela con miras hacia un futuro más digno, a un buen empleo.

Palabras Clave: Familia; Escuela; Representaciones Sociales.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família e a todos os estudantes e suas famílias com os quais trabalhei e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, Senhor da Vida, que tudo determina no tempo certo. Agradeço por ter-me conduzido neste trabalho, reconhecendo que, por trás de cada etapa concluída, estava presente o poder de Sua mão e de Sua sabedoria. Eu Te louvo e Te agradeço Senhor!

Agradeço aos meus pais, Eronides e Hulda por terem-me ensinado a ser uma pessoa de bem, por me terem conduzido, incansavelmente, ao caminho do conhecimento, no qual descobri um prazer imenso.

Agradeço a Pedro, meu marido, meu companheiro, meu amor, pela alegria de sua presença constante apoiando-me e incentivando na realização dos meus sonhos.

Agradeço aos meus amados filhos Amanda e Thiago pelo apoio, incentivo e compreensão pelo tempo roubado da nossa convivência.

Agradeço a minha querida netinha Maria Eduarda, que, apesar de sua pouca idade, compreendeu como gente grande, a falta de tempo por não estar com ela: - Já sei, vai estudar, não é vovó?

Agradeço a minha orientadora Albenise de Oliveira Lima por ter aceito o desafio de, junto comigo, construir um caminho na busca de respostas para as minhas inquietações. Obrigada por ter compartilhado e dividido comigo a sua competência, sabedoria e paciência.

Agradeço aos professores do Mestrado as ricas reflexões que me proporcionaram nas suas aulas.

Agradeço a professora Célia Souto Maior e a sua turma por me terem recebido de forma tão carinhosa em suas aulas de Orientação Profissional.

Agradeço aos colegas do Mestrado, pela agradável convivência que muito me ajudou a compreender melhor o valor de uma amizade.

Agradeço à Secretaria de Educação de São Lourenço da Mata – PE, na pessoa do secretário em exercício na época da realização da pesquisa, professor José Amaro Barbosa da Silva, que não mediu esforços no sentido de abrir as portas das escolas do município para que pudesse realizar a pesquisa com as famílias dos estudantes.

Agradeço às famílias que aceitaram participar desta pesquisa, que com sua boa vontade contribuí para que pudesse realizar este trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, que me concedeu o direito de afastamento de minhas funções laborais, para que pudesse ter o tempo necessário para estudar.

Agradeço à professora Cristina Brito por ter aceito participar da minha banca de defesa, disponibilizando seu tempo tão precioso e pela contribuição no sentido de melhorar o meu trabalho.

Agradeço ao professor Walfrido Menezes por sua disponibilidade em participar da minha banca de defesa, deixando suas atividades acadêmicas para me prestigiar com sua presença e pelas pertinentes observações realizadas no meu trabalho, que só vieram a enriquecê-lo.

ESCOLA ...

UMA GRANDE ESCOLA

Uma grande escola exigirá docentes competentes, abertos para o mundo e para o saber, sempre de novos redefinidos.

Docentes e estudantes conscientemente comprometidos.

Uma grande escola exigirá espaços físicos, culturais, sociais e artísticos equipados, que abriguem toda a sabedoria acumulada da humanidade e toda a esperança de um futuro – que não seja continuidade do presente, porque este está em ritmo de barbárie – mas seja sua ultrapassagem.

Uma grande escola exigirá tempo. Tempo de encontro, de encanto, de poesia, de arte, de cultura, de lazer, de discussão, de gratuidade, de ética e de estética, de bem-estar e de bem-querer e de beleza.

Porque escola grande se faz com grandes cabeças (é certo!), mas também com grandes corações, com muitos braços que se estendem em abraços que animam caminhadas para grandes horizontes.

(Redin, Euclides, 1999)

FAMÍLIA ...

SUMÁRIO

Retrato de Família

Este retrato de família está um tanto empoeirado.

Já não se vê no rosto do pai quanto dinheiro ele ganhou.

Nas mãos dos tios não se percebem as viagens que ambos fizeram.

A avó ficou lisa, amarela, sem memórias da monarquia.

Os meninos, como estão mudados. O rosto de Pedro é tranqüilo, usou os melhores sonhos. E João não é mais mentiroso. O jardim tornou-se fantástico. As flores são placas cinzentas. E a areia, sob pés extintos, é um oceano de névoa.

No semicírculo de cadeiras nota-se certo movimento.

As crianças trocam de lugar, mas sem barulho: é um retrato.

Vinte anos é um grande tempo. Modela qualquer imagem. Se uma figura vai murchando, outra, sorrindo, se propõe.

Esses estranhos assentados, meus parentes? Não acredito. São visitas se divertindo numa sala que se abre pouco.

Ficaram traços da família perdidos nos jeitos dos corpos.

Bastante para sugerir que um corpo é cheio de surpresas.

A moldura deste retrato em vão prende suas personagens. Estão ali voluntariamente, saberiam - se preciso - voar.

Poderiam sutilar-se no claro-escuro do salão, ir morar no fundo de móveis ou no bolso de velhos coletes.

A casa tem muitas gavetas e papéis, escadas compridas. Quem sabe a malícia das coisas, quando a matéria se aborrece? O retrato não me responde, ele me fita e se contempla nos meus olhos empoeirados.

E no cristal se multiplicam os parentes mortos e vivos.

Já não distingo os que se foram dos que restaram.

Percebo apenas a estranha idéia de família viajando através da carne.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

ABSTRACT

RESUMEN

APRESENTAÇÃO	13
1 FAMÍLIA E ESCOLA: ANTIGAS INSTITUIÇÕES - NOVAS RELAÇÕES	17
1.1 A Família no Brasil Contemporâneo	17
1.2 Família Brasileira em Situação de Vulnerabilidade Social.....	23
1.3 A Escola e Políticas Públicas da Educação Brasileira	23
1.3.1 Breve Histórico da Instituição Escolar.....	23
1.3.2 História da Escola no Brasil e Políticas Públicas Brasileiras	25
1.4 Parceria Escola versus Família.....	35
2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	43
2.1 Contexto em que surgiu a Teoria das Representações Sociais	44
2.2 Teoria das Representações Sociais e a influência de outras ciências	46
2.3 Representações Sociais: conteúdos e processos	48
3.4 Abordagens da Teoria das Representações Sociais	51
3 MÉTODO	55
3. 1 Local do estudo	55
3.2 Participantes e desenho da pesquisa	56
3.3 Instrumentos da pesquisa.....	56
3.4 Procedimentos para a coleta dos dados	57
3.5 Procedimentos para a análise dos dados.....	58
4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	60
4.1 Análise Categorical da Associação Livre.....	63
4.2 Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	67
4.2.1 O Lugar da Escola.....	71
4.2.2 Família e Escola.....	72
4.2.3 Importância da Educação.....	75
4.2.3 Ações do Governo voltadas para a Escola.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	84

APÊNDICES	93
APÊNDICE A	94
APÊNDICE B.....	95
APÊNDICE C.....	96
ANEXO.....	99
ANEXO A	100

APRESENTAÇÃO

Investigar as representações sociais de famílias sobre a escola sempre foi um desejo que nos acompanhou durante muito tempo. O convívio no cotidiano do ambiente escolar ao longo de mais de vinte anos, ora como psicóloga ora como coordenadora

pedagógica, lidando diretamente com a família na sua interlocução com a escola, nos permitiu acompanhar, de perto, as transformações que foram ocorrendo nessa relação, à medida que o Sistema Educacional brasileiro ia alterando-se, ao mesmo tempo em que também a família sofria suas mudanças. Esse estudo partiu das nossas reflexões em um nível micro e se ampliou para uma dissertação onde foi analisada a relação entre essas duas instituições, tão antigas quanto interligadas nas suas funções como responsáveis de promoverem o desenvolvimento do indivíduo.

A família mantém com a escola uma ligação muito estreita, que se complementa na tarefa do cuidado e na inserção da criança em sua cultura, favorecendo o desenvolvimento das relações sociais, onde são desencadeados processos evolutivos, que tanto podem inibir como alavancar seu crescimento físico, cognitivo, emocional e social (Dessen & Polínia, 2007). Essas duas instituições acompanham as transformações sociais através da história e ocupam diferentes lugares simbólicos no imaginário das sociedades nas quais estão imersas. Por isso mesmo, essa relação toma a forma do seu espaço e tempo histórico, senão vejamos: os primórdios da Escola no século XV nascem acompanhando o nascimento do sentimento de infância que, até então, não fazia parte das atenções daquela sociedade (Ariès, 1981). Hoje, essa relação é complexa, multifacetada, heterogênea decorrente do fato de que atualmente convivem no mesmo espaço escolar uma diversidade de padrões familiares que não permite mais uma conduta homogênea na relação da escola com a família. Podemos dizer que não convivemos mais com um tipo família, mas com “famílias” (Romanelli, 2013) e essa percepção faz toda a diferença no diálogo entre a Escola e a Família.

Este trabalho foi formatado com quatro capítulos que nos permitiu trilhar um caminho através do qual pudemos atingir as nossas metas. Tivemos como objetivo geral compreender as representações sociais que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, no município de São Lourenço da Mata, fazem ou constroem sobre a escola. Como objetivos específicos: descrever como as famílias representam a escola; identificar as representações sociais surgidas através das entrevistas; a partir de suas representações, entender o lugar que essas famílias atribuem à escola e, por fim, verificar como as Leis Educacionais e Programas Sociais Federais contribuem para a construção das representações sociais da escola.

O primeiro capítulo, intitulado “Família e Escola: antigas instituições, novas relações” foi subdividido em quatro partes. A primeira cujo subtítulo é A Família no Brasil Contemporâneo trata da formação da família brasileira, desde o período da

colonização, que adotava um modelo da família patriarcal, passando pelo modelo da família nuclear ou moderna, que entrou em voga na Idade Moderna trazido pelos efeitos da crescente urbanização e industrialização brasileira, até chegar à atualidade em que, como aponta o IBGE – SIS (2010), há uma diversidade de padrões familiares convivendo lado a lado, tais como a família nuclear, família monoparental, família homoafetiva com ou sem filhos, família extensa, família adotiva, família recasada. Vimos que este fenômeno traz implicações significativas na relação do binômio Família-Escola. O Segundo subtópico deste capítulo traz o conceito de vulnerabilidade social apontado por Bardagi, Arteche e Silva (2005). Esses autores consideram que há vulnerabilidade social quando as famílias estão sujeitas a fatores tais como: baixo nível socioeconômico, desemprego dos pais, baixa escolaridade dos pais, ocupação de baixo status dos pais, dentre outros. No terceiro subtópico apresentamos a Escola e Políticas Públicas da Educação Brasileira. Essa parte do estudo foi subdividida em duas. Na primeira, traçamos um breve histórico sobre a Escola, trazido pelo estudo pictográfico de Ariès (1981) e, na segunda, discorreremos, de forma sucinta, sobre a história da Educação no Brasil, seus avanços e retrocessos, suas políticas públicas. Com esse subtópico tivemos como finalidade apresentar como os contextos político, social, econômico e educacional permeiam o imaginário das famílias, em cada momento histórico por elas vivido, e como seus valores e sentimentos, que os impulsionam para a ação e contribuir para fundamentar as construções de suas representações sociais sobre a Escola. Finalmente, na última parte deste capítulo apresentamos a Parceria Escola versus Família, parceria essa, marcada por conflitos das mais diferentes naturezas, sua interdependência, suas interseções, suas características de complementaridade, sem perder de vista suas especificidades.

No segundo capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais inaugurada por Moscovici (1961) e que serviu de aporte teórico-metodológico para este estudo. Essa Teoria busca compreender o universo consensual dos grupos sociais, formados a partir da conversação informal, no cotidiano da sua cultura. Tem como finalidade transformar o não familiar em familiar (Moscovici, 2003). As representações sociais organizam-se como um saber prático do senso comum, compartilhados socialmente e que norteiam as comunicações e as condutas dos indivíduos consigo mesmo e nas suas relações com os outros indivíduos no seu dia a dia (Madeira, Tura & Tura, 2003).

Moscovici (2003), indo de encontro ao que preconizava a Psicologia Social da época, que considerava ter valor científico apenas os estudos de base experimental, traz uma nova luz às ciências sociais, pois, para ele, o importante era compreender o ser humano enquanto tenta conhecer as coisas e os acontecimentos que o cercam, buscando respostas para sua existência. Buscava um conceito psicossocial, na direção de uma dialética entre o indivíduo e a sociedade, na qual o sujeito ao mesmo tempo constrói e é construído pelo social. Moscovici aponta a influência de outras ciências na construção de sua Teoria. Uma das mais marcantes foi a Sociologia, com Durkheim. Ele inspirou Moscovici a criar a Teoria das Representações Sociais a partir do conceito de Representação Coletiva. Moscovici achava esse conceito muito abrangente e rígido, enquanto que o de representação social é mais dinâmico e flexível.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são geradas por dois processos: um figurativo (objetivação) e outro simbólico (ancoragem). Ambos indissociáveis, como os dois lados de uma folha de papel. Ao criar a Teoria das Representações Sociais Moscovici deu abertura para novas contribuições. Vários pesquisadores deram continuidade à sua obra. Destacamos três deles: Denise Jodelet, que desenvolveu a Abordagem Culturalista, Willem Doise, desenvolveu a Abordagem Societal e finalmente, Jean-Claude Abric que desenvolveu a Teoria do Núcleo Central. Abric afirma que as representações sociais apresentam duas características contraditórias: ao mesmo tempo são rígidas e flexíveis. A parte rígida da representação seria o núcleo central da representação, que é uma manifestação do pensamento social. Elas garantem a identidade e a perenidade de um grupo social (1998). E a parte flexível seria o sistema periférico que é formado pelos elementos periféricos da representação. Neste estudo, elegemos a Teoria do Núcleo Central para servir de base para a análise dos dados encontrados.

No terceiro capítulo descrevemos a metodologia adotada neste estudo de cunho qualitativo. Iniciamos descrevendo o lócus da pesquisa, que foi a cidade de São Lourenço da Mata – PE. Utilizamos como instrumentos de pesquisa a técnica da Associação Livre, muito utilizada em pesquisas sobre representações sociais e a técnica da entrevista semiestruturada. O estudo foi realizado em escolas municipais, tendo como participantes representantes de famílias de alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com idade entre seis e doze anos. Utilizamos na análise dos resultados a Análise de conteúdo Temática, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação [...]” (Minayo, 2010, p.316).

No último capítulo desta pesquisa, discutimos e analisamos os resultados encontrados, onde apresentamos um perfil sociodemográfico dos dez participantes do estudo, em seguida, apresentamos a Análise Categorial da Associação Livre e, finalmente, apresentamos a Análise de Conteúdo das Entrevistas.

Finalizamos este trabalho tecendo as considerações finais, nas quais fazemos algumas inferências sobre como as famílias pesquisada constroem e partilham sobre suas representações sociais sobre a Escola, tendo como pano de fundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ 96, os Programas e Projetos do Governo Federal e seus desdobramentos voltados para a Educação, sua condição de viver em situação de vulnerabilidade social e o contexto político e social onde estão inseridas. Como também propomos, a título de sugestão, algumas medidas que poderão favorecer o desenvolvimento da educação no município de São Lourenço da Mata – PE, com vistas a minimizar os conflitos, desencontros e desencantos entre a Família e a Escola nessa cidade.

1 FAMÍLIA E ESCOLA: ANTIGAS INSTITUIÇÕES, NOVAS RELAÇÕES

Desde que surgiu como instituição no século XVII, a Escola mantém uma relação muito estreita com a Família no que se refere à educação das crianças e jovens

(Ariès, 1981). Ambas são espaços de desenvolvimento e socialização, onde cada uma delas tem suas especificidades, porém sem deixar de apresentar papéis complementares nessa tarefa. A Família é a primeira instância educacional de todo ser humano, sendo responsável pela educação informal. É nesse espaço que a criança vai encontrar o seu lugar no mundo, onde aprende a partir da “cultura familiar particular, impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, modos de interpretar o mundo que definem modos específicos de trocas intersubjetivas e, conseqüentemente, tendências para a constituição do sujeito” (Szymanski, 2007, p. 22-23). A Escola por sua vez, é responsável pela aprendizagem do saber sistematizado socialmente produzido em determinado momento histórico, permitindo ao indivíduo instrumentalizar-se para agir, conscientemente, sobre sua realidade, transformando-a em uma sociedade melhor. Assim, a Escola é responsável pela educação formal dos indivíduos.

Historicamente, essas Instituições, assim como a sociedade onde estão imersas, vêm sofrendo mudanças significativas nas suas relações, havendo uma maior abertura em seus limites, fazendo com que não se tenha clareza em seus papéis e funções na atualidade. A diversidade de padrões familiares que convivem na contemporaneidade, a mudança do papel da mulher dentro da família, que deixa o lugar de apenas cuidadora da casa, dos filhos e do marido, saindo para o mercado de trabalho, dentre outros fatores, não poderia deixar intangível a relação entre essas duas Instituições. Nesse sentido, Escola e Família necessitam se adaptar e dar conta dessa nova realidade. O caminho que se apresenta é a parceria entre a Família e a Escola em um esforço conjunto, cujas práticas educativas dos pais coincidam com as dos professores, como veremos ao longo deste capítulo.

1.1 A Família no Brasil Contemporâneo

Compreender a formação da família brasileira hoje é falar de uma multiplicidade e de uma diversidade de modelos de famílias decorrentes da pluralidade étnico-cultural que constituiu a sociedade brasileira desde o seu nascimento. A nossa sociedade foi forjada a partir da miscigenação de três raças: a branca (europeu colonizador), a negra (escravos trazidos da África) e a indígena (os primeiros donos do Brasil). Tendo como característica essa formação híbrida, a sociedade brasileira, no seu nascedouro, foi

marcada pela dominação do colonizador impondo sua cultura aos colonizados, como por exemplo, a religião por ele adotada, as relações de poder do patriarca sobre sua família e seus escravos e subordinados. Dessa forma, o padrão de família não poderia deixar de seguir essa tendência.

Sendo assim, como modelo inicial de família no Brasil se apresenta a família patriarcal europeia, tão bem retratada na obra de Gilberto Freyre, *Casa- Grande & Senzala* (1933). Esse padrão de família era formado por um extenso grupo composto pelo casal e seus filhos legítimos, além de parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos (Cayres, 2000). O patriarca tinha o poder sobre a família dos seus escravos, separando os casais e seus filhos se assim lhe aprouvesse. Neste modelo de família existia uma rígida hierarquia de papéis, na qual cabia ao homem, além de outras funções, “o controle da sexualidade feminina e regulamentação da procriação, para fins de herança e sucessão” (Cayres, 2000, p. 02). Como nessa época era comum não haver envolvimento afetivo entre o casal, o homem tinha liberdade para manter relacionamentos extraconjugais para satisfazer suas necessidades sexuais, sendo isso aceito por parte da sociedade, inclusive a existência de concubinas e filhos ilegítimos.

No século XIX, com a Proclamação da República, iniciou-se um processo de industrialização e urbanização e nasce a nova classe burguesa brasileira, adotando o modelo da família burguesa européia, a *família nuclear*, a *família moderna*. Nesse modelo de família a mulher tem um novo lugar. Se antes não lhe era permitido estudar, aqui há um imperativo para ser uma boa mãe (educadora) e uma boa esposa, prendada. (Neder, 1998). Nas escolas para meninas, eram oferecidas disciplinas como prendas domésticas e puericultura. A partir da metade do século XIX rompe-se a visão do casamento sem amor e vai-se solidificando a ideia do mito do amor romântico que cada vez mais era reforçado neste modelo de família, no qual cabia à mulher cuidar da casa e dos filhos e, ao homem, ser o provedor do lar. Nessa família, os filhos eram tratados com muito carinho e cuidado. As crianças eram tratadas “[...] como nunca antes, como patrimônio e preciosidade social, que devem ser buriladas pela família e pela sociedade para extrair-lhe o máximo de brilho, e que devem ser protegidas das invasões prematuras do mundo adulto” (Gomes, 2003, p.24). Nessa nova família, aumentam as responsabilidades dos pais em relação aos filhos e esses se tornam reflexos dos acertos e erros das práticas educativas daqueles. Dessa forma, podendo ter sentimentos de orgulho ou culpa, dependendo da resposta que seus filhos lhes dêem. (Nogueira, 2006).

Este modelo de família considerado como ideal reforçado pela mídia, pelos livros didáticos, dentre outros, modelo esse predominante na classe social dominante e que é perseguido até hoje, em geral, e em especial pelas famílias da camada social menos favorecida no Brasil, a despeito da diversidade de configurações familiares que convivem na sociedade brasileira hoje. A figura masculina hegemônica representa a possibilidade de intermediação entre a família e o mundo exterior (Sarti, 2011). É interessante observar a importância do lugar do homem nessa família porque, como afirma essa autora, “mesmo quando ele não provê a família sua presença ‘desnecessária’ continua necessária” (Sarti, 2011, p. 70). Dito de outra forma, ao homem dessa família é designado o lugar simbólico de “chefe de família” (Muszkat & Muszkat, 2003).

Em alguns segmentos da sociedade há uma tendência perversa em considerar como “famílias desestruturadas” aquelas que fogem a esse padrão nuclear (Muszkat & Muszkat, 2003). É comum professores e gestores escolares se referirem às crianças que apresentam alguma dificuldade no seu desempenho escolar e que não sejam oriundas de lares cujo modelo de família seja o nuclear, tentarem justificar esse fato por conta da família ser “desestruturada”. Talvez essa tendência se justifique a partir do que Féres-Carneiro, Ziviani e Magalhães (2011) dizem a respeito da estranheza das pessoas ao pensarem na existência de inúmeros arranjos e a diversidade de possibilidades de relacionamentos.

Muszkat e Muszkat (2003, p.126), citam Margot Waddell, quando esta diz que “o significado da palavra família, para qualquer indivíduo isoladamente, será inseparável da experiência dele em sua própria família”. Ou seja, não importa que configuração essa família assuma, o sentido de pertença, o de ter sido gerado num ambiente de amor e acolhimento, que lhe dá condições para um desenvolvimento saudável, é que vai fornecer para o sujeito o sentido da palavra família. É um processo de construção subjetiva, é uma experiência peculiar a cada sujeito. Portanto, não se pode dizer que existe uma configuração ou o modelo certo, errado ou “desestruturado” de família na sociedade brasileira contemporânea.

Atualmente o padrão patriarcal e nuclear convive com uma diversidade de padrões familiares que tão bem representam o momento sócio-histórico pela qual nossa sociedade está vivendo, onde o direito do cidadão em poder expressar sua sexualidade e, conseqüentemente, do modelo de família que queira formar, lhe é garantido juridicamente.

Alguns acontecimentos foram marcantes e contribuíram de forma contundente para as transformações que a família brasileira vivenciou a partir da segunda metade do século XX. A partir da década de 60, com o Movimento Feminista, na década de 70 com o advento das pílulas anticoncepcionais e com a industrialização crescente no país que leva a uma mudança nas relações de trabalho, observa-se a presença marcante da mulher neste contexto como em nenhum outro momento histórico no país. A mulher deixa de ser apenas do lar e vai também para o “lugar” que era apenas do homem. A partir daí, consegue emancipar-se do jugo sexo-procriação, podendo viver sua sexualidade com maior liberdade, determinando se quer ou não ter filhos, quando e quantos. Observa-se também uma diminuição de casamentos, diminuição do número de filhos, que nos anos 80, conta com um grande aliado - o avanço das tecnologias reprodutivas (Gomes, 2011; Ramos 2011, Mautner, 2011; Romanelli, 2013). Esse avanço é de tal monta que Mautner (2011, p.42) afirma que “basta uma pessoa e a tecnologia para se dar início a uma família”.

Todas essas mudanças geraram transformações sem precedentes na sociedade brasileira no final do século XX e início do século XXI. Proporcionaram à mulher, e ao homem, um novo espaço na família e na sociedade, tendo como consequência o surgimento, na contemporaneidade, de novas configurações familiares. Famílias monoparentais (formada por um dos pais e os filhos), famílias extensas formadas por várias gerações, famílias sem filhos, famílias homoafetivas com ou sem filhos, famílias adotivas, recasadas, são alguns exemplos de famílias que hoje formam o tecido social brasileiro.

A própria Constituição Federal (1988) brasileira ao igualar homens e mulheres como sujeitos de direitos, já nos aponta para uma nova realidade nas relações homem/mulher, uma relação horizontal onde ambos possam respeitar e ser respeitado igualmente, deixando para trás séculos de uma cultura tradicionalmente machista. O pai perde o pátrio poder e é constituído o poder familiar.

Para compreendermos melhor as mudanças vividas pela família brasileira no início deste século, lançamos mão dos dados de pesquisa trazidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2010) e detalhadas na Síntese de Indicadores Sociais (SIS). Esses dados nos ajudarão a conhecer questões tais como: tipos de arranjos familiares, a contribuição da mulher nesse processo de mudança social, número de filhos, casamentos e divórcios, escolaridade, entre outros. Ou seja, eles

ajudarão a delinear a família brasileira na atualidade, nos apontando seu modo de ser e viver numa cultura tão plural quanto a nossa.

A título de informação, esse Instituto, ao conceituar família, não leva em consideração a dimensão sociológica do termo família, mas considera família como sendo “um grupo cuja definição está limitada pela condição de residência em um mesmo domicílio, existindo ou não vínculos entre seus membros” (IBGE, 2010, p. 99), já que seus pesquisadores visitam os domicílios. Para efeito deste trabalho dissertativo seguiremos este conceito.

O Brasil tem acompanhado a tendência mundial, dos últimos anos, no que se refere “as reduções do tamanho da família e do número de casais com filhos, e o crescimento do tipo de família formado por casais sem filhos, resultados dos processos de declínio da fecundidade e do aumento da esperança de vida ao nascer” (IBGE / SIS, 2010, p.99).

O IBGE (2010) aponta que o número médio de pessoas na família caiu, em uma década, de 3,4 para 3,1. E nas famílias menos favorecidas socialmente, ou seja, que tem uma renda per capita de até meio salário mínimo, esse número chega a 4,2 pessoas por família. Ao observarmos as condições das famílias por classe de rendimentos, vemos que em 2009, 22,9% viviam com rendimentos de até meio salário mínimo e que quase metade dessas famílias (48,5%) viviam na Região Nordeste do Brasil. “Os indicadores de condições de vida referentes à população residente na Região Nordeste são sistematicamente menos favoráveis do que aqueles registrados na Região Sudeste” (IBGE, 2010).

Outro indicativo importante para conhecermos melhor a família no Brasil, hoje, é no que se refere aos arranjos familiares. Entre 1999 e 2009, observamos um aumento no número de casais sem filhos, de 13,3% para 17,0% e, conseqüentemente, diminuição de casais com filhos de 55,0 % para 47,0 %. O que justifica o declínio da fecundidade. O número de famílias chefiadas por mulheres cresceu de 17,1 % para 17,4 % e, outros tipos de arranjos familiares cresceram de 5,5% para 6,2%.

O número de casamentos em 1999 era de 6,6%; em 2002, houve uma diminuição; em 2008, ocorreu um aumento de 6,7%. Isso se deu por conta da melhoria nos acesso aos serviços de justiça, assim como pela procura de casais que buscaram legalizar civilmente suas uniões consensuais (IBGE, 2010).

No que se refere ao sexo e à faixa etária, observou-se que, entre as mulheres, houve uma mudança significativa quanto à idade em que se casam. Em 1999, a faixa

etária em que se concentrava maior número de casamentos eram as faixas de idades entre 20 e 24 anos (de 31,6% para 29,7% em 2008) e entre 25 e 29 anos (19,4% para 28,4% em 2008). O que vem acontecendo nos últimos anos é uma tendência de a mulher se casar mais tarde, principalmente na faixa de idade entre 30 e 34 anos que, em 1999, a taxa era de 8,9% e em 2008 passou para 17,3%. O que justificaria, conseqüentemente, os indicadores de declínio na fertilização. A educação da mulher também tem forte influência no que se refere ao número de filhos. Aquelas com até 7 anos de estudo tinham em média 3,19 filhos, enquanto que as que tinham 8 anos ou mais, tinham 1,68. Quase metade em relação às primeiras. Para os homens há uma tendência maior para o casamento na faixa de idade entre 25 e 29 anos (32,4% em 1999 e 32,7 em 2008). Observa-se uma crescente tendência em todas as faixas de idade até 65 ou mais.

O número de recasamentos também tem crescido. Em 1999, era 10% e, em 2008, cresceu para 17,1%. Houve um aumento no número de divórcios, mostrando uma maior maturidade da sociedade brasileira em aceitar, sem preconceitos e também pela facilidade de realizar o mesmo sem burocracia, nos cartórios (IBGE, 2010).

Com relação à Educação, o IBGE (2010) aponta que houve uma melhora nos índices. Pessoas na faixa etária entre 18 e 24 anos com onze anos de escolaridade (com a Educação Básica) passaram de 21,7% em 1999 para 40,7% em 2009. E os indicadores das pessoas com mais de onze anos de estudo passaram de 7,9 em 1999 para 15,2% em 2009.

No que se refere ao quesito trabalho com carteira assinada, isto é, trabalho formal, o percentual era de 45,9 para os homens e 41,5 para as mulheres. Em 2009 esses percentuais tiveram um aumento, em detrimento da recessão econômica mundial, e o índice passou para 53,2% para os homens e para as mulheres 48,8%. “Mesmo com maior escolaridade, as mulheres têm rendimento médio inferior ao dos homens. Em 2009, o total de mulheres ocupadas recebia cerca de 70,7% do rendimento médio dos homens ocupados” (IBGE, 2010).

É nesse contexto que a família brasileira está imersa, em especial as que vivem na Região Nordeste do Brasil, que buscamos compreender como a família que vive em situação de vulnerabilidade social constrói e elabora suas representações sociais sobre a escola.

1.2 Família Brasileira em Situação de Vulnerabilidade Social.

A palavra vulnerável origina-se do verbo latim *vulnerare*, que significa ferir, penetrar. Por essas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a danos físicos ou morais devido a sua fragilidade, a desordens ou de susceptibilidade ao estresse. (Janczura, 2012). Neste estudo, utilizamos o termo vulnerabilidade social seguindo a conceituação empregada por Bardagi, Artech e Silva (2005), quando dizem que há vulnerabilidade social quando as famílias são submetidas a fatores como: nível socioeconômico baixo, condição de miserabilidade, grande número de indivíduos na composição da família nuclear, ocupação de baixo status dos pais, perda de emprego dos pais, morte de familiares próximos, ausência de um dos pais, baixa escolaridade dos pais e dos filhos, violência física ou psicológica perpetrada contra a família e nível de estresse da família.

Segundo Koller, De Antoni e Carpena (2012), a família em situação de vulnerabilidade social pode-se apresentar tanto como um fator de risco como de proteção ao desenvolvimento de seus membros. Dentre os fatores de risco estariam abandono, negligência e violência e, quanto aos aspectos de proteção, os autores citam Walsh e Yunes, quando assinalam a resiliência familiar, ou seja, as ações e reações positivas que essas famílias mobilizam diante de situações de estresse e vulnerabilidade, protegendo seus membros de ambientes de risco ou de condições adversas. Os pais brasileiros, assim como os latinos de uma maneira geral, estimulam seus filhos a continuar junto da família, seja física ou psicologicamente, proporcionando interações sociais e a proximidade física (Koller, De Antoni & Carpena, 2012), como pudemos observar nas falas dos participantes deste estudo com a mobilização da família extensa no sentido de preservação dos laços familiares.

1.3 A Escola e Políticas Públicas da Educação Brasileira

1.3.1 – Breve Histórico da Instituição Escolar

Esse tópico pretende debruçar-se sobre os primórdios da história da Escola enquanto instituição, tomando como base os estudos de Ariès (1981). A Escola retrata o contexto histórico no qual ela está situada. Sendo assim, para compreendermos o seu

surgimento, precisamos conhecer melhor a sociedade que lhe serviu de base. Para isso, iremos acompanhar o seu desenvolvimento ao longo dos séculos XV ao XVIII.

No século XV, a educação da criança, então denominada de *aprendizagem*, é substituída pela *escola*. As escolas eram formadas por alguns clérigos, que ministravam suas aulas nos portais das igrejas ou mesmo nas ruas, com classes formadas por crianças a partir de 10 anos, jovens e adultos, e refletia o modelo da sociedade vigente. Ariès (1981) afirma que, na Idade Média, essa indiferença pela faixa etária dos alunos era decorrente do método pedagógico utilizado, ou seja, o método da repetição. Nesse período histórico da escola, também não havia sequência gradual nos currículos. Ariès afirma que só a partir do século XV é que:

Finalmente, todo o ensino das artes passou a ser ministrado nos colégios, que forneciam o modelo das grandes instituições escolares do século XV ao XVII, [...] essa evolução da instituição escolar está ligada a uma evolução paralela do sentimento das idades e da infância. Sentimento este que até então, não fazia parte das preocupações da sociedade medieval (1981, p.111).

Foi no século XVI que as classes, com um professor para cada grupo de alunos se consolidaram. Ariès, referindo-se a este tema, diz que:

Essa distinção das classes indicava, portanto, uma conscientização da particularidade da infância ou da juventude, e do sentimento de que no interior dessa infância ou dessa juventude existiam várias categorias. A instituição do colégio hierarquizado no século XIV já havia retirado a infância escolar da barafunda em que, no mundo exterior, as idades se confundiam. A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar (1981, p. 112).

Segundo Ariès, só foi no século XVII que o colégio se modificou e ampliou seu corpo docente, permitindo a entrada de professores leigos. As disciplinas foram

separadas, a classe foi dividida por idade, com uma disciplina rigorosa, na qual os professores tinham uma “responsabilidade moral com as almas de seus alunos”, além de permitir à entrada de famílias menos abastadas. “O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade” (Ariès, 1981, p.111). Esse modelo influenciou os colégios e perdura até os dias atuais.

1.3.2 História da Escola no Brasil e Políticas Públicas Brasileiras

A escola no Brasil nasceu com a chegada dos Jesuítas (Companhia de Jesus), no período da Colonização. A educação desse período foi marcada pelo modelo de família patriarcal. “A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados” (Romanelli, 1991, p. 33), por isso só tinham direito a frequentar a escola, apenas os filhos da aristocracia.

A educação dos Jesuítas era totalmente voltada para a formação dos ideais do “Homem Culto” de Portugal, seus objetivos eram formar pessoas eruditas. Esse tipo de formação “era completamente alheio à realidade da vida na Colônia” (Romanelli, 1991, p. 34), não tinha utilidade prática, portanto não podia contribuir em nada para que houvesse uma transformação social da realidade brasileira na época.

Para conseguir seus objetivos, o de recrutar fiéis, eles fundaram escolas elementares para os curumins e para os filhos dos colonos, como também fundaram núcleos missionários dentro das aldeias indígenas. Assim, observamos que a educação no Brasil nasceu com a divisão de classes: a elite poderia prosseguir nos estudos até a Faculdade (na Europa) e para a classe menos abastada, era oferecida a educação elementar. Referindo-se a esta forma de educação oferecida pelos Jesuítas no Brasil colonial, Romanelli afirma:

Foi ela, a educação dada pelos Jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação

começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (1991, p. 35).

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos do Brasil pelo Marquês de Pombal, por possuírem ideias diferentes das adotadas por ele. Ele tinha um pensamento mais voltado para o enciclopedismo, enquanto os jesuítas eram mais voltados para as atividades literárias, sem nenhum interesse pela ciência. Sem os Jesuítas, a educação no Brasil ficou sem direção durante treze anos. Como diz Romanelli:

Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos com a educação (1991, p. 36).

Para sair desse vazio educacional, foram recrutados professores leigos, principalmente aqueles formados nos Seminários Jesuítas, para as chamadas *aulas régias*, introduzidas com a reforma do ensino do Marquês de Pombal. Segundo Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a situação permaneceu assim até a chegada da família real ao Brasil em 1808, que trouxe mudanças importantes no cenário educacional brasileiro. A mais importante foi a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e Rio de Janeiro, que deram origem às Faculdades de Medicina, o Gabinete de Química, Curso de Agricultura, na Bahia (1820), Faculdades de Direito (São Paulo e Recife), Escola Nacional de Belas Artes. D. João VI também criou o Museu Real, o Jardim Botânico, a Biblioteca Nacional (60.000 volumes) e a Imprensa Régia (Romanelli, 1991).

Após a Independência (1822), o Brasil precisava implementar um Sistema Nacional de Instrução Pública. A primeira tentativa foi *Projeto Januário da Cunha Barbosa* (1826), que previa a construção de escolas primárias no país, fazendo cumprir o que a Constituição de 1824 previa, ou seja, a garantia da instrução primária a todos os

cidadãos do Império. Esse Projeto foi referendado pelo *Decreto de 15 de outubro de 1827*. Nele constavam os conteúdos que deveriam ser ensinados nos moldes dos europeus. Esse Decreto criou a instrução pública elementar, então denominada as *Escolas de Primeiras Letras*. Essas escolas foram criadas, mas nada foi dito sobre as condições materiais para a sua implantação.

O Ato Adicional de 1934 conferiu às Províncias o direito de legislar sobre instituição pública primária e secundária e ao poder central legislar sobre os cursos superiores. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. No entanto, a falta de recursos das províncias impossibilitando a criação de escolas organizadas, terminou por deixar nas mãos da iniciativa privada o ensino primário e, principalmente, o secundário. Isso trouxe consequências desastrosas para a maioria da população. Como afirma Romanelli (1991, p.40) “o fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos”. Ao longo do século XIX, os liceus e os colégios secundários foram-se transformando em “cursinhos preparatórios” para o ingresso na Faculdade, decorrente da pressão exercida pela classe dominante de ter seus filhos na condição de “homens cultos”. A própria legislação eliminou a seriação, não exigia frequência e instituiu a matrícula por disciplina (Romanelli, 1991).

Em 1937 foi fundado o Colégio Pedro II que serviu de modelo na formação das elites agrária, escravagista e patriarcal. Diferentemente do ensino clássico e humanista dos Jesuítas, nele o ensino era mais informativo e enciclopédico, como queria a Reforma Pombalina. Nos mesmos moldes do D. Pedro II, nasceram os colégios leigos e religiosos, com seus currículos direcionados para a cultura geral. Esse Colégio não escapou da pressão da elite e também se transformou em curso preparatório. Porém, era o único que conferia o grau de bacharel, que era requisito para se matricular nos cursos superiores.

Como já nos referimos à questão de que a escola reflete o momento histórico vivido pela sociedade da época, a formação da escola no Brasil deste período, refletia a sociedade na qual estava inserida. Portanto, como afirma Romanelli (1991, p.41) “enquanto não predominava nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estratos médios”. Assim, o ensino no Brasil estava dividido: escolas secundárias acadêmicas e superiores para a classe dominante e escola

primária e profissional para o povo em geral. Porém, com o crescimento da população, esse modelo dual de educação foi sendo minado.

Muitas reformas educacionais foram implantadas no período da República. Todas tentativas frustradas de se implantar um sistema educacional que desse conta das demandas exigidas pela sociedade. O federalismo acentuou as diferenças econômicas e educacionais entre os estados. Assim, os estados do Sul e Sudeste, principalmente São Paulo sobressaíram-se em relação aos outros estados da União.

Com a urbanização e a industrialização do país, surge a burguesia, que aspira à educação da classe dominante, pois esta se transformara em um instrumento de ascensão social, rejeitando todo tipo de educação para o trabalho, tão estigmatizado durante três séculos.

Até 1920, a função da escola era a de suprir mão de obra para o preenchimento de vagas na política e na administração pública. Não havia ainda uma demanda maior que pudesse provocar um desequilíbrio entre educação e desenvolvimento. Porém, a intensificação da urbanização e da industrialização crescente mudou este cenário de equilíbrio (Romanelli, 1991). Como afirmam Bock, Furtado e Teixeira:

[...] a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Esta sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas até então desconhecidas, ou a de fornecer-lhe os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola ganhou importância e ampliou suas funções (2005, p. 262).

Romanelli (1991, p. 46) afirma que “o modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola”. O desequilíbrio social se acentuou por duas razões: razões quantitativas (número insuficiente de escolas, baixo rendimento e discriminação social) e razões estruturais (o tipo de ensino já não correspondia às necessidades da população, necessidades essas, criadas com o crescimento econômico e a diversidade de classes sociais).

Em 1924 foi criada por alguns educadores brasileiros (Heitor Lira, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, dentre outros), a Associação Brasileira de Educação cujo objetivo era sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas da educação nacional. Essa Associação implantou no país o “Movimento de Escolas Novas”. Vários livros sobre esse movimento foram publicados no Brasil, nos quais a educação também era vista levando-se em conta os aspectos psicológicos e o sociológico (Romanelli, 1991).

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo primeiro ministro foi Francisco Campos, que fez uma importante reforma no ensino brasileiro, “dando organicidade ao ensino secundário, comercial e superior” (Romanelli, 1991, p. 131). A partir deste momento, foram sendo realizadas reformas educacionais nos estados baseados nos princípios da “Escola Nova”, porém eram reformas regionais que não tinham influência a nível nacional, o que culminou com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, em 1932 elaborado por Fernando Azevedo e mais vinte e seis educadores brasileiros, dentre eles Carneiro Leão, Hermes Lima e Anísio Teixeira. Romanelli, reconhecendo a importância desse Movimento para a educação nacional afirma:

Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classe e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente através de escola pública gratuita, obrigatória e leiga, e, finalmente, ao opor-se à educação–privilegio, o Manifesto trata da educação como um problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova (1991, p. 149).

Se por um lado “os pioneiros” lutavam pela democratização da escola pública, por outro, o deputado Carlos Lacerda, em 1959, apresentou um substitutivo totalmente favorável à organização da rede particular de ensino, destinado às elites. Neste mesmo ano, mais uma vez orquestrado por Fernando de Azevedo e assinados por 189 educadores, intelectuais e estudantes, foi publicado um segundo Manifesto dos

Educadores que, sem deixar de dar importância aos princípios da Escola Nova, tinha como foco “[...] tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos” (Romanelli, 1991, p. 179). Esse projeto, em 20 de dezembro de 1961, foi transformado em lei e assim nasceu a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61.

Porém, essa discussão extrapola as paredes do Congresso e sai às ruas. Assim, em 1960 surge o Movimento de Cultura Popular (Recife e Natal) e, em 1961, surgem os Centros Populares de Cultura, organizados pela UNE (União Nacional dos Estudantes) e o Movimento de Educação de Base, vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Em 1962 o educador pernambucano, Paulo Freire, cria um Método de Alfabetização de Adultos no qual utilizava uma prática dialógica entre o professor e o aluno, partindo da reflexão de sua realidade. Rejeitando a cartilha que trazia frases desconexas com essa realidade, o que ele chamou de “educação bancária”, na qual o professor deposita no aluno o conhecimento sem que este possa refletir sobre ele. O então presidente do Brasil, João Goulart, convidou Paulo Freire para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos, com o objetivo de alfabetizar dois milhões de brasileiros. Porém, com o Golpe Militar de 64, essa Campanha foi suspensa e Paulo Freire foi exilado para o Chile (Aranha, 2001).

A partir de 1964 (Regime Militar), inicia-se o período da “recuperação econômica” no Brasil com o acentuado desenvolvimento da indústria e “constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, conseqüentemente, um agravamento da crise do sistema educacional” (Romanelli, 1991, p. 196). Esse agravamento da crise educacional justificou os convênios que o Ministério da Educação e Cultura [MEC] firmou com a Agency for International Development (AID), que tinha como objetivo a assistência técnica e financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro. Começa então o período dos acordos MEC-USAID. Sobre esse acordo, Aranha afirma que “a partir daí, desenvolve-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visa a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte- americana para a América Latina” (2001, p. 213).

Se por um lado esses acordos lançaram as bases para importantes reformas educacionais, por outro, agravaram a crise educacional. Dentre as reformas, podemos citar a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68) e a Lei 5.692/71, nossa segunda Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], que reformou o ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei traz a obrigatoriedade do ensino para crianças de 07 a 14 anos, reduziu o número de anos deste nível de dez para oito anos, não se referiu à educação infantil e estruturou o 2º grau com a obrigatoriedade de uma profissionalização. O objetivo nesta conjuntura econômica de crescente industrialização era a formação do “indivíduo com educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle” (Romanelli, 1991, p. 234), além de conter a demanda para o ingresso nas Universidades destinadas às elites.

No início da década de 80, o Regime Militar começa a enfraquecer e se inicia, lentamente, o processo de democratização do país. Nesse contexto, a profissionalização do 2º grau já dá mostras da sua ineficiência e, em 1982, a Lei nº 7.044/82 dispensa as escolas da obrigatoriedade da profissionalização (Aranha, 2001).

A terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foi sancionada pelo Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 1996, após anos de lutas, da sociedade e de alguns parlamentares para sancioná-la. Desde o ano de 1988, já tramitava no Congresso a nova LDB, porém, após várias interferências foi aprovado o parecer de nº 30/96 do Senador Darcy Ribeiro (Ramal, 1997). Assim nasceu a LDB, com 92 artigos, norteando a educação brasileira, a partir de 1997.

Essa Lei, como era de se esperar num país que se diz democrático, nasce sob o olhar crítico de muitos educadores e da sociedade em geral, a exemplo de Ramal (1997) quando critica a forma como foi conduzido o seu processo de construção, não dando voz e vez a sociedade que dela fazia uso. Ela diz que “esta decisão não só tira o Projeto inicial da LDB de cena, como também, de certo modo, nega o processo democrático estabelecido anteriormente na Câmara e em diversos setores da população ligados à Educação” (p. 02).

Como vimos, ao longo da história da Educação no Brasil, toda legislação educacional traz em seu bojo a marca indelével do momento sócio-histórico político e econômico da sociedade da qual está inserida. Com a LDB de 96 não poderia ser diferente. Essa lei traduziu os momentos político e econômico que o país estava vivendo e a sociedade cada vez mais clamava pela universalização do ensino e um ensino de qualidade. Como diz Cury (2002, p.170):

De há muito os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação. Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito do saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. [...] Afirmar a determinação socioeconômica sobre educação não é negar as determinações internas a ela.

A Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1996 trouxe muitos avanços, porém, como o nosso estudo restringe-se aos anos iniciais do nível do Ensino Fundamental, deter-nos-emos a analisar as conquistas da sociedade brasileira neste seguimento da Educação Básica. Entendendo-se como Educação Básica aos olhos desta Lei, definido no seu art.21, como um nível de educação nacional que abrange de forma articulada os três níveis de ensino, ou seja, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (MEC, 1996). Para Cury (2002, p.171), “a educação básica é um conceito mais que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Apesar de a Educação Básica ser constituída por três níveis de ensino, a obrigatoriedade do ensino gratuito e de qualidade ficou restrito ao Ensino Fundamental, na ocasião da sanção desta Lei, pois só contemplava os estudantes que estavam na faixa etária entre 07 a 14 anos, ou seja, os oito anos que formavam esse nível de ensino (Art. 32). Em 2006, o Ministério da Educação, alterou a LDB/96 com a Lei nº 11.274/06, que ampliou essa obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir de seis anos, aumentando o Ensino Fundamental para nove anos. Dentre outras razões está o fato de que:

A inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam,

em sua maioria, resultados superiores em relação às aquelas que ingressam somente aos sete anos (MEC, 2007, p. 05).

Recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu novas modificações, no seu Art. 4º, parágrafo I que torna a Educação Básica obrigatória e a carga horária mínima para os ensinos fundamental e médio é de oitocentas horas distribuídas em 200 dias letivos (Art. 24). No Art. 34 diz que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. O que já acontece em algumas escolas em que a maioria das famílias é beneficiária do *Programa Bolsa Família*, nas quais está implantado o *Programa Mais Educação*. O Programa Bolsa Família foi lançado em 2003 pelo do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Esse programa beneficia famílias que têm uma renda mensal de até R\$ 70,00 e seu recebimento está atrelado à matrícula e frequência dos filhos à escola. A sua proposta é:

[...] um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família possui três eixos principais focados na transferência de renda, condicionalidades e ações e programas complementares. A transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza. As condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social. Já as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade (MDS, 2004).

O *Programa Mais Educação* é uma Política do Ministério da Educação, que proporciona aos estudantes atividades pedagógicas e esportivas no contra-turno em que a criança estuda, perfazendo um total de sete horas por dia de permanência na escola. Este Programa foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e visa:

fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de Efeito Escola – IEE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeconômicas do município no qual a escola está localizada (MEC, 2007)

Observamos a preocupação do Estado em proporcionar oportunidade de ingresso cada vez mais cedo da criança no espaço escolar e por mais tempo sem, contudo, deixar de chamar a família para que faça a sua parte no processo de escolarização de seus filhos. Outra característica da LDB/96 é o modelo de *gestão democrática* da escola, onde todos que dela participam (gestores, professores, alunos, pais, comunidade), podem construir o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), de acordo com as características e demandas de cada unidade escolar. Não mais tendo que executar programas e projetos vindos de cima para baixo, sem levar em consideração as especificidades de cada escola e da comunidade que dela se utiliza.

Ao universalizar o ensino e conhecendo as desiguais oportunidades educacionais dos brasileiros espalhados por um país de dimensões continentais, o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são orientações pedagógicas que ajudam a garantir, que todos tenham a mesma formação básica comum, a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática.

Assim, vimos, de forma breve, as transformações e mudanças que a educação no Brasil sofreu. Desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, tempo em que a educação era para bem poucos aristocratas, até os dias atuais, nos quais temos a universalização do ensino, com a obrigatoriedade da matrícula para crianças de 04 a 17 anos, ficando os pais sujeitos a sofrerem sanção penal, caso se recusem a matricular seus filhos na escola.

A construção desse subcapítulo nos levará a compreender, em capítulo posterior, os elementos que dão sustentação ou embasam as construções das representações sociais de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social no município por

nós escolhido para lócus do nosso estudo e que têm seus filhos matriculados em escolas municipais. Debruçamo-nos na apresentação dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, para compreender o contexto atual da Educação no Brasil e sua relação com a família que dela usufrui e, assim, podermos ter a compreensão sobre como esse panorama educacional interfere nas construções das representações sociais que as famílias constroem sobre a escola.

1.4 Parceria Escola versus Família

Falar da parceria Família e Escola não é uma tarefa fácil. Haja vista ser uma relação multifacetada, heterogênea, complexa, onde estão envolvidos diversos aspectos como valores, interesses, expectativas, objetivos e outros. Nogueira, Romanelli e Zago nos chamam a atenção para o fato de que essa “relação está sujeita a conflitos de diferentes ordens, principalmente em ambientes marcados por condições socioeconômicas desfavoráveis” (2011,p. 10). Também assinalam a interdependência entre as condições sociais das famílias e as formas que estas estabelecem com a escola, que não pode ser ignorada.

Seguindo esse raciocínio, o Brasil convive hoje com uma variedade de configurações familiares – família nuclear, família monoparental, sem filhos, homoafetiva, família ampliada, famílias recasadas – assim, como diz Romanelli (2013, p. 34), não podemos dizer que estamos falando “[...] de *família*, mas de *famílias* organizadas de modos distintos e o conhecimento de sua composição e de seu modo de vida é crucial para a análise das relações entre elas e a escola”. Por isso, neste estudo, delimitamos nossos participantes não pelo tipo de arranjo familiar ao qual pertencem, mas por serem alunos de escolas municipais e viverem em situação de vulnerabilidade social.

Estudos realizados por Zago (2011) sobre o processo de escolarização nos meios populares, com famílias de baixa renda, no decorrer do período de 1991 até 1998 apontam que assim como os demais estratos sociais da sociedade, a população de baixa renda também reconhece a “[...] educação escolar como requisito básico para responder às exigências do mercado de trabalho e, sobretudo, como possibilidade de romper com as condições de pobreza familiar” (p.23-24). A autora diz ainda que o significado que

essa parcela da sociedade atribui à importância da escolarização de seus filhos está fundada sobre dois pilares:

[...] o que corresponde a uma lógica prática ou instrumental da escola (domínio de saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e outro, voltado para a escola como espaço de socialização e proteção dos filhos do contato com a rua, do mundo da droga, das más companhias, indicando a inseparabilidade entre instrução e socialização (2011, p. 24).

Porém, a instabilidade financeira da população de baixa renda que tem como consequência precárias condições de vida, faz com que haja um investimento maior na sua própria sobrevivência. Dessa forma, o foco da família se volta em primeiro plano para assegurar o provimento de suas necessidades básicas, deixando em segundo plano a escolarização dos filhos. Isto tem como implicações a baixa escolarização, o desemprego ou subemprego, a rotatividade e a diversidade de ocupações que, muitas vezes, eles não gostariam de assumir. No entanto, como foi dito acima, as famílias do estudo citado reconhecem a importância do capital cultural na vida de seus filhos, como podemos observar a partir da afirmação da autora: “apesar do desânimo frente às reprovações e do longo tempo sem estudar, a escola ocupava um lugar importante no seu universo simbólico e planos futuros” (p. 29). Zago conclui seu estudo afirmando que: “a escola brasileira continua a apresentar elevados índices de evasão e repetência, fenômenos esses que não são a causa dos problemas escolares, mas a expressão de um sistema de ensino elitista e excludente” (Zago, 2011, p. 40).

Diante do exposto, podemos dizer que a instituição familiar e escolar são espaços de desenvolvimento humano ou de socialização da criança onde ambas partilham funções e obrigações que promovem o desenvolvimento do indivíduo e, por isso mesmo, devem caminhar de mãos dadas de forma integrada, não podendo perder de vista as especificidades de cada uma. Dessen e Polínia (2007, p. 22) afirmam que a escola e a família são espaços de desenvolvimento sociais, onde “a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”.

Como já foi apresentada, a escola, especificamente, deu seus primeiros passos no século XV e foi-se modificando até chegar ao século XVII com o modelo que perdura até os nossos dias (Ariès, 1981). Libâneo traduz muito bem o que se espera da escola hoje, ao afirmar que:

Ela cumpre funções que não são providas por nenhuma outra instância, ou a de prover formação geral básica – capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética, desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. [...] A escola fará, assim, a síntese entre a cultura formal (dos conhecimentos sistematizados) e a cultura experienciada. [...] Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito de seu próprio conhecimento (2008, p. 51-53).

Tal qual o processo de mudança sofrido pela instituição escolar, a instituição familiar também foi adquirindo formas diversas até chegar aos dias atuais, com uma grande diversidade em suas configurações. Szymanski (2007, p.22) afirma que “é na família que a criança encontra os primeiros ‘outros’ e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito”. A família como primeira mediadora entre o sujeito e a cultura proporciona infindáveis oportunidades de relações, quer sejam afetivas, sociais e cognitivas que estão imersas nos contextos históricos e culturais de determinado grupo. A família imprime no indivíduo significados e práticas culturais que servem como modelo nas suas relações para a vida toda (Dessen & Polinia, 2007).

Acompanhando essas transformações, as relações entre ambas – escola e família - também se foram modificando. Como afirma Szymanski:

Como instituição social, a família sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial com a escola. No momento histórico (séc. XVII) em que a unidade escolar assumiu a

educação formal, surge a preocupação da família com o acompanhamento mais próximo junto a seus filhos (2007, p.21)

Em síntese, a escola é uma das instituições sociais que mais se aproxima, se relaciona e interfere na instituição familiar e esta, por sua vez, com a escola, ao longo de suas existências. Cada vez mais se percebe a importância de se fortalecer o diálogo entre a família e a escola.

Goals, citado por Nogueira (2006, p. 156), relata que essa é uma tendência mundial e aponta a experiência de alguns países: “nos EUA (1994) foi colocada como a oitava meta da educação nacional, a colaboração família-escola; na Inglaterra (1990), o governo criou o ‘contrato casa-escola’ (*home-school contracts*), no qual os pais assumiriam a responsabilidade com assiduidade, com a disciplina e com a realização da tarefa de casa de seus filhos; em 2002, a Comunidade Europeia determinou o dia 8 de outubro como o *Dia Europeu dos Pais e da Escola*”. No Brasil não poderia ser diferente. O MEC lançou em 24 de abril de 2001, o “*Dia Nacional da Família na Escola*”. Cartilhas com o título: *Educar é uma tarefa de todos nós: um guia para a família participar, no dia- a dia, da educação de nossas crianças*, foi distribuído nas escolas públicas de todo o país. Essa cartilha trazia sugestões de como a família poderia participar de forma mais efetiva na vida escolar de seus filhos.

Dessa forma, torna-se bastante clara a importância que as autoridades educacionais nacionais e internacionais vêm dando ao fortalecimento dos vínculos entre a família e a escola. Porém, essa parceria tem gerado alguns mal entendidos nos papéis que cada instituição deve desempenhar. Como afirmam Cunha e Costa e Silva (2005, p.1) “funções que eram de cunho familiar estão sendo divididas com a escola e essa divisão gera cobrança de ambos os lados: tanto da escola que espera um respaldo da família, quanto da família que, da escola, espera auxílio no que se refere ao cuidar dos filhos”. Szymanski diz que é necessário observar a especificidade de cada uma delas, pois seus papéis são diferentes:

Há inúmeros fatores a serem levados em conta na consideração da relação família/escola. O primeiro deles, é que a ação educativa dos pais difere, necessariamente, do da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na

natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem (2007, p. 100).

No Brasil, essa divisão de funções entre escola e família se deve a algumas posições políticas nacionais que mudaram tal relação. Dentre elas estão: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/07). Todas essas leis colocaram a família como co-participante no processo de escolarização dos seus filhos. Ao contemplarem o modelo de uma gestão democrática para as escolas, elas trouxeram para dentro de seus muros a possibilidade da mesma receber a família como partícipe na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, dando voz à família que outrora não era bem-vinda para interferir no fazer próprio da escola. Espera-se que problemas crônicos como a repetência e a evasão escolar, que tanto sofrimento e constrangimento trazem para as crianças e seus pais, possam passar por um processo de desaceleração com o fortalecimento desta parceria. A presença da família na construção do Projeto Político Pedagógico da escola é propícia para refletir sobre como combater esses dois fenômenos que insistem em se perpetuar no sistema escolar brasileiro.

Com vistas a minimizar esses fenômenos que afetam os estudantes das escolas públicas, em 2008, teve início, nessas escolas, o Programa Mais Educação, que já foi apresentado no sub-tópico anterior. Estudos realizados por Cavaliere, Coelho & Maurício (2013) sobre as relações que se estabelecem entre as famílias e a escola na experiência brasileira de ampliação do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas, revelam ambiguidades por parte da família e da escola quanto a este Programa. O público – alvo deste Programa, em sua maioria, são alunos de baixa renda ou mesmo em situação de vulnerabilidade social e, como já foi referido neste trabalho, os professores e gestores escolares tendem a denominá-los como oriundos de “famílias desestruturadas”. Dizem esses autores que os professores não enxergam o horário integral “como uma expansão qualitativa da ação escolar, ou seja, não tem como foco a formação do aluno” (p.265). Ao contrário, o veem como uma ajuda aos pais. Já os pais veem essa expansão do horário como uma ajuda na sua rotina de trabalho – principalmente às mães que trabalham fora – como melhora na qualidade de vida de seus filhos, além de protegê-los de outros ambientes que trazem riscos para eles (a rua, as drogas, a violência). Porém, causa certa estranheza aos pais, a escola oferecer outros

tipos de atividades que não as acadêmicas e, por isso, preferem que, neste segundo turno, sejam oferecidos reforço de Matemática e Português, ao invés de dança, judô, xadrez, entre outros, como se essas atividades não favorecessem ao estudante desenvolver-se nos aspectos cognitivo, afetivo e social, que são de suma importância para o seu desempenho escolar.

Porém, essa proximidade da família com a escola tem trazido algum estranhamento nessa relação, na qual, até bem pouco tempo atrás, cada uma delas tinha suas funções bem delimitadas. Agora essa aproximação traz certo incômodo ao se imbricarem na tarefa de educar. Segundo Romanelli (2013), de um lado, a família, expressa queixas contra a escola e os professores, por outro lado, profissionais da escola argumentam que os pais não se interessam pelos estudos dos filhos e, de antemão, condena-os e acusa-os de que o mau desempenho dos seus filhos deve-se à negligência familiar, sobretudo quando esses pertencem a famílias das camadas populares. Silveira (2011) afirma que, para minimizar essa dificuldade no relacionamento entre escola e família, é preciso aproximar os pontos que elas têm em comum, definindo obrigações e responsabilidades que ajudariam a tornar mais eficazes os recursos que há nesta relação, beneficiando as crianças e jovens que não podem prescindir dessas duas instituições para sua formação como sujeitos. Essa convergência só pode dar-se estabelecendo-se uma coerência entre o sistema escolar e o familiar. Assim, é indispensável que a prática educativa dos pais esteja alinhada com as práticas educativas desenvolvidas na escola de seus filhos. Muitas vezes os pais nem conhecem a proposta pedagógica da escola na qual seus filhos estudam. Corroborando com essa ideia, Silveira cita pesquisas realizadas por Carvalho e Viana, quando “[...] referem à passividade e a falta de participação parental na escola em função da aceitação do saber ‘dos especialistas’ como superior ao próprio saber” (2011, p. 185). Ainda citando estas pesquisas, Silveira (2011) aponta a atitude de legitimação desse saber “dos especialistas” quando os pais preferem não interferir no trabalho das professoras deixando-as “exercerem a autoridade” com seus filhos. Esse “desempoderamento” dos pais se dá, em parte, devido à ampla divulgação sobre a psicologia do desenvolvimento e das formas da educação infantil, deixando os pais inseguros quanto às suas práticas educativas, na sua maioria, coercitivas (castigos), que vêm de sua experiência familiar, tão repudiadas pelos educadores e até mesmo pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (Silveira, 2011).

A despeito dessas constatações, hoje, a escola reconhece a importância de estar mais próxima da família para se compreender a criança. E assim, possa existir um diálogo permanente entre ambas (Nogueira, 2006). Pesquisa realizada por Soares e Collares em 2006 e citada por Romanelli (2013), aponta que a questão econômica dos pais tem menos importância no desempenho escolar dos filhos do que tê-los presentes no processo pedagógico dos filhos. Quanto mais envolvida a família estiver na vida escolar dos filhos, melhores resultados acadêmicos seus filhos apresentam. Esse diálogo entre essas instituições pode-se dar de diferentes formas na conjuntura atual em que as mães trabalham e já não têm mais tanto tempo disponível para essa interação, como boletins escolares, agenda escolar, relatórios, reunião de pais, dentre outros (Resende, 2013).

Em subtópico anterior, observamos que a LDB /96 dá grande ênfase ao dever e responsabilidade da família no processo de escolarização de seus filhos. Vamos encontrar ao longo dos 92 artigos dessa Lei uma constante preocupação e convocação da família para assumir essa responsabilidade. Portanto, a LDB, considera a família e a escola, como espaços de desenvolvimento humano, em que cada uma dessas instituições tem papéis e responsabilidades próprias. Como dizem Dessen e Polinia (2007, p. 21) “ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente”.

Consolidando esta perspectiva de co-responsabilidade entre a família e a escola, a LDB traz uma inovação na sua forma de conduzir a educação brasileira, como vimos anteriormente, que é o modelo de gestão democrática do ensino público. Neste contexto, a gestão democrática diz respeito à participação ativa da família nos processos de construção das aprendizagens de seus filhos, o que vem ao encontro do que foi estudado na pesquisa citada por Romanelli (2013). Assim, a LDB concede aos pais um empoderamento para participar ativamente do processo pedagógico dos seus filhos.

O primeiro passo em direção a esse tipo de gestão se dá no âmbito da escola, quando lhe é facultado o direito de elaborar o Projeto Político Pedagógico, com a participação de toda a comunidade escolar. Por isso mesmo, o Projeto Político Pedagógico da escola é fundamental para que a mesma possa buscar parcerias junto às famílias e junto à comunidade local onde possam desenvolver um processo pedagógico que atenda de fato aos anseios da comunidade.

No âmbito macro da Educação brasileira também a participação da sociedade se faz presente. A elaboração das diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, que tem uma vigência de dez anos, conta com vários segmentos representativos da sociedade. Assim, tanto na discussão no município, como no âmbito dos estados e da União, participam representantes das Secretarias de Educação, pais, estudantes, Conselhos representativos da sociedade (Conselho Tutelar, Conselho Legislativo, Conselho da Pessoa com Deficiência etc.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 legitima, de forma contundente, a importância que a família tem no processo pedagógico de seus filhos e convoca os pais para esta participação. Contudo, apesar de todos os esforços nesta direção, sabe-se que a efetivação desta prática nem sempre se faz a contento. Porém, esta análise não cabe neste estudo, este tema fica como uma sugestão para futuras pesquisas.

Assim, o sentido da escola do século XXI, que tem em vista a formação do cidadão crítico, ético, solidário e justo, em nada se assemelha ao que se requeria da escola no século XV, visto anteriormente. Como vimos acima, hoje a escola e a família constituem espaços de desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, e a interação entre ambas é fundamental para, cada vez mais, fortalecer as tarefas que lhes são complementares, assim como, para as que lhes são específicas.

2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A família tem um sistema de representações que é socialmente construído. Seus valores, crenças, motivações, vivências e experiências em relação à instituição escolar, vão dando forma às suas representações sociais sobre a escola e seu significado e importância para a vida de seus filhos. É nesse contexto educacional aqui apresentado que as famílias que participaram deste estudo estão inseridas e, sendo assim, utilizam-se destas referências para construir suas representações sociais sobre a escola, como veremos mais adiante.

Visando a compreender esse contexto de construção das representações sociais é que nesta dissertação utilizamos como base teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici (1961), no seu estudo *A Psicanálise, sua imagem, seu público*. Em sua teoria, Moscovici postula que as representações sociais organizam-se como um saber prático ou do senso comum, que tem sua origem nas práticas sociais. Essa teoria se mostrou de fundamental importância para os estudiosos das ciências sociais uma vez que, havia uma necessidade de se romper com a ahistoricidade dominante nas ciências sociais da época e Moscovici, com seu estudo, conseguiu desnaturalizar os objetos sociais “ênfatizando sua dimensão de construção humana histórica e culturalmente marcadas” (Almeida, Santos & Trindade, 2011, p. 18).

Podemos dizer que a Teoria das Representações Sociais foi um divisor de águas no modo de compreender os fenômenos sociais, visto que trouxe para a Academia uma nova forma de fazer ciência. Ela parte do pressuposto de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes: a forma consensual e a forma científica, cada uma gerando seu próprio universo de saber (Arruda, 2002, p. 130). A primeira diz respeito ao universo que se forma a partir da conversação informal, do cotidiano e a segunda está fundada no universo reificado, considerado científico. As construções das representações sociais acontecem mais no universo consensual (Arruda, 2002).

Apesar de já ter se passado mais de meio século de sua publicação, a Teoria das Representações Sociais continua mostrando-se muito relevante para pesquisas nas áreas das Ciências Sociais e das Ciências Humanas.

2.1 Contexto em que surgiu a Teoria das Representações Sociais

Os estudos de Moscovici, assim como de qualquer outro pesquisador, não poderiam estar descontextualizados de suas experiências de vida. Ele nasceu na Romênia em

1925, judeu, filho de comerciantes. No início da sua adolescência foi testemunha do nazismo durante a II Guerra Mundial. Em 1940 aconteceram vários massacres contra os judeus e Moscovici presenciou o de Bucareste, onde cerca de quinze mil judeus foram massacrados (Wolter, 2011). Com o fim da Guerra ele migrou para a Europa Ocidental, estabelecendo-se em Paris. A sua vivência em relação ao preconceito sofrido por ser judeu, refletiu-se posteriormente em sua Teoria das Minorias Ativas e o sua oposição aos postulados vigente na época de que a ciência deveria erradicar o pensamento espontâneo considerando-o como uma forma impura de pensamento, o influenciou profundamente na construção da Teoria das Representações Sociais. Como ele afirma:

[...] eu reagi de certo modo a esse ponto de vista e tentei reabilitar o conhecimento comum, que está fundamentado na nossa experiência do dia a dia, na linguagem e nas práticas quotidianas. Mas bem lá no fundo, reagi contra a ideia subjacente que me preocupou certo momento, isto é, a idéia de que ‘o povo não pensa’, que as pessoas são incapazes de pensar racionalmente, apenas os intelectuais são capazes disso (2005, p. 310).

A partir dos anos 60 houve um crescimento no interesse pelos fenômenos do domínio do simbólico, como consciência e imaginário, surgindo uma grande preocupação para explicá-los e as noções de representação e memória social também faziam parte dessas tentativas de explicação (Arruda, 2002). Moscovici publicou seu estudo em 1961 e fez uma revisão quinze anos depois (1976). Sua teoria ficou encerrada no Laboratório de Psicologia Social da Ècole de Hautes Études em Sciences Sociales, em Paris, e nos laboratórios de colegas como Claude Flament e Jean Claude Abric, no sul da França. Só reapareceu com maior intensidade a partir dos anos 80. Lahlou (2011) afirma que foi preciso esperar o resto das ciências sociais progredir para que a obra inicial de Moscovici fosse compreendida na sua real importância. Arruda (2002, p. 129) afirma que a Teoria das Representações Sociais:

[...] surge antes do seu tempo, contrariando o paradigma dominante da época [Behaviorismo], na Psicologia e nas ciências Sociais. ... A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados

indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então. Seria preciso esperar quase vinte anos para que o degelo do paradigma permitisse o despontar de possibilidades divergentes.

Moscovici estava mais interessado em compreender o ser humano enquanto tenta conhecer e compreender as coisas e acontecimentos que o cercam, buscando respostas para a sua existência.

Antes do surgimento desta teoria os pesquisadores das ciências sociais e humanas só conseguiam enxergar, separadamente, dois níveis de fenômenos: o nível individual e o nível coletivo. Esse último nível referindo-se à cultura ou à sociedade. Os estudiosos das ciências sociais eram da opinião de que “as leis que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes dos tipos de leis que explicavam os fenômenos em nível do indivíduo” (Farr, 2012, p. 30).

Podemos dizer que no bojo do desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, estava a resistência de Moscovici em admitir, diferentemente desses teóricos, a dicotomia ou separação que existia entre o nível individual e o nível social ou coletivo. Para Moscovici essa cisão entre o indivíduo e o coletivo ou social, era um grande equívoco, pois esse pensamento ou ideia poderia levar a redução do estudo individual a achar que todo comportamento é resultante de processos internos ou fisiológicos. E que, no tocante ao mundo social, tudo fica reduzido às interações, às trocas de poder. Na compreensão de Moscovici (2012), essa divisão nos impediria de ver com clareza os fenômenos, como realmente são. Como por exemplo, os conflitos e dissonâncias em toda sua plenitude e significado. Reiterando suas ideias ele diz que “não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível” (Moscovici, 2012, p. 11). Assim, percebemos que Moscovici estava em busca de um conceito psicossocial, numa relação dialética entre o indivíduo e a sociedade, “afastando-se igualmente da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psicologizante da psicologia Social da época” (Alves-Mazzotti, 2008, p. 22).

Guareschi e Jovchelovitch (2012) reconhecem que a Teoria das Representações Sociais contribuiu exatamente quando deixa de ver o estudo do “sujeito puro” e o

estudo do “objeto puro”, mas dirige seu foco para a relação entre os dois. Nessa relação do sujeito com o objeto–mundo, ele tanto constrói o mundo como a si próprio. Com esse pensamento, Moscovici (2003) inaugura uma nova fase para a psicologia social europeia que diferia do pensamento dos pesquisadores norte-americanos. Ele estava interessado em uma sociedade pensante. Ele traz à luz a sua teoria no momento em que a psicologia social norte-americana está voltada para a cognição. A psicologia social com o enfoque cognitivista via a representação como algo estático, não dando importância ao aspecto social ou simbólico das representações. Moscovici (2003), ao contrário, busca compreender as representações de forma dinâmica, forma característica do indivíduo nas suas relações sociais. Ele diz que:

Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta. Mais precisamente, enquanto seu objetivo não é comportar-se, mas compreender (Moscovici, 2003, p.43).

Juntamente com a cognição está a afetividade, pois ao buscar um significado ou dar sentido ao mundo, os sujeitos sociais “[...] também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo” (Guareschi & Jovchelovitch, 2012, p.19).

2.2 Teoria das Representações Sociais e a influência de outras ciências

Como foi dito acima, a Teoria das Representações Sociais teve seu marco inaugural, na França em 1961, quando Moscovici publicou o seu estudo *A Psicanálise: sua imagem, seu público*, que tinha como objetivo compreender como a população em geral (conhecimento do senso comum) compreendia a Psicanálise (conhecimento científico). Ou seja, quais as representações sociais que a população construía e partilhava no seu dia a dia, sobre os conceitos trazidos pela Psicanálise.

Para Moscovici a Teoria das Representações Sociais é interdisciplinar, pois na sua construção, sofreu influências de várias ciências. Segundo Guareschi e Jovchelovitch (2012, p. 17), a “Teoria das Representações Sociais vai buscar, tanto dentro da Psicologia Social como fora dela, as possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica a que se propõe”.

Uma das influências mais marcantes foi da Sociologia. O conceito de Representação Coletiva - cunhado por Durkheim (1895), inspirou Moscovici a criar a sua teoria, o qual reconheceu a importância desse conceito, porém o considerou abrangente demais para explicar os fenômenos individuais sob a influência do contexto social. As Representações Coletivas “abrangiam uma cadeia completa de formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, modalidades de tempo e espaço, etc.” (Moscovici, 2003, p.45-46). Ou seja, formas estáveis de compreensão coletiva, que homogeneiza a sociedade, que é consensual, é reificada.

Porém, Moscovici discordou dessa proposta ao enfatizar que essa dinâmica social advém dos esforços dos sujeitos sociais, que desafiam esse consenso, essa homogeneidade, podendo transformá-los enquanto sujeitos sociais e ao objeto-mundo. Ele faz uma distinção entre *representação coletiva*, que é estável e rígida, e a *representação social*, que é dinâmica e flexível. Moscovici estava interessado em estudar as sociedades modernas caracterizadas pelo pluralismo, pela diversidade e que mudam e se transformam com rapidez. Diferente das sociedades estudadas por Durkheim que eram menos complexas (Farr, 2012). Seu interesse voltou-se para o estudo do fenômeno das representações, sua estrutura, sua dinâmica interna. Ele estava voltado para compreender como o social interferia nas representações do indivíduo, ou como ele diz:

São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (Moscovici, 2003, p. 49).

Assim como a Sociologia, a História e a Antropologia também contribuíram na elaboração da Teoria das Representações Sociais. Trindade et al. (2001, p. 111) afirmam que a Teoria das Representações Sociais reivindica as contribuições dessas ciências

[...] por se tratarem, antes de tudo, de objetos culturais datados historicamente e produzidos por sujeitos marcados por suas inserções pessoais e sociais. Em suma, sujeito e objeto de representações, tanto quanto os processos de objetivação e ancoragem que se encontram na base da construção das representações sociais, pressupõem e demandam ser situados no Carrefour do psicológico e sociológico, cujas raízes são fixadas em suas histórias culturais.

Arruda (2003) reconhece o lugar da cultura na construção das representações sociais quando eleva o indivíduo ao patamar de “ator social”, que constrói a sua própria história, a sua subjetividade, como um ser que pensa, age, compreende que vive em um contexto onde se comunica e dá sentido ao mundo mediado pela sua cultura.

2.2 Representações Sociais: conteúdos e processos de sua construção

Moscovici (2003, p.21), define uma representação social como sendo:

Um sistema de valores, idéias, e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social.

Segundo esse autor (2003), a finalidade das representações sociais é transformar o não-familiar em familiar. “A dinâmica das representações é, portanto, uma dinâmica de familiarização, na qual os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (Moscovici, 2003, p.55). As Representações Sociais têm como objetivo encontrar sentido no mundo e nele colocar ordem e percepções que o reproduzam de uma forma significativa.

Dito de outra forma, Madeira, Tura e Tura (2003, p.108) citando os postulados teóricos de Moscovici, afirmam que:

As representações sociais organizam-se como um saber prático ou do senso comum, uma forma de conhecimento específico que, estando intimamente enraizada às experiências socialmente compartilhadas, orienta as comunicações e condutas cotidianas dos indivíduos entre si e com os outros.

Sá (2002, p. 43) cita Moscovici quando ele diz que o importante na representação social é que ela “produz e determina comportamento, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a lhes dar”.

As representações sociais apresentam duas funções: a *função convencional* e a *função prescritiva*. A *função convencional* tem o objetivo de, como o próprio nome já diz convencionalizar objetos, pessoas ou acontecimentos, ou seja, esta função oferece um lugar, uma categoria que, com o tempo, vão colocando-se como um modelo particular partilhado por um grupo de pessoas. São essas convenções que nos ajudam a dar sentido à determinada representação, ajudam-nos a interpretar determinada mensagem ou acontecimento. Nesse sentido, Moscovici diz que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações” (2003, p.35).

A *função prescritiva* se impõe sobre o indivíduo com muita força, pois “essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (Moscovici, 2003, p. 36). Não é uma escolha, elas são impostas sobre as pessoas e transmitidas de geração a

geração, que, ao longo do tempo, vão fazendo novas elaborações e mudanças. Essas duas funções, a *convencional* que dá forma aos objetos e acontecimentos e a *função prescritiva*, que impõe, com veemência, a tradição e o passado, que atualizam as representações no presente.

As representações sociais são geradas por dois processos que estão ligados aos elementos da *memória*: a *ancoragem* e a *objetivação*. É através desses processos que “o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (Duveen, 2003, p.20.) Trindade et al citando Jodelet, afirmam que a *ancoragem* e a *objetivação* são “dois processos maiores que dão conta da forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a forma pela qual esta representação transforma o social (2011, p. 109). Esses dois processos, diz Moscovici (2003), são tão indissociáveis como as duas faces de uma folha de papel: tem uma face figurativa e outra simbólica. Cada figura corresponde a um sentido ou significação e cada sentido corresponde a uma figura.

A *ancoragem* é uma tentativa de tornar o estranho em familiar, baseado em nossas experiências de vida. Ancorar ideias estranhas, diz Moscovici (2003, p. 61) é “reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Quando não conseguimos categorizar algo que nos é estranho experimentamos certa resistência por não fazermos uma ligação ou relação com as categorias já conhecidas, ou seja, não conseguimos fazer uma ancoragem ou categorização e isso nos desestabiliza, gerando um conflito. Isto porque, segundo Moscovici (2003, p. 63) “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa *memória* e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”. Segundo Trindade et al. “a ancoragem permite ao indivíduo integrar o objeto da representação em um sistema de valores que lhe é próprio, denominando e classificando-o em função dos laços que este objeto mantém com sua inserção social” (2011, p. 110).

O segundo processo que gera as representações sociais é a *objetivação*. A objetivação é “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (Moscovici, 2003, p. 61). É trazer algo que está no mundo das ideias, das imagens para o concreto, como, por exemplo, os valores do grupo, dentro de um determinado contexto cultural. A análise desses processos que formam o cerne de uma representação social permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva (Alves-Mazzotti, 2008).

Assim, através dos processos de *ancoragem* e *objetivação*, o sujeito apropria-se do novo, transformando-o a partir de seu referencial, colocando-o em esquemas ou categorias pré-existentes. Moscovici (2003) traz um exemplo muito simples para a compreensão desses processos: ele diz que, quando pensamos em Deus, que é um ser transcendental, que não tem uma materialidade, buscamos uma imagem para representá-lo. A imagem que mais se aproxima para simbolizarmos Deus é a figura de um pai. A categoria pai já faz parte do nosso repertório de imagens que representa uma pessoa bondosa, que perdoa e que orienta (ancoragem). A partir desse reconhecimento, poderemos materializar a ideia ou imagem de Deus através da figura de um pai que nos é familiar (objetivação). Dessa forma, transformamos o não familiar em familiar.

2.3 Abordagens da Teoria das Representações Sociais

Moscovici, ao propor a sua Teoria das Representações Sociais deixa em aberto um campo de estudo sem impor um quadro teórico pronto. Como afirma Lahlou:

À medida que Moscovici revela a magnitude da construção social, e mesmo estando perfeitamente consciente da pretensão colossal daquilo que ele adianta, limita-se modestamente a propor modelos para apenas alguns aspectos, relativos aos processos do saber (ancoragem e objetivação) e o papel da imprensa na transmissão e na disseminação (difusão, popaganda e propagação) (2011, p. 64-65).

Assim sendo, Moscovici dá abertura para novas contribuições no desenvolvimento da sua teoria. Três autores se destacaram nessa tarefa. Discípulos de Moscovici, cada um trouxe uma novo olhar para as pesquisas em Representações Sociais. São eles: Denise Jodelet, seguidora das ideias iniciais de Moscovici, desenvolveu a Abordagem Culturalista; Willem Doise, autor da Abordagem Societal e Jean Claude Abric, autor da Abordagem Estrutural a partir da qual desenvolveu a sua Teoria do Núcleo Central. Essa última é a que nos debruçaremos com maior detalhamento, tendo em vista ser este tipo de abordagem adotada neste estudo.

A Abordagem Culturalista de Jodelet tem um caráter histórico e cultural. Ela caracteriza as representações sociais:

Como fenômenos cognitivos, envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas e modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas (Jodelet, 2001, p.22).

Dessa forma as representações sociais para Jodelet são abordadas simultaneamente como produto e processo. Ou seja, o produto se refere a como apreendemos seu conteúdo e sentido através dos elementos que o constituem (informações, crenças, imagens, valores) e como processo, refere-se às relações entre a estrutura da representação e suas condições sociais nas quais foram produzidas (aspectos culturais, ideológicos e interacionais) que caracterizam o grupo no qual emergiu o núcleo figurativo, colocando-o em uma rede de configurações (Alves-Mazzotti, 2008).

Outra perspectiva da Teoria das Representações Sociais é a Abordagem Societal de Willem Doise, do Laboratório de Psicologia Social Experimental de Genebra. Esta é uma Abordagem mais sociológica. Para esse autor, a Teoria das Representações Sociais de Moscovici poderia ser considerada como uma Grande Teoria, no sentido de trazer a possibilidade de outros desdobramentos sem, contudo, perder os conceitos básicos (Almeida, 2009). Essa abordagem tem como objetivo “buscar a articulação de explicações de *ordem individual* com explicações de *ordem societal*, evidenciando que os processos de que os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são orientados por dinâmicas sociais (interacionais, posicionais ou de valores e de crenças gerais)” (Almeida, 2009, p. 719). A partir das idéias de Piaget e Vygotsky, Doise enfatizou o papel dos determinantes sociais no desenvolvimento cognitivo, demonstrando através de métodos experimentais, “que as interações sociais podem favorecer o aparecimento e o desenvolvimento de certas operações cognitivas. Foi o caso, por exemplo, do desenvolvimento social da inteligência na criança” (Almeida, 2009, p. 719).

Outra perspectiva da Teoria da Representação Social é a Abordagem Estrutural, de Jean-Claude Abric (1976), do *Grupo do Midi*, que desenvolveu a Teoria do Núcleo Central. Para Abric as representações sociais apresentam duas características contraditórias. A primeira é que elas são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. A segunda é que elas são consensuais, mas são marcadas por fortes diferenças individuais. Para dar conta dessa suposta incoerência, ele propôs que a representação social é uma entidade unitária, porém formada internamente por um duplo sistema. Cada um deles com papel específico, mas que se complementam (Sá, 2002). Assim, para Abric:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (1999, p. 1).

Segundo esse autor, o núcleo central é formado por um ou mais elementos, porém com número limitado e apresenta três funções essenciais: a *função geradora* (dá sentido ou valor à representação); *função organizadora* (organiza internamente a representação) e, por fim, a *função estabilizadora* (estabiliza, fazendo com que a representação resista a mudanças). Essas três funções não permitem que haja mudança no núcleo central, “pois toda modificação do núcleo central acarretará uma transformação completa da representação” (Abric, 1998, p. 2). Sá cita Abric quando diz que o núcleo central “é determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas e que é fortemente marcado pela *memória coletiva* do grupo e pelo sistema de normas ao qual ele se refere [...] Sua função é consensual” (2002, p.73). Enfatizando a importância do núcleo central Abric diz que:

Se as representações sociais têm um núcleo central é porque elas são uma manifestação do pensamento social, e que em todo pensamento social um

certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas porque elas são o fundamento dos modos de vida e elas garantem a identidade e a perenidade de um grupo social (1998, p. 3).

Já o sistema periférico é formado pelos elementos periféricos da representação que conecta a realidade concreta com o núcleo central. É responsável pela atualização e contextualização das normas e as formas consensuais do núcleo central. “Daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada que igualmente caracterizam as representações sociais” (Sá, 2002, p. 73).

Além das funções do núcleo central das representações, Sá (2002) apresenta também as funções das representações sociais sistematizadas por Abric: *função de saber*, que permite ao indivíduo adquirir conhecimento e categorizá-lo em coerência com seu funcionamento cognitivo e os valores nos quais acredita, a *função identitária* que define em que grupo os indivíduos se situam permitindo uma identidade social que lhe é gratificante e que está de acordo com sistemas de normas e de valores social e historicamente determinados, *função de orientação* que guia os comportamentos e as práticas sociais. “Ela define o que lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social” (p. 44) e a *função justificatória* que possibilita aos atores sociais justificarem suas condutas diante do seu grupo.

Abric (1998, p. 4) afirma que “pesquisar o núcleo central é, portanto, pesquisar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida, modular-se-á, diferenciar-se-á e individualizar-se-á no sistema periférico”. Sugere que existem duas linhas para se pesquisar o núcleo central das representações: os métodos interrogativos (entrevista, questionário, desenhos) e os métodos associativos (evocações ou associação livre, mapas associativos). A associação livre é considerada por ele como a de maior abrangência para apreender o conteúdo de uma representação (Sá, 2002). No presente trabalho, visando a identificar as representações sociais das famílias em relação à Escola, buscou-se utilizar tanto o método interrogativo quanto o método associativo.

Tendo abordado o referencial teórico, será focalizado, a seguir, o método adotado nesta pesquisa.

3 MÉTODO

Tivemos como objetivo geral compreender as representações sociais que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, no município de São Lourenço da Mata, fazem ou constroem sobre a escola. Como objetivos específicos: descrever como as famílias representam a escola; identificar as representações sociais surgidas através das entrevistas; a partir de suas representações, entender o lugar que essas famílias atribuem à escola e, por fim, verificar como as Leis e Programas Sociais Federais têm contribuído para a construção das representações sociais da escola.

A metodologia adotada pelo pesquisador, seja ela quantitativa ou qualitativa, tem como missão “tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador” (Minayo, 2010, p. 54). Por isso mesmo, não existe uma metodologia que seja melhor do que a outra, mas o seu valor está no fato de que o método adotado esteja adequadamente afinado com o que se está tentando descobrir (Silverman, 2009).

Nesta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa, tendo em vista ser as representações sociais o nosso objeto de investigação. Dessa forma, investigamos sobre “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1998, p. 23).

Para o tratamento dos dados qualitativos, utilizamos a análise de conteúdo, na modalidade temática, desenvolvida por Bardin (1977). Minayo afirma que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (2010, p. 316). Nesta pesquisa, buscamos identificar e interpretar os sentidos que a escola tem para as famílias participantes, a partir do conteúdo de suas falas, obtidas a partir da técnica da Associação Livre e da entrevista semi-estruturada.

3.1 Local do estudo

A pesquisa foi realizada no município de São Lourenço da Mata, localizado na Zona da Mata do estado de Pernambuco. Esta cidade pertence à Região

Metropolitana do Recife, compreendendo uma área de 264 km². Segundo dados do IBGE, em 2010, a população de São Lourenço era de 102.956 habitantes. A economia formal do município se compõe basicamente dos setores de comércio, serviços de pequenas e médias empresas, e da administração pública.

O município tem o título de Capital do Pau-Brasil por conta da reserva ecológica de Tapacurá, onde fica localizada uma área de preservação do pau-brasil. Essa reserva é um remanescente de Mata Atlântica onde se encontram mais de 1.000 árvores de pau-brasil. Foi idealizada pelo professor Roldão de Siqueira Fontes, que se tornou um símbolo nacional na luta pela preservação do pau-brasil. Atualmente essa reserva produz muda de árvores frutíferas e florestais, típicas da Mata Atlântica. Em 2014, São Lourenço da Mata sediará os jogos da Copa do Mundo em Pernambuco.

3.2 Participantes e desenho da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram constituídos por um dos membros (pai, mãe ou responsável) de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, no referido município, com filhos nas idades entre 06 e 12 anos, de ambos os sexos, matriculados nas séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, das escolas deste município.

As famílias que participaram da pesquisa foram contatadas nas escolas que ficam situadas nos dois bairros onde há uma maior concentração de escolas. Nesse sentido, as escolas e as famílias foram escolhidas intencionalmente.

3.3 Instrumentos da pesquisa

Utilizamos como instrumentos de investigação a entrevista semiestruturada, cujo roteiro encontra-se no Apêndice A, e a técnica de Associação Livre.

A entrevista semiestruturada é uma ferramenta de grande valor na pesquisa qualitativa. Consiste na aplicação de um roteiro composto por tópicos organizados em uma estrutura inicial e que poderá ser alterada ou ampliada com a inserção de novas

perguntas, desse modo, tornando a interlocução mais flexível. “Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Esses atores sociais são ao mesmo tempo sujeitos e objetos da pesquisa, inseridos em uma realidade social que se busca compreender” (Minayo, p.57, 1998).

A técnica da Associação Livre (Apêndice B) é muito utilizada em pesquisas sobre representação social. Originou-se a partir do teste de associação de palavras desenvolvido por Jung e foi adaptado por Di Giacomo em 1981 e vem sendo amplamente utilizada nas pesquisas sobre representações sociais (Nóbrega & Coutinho (2003). Tem-se mostrado muito eficaz no surgimento de conteúdos espontâneos, livre da influência prévia do pesquisador. A técnica consiste em fornecer palavras – estímulos que estejam de acordo com o objeto de estudo da pesquisa, para que os participantes associem palavras ou expressões que passam por suas mentes, de uma forma espontânea, a partir de um estímulo indutor (Silva; Camargo & Padilha, 2011, p. 950). Nesta pesquisa, foi solicitado aos participantes que dissessem cinco palavras que lhes viesse à mente que pudesse representar o significado de escola para eles, que funcionou como elemento gerador. Em seguida, foi solicitado que classificassem as palavras citadas em ordem de importância e que justificassem sua escolha.

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Antes de iniciarmos a coleta de dados, esse projeto foi submetido à Banca de Avaliação de Projeto do Mestrado e ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAP e após a sua aprovação iniciamos a pesquisa.

Inicialmente, foi solicitada à Secretaria de Educação do município a permissão para que pudéssemos utilizar o espaço das escolas para o primeiro contato com as famílias. Em seguida, realizamos um levantamento do número de escolas municipais que oferecia o Ensino Fundamental anos iniciais.

Dando prosseguimento, foi agendada uma visita às escolas para a explicação da relevância da pesquisa aos gestores. Em seguida, foi solicitado às professoras das escolas que os seus alunos escrevessem em seus cadernos, uma comunicação convidando os pais para uma reunião de apresentação da pesquisa, na própria escola. Na ocasião da reunião ficou agendado, por opção dos participantes, que o local da

entrevista seria na própria escola. Os pais ou responsáveis pelo estudante que concordaram em participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C).

As entrevistas tiveram uma duração média de 50 minutos e ocorreram de forma individual. Foi solicitada a permissão para gravar e foi garantida à família entrevistada total sigilo sobre sua identidade. A técnica da Associação Livre antecedeu a entrevista que serviu para familiarizar os entrevistados com o tema da pesquisa.

3.5 Procedimento para análise dos resultados

Tendo em vista que o objeto desta pesquisa são as representações sociais, utilizamos para analisar os dados a técnica da Análise de Conteúdo, que é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens (Bardin, 1977, p. 29).

Minayo (2010) afirma que existem várias modalidades de Análise de Conteúdo. Quais sejam: *Análise Lexical*, *Análise de Expressão*, *Análise de Relações*, *Análise Temática* e *Análise de Enunciação*. Nesta pesquisa, foi utilizada a *Análise Temática*. Minayo afirma que “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõe uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado” (2010, p. 316). Para a análise de conteúdo, Bardin (1977) apresenta três fases: a primeira é a *pré-análise*, que tem por objetivo a sistematização das ideias iniciais para se chegar a um plano de análise. Segundo este autor a primeira fase tem como finalidade a escolha dos documentos que vão ser submetidos à análise, a elaboração das hipóteses ou objetivos e a elaboração dos

indicadores nos quais se apoiará a interpretação final. Assim, esta fase é decomposta nas seguintes atividades: a) *Leitura superficial ou flutuante*, na qual o pesquisador se debruça intensamente sobre este material; b) *Constituição do Corpus* que deve responder a algumas normas de validade qualitativa, tais como: exaustividade; representatividade; homogeneidade e pertinência e c) *Formulação de hipóteses e objetivos*. Aqui há uma retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro da leitura exaustiva, os questionamentos iniciais (Minayo, 2010). A segunda etapa da análise temática é a *exploração do material* que é uma etapa longa e cansativa e que consiste fundamentalmente em uma operação de classificação com vista a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Nesta etapa, o pesquisador “busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado” (Minayo, 2010, p. 317). Por fim, a terceira etapa, que é o *tratamento e interpretação dos resultados*, na qual os resultados brutos são submetidos a operações matemáticas simples, como percentagem ou análise fatorial pondo em destaque as informações obtidas, a partir das quais o investigador propõe inferências e interpretações, baseado em um referencial teórico anterior e ainda pode propor novas leituras interpretativas a partir do material utilizado (Bardin, 1977; Minayo, 2010).

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise dos dados, buscou-se a interpretação dos sentidos (Bardin, 1977), articulando os questionários socioeconômicos e culturais, as palavras das associações livres e hierarquizações, assim como as entrevistas semiestruturadas que pelos sentidos relacionados foram agrupadas e categorizadas.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais de determinado grupo social, amparadas pelos efeitos sociais da comunicação organizam as realidades da vida cotidiana e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros (Duveen, 2003). Isso acontece num dado momento histórico e contexto social de forma diversa em diferentes classes sociais, cultura e grupos, constituindo diferentes universos de opiniões. Sendo assim, na página seguinte, apresentamos no Quadro 1, o perfil sociodemográfico das famílias que participaram deste estudo no sentido de compreender o contexto social e histórico em que suas representações sociais sobre a Escola foram construídas.

Quadro 1- Perfil sociodemográfico das famílias dos participantes da pesquisa

Participantes	Entrevistado	Idade	Escolaridade	Ocupação	Proventos	Nº filhos / Idade	Benefício q/ recebe
Participante 1	Pai	49 anos	2º ano do Ensino Médio	Motorista desempregado	R\$ 888,00	04 filhos (17a/ 14a/ 10 a e 7 a)	Bolsa Família / Salário desemprego
Participante 2	Avó	60 anos	4ª série	Dona de Casa	R\$ 840,00	06 netos (14 a/ 13 a/ 10 a / 8 a/ 5 a/ 5 a)	BPC / Bolsa Família
Participante 3	Mãe	29 anos	1º ano do Ensino Médio	Dona de Casa	R\$ 140,00	02 filhos (08 a e 4 anos)	Bolsa Família / Cesta Básica da Ação Social
Participante 4	Mãe	27 anos	Ensino Médio	Desempregada / Biscate	R\$ 192,00	01 com 7anos	Bolsa Família/ Pensão alimentícia
Participante 5	Mãe	33 anos	Cursando Ensino Médio	Dona de Casa	R\$ 178,00	02 filhos (9 a e 11 anos)	Bolsa Família/ Cesta Básica da Ação Social
Participante 6	Mãe	41 anos	3ª série	Dona de Casa	R\$ 350,00	03 (9 a / 10 a e 16 a)	Bolsa Família
Participante 7	Mãe	39 anos	2º ano do Ensino Médio	Dona de Casa	R\$ 700,00	03 (2 com 13 a (gêmeas) e 11 a)	Bolsa Família
Participante 8	Mãe	28 anos	5ª série	Dona de Casa	R\$ 500,00	03 (10 a / 13 a e 14 a)	Bolsa Família
Participante 9	Mãe	33 anos	7ª série	Dona de Casa	R\$ 250,00	03 (10 a / 11 a e 13 a)	Bolsa Família
Participante 10	Mãe	27 anos	8ª série	Dona de Casa	R\$ 540,00	01 (8 anos)	Bolsa Família

Como podemos observar as famílias em questão têm um perfil sociodemográfico característico de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, segundo o conceito de Bardagi et al. (2005), citados no primeiro capítulo desta dissertação. Todas são beneficiárias do Programa do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome [MDS], o Programa Bolsa Família (2003), por preencherem os requisitos exigidos. Além de fazerem parte deste Programa, a família 1 também é beneficiada pelo Salário-desemprego, Programa do Ministério do Trabalho; a família 2 recebe também os benefícios do Programa de Proteção Continuada do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. É um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS (Constituição Federal, 1988), que contempla pessoas com algum tipo de deficiência ou doença que a impeça de trabalhar para se manter e à sua família. Duas famílias (família 3 e família 5) também estão incluídas no Programa da Secretaria de Ação Social da Prefeitura do município, recebendo a Cesta Básica para auxiliar na sua sobrevivência. Das mulheres entrevistadas e responsáveis pela escolaridade dos filhos, oito são donas de casa, dependentes da renda dos maridos ou pensão do ex-marido. E por fim, a família 4, faz biscate por conta da doença da filha que a impede de se fixar em um trabalho. Em relação à escolaridade, chama a atenção, positivamente, o fato de quatro, dentre os dez pais pesquisados, terem voltado a estudar e estar matriculados em Projetos de aceleração de estudos no Ensino Médio.

Pode-se observar que as famílias entrevistadas seguem a tendência apontada pelo IBGE (2010), no que se refere ao número de filhos. Enquanto para o IBGE a média é de 4,2 filhos para as famílias menos favorecidas, no caso da presente pesquisa a média é de 2,4 filhos. A família 2 apresenta um maior número de crianças (seis), pelo fato de seu representante ser a avó que cria cinco netos e um bisneto.

Este é o contexto político-social e econômico em que as famílias participantes deste estudo estão imersas e se utilizam dessas circunstâncias e elementos para construir as suas representações sociais buscando sentidos ou significações à sua realidade, na tentativa de apropriar-se e interpretá-la. Assim fazendo, “eles dizem quem são, como entendem a si mesmos e aos outros, como se situam no campo social e quais são seus recursos cognitivos e afetivos que lhes são acessíveis, num dado momento histórico” (Mokwa, n.d., p. 2).

Como nosso estudo busca compreender como essas famílias constroem e partilham suas representações sociais sobre a Escola, não poderíamos prescindir de

levar em consideração, o contexto educacional brasileiro (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96) e seus desdobramentos (Conselho de Pais, Projeto Mais Educação, dentre outros), a partir do qual foram forjadas as ideias, sentimentos, expectativas, valores e atitudes vividos e experienciados por essas famílias na sua relação com a escola e que também servem de ancoragem para essas construções.

4.1 Análise Categorical da Associação Livre

Segundo Sá (2002), Abric considera a técnica da Associação Livre como uma técnica maior para se chegar a conhecer o núcleo central de uma representação, por ter um caráter de espontaneidade, permitindo a expressão de elementos implícitos ou latentes, que, de outra forma, correria o risco de serem perdidos. Iniciamos a análise fazendo uma leitura minuciosa das palavras evocadas na intenção de categorizá-las. Classificamos as categorias em núcleo central e elementos periféricos. A categoria *Função da Escola* ficou como o núcleo central e as outras categorias, *Função da Família* e *Fins da Escola* como elementos periféricos, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Análise categorial das palavras da Associação Livre:

Categorias	Palavras Evocadas	Nº	%
Função da Escola	Educação (8), respeito (6), professor (3), aprender (2), comportamento (2), ensino (1), estudo (1), direito (1), dignidade (1), interação com os colegas (1), maior desenvolvimento (1), organização (1).	28	60,9
Função da Família.	Família (1), presença dos pais (1), liderança dos pais (1), saúde (1), proteção (1), estabilidade das crianças (1); estrutura melhor (1), preocupação (1), insegurança (1), briga (1).	10	21,7
Fins da Escola	Futuro (3), trabalho /emprego (3), independência (1), coisa boa (1).	08	17,4
Total de Evocações		46	100,0

Na primeira categoria, *Função da Escola*, classificamos as palavras evocadas que dizem respeito ao fazer da escola na qual as famílias da pesquisa caracterizam a escola como sendo um lugar organizado onde se adquire o conhecimento sistematizado pela humanidade dentro de um determinado tempo histórico, que é um direito de todo cidadão, lugar onde o indivíduo pode se desenvolver com dignidade e aprender mais, além de aprender a respeitar e ser respeitado nas interações sociais entre professores e alunos, assim como entre estes e seus pares. Localizamos dentre as quarenta e seis palavras evocadas pelas famílias participantes deste estudo, vinte e oito palavras, ou seja, 60,9% que se referiam a este tema. Chamou-nos atenção as palavras “educação”, lembrada por oito dentre as dez famílias pesquisadas, isto é, 17,4% e a palavra “respeito”, evocadas por seis famílias, o que corresponde a 13% do total das palavras evocadas. Seguindo a ordem das palavras mais lembradas, temos também as palavras “professor” com 6,5% e a palavra “aprender” e “comportamento” com 4,3%, cada uma delas. Se considerarmos esse percentual levando em conta apenas as vinte e oito palavras dessa categoria, há um acréscimo considerável no percentual de evocações dessas palavras, ou seja, 28,5% e 21,4%, respectivamente para a palavra “educação” e “respeito”, para “professor” sobe para 10% e as palavras “aprender” e “comportamento” sobem para 7%.

Foram classificadas dez palavras na categoria *Função da Família*, representadas pelos cuidados próprios da família com seus filhos. E, por fim, na terceira categoria, *Fins da Escola*, foram classificadas oito palavras que caracterizam claramente os fins da Escola, isto é, o que as famílias esperam que a Escola traga para a vida de seus filhos como: “futuro” (6,5%), “trabalho/emprego” (6,5%), “independência” (2%) e “coisa boa” (2%).

Abric (1998) diz que a frequência com que uma palavra aparece, é um indicador de sua centralidade. Diz também que o núcleo central de uma representação é hierarquizado, ou seja, ele é formado por dois tipos de elementos – *normativos e funcionais* – que são ativados de acordo com o tipo de situação. Os *normativos* são originados “diretamente do sistema de valores da representação – ligada à história do grupo e a sua ideologia” (p. 8). Por sua vez os elementos *funcionais* estão ligados à “inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias. São eles que determinam as condutas relativas ao objeto” (p. 8). Assim, podemos inferir que a categoria *Função da Escola*, reforçada, principalmente, pelas palavras “educação” e “respeito”, forma o

núcleo central das representações sociais que as famílias pesquisadas constroem e partilham sobre a Escola.

Exemplificando o que foi dito, podemos identificar na fala do participante 8 que, ao ser interpelada sobre a palavra mais importante, dentre as que havia evocado, ela responde: “Educação”. E justifica dizendo: “*Porque escola é o lugar que a criança não pode deixar de ir*”. Ela posiciona “educação” e “escola” como sinônimas. E a segunda palavra mais importante é “Respeito”. Ao justificar ela diz: “*porque uma coisa que a maioria dos alunos, não só os alunos, mas muitos professores não estão tendo com os alunos e os alunos com os professores*”. Já o participante 9 escolhe a palavra “respeito” como a mais importante e justifica sua escolha da seguinte forma: “*a mais importante é o respeito. Porque assim [...] entre aluno e professor. Porque o professor deve respeitar o aluno e o aluno deve respeitar o professor*”. A segunda palavra mais importante é a “Educação”. E justifica dizendo: “*a educação do aluno vem de casa. Vem da mãe para poder o menino chegar na escola*” Com esses dois exemplos podemos identificar a mudança de lugar de cada uma dessas palavras, e o significado que assumem na fala dessas famílias, ocupando um lugar central nas suas representações sobre a Escola. A partir dessas análises, podemos identificar as palavras “educação” e “respeito” como os *elementos normativos* das representações sociais que as famílias pesquisadas constroem sobre a Escola, uma vez que simbolizam a ideologia desse grupo de família. As palavras “professor”, “aprender”, “comportamento”, “ensino”, “direito”, “dignidade”, “interação social”, “maior desenvolvimento” e “organização” constituem os *elementos funcionais* do núcleo central desta representação. Pois, são os valores professados por este grupo e que dão sustentação aos elementos normativos do núcleo central destas representações.

Nas demais categorias, *Função da Família* e *Fins da Escola*, podemos identificar elementos que dão suporte às representações sociais dessas famílias sobre Escola, ou seja, os elementos constitutivos do sistema periférico dessas representações. Abric (1998) afirma que nesse sistema há uma diferenciação do conteúdo da representação de acordo com as experiências e características individuais, o que ele chama de representações sociais individualizadas. O sistema periférico engloba os elementos menos estável da representação social, por isso mesmo é mais flexível a mudanças (Menezes, 2011).

Na primeira dessas categorias que formam o sistema periférico, *Função da Família*, podemos observar que todas as palavras representam muito bem a função da

família em relação ao cuidado com os filhos. Mesmo as palavras que aparentemente pareçam contraditórias, como insegurança e briga, fazem parte desse cuidado. Como podemos observar na fala do participante 5 ao evocar as palavras “briga” e “preocupação”, justifica da seguinte forma: *“Preocupação porque quando deixo o menino na escola eu fico preocupada. Porque é muita violência na escola”*.

A categoria *Fins da escola*, que completa o sistema periférico, expressa como as palavras evocadas nesta categoria permeiam o imaginário dessas famílias e se materializam na vida dos filhos. Isto é, “futuro”, “emprego”, “trabalho”, “independência” e “coisa boa”. É a concretização de tudo o que esses pais desejam, simbolizam e representam sobre a Escola, como percebemos nas falas de algumas famílias ao responderem sobre como é ter seus filhos na escola:

“Para mim é uma coisa muito importante porque sei que ele está no caminho certo. Ou seja, minha criança está estudando para no futuro conseguir um bom emprego, uma boa colocação dentro da sociedade” (Participante 1).

“[...] para uma criança a escola é acima de tudo! Porque se ele não tiver um estudo, ele não vai ter uma vida estruturada. Como ele vai ter? Como ele vai se formar em um engenheiro, um professor, uma psicóloga, um médico? Sem estudo?” (Participante 2)

“É bom saber que eles vão saber, que eles estão lá (na escola). Eu sei que lá eles estão aprendendo alguma coisa que vai servir para eles mais tarde”. (Participante 8)

“[...] vê que ele está aprendendo para ser alguém na vida, né? Eu já parei na 8ª série, não completei, e vivo fazendo cursos. Eu espero que ele continue. Que seja mais do que eu fui um dia. Eu quero que ele seja mais do que fui na vida, né?” (Participante 10)

Finalizamos a nossa análise categorial das palavras evocadas pelos participantes desta pesquisa, resgatando conceitos importantes da Teoria das Representações Sociais propostos por Moscovici (2003) quando afirma que os processos de *ancoragem* e *objetivação* geram as representações sociais e que esses dois processos são tão

indissociáveis como os dois lados de uma folha de papel. A *ancoragem* nos ajuda a encontrarmos um lugar familiar ou uma categoria para uma ideia, um valor que nos parece estranho. A “objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade” (p. 71). Assim, podemos inferir que as famílias que participaram desta pesquisa ancoram suas representações sociais sobre Escola ao evocar palavras/expressões como “educação”, “respeito”, “estudo”, “aprender”, “direito”, “dignidade”, “maior desenvolvimento”, “estrutura melhor”, “coisa boa”, “professor”, “interação com os colegas”, “organização”. E objetivam suas representações, ou seja, concretizam ou transformam essas ideias na realidade concreta quando evocam palavras como “futuro”, “emprego”, “trabalho”, que juntas chegam ao patamar de 13% das evocações e independência (2%).

4. 2 – Análise de Conteúdo das Entrevistas – Categorical Temática

Dando continuidade à análise dos dados, seguiremos para a Análise de Conteúdo das entrevistas. Iniciamos com a pré-análise, onde buscamos identificar as ideias principais para elaborarmos uma linha de ação para o nosso trabalho. Em seguida nos debruçamos sobre o conteúdo das entrevistas para a elaboração do *corpus*, buscando identificar, exaustivamente, as ideias mais homogêneas, pertinentes e representativas que nos levaram a determinar os núcleos de sentido do texto permitindo a inferência das categorias presentes no mesmo (Minayo, 2010). Com esta análise identificamos quatro categorias (Quando 2) que nos deram respaldo para compreendermos como as famílias estudadas elaboram e constroem suas representações sociais sobre a Escola.

Quadro 2 - Análise Categorical das Entrevistas

Categorias	Respostas Encontradas nas Entrevistas
1- O lugar da Escola	- Lugar para estudar e aprender; aprender a comportar-se; lugar de respeito; lugar de se preparar para o futuro; lugar que “a criança não pode deixar de ir”; lugar de ficar longe dos perigos da rua; lugar de acontecer tudo na idade certa para não reprovar e mais na frente a criança sofrer; base da escola: respeito do professor com o aluno e do aluno com o professor; A mãe se sente bem ao saber que seu filho está na escola: se pudesse ele iria para a escola pela manhã e só voltaria à noite; É melhor está na escola do que está na rua: drogas violência, fazendo o que não deve; “É um direito das crianças!”; “[...] eles não vão

	aprender em casa. Só com pai e mãe. O pai sai para trabalhar e eu fico cuidando dos filhos e da casa. Aí a oportunidade de lá, eles aprenderem a ler e a escrever direito”.
2 - Escola e Família	- A educação vem de casa e se completa na escola; É importante o entrosamento entre casa e escola; “A família deve caminhar junto com os professores; “A escola ensina coisas que a mãe não sabe”; É importante a família ir à escola acompanhar os filhos; É importante que a família e a escola tenham um diálogo aberto; Se tiver alguma coisa que os pais não gostem têm que procurar a escola; “Porque se não tiver união entre a escola e a família tudo desmorona”; A família e a escola se complementam na educação, comportamento e respeito; Reconhecimento da importância da Reunião de Pais e Mestres como lugar de encontro entre essas duas instituições; Os pais reconhecem a importância do professor para a formação de seus filhos; É importante o diálogo com os pais e professores para a aprendizagem dos filhos; Sentimento positivo por ter os filhos na escola: “eu me sinto maravilhosa! Tem gente que diz: - Teus filhos estão na escola? – Está nada! É triste!”
3 – Importância da Educação	- “Toda criança tem que ter. É um direito!;” “A educação vem em 1º lugar”; Certeza de um futuro melhor para os filhos; Valorização da pessoa educada: “se não tiver educação não é respeitado, valorizado”; “Forma o homem e a mulher” “Sem educação ele não é nada!;” Com ela a pessoa torna-se independente; “Tendo educação a gente entra em qualquer lugar”; Se ele não tiver estudo não vai ter uma vida estruturada; “sendo um mau aluno será um mau ser humano”.
4 - Políticas Públicas voltadas para a Educação	- É bom para o desenvolvimento dos filhos porque melhora a situação das crianças ainda mais; Tem estrutura para a criança aprender mais; Aprendizagem melhor; É bom, mas deveria reforçar mais; A filha faz dança e o filho jiu-jitsu.

O tempo todo, no nosso dia a dia em casa, no trabalho, na vizinhança, nas nossas interações sociais somos expostos a informações, ideias, que nos impõe uma tomada de posição frente aos acontecimentos que vão criando “universos consensuais” no quais são tecidas e comunicadas as nossas representações. Essas verdades construídas e abalizadas pelo grupo se tornam verdadeiras teorias do senso comum (Alves-Mazzotti, 2008). Para compreender melhor este raciocínio buscamos dois conceitos fundamentais trazidos por Moscovici (2003) sobre as *funções* das representações sociais. O primeiro conceito é o de *função convencional* a qual oferece uma categoria para o objeto e acontecimentos partilhados por um determinado grupo, que, com o tempo, vão se colocando como modelo para esse grupo. Pois, no entendimento de Moscovici, nenhum indivíduo está livre das consequências dos condicionamentos que nossas representações nos impõem. O outro conceito é o de *função prescritiva* que se impõe sobre o indivíduo com tamanha força que ele não consegue discernir o que é dele e o que é da tradição,

que vem sendo transmitida de geração a geração. Assim percebemos na fala das famílias pesquisadas a manifestação dessas duas funções, nas suas construções e elaborações das representações sociais sobre a Escola. Senão vejamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 no ano de 2013 completou dezessete anos. Representantes dessas famílias (60%) ainda estavam na escola, na condição de estudantes, no momento em que essa Lei entrou em vigor. Com isso queremos mostrar que as representações sociais das famílias em foco foram ancoradas e convencionalizadas ao longo de suas vivências dentro da escola, assim como, a partir da mudança do lugar da família no processo pedagógico dos filhos, estimulados pela prática da gestão democrática da escola, pela participação nos Conselhos Escolares, das ações do Ministério da Educação e Cultura através da mídia atualizando os pais quanto ao seu papel, chamando-os cada vez mais para se fazerem presentes na escola, assim como, a partir da implementação de Leis que amparam o direito da criança e do adolescente de terem garantida a sua educação básica.

Podemos exemplificar essa convencionalização, detendo-nos na fala das famílias quando se expressam sobre a Escola.

O participante 8 diz que a escola:

“É o lugar que nenhuma criança pode deixar de ir”, “toda criança tem que ter. É um direito!”

O participante 4 acrescenta:

“Lugar de acontecer tudo na idade certa para não reprovar e mais na frente a criança sofrer”.

Quanto à função prescritiva, que é caracterizada pela pressão que o indivíduo sofre pelo grupo sem que se dê conta, porque ela se impõe com muita força sobre ele, podemos identificá-la na ação das famílias deste estudo em matricular seus filhos na escola, reconhecendo nessa ação uma obrigação que os pais têm sobre seus filhos e que é inquestionável. A ponto de se não o fizer, sente-se diferente ou mesmo experimenta uma estranheza na sua atitude em relação ao seu filho. Esse sentimento, muito possivelmente, não era experimentado pelos pais em períodos anteriores a implementação de Leis como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente/90 e a LDB/96. O contexto social, político e educacional era outro e, por isso mesmo, as famílias de baixa renda ou que viviam em situação de vulnerabilidade social não viam a escola como prioridade na vida dos seus filhos. Como

aponta Zago (2011) em sua pesquisa realizada sobre a escolarização nos meios populares, na década de 90, na qual afirma que famílias de baixa renda, reconheciam a importância da escolarização de seus filhos como meio de vencer os desafios do mercado de trabalho e romper com a pobreza, porém sua prioridade era assegurar a sobrevivência da família. Podemos perceber na fala das famílias do presente estudo - as quais estão imersas em um contexto político, social e educacional completamente diferente do vivido pelas famílias do estudo apresentado por Zago - que as Leis mencionadas acima, a ajuda que o Programa Bolsa Família traz na melhora da renda familiar, a informação que, nos dias atuais, chega mais rápida nos meios populares através da mídia, tudo isso contribui para que elas se utilizem dessas circunstâncias ou contexto social para formarem seus valores, crenças, motivos, atitudes, interesses e venham a tecer, no seu imaginário, as suas representações sociais sobre a escola. Nas falas de algumas dessas famílias, observamos que a escola hoje, diferentemente de outros tempos históricos no Brasil, tem prioridade na vida de seus filhos.

Como diz o participante 2:

“A educação vem em primeiro lugar, sem educação ele (o filho) não é nada. É mesmo que uma folha jogada no vento. Vai procurar uma cana para cortar, vai fazer o que? Nem para faxineiro hoje tá valendo! Não vale nada! Vai chegar sem ter um estudo, chega num lugar e vai melar o dedo porque não sabe assinar o nome dele, não sabe ler”.

O participante 7 afirma:

“Tendo educação a gente entra em qualquer lugar” (Família 7).

O participante 7 também enfatiza a função prescritiva da representação social ao responder sobre a importância da escola para seus filhos e sobre seus sentimentos em relação a essa questão, ela diz:

“Há! Eu me sinto maravilhosa! Tem gente que diz: - Teus meninos estão na escola?

– Está nada! (É triste!”).

Percebemos como é imperioso para essa mãe, os filhos estarem na escola. Para ela é algo que hoje, não tem o que questionar.

4.2.1 O lugar da Escola

Segundo Moscovici (2003) as representações sociais têm como objetivo encontrar sentido no mundo e nele colocar ordem e percepções que o reproduzam de uma forma significativa. As famílias que participaram desta pesquisa, também se utilizaram dos pilares apontados por Zago para tecer os fios da trama que dão sentido à Escola nos contextos histórico, social, cultural onde estão inseridos. Ou seja, a lógica prática ou instrumental da escola (domínio de saberes fundamentais e integração ao mercado de trabalho) e a escola como espaço de socialização e de cuidado contra a violência da rua, das drogas. Assim, quando analisamos a categoria *O Lugar da Escola*, observamos que as famílias ancoram suas representações no fazer próprio da escola, corroborando ao que foi dito por Zago. Portanto, escola que é o lugar de:

“Estudar e aprender”, “Lugar de ensinar a eles (os filhos) coisas boas”
(Participante 5)

“O que seria de nós se não fosse a escola?” (Participante 1)

“Lugar onde a criança não pode deixar de ir!” (Participante 8)

“Lugar de aprender a se comportar” (Participante 1 ; Participante 7; Participante 9; Participante 10)

“Lugar de aprender a respeitar” (Participante 4; participante 7; Participante 8 e Participante 9)

“Lugar de se preparar para o futuro”, (Participante 1; Participante 3 e Participante 8)

“Pelo menos, eles não vão fazendo mais atividades na escola. Não vai querer está na rua se envolvendo com drogas, com amizades que levam às crianças às maiores loucuras! (Participante 3)

“A escola está ali para aprender a respeitar os coleguinhas uns aos outros, respeitar o professor que está na frente ensinando, escutar o que a professora está ali explicando”. (Participante 7)

“Lugar de aluno respeitar professor e de professor respeitar o aluno” (Participante 5; Participante 8; Participante 9 e Participante 10)

“A educação (escola) ensina muitas coisas que eu não aprendi. Que não sei nem para onde vai!” (Participante 6)

“Lugar de acontecer tudo na idade certa para não reprovar e mais na frente a criança sofrer”.(Participante 4)

“Para mim a escola tem um papel especial” (Participante 10)

Nas falas dos entrevistados, identificamos a *função de saber* descrita por Abric (1998), pois ela permite aos atores sociais, compreender e explicar a sua realidade. Observamos isso quando as famílias tentam colocar as ideias e valores sobre a Escola de uma forma coerente com seu funcionamento cognitivo, não havendo conflitos ou contradições com os valores nos quais acreditam. Eles têm todo um referencial de crenças, valores e significados sobre o *Lugar da Escola*, o que permite as trocas sociais, a comunicação e a difusão desse saber consensual (Sá, 2002).

4.2.2 Família e Escola

Na categoria *Família e Escola* percebemos o quanto essas famílias ancoraram suas representações no diálogo entre a instituição escola e a instituição família. Como vimos em subtópico deste trabalho, há uma maior conscientização da família sobre a

importância quanto a sua participação na vida escolar de seus filhos. Como já dissemos anteriormente também, o contexto educacional brasileiro está permitindo, até certo ponto, um empoderamento dos pais nas suas relações com a Escola, trazendo assim, uma mudança nessas relações. Percebemos no discurso das famílias desta pesquisa, que o modelo de gestão democrática preconizada pela LDB/96, concede aos pais um empoderamento no sentido de possibilitar a participação de forma efetiva nas decisões da escola, em questões como, por exemplo, organização, respeito do professor com o aluno e do aluno com o professor, reclamar quando falta professor, dentre outros. Porém, no que se refere às questões de cunho pedagógico, não há uma interferência mais efetiva das famílias, o que corrobora com as pesquisas de Carvalho e Viana, citadas por Silveira (2001), quando justificam essa atitude dos pais por acharem que o saber dos “especialistas” é superior ao seu. Assim fazendo, perpetuam a ideia de hierarquia entre o saber da escola sobre o saber das famílias. A participação é o meio mais importante de garantir a gestão democrática da escola, pois possibilita aos pais um maior envolvimento na sua tomada de decisões. Assim como, apropriarem-se dos objetivos, metas e dinâmica da instituição escolar, o que favorece uma aproximação maior entre pais, professores e alunos (Libâneo, 2008). As famílias que participaram desta pesquisa, já se deram conta da importância dessa interlocução com a escola. Isso fica claro ao analisarmos o que dizem sobre a relação Família e Escola:

“A educação vem de casa e se completa na escola”. (Participante 4)

“A educação já começa em casa. Aí na escola a gente tem que caminhar junto com os professores”. (Participante 6)

“A educação vem de casa. Vem de casa para poder o menino chegar na escola”. (Participante 9)

“Porque se não tiver união entre a escola e a família tudo desmorona”. (Participante 2)

Outro aspecto que nos chamou muito a atenção foi a questão de que todas as famílias do estudo concordaram sobre a importância da presença dos pais na Reunião de Pais e Mestres. Isso demonstra um forte indício de que há algo de novo nos “meandros”

dessa relação, parafraseando Nogueira (2006). Os investimentos dos governos de países como Estados Unidos (1994), Inglaterra (1990), Comunidade Europeia (2002) e do Brasil (Dia Nacional da Família na Escola/2006), dentre outros, para aproximar a Família e a Escola tem feito diferença nesta direção, como cita Nogueira no primeiro capítulo deste estudo. Esta presença pressupõe acompanhamento do processo pedagógico dos filhos, a possibilidade de maior proximidade com os profissionais da escola, dentre outros motivos, o que os levam a compartilhar esses valores e ideias como sendo do grupo de pais, seguindo uma lógica e uma linguagem própria do grupo, fazendo com que tenham uma conduta desejável em relação a esse objeto (Alves-Mazzotti, 2008). A seguir, apresentamos as falas de alguns participantes que indicam a importância de frequentarem a Reunião de Pais e Mestres:

Participante 1 diz:

“Sempre quando posso. Acho importante para você saber o que se passa entre a escola e o seu filho”.

O participante 2 afirma que:

“Acho que é um dever obrigatório dos pais de estarem sempre ali. Para saber como estão os filhos. Para participar dos assuntos do colégio, na reunião”.

Participante 3:

“Sim. Porque é importante para eles. Tem pais que não podem, tá entendendo? Eles se sentem deixados de lado”.

Participante 4 diz:

“Eu sou extremamente chata na escola! Eu todo dia converso com a professora [...] Se tiver algum problema, se a gente pode resolver e aí, a reunião ajuda muito”.

Participante 6 :

“Sim. Porque eu gosto. Se tiver alguma coisa de errado que eu não gostei, na hora a gente fala. Ou se tiver um caso, alguma queixa, a gente pode procurar a diretora da escola e conversar”.

Participante 7:

“Tem vezes que sim, tem vezes que não. \porque depende da hora. Tenho que ficar com minha mãe. Para saber mais o que está acontecendo na escola, o que a diretora vai falar e o que posso dizer, o que a gente vê de certo e de errado”.

Participante 8 afirma que vai para a Reunião de Pais e Mestres:

”Frequento! Todas às vezes! Quando tem alguém doente eu não posso. Mas, sempre que posso vou. Para saber o que a diretora tem para dizer a gente, as melhoras da escola, para saber se os professores estão vindo”.

4.2.3 Importância da Educação

Quando analisamos a categoria *Importância da Educação*, observamos que as famílias depositam na educação todas as suas expectativas de um futuro melhor para seus filhos, ancoradas nas próprias vivências de seus representantes (quatro pais dentre os dez participantes da pesquisa, voltaram a estudar) e de sua situação de vulnerabilidade social. Lembrando que na Associação Livre as palavras *futuro*, *emprego* e *trabalho* somaram um percentual de 13% das palavras evocadas. Podemos perceber que as famílias que participaram desta pesquisa já se deram conta da importância do capital cultural para a vida de seus filhos, haja vista o que foi dito na categoria *Funções da Escola*, ao nos referirmos aos pilares sobre os quais estão assentadas as significações de que as famílias de baixa renda se utilizam para construir suas representações sociais sobre a Escola. Vejamos as seguintes afirmações sobre a educação:

“Toda criança tem que ter. É um direito!”; “Para mim é o futuro. Porque mais tarde eles vão precisar do estudo para trabalhar, para ter uma profissão e se eles abandonarem agora, eles não vão ter nada disso!” (Participante 8)

Participante 2:

“Porque é a educação que vai formar o homem e a mulher!,Porque minha felicidade é vê minha família, meus filhos estudarem!”, *“Uma pessoa sem estudo é*

nada! É mesmo que uma folha jogada no vento!” “Porque se não tiver educação ele não é ninguém!”

Participante 1:

“Sem educação você não vai a lugar nenhum!”

Participante 10:

“Educação e respeito, todo ser humano, principalmente a gente que é de classe baixa, tem que ter ainda mais”.

Está clara a *função identitária* proposta por Abric quando as famílias se reconhecem como um grupo que precisa da educação para ter uma condição social melhor, ou sair da situação de vulnerabilidade social na qual se encontram. Essa função permite aos membros do grupo elaborar uma identidade social e individual que lhes seja satisfatória, que esteja de acordo com o sistema de normas e valores determinados social e historicamente por este grupo.

4.2.4 Ações do Governo voltadas para a Escola

Finalmente, quando analisamos a categoria *Ações do Governo voltadas para a Escola* percebemos o quanto as famílias ficam satisfeitas ao terem seus filhos participando dos Programas e Projetos governamentais voltados para a Escola (Programa Bolsa Família, Projeto Mais Educação, dentre outros). Assim fazendo, estão reforçando as suas explicações e comunicando a importância de terem seus filhos na escola. Isto é, estão enfatizando a sua compreensão sobre a importância da Educação na vida de seus filhos através de suas comunicações e suas práticas, coincidindo com o que diz Moscovici (2003), ao se referir às representações sociais como sendo um conjunto de conceitos, proposições e explicações advindas da vida cotidiana e das comunicações interpessoais. Dessa forma, suas representações sociais sobre a Escola vão sendo elaboradas e partilhadas, como podemos observar nas suas falas abaixo sobre essa categoria:

Como diz o participante 5: *“Acho bom porque melhora a situação da criança ainda mais”*.

O participante 4 endossa com a seguinte afirmação:

”Tem parte para aprender (Português e Matemática) e tem o aproveitamento das vivências fora da escola que são levadas para sala de aula”.

O participante 8 complementa:

“Acho bom porque é mais reforço. Se ficar em casa vai querer ficar brincando, não pega no livro!”

E finalmente o participante 9 diz:

“É ótimo! É bom para o desenvolvimento do aluno, para uma aprendizagem melhor”.

Em relação às contribuições dos estudos de Cavaliere, Coelho e Maurício (2003) sobre o *Projeto Mais Educação* podemos dizer que há certa coerência no que diz respeito à visão dos pais em relação ao Projeto contribuir para a melhoria na qualidade de vida de seus filhos, além de ser um fator de proteção dos riscos que a rua oferece, como podemos perceber nas falas do participante 2, quando diz:

“Aí eles chegam e dizem: - Vovó, eu não venho para casa porque vou passar o dia no colégio! Aí eu fico despreocupada!”

O participante 9 completa:

“Eu como mãe queria que meus filhos comessem a estudar de manhã e chegasse à noite [...] Porque quando eles estão em casa eu prefiro que eles estejam na escola, porque na escola eles estão aprendendo mais.”,

O participante 5 afirma: *“[...] para mim ter eles na escola é uma segurança, não é? Eu me sinto segura que eles estejam estudando. Porque a maioria dos meninos ficam na rua”*.

Vale ressaltar que esses Programas e Projetos, assim como o Conselho de Pais, a gestão democrática da escola, no qual os pais têm, até certo ponto, autonomia para interferir no fazer da escola, são desdobramentos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente/90 (Conselho Tutelar), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96, do Programa Bolsa Família (2003) que fornecem às famílias deste estudo: o contexto político, o sócio-histórico e cultural a partir do qual fazem as suas ancoragens e objetivações sobre a Escola. São essas Leis que fornecem subsídios para essas famílias orientarem-se e justificarem suas condutas, compreenderem sua realidade social e tomarem uma atitude ou se posicionarem diante dessa realidade a partir de suas elaborações e construções sobre o sentido ou representação social que a Escola tem para elas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as representações sociais de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social sobre a Escola. Este tema tem-se mostrado bastante relevante, tendo em vista a importância que a Família e a Escola representam para a criança, servindo como espaços de desenvolvimento social, cognitivo, afetivo. Nesse sentido, alguns países, inclusive o Brasil, têm-se esforçado para tornar esse diálogo mais próximo, fácil e menos conflitivo. A maneira como a Família percebe ou representa a Escola na vida de seus filhos determina seus comportamentos, ações e atitudes em relação a esta. Isto não se dá de forma aleatória, desconectada dos contextos social, político e educacional vivenciados por esta Família. Esse contexto dá forma à trama no qual são construídas e partilhadas as suas representações sociais sobre a Escola.

Embora a interlocução entre essas duas instituições sejam tão antigas quanto a inauguração da Escola como instituição, as suas relações foram se metamorfoseando ao longo da história da humanidade. Nem sempre essa relação se deu de forma linear. As transformações sofridas pela Família não poderiam deixar essa relação intocada. Como já foi dito acima, a Família e a Escola são espaços de desenvolvimento da criança muito importantes, contudo, cada uma tem suas especificidades.

Para compreender como se dá esse processo de mudanças e suas significações, em nossa pesquisa, elegemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003), que aponta na direção da importância que se deve dar ao saber prático ou do senso comum, ou seja, os valores, ideias, crenças e práticas de um determinado grupo social, estão fortemente ligadas às experiências socialmente compartilhadas por eles e que orientam suas condutas e ações dentro de um contexto, em um espaço e tempo historicamente determinado.

Assim sendo, nosso estudo foi construído levando-se em consideração a história da Educação no Brasil, que serviu de fundo para nossa análise sobre a trajetória que a Escola brasileira percorreu desde a colonização até nossos dias, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 e seus desdobramentos. É pois, este contexto educacional que as famílias que participaram da pesquisa estão vivenciando. Também levou em consideração a formação da família brasileira, que teve como modelo

inaugural de família, o padrão patriarcal, até chegar aos dias atuais, em que convive uma pluralidade de modelos que formam o tecido social de nosso país. Nesta pesquisa, focalizamos mais de perto a família do nordeste brasileiro, especificamente dez famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, que residem no município de São Lourenço da Mata – PE, que têm seus filhos matriculados nas escolas municipais nos anos iniciais do ensino fundamental, dentro da faixa etária de seis até doze anos.

Respondendo aos objetivos da pesquisa, podemos dizer que os achados apontam que, independente do modelo de família apresentado pelos participantes da pesquisa, elas evidenciaram que compartilhavam valores, crenças, concepções, impressões, imagens e sentimentos em relação à Escola, ancoradas nas circunstâncias sociais, políticas e educacionais vividas pelo grupo. Percebemos como as Políticas Públicas desenvolvidas pelo governo Federal voltadas para a Educação, em seus vários ministérios (Educação, Justiça, Ação Social e Combate à Fome), servem de apoio para a construção das representações sociais dessas famílias sobre a Escola. Também percebemos que essas famílias objetivam suas representações na ação de matricular seus filhos na escola, concretizando seus sentimentos, expectativas e desejos de um futuro melhor para seus filhos, de emprego, trabalho, coisa boa e independência, a partir do que representam como sendo Escola.

Inferimos que essas famílias representam socialmente a Escola como “educação” e “respeito”, pois, dentre as palavras evocadas, essas foram as mais lembradas para lhe dar sentido. Há indícios de que o núcleo central das suas representações é a categoria *Função da Escola*, na qual identificamos que, para as famílias da pesquisa, escola significa “educação”, “respeito”, “professor”, “aprender”, “comportamento”, “ensino”, “estudo”, “direito”, “dignidade”, “interação com os colegas”, “maior desenvolvimento” e “organização”. As categorias *Função da Família e Fins da Escola* figuram como os elementos periféricos de suas representações sobre a Escola, pois as palavras evocadas nessas categorias apareceram de forma individualizada, permitindo modulações pessoais em relação ao núcleo central que o complementam.

A partir dos dados encontrados na pesquisa, podemos inferir que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social reconhecem a Escola/Educação como um capital cultural indispensável para conseguir superar as exigências impostas pelo capital econômico e pelo sistema produtivo em um mundo globalizado, onde o conhecimento é a ferramenta por excelência que todo cidadão precisa dominar. Dominar o conhecimento sistematizado, dominar as novas tecnologias, ter competência técnica,

ética e estética, isto é o que é exigido do cidadão contemporâneo e essa qualificação advém da parceria da Família-Escola. A Família intensificando o sentimento de pertença da criança, fazendo o seu papel de proteção física, social e emocional para com seus filhos e a Escola cumprindo o seu papel de formar o cidadão com competência para ler, escrever, desenvolver as capacidades cognitivas e operativas, como aponta Libâneo (2008). Fortalecer os pontos de convergências e deixar claro o papel que cada uma dessas instituições tem na formação dos indivíduos, seria um caminho que certamente tornaria essa relação mais eficaz, trazendo benefícios para os que não podem prescindir de nenhuma delas.

Podemos dizer que os dados da pesquisa apontam fortes indícios na direção de que a família da classe menos favorecida, da mesma forma que a de outras classes sociais, reconhece o papel que a Escola tem na vida de seus filhos, no sentido de romper com o ciclo de pobreza e a desqualificação profissional, que, há gerações, acompanham essa faixa da população. Diante disso, talvez possamos ousar dizer que a Escola pública precisa urgentemente rever suas práticas pedagógicas que, histórica e perversamente, reforçam o ciclo vicioso de evasão e repetência. Nossos resultados nos falam que não é isso que as famílias querem para seus filhos, pois elas reconhecem o valor da Escola, demonstram que se esforçam para que seus filhos nela permaneçam (porque não deixam que eles falem às aulas). Como bem disse a nossa representante da família 2: *“Porque é a Educação que vai formar o homem e a mulher!. Uma pessoa sem estudo é nada! É mesmo que uma folha jogada no vento!”*.

Para concluir, cremos que é nossa obrigação, enquanto pesquisadoras, deixar como reflexão, que a Escola hoje não é mais um lugar apenas de deixar os filhos para os pais poderem trabalhar, não é mais o lugar apenas de proteger os filhos dos perigos que a rua oferece – drogas, violência –, não é lugar para a criança ir completar a sua alimentação que é precária. Percebemos a força das palavras dessas famílias. É um pedido de ajuda para que seus filhos tenham os mesmos destinos de um aluno da escola particular que consegue dar continuidade aos seus estudos até chegar à Faculdade.

Reconhecemos o esforço do Governo Federal no sentido de responder aos anseios da classe menos favorecida da população. Porém, oferecer uma escola de segunda classe para essa população, é certo que não avançaremos muito. Como diz Saviani, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (1994, p.66). A Educação como um direito sim, mas que o levem a um patamar de

cidadão que domina o conhecimento assim como as outras esferas da sociedade. Vê seus filhos sempre à margem dos processos produtivos da sociedade, gera nas famílias da classe menos favorecida um sentimento de impotência. E para suportar essa situação, essas famílias contam com um grande aliado, a resiliência que mobiliza diante de situações estressantes como esta.

Comprometidas com o retorno social da pesquisa para a Educação de Pernambuco, especificamente para a Educação no município de São Lourenço da Mata, lugar deste estudo, ousamos apresentar algumas sugestões que poderão contribuir no sentido de melhorar o diálogo entre a Família e a Escola. Percebemos na fala das famílias pesquisadas que a Escola ocupa um lugar de destaque. Elas têm clareza que a Educação e o Respeito são os bens que almejam para seus filhos. A conscientização da importância dos bens culturais para essas famílias está muito clara em suas falas. Diante disso, a Escola – aqui representada pela Secretaria de Educação do Município – pode fazer muito por sua população. Apontamos, a título de sugestão, a elaboração de políticas educacionais que aproximem mais as famílias da Escola, para um diálogo aberto, no qual a Família conheça e compreenda os processos que a Escola desenvolve com seus filhos, situando a Família nos tempos e espaços da Escola, proporcionando, assim, um acompanhamento mais de perto do desempenho escolar dos filhos. Essa aproximação, com certeza, evitaria fenômenos tão conhecidos nas escolas como a evasão e reprovação, que tanto sofrimento psíquico traz para os estudantes e suas famílias, como sentimento de menos-valia, baixa autoestima, sofrimento por não conseguir vencer esse ciclo vicioso de repetência e evasão que se reproduz há várias gerações.

Um exemplo do que estamos falando está na importância que as famílias emprestam ao Projeto Mais Educação, ora no sentido de ser um reforço escolar – o que para a maioria delas é muito bom, porque os pais não têm escolaridade suficiente para acompanhar as atividades escolares dos filhos – ora no sentido de estarem protegidos dos perigos da rua, assim como, no sentido de garantir a alimentação, que, para muitos, ainda é precária. Nesse sentido, compreendemos que, este é um dos caminhos que se apresenta mais propício para essa aproximação Família – Escola. Sendo assim, é muito importante que a Escola esteja preparada para essa convivência mais longa com seus estudantes e suas famílias. Para que esse relacionamento se faça a contento é imprescindível a Formação técnica para os profissionais da Escola, a fim de evitar os conhecidos confrontos com a Família, quando associam à família pobre a família

desestruturada, que só deixam os filhos na escola para se livrarem deles, dentre outras posturas que só minam essa relação ao invés de unir forças para o bom desempenho desses estudantes. Em contrapartida, faz-se necessária a aproximação das famílias, que já estão conscientes da importância desta parceria, mas que ainda se sentem incompetentes para interferir no fazer dos “especialistas”. O papel dessas políticas é dar voz e vez a cada ator dessa díade – Família-Escola – posto que cada uma tem sua importância no desenvolvimento pleno do indivíduo, como cidadão do mundo. Assim, esperamos ter dado nossa contribuição à Educação.

A Família e a Escola são instituições sociais imprescindíveis na vida do indivíduo, pois interferem profundamente na vida das pessoas, marcando-as positiva ou negativamente, de certa forma, determinando os desdobramentos que hão de vir sobre ela. Assim sendo, fica evidente que esse trabalho dissertativo não esgotou o tema; ainda se tem muito a investigar nos meandros dessa relação, uma vez que ela não se esgota no conhecimento das representações sociais que a Família tem sobre a Escola.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1998) A abordagem estrutural das representações sociais:

Desenvolvimentos recentes. In *L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents*. Trabalho apresentado na V Conferência Internacional sobre Representações Sociais realizada no México.
- Abric, J. C. (2002) Prefácio. In Sá, C. P. Núcleo central das representações sociais. Petrópolis. Vozes.
- Almeida, A. M. *Dossiê: representações sociais. Ampliando horizontes disciplinares. Abordagem societal das representações sociais*. Consultado em 13 de outubro de 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdaf/se/v24n3/05.pdf
- Almeida, A. M. O. , Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Org.) (2011) Prefácio. In *Teoria das representações sociais: 50 anos*. (pp 101 – 121) Brasília. Technopolitik Editora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008) Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v 1 n1 (pp. 18-43) jan/jun 2008.
- Aranha, M. L. A. (2001) *História da educação*. 2ª ed. São Paulo. Moderna.
- Ariès, P. (1981) *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos. Editora S. A.
- Arruda, A. (2002) Teoria das representações sociais e teorias de gênero. Cadernos de

Pesquisa, n 117, pp. 127-147, Nov/2002.

Bardagi, M. P. , Arteche, A. X. & Silva, L. N. (2005) Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: discutindo trabalho e orientação profissional como estratégias de intervenção. In Hutz, C. S. (Org.) *Violência e risco na infância e adolescência, pesquisa e intervenção*. (pp.101-145). São Paulo. Casa do Psicólogo.

Bardin, L. (1977) *Análisis de contenido*. Madri. Presses Universitaires de France.

Bock, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. (2005) *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13ª ed. São Paulo. Saraiva.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96. Consultado em 21 de março de 2012. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos>

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2007). *Programa Mais Educação*. Lei Interministerial nº 17/2007. Consultado em 10 de agosto de 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id>

Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2010). *Plano Nacional de Educação*. Consultado em 3 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (2003). *Programa Bolsa Família*. Lei nº 10.836/03. Consultado em 3 de junho de 2012. Disponível em:
<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

Brasil. Ministério da Justiça. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8069/90.

Consultado em 10 de abril de 2012. Disponível em:

http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069

Cavaliere, A. M., Coelho, L. M. & Maurício, L. V. (2013) Implicações da

Ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In Romanelli, G.,

Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & escola: novas perspectivas para análise*. (pp.

257-277). Petrópolis. Vozes.

Cayres, E. C. D (2012) *Família brasileira no contexto histórico e cultural*. Consultado

Em 16 de outubro de 2012. Disponível em: www.cmdcamacae

Coutinho, M. P. L., Nóbrega, S. M. & Catão, M. F. M. (2003) Contribuições teórica-

Metodológicas acerca do uso dos instrumentos projetivos no campo das

Representações sociais. In Coutinho, M. P. L., Lima, A. S. ,Fortunato, M. L. &

Oliveira, F. B. (Org.) *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. (pp. 50-

56). João Pessoa. Editora Universitária.

Cunha, C. A. & Costa e Silva, A. L. (2005) Representações sociais de famílias para um

Grupo de professoras. *P@psic:Revista Vetor Editora*. V.6 n.02. UFU/MG 2002.

Consultado em 18 de março de 2012. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>

- Cury, C. R. J. (2002) A educação básica no Brasil. In *Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação*. Vol.23 – número especial (2002). Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. CEDES. (pp. 169-201). Campinas. Cortez.
- Dessen, M. A. & Polinia, A. C. A. (2007) Família e escola como contextos de Desenvolvimento humano. *Revista Paideia*. (pp. 21-32). Consultado em 20 de Fevereiro de 2013. Disponível em: www.scielo.br/Paideia
- Duveen, G. (2003) Introdução – O poder das idéias. In Moscovici, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 7-28). 8ª ed. Petrópolis. Vozes.
- Farr, R. M. (2012) Representações sociais: a teoria e a sua história. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (Org.) *Textos em representações sociais* (pp. 27-51). 13ª ed. Petrópolis. Vozes.
- Féres-Carneiro, T. , Ziviani, C. & Magalhães, A. S. (2011) Arranjos amorosos contemporâneos: sexualidade, fidelidade e dinheiro na vivência da conjugalidade. In Féres-Carneiro, T. (Org.) *Casal e família: conjugalidade, parentalidade e psicoterapia* (pp. 43-59). São Paulo. Casa do Psicólogo.
- Gomes, P. B. (2003) Novas formas de conjugalidades: visão panorâmica da atualidade. In Gomes, P. B. *Vínculos amorosos contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares* (pp. 13-39) São Paulo. Callis.

Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (2012) Introdução. In Guareschi, P. & Jovchelovitch,

S. (Org.) *Textos em representações sociais* (pp. 17-24). 13ª ed. Petrópolis. Vozes.

IBGE (2010) Síntese de indicadores sociais (SIS). Consultado em 10 de dezembro de

2013. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010

Janczura, R. (2012) Risco ou vulnerabilidade social? *Textos e contextos*. Porto Alegre.

v.11, n. 2 ,pp. 301-308, ag/dez 2012.

Jodelet, D. (2001) As representações sociais: um domínio em expansão. In Jodelet, D.

(Org.) *Representações sociais*. (pp. 17-44). Rio de Janeiro. EdUERJ.

Kaloustian, S. M. & Ferrari, M. (1994) Introdução (pp. 11-15). In Kaloustian, S. M.

(Org.) *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo – Brasília. Cortez – Unicef.

Koller, S. H. , De Antoni, C. & Carpena, M. E. F. (2012). Famílias de crianças em

Situação de vulnerabilidade social. In Batista, M. N. & Teodoro, M. L. M. (Org.)

Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenção. São Paulo. Artmed.M.

Lahlou, S. (2011) Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In

Almeida, A. M. O. , Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Org.) *Teoria das*

Representações sociais: 50 anos (pp. 59 – 97). Brasília. TecnoPolitik Editora.

Libâneo, J. C. (2012) Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia. MS

Livros.

Madeira, M. C. , Tura, M. L. & Tura, L. F. R. (2003) Refletindo sobre políticas sociais: a

- Contribuição da teoria das representações sociais. In Coutinho, M. P. L. , A. S. Fortunato, M. L. & Oliveira, F. B. (Org.) *Representações sociais: abordagem Interdisciplinar* (pp. 108-119). João Pessoa. Editora Universitária.
- Mautner, A. V. (2003) Famílias alternativas. In Gomes, P. B. *Vínculos amorosos contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares*. (pp. 41-44). São Paulo. Editora Callis.
- Menezes, W. N. (2011) *Era ... uma vez: mulheres (in) visíveis. Um estudo da Representação social acerca da cidadania feminina*. São Paulo. Iglu Editora.
- Minayo, M. C. (1998) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 10ª ed. Petrópolis. Vozes.
- Minayo, M. C. (2010) O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. 12ª ed. São Paulo. Hucitec. M. N. F. (n. d.) Representações sociais de educadores do ensino fundamental sobre sexualidade. GT: gênero, sexualidade e educação / n. 23. Consultado em 10 de março de 2013. Disponível: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posters/GT23-2362-Int.pdf>.
- Moscovici, S. (2012) Prefácio. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (Org.) *Textos em Representações sociais* (pp. 7-15). 13ª ed. Petrópolis. Vozes.
- Moscovici, S. (2005) *Crônica dos anos errantes: narrativa autobiográfica*. Rio de Janeiro. Mauad.

Moscovici, S. (2003) *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 8ª ed.

Petrópolis. Vozes.

Muszkat, M. & Muszkat, S. (2003) Permanência na diversidade: um estudo sobre a

Conjugalidade nas classes de baixa renda. In Gomes, P. B. Vínculos amorosos

Contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares. (pp. 109-131). São

Paulo. Callis.

Neder, G. (1998) Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das

Famílias no Brasil. In Kaloustian, S. M. *Família brasileira a base de tudo*. (pp. 26-46). 3ª ed. São Paulo. Cortez.

Nóbrega, S. M. & Coutinho, M., Lima, A. S. (2003) O teste de associação livre de

Palavras. In Coutinho, M. P. L., Lima, A. S., Fortunato, M. L. & Oliveira, F. B.

(Org.) *Representações sociais: abordagem interdisciplinar*. (pp. 108-119).

João Pessoa. Editora Universitária.

Nogueira, A. M. (2006) Família e escola contemporaneidade: meandros de uma relação

Revista Educação e Realidade. (pp. 155-169). Consultado em: 26 de março de 2012.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaorealidade/article/view/6850>

Nogueira, A. M., Romanelli, G. & Zago, N. (2011) Introdução. In Família e escola:

Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares (pp. 9-15). 6ª ed.

Petrópolis. Vozes.

- Ramal, A. C. (1997) A nova LDB: destaques, avanços e problemas. Salvador. Revista De Educação CEAP. Ano 5 n. 17 julho de 1997 (pp. 5-21).
- Ramos, M. (2003) Novas parcerias, novos conflitos. In Gomes, P. B. Vínculos Amorosos contemporâneos: psicodinâmica das novas estruturas familiares (pp. 57-75). São Paulo. Callis.
- Resende, T. E. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escola e Família? In *Família e escola: novas perspectivas de análise*. (pp. 199-219). Petrópolis. Vozes.
- Romanelli, G. (2013) Levantamento crítico sobre as relações entre Família e Escola. In Romanelli, G. , Nogueira, M. A. & Zago, N. *Família & Escola: novas perspectivas para análise*. (pp. 29-59). Petrópolis. Vozes.
- Romanelli, O. (1991) *História da educação no Brasil – 1930/1973*. Petrópolis. Vozes.
- Sá, C. P. (2002) *Núcleo central das representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis. Vozes.
- São Lourenço da Mata-PE. Prefeitura Municipal. Consultado em: 30 de julho de 2012.
- Disponível em: www.slm.pe.gov.br/
- Saviani, D. (1992) *Escola e democracia*. 26ª ed. Campinas. Autores Associados.
- Silva, S. E. D. , Camargo, B. V, & Padilha, M. I. A. (2011) Teoria das representações Sociais nas pesquisas de Enfermagem brasileira. *Revista Brasileira de Enfermagem RBE*. (pp. 947-951). Consultado em: 20 de março de 2012. Disponível em:

www.scielo.br/pdf/reben/v64n5/a22v64n5.pdf

Silveira, L. M. O. B. (2011) A relação Família-Escola: uma parceria possível? In Wagne

A. e colaboradores. *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões* (pp. 181-190). Porto Alegre. Artmed.

Trindade, Z. A. , Santos, M. F. S. & Almeida, A. M. O. (2011) Ancoragem: notas

Sobre consensos e dissensos. In Almeida, A. M. O. , Santos, M. F. S. & Trindade,

Z. A. (Org.) *Teoria das representações sociais: 50 anos*. (pp. 101-121). Brasília.

TechnoPolitik Editora.

Wolter, R. M. C. P. (2011) Serge Moscovici: um pensador social. In Almeida, A. M.

O., Santos, M. F. S. & Trindade, Z. A. (Org.) *Teoria das representações sociais:*

50 anos (pp. 21-29). Brasília. TechnoPolitik Editora.

Xavier, M. E. S. P., Ribeiro, M. L. & Noronha, O. M. (1994). *História da educação:*

A escola no Brasil. São Paulo. FTD.

Zago, N. (2011) Processo de escolarização nos meios populares: as contribuições da

obrigatoriedade escolar. In Nogueira, M. A. , Romanelli, G. & Zago, N. *Família*

E escolas: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. (pp. 17-

43). Petrópolis. Vozes.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Associação livre:

Cite cinco palavras que lhe vêm à mente quando pensa em Escola.

Escolha duas palavras consideradas as mais importantes, entre as cinco citadas anteriormente.

Por que a palavra 1 é a mais importante?

Por que a palavra 2 é a mais importante?

APÊNDICE B

Roteiro da Entrevista

Questões Sociodemográficas:

1. Sexo, idade, escolaridade do entrevistando.
2. Profissão ou ocupação.
3. Rendimentos (em salário mínimo).
4. Quantidade de filhos e idade deles.
5. Quantos filhos frequentam a escola.
6. Recebe ajuda social, de que tipo?

Questões sobre representação social:

1. Para você, qual é a importância da Escola na vida dos seus filhos?
2. Seus filhos frequentam diariamente à Escola?
3. Você frequenta as reuniões de pais e mestres? Por quê?
4. O que lhe chama mais atenção quando você visita uma Escola?
5. O que você gosta na Escola? Por quê?
6. O que você não gosta na Escola? Por quê?
7. Para você, qual é o papel da Escola na vida dos seus filhos?
8. Como é para você ter filhos na Escola? Quais são os seus sentimentos?
9. O que você acha das ações do governo dirigidas para a Escola?
10. Antes dessa entrevista eu lhe perguntei sobre cinco palavras que lhe vinha à mente quando pensava em Escola e você citou (repetir as palavras citadas pelo entrevistado). Você considera que essas palavras se assemelham à forma de você compreender o que é Escola? Por quê?
11. Qual é a sua opinião sobre essas palavras?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: O lugar da escola: as representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social.

Eu, Albenise de Oliveira Lima, professora e pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco, juntamente com Marciana Gomes Falcão Alves, mestranda em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco, estamos convidando o senhor (a), que tem filhos com idade entre seis e doze anos, matriculados no Ensino Fundamental, anos iniciais, em escolas da rede municipal de São Lourenço da Mata, para participar, como voluntário, de uma pesquisa sob nossa coordenação. Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o senhor (a), enquanto membro da família ou responsável pelo estudante, estará dando o seu consentimento livre e esclarecido para que participe como voluntário, do projeto de pesquisa supracitado.

Assinando este termo de consentimento, o (a) senhor (a) estará ciente de que:

- 1 O objetivo geral da pesquisa é compreender a representação social que famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, na cidade de São Lourenço da Mata, fazem da escola. Especificamente, descrever como as famílias representam a escola; A partir de suas representações, entender o lugar que essas famílias atribuem à escola; Conhecer como essas famílias organiza os elementos constitutivos da representação social da escola.
- 2 Sua participação nesta pesquisa constará em responder a uma entrevista individual, semi-estruturada, seguindo um roteiro de perguntas sobre os motivos, sentimentos, interesses e expectativas que o (a) senhor (a) tem ao matricular seu filho (a) na escola, com duração de mais ou menos 50 minutos, a qual será gravada;
- 3 Foram dadas todas as informações necessárias para o senhor (a) poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa.
- 4 O senhor (a) estará livre para interromper, a qualquer momento, sua participação na pesquisa, sem nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição;
- 5 Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos, através da pesquisa, serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho exposto acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada. A pesquisadora guardará em seu poder a transcrição das entrevistas por um período de 5 (cinco anos). Após esse período o material será incinerado.

6 Os benefícios relacionados com a sua participação refletirão sobre a compreensão que teremos sobre os valores, motivos, interesses e expectativas em relação à Escola e que permeiam o imaginário de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, no município de São Lourenço da Mata e que contribuem para a elaboração de suas representações sociais sobre a instituição escolar. A partir disso, espera-se que a pesquisa possibilite meios de prevenção da evasão escolar e da repetência, visando minimizar o sofrimento psíquico dos estudantes e de suas famílias ao passarem, repetidas vezes, por esta situação. Assim como, a ampliação da discussão com os profissionais da educação e da psicologia, sobre os benefícios efetivos das políticas públicas educacionais atuais.

7 Não há riscos físicos ou de saúde relacionados com a sua participação. É possível que o senhor (a) sinta constrangimento em responder nossas perguntas sobre escola. Caso isso ocorra, estaremos disponíveis para ajudar.

8 No caso de necessitar apresentar recurso ou reclamações em relação à pesquisa, você poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, que funciona na Pró-reitoria Acadêmica da UNICAP, localizada na rua Almeida Cunha, 245, Santo Amaro, Bloco G4, 8º andar, CEP 50050-480, Recife, Pernambuco, Brasil, ou através do telefone (81) 2119-4376, Fax (81) 21194004, endereço eletrônico: pesquisaprac@unicap.br

9 Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar, a qualquer momento, suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Recife, _____ de _____ de 2012.

Dados da pesquisadora:

Nome: Albenise de Oliveira Lima

Endereço: Universidade Católica de Pernambuco, Rua Almeida Cunha, 245, Santo Amaro, Bloco G4, 7º andar, sala BE.

Telefone: 21194066

_____ e _____

Assinatura das pesquisadoras

DECLARAÇÃO PÓS-LEITURA:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Católica de Pernambuco, com endereço acima descrito.

Recife, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do participante da pesquisa

Documento de Identidade número: _____

ANEXO

ANEXO A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O lugar da escola: as representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social.

Pesquisador: Albenise de Oliveira Lima

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10937912.7.0000.5206

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PERNABUCO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 172.280

Data da Relatoria: 13/12/2012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca compreender as representações sociais que famílias em situação de vulnerabilidade social na cidade de São Lourenço da Mata, Pernambuco, fazem da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender as representações sociais que famílias em situação de vulnerabilidade social, na cidade de São Lourenço da Mata, fazem da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão corretamente avaliados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande interesse social e científico. Está corretamente desenvolvida em seus diversos apartados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão corretamente preenchidos. O retorno aos sujeitos participantes se fará através de contato individual com as pesquisadoras além de palestras nas instituições participantes.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há lista de pendências ou recomendações.

Endereço: Rua Almeida Cunha, 245 - BlocoG4 - 8ºAndar
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4375 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** pesquisa_prac@unicap.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP/PE



Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acompanha o parecer do relator de acordo com o PARECER CONSUBSTANCIADO emitido em 13 de dezembro de 2012.

RECIFE, 13 de Dezembro de 2012

Assinador por:

EDILENE FREIRE DE QUEIROZ
(Coordenador)

Endereço: Rua Almeida Cunha, 245 - BlocoG4 - 8ºAndar

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.050-480

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)2119-4375

Fax: (81)2119-4004

E-mail: pesquisa_prac@unicap.br