



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

André Felipe Costa Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
ESCOLA**

Brasília, 2014.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

André Felipe Costa Santos

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE A
ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília, 2014.

André Felipe Costa Santos

Representações sociais dos pais do Ensino Fundamental sobre a Escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Ana da Costa Polonia

Centro Universitário EuroAmericano (Unieuro)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

André Felipe Costa Santos

Representações sociais dos pais do Ensino Fundamental sobre a Escola

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Profa. Dra. Ana da Costa Polonia

Centro Universitário EuroAmericano (Unieuro)

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Profa. Dra. Inês Maria Marques Z. P. de Almeida

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Brasília, 2014.

À minha amada família, que, com muita dedicação e amor,
proporcionou-me a melhor Educação possível.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me auxiliaram e me incentivaram à realização desta jornada.

Primeiramente, a Deus, Pai Todo Poderoso, que sempre esteve e está ao meu lado. À Virgem Maria, que sempre intercedeu por mim nestes tempos difíceis. Ao meu primo Jorge Claudio, pelas suas orientações religiosas e espirituais.

À minha amada família: aos meus queridos pais e meus irmãos, principalmente à minha companheira e cúmplice irmã Priscila Santos, que me apoiou e me incentivou. À minha namorada, Taissa Bezerra. Aos meus avós, minhas madrinhas, padrinhos e tios pelo incentivo e apoio em todos os momentos que necessitei.

Aos grandes e sinceros amigos que Deus colocou na minha vida.

Agradeço, ainda, a todos os meus professores, do momento em que ingressei na escola até a chegada à Universidade de Brasília (UnB), pessoas extremamente importantes e que devem ser valorizadas e reconhecidas.

Muito obrigado aos professores da banca examinadora, Ana Polonia, Carlos Lopes e Inês Maria, por aceitarem fazer parte deste momento, e à minha querida amiga e orientadora, Teresa Cristina, por sua imensa dedicação e atenção no trabalho de formação de professores.

Por fim, minha eterna gratidão a todos que participaram da minha vida e contribuíram para o meu desenvolvimento, e que, de uma determinada forma, sempre serão recordados.

Família
Titãs

Família! Família!
Papai, mamãe, titia.
Família! Família!
Almoça junto todo dia,
nunca perde essa mania.

Mas quando a filha
quer fugir de casa,
precisa descolar um ganha-pão.
Filha de família se não casa,
papai, mamãe
não dão nem um tostão.

Família êh! Família ah!
Família!
Família êh! Família ah!
Família!

(Fragmento da música: *Família*; banda: Titãs; álbum: Cabeça Dinossauro; ano 1986)

SANTOS, André Felipe Costa. *Representações sociais dos pais do Ensino Fundamental sobre a Escola*. 2014. XXf. il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, do Distrito Federal (DF), sobre a escola. O estudo se apoia na Teoria das Representações Sociais (TRS), levando em consideração suas aplicações para investigações em educação. Contou-se, também, com o aporte teórico de investigadores que se debruçam a estudar a relação família/escola. A pesquisa de aspecto quanti-qualitativo, transcorreu em uma (01) escola pública do DF, em duas fases distintas: a primeira delas com setenta e seis (76) pais de estudantes do 4º e 5º ano que constituíram a amostra do questionário de associação livre de palavras, analisado por meio do *software* EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations*). A segunda fase contou com um roteiro de entrevista estruturada com a participação de doze (12) pais de estudantes do mesmo ano investigado - os dados foram analisados à luz de uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados da pesquisa indicam como principais representações sociais dos pais sobre a escola: Aprendizado e Educação. Denota-se, por meio destas representações sociais, que a instituição escolar, para os pais, é percebida com um *locus* de desenvolvimento da aprendizagem, caracterizando-se, também, como um espaço de educação sistematizada. Vale salientar, ainda, que a escola é reconhecida como um elemento para a cidadania. No que tange ao roteiro de entrevista, verificou-se que os pais reconhecem a importância da relação família-escola no processo de formação de seus filhos, e que, para eles, se torna imperativo a construção de parcerias. Mediante esses resultados, constatou-se que a escola, na representação dos pais, é compreendida com um espaço de desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, contribuindo no desenvolvimento de seus filhos e que a construção de parcerias entre a família e a escola é de fundamental importância para o sucesso pedagógico, de aprendizagem e para a vida em sociedade.

Palavras-chave: Família; Escola; Relação Família/Escola; Representações Sociais.

SANTOS, André Felipe Costa. Social representations of parents of elementary school about the school. 2014. XXF . il . Monograph (Pedagogy) - University of Brasilia , Brasilia , 2014.

ABSTRACT

This work aims analyze the social representations of parents of students of 4th and 5th year of elementary school , from Distrito Federal (DF) , about school . The study builds on the Social Representations Theory (SRT) , taking into account their applications to research in education. Also counted with the theoretical contribution of researchers huddled studying the relation between family / school. The research aspect quantitative and qualitative was made in a (01) public school in DF, in two distinct phases : the first seventy -six (76) parents of students of 4th and 5th year that constituted the sample of the membership answer the questionnaire free words, analyzed by the software EVOC (Ensemble de l' analyse des Programmes Permettant evocations) - 2003 version; The second phase was structured in a interview guide with the participation of twelve (12) parents of students of the same year investigation - the data were analyzed on an adaptation of content analysis proposed by Bardin (1994) . The research results indicate that social representations from parents about the school was: Learning and Education ; It seems, through these social representations that the school institution , for parents , is perceived as a locus of learning development , also characterized as an area of systematic education; It is noteworthy also that the school is recognized as an element of citizenship. Regarding the interview script , it was found that parents recognize the importance of family-school relationship in the training process of their children , and that , for them , it is imperative to build partnerships . Upon these results , it was found that the school , in representation of parents , is understood with a space of cognitive , social , emotional development , contributing to the development of their children and building partnerships between families and schools is crucial for successful teaching , learning and for life in society.

Keywords : Family ; school; Family Relations / School ; Social Representations .

Lista de Abreviaturas e Siglas

CIERS-ed - Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação

CNAE - Cadastro Nacional de Atividades Econômicas

Cresça - Centro de Realização Criadora

DF - Distrito Federal

DPE - Departamento de Psicologia Educacional

EVOC - Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations

FCC-Brasil - Fundação Carlos Chagas - Brasil

FE - Faculdade de Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Instituto de Educação

MEC - Ministério da Educação

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

OEB - Organização da Educação Brasileira

PAS - Programa de Avaliação Seriada

ProIC - Programa de Iniciação Científica

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RAIS - Relação Anual de Informações Sociais

SBPC - Sociedade Brasileira de Pesquisa Científica

SEPLAN-DF - Secretaria de Estado de Planejamento e Orçamento do Distrito Federal-Seplan

TIC s - Tecnologias da Informação Comunicacional

TRS - Teoria das Representações Sociais

UCB - Universidade Castelo Branco

UL - Universidade de Lisboa

UnB - Universidade de Brasília

Unesa - Universidade Estácio de Sá

Unesco - Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UniCEUB - Centro Universitário de Brasília

Índice de Quadros e Tabelas

Quadros

Quadro 01. Explicativo do Sistema Periférico e Núcleo Central.....	62
Quadro 02. Disposição dos resultados obtidos da análise de evocações.....	76
Quadro 03. Representações sociais da Escola para pais de estudantes do Ensino Fundamental.....	79
Quadro 04. Categoria 01: Importância da escola para a vida de seus filhos.....	83
Quadro 05. Categoria 01: Avaliação da Relação Família/Escola para os pais.....	85
Quadro 06. Categoria 01: Percepção dos pais sobre a sua participação na escola dos filhos.....	87
Quadro 07. Categoria 01: Visão dos pais sobre a participação dos outros pais no processo pedagógico e da gestão da escola.....	89

Tabelas

Tabela 01. Distribuição do número de pais nos aspectos sexo e idade média.....	70
Tabela 02. Distribuição do número de pais, sexo e média de idade.....	70
Tabela 03. Formação acadêmica e Estado civil.....	71

SUMÁRIO

Apresentação	13
Primeira Unidade	14
Memorial.....	15
Segunda Unidade	25
Introdução	26
Capítulo 01 - Relação Família/Escola	28
1.0- Família e Escola, um breve olhar histórico.....	28
1.1- Contextualização histórica da instituição familiar.....	29
1.2- Contextualização histórica da instituição escolar.....	36
1.3- Família e Escola na Atualidade.....	39
1.4- Relação família e escola.....	48
1.5- Obstáculos da relação família/escola.....	49
1.6- Propostas para integração dos ambientes familiar e escolar.....	51
Capítulo 02 - Representações sociais	53
2.0- Teoria das Representações Sociais.....	53
2.1- Teoria do Núcleo Central.....	61
2.2- Teoria das Representações Sociais na Educação.....	64
Capítulo 03 – Metodologia	67
3.0- Método.....	67
3.1- Cenário da Pesquisa.....	68
3.2- Participantes da Pesquisa.....	70
3.3- Instrumentos da Pesquisa.....	72
3.4- Procedimento para Coleta de Dados.....	74
3.5- Procedimento para Análise e Discussão dos Resultados.....	76
Capítulo 04 - Apresentação e Análise dos Resultados	80
Primeiro Instrumento.....	79
Segundo Instrumento.....	83
Capítulo 05- Considerações finais	91
Referências	94
Terceira Unidade	100
Perspectivas Profissionais.....	101
APÊNDICE	102
Questionário.....	104
Roteiro de Entrevista.....	105
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário.....	106
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista.....	107

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se apresenta como um dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado no Curso de Pedagogia, pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo central desta investigação foi identificar e analisar as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, do Distrito Federal (DF), sobre a escola.

Este trabalho de conclusão de curso se estrutura em três unidades interligadas: primeiramente, um Memorial; segundo, a Monografia; por último, Perspectivas de Atuação Profissional. No que se refere à primeira parte, o Memorial, apresento a minha trajetória acadêmica, com ênfase no Ensino Superior.

A segunda unidade, a Monografia, é composta por um levantamento bibliográfico sobre a relação família/escola, que possibilitou a estruturação dos instrumentos de coleta de dados e suas análises. A monografia foi dividida da seguinte maneira: Introdução, Referencial teórico, Metodologia, Apresentação e Análise dos Dados e Considerações finais.

No que tange ao Referencial teórico, há dois capítulos: 1. Família e Escolas suas Contribuições; e 2. Teoria das Representações Sociais. O primeiro capítulo contém três subcapítulos: Família e Escola, um breve olhar histórico; Família e Escola atualmente e Relação Família/Escola. Por seu turno, o segundo capítulo contém dois subcapítulos: Teoria das Representações Sociais, neste subcapítulo se destaca a aplicabilidade da Teoria das Representações Sociais na Educação; e Teoria do Núcleo Central.

Na terceira e última unidade deste trabalho de conclusão de curso, são expostas minhas perspectivas de atuação profissional, sendo considerado o conhecimento adquirido em minha trajetória acadêmica.

PRIMEIRA UNIDADE

MEMORIAL

Visando promover uma síntese nesta primeira parte do trabalho, dividiremos o memorial em quatro etapas, a saber: Breve histórico familiar; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Ensino Superior.

Nasci no dia 23 de fevereiro de 1990, em Brasília, Distrito Federal, oriundo de uma família de origem nordestina, especificamente, do Estado do Maranhão. Sou filho de Ademar Carneiro dos Santos e Elimarlete Costa Santos, criado com minha irmã Priscila Costa Santos e meus primos-irmãos Christiane Maria Costa Santos, Eliziane Costa Santos e Ademar Carneiro dos Santos Sobrinho.

Até os 12 anos de idade, vivi em Taguatinga, cidade-satélite de Brasília, no entanto, pelo fato de meus pais trabalharem no Plano Piloto, nós nos mudamos para o Cruzeiro Velho, outra cidade-satélite, local em que resido até o presente momento. Durante minha infância e pré-adolescência, meus pais buscaram desenvolver os mais primorosos valores éticos e morais. Por ter sido criado em uma família maranhense, aprendi, desde muito pequeno, a dar valor nas oportunidades que a vida nos proporciona. Uma das mais valorosas oportunidades oferecidas a mim foram os meus estudos, pois creio que, hoje, eu só pude chegar aonde cheguei, devido ao meu acesso à educação.

ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciei os meus estudos aos quatro anos de idade, no primeiro jardim, na Escola Marista de Taguatinga, onde estudei até a 1ª série. Por motivos de metodologia pedagógica da escola, tive de continuar meus estudos do Ensino Fundamental na escola “Maurício Salles de Mello”, onde permaneci até a 5ª série. Por recomendação de psicólogos e neurologistas que me assistiam em face da minha suposta “hiperatividade” e “déficit de atenção”, minha família me transferiu para uma escola de cunho naturalista, o “Centro de Realização Criadora (CRESÇA)”. No decorrer do meu Ensino Fundamental, fui acompanhado e submetido a tratamento, com psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas, com o intuito de amenizar a síndrome do déficit de atenção e hiperatividade.

No entanto, como sempre achei, desde pequeno, que déficit de atenção e esses “transtornos da modernidade” não eram pretexto para a autopiedade, nunca dei muita

importância para os diagnósticos dos “ólogos” da vida, sempre procurei resolver meus problemas educacionais com muita dedicação e persistência. Uma das principais aliadas no enfrentamento desse diagnóstico que, ao meu ver, que foi concedido erroneamente, foi a minha mãe, que sempre me mostrou a importância do método e da estratégia para tentar driblar qualquer dificuldade. Amparado por profissionais que, atualmente, avalio fazer uso das práticas behavioristas, fui instruído, desde pequeno, a me comportar com disciplina e rigor frente aos problemas educacionais.

Penso que, mesmo submerso nesta preocupação dos meus pais e na loucura dos profissionais que me atenderam, constitui-me como um sujeito como outro qualquer, com habilidades e dificuldades, sempre procurando desenvolver aptidões e resiliência.

ENSINO MÉDIO

Todo o meu Ensino Médio transcorreu na escola “NDA Sênior”. Doutrinado pelas ideias dos psicólogos e alienado sobre as outras abordagens para o acompanhamento do déficit de atenção, fiz o Ensino Médio em regime quase integral: pela manhã e tarde, aula, e pela noite, aulas preparatórias para o Programa de Avaliação Seriada (PAS). Avalio que o meu Ensino Médio contribuiu bastante para o desenvolvimento dos conhecimentos acerca do conteúdo escolar, mas também fortaleceu minha formação como pessoa humana. Ao ter contato com as disciplinas de sociologia e antropologia, pude começar a criticar e melhor perceber o agitado ritmo que estava tomando a minha vida.

No primeiro ano do Ensino Médio, ao conhecer as disciplinas de ciências sociais e apoio psicológico educacional, comecei a encarar grande parte das minhas dificuldades como problemas normais, foi quando pude também me alforriar dos psicólogos e médicos, na possibilidade de eu mesmo desenvolver meu próprio processo de aprendizagem.

No segundo ano, comecei a ficar mais preocupado com o futuro, haja vista que o Ensino Médio estava acabando e eu ainda não tinha escolhido a profissão que iria seguir. Foi quando, então, minha irmã passou no vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade de Brasília (UnB), me influenciando para o campo das profissões de docência.

No terceiro ano, já tinha decidido que queria ser professor, contudo, não sabia ao certo de qual matéria. Foi quando pensei que, por ser um ótimo aluno em ciências humanas e sociais, poderia ser também um ótimo professor de história ou de geografia. Conversando

com alguns colegas, verifiquei que minhas notas no PAS estavam altas e que, possivelmente, eu entraria na UnB, todavia, por receio de não ser aprovado e por forte influência da minha irmã, fui aprovado, em 2009, via PAS na Universidade de Brasília, em Pedagogia, e História, no Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

ENSINO SUPERIOR

Iniciei minha graduação, em Pedagogia, no ano de 2009, tendo em mente que iniciaria um curso que, paradoxalmente, não conta, de forma integral, com a admiração e o reconhecimento da sociedade brasileira. Apesar de ser de suma relevância para as transformações dos paradigmas sociais. Imaginava que, após entrar na universidade, pudesse mudar a minha percepção sobre o “ser professor”, em face das limitações no desempenho das suas tarefas cotidianas. Com o passar dos semestres e com o auxílio dos meus professores, pude perceber o vasto campo de atuação do educador no espaço social e as dificuldades enfrentadas no dia a dia para desenvolver adequadamente as suas atividades.

Ao ingressar na Universidade de Brasília, eu trazia uma visão “miope” do espaço universitário, repassada pelos cursinhos de pré-vestibular. Achava que aquele espaço era quase como o Monte Olimpo, na Grécia Antiga, em que só estavam presentes os bons alunos, os melhores do Ensino Médio. Logo na primeira semana de aula, percebi que toda aquela representação que eu tinha dos alunos que estudavam na UnB havia caído por terra, porquanto, verifiquei que grande parte dos alunos são pessoas normais, porém com uma forte vontade de vencer na vida. Claro que, também, pude observar que havia alguns alunos que pareciam “alienígenas”, pois não sabiam o que estavam efetivamente fazendo naquele local. Com o passar do semestre, fui me estruturando melhor no ambiente da UnB e, assim, percebendo de forma menos turva o espaço no qual estava inserido.

Por participar de um curso da área da Educação e que tem como mote a investigação dos fenômenos educacionais, pensava em encontrar, via de regra, professores mais preparados e com mais didática, pois pressupõe-se que, por lecionarem nessa matriz de conhecimento, fossem mais capacitados e soubessem arquitetar uma boa aula, segundo o que eles mesmos ensinam. Mera ilusão, pois tive professores altamente qualificados em suas linhas, contudo, deixavam muito a desejar em relação ao trato para com os discentes. Nas suas maneiras de falar, exaltavam a “pedagogia da libertação” como uma forma de educar, respeitando os seres

e possibilitando a liberdade dos estudantes, porém, as suas aulas, na prática, eram ministradas como as dos séculos passados.

Não obstante, mesmo havendo essas dificuldades, tive também a sorte de encontrar catedráticos bastante empenhados com a minha formação, possibilitando-me crescer intelectualmente, respeitando, inclusive, o tempo da minha aprendizagem. Desse modo, mesmo as experiências consideradas menos exitosas, certamente foram de grande valia para mim, à medida que me possibilitaram refletir sobre o meu agir, diante da possibilidade me torna detentor de um determinado conhecimento e, em razão dele, necessitar interagir com o meu semelhante. Certamente, a arrogância não será minha companheira na missão de compartilhar os meus conhecimentos com os sujeitos em desenvolvimento.

Matérias de destaque em minha formação

No que concerne ao currículo da Faculdade de Educação, creio que todas as disciplinas cursadas foram de extrema relevância para a minha primeira capacitação profissional, no entanto, acredito que houve disciplinas que conseguiram desenvolver não somente o conteúdo programático. Com o auxílio dos seguintes professores: Dra. Ana Costa Polonia, em Psicologia da Educação; Dra. Maria Abadia Silva, em História da Educação; Ms. Blanca Lazarte, em Antropologia da Educação; Dr. Carlos Alberto Lopes, em Sociologia da Educação; Dr. Cleiton Gontijo, em Políticas Públicas de Educação; Dra. Ruth Lopes, em Organização da Educação Brasileira; Dra. Kátia Picolo, em Pesquisa em Educação; Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, em Psicologia Social e Educação; Dra. Helvia Leite Cruz, em Educação e Trabalho; Dra. Solange Amato, em Educação Matemática; com eles pude melhor entender a verdadeira importância da pesquisa científica e os diversos eixos de estudos para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais.

Dessa grandiosa experiência, extrai que, atualmente, para tentarmos solucionar os problemas educacionais, faz-se necessário desenvolvermos pesquisas científicas nos mais diversos eixos do conhecimento, uma vez que tudo está implicado, numa mesma complexidade. Fomentado por esta sede de solução, ou pelo menos, por melhorias na educação, creio que o interesse pela pesquisa científica fora despertado em mim.

Outro aspecto que acredito ter sido aprendido com esses professores e suas disciplinas foi o ideal da valorização profissional. Compreendendo a realidade educacional e o mercado

de trabalho, percebi que valorização do profissional da educação está intimamente conectada com o grau de especialização. Diante disso, logo me recordo dos ensinamentos da Profa. Teresa Cristina (“Não deixe a UnB atrapalhar o seus estudos com festas e calouradas, aproveite o tempo em que estiver aqui para aprender tudo o que for necessário”) e da minha mãe (“Você faz parte de uma pequena parcela da população que tem acesso à universidade, então, aproveite tudo que ela pode te oferecer”), tendo essas duas frases como grandes mantras no meu caminhar. Creio que este trabalho é somente o primeiro passo para uma formação contínua na minha vida profissional.

Germinando um pesquisador

Mesmo antes de entrar na UnB, observava minha irmã ganhando dinheiro sem “trabalhar”. Quando a questionava sobre como conseguia tal proeza, ela respondia, ironicamente: “A diferença da faculdade particular para a pública é que em uma você paga para estar lá e na outra ela paga para você continuar lá dentro”. Mesmo no início não compreendendo tal evocação, entrei na UnB e comecei a perceber que somente iria me diferenciar no mercado de trabalho se desenvolvesse trabalhos nos diversos segmentos que a universidade me propiciava. Compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão como o tripé das ações da universidade, comecei a procurar grupos que desempenhavam ações nestes sentidos.

Na área do ensino, como ainda não havia me formado, tinha como objetivo para este campo aprender bem tudo que me era oferecido nas disciplinas cursadas e, além disso, procurar realizar monitorias que julgava serem muito relevantes para a formação do futuro docente. Tive a oportunidade de ser monitor voluntário das seguintes disciplinas: Sociologia da Educação, com o Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes; Psicologia da Educação, Psicologia Social e Educação, Perspectiva do Desenvolvimento Humano, com a Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira; Organização da Educação Brasileira (OEB), com a Profa. Dra. Ruth Lopes.

Percebi que, durante o tempo em que estive na universidade, um dos espaços que mais me possibilitaram aprendizado de metodologia de aula foram as monitorias realizadas. Reconheço também que, no ambiente universitário, poucos estudantes se interessam verdadeiramente pela monitoria, quando se prontificam a fazê-la é só para ganhar os dois

créditos e nem aparecerem nas aulas. Enxergando esta realidade, sempre procurei estar presente nas aulas das disciplinas da monitoria e desempenhar um trabalho como eu gostaria de receber sendo discente desta.

Na esfera da extensão universitária, creio que tenha sido o eixo que menos tenha desenvolvido ações, sendo também uma das minhas grandes frustrações, pois percebo o grande prestígio que tal área tem para o intercâmbio de conhecimentos da universidade para com a comunidade. Desenvolvi, juntamente com a Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, duas pesquisas na Semana de Extensão Universitária, de 2010. Já em 2011, realizamos um minicurso e duas de pesquisas. Tive a oportunidade, ainda, no ano de 2011, de apresentar meu trabalho do ProIC 2010/2011, no estande do curso de Pedagogia, na Semana de Extensão Universitária.

No campo da pesquisa científica, penso que tenha desenvolvido mais práticas, assim, aprendendo metodologias e formas de investigação científica. No 3ª semestre, por uma questão curricular da Universidade de Brasília, tive de escolher qual das muitas linhas oferecidas pelo meu curso deveria seguir. Com efeito, essa foi uma decisão mais exigente do que escolher meu curso de graduação, pois, ao observar as disciplinas de Projeto 3 (disciplina na qual é focado o interesse do aluno na área temática até a monografia). Deparei-me com projetos tão variados e interessantes, e o fato de poder escolher apenas um, significou constatar que teria que me restringir a apenas uma limitada área do conhecimento, em face de muitas outras, que, por certo, poderiam me proporcionar e facilitar uma maior amplitude no meu campo de saber. Por sugestões de amigos e professores, além de uma ampla reflexão, efetivei a minha matrícula na disciplina Projeto 3 - Representações Sociais da Escola.

Antes de começar as aulas do Projeto 3, perguntei à professora sobre a possibilidade de pleitear uma vaga de estudo no Programa de Iniciação Científica (ProIC). De forma bastante solícita, a Profa. Dra. Teresa Cristina me forneceu as instruções necessárias à obtenção da vaga de estudante junto ao ProIC. Com o tema “Representações Sociais da Escola à luz dos pais de alunos de 4º e 5º anos no Ensino Fundamental”, obtive êxito, como voluntário, no primeiro semestre de 2010, no Programa de Iniciação Científica.

No segundo semestre de 2011, já mais ‘amadurecido’ nos conhecimentos no campo da Teoria das Representações Sociais, tive mais uma vez a oportunidade de concorrer ao edital do ProIC, com o trabalho “Representações Sociais da escola na perspectiva dos Professores do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental”. Por meio desse edital, pude ser contemplado com

uma bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa.

Já, no segundo semestre de 2012, tive novamente a oportunidade de concorrer ao edital do ProIC, com o trabalho “Representações Sociais dos Povos Indígenas sobre o Conhecimento”. Por meio desse edital, fui contemplado outra vez com uma bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa.

O desenvolvimento da pesquisa, no âmbito do ProIC, teve o potencial de despertar o meu interesse em dar continuidade à pesquisa em nível de uma pós-graduação. Em virtude deste desejo, venho me preparando para experimentar outras realidades acadêmicas.

Eventos

Logo no primeiro semestre de 2009, por força do contato com os meus professores, em especial com a Profa. Dra. Sonia Marise e Ms. Blanca Lasarte, fui impulsionado a participar de vários eventos acadêmicos, tais como seminários, congressos e simpósios. Penso que a participação dos alunos nesses tipos de eventos contribui, sobretudo, para o despertar e o desenvolver o interesse no campo da pesquisa. Estive envolvido, inicialmente, nos eventos da área das TICs (Tecnologia da Informação Comunicacional), em razão de minha irmã, Priscila Costa Santos, estar desenvolvendo trabalhos e estudos neste campo. Contudo, no transcorrer dos semestres subsequentes, participei de eventos fora da Faculdade de Educação (FE), em que foi possível me defrontar com outras matrizes de conhecimento, como o da filosofia, sociologia e história.

No meu segundo semestre, soube da realização da Semana de Extensão da UnB, desconhecendo o que significava a tal semana, perguntava para meus colegas sobre este evento, e, para a minha surpresa, eles respondiam: “Esta é uma semana para viajar e relaxar em casa, não tem nem aula aqui”. Porém, insatisfeito com as respostas obtidas, pensava: “Ué, não se justifica um aluno ter que fazer inscrição para um evento, simplesmente para conseguir uma semana de folga”. Diante da minha dúvida, perguntei à Profa. Blanca Lazarte, da qual ouvi uma resposta mais condizente com o espaço da universidade. Ela me explicou que a semana consistia na realização de vários eventos, como mesas-redondas, cursos, oficinas etc., sendo que eu poderia me inscrever em cada evento de meu interesse. Ao buscar o sistema de inscrição da Semana de Extensão, deparei-me com uma oferta de mais de 500 eventos que deveriam ocorrer na universidade. O elevado número de eventos me levou a questionar o fato

de haver tanta oferta na área da Educação. No entanto, percebi, também, que, inevitavelmente, havia choque de horários entre os eventos, o que tornaria inviável a minha participação em naqueles que despertaram o meu interesse. Mesmo assim, fiz minha matrícula em dois cursos, um seminário e uma mesa-redonda. Conclui que a Semana de Extensão da UnB não é, de forma alguma, uma semana para folga escolar, como alguns dos meus colegas equivocadamente pensam. Ao contrário, estou certo de que se trata de uma das semanas mais importantes do calendário acadêmico, já que esta possibilita a ocorrência de um maior diálogo entre os departamentos, alunos, professores e comunidade. Além de constituir um espaço especial para a demonstração de pesquisas voltadas para encontrar soluções para os problemas originários da sociedade.

Momentos relevantes na minha formação profissional

No transcorrer dos demais semestres, com o apoio das Professoras Dra. Teresa Cristina e Dra. Ana Maria Nelo, tive a oportunidade de participar de alguns eventos importantes, em âmbito nacional e internacional. Participei, no ano de 2011, em Goiânia, da 63ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da VII Jornada Internacional e da V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, em Vitória, Espírito Santo, do VII Congresso de Psicologia do Desenvolvimento, 8º Congresso de Iniciação Científica do DF e da 2ª Conferência do Desenvolvimento CODE/IPEA, estes três últimos em Brasília.

No ano de 2012, participei da 64ª Reunião da SBPC, em São Luís do Maranhão, do IV Congresso da União Latino-Americana de Entidades de Psicologia, em Montevidéu, Uruguai, e do 8º Congresso de Iniciação Científica do DF, em Brasília. Cabe ressaltar que, em todos esses congressos citados, a Profa. Dra. Teresa Cristina e eu publicamos pesquisas e trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação (GRUPPE).

No ano de 2013, fui contemplado com uma bolsa de estudos na Universidade de Lisboa, Portugal, onde realizei um semestre da minha formação acadêmica, no Instituto de Educação (IE).

A mobilidade acadêmica

No semestre em que tive a oportunidade de estudar na Universidade de Lisboa (UL), creio que pude conhecer melhor outras culturas, pessoas diferentes e algumas características acadêmicas de Portugal.

As aulas que tive a oportunidade de acompanhar na UL apresentavam algumas similaridades com a UnB. Inicialmente, verifiquei que ambas as instituições contam com um corpo docente de excelência, engajado no processo pedagógico dos estudantes e com uma preocupação assídua com os problemas educacionais. Entretanto, vale salientar que as investigações dos fenômenos educacionais realizados na UL são pautadas, em sua maioria, por uma metodologia quantitativa e de caráter experimental, já na UnB (especificamente na FE) há um maior número de pesquisas descritivas e qualitativas.

No que tange ao processo de ensino, constata-se que, na UL, há um grande esforço, por parte dos professores, em adotar materiais bibliográficos na língua inglesa, fato este que, ao meu ver, é fundamental para a internacionalização da pesquisa científica e a formação profissional do cientista da Educação. É notório, ainda, a grande adesão às TIC's por parte dos docentes no processo de ensino aprendizagem, fazendo uso de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem e das redes sociais.

É perceptível, também, por parte da coordenação pedagógica, o movimento de integrar a graduação à pós-graduação, criando, assim, cadeiras de projetos em que o graduando, mestrando e doutorando sejam obrigados a cursarem juntos. Reconhecendo as debilidades dessa proposta pedagógica, que está ainda na fase inicial de implementação, vejo que ela possibilita a formação de um espaço de socialização acadêmica mais democrático, pois reúne todos os estudantes da UL, independentemente do nível de formação.

Nesses seis meses em que tive contato com a academia portuguesa, pude melhor me capacitar e avaliar, sob outro prisma, os fenômenos sociais da educação brasileira.

Considerações finais

Durante a minha trajetória acadêmica na UnB, tive a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas que ajudaram na minha formação profissional e me motivaram a não parar academicamente.

Acredito que a realização deste trabalho de conclusão de curso, com a temática sobre relação família/escola (que é fruto do meu relatório de pesquisa para o Programa de Iniciação Científica (ProIC) - Edital 2011/2012, da Universidade de Brasília (UnB), intitulado: “Representações Sociais da Escola à Luz dos Pais de Estudantes do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal”) demonstre a minha curiosidade e interesse de investigar tal fenômeno. Outra prerrogativa para aderir a esta temática que desenvolvi uma relação de interesse investigativo e respeito ao estudar alguns autores, logo, compreendendo que um TCC possibilita ampliar as pesquisas/estudos sobre esta temática, assim penso que este trabalho permitiu eu trazer à tona alguns pontos não expostos no meu relatório do PROIC 2011/2012. Como por exemplo, identificar como os genitores percebem a sua participação na escola de seus filhos.

SEGUNDA UNIDADE

INTRODUÇÃO

A família e a escola configuram-se com duas das mais importantes instituições sociais que a humanidade criou, apresentando características distintas. Tanto a escola como a família se assemelham como sendo instituições sociais promotoras da educação do sujeito (SANTOS, 2011).

Conforme Gomes (1993), a instituição familiar é reconhecida como a primeira agência socializadora do sujeito, cabendo, portanto, a responsabilidade pela interiorização das normas sociais e da cultura, por meio da interação com o mundo dos adultos. Por sua vez, à instituição escolar, segundo Lopes (2010), cabe a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psicossocial e afetivo, de maneira sistematizada, à luz de metodologias de ensino.

Tendo em vista esse panorama, propomos, nesta pesquisa, realizar um estudo na temática “Representações sociais dos pais do Ensino Fundamental sobre a Escola”. Vale salientar que esta pesquisa é fruto de um estudo realizado, pelo autor, no ano de 2011, para o Programa de Iniciação Científica (ProIC) - Edital 2011/2012, da Universidade de Brasília (UnB), intitulado “Representações Sociais da Escola à Luz dos Pais de Estudantes do 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal”, orientado pela Profa. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

A justificativa para realização desta pesquisa se dá à medida que, reconhecendo que a ação educativa de ambas as instituições, família e escola, são diferenciadas pelos seus objetivos, metodologias e funções, torna-se imperativo, conforme Polonia e Dessen (2005), estudos mais aprofundados sobre essas instituições e suas relações aplicadas à educação.

Outra prerrogativa é que, para Carvalho (2000), a temática da relação família/escola vem ganhando destaque no cenário acadêmico, de maneira mais incisiva, a partir da década de 1970, fazendo com que, atualmente, se contemplem vários pesquisadores que se debruçam a investigar este fenômeno social, como, por exemplo, Bost, Vaughn, Boston, Kazura e O’Neal (2004), Ferreira e Marturano (2002).

As principais questões norteadoras desta pesquisa são: “Quais as representações sociais dos pais de estudantes sobre a escola?”; “Quais as representações sociais dos pais sobre a importância da escola na vida de seus filhos?”; “Como os pais se percebem na

participação da escola de seus filhos?"; "Qual é a avaliação que os pais fazem sobre a relação família/escola?".

Objetivo geral:

- 1- Analisar as representações sociais de genitores de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal, sobre a escola.

Objetivos específicos:

- 1- Identificar as representações sociais dos genitores sobre a importância da escola para a vida de seus filhos.
- 2- Verificar como os genitores avaliam a relação família/escola.
- 3- Identificar como os genitores percebem a sua participação na escola de seus filhos.

O referencial teórico deste estudo está pautado na interface da educação e da Psicologia Social e, especificamente, na Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici, em 1961, e também de outros investigadores que contribuíram para a consolidação desta teoria. Cabe ressaltar, ainda, que foram utilizados outros aportes teóricos que debatem a relação família/escola.

Justifica-se a adoção da Teoria das Representações Sociais neste estudo, pois, conforme Cerqueira (2001) os estudos em representações sociais e educação têm contribuído de forma incisiva para as investigações em educação.

A metodologia empregada para realização da pesquisa foi de cunho quanti-qualitativo, tendo um caráter descritivo. A presente investigação foi conduzida em dois momentos: 1º - aplicação do questionário a 76 participantes; 2º - aplicação de um roteiro de entrevista a 12 participantes.

Para a análise dos dados advindos do questionário, utilizou-se o *software* desenvolvido por Vergès, denominado EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations*) – versão 2003. Por sua vez, para o roteiro de entrevista, foi utilizada uma adaptação da análise do conteúdo proposta por Bardin (1994).

CAPITULO 01- RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

1.0- Família e escola, um olhar histórico.

Com base em Poster (1979), o mundo sempre foi estruturado por meio das instituições, todavia, somente com o advento da modernidade, houve a legitimação concreta da funcionalidade social destas. Igreja, escola, universidade, família, empresas públicas ou privadas, entre outras instituições, ganharam, no século XX, com os efeitos da racionalização do trabalho, suas funções sociais claras.

No perpassar do desenvolvimento histórico formador das múltiplas instituições que temos atualmente, duas especiais instituições sempre ocuparam valor de destaque na sociedade, a saber, a família e a escola. A família, marcada historicamente pelos pilares da tradição e dos valores morais, constituiu-se como uma das mais valorosas instituições, desde os tempos mais remotos da história (HOBSBAWM, 1977). Por sua vez, a escola se instaurou como a guardiã dos conhecimentos sociais, tendo, como principal função, ser formadora dos indivíduos.

A instituição familiar, conforme alguns investigadores, instituiu-se socialmente como uma das mais antigas organizações. Para compreender como a família funciona na sociedade contemporânea, é necessário estudar as interações e relações entre os diferentes subsistemas familiares, baseando-se na adoção de um conceito de família que seja correspondente ao contexto sociocultural e histórico do qual as famílias fazem parte. No entendimento de Simonato e Oliveira (2003), o conceito de família “pode ser considerado até certo ponto subjetivo, pois depende de quem a define, do contexto social, político e familiar em que está inserido (p.01). Compreendendo esta diversidade conceitual, apresentaremos, a seguir, algumas definições que tentam caracterizar tal instituição.

A família é um sistema no qual se conjugam valores, crenças, conhecimentos e práticas, formando um modelo explicativo de saúde-doença, através do qual a família desenvolve sua dinâmica de funcionamento, promovendo a saúde, prevenindo e tratando a doença de seus membros (ELSEN, 2002).

Família também pode ser conceituada como uma unidade de pessoas em interação, um sistema semi-aberto, com uma história natural composta por vários estágios, sendo que a cada um deles correspondem tarefas específicas por parte da família (BURGENS; ROGERS apud ELSSEN, 2002). (SIMONATO; OLIVEIRA, 2003).

Norteados por essas distintas conceituações de família, compreende-se tal instituição como um sistema inserido em uma diversidade de contextos e formado por indivíduos que partilham sentimentos, valores, crenças, que estabelecem laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e organização próprias. Reconhecendo que a conceituação de família é complexa, podendo ser realizada por uma gama de áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia, economia, teologia etc., verifica-se que o ponto comum dos conceitos é que a família se constitui como a união de membros de um mesmo núcleo, com ou sem laços consanguíneos, se dá a partir da intimidade, do respeito mútuo, da amizade, da troca e do enriquecimento conjunto (SIMONATO; OLIVEIRA, 2003).

A instituição escolar, por sua vez, de acordo com Penin e Vieira (2001), pode ser compreendida como:

A instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo [...] mantêm-se elementos comuns ao processo de transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência social que constituem a essência da tarefa escolar (PENIN ; VIEIRA, 2001, p. 17).

Verifica-se, também, nessa instituição, que, na modernidade, há a presença de atores sociais marcantes: alunos, professores, gestores pedagógicos, família etc. Contudo, conforme as modificações sociais e históricas, a escola se transformou, fazendo com que fossem utilizados diferentes modelos pedagógicos, de gestão, incorporando novos atores sociais, havendo, ainda, uma reestruturação dos conteúdos e temáticas desenvolvidas etc. (ARANHA, 2008).

Isso posto, conforme Dessen e Neto (2000), a família e escola contemporâneas foram forjadas por meio do processo histórico constituinte da sociedade, havendo, assim, um arranjo à luz das características culturais de cada povo. Desta maneira, faz-se imperativo a necessidade de estudarmos tais instituições norteados por uma perspectiva sociocultural e que se atenta às transformações das funções da família/escola, no decorrer da história. Mirando nessas assertivas, propomo-nos a realizar uma breve apreciação histórica da família e da escola.

1.1- Contextualização histórica da instituição familiar

Estudando as fases clássicas da evolução cultural e, também, objetivando compreender as influências dos mecanismos de produção nas instituições da sociedade, Engels (1982) estruturou a história da humanidade em três grandes períodos: *Estado selvagem* - matrimônio por grupo; *Barbárie* - matrimônio sindiásmico; *Civilização* - monogamia.

No primeiro estágio da humanidade relatado por Engels (1982), o Estado selvagem, teve como sua característica fundante o estado primitivo da espécie humana, visto pela natureza como uma espécie bastante débil, em virtude das suas limitações físicas e instintivas. O “bicho-homem”, como outras espécies, foi se estruturando em microgrupos para tentar sobreviver em um mundo perigoso. Ao iniciar a articulação dos grupos, houve o aparecimento da linguagem, o domínio sobre o fogo, a confecção de instrumentos de caça, como lança, clava, e somente depois, o arco, a flecha e instrumentos de pedra polida, o ser humano, progressivamente, expandia para outros espaços. Ainda nesse período, por força da grande fragilidade da espécie humana, principalmente física, a estrutura familiar foi marcada consensualmente pela particularidade do matrimônio/grupo, em que havia o “comércio sexual promíscuo, de modo que cada mulher pertencia igualmente a todos os homens e cada homem a todas as mulheres” (ENGELS, 1982).

Uma das possíveis explicações seria o fundamental interesse de dessa sociedade em preservar a espécie humana, portanto, era importante que todos os sujeitos procriassem indistintamente. O pesquisador, ao discorrer sobre esse período, aponta a existência da chamada “Família consanguínea”, marcada pela proibição de pais e filhos manterem relações sexuais, todavia, irmãos e irmãs ainda eram necessariamente marido e mulher, caracterizando que a reprodução familiar era estabelecida por meio de relações carnavais mutuas e endógenas. Em um segundo momento, ainda no “Estado selvagem”, houve o surgimento da “Família panaluana”, caracterizada pela exclusão das relações carnavais entre irmãos, surgindo a categoria de sobrinhos e primos, foi por meio deste modelo de família instituído os *gens*, ou seja, formou-se um círculo fechado de parentes consanguíneos por uma linha feminina, havendo a interdição de se casar uns com os outros.

No período denominado “Barbárie”, o ser humano, já estruturado em sociedade, se iniciou à domesticação de animais, como desenvolvimento novas técnicas de caça/pesca, descoberta do fogo, a olaria, a religiosidade, cultivo de plantas e hortaliças, fazendo com que

o indivíduo abandonasse o estado de nomadismo e começasse a se fixar em regiões próximas aos rios.

Tais características sociais desse momento histórico impulsionaram a transformação da relação familiar, surgindo, assim, a chamada “Família sindiástica”, marcada pelos matrimônios por pares. Todavia, a poligamia e a infidelidade permaneceram como direito exclusivo dos homens, se exigia das mulheres uma rigorosa fidelidade, sendo o adultério castigado severamente. A fidelidade imposta à mulher, segundo Engels (1982), foi engendrada a partir do processo de controle da escravização na sociedade, uma vez que a família da época representava escravos domésticos e o conjunto de escravos pertencentes a um único homem, assim era imperativo aquela mulher manter-se casta/fiel para guardar os gens e da *id est patrimonium* (herança) da família. Vale ressaltar, também, que, nesse estágio, a sociedade humana teve como forte caráter, os princípios das sociedades matrilineares, segundo Ramos (1989), devido ao fato de os indivíduos do sexo masculino quase sempre morrerem nas caçadas e da grande força administrativa que as mulheres desempenhavam nos tratos domésticos para com o grupo.

O último período da humanidade apontado por Engels (1982), “A Civilização”, baliza-se como o apogeu da linguagem escrita, tornando, assim, leis, normas sociais, hierarquias, contabilização de bens etc. sistematizados racionalmente. Outros atributos da civilização foi o desenvolvimento da concentração de riquezas, a divisão do trabalho e o desenvolvimento tecnológico. A família, nessa conjuntura, é timbrada pelo patriarcado, havendo, assim, o advento da relação monogâmica. A família monogâmica aparece historicamente sobre a formada escravização de um gênero pelo outro, portanto, Engels (1982) advoga que a monogamia, de modo algum, é fruto oriundo do amor construído socialmente, tampouco se baseia em condições naturais, mas, sim, pelas forças econômicas da propriedade privada sobre a propriedade primitiva, havendo, desta maneira, a preservação do capital.

Reconhecendo as contribuições teóricas de Engels (1982), no que tange à sua análise social da família no transcorrer histórico, verifica-se o cunho *economicista* e marxista que é dado como tônus de seus estudos. Apontando a estruturação da família marcada pelo processo do desenvolvimento econômico/capital, o autor que a relação homem/mulher se modifica em virtude do advento das transformações do trabalho, fazendo com que, sucessivamente, houvesse outras formas de casamento e da constituição da família.

Entendendo que os estudos referentes à instituição familiar são complexos, como já relatado anteriormente, Poster (1979), ao realizar uma releitura dos postulados de Engels (1982), percebe a necessidade de investigações sobre a dinamicidade emocional da instituição familiar na história. Ele salienta, assim, quatro modelos estruturais das famílias europeias: a burguesia, do século XIX, a aristocracia, dos séculos XVI/XVII, a campesina, dos séculos XVI/XVII, e a trabalhadora, do início da Revolução Industrial.

A família burguesa se iniciou no período da Renascença, nas áreas urbanas, a partir do século XVI. Tal classe cresceu em virtude de o padrão demográfico da família burguesa progredir gradativamente para um padrão de alta fertilidade e baixa mortalidade. A constituição do casamento burguês se caracterizava por estar vinculada aos interesses financeiros e sociais, dessa forma, o jovem burguês era impedido de um casamento norteado por um amor romântico. No casamento burguês, a sexualidade era marcada pelos papéis sociais do homem e da mulher. Assim inserido em uma sociedade patriarcal, o homem, dessa classe, enxergava o sexo de forma dissociada de sentimentos de ternura e era quase sempre realizado com uma conquista de mulheres de classe inferior. Tal fenômeno fez com que a burguesia separasse de forma muito singular o casamento e o respeito, de um lado, e a sexualidade de outro. Por sua vez, a mulher era representada como seres assexuais, criaturas angelicais acima da luxúria animal, e sendo cobradas pela fidelidade eterna.

No que tange à relação familiar, a burguesia era regida rigorosamente pela forma da divisão do trabalho, assim, o marido se estruturava como a autoridade dominante sobre a família e provedor do seu sustento pelo trabalho no mercado ou na fábrica. A esposa, por seu turno, considerada menos racional e capaz, ocupando-se somente do lar, da criação dos filhos, da limpeza e decoração da casa, havendo ajuda de possíveis criadas, de acordo com o *status* social do marido.

A relação entre pais e filhos, na família burguesa, era marcada, essencialmente, pela presença da mãe, responsável por criar os filhos com a máxima atenção, surgindo, assim, um novo grau de intimidade e profundidade emocional caracterizando a relação entre pais e filhos desta classe. Este novo amor maternal/paternal foi representado socialmente como espontâneo nas famílias, assim, cabia à mulher não somente zelar pela sobrevivência dos filhos, mas, sobretudo treiná-los para ocuparem um lugar respeitável na sociedade. A mulher burguesa, então, estava confinada no lar, responsável pela educação dos filhos e tinha que prover as

necessidades do marido, afastando-se de forma direta das transformações econômicas, políticas e sociais que se processavam ao redor delas.

Cabe ressaltar que, nesse dado momento histórico em que a família burguesa vivia, o Estado liberal iniciou a formulação de orientações e normas que envolviam temas da família, entretanto, nota-se que essas intervenções estatais eram cobradas com mais rigor nas famílias proletárias, já nas famílias burguesas, ninguém supervisionava o tratamento das crianças. Com o aparecimento de livros, jornais e revistas dedicados à mulheres e aos filhos, houve uma transformação nas normas tradicionais de educação dos filhos burgueses, ocorrendo, assim, uma nova configuração de educação definida “pela autoridade restringida dos pais, profundo amor parental pelos filhos, uso de ameaças de retirada do amor, a título de punição, em vez de castigo físico” (POSTER;1979; p. 195).

Na família aristocrática, a casa era marcada pelo agrupamento de 40 a 20 pessoas, sendo parentes, dependentes, criados e clientes. Assim, quanto maior a casa ou castelo, mais representava a riqueza familiar. O homem nobre trabalhava na guerra, servindo ao rei e mantendo a ordem em seus domínios, já as mulheres nobres tinham como função primordial ter filhos, não se preocupando com a administração da casa, tampouco com a criação/educação dos filhos.

O casamento da aristocracia era regido por um ato político, pois o destino da linhagem dependia de uma união que multiplicasse ou mantivesse inatas as propriedades, desta forma, o casamento tinha pouco a ver com o amor, sendo uma escolha dos pais sobre os parceiros de seus filhos. A atividade sexual, no casamento aristocrático, era estendida a criadagem e outros aristocratas, assim, concubinas e amantes eram publicamente aceitas. Verificando-se, ainda, que as mulheres aristocratas, diferentemente da família burguesa, eram percebidas como criaturas tão sexuais quanto os homens, e que amor e sexo eram temas públicos.

O relacionamento familiar aristocrático era pautado pelos: valor à privacidade; domesticidade; cuidados maternos; amor romântico no casamento. Havia no relacionamento entre genitores e filhos um distanciamento afetivo, uma vez que as crianças nobres, quando nasciam, eram enviadas a casas de outros nobres para serem criados, conforme demonstra Poster (1979, p. 198):

As crianças estavam nas mãos de fâmulos e criados desde o momento em que chegavam ao mundo. Pais e mães raramente se preocupavam com os filhos, especialmente durante os primeiros formativos. Os cuidados com os filhos eram considerados abaixo da dignidade de uma dama aristocrática. As

crianças eram consideradas pequenos animais, não objetos de amor e afeição. No dito sarcástico do ensaísta Montaigne: ‘Adoramos crianças pequenas para nosso próprio divertimento, como macacos, não como seres humanos’.

Outro modelo de família que surgiu no decorrer da história e que, ainda hoje, apresenta resquícios de suas características na modernidade, é a família camponesa. Na casa da família camponesa, havia períodos em que conviviam três gerações, as famílias eram formadas por oito a dez pessoas. Vale mencionar que a casa camponesa estava localizada próxima a de outros aldeões e que havia numerosos parentes vivendo perto.

O sistema de trabalho dessa família era regido pelos mandos da autoridade aristocrática, assim, homens trabalhavam, em grande maioria, na agricultura e as mulheres assumiam lugar de destaque, uma vez que trabalhavam arduamente cozinhando, cuidando dos filhos, dos animais domésticos, da horta, e acompanhavam o resto da aldeia em épocas importantes, como durante a colheita.

O casamento, na família camponesa, era regulamentado e fiscalizado, mostrando que o patriarcado camponês era diferente do aristocrático e do burguês, no entanto, a partir do século XVI, o Estado interveio nos casamentos, tentando reforçar a autoridade patriarcal. Outra característica da sociedade camponesa, que eram fortes laços de dependência com a aldeia eram tão fortes, que a sobrevivência não era possível no nível da unidade familiar. Desta forma, nada podia ocorrer de relevante na família que não fosse conhecido pela aldeia e por ela fiscalizado; relacionamento entre marido e mulher, genitores e filhos, casamento, eram esmiuçados pelos aldeões, que lhes impunham sanções norteados na tradição. Portanto, a autoridade social não estava investida na autoridade do pai da casa, mas, sim, na própria aldeia, considerada a “família” camponesa.

No que se refere à relação entre progenitores e filhos, na família camponesa, verificase a hegemonia da aldeia sobre o parentesco e as mulheres eram auxiliadas nos deveres de cuidar e educar os filhos, assim, as aldeãs transmitiam às mães mais jovens os conhecimentos tradicionais sobre amamentação, enfaixamento, tratamento de enfermidades infantis etc. No entanto, quando requisitada a presença das mulheres nos campos, em virtude de problemas de sobrevivência, as crianças eram abandonadas o dia inteiro, ainda em tenra idade, tendo que se arranjar como pudessem. Já as pessoas que tinham recursos, encaminhavam seus bebês para amas de leite. Por seu turno, as mulheres muito pobres mandavam seus filhos embora, a fim de poderem ficar livres para o trabalho remunerado. É relevante salientar que, nessa relação

familiar, a amamentação era realizada pela mãe ou pela ama de leite, com escasso envolvimento emocional, percebida como incomodativa e consumidora de tempo. Desta maneira, podemos constatar que os vínculos entre genitores e filhos, no campesinato, não tinham intimidade nem intensidade.

O último modelo, é a família trabalhadora. O lar da família trabalhadora/proletária era marcado pelas dificuldades financeiras e sociais. Os quartos eram frequentemente sem janelas, nem a casa possuía água corrente, havendo casos em que quartos eram alugados pelos trabalhadores a fim de abrigar de três a oito pessoa. O lixo era comumente jogado na rua ou simplesmente depositado em fossas a céu aberto, agravando o débil sistema sanitário.

O trabalho da família proletária era marcado por um baixo salário pago pelas fábricas e por uma extensa carga horária, de 14 a 17 horas de trabalho diárias, fazendo com que toda a família tivesse que trabalhar para garantir a subsistência. Até mesmo as crianças trabalhavam nas minas e nos moinhos na companhia de seus familiares. As mulheres, ao evadirem do campo para a cidades, viam na prostituição uma forma de trabalho.

O casamento, na referida classe, era marcado pela prematuridade, não havendo interesse de propriedade, mas de mão de obra para o serviço na fábrica e auxílio na sobrevivência dos indivíduos.

No que se refere à sexualidade, Poster (1978, p. 210) assinala que:

Os estudos autobiográficos de operários tendem a confirmar uma continuação dos padrões sexuais pré-burgueses, a partir de uma diminuição dos controles comunitários. Nas fábricas e cidades, existiam muitas oportunidades para encontros sexuais de operários por capatazes e padrões. [...] Tudo somado, o padrão sexual não parece equiparar-se ao da burguesia.

Por sua vez, o relacionamento familiar, era destacado pela presença da subversão dos padrões do patriarcado, pois tanto homem quanto mulheres ganhavam dinheiro fora, contudo, as mulheres ainda eram responsáveis pelos afazeres domésticos.

Na relação entre mães e filhos, era corriqueiro verificar o aleitamento como forçoso, em virtude econômicas da subalimentação e das exaustivas horas de trabalho e preocupações. Assim, as crianças eram deixadas sozinhas grande parte do tempo, fazendo com que fossem criados na rua, e não pela família, ou entregues aos cuidados de parentes e vizinhos. Vale salientar ainda, que neste dado momento histórico não havia ainda o conceito de infância.

Nas últimas décadas do século XIX, com a criação de novos setores de trabalho, houve o surgimento de uma aristocracia da classe trabalhadora, coincidindo, assim, com as primeiras conquistas trabalhistas (limite de horas de trabalho, salário família etc.), e gerando uma reestruturação do modelo familiar.

À luz desses quatro modelos familiares surgidos na análise histórica de Poster (1979), se verifica que o modelo familiar burguês não é um único modelo, mas, sim, um fenômeno historicamente distinto, marcado pelo efeito da economia, fatores sociais, contexto histórico e valores culturais, configurando-se, como um modelo de destaque. Nota-se que muitas características da família burguesa ainda se fazem presentes na sociedade atual, como a individualidade familiar, o amor romântico e a preocupação permanente com os filhos.

1.2- Contextualização histórica da instituição Escola

Conhecendo a diferenciação histórica da instituição escolar e da escola, propomo-nos, neste tópico, dissertar a partir do momento histórico em que o *locus* escolar se institucionaliza, ou seja, em meados do século XVIII. Em seguida, apresentaremos alguns momentos históricos que formaram a instituição escolar contemporânea.

Por conta do advento do Iluminismo, no século XVIII, na Europa, e das decorrentes transformações geradas na mentalidade social devido a esse movimento, muitos Estados e nações iniciaram um processo de legislar sobre as escolas, impondo regras e normatizações. Em meio a esse cenário, verificou-se um maior reconhecimento desses Estados sobre o ambiente escolar, transformando-o, assim, em uma de suas instituições sociais. Paralelamente realizando reformas curriculares, pedagógicas e administrativas, o Estado iluminista sobrepujou o poder da Igreja Católica, que ficou, durante séculos, cuidando da educação escolar (CASTILHO, 2011).

Essa institucionalização da escola decorreu, dentre muitos motivos, em virtude de um reconhecimento da infância e da necessidade de preparar os cidadãos para o convívio em sociedade, a luz das normas e leis sociais.

O historiador francês Ariès, trouxe à baila um novo olhar sobre a história da instituição escolar, salientando a importância da família no perpassar da humanidade, principalmente da criança.

Ariès, ao escrever seu clássico livro *A História Social da Criança e da Família* (1981), buscou explicar as transformações ocorridas na sociedade ocidental no que tange ao seio familiar e aos seus impactos na escola/educação. Apresentando o aspecto da história privada da família, o autor discorre sobre as crianças do período medieval ao moderno e de como foram atores sociais importantes para a estruturação da família e escola contemporâneas.

Reconhecendo a vastidão de fatores culturais, sociais e econômicos que influenciaram a história no decorrer da Idade Média à Moderna, aponta que, analisar tais fatores de um largo período de tempo, estabelece-se como uma ação complexa para o historiador.

Ele destaca que, com a estruturação social do reconhecimento da infância, a partir do período Renascentista (século XVI), pôde ser gerada, na sociedade iluminista, a concepção de moralismo para com a infância, associada à fragilidade e pureza divina, haja vista que as crianças, nesse momento histórico, ganham uma nova representação, a de anjos. Neste sentido, a sociedade, ainda marcada pelos ideais cristãos, tinha a responsabilidade moral tanto de formar como de instruir as crianças. Por esta razão, era imposta uma disciplina rígida, primando o respeito à hierarquia, em prol da salvação. Assim, as crianças/estudantes não eram abandonadas ao perigo e à libertinagem. Por sua vez, o professor era percebido como responsável pela alma do aluno perante Deus.

Verifica-se, nos postulados de Ariès, (1981), que, mesmo surgindo este sentimento de zelo para com as crianças nos séculos XV ao XVIII, havia uma segregação entre a educação ofertada para determinadas classes sociais, fato que, ainda hoje, conforme Saviani (2012), ocorre.

O pesquisador assinala também que, no decorrer da história da humanidade, foi estabelecido um processo educacional balizado na relação doméstica do mestre com o aprendiz:

De um modo mais geral, a principal obrigação da criança assim confiada a um mestre era 'servi-lo bem e devidamente'. Assim, o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A criança aprendia pela prática, e essa prática não parava nos limites de uma profissão, ainda mais porque na época não havia (e por muito tempo ainda não haveria) limites entre profissão e vida privada (ARIES, 1981, p. 225).

Com desenvolvimento científico e o surgimento de novas tecnologias, ocorre, na Europa, no fim do século XVIII e início do século XIX, a chamada Revolução Industrial,

fazendo com que houvesse toda uma reestruturação da lógica do ensinar e, por sua vez, da instituição escolar.

Com a Revolução Industrial, estabeleceu-se uma maior necessidade de mão de obra especializada, obrigando, assim, que a educação se estendesse de forma mais ampla e direcionada para o mercado de trabalho (UCB, 2007).

No século XIX, como assinala Luzuriaga (2001, p. 180), procederam os sistemas nacionais de educação e as grandes reformas nas instituições públicas. Muitos países europeus e americanos iniciaram a universalização gratuita e obrigatória da educação, em sua maioria, as escolas eram leigas ou confessionais.

O século XX foi marcado como o século em que ocorreram largas pesquisas e a criação de metodologias educacionais: Métodos de trabalho individual: Montessori, Mackinder, Plano Dalton; Métodos de trabalho individual-coletivo: Decroly, Sistema de Winnetka, Plano Howard; Métodos de trabalho coletivo: o de projetos, o de ensino sintético, técnica Freinet; Métodos de trabalhos por grupos: de equipes, Cousinet, Plano Jena; Métodos de caráter social: as cooperativas escolares, a autonomia dos alunos, comunidades escolares (UCB, 2007).

No que se refere ao aspecto do panorama da educação no século XX, nota-se uma preocupação do Estado para com os investimentos na educação, de maneira mais abrangente e ordenada. Após sucessivos séculos em que a instituição escolar era, em grande parte, somente ofertada para as classes mais abastadas da sociedade, em 1963, com a publicação da pesquisa da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco), intitulada “O Valor Econômico da Educação”, de Theodore W. Schultz, ocorreu uma maior intensificação de investimentos do Estado na educação.

A investigação realizada por Schultz, criador da Teoria do Capital Humano, foi concebida por meio de uma análise comparativa dos paradigmas educacionais e econômicos dos Estados Unidos da América com outros países em desenvolvimento. Constatou-se, por meio dessa pesquisa, que, quanto maior o grau de instrução dos sujeitos, maior seria o desenvolvimento econômico da nação. Conforme Schultz (1963, p. 18), o processo educativo nessa lógica de retorno econômico para nação comporta a seguinte tradução: “Educar significa, etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa [...] prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; é, por fim, exercitar, disciplinar ou formar habilidades”.

Guiados por esse constructo liberal, muitos Estados inseriram em suas políticas educacionais preceitos ligados à lógica do capital humano.

No fim do século XX e início do XXI, as sucessivas críticas à Teoria do Capital Humano ganharam força na academia e na política. Cientes de que o desenvolvimento social pautado somente nos investimentos educacionais não curaria as mazelas da sociedade, muitos Estados reformularam suas políticas sociais.

Concorrente a essa concepção de educação voltada unicamente para o mercado de trabalho, o educador Paulo Freire, no Brasil, assinalou outra vertente educacional. Reconhecendo o aspecto utópico de seus apontamentos, Freire (1996) propõe que a educação deste novo cidadão moderno se constitui como uma das muitas ferramentas da sociedade, responsável pela transformação, isto é, a transformação discorrida por Freire está pautada na libertação, e na não alienação do sujeito.

Freire (1996), ao discorrer sobre a educação, destaca o professor como um dos agentes sociais de maior responsabilidade na promoção das transformações sociais libertadoras, deixando para trás, desta forma, as perspectivas referentes ao professor como simples “ensinador”. Ele postula que, no decorrer da prática pedagógica, faz-se necessário, tanto o professor quanto a escola, ansiarem por uma prática pedagógica voltada para a emancipação dos indivíduos.

1.3- Família e Escola na Contemporaneidade

1.3.1- Família: transformações e novos modelos

A instituição familiar, a partir da segunda metade do século XX, tem passado por várias modificações decorrentes do seu contexto sociocultural. Por ser uma instituição flexível, adaptando-se às mais diversas formas de influências, tanto sociais, culturais, psicológicas e biológicas, em diferentes épocas e locais, faz-se necessário nos atermos a uma análise da instituição familiar na atualidade, considerando os seguintes aspectos: funções da família; ingresso da mulher no mercado de trabalho; novos modelos/arranjos familiares; novos horizontes (HINTZ, 2001) .

Dentre as muitas investigações sobre a instituição familiar na contemporaneidade, os estudos das funções da família têm ocupado destaque, principalmente as pesquisas do Grupo de Etnologia Social, da Universidade de Paris. Conforme o referido grupo de pesquisa, há uma aglomeração de dez arranjos de funções sociais da família, distribuídas em quatro

grandes grupos: *Função Econômica, Funções Físicas e Biológicas, As Funções Sociais e Culturais, e As Funções Afetivas e Espirituais*. (DINIS, 2003)

As *Funções Físicas e Biológicas* se estabelecem como o primeiro conjunto basilar da família, uma vez que decorrem do fato de propiciar a sobrevivência (*função de proteção material*) e reprodução da espécie. Entretanto, com as melhorias de condições de vida e de saúde, guerras, crises econômicas e aparecimento de correntes ideológicas, houve uma influência do comportamento do homem com relação à espécie. Neste contexto, a representação de casal como unidade social e espiritual gerou uma cisão entre a função de procriação e o amor, apesar de suas ligações profundas. O casamento é, agora, compreendido como a união de dois indivíduos que não necessariamente possuem a obrigação/necessidade de procriar (DINIS, 2003).

No que tange a *função de proteção material*, a instituição familiar ao exercer o papel grupo social, assume a responsabilidade de assegurar a habitação, segurança econômica e afetiva. Nota-se a ocorrência deste fato nas grandes cidades, pois a família é percebida como refúgio social, que permite o sujeito defender-se contra o isolamento da multidão, especialmente em períodos conturbados (DINIS, 2003).

O segundo conjunto de funções da família refere-se ao aspecto econômico (*Função de Produção e Função de Consumo*), em que é possível notar que houve uma alteração em virtude das transformações da forma de trabalho e do ingresso de novos atores sociais no mercado de trabalho. Configura-se relevante a investigação desta função, pois se constitui como excelente campo de análise dos papéis sociais e das relações familiares, no que tange à produção e ao consumo de bens (DINIS, 2003).

A *função de produção* emerge com grande importância, haja vista que tem sido pouco salientada nos estudos dedicados à instituição familiar. Na função de produção, verificamos que, com o advento do êxodo rural, houve uma reestruturação familiar no que tange à produção de serviços, assim, os membros familiares abandonaram uma produção para o exterior (exploração agrícola) e passam a primar por uma produção de serviços para os seus próprios membros. Outra característica desta função diz respeito à relação que, quanto mais baixo o poder aquisitivo da família, é comum os pais despenderem mais horas de trabalho para conviver com seus filhos (DINIS, 2003).

Na *função de consumo*, diferentemente da função de produção, verifica-se uma maior quantidade de pesquisas e investigações, a exemplo dos pioneiros Ducretiaux, na Bélgica,

Engel, na Alemanha, Le Play, Halbwachs, na França, e Éowntree, na Inglaterra (HENRI, 1950). Analisando o grupo familiar composto por atores assalariados, em que uns gastam/guardam parte de seus salários com gastos próprios e outros dispõem para os gastos comuns, a família se estrutura como um grupo de compras, distribuição e organização de despesas.

As *Funções Sociais e Culturais* se constituem como terceiro conjunto, estando ligado ao meio social em que a família está inserida. Essas funções se estabelecem como complexas, devido à pluralidade cultural, entretanto, destacamos, agora, funções comuns (*função socializadora; função de identidade social; função jurídica e política; função de transmissão*).

- A) A *função socializadora* se institui como a primeira das funções no que se refere à relação adultos/criança. Historicamente, a família exerceu papel singular na educação e instrução das crianças, contudo, com o perpassar histórico, atualmente, tais função são delegadas e confiadas à instituição escolar, apesar de o papel da família ainda ser indispensável, conforme afirma Oliveira (2007), ao discorrer sobre o abandono da educação familiar. A autora salienta que é no seio familiar, em meio a um processo de socialização, que é estabelecida a primeira aprendizagem, sendo marcante para toda a vida do indivíduo.
- B) A *função de identidade social* é caracterizada pelo sentido de pertencimento a um grupo/sociedade. É por meio da família que a criança recebe um nome, uma paternidade, uma identidade e é também por seu intermédio que o indivíduo é admitido na sociedade como cidadão de direitos e deveres.
- C) A *função jurídica e política* está atrelada à presença de um chefe como instrumento de governo. O Estado, assim apoiasse nos chefes familiares impondo à formação de uma determinada mentalidade, por vezes controversas a cultura familiar (DINIS, 2003). O pai (nas sociedades patriarcais), neste sentido, estabelece-se como procurador do Estado, dentro do seio familiar, introjetando leis, normas e valores.

A *função de transmissão* decorre da transferência de bens monetários de uma geração para outra, mesmo com as sucessivas mudanças jurídicas que deliberam sobre a temática da herança. Outro ponto acentuado desta função está atrelada à transmissão familiar de bens culturais, tais como valores e normas sociais.

O último conjunto, *funções afetivas e espirituais*, diz respeito à importância que a família exerce como ponto de apoio afetivo e emocional para o sujeito. É amplamente conhecido que, para um desenvolvimento harmônico da personalidade, o sujeito tem o imperativo de um clima afetivo particular, em que a família é um dos principais grupos.

Outra função evidenciada, ainda neste conjunto, diz respeito à *função espiritual*. A instituição família, ao reconhecer nas comunidades religiosas um abrigo das problemáticas sociais, apresenta aos mais jovens suas crenças, valores, zelando espiritualmente por este novo ser. (DINIZ, 2003)

Em meio a estas funções da instituição familiar, que foram forjadas culturalmente e socialmente, nota-se que ocorreu, no transcorrer histórico, uma reestruturação social. Dentre as muitas mudanças ocorridas no seio familiar, verifica-se a inserção da mulher no mercado de trabalho, fato que impactou severamente na relação de gênero e nos papéis sociais, consequentemente, nas funções da família.

Conforme Probt (2005), no século XIX, com a consolidação do sistema capitalista, ocorreram muitas mudanças na produção e na organização do trabalho feminino. Com o desenvolvimento tecnológico e crescimento da maquinaria, parte da mão de obra feminina foi transferida para as fábricas. Verifica-se o ingresso da mulher no mercado de trabalho, de forma concreta, no fim da Primeira e Segunda Guerras Mundiais (1914-1918 e 1939-1945, respectivamente), uma vez que, em virtude de grande parcela dos homens morrerem ou regressarem mutilados das guerras, fez com que as mulheres deixassem a casa e os filhos para levar adiante os projetos e os trabalhos que, anteriormente, eram realizados pelos maridos.

Com o passar dos anos e o desenvolvimento social e econômico, as mulheres foram conquistando direitos sociais trabalhistas, a exemplo disto, se verifica que, desde a Constituição Brasileira de 1934, já eram apresentadas leis trabalhistas para as mulheres:

Sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual; veda-se o trabalho feminino das 22 horas às 5 horas da manhã; é proibido o trabalho da mulher grávida durante o período de quatro semanas antes do parto e quatro semanas depois; é proibido despedir mulher grávida pelo simples fato da gravidez (PROBT, 2005, p. 02).

Entretanto, mesmo com esses direitos garantidos por lei, muitos deles não foram exercidos e fiscalizados pelo Estado, no decorrer do século XX. Para Cypriano (2013), esse fato decorre da sociedade ainda mantém preconceitos de gênero, em que advogam que a

mulher não necessita ganhar um salário equivalente ou superior ao do homem, uma vez que quem é o provedor da família é homem.

Contudo, a partir do início do século XXI, no cenário brasileiro, o processo de inserção da mulher no mercado de trabalho se modificou de forma mais intensa. Segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que, nas últimas décadas, houve um crescimento exponencial da participação das mulheres no mercado de trabalho. Conforme os dados da *Relação Anual de Informações Sociais* (RAIS - 2011), o número de empregos femininos, no Brasil, subiu de 18,3 milhões, em 2010, para 19,4 milhões, em 2011. No mesmo período, o número de empregos masculinos cresceu 4,49%, passando de 25,7 milhões de postos, em 2010, para 26,9, em 2011.

Outro relevante dado que é apresentado aponta para um maior crescimento da participação das mulheres nas atividades de administração pública, atendimento hospitalar, restaurantes, limpeza em prédios e em domicílios e comércio varejista especializado em eletrodomésticos e equipamentos de áudio e vídeo, segundo o Cadastro Nacional de Atividades Econômicas (CNAE 2011).

A participação da mulher também evoluiu nos setores da construção civil, principalmente em atividades como construção de estações e redes de telecomunicações, em que a participação feminina passou de 12,96%, em 2010, para 13,68%, em 2011. Na área de perfuração e construção de poços de água, a participação subiu de 11,75% para 12,31%. Na de montagem e instalação de sistema e equipamentos de iluminação e sinalização em vias públicas, postos e aeroportos, o percentual de mulheres subiu de 14,14% para 14,36% (CNAE 2011).

À luz desse cenário se constata que o ingresso das mulheres no mercado de trabalho tem sido constante e crescente, mesmo desenvolvendo dupla função de trabalhadora dentro e fora do lar. Para Simões (2012), este fenômeno gera, no âmbito familiar, uma nova configuração. Devido à inserção da mulher no sistema capitalista, como produtora e detentora de capital, ocorre uma ruptura da representação de mulher como mera criadora dos filhos e zeladora do lar.

Com a saída dos progenitores de casa para exercerem suas atividades laborais, surgiram as creches como espaço de apoio para o cuidado/educação das crianças pequenas. Estes cuidados, em dados momentos, também foram compartilhados por pessoas de idade mais avançadas, da própria família, como avôs, irmãos e outros. Dessa forma, a educação das

crianças foi assumida não somente dos genitores, recebendo interferências externas, positivas ou negativas, de diferentes agentes educativos: cuidadores, tutores, professores e etc.

O ingresso da mulher no mercado de trabalho, se refletem diretamente na estrutura da instituição familiar. Sobretudo com a modernidade, houve o surgimento de ‘novos’ modelos familiares (HINTZ, 2001).

Um modelo familiar que tem crescido substancialmente é o formado por mães e pais separados, intitulado *família monoparental* (HINTZ, 2001). Ela é decorrente de separações ou divórcios, e tem como característica principal o fato de somente um dos genitores assumir o cuidado dos filhos e o outro não ser ativo na parentalidade. Há, ainda, casos em que um dos genitores é solteiro e o outro nunca assume a parentalidade.

Verifica-se, nas famílias monoparentais, um número mais acentuado de famílias formadas por mães e filhos, sendo essas mulheres separadas ou solteira; outra característica é que neste cenário a mulher acaba por ser a chefe da família. Outro ponto saliente deste fenômeno decorre do fato de as mulheres, ao terem uma boa condição financeira, optarem por terem seus filhos sem estabelecer um compromisso com seus companheiros. Mesmo em meio a esta realidade, constata-se que, hoje, já há homens que assumem sua parentalidade sozinhos (SALLES, 1992). No que se refere às problemáticas enfrentadas nas famílias monoparentais, averigua-se que os progenitores são obrigados a assumir determinadas funções que, normalmente, eram compartilhadas por ambos os progenitores.

Outro modelo familiar da modernidade, conforme Hintz (2001), é a *família reconstituída*. Não se configurando como um modelo novo, porém mais latente, atualmente, a família reconstituída se destaca por estar pautada no recasamento. Devido ao crescimento da independência econômica das mulheres depois da revolução industrial e das guerras mundiais, das mobilizações sociais, a liberdade sexual e a busca pela felicidade individual, houve um aumento dos recasamentos.

Uma característica marcante do modelo familiar reconstituído é a presença de uma ampliação do relacionamento familiar, principalmente no que se refere aos filhos. Constata-se que, nessa estrutura familiar, há filhos dos casamentos anteriores, consecutivamente de outros parceiros. Possivelmente, há filhos do casamento atual, configurando, segundo Valadares (2007), a família dos “os meus, os seus, e os nossos filhos!”. Em meio a este cenário, emergem impasses quanto a direitos e deveres de cada sujeito e problemáticas com relação a papéis a serem exercidos por cada membro dessa família.

Um terceiro modelo familiar é o de *uniões consensuais*, ou seja, de casais que preferiram não formalizar legalmente suas uniões matrimoniais. Historicamente sofrendo discriminação, devido à presença religiosa na mentalidade social, as famílias de união consensual eram percebidas como adultério, contudo, atualmente, esse tipo de estilo familiar é encontrado entre casais tanto de primeira união quanto em casais que estão reconstituindo novas famílias.

Hintz (2001, p. 08), ao discorrer sobre o modelo familiar de casais de uniões consensuais, apresenta um cenário recorrente na atualidade:

Quando uma adolescente engravida, as decisões da formação dessa família passam a ser tomadas por mais pessoas além do casal de pais. Geralmente os pais da adolescente, de alguma forma, assumem o cuidado do bebê, pois o mais provável é que a filha continue morando com seus pais pela dificuldade do casal iniciar uma vida independente. Ocorre, muitas vezes, que o futuro pai fique distanciado do processo da gravidez e do nascimento, pois ele continua morando com seus pais e não consegue assumir a responsabilidade de ser, ele próprio, pai de seu filho. Mesmo que o novo casal de pais passe a morar junto ou case, as interferências das famílias de origem são maiores devido à própria imaturidade do casal, que necessita recorrer a seus pais para se sustentarem.

O quarto modelo que é o de *casais sem filhos por opção*. Mediante a ocorrência de indivíduos optarem por uma independência social, financeira e uma ascensão da carreira profissional, muitos sujeitos abrem mão de terem filhos. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo 2010, os chamados arranjos familiares de casais sem filhos, em todo o Brasil, era de 18,5%, havendo um crescimento, pois, em 2001, essa proporção era menor e significava 13,8% do total.

As *famílias unipessoais*, é predominante pessoas solteiras, divorciadas e viúvas, e referido modelo se caracteriza, pela presença de pessoas que optam por ter um espaço físico individual. Motivados por inúmeras questões, especialmente independência individual, necessidade de estudar fora de seu lugar de origem, o surgimento de uma oportunidade de trabalho, ou até mesmo a necessidade de ter um espaço físico e emocional, em que não necessite manter trocas emocionais oriundas apenas de um convívio de compartilhamento, evitando, assim, possíveis desentendimentos provenientes do grupo familiar.

O sexto modelo familiar, intitulado de *associação*, é composto por amigos sem grau de parentesco, em que não há um relacionamento sexual, nem filhos. É percebido de forma

nítida em repúblicas e casas estudantis, nestas associações, são estabelecidas uma rede de parentesco baseada na amizade feita em local de trabalho, estudo e outros.

A última configuração é a formada por *casais de homossexuais*. O modelo familiar homossexual, no transcorrer do processo histórico da sociedade, sofreu bastante preconceito, contudo, nas últimas décadas, houve a conquista de alguns direitos civis. Atualmente, no Brasil, já há uma legalização da união estável entre homossexuais, entretanto, muitos casais ainda são impossibilitados da adoção de crianças, pois ainda há recriminações sociais e repúdio dos setores mais conservadores.

Referenciados neste contexto social da atualidade, averigua-se que a instituição familiar se estabelece como um *locus* de transformações que é influenciado pelos fenômenos sociais e culturais de seu tempo histórico. Constatase, ainda, que os novos modelos familiares, mesmo sendo diferenciados, cumprem com as funções básicas da instituição familiar (SIMONATO; OLIVEIRA, 2003).

1.3.2- Escola

Outra instituição social essencial nas sociedades letradas é a escola. Apresentando uma gama de desafios na atualidade, ela ainda é considerada como fundamental e importante socialmente (SANTOS, 2012), com novos e promissores horizontes.

É recorrente, em periódicos jornalísticos, nos programas de televisão e em outros recursos midiáticos, os inúmeros problemas que a escola e a educação enfrentam na atualidade. Balizado nesta realidade e reconhecendo que o fenômeno educacional é complexo, inviabilizando, assim, uma análise total dos problemas, são destacadas, as principais dificuldades que são encontradas na escola.

Aquino (2000), ao discorrer sobre a identidade da escola atual, expõe que tal instituição se arquiteta composta por um *modus operandi*. Apresentando em sua estrutura características baseadas nas relações sociais, o pesquisador enxerga a escola contendo elementos como: *o mandante* (aquele que sustenta a ação institucional), *a clientela* (beneficiários diretos da ação institucional escolar), *o agente* (profissional da educação), e *o público* (beneficiário indireto da ação escolar, que tem por papel avaliar os resultados desta). Frente esta composição, Libâneo (2000) aponta que, tanto a escola quanto os atores sociais que a compõem, no perpassar do tempo, assumiram novas obrigações sociais em decorrência

das forças políticas das deficiências da sociedade, originando, desta maneira, que a função social da escola e sua representação fossem confundidos pela sociedade.

Segundo Araújo (2000), uma das grandes debilidades do trabalho da escola são as demandas que a sociedade impõe como dever da escola e a falta de valorização do professor. Segundo Dourado (2001), um dos principais setores que deturpam a função social da escola é a sociedade, principalmente no que tange ao aspecto econômico, no momento em que a ação de ensinar é percebida como mero ato de cuidar e, em contrapartida, o mercado de trabalho percebe a escola e os docentes como simples instrumentos de doutrinação ideológica e formadora de mão de obra para o trabalho (FRIGOTTO, 1994).

A esfera do cuidado, assinalada por Dourado (2001), sempre foi um dos temas debatidos na academia, pois essa percepção social acerca da escola influi diretamente na valorização da profissão e nos investimentos do setor educacional. No Brasil, nas últimas décadas, foram registrados avanços em termos de acesso e cobertura, sobretudo no caso do Ensino Fundamental, como salienta Sobreira (2008), todavia, tal processo ainda carece de melhoria no tocante à valorização dos profissionais e de melhores condições de trabalho.

Obteve-se, ainda, no ano de 2008, a implementação da Lei n. 11.738, que estabelece o piso salarial dos profissionais do magistério público e da educação básica, no Brasil, fato marcante, uma vez que foi regulamentado um salário-base para todos esses profissionais buscando valorizá-los. Apesar disso, verifica-se que muitos municípios, em razão de problemáticas econômicas, abrem concursos públicos pagando menos que o piso salarial estabelecido pelo Estado, desrespeitando completamente a lei (LEÃO, 2012).

Outra problemática que assola a instituição escolar, hoje, é a baixa qualidade do serviço ofertado. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), no *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos*, de 2010, o índice de repetência no Ensino Fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina, ficando acima da média mundial (2,9%). Além do alto índice de evasão nos primeiros anos de educação, aproximadamente 13,8% dos estudantes brasileiros abandonam os estudos já no primeiro ano do ensino básico, ficando o Brasil, neste quesito, somente a frente da Nicarágua (26,2%), na América Latina e, mais uma vez, bem acima da média mundial (2,2%). O Brasil poderia apresentar dados melhores se não fosse a baixa qualidade do seu ensino. Entretanto, das quatro metas quantificáveis usadas pela Unesco, o Brasil registra altos índices em três: igualdade de gênero; atendimento universal; e analfabetismo; mas um indicador

muito baixo no percentual de crianças que ultrapassa o 5º ano. São salientados, também, os problemas da baixa qualidade das estruturas físicas das escolas, capacitação profissional deficitária dos docentes e gestores e o número insuficiente de horas/aula, fatores que, são estarrecedores para um país que se propõe a oferecer uma educação de qualidade.

1.4-Relação Família e Escola

Há muitos fatores a serem levados em consideração nos estudos da relação Família/Escola. Um dos principais fatores a ser explorado é a prática educativa que se difere em ambas as instituições. Segundo Brandão (1981), nenhum sujeito escapa da educação, sendo tal ação realizada nos espaços formais ou informais, ou seja, tanto em casa quanto na escola.

Para Zimbardo (1975), a família, por ser o primeiro ambiente social que o indivíduo tem contato, é grande promotora do desenvolvimento do sujeito. Tal instituição, muito antes de o indivíduo adentrar um espaço de educação formal, já inicia um processo educativo, por meio de conhecimentos e práticas sociais tácitas passadas de geração para geração. Polonia e Dessen (2005, p. 304) advogam que um dos principais papéis da família é a “socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural mediante o ensino da língua materna, dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal em colaboração com a escola”.

Na escola, por sua vez, a criança é apresentada aos conhecimentos sistematizados construídos no decorrer da humanidade e eleitos socialmente relevantes para cada sociedade. O professor, este novo ator social na vida da criança, diferente da família, propicia um ambiente pedagógico diferenciado do seio familiar, pois fazendo uso de metodologias e técnicas apropriados para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem, estimula as habilidades cognitivas, psicológicas, culturais e sociais da criança.

Com o ingresso da criança na instituição escolar, torna-se imprescindível a integração família/escola. As pesquisas de Oliveira e Marinho-Araújo (2007) Costa (2003), Fonseca (2003), Marques (2002) e Szymanski (2001) têm demonstrado os benefícios da integração família/escola. Conforme Leite e Tassoni (2002), quando a escola e a família estabelecem uma boa relação, é possível notar que são desenvolvidos melhores condições para a aprendizagem da criança/aluno.

Em concordância a isso, Polonia (2005) assinalam que a escola e a família surgem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos de desenvolvimento dos sujeitos, podendo, assim, atuarem como potencializadoras ou inibidoras do desenvolvimento social, intelectual, afetivo e físico.

Outra prerrogativa para a integração família/escola é, segundo Szymanski (2009, p. 98), que a ambas as instituições têm de perceberem em comum

o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Nesta perspectiva, Realli e Tancredi (2005/ apud Oliveira 2007. p. 240) enxergam na relação família/escola o compromisso de prepararem as crianças e os jovens para inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade. Este aspecto da necessidade de uma formação crítica e participativa pode ser constatado, assiduamente, nos postulados de Freire (1979); Saviani (2005) e Frigotto (2012).

1.5- Obstáculos na relação Família/Escola

Reconhecendo as contribuições que ambas as instituições podem proporcionar ao desenvolvimento do indivíduo, verifica-se que, à medida que a criança avança na vida escolar, a integração família-escola fica menos ocorrente (CARVALHO, 2000), gerando, assim, grandes problemáticas nesta relação.

Conforme Maia (2007), dentre os fatores que iniciaram este enfraquecimento da relação família/escola, destaca-se o surgimento de novos “*agentes de socialização*”, responsáveis pela formação moral e cultural das pessoas. Havendo, ainda, o aparecimento de revistas e manuais que ensinavam maneiras por meio das quais as famílias deveriam cuidar e ensinar seus filhos.

Em meio a este contexto, foi gerado o enfraquecimento da capacidade de socialização da família com a criança, pondo em cheque a sua função primária de socializar as crianças neste novo ambiente. A família, ao reconhecer o enfraquecimento naquilo que ela tinha de mais específico, a socialização, buscou amparo na escola, exigindo que esta instituição

assumisse a responsabilidade por alguns aspectos da formação humana, considerados, até então, responsabilidades exclusivas dela.

A escola, entretanto, por ter se fechado em sua mentalidade tradicionalista, não acompanhou as transformações sociais que suscitaram a origem desta nova família, assim, a escola se percebeu sem condições de assumir estas novas funções que, durante séculos, foram desempenhadas exclusivamente pela família (PENIN, 2005).

Em meio a este novo paradigma social, constata-se que, tanto a escola como a família, duas das mais relevantes agências socializadoras, foram drasticamente transformadas, uma por acompanhar as imposições do mundo capitalista e a outra por não ter a mesma capacidade de mudança (ALVES, 2001).

Outro obstáculo na relação família/escola é o fenômeno da *culpabilização educacional*, ou seja, é a escola apontar como culpa da família e a família culpar a escola pelos problemas educacionais (OLIVEIRA, 2007)

Ilustrando este cenário Marques (1999), destaca que no relato de alguns professores, aparece a afirmação de que mesmo a escola convidando a família a participar da vida escolar das crianças, esta se mostra desinteressada, à medida que atribui à escola todas as responsabilidades pela educação. Na compreensão de Marques (1999, p. 15), esta argumentação dos docentes “visa, apenas, culpar a vítima e é uma visão pessimista das relações escola/pais”. Já para Caetano (2004), o professor transferir grande parcela das funções à família somente reforça sentimentos de ansiedade, vergonha e incapacidade aos pais mães e responsáveis, uma vez que eles não são especialistas em educação, fazendo com que não se consiga dar passos para ultrapassar os obstáculos existentes na relação família/escola.

É notório, na relação família/escola, a ocorrência de conflitos ainda maiores quando, de maneira inapropriada, é estabelecida uma parceria entre ambas as instituições. Para Oliveira (2007), é interessante notar as colocações acerca do posicionamento contraditório dos professores e gestores que, por um lado, acusam os pais de falta de compreensão ou aceitação dos problemas das crianças e o escasso retorno para ajudá-los, mas, por sua vez, consideram os pais despreparados para participar de uma relação de colaboração, percebendo-os, assim, como meros cobradores.

Outro ponto percebido é que, com o ingresso da família no contexto escolar, surge imposição de limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico e na gestão da receita da instituição. Contudo, parece não acontecer com a escola em relação à

sua entrada no seio familiar, pois a escola acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e envolvimento da família Casarin (2007).

Torna-se necessário, segundo Casarin (2007), estabelecer o respeito ao limite institucional, ou seja, nem a escola invadir o espaço da família, nem esta se sentir no direito de auxiliar a escola da maneira que lhe convier.

1.6-Proposta para integração dos ambientes familiar e escolar

No universo acadêmico, ao se discorrer sobre propostas de integração da família e escola, a tipologia proposta por Epstein 1997 (*apud* POLONIA, 2005) tem grande verberação. A tipologia de Epstein engloba cinco tipos de envolvimento:

Obrigações essenciais dos pais: relata ações e atitudes que a instituição familiar deve exercer ligadas ao desenvolvimento integral da criança, como a promoção de saúde, proteção e repertório social. Além da competência de atender às demandas da criança, entendendo sua etapa de desenvolvimento para inserção na escola, é tarefa da família criar um *locus* propício à aprendizagem escolar, abarcando acompanhamento sistemático e orientado em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

Obrigações essenciais da escola: reflete as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola, com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e mostrar os progressos da criança, em diferentes etapas, para a família. As formas de comunicação da escola com a família variam, incluindo desde observações na agenda do aluno, até mensagens, *e-mail*, jornais, livretos, convites e boletins. Constitui-se como estratégia a explicitação das normas adotadas, na estrutura geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, em que os familiares possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre esses assuntos.

Inclusão dos familiares em atividades de colaboração, na escola: aponta como os pais trabalham em conjunto com a equipe gestora da escola, no que diz respeito ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em reuniões, gincanas, programações, atividades extracurriculares, eventos culturais etc. Esse envolvimento objetiva auxiliar a equipe pedagógica em suas atividades específicas, quer mediante auxílio direto, em sala de aula, quer na preparação de atividades ligadas às festas.

Envolvimento da família em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa: distingue-se pelo emprego de estratégias que a família utiliza para acompanhar os deveres escolares, atuando como tutores, monitores e/ou mediadores, sob a orientação do professor ou independentemente.

Envolvimento dos pais no projeto político da escola: proposta acerca da participação ativa da família na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Retrata as distintas organizações, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres, até intervenções na política local e regional.

Verifica-se que as proposições de Epstein se referem ao fato de que em todas as ações a família é priorizada, seja diante de temáticas pedagógicas ou de aspectos políticos. Entretanto, o modelo pouco se refere às ações da escola e dos professores, no sentido de promover a relação família-escola (OLIVEIRA, 2007).

Reconhecendo que essas propositivas não são regras, Polônia (2005) expõe que cada escola e família deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade da escola e da família, a fim de tornar os ambientes físico e psicológico estimulantes da aprendizagem do sujeito.

Pautados nesta real importância do diálogo entre a família e a escola, trazemos a Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem contribuído de forma edificante no campo educativo.

CAPÍTULO 02- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.0-Teoria das Representações Sociais

Compreendendo o processo histórico como contínuo, todavia não linear, os acontecimentos da contemporaneidade possuem relação com os fatos passados, a quebra de paradigmas históricos não surgem da noite para o dia, mas, sim, por meio de um processo vagaroso e gradual, o qual chamamos de história. Correlacionar fatos e ocorrências do passado, presente e futuro, de forma linear, na maioria das vezes, mais escamoteia o desenvolvimento de determinada temática do que esclarece (BOCK, 2010). Por isso é necessário resgatar o desenvolvimento histórico formador da Teoria das Representações Sociais que contemple os principais referenciais teóricos que subsidiaram sua criação.

Para Moscovici (1961), a Teoria das Representações Sociais tem origem, principalmente, nos aportes teóricos de Durkheim e Levi-Bruhl, na teoria do desenvolvimento cultural, de Vigostsky, na teoria das representações infantis, de Jean Piaget, e na teoria da linguagem, de Saussure.

As primeiras investigações acerca das representações foram forjadas no campo das Ciências Sociais, no fim do século XIX, pelos pioneiros Mead, Mauss e, em especial, por Durkheim. No século XIX, balizada em uma lógica positivista de ciência, a sociologia durkheimiana se estruturou como campo investigativo dos *objetos sociais* (ANADON; MACHADO, 2011).

Estudando as formas simbólicas e as produções mentais coletivas, Durkheim (1978) conceitua o termo *Representações Coletivas* como uma categoria de pensamento pela qual determinada sociedade constrói e expressa sua realidade. Assim, essas categorias não são dadas *a priori* e não são universais na consciência, pois surgem de fatos sociais passíveis de observação e de interpretações. Desta maneira, as observações, segundo o autor, revelam que as prestações coletivas são um grupo de fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportam também de forma específica. Nesta concepção, Durkheim (1978) afirma que a sociedade é que pensa, assim as representações não são necessariamente conscientes do ponto de vista individual. Igualmente, de um lado, as representações conservam sempre a marca da realidade social em nascem, mas juntamente possuem vida

independente, se misturam e se reproduzem, tendo como causas outras representações, e não apenas a estrutura social (DURKHEIM, 1978, p. 88).

O próprio autor conceitua o termo *Representações Coletivas*, na obra *As formas elementares da vida religiosa*:

As Representações Coletivas que se traduzem como a maneira como o grupo se pensa na sua relação com os objetos que o afetam. Para compreender como a sociedade se representa a si própria e ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a do indivíduo. Os símbolos com que ela se pensa de acordo com a natureza (...). Se ela aceita ou condena certos modos de conduta, é porque entram em choque ou não com alguns dos seus sentimentos fundamentais, sentimentos estes que pertencem à sua constituição (DURKHEIM, 1978, p. 79).

Frente as assertivas, Durkheim (1978) explana, ainda, que não existem “representações falsas”, uma vez que todas procedem e respondem de diferentes formas às condições dadas da vivência humana. Para o autor, as representações possuem, então, como instituições e estruturas características do fato social: (a) exterioridade em relação às consciências individuais; (b) exercem ação coercitiva sobre as consciências individuais, ou são suscetíveis de exercer essa coerção (MINAYO, 2009).

Na obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961, Serge Moscovici retoma os postulados de Durkheim referente aos estudos da relação sociedade/indivíduo, contudo, adiciona a esta perspectiva novas especificidades e olhares, de acordo com o seu tempo histórico.

A referida obra se configura como um pioneiro estudo sobre as investigações das representações sociais, assim, tornando-se um marco basilar para as pesquisas que estudam as representações sociais, demonstrando, desta forma, que é possível a construção de um conhecimento válido pelo senso comum e que é admissível pesquisar/estudar ou aprender o conhecimento em uma relação psicossociológica (ANADON; MACHADO, 2011). Sustentado-se nos subsídios teóricos de Durkheim, Moscovici avança com o pensamento, advogando que as *representações coletivas* remetem a conhecimentos estáveis e aos transgeracionais partilhados pelos atores sociais de uma dada sociedade. Assim estruturados em um conjunto de normas e condutas impostas pela sociedade sobre o indivíduo, desta forma fazendo com que o sujeito seja meramente um ser passivo no processo histórico.

Em virtude da compreensão da dinamicidade que se instalou na contemporaneidade e que os sujeitos se constituem como produtores e produtos da sociedade, e não unicamente produto dela e que nesta sociedade há uma gama de representações não uma única para toda a sociedade/grupo e o reconhecendo da individualidade, Moscovici (2010) modifica a nomenclatura de “coletivas” para “sociais”, inaugurando, na segunda metade do século XX, a Teoria das Representações Sociais (CERQUEIRA, 2012).

A Teoria das Representações Sociais traz, no seu âmago, o termo fundamental, representações sociais, que é apresentado por meio de algumas definições para evitar uma restrição conceitual. Como ponto de partida, se compreende representações sociais como

um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicação interpessoal. Elas são equivalentes, em nossa sociedade, dos modos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 31).

Colaborando com esta consideração acerca da compreensão do sentido de representação, Ferreira (1975) explana que as representações são: “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”, ou seja, é a reprodução daquilo que se pensa.

As representações sociais podem ser observadas em vários ambientes e ocasiões no cotidiano, por serem formas de agir na realidade comum, como um saber prático que visa responder questões que emergem na comunicação e relacionamento interpessoal, desta forma, as representações sociais operam como uma espécie de elo entre o mundo individual e social. Então, conceitua-se Representações Sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e patilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989).

Assim as representações sociais exercem quatro funções fundamentais: *Função do Saber*; *Função Identitária*; *Função Orientadora* e *Função Justificadora* (ABRIC, 1998). A *Função do Saber* (ou cognitiva) auxilia na compreensão e explicação da realidade, do saber prático e do conhecimento tácito, assim, tal função permite que os atores sociais adquiram novos conhecimentos e os integrem em um quadro assimilável e compreensível para eles próprios, em coerência com seu funcionamento cognitivo e com seus valores sociais/individuais. A *Função Identitária*, por sua vez, delibera sobre a identidade e

possibilita a proteção da especificidade dos grupos, guardando a imagem positiva ou negativa dos mesmos; vale salientar, também, que a presente função estabelece um relevante papel no controle social exercido pela coletividade sobre cada membro e, em especial, no processo de socialização.

A terceira *Função Orientadora* tem por característica permitir que as representações norteiem os comportamentos, as práticas e as condutas dos indivíduos, ou seja, elas refletem a natureza das regras e dos laços sociais, sendo prescritivas de práticas obrigatórias ou comportamentais. Tal função define, também, o que é lícito, tolerável ou inaceitável em dada configuração social. A *Função Justificadora* se difere por permitir justificar as tomadas de posição e dos comportamentos por parte dos sujeitos; na presente função, as representações sociais intervêm também na avaliação das ações, possibilitando aos sujeitos explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros de grupo (ABRIC, 1998).

Moscovici (2003), ao desenvolver sua teoria, fez uma releitura histórica constatando que os fenômenos e conhecimentos que anteriormente eram atribuídos à magia/oculto ou ao sagrado foram modificados e substituídos pelo conhecimento científico. Desta maneira, Sá (1995) aponta que o campo das representações sociais fundamentou duas classes de pensamento: o universo reificado e o consensual.

O universo consensual corresponde ao pensamento cotidiano, são as “teorias empíricas”, ou seja, são trabalhadas na esfera do senso comum, assim, apelam à expressão das opiniões para solucionar as problemáticas diárias. Para Guareschi (2003, p. 211), o universo consensual se estabelece “nas práticas interativas do cotidiano, que produzem as Representações Sociais”.

Já, o universo reificado são representações construídas pela ciência e os elementos a ela relacionados como a objetividade e a teorização correspondente ao pensamento erudito. Logo, segundo Guareschi (2003, p.211), assim “circulam as ciências, que procuram trabalhar com o mais possível de objetividade, dentro de teorizações abstratas, chegando a criar ate mesmo certa hierarquia”. Vale salientar que ambos os universos partilham de uma relação interdependente, em que os universos consensuais são sustentados pelos universos reificados, todavia, também havendo uma retroalimentação de ambos os campos por eles próprios (SÁ,1995).

Mediante esses apontamentos é possível alegar que os universos reificados fornecem de maneira normal, os saberes não-familiar, que é incorporado ao universo consensual, por meio da construção das Representações Sociais, assim se tornando saberes familiar.

Na tese de doutoramento de Serge Moscovici, referente a Representação Social da Psicanálise, o autor aborda como o saber científico (universo reificado) se modifica em senso comum (universo consensual). Objetivando ilustrar tal complexo conceito dos universos e da estruturação da familiaridade com as representações cito um exemplo explanado por Jodelet (2001): a descoberta do vírus da Aids em meados da década de 1980. Com o surgimento do vírus da Aids as pessoas começaram a elaborar teorias por meio de informações que dispunham, supondo por exemplo que a transmissão da Aids poderia ser ocorrida através do mero contato da saliva e do suor (além do sangue e esperma). Há também a imagem que a Aids era uma doença que vinha para punir a sociedade permissiva do final do século XX. Conforme Jodelet (2001, p. 20) esses acontecimentos “(...) mobiliza medo, atenção e uma atividade cognitiva para a compreendê-lo, domina-lo e de ser defender. A falta de informações e a incerteza da ciência favorecem o surgimento de representações (...)”. Portanto, o aparecimento do vírus da Aids, acarretou que as pessoas comessem a elaborar representações a fim de entender/compreender a nova doença que não lhes era familiar.

Imbuídos, por estas exposições a respeito da conceituação do universo reificado e do consensual na Teoria das Representações Sociais, destaco agora um dos aspectos formadores das representações sociais. As representações sociais, como exposto anteriormente, são estabelecidas por meio das relações sociais, ganhando destaque neste processo a comunicação.

Reconhecendo a sociedade moderna sedimentada em meio aos universos comunicacionais sonoro, escrito, audiovisual, multimídia e hipermídia (HOHLFELD, 1991), Rondelli (2000) advoga que os meios de comunicação agem como construtores privilegiados das representações sociais. Corroborando com essa perspectiva, Jovchelovitch e Guareschi (1994, p.20) salientam que:

Quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as Representações Sociais são formadas [...] Em sociedades cada vez mais complexas, onde a comunicação cotidiana é em grande parte medida pelos canais de comunicação de massa, representações e símbolos tornam-se a

própria substância sobre qual ações são definidas e o poder é ou não exercido.

Nesse processo de interação social e da presença comunicacional, verifica-se que a dinâmica do processo de formação das representações emergem dos jogos de influências travados entre os diversos grupos sociais que convivem em um dado país ou sociedade. Analisando esta polissemia das representações da sociedade, Durveen (2009) expõe que as diferentes representações são formadas em virtude de grupos distintos representarem de forma diferenciada o mesmo objeto, assim, tais grupos revestem suas representações específicas como hegemônicas. Vale salientar, ainda, que os meios de comunicação de massa influenciam significativamente na formação das representações, tornando concreta a legitimação de diferentes representações sociais em relação ao mesmo objeto ou tema.

Serge Moscovici (1961) disserta também, em sua teoria, o aspecto estruturante das representações sociais. Esse teórico propõe um esquema explicativo da constituição de uma representação social que inspirou as pesquisas posteriores, sendo três etapas de constituição idênticas: 1) passagem do dado fenomênico ao modelo figurativo (objetivação); 2) a passagem do modelo figurativo ao sistema de interpretação e de categorização da nova informação (este sistema de classificação comporta a investigação, a compreensão e organização da realidade, a analogia, a inferência, a antecipação, a comparação); e 3) a mudança da categoria para um modelo ativo. Durante esta última fase, o indivíduo aperfeiçoa o que já foi constituído, desta forma, o modelo figurativo se transforma em um modelo ativo e capaz de dar significado aos fenômenos e direcionar os comportamentos.

Vale salientar, também, que o modelo figurativo atua como filtro e mediador entre o sujeito e o seu contexto, sendo criada e orientada uma rede de significados, de acordo com as normas e os valores de determinada sociedade. Esse processo, consiste em incorporar um objeto novo a um quadro de referências conhecidas, constituindo, assim, a ancoragem (ANADON; MACHADO, 2011).

O processo estruturante das representações sociais, segundo Moscovici (1961) tem dois conceitos-chave: *objectivation* e *ancrage*. O primeiro termo, objetivar, tem a função de dar um sentido por uma figura, dar materialidade a um objeto abstrato; o segundo, por sua vez, é responsável pela função de figurar a representação por um sentido, assim, fornece um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, logo foi nomeado de “ancorar” (MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 1995).

Objetivação é a fase na qual os conceitos abstratos de uma realidade se concretizam, ou seja, é a solidificação de um dado conhecimento que se faz “real” e “natural” em um grupo social, à medida que um conteúdo esquematizado ou que um modelo figurativo penetra no ambiente social paralelo ao processo de construção da realidade do grupo. Moscovici (1961) propõe que este processo de objetivação se dê em três etapas: *construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização*.

A primeira etapa, *construção seletiva*, é a fase em que os indivíduos de um grupo social descontextualizam e selecionam o objeto diante do qual se encontram. Assim, há a utilização de critérios normativos e culturais do grupo social, submetendo essa nova informação à sua hierarquia de valores, retendo somente aquilo que se coaduna com o seu mundo. Já a segunda fase, *esquematização estruturante*, tem característica a formação do “núcleo figurativo”, tal núcleo envolve os aspectos consciente (evocações da vontade, do aparente, do realizável) e o inconsciente (evocações do involuntário, do oculto, do impossível), sendo esses dois aspectos confrontados, de forma complexa. A última etapa, *naturalização*, é compreendida como a concretização do núcleo figurativo, uma solidificação que é notada tanto em si, como, também, nos outros sujeitos do mesmo grupo de social (ANADON; MACHADO, 2011).

Por sua vez, outro processo formador das representações sociais, ancoragem. Segundo Sá (1995, p. 34), “consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo”. Não obstante, Moscovici (1984 apud SÁ, 1995) sugere que, nesse processo, ocorre duas operações: classificação e denominação. Sá (1995) pondera que a avaliação se dá mediante a escolha de um paradigma com o qual é comparado o objeto representado e decidido se é incluído na classe ou não. A denominação seria retirar do anonimato um objeto e introduzi-lo em um conjunto de palavras que permite localizá-lo dentro da identidade social.

Tomando como base essas conceituações, os processos de ancoragem e objetivação convergem na proposição: “transformação do não familiar em familiar”, desta forma, as representações sociais emergem da necessidade de transformação, o que é reconhecido em familiar (MOSCOVICI, 1981).

Os conceitos advindos da Teoria das Representações Sociais atuam como elementos geradores que propiciam uma estrutura de análise apropriada para expor o processo de construção de determinada representação social, sem, contudo, anular alguns delineamentos

teóricos suscitados por este campo. Observando essa concepção, Doise (1990, p. 172) assegura que:

A teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base [...] que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos.

Ao se referir à *grande teoria*, Doise (1990) assinala sobre os desdobramentos distintos que trouxeram um aporte teórico particular para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais. Jodelet acentua que as representações sociais apresentam três especificidades: *vitalidade* (quantidade de publicações e abordagens metodológicas e teóricas que inspiram); *transversalidade* (o estudo em relação a outras ciências humanas); e *complexidades* (dificuldade de sua definição e tratamento). Caracterizar estas particularidades nas representações sociais faz com que seu campo de pesquisa se amplie (CERQUEIRA, 2011, p. 15449).

Moscovici, ao fundar o *Laboratoire de Psychologie Sociale*, na *École de Hautes Études en Sciences Sociales*, no ano de 1965, em Paris, firmou parcerias de pesquisas com Denise Jodelet, Willen Doise e Jean Claude Abric. Esses pesquisadores, ao realizarem seus estudos de doutoramento, e percorreram distintos caminhos para investigar as Representações Sociais. Todavia, por derivarem de uma mesma matriz epistemológica, suas abordagens são complementares, conforme reforça Sá (1993, p. 65): “A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica”.

Sendo um dos pioneiros, dentre os pesquisadores citados, Jean Claude Abric, em 1968, ingressou na Universidade de Aix-en-Provence, França, onde teve a oportunidade de se coligar com Flament na criação do Laboratório de Psicologia Social. Fundando uma corrente intitulada *Estruturalista*, Abric investiga as representações sociais de acordo com o seu núcleo central e seus elementos periféricos (ANADON; MACHADO, 2011).

Em 1972, William Doise, após lecionar aulas de Psicologia Social, na Universidade de Genebra, Suíça, assumiu o cargo de professor de Psicologia Social Experimental. Adotando uma *abordagem societal*, Doise inaugurou os estudos das representações sociais voltados para uma perspectiva de cunho sociológico, em que propunha que as representações sociais eram determinadas pela interações sociais dos indivíduos (ANADON; MACHADO, 2011).

Denise Jodelet é uma das maiores contribuintes e continuadoras da linha de pesquisa iniciada por Serge Moscovici, seguindo uma linha de estudo baseada no discurso das pessoas, com ênfase na visão psicológica e sociológica das representações (ANADON; MACHADO, 2011).**(INSERIR MINHA ABORDAGEM)**

Frente essas ramificações que a Teoria das Representações Sociais gerou, vale destacar que tal teoria tem contribuído de forma edificante nos mais diversificados campos do conhecimento: Política Pública, Sociologia, Psicologia, Saúde, Educação, entre outras.

2.1-A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Jean Claude Abric, em 1976, somente começa a ter maior reconhecimento nas investigações sobre representações sociais no início da década de 1990, devido ao surgimento acadêmico de um maior prestígio teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais de Moscovici. Desta forma, a teoria de Abric se fundou como um desdobramento teórico e metodológico complementar à *grande teoria* (SÀ, 2009). As primeiras pesquisas e estudos acerca do núcleo central foram balizados à luz da Psicologia Social Norte-americana, com as contribuições de S. Asch e F. Heider. Outro ponto característico da teoria que vale ser salientado é que, desde a sua origem, a Teoria no Núcleo Central estabeleceu-se sob a perspectiva metodológica experimental, sendo considerados fatores simbólicos e cognitivos.

A teoria elaborada por Abric, inicialmente, objetivou compreender a relação entre o comportamento e as Representações Sociais, uma vez que, para esse teórico, as representações acerca do objeto antecedem a ação. Nessa lógica, a representação tem função antecipatória, isto é, prescritiva. Por meio dessa premissa, Abric começou a investigar a estrutura das Representações Sociais.

Abric (2000) advoga a hipótese de que toda representação social se organiza em torno de um núcleo central (ou sistema central), responsável pela significação e organização interna do objeto. Entretanto, Flament (apud SÀ, 1996), colaborador da pesquisa de Abric, ao realizar pesquisas posteriores, alegou a existência de representações sociais sem um núcleo central específico.

Ao definir o conceito de núcleo central, Abric (2000) explana que o núcleo central está conectado e determinado pelas especificidades sociológicas, históricas e ideológicas, desta

forma, é marcado, especialmente, pela memória coletiva. Corroborando com tal conceituação, Sá (1996, P.22) atribui as seguintes características ao Núcleo Central:

1. É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo;
2. Constitui base comum, consensual coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. É estável, coerente, resistente a mudança, assegurando assim a continuidade e permanência da representação;
4. É relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Abric (2000) discorre, também, a respeito do núcleo periférico. O sistema periférico é responsável pela modernização e contextualização da representação. Flament (2001) enxerga na zona periférica de uma representação social um “*para-choque*” entre a realidade e um núcleo central que não muda prontamente (MACHADO; ANICETO, 2010). As zonas periféricas, conforme Sá (2000), também apresentam outras especificidades: 1 - permite a integração das experiências e histórias individuais; 2 - tolera a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3 – estabelece-se como evolutivo e sensível ao contexto imediato. Resumindo, suas funções incidem, em termos atuais e do dia a dia, na adaptação da realidade concreta e na distinção do conteúdo da representação e, em termos históricos, na proteção do sistema central.

Baseando-se em Sá (1996, *apud* Lourenço, 2012) traz, de forma didática, um quadro que objetiva auxiliar na compreensão das diferenças complementares existentes entre o sistema periférico e o núcleo central:

Quadro 01. Explicativo do Sistema Periférico e Núcleo Central

Sistema Periférico	Núcleo Central
Suporta a heterogeneidade do grupo.	Ligado à memória coletiva e à história do grupo.
É flexível e suporta contradições.	Consensual, define a homogeneidade do grupo.
É evolutivo.	Estável, coerente aos valores do grupo e rígido.
É sensível ao contexto imediato.	Resistente a transformações.
Possibilita a diferenciação do conteúdo.	Pouco sensível ao contexto imediato.

Comporta adaptação a realidade concreta.	Gera significação e representação.
Permita a integração das experiências e histórias individuais.	Determina sua organização.
Protege o sistema central.	

Fonte: LOURENÇO (2012).

2.2- Teoria das Representações Sociais na Educação

Marcado por sua complexa tessitura de relações interpessoais e forças sociais, o campo educacional se configura como uma realidade com a qual o aporte teórico da Psicologia Social tem muito a contribuir (RODRIGUES, 1981). Tendo em vista a relevância das investigações em Psicologia Social para o campo educativo, se traz à baila as contribuições da Teoria das Representações Sociais.

De acordo com Cerqueira (2011), as pesquisas acadêmicas que se referem ao campo educacional têm sido assinaladas, nas últimas décadas, pela cautela metodológica e com forte caráter exploratório, reconhecendo a educação como um fenômeno latente na sociedade.

Pesquisar o fenômeno educacional, balizado pela TRS, estrutura-se como importante instrumento, uma vez que as representações sociais, segundo Costa e Gomes (1999) trazem indicações potenciais para as interações educativas, ou seja, o aporte teórico de tal teoria vem a contribuir para as didáticas, práticas pedagógicas, processo de ensino-aprendizagem e para a compreensão dos comportamentos dos atores sociais envolvidos em dada instituição.

Corroborando com esta ponderação acerca das contribuições da TRS para a esfera educacional, Anadon e Machado (2011) compreendem que investigar o campo educativo e do grupo social que compartilha tal ambiente, permite identificar determinadas atitudes e comportamentos, logo, conhecer a maneira como um determinado papel social é concebido em uma escola. Outro relevante subsídio que tal estudo oferece é que, conforme Jodelet (2001, p.322), o campo educativo é “privilegiado para se observar como as representações se constroem e evoluem no interior dos grupos sociais”.

Por sua vez, Cerqueira (2011), ao discorrer sobre as aplicações da TRS no âmbito escolar, aponta que a escola é considerada uma das mais relevantes instituições que faz utilização dos aparelhos ideológicos do Estado, uma vez que, em suas atividades, há transmissão de representações sociais por meio das linguagens. Atualmente, estão sendo desenvolvidas pesquisas, objetivando abarcar esse tema aos discursos sobre a instituição,

relação pedagógica e significados, buscando compreender as interferências no desempenho do processo educativo.

As aplicabilidades da TRS para o universo educacional, são revelados por grupos e pesquisadores que têm se dedicado à produção de estudos e trabalhos na interface das Representações Sociais e Educação:

1 - O Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed), do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE) da Fundação Carlos Chagas (FCC- Brasil); atualmente, destaca-se como um dos principais grupos brasileiros de pesquisas focalizando suas investigações principalmente nos eixos: Educação: políticas, formação e profissionalização e Estudos teóricos e metodológicos em representações sociais.

2- O Centro Internacional de Pesquisa em Representações Sociais e Psicologia Social-Serge Moscovici (Brasil). Com linhas de pesquisa voltadas a: Representações sociais, saúde, qualidade de vida e meio ambiente; Representações sociais, direitos humanos e exclusão social; Desenvolvimento teórico e metodológico da teoria das representações sociais; Comunicação e novas tecnologias; Representações sociais e memória; A linha referente aos estudos de educação, destaca-se, pois investiga as práticas sociais que são estabelecidas no contexto escolar à luz das representações sociais, assim havendo desenvolvimento da teoria e uma análise social, fenomenológica, epistemológica e histórica. No que se refere a pesquisadores brasileiros assumem destaque: a Professora Doutora Clarilza Prado de Sousa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na investigação das Representações Sociais do trabalho docente; a professora Doutora Alda Judith Alves-Mazzotti da Universidade Estácio de Sá (UNESA), no campo da investigação das Representações Sociais na Educação no contexto da Educação Infantil e da formação de professores; a Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira da Universidade de Brasília, no eixo Representações Sociais da Educação e Subjetividade.

Constata-se que o campo da TRS, aplicado à Educação, traz grandes contribuições e, também, verifica-se que a referida teoria vem sendo legitimada cotidianamente pelo meio acadêmico. Podemos destacar os estudos de Penin (1989; 1995; 1999), Gazzinelli (2002) e Carvone e Menim (2004). Confiando nestes pressupostos, é interesse central deste estudo investigar as representações sociais da escola, na perspectiva de pais de estudantes do 4º e 5º ano de Ensino Fundamental do Distrito Federal.

CAPÍTULO 03 - METODOLOGIA

3.0-Método

Esta pesquisa foi estruturada na concepção quanti-qualitativo, tendo um caráter descritivo. Seu objetivo basilar foi analisar as representações sociais dos pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental sobre a escola.

O enfoque qualitativo foi proeminente nesta investigação, uma vez que, conforme explana Minayo (2007), ao se preocupar com os fenômenos da humanidade, tentando perceber os significados, os motivos, as aspirações, as crenças, os valores, e as atitudes. Constitui-se como um valioso método investigativo em representações sociais. Já no que tange aos aspectos quantitativos, segundo Costa (2011), atualmente, nas pesquisas sociais, tal enfoque tem ganhado espaço cada vez mais, já que, por meio de estatísticas, tem auxiliado na compreensão da realidade e dos atores sociais.

No que tange o caráter descritivo, adotou-se tal perspectiva, pois, para Trivinõs (1987, p. 110), “pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Outra prerrogativa para a adoção dessa modalidade de estudo, para Gil (1999), ao inferirem que estudos descritivos, são aqueles que descrevem e identificam as características de determinada população, fenômeno ou situação.

Ao trabalharmos a Teoria das Representações Sociais, está apreendido que as representações sociais são relevantes indicadores que permitem aos sujeitos a compreensão e análise da realidade e que, desta maneira, possibilitam construir novos saberes e atitudes. Em virtude de as representações sociais se constituírem como uma produção simbólica, Almeida (2005) assinala que, para pesquisá-las, faz-se necessário, ao investigador, utilizar uma gama de métodos, sem favorecer um em particular, haja vista que a teoria não dispõe de uma técnica específica que permita identificar todas as informações acerca da representação do objeto estudado. Coadunando com essa perspectiva, Alves-Mazzotti (1994, p. 70) afirma que, atualmente, no campo da pesquisa em representações sociais, há uma variedade de abordagens, devido ao fato de que estes estudos são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições epistemológicas.

Ao optarmos pela Teoria das Representações Sociais, como eixo teórico-metodológico, consideramos que esta possibilita o mais amplo conhecimento sobre a identificação do modo como os pais de estudantes representam a instituição escolar.

3.1- Cenário da pesquisa

Para uma maior contextualização do campo em que a pesquisa se desenvolveu, esclarecemos que esta foi realizada em uma escola, localizada na cidade Vila Estrutural, Distrito Federal, a 12,6 km de Brasília, capital do Brasil. Primando por uma maior elucidação desse espaço, destacaremos, a seguir, os aspectos sociais, demográficos e econômicos dessa escola e da cidade-satélite em que ela está localizada.

Vale ressaltar que os dados apresentados foram extraídos dos *sites* do governo do Distrito Federal, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC).

3.1.1- A Vila Estrutural

Por causa da marcante desigualdade social vigente no Brasil, do baixo índice populacional na nova capital federal e da carência de mão de obra, para atender à área da construção civil, o Estado brasileiro, no fim da década de 1950, incentivou de forma maciça a imigração de cidadãos dos mais diversos entes federados para a chamada “Capital da Esperança”. No transcorrer da construção da nova capital, os chamados “candangos” representaram a grande mão de obra para construção do sonho do então presidente da República Juscelino Kubitschek (SEPLAN-DF, 2012).

Todavia, após ser inaugurada, em 21 de abril de 1960, muitos trabalhadores e imigrantes foram negligenciados dos frutos da nova capital, assim, Brasília já começava apresentar índices de desempregos e outros problemas sociais das grandes cidades. Em meio a esse contexto histórico, uma das cidades que cresceram em paralelo a este cenário foi a Cidade Estrutural (SEPLAN-DF, 2012).

Não seria possível falar da Cidade Estrutural sem deixar de mencionar o lixão que lhe deu origem. Tendo 154 hectares de área ocupada, o ‘Lixão da Estrutural’, como é popularmente conhecido, iniciou-se logo no começo da década de 1960 e, também, da

inauguração de Brasília. No início da década de 1970, a cidade de Brasília começava a ganhar um novo cenário, constituído por funcionários públicos, em sua maioria, com habitação no Plano Piloto, e uma grande parcela de desempregados e sem local digno de moradia. Os primeiros moradores da Cidade Estrutural eram catadores de lixo e de materiais em bom estado de conservação recolhidos pela cidade. Na época, por causa da falta de fiscalização do governo do Distrito Federal na ordenação do espaço, muitos catadores começaram a montar “barracos”, juntamente com pequenos comércios (SEPLAN-DF, 2012).

No período de 1995 a 1999, a Câmara Legislativa do Distrito Federal, mesmo reconhecendo a impropriedade habitacional, aprovou duas leis criando, respectivamente, a Cidade Estrutural e a Vila Operária, que foram vetadas pelo Poder Executivo local. Somente mais tarde, em 1ª de fevereiro de 2002, foi publicada a Lei Complementar n. 530, que declara a área da Estrutural como Zona Habitacional de Interesse Social e Público (ZHISP) e estabelecendo uma faixa de tamponamento de 300 metros entre o assentamento e o Parque Nacional de Brasília (SEPLAN-DF, 2012).

Atualmente, a Cidade Estrutural tem cerca de 35 mil habitantes, com predomínio de pessoas das classes socioeconômicas baixa (C) e média baixa (D) (SEPLAN-DF, 2012). Os catadores de lixo, maioria quando a comunidade teve origem, no ano de 2004, segundo a Secretaria de Planejamento e Administração do Governo do Distrito Federal, eram 700 pessoas das 25.000 residentes na Estrutural. Isso mostra que a população original mudou-se do local ou trocou de ocupação, pois a maior parte dos moradores da Estrutural, atualmente, tem empregos informais ou são autônomos.

3.1.2- Escola

A instituição de ensino escolhida para a realização desta pesquisa foi uma escola pública pertence à Regional de Ensino do Guará, entretanto, a escola está situada na Região Administrativa 25 – Setor Comercial Industrial Automobilístico/Estrutural.

A escola, segundo dados do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do ano de 2010, obteve a nota 3,7 nas séries de primeiro a quarta, já nas séries de quinto a oitava, obteve a pontuação 3,0. Tomando como base esses dados, o jornal *Correio Braziliense*, de 06 de julho de 2010, edição 453, classificou como a terceira pior escola de primeiro ao quarto ano e a oitava pior de quinta ao nono ano, do Distrito Federal.

A escola atende 1.800 estudantes, em três turnos. No matutino, são ofertadas as séries finais de quinta a oitava série, já no turno vespertino, são atendidas as séries de primeira a quarta do Ensino Fundamental. No período noturno, é ministrada a modalidade educativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), séries iniciais e ensino médio.

Em termos físicos, a escola conta com 20 salas de aula, seis banheiros para alunos, dois para professores e um para servidores. A escola dispõe de uma cantina, administrada sob a forma de terceirização, porém, não oferece um ambiente específico para os consumidores lancharem. Há três salas de apoio, sendo estas entendidas como as salas do Serviço de Orientação Educacional (SOE), da coordenação e Sala de Recursos. Também há na escola uma quadra de esquete, uma sala de informática, uma biblioteca e uma quadra poliesportiva coberta.

3.1.3- Perfil dos atores sociais: professores, estudantes, equipe gestora e demais funcionários.

Todos os professores que lecionam na escola residem no Guará ou na Colônia Agrícola Vicente Pires. Todos possuem nível superior e somente três docentes não cursaram pós-graduação. Todos os docentes que lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental são do gênero feminino, compreendendo a faixa etária de 25 a 37 anos.

Os alunos, por sua vez, residem na Estrutural, e poucos em Vicente Pires. Grande parcela dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo a coordenadora da escola, já foi reprovada pelo menos uma vez, fato este que tem o potencial de comprometer diretamente o trabalho pedagógico que é aplicado em sala de aula.

Os gestores escolares compõem uma equipe bastante diversificada, tanto em formação, quanto no tempo de serviço e idade. Esclareça-se, todavia, que a escola conta com uma equipe de sete profissionais voltados especificamente para a direção. A escola apresenta mais quinze outros colaboradores designados para assuntos administrativos.

3.2- Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve como sujeitos participantes, no primeiro momento, um grupo formado por setenta e seis (76) pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do

Distrito Federal, sendo trinta (30) pais de alunos do 4º ano, e quarenta e seis (46) pais de alunos do 5º ano. Dos participantes interpelados, cinquenta (50) são do sexo feminino e vinte e seis (26) do sexo masculino, compreendendo a faixa etária de 33 a 39 anos, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição do número de pais nos aspectos sexo e idade média

Ano	Genitores	Sexo		Idade Média
		Masc.	Fem.	
4º ano	30	10	20	33,3 anos
5º ano	46	16	30	39,5 anos
Total	76	26	50	

Fonte: Dados do Pesquisador.

No segundo momento da pesquisa, participaram das entrevistas doze (12) pais de estudantes, sendo seis (6) pais de estudantes do 4º ano, e seis (6) pais de estudantes do 5º ano. Dos doze (12) respondentes, oito (8) são do sexo feminino e quatro (4) do sexo masculino, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2. Distribuição do número de pais, sexo e média de idade.

Ano	Genitores	Sexo		Idade Média
		Masc.	Fem.	
4º ano	06	02	04	23,3 anos
5º ano	06	02	04	42,3 anos
Total	12	04	08	

Fonte: Dados do Pesquisador.

Tabela 3. Formação Acadêmica e Estado Civil

Formação Acadêmica	Frequências	Estado Civil	Frequências
Fundamental Incompleto	01	Solteiro	03
Ensino Médio	02	Casado	04

Ensino Superior	02	Divorciado	03
Pós-Graduação	02	Não Responderam	02
Não Responderam	05		
Total	12		12

Fonte: Dados do Pesquisador.

No tocante à formação acadêmica dos respondentes, somente um (1) sujeito entrevistado possui o Ensino Fundamental Incompleto, por sua vez, dois (2) têm o Ensino Médio, dois (02) possuem Ensino Superior, dois (02) cursaram Pós-Graduação, e cinco (5) não responderam a esse item. Referente ao estado civil: quatro (4) apresentaram-se como casados; três (3) como solteiros, três (03) como divorciados, e dois (2) não responderam a essa questão.

Quanto ao número de filhos: seis (6) pais têm até dois (2) filhos, três (3) pais têm quatro (4) filhos, e três (3) pais não responderam ao item.

3.3- Instrumentos da pesquisa

Os instrumentos adotados para a obtenção dos dados, nesta pesquisa, foram o questionário e a entrevista. O questionário, segundo Gil (1999), por ser uma técnica investigativa com um dado número de questões, tem por objetivo tentar conhecer as opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Outra importante prerrogativa para a utilização deste instrumento é que, para Doise (1992), o questionário se assume como um importante instrumento nos estudos em representações sociais, pois, atualmente, muitos pesquisadores na área de representações sociais têm concentrado suas atenções sobre a centralidade das representações por meio de estatística ou apoio em elementos quantitativos.

No que concerne ao segundo instrumento, a entrevista, foi adotada, pois, conforme ressalta Severino (1941, p. 124), tal instrumento se constitui como um utensílio de coleta de dados, em que o respondente tem a maior possibilidade de expressar o que pensa, o que sabe, o que representa. Por sua vez, a entrevista estruturada, de acordo com Minayo (2007), gera uma resposta mais objetiva e direta acerca do tema questionado.

3.3.1- Questionário

O questionário é considerado um valioso instrumento de coleta de dados, no campo investigativo das representações sociais, possibilitando uma análise quanti-qualitativa dos dados, a fim de conhecer a estruturação das respostas, percepções e opiniões, por meio da projeção dos sujeitos participantes em relação ao objeto estudado (DOISE, 1992). Conforme Almeida (2005), a uniformização dos instrumentos pode contribuir no processo de análise dos dados, possibilitando, assim, uma maior nitidez das representações evocadas, pelos respondentes.

A construção do questionário se pautou na Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), adaptada para Teoria das Representações Sociais, por Di Giácomo, em 1981, que consiste em um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas com base em um ou mais estímulos indutores. Esta técnica possibilita evidenciar os universos semânticos das palavras que se reúnem em determinadas populações, ou, ainda, permite a visualização de elementos implícitos ou latentes que seriam escamoteados nas produções discursivas.

O questionário aplicado aos pais tinha como único estímulo indutor a seguinte sentença: “Para você a Escola do seu filho é...”. Os pais deveriam colocar seis frases ou palavras que remetessem à escola e depois hierarquizá-las pelo grau de importância. Ademais a isso, os pais deveriam preencher uma ficha de identificação de perfil (informações sobre idade e sexo).

3.3.2-Roteiro de entrevista

Conforme assinala Almeida (2005, p. 136), ao se fazer uso da entrevista como coleta de dado das representações sociais, emprega-se uma técnica muito conveniente, porém complexa para estudar determinados grupos. A autora aponta que os estudos em representação sociais, por investigarem grupos e as suas representações simbólicas, podem gerar conflitos entre o pesquisador, membro externo deste grupo, e o grupo investigado. Desta maneira, Filho (2000) sugere que é essencial que se estabeleça uma relação de confiança e ética entre o sujeito/grupo investigado e o pesquisador, para que as indagações sejam livremente respondidas e os objetivos centrais da pesquisa sejam atingidos.

Para Alves-Mazzotti (1998), a entrevista permite tratar de diversos eixos temáticos complexos e, assim, explorá-los em profundidade, devido à sua natureza interativa. Ainda segundo Alves-Mazzotti (1998, p. 168),

as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rígida estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

Alves-Mazzotti (1998) esclarece, ainda, que o tipo de entrevista escolhida depende do nível de detalhamento que está proposto no objetivo geral e o paradigma adotado para cada pesquisa. É relevante, deste modo, que o investigador tenha lucidez do tema a ser abordado, que seja flexível ao utilizar o roteiro e evite interrupções inadequadas durante a entrevista.

Balizados por essas considerações apresentadas sobre o uso deste instrumento, estruturamos a entrevista, no presente estudo, em quatro eixos: a) percepção da participação dos pais na escola de seus filhos; b) avaliação dos pais sobre a relação família/escola; c) identificar como os pais percebem a importância da escola para vida de seus filhos; d) perceber como os pais se veem na participação do processo pedagógico e na gestão escolar.

3.4- Procedimentos para coleta de dados

Conforme Gil (2002), os procedimentos para a coleta de dados devem ser bem planejados, uma vez que esta se constitui, para o pesquisador, como o mapa do tesouro, ou seja, esta etapa do trabalho se configura como o momento em que o pesquisador traçará seu caminho para a aquisição dos dados, desta maneira, são estabelecidas condições indispensáveis para percorrer-se.

Fase inicial

Na fase inicial, respeitando os paradigmas éticos científicos, foi solicitada a autorização formal da instituição de ensino pesquisada, por meio da Secretaria de Educação do Distrito Federal e do próprio Centro de Ensino Fundamental 01 da Estrutural. Nesta solicitação, constavam as finalidades e os objetivos desta pesquisa científica, sendo apresentados à Regional de Ensino responsável e à diretora da escola.

Uma vez de posse da autorização, realizamos observações de 90 horas nas salas de 4º e 5º ano na escola no contexto do estágio supervisionado da Faculdade de Educação da UnB. O diário de campo foi destinado aos apontamentos feitos durante a observação (não sistematizada) realizada no âmbito escolar. Compreendendo a observação como relevante elemento da pesquisa qualitativa, tal técnica propicia ao pesquisador a observação de uma determinada situação, portanto, fazendo com que este tenha uma relação direta com seus interlocutores/grupo no espaço social da pesquisa.

Em virtude disso, a observação é necessária para toda pesquisa social, uma vez que, ao fazer parte do contexto social investigado, o pesquisador pode melhor compreender a realidade e estruturar outros instrumentos de coleta de dados (MINAYO, 2007). Vale ressaltar, ainda, que, o pesquisador, na ação de observar, modifica o ambiente, pois interfere nele, como inequivocamente também é modificado (MORIN, 1992).

1ª Etapa: Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados com o fim de identificarmos as representações sociais dos pais de estudantes sobre a escola. Para que esta etapa fosse realizada, com o auxílio das professoras responsáveis pelo 4º e 5º ano, encaminhamos na agenda dos discentes um envelope contendo o termo de consentimento livre esclarecido e o questionário. Outra importante estratégia adotada no emprego dos questionários foi a aplicação destes nas reuniões de pais e mestres. Vale ressaltar que o número de participantes para esse instrumento não foi estabelecido, uma vez que contávamos com a disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa, resultando, assim, em setenta e seis (76) questionários aplicados aos pais.

2ª Etapa: Realização das entrevistas

Nesta etapa, foi realizado roteiro de entrevistas estruturadas, sendo os participantes definidos de acordo com a conveniência. Objetivou-se, com este instrumento, aprofundar o primeiro instrumento aplicado, tendo em vista os objetivos centrais da pesquisa. As entrevistas foram realizadas ao final da reunião de pais e mestres, no mês de setembro, de

2011, de forma individual. Todas as entrevistas foram registradas por meio da escrita, pelo pesquisador com auxílio de duas professoras, com autorização formal dos participantes.

3.5- Procedimentos para análise e discussão dos resultados

À medida que os dados iam sendo colhidos, realizamos algumas medidas para organizar e tratar os mesmos, objetivando, assim, à sua análise e interpretação. Conforme Alves-Mazzotti (1998), nos estudos qualitativos, as etapas procedimentais não obedecem à uma sequência rígida, entretanto, vão sendo realizadas de forma interativa, no transcorrer da pesquisa.

Instrumento 01: Questionário

Na primeira fase dos procedimentos da análise dos dados, realizamos um levantamento das palavras, frases ou expressões mais mencionadas nas respostas expostas pelos participantes. Depois de tal levantamento, utilizamos o *software* desenvolvido por Vergès, denominado EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant l'analyse des Evocations*), versão 2003. Adotou-se este *software*, no presente estudo, pois possibilita uma hierarquização gráfica dos termos expressos pelos sujeitos e, também, por ser uma ferramenta facilitadora da análise da estrutura e organização de uma representação social.

A análise das evocações citadas pelos participantes possibilita identificar a estrutura interna das representações, por meio de dois critérios: ordem de evocações e frequência do elemento para o conjunto de sujeitos indagados. Depois deste intersecção desses dois critérios é definido os elementos que se associam ao termo indutor (RODRIGUES, 2008). Por sua vez, os resultados são apresentados em quadrantes organizados em dois eixos: horizontal, correspondendo à ordem das evocações, e o vertical, correspondendo à frequência das evocações das palavras.

Visando uma maior elucidação do *software*, explanaremos, a seguir, a forma como os dados coletados são estruturados pelo programa EVOC, baseado na dissertação de Rodrigues (2008), defendida na Faculdade de Educação/UnB.

Quadro 02. Exemplo de análise de evocação.

	ORDEM MÉDIA DE EVOCAÇÕES	
F R E Q U Ê N C I A S	1º Quadrante	2º Quadrante
	Núcleo Central	Sistema Periférico ou Periferia Próxima
	3º Quadrante	4º Quadrante
	Sistema Periférico ou Periferia Próxima	Periferia Distante

Fonte: Rodrigues (2008)

No primeiro quadrante, encontramos os elementos que são considerados como núcleo central, pois estes elementos, por deterem um elevada frequência, configuram-se como palavras ou expressões que mais se associam ao termo indutor. Como já relatado anteriormente, os elementos que compõem o núcleo central se constituem como as representações mais sólidas acerca do objeto.

No segundo e terceiro quadrante, deparamo-nos com os elementos menos frequentes na configuração da representação, no entanto, não menos significativos em sua estrutura. Nesses quadrantes da zona periférica próxima, verificamos os prováveis elementos que constituem o sistema periférico e as possíveis futuras representações do núcleo central.

O quarto quadrante corresponde aos elementos menos frequentes e menos memorados nas evocações que correspondem à periferia distante. Vale ressaltar que esses elementos estão ligados diretamente aos aspectos mais individuais dos sujeitos pesquisados.

Já com os resultados das análises das evocações- tabela de quadrantes- realizamos uma nova análise chamada de análise de palavras basilares. Fazendo uso das representações do núcleo central e da zona periférica, comparamos as frequências das evocações com as frequências das palavras consideradas mais relevantes para os sujeitos. Mediante este cálculo, realizados pelo software obtivemos um segundo indicador de prováveis representações que pertencem ao núcleo central e ao sistema periférico.

Instrumento 02: Entrevista

Realizamos as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas para verificação da construção subjetiva dos participantes acerca do tema. De tal maneira, foi utilizada uma adaptação da análise de conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin, em 1977, e detalhada na obra *L'analyse de contenu*. Com salienta Silva (2004), a análise do conteúdo se constitui como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, objetivando, assim, procedimentos sistêmicos e o detalhamento criterioso do conteúdo das mensagens e obtendo indicadores quantitativos ou não, que consentem inferências de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens.

Adotou-se esta técnica de análise da comunicação porque ela proporciona visualizar de forma panorâmica as representações sociais, a partir de paramentos ou unidade de significado que foram emergido dos textos, à medida que realizamos as leitura do material angariado.

Para Bardin (1994), a análise do conteúdo pode ser aplicada em todas as formas de comunicação, pois esta técnica exerce duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em exercício. A primeira função se refere à administração da prova, em que hipóteses, sob forma de questões ou sentenças provisórias, servem de diretrizes, apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma informação. A segunda função, intitulada de heurística, caracteriza-se pela tentativa exploratória do objeto estudado, aumentando, assim, a propensão da descoberta (SILVIA, 2004).

Para a análise do conteúdo dos dados coletados nas entrevistas, seguimos as etapas propostas por Bardin (2006):

1. Transcrição das entrevistas.
2. Pré-análise do material: Primeiramente, foi realizada uma breve leitura, com o intuito de captar as primeiras impressões do pesquisador frente às mensagens apresentadas pelos participantes. Em seguida, houve a delimitação do *corpus* da investigação, demarcando, assim, os aspectos mais específicos nos quais o pesquisador centrou sua atenção.

3. Exploração do material: Houve, inicialmente, a elaboração de uma tabela para cada questão, contendo as 12 respostas dos participantes. Por sua vez, com os dados estruturados em cada questão, estabelecemos unidades de sentidos, palavras ou frases que criam ilhas de significados retiradas de cada entrevista, assim, foram estabelecidas as categorias em função das respostas específicas.
4. Tratamento dos resultados: Nesta última fase, elaborou-se um tratamento estatístico simples dos resultados, o que permitiu a elaboração de tabelas para cada questão com a categoria a classe a unidade de sentidos, que possibilitou o condensação das informações provenientes para as análises. O percentual e a frequência de cada categoria foram avaliados com a finalidade de se alcançar a compreensão e análise de cada questão.

Vale mencionar, ainda, que a pesquisa foi conduzida de acordo com os paradigmas éticos proposto pelo Conselho Nacional de Saúde, nas normas da Resolução n. 196/1996, que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos, assim, todos participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

No capítulo subsequente, iniciaremos a exposição da apresentação e análise dos dados sobre as informações coletadas no transcorrer deste estudo científico.

CAPÍTULO 04- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tomando como base epistemológica o método quanti-qualitativa, esta pesquisa objetivou identificar as representações sociais da escola para pais de estudantes. Durante o primeiro semestre de 2011, participaram da primeira etapa desta pesquisa setenta e seis (76) pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do Distrito Federal. Por sua vez, no segundo momento da pesquisa, foram entrevistados doze (12) pais de estudantes dos mesmos anos já referidos.

Visando promover uma maior facilitação na visualização dos resultados e das discussões, os mesmos foram divididos de acordo com os instrumentos de análise dos dados utilizados: 1 - Questionário de associação livre de palavras, utilizando o *software* EVOC; 2 - Roteiro de entrevistas, por meio da Análise do Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Primeiro Instrumento: Dados do questionário de associação livre de palavras utilizados no *software* EVOC, *Representações Sociais dos Pais de Estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental acerca da Escola.*

QUADRO 03. Representações Sociais da escola para pais de estudantes do Ensino Fundamental

	Rang < 3,4	Rang ≥ 3,4
Fréquence >= 6	Aprendizado (12) Educação (10)	Amizades (9) Formação (6) Respeito às Diferenças (6) Respeito (6) Socialização (10)
4 <= Fréquence < 5	Cidadania (5)	Aprender (4) Cultura (4) Desenvolvimento (4)

Fonte: Dados do pesquisador.

No primeiro quadro, intitulado “Representações Sociais da escola para pais de estudantes do Ensino Fundamental”, encontramos um total de setenta e seis (76) diferentes

palavras evocadas, sendo onze (11) palavras repetidas indicando as representações sociais da escola para o grupo pesquisado.

Verificamos que as representações *Aprendizado* (15%) e *Educação* (13%) apresentam-se como Núcleo Central das representações sociais da escola, sendo que estas apontam para a característica do desenvolvimento cognitivo que tal instituição propicia. Já nas zonas periféricas, foram evocadas as representações *Cidadania* (6,5%), *Amizades* (11%), *Formação* (7,8%), *Respeito às Diferenças* (7,8%), *Respeito* (7,8%), *Socialização* (13%), *Aprender* (5,2%), *Cultura* (5,2%), *Desenvolvimento* (5,2%), gerando uma representação social de escola marcada pelo aspecto do desenvolvimento social e da instrução, que é estabelecido entre os sujeitos que compõem esta instituição.

No que tange às representações sociais encontradas no núcleo central, observamos que a instituição escolar, na visão dos pais, se apresenta como um *locus* de Educação e se caracteriza como um espaço promotor da Aprendizagem. Logo se pode deduzir que a educação ofertada na escola promove o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. A presente representação vem a corroborar com os postulados de Penin e Vieira (2001), que assinalam que, a escola preservou sua característica central de ensinar e desenvolver a aprendizagem do sujeito.

Conforme Araujo (2000), aprender se configura como o ato de incorporar um novo comportamento, sendo tal mudança oriunda de experiências construídas por fatores ambientais, biológicos, emocionais e sociais. Essa estudiosa aponta, ainda, guiado pela corrente cognitivista, que a aprendizagem se estabelece como um processo contínuo que se desenvolve durante todo o transcorrer da vida do indivíduo.

Por sua vez, no que concerne à segunda representação do núcleo central, Educação, conforme Brandão (2001) constitui-se como um fenômeno social em que há um processo de ensino e aprendizado, podendo ser realizado em espaços formais (escolas e universidades) e informais (no cotidiano familiar, religioso, de lazer etc.). É saliente mencionar que o presente fenômeno, segundo Amado (2006), configura-se como ambíguo, de difícil delimitação epistemológica e flexível, devido ao seu caráter cultural.

Compreendendo a aprendizagem por meio da perspectiva cognitivista supracitada, a escola se estabelece como um espaço fecundo para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, uma vez que a instituição, por possuir técnicas e metodologias adequadas para a educação, propiciam um maior estímulo do sujeito. Todavia, para Demo (2005), a

aprendizagem desenvolvida na escola deve ser norteada buscando atender à libertação e “desalienação” do indivíduo.

Freire (2005) concebe o processo de aprendizagem libertadora da seguinte maneira: a) Todos os sujeitos são inacabados, logo estando sempre em processo de aprendizagem; b) O ato de aprender não é acumular conhecimento, uma vez que os conhecimentos são voláteis, as informações envelhecem velozmente; c) O relevante é aprender a pensar, pensar na realidade, e não reproduzi-la; d) Só aprendemos algo que é significativo para a nossa vida, logo deve haver identificação com a escola para que esta aprendizagem seja prazerosa. Entender este processo da aprendizagem para a libertação é papel do professor/educador, segundo Freire (2005), estabelecendo um diálogo/mediação com o estudante e respeitando sua autonomia e dignidade. É imperativo, também, no trabalho do docente, resignificar os saberes e primar por uma criticidade dos conhecimentos.

Tendo em vista este caráter estimulador da escola, torna-se imprescindível que os atores sociais que compõem tal instituição, segundo Alarção (2001), estabeleçam parcerias. Portanto, professores, pais, alunos, servidores, comunidade e gestores podem instituir um espaço de educação crítica e reflexiva da realidade.

Nas zonas periféricas, nota-se a ocorrência de representações da escola ligadas ao aspecto Social: Amizade; Respeito; Respeito às Diferenças; Socialização; Cidadania; e Cultura. Conjuntamente, constata-se representações da escola como um ambiente de Formação: Aprender; Formação e Desenvolvimento.

No decorrer histórico da instituição escolar, contata-se uma priorização do desenvolvimento cognitivo nas práticas pedagógicas, sendo as questões afetivas, motoras, sociais e críticas delegadas a outras instituições ou entendidas como secundárias (REIS, 2002). Saviani (1991, p. 18) ilustra:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente.

Entretanto, com o advento das correntes construtivistas, principalmente dissertada por Jean Piaget (considerado o precursor), Henri Wallon, L. S. Vigotsky e A. N. Leontiev, verifica-se que houve uma mudança das abordagens pedagógicas.

Na concepção construtivista, o processo de desenvolvimento da aprendizagem caracteriza-se por estar pautado na relação de mediação entre o sujeito aprendiz/objeto de estudo/agente. Como sugere Vigotsky (apud BOCK, 2001, p. 125):

[...] A aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre medida pelo outro. [...] O desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e consequente desenvolvimento do indivíduo.

Coadunado com este postulado, Freire (2002, p.68) assinala: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Compreender esta perspectiva é perceber que a escola moderna se transformou, pois mesmo reconhecendo a importância do desenvolvimento cognitivo, houve a incorporação de metodologias que estimulassem o sujeito nas questões afetivas, motoras e sociais.

Os pais, ao terem representações da escola como um local em que são estabelecidos Amizade, Socialização e Respeito, demonstram entender que o espaço educacional é constituído não somente pela aprendizagem de conteúdos, mas, também, pelas relações de afeto e de formação de valores fundamentais para a vida dos estudantes. Nesta representação, nota-se que as relações sociais e afetivas, que antes não eram percebidas tanto pela escola quanto pela família, no transcorrer o processo educacional (FREIRE, 1996), foram alteradas.

Vale destacar, também, a representação da escola como Cidadania. Conforme Gadotti (2002), o acesso e a permanência nos serviços educacionais configuram-se como um dos elementos para o exercício da cidadania, para o autor, cidadania estabelece-se como um amplo conjunto de direitos e deveres que os sujeitos têm com a sociedade. A cidadania, na esfera educacional, estabelece-se como ter direito à uma educação gratuita de qualidade, estruturas físicas adequadas para o bom atendimento do cidadão, ter um corpo docente de qualificado, entre outras coisas (DOURADO, 2003).

Averiguam-se, ainda, nas zonas periféricas, representações que assinalam a característica de Formação na instituição escolar, reforçando ainda mais as representações que emergiram no núcleo central, Aprendizagem e Educação. Conforme já exposto anteriormente, torna-se necessário que esta formação seja pautada em um ensino crítico, reflexivo e que oportunize condições para a transformação de problemáticas sociais (FRIGOTTO, 2001).

Segundo Instrumento: Entrevista

Com a finalidade de apresentar os resultados sobre as representações sociais dos pais a respeito da escola, a partir das informações obtidas no transcrito da pesquisa, trazemos, a seguir, as tabelas referentes à análise das quatro (04) perguntas feitas aos doze pais entrevistados.

O Quadro 04 apresenta as respostas dos pais obtidas por meio da seguinte questão:
Para o (a) senhor (ra) qual é a importância da escola para a vida de seus filhos?

Quadro 04. Categoria 01: Importância da escola para a vida de seus filhos.

* RESPOSTAS	Número de ocorrências	Total de ocorrências
• CLASSES		
• Formação do Sujeito		
* É de grande importância para o futuro e formação.	04	09 (69,2%)
* Um bom estudo na vida de alguém faz a diferença.	02	
* Só podemos construir um bom cidadão com a educação escolar e familiar.	02	
* Fundamental, pois há uma formação de qualidade.	01	
• Aspecto Pedagógico		
* Importante espaço para inserir a criança no meio social.	02	04 (30,7%)
* Fundamental no desenvolvimento físico, motor e social	02	
		13

Fonte: Dados do pesquisador gerados pela análise do conteúdo.

Podemos inferir, a partir das respostas enunciadas, que grande parcela, 69,2% dos pais entrevistados, enxerga na escola uma instituição fundamental na Formação do Sujeito. A segunda classe, que emerge da fala dos pais, compreende a escola como um espaço Pedagógico, 30,7%.

No que tange à representação da escola sendo uma instituição social importante para a formação do sujeito, nota-se que esta representação pode estar pautada em dois aspectos: 1º - formação do sujeito para o mercado de trabalho; 2º - formação do sujeito para o convívio em sociedade.

No que se refere às falas que apontam a escola como instituição promotora da Formação do Sujeito para o mercado de trabalho, verifica-se que esta representação pode estar atrelada aos ideários educacionais da Teoria do Capital Humano, levando em consideração

que, para os pais, a educação ofertada na escola se estabelece como crucial para uma melhor capacitação profissional e colocação no mercado de trabalho. Como exemplo, segue os depoimentos a seguir:

[...] É de grande importância para o futuro e formação, assim meu filho pode ser alguém na vida (Participante 01).

[...] Fundamental, pois há uma formação de qualidade e que prepara o cidadão para o exercício de uma profissão (Participante 04).

Compreendendo as críticas que foram e ainda são realizadas à Teoria do Capital Humano, constata-se que este pensamento de preparar o sujeito aprendiz para uma profissão, estimulando suas habilidades de maneira sistemática, ainda é latente na sociedade, conforme assinala Silva (2002, p. 58):

Atualmente, encontramos nos discursos veiculados pela mídia e pelas políticas governamentais um forte apelo à escolarização como saída para os graves problemas enfrentados no país. Embora não seja correto imaginar que a escolarização possa resolver todos os problemas, temos que concordar que seu papel vai muito além e apenas instruir as novas gerações.

Para Alarcão (2001), este pensamento se traduz como reflexo da sociedade moderna, pois o sistema capitalista, ao gerar o processo de massificação social, impulsionou o campo educacional a produzir indivíduos com uma *super qualificação* e primando por uma eterna formação.

Como assinala Delors (2001, p. 161):

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a vida, o equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada.

Conforme os postulados de Freire (2005), Frigotto (2001), Saviani (2009) e Demo (2001), denota-se que a instituição escolar, mesmo tendo como função primordial a formação acadêmica, ela também deve exercer o papel de formadora do sujeito para o convívio em sociedade.

Reconhecendo que a mediação pedagógica exercida no seio escolar sempre foi pautada à luz dos referenciais culturais de cada sociedade, é necessário entender, conforme Chauí (1981), que, com o advento de grandes ideologias e mentalidades sociais, houve mudanças culturais na sociedade, impactando diretamente no processo educacional e na construção/formação dos indivíduos.

Desta maneira, e entendendo esta sociedade como plural e dinâmica, torna-se necessário perceber o sujeito aprendiz como um ser ativo e reflexivo. Por meio desta premissa, estabelece-se como imperativo do trabalho da mediação da escola/família uma formação que esteja atenta aos anseios sociais, buscando, segundo Rousseau (1973), uma formação voltada para o “bem comum da sociedade”.

Por sua vez, na segunda classe, em que é destacada a importância da escola no aspecto pedagógico, verificam-se representações que assinalam que a instituição escolar se configura como sendo um espaço importante para o aprendizado, como, também, potencializadora de um desenvolvimento físico, psíquico e social, coadunando com as evocações enunciadas no primeiro estudo: aprendizagem e educação.

A seguir, o Quadro 05 apresenta as respostas dos pais obtidas por meio da questão: *Como o(a) senhor(a) avalia a relação Família/Escola?*

Quadro 05. Categoria 01: Avaliação da Relação Família/Escola para os pais.

* RESPOSTAS	Número de ocorrências	Total de ocorrências
• CLASSES		
• Positiva		
* Relação de parceria e cooperação.	04	08 (57,1%)
* Importante, pois quando funciona temos bons resultados.	03	
* Não se pode educar se os pais e professores se desconhecem.	01	
• Negativa		
* Falta qualidade nessa relação.	03	06 (42,2%)
* Deveria haver uma maior proximidade das instituições.	02	
* Alguns canais funcionam, porém os professores são inacessíveis.	01	
		14

Fonte: Dados do pesquisador gerados pela análise do conteúdo.

Constata-se, por meio das respostas, que, no imaginário dos pais de estudantes, 57,1% avalia existir de maneira positiva a relação família/escola, entretanto, 42,2% entende haver uma relação negativa.

Conforme as assertivas de Polonia (2005) e Szymanski (2001), mesmo a relação família/escola sendo um fenômeno complexo, em que há conflitos, faz-se necessário uma eterna busca de integração entre tais instituições. Segundo Costa (2003), a cooperação de ambas as instituições, família e escola, gera, de maneira incisiva, melhores condições para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança/estudante.

No tocante à primeira classe, Positiva (57,1%), nota-se haver o reconhecimento da importância de uma relação de parceria e cooperação entre a escola/família e sendo enfatizado que *'não se pode educar se os pais e professores se desconhecem'* (Participante 04). Por isso Cerqueira (2003) aponta a necessidade de ambas as instituições, família e escola, terem o dever de se conhecerem, ou seja, tanto os pais estarem atentos aos encaminhamentos pedagógicos e administrativos da escola, como os professores/escola buscarem compreender as problemáticas sociais de cada família. Com a compreensão das peculiaridades de cada instituição, conforme Szymanski (2001), é possível construir relações de cooperação mais sólidas e em prol da educação do estudante.

Vale salientar, conjuntamente, que é bastante válido este primeiro reconhecimento da importância da relação família/escola no imaginário dos pais, haja vista que isto pode facilitar o trabalho pedagógico, possibilitando maiores e melhores resultados no ensino ofertado. Outro ponto que esta avaliação positiva nos mostra é que, com o fortalecimento da relação família/escola, pode-se construir uma escola para toda a comunidade escolar, e não somente para os alunos e professores.

Na segunda classe, avaliação Negativa (42,8%), foi destacada pelos pais a existência de uma relação deficitária entre a escola e a família, sendo sugerido haver uma maior aproximação institucional. Como alude nestas falas:

[...] Falta qualidade nesta relação da família e escola (Participante 02).

[...] Alguns canais funcionam, porém os professores são inacessíveis, assim tornando a parceria difícil (Participante 01).

Para Oliveira e Marinho-Araujo (2007), as muitas tentativas de uma aproximação entre a escola e a família são frustradas devido ao fato de não haver delimitações claras de

espaços que cada instituição pode ocupar na vida do estudante. Mediante este cenário, é papel da escola procurar mostrar à família ambientes em que ela possam trabalhar juntos, como a Associação de Pais Alunos e Mestres (APAM) e o Conselho Financeiro da Escola (Caixa Escola), buscando construir e melhorar esta relação, cotidianamente.

O Quadro 06 apresenta as respostas dos pais obtidas por meio da questão: *Como o senhor (a) percebe a sua participação na escola de seu filho (a)?*

Quadro 06. Categoria 01: Percepção dos pais sobre a sua participação na escola dos filhos.

* RESPOSTAS	Número de ocorrências	Total de ocorrências
• CLASSES		
• Atuante		
* Presente nas reuniões.	06	19 (76%)
* Participo dos deveres e atividades extracurriculares.	05	
* Busco estar constantemente acompanhando os meus filhos.	04	
* Contato com equipe pedagógica.	02	
* Converso com meus filhos em casa sobre a escola.	02	
• Não Atuante		
* Ausente, já que não tenho tempo.	03	04
* Ausente, pois sou divorciado.	01	(16%)
• Funcional		
* Levando e Buscando.	02	02 (08%)
		25

Fonte: Dados do pesquisador gerados pela análise do conteúdo.

Nesta terceira categoria, emergem três classes sobre a autoavaliação dos pais sobre as suas relações com a escola: 76% compreende serem Atuantes; 16% Não são Atuantes, 8% desempenha uma relação Funcional com a escola.

No que tange à análise *macro* das respostas, da primeira classe (Atuante), nota-se que ‘ser atuante’ na participação da escola, para os pais, está pautado no estabelecimento de uma comunicação entre pais e escola, isto posto, constata-se que, para os pais, estar presente nas reuniões e participar das atividades extracurriculares de seus filhos se estabelecem como representação mais importante. Como é apontado nestes posicionamentos:

[...] Busco estar presente nas reuniões da escola, para saber como meu filho esta. (Participante 05)

[...] Estabeleço contato com a equipe pedagógica, principalmente com as professoras (Participante 07).

Para Hoffmann (2002), os espaços como “*Reunião de Pais e Mestres*” e os “*Conselhos de Classe*” se configuram como momentos basilares para a prática pedagógica, uma vez que são em tais reuniões que podem ser avaliadas e discutidas temáticas relevantes para toda comunidade escolar. As “*Reuniões de Pais e Mestres*”, segundo Hoffmann (2002), ainda é comumente percebida como mero momento burocrático de entrega de boletim e conversas sobre a vida acadêmica do estudante, contudo, a equipe pedagógica deve buscar tratar em tais reuniões temáticas igualmente importantes para a vida acadêmica do aluno, como a administração escolar, as questões econômicas da escola, as problemáticas trabalhistas da equipe pedagógica etc.

Entendendo o momento das reuniões pedagógicas como uma ocasião fundamental para a interlocução entre pais/professores/comunidade escolar, instituiu-se necessário tanto a escola como os pais compreenderem o momento das reuniões pedagógicas como espaço democrático, em que pode ser gerada uma comunicação direta entre família e escola.

Referente à segunda classe, Não Atuante (16%), verifica-se que foram arrolados argumentos como a falta de tempo e o fato de os pais serem divorciados para justificar uma não participação efetiva dos pais na escola.

A primeira sentença desta classe, “*Ausente, já que não tenho tempo de ir a escola sempre*” (Participante 09), exprime uma das características desta modernidade, pois grande parcela dos indivíduos, ao desempenharem uma rotina de trabalho tão excessiva, acaba por não ter tempo de ofertar a atenção/participação devida às instituições escolares que seu filho/responsável frequenta (CORTELLA, 2001).

À luz deste fato, é dever da família compreender que, atualmente, as muitas instituições escolares já dispõem de canais diretos, como telefone, correio eletrônico, vídeo conferências, redes sociais etc., possibilitando, desta maneira, que o responsável, mesmo tendo uma escassez de tempo para estar na escola, possa acompanhar e dialogar com a equipe pedagógica.

O Quadro 07 apresenta as respostas dos pais obtidas por meio da questão: *Como o senhor(a) percebe a participação dos outros pais na escola de seu filho(a)?*

Quadro 07. Categoria 01: Visão dos pais sobre a participação dos outros pais no processo pedagógico e da gestão escolar.

* RESPOSTAS	Número de ocorrências	Total de ocorrências
• CLASSES		
• Não Ativo		
* Poucos pais participam.	07	08
* Limitado e não frequente, acontece somente nas reuniões de pais e mestres.	01	(61,5%)
• Ativo		
* Os pais estão atentos e muitos vão até às reuniões.	02	04
* Tenho atenção com as atividades escolares.	02	(30,7%)
• Regular		
* Depende muito dos pais uns vão outros não.	01	01
		(7,6%)
		13

Fonte: Dados do pesquisador gerados pela análise do conteúdo.

Verifica-se, por meio das respostas apresentadas, que, na perspectiva dos entrevistados, a participação dos outros pais no processo pedagógico e da gestão escolar, em sua maioria, é Não Ativa, correspondendo a 61,5%, por sua vez, 30,7% compreende haver uma participação Ativa e somente 7,6% enxerga esta participação como Regular.

Referente à primeira classe, Não Ativa (61,5%), nota-se que há um reconhecimento da pouca participação dos demais pais no processo pedagógico e da gestão escolar. Com é expostos nas falas seguintes:

[...] Poucos pais participam da vida escolar, parece haver pouco interesse por parte de alguns familiares (Participante 08).

[...] Percebo uma participação limitada e não frequente, acontecendo somente na reuniões de pais e mestres (Participante 02).

Conforme Saviani (2001), a instituição escolar brasileira, ao ser um bem público no qual são permitidas concessões/licenças, no caso de escolas privadas, deve ser percebida como uma instituição social de todos e à serviço dos cidadãos. Isto posto, faz-se necessário tanto a sociedade, como a comunidade escolar, compreender que a escola, ao primar pela

transformação social via formação de um sujeito crítico, se estabelece como um *lócus* agregador, sendo fundamental, assim, a participação de todos os indivíduos (FREIRE, 2002).

Não obstante, segundo Demo (2001), a escola, ao se estabelecer como um espaço social público e político deve buscar atender/formar o estudante, mas, igualmente, precisa promover a construção de núcleos de apoio que motivem a agregação comunitária, tais como clube do livro, palestras, cursos, atividades desportivas etc. Neste entendimento é importante, também, o desenvolvimento de uma APAM e de um conselho escolar que procure mostrar a importância de todos os pais no processo educacional e da gestão da escola.

A segunda classe, Ativo (30,7%), abrange evocações sobre o acompanhamento dos pais nas atividades escolares. Constata-se que, para os pesquisados, muitos pais se fazem presentes em reuniões da escola e acompanham as atividades escolares de seus filhos/estudantes.

Nota-se que, a presente classe, coaduna com a pesquisa realizada pelo MEC (MEC; INEP, 2005) que alude para o fato das reuniões escolares se estabelecerem no âmbito nacional, como o momento no qual ocorre a maior participação da família na escola. Como já citado nas análises do Quadro 04, é louvável, para a construção de uma escola voltada para toda a comunidade escolar, professores e gestores pedagógicos estabelecerem nas reuniões um momento de reflexão sobre as práticas pedagógicas e da gestão escolar, buscando promover uma melhoria cotidiana do trabalho ofertado.

A segunda sentença que surge, também nesta classe, traz à luz a participação dos pais no acompanhamento das atividades escolares de seus filhos. O referido resultado exprime semelhança com os dados da pesquisa de Lopes (2010), que assinala que o acompanhamento/auxílio da família nas atividades escolares dos estudantes se estabelece como uma prática cultural que há tempos tem se formalizado como um componente da relação escola/família.

CAPÍTULO 05- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a complexidade da relação Família/Escola e as representações sociais sobre a instituição escolar, este estudo pretende contribuir com a temática. Verificou-se que o objetivo geral desta investigação foi alcançado, pois, por meio da pesquisa, as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do Distrito Federal foram identificadas. As representações evocadas pelos pais foram analisadas levando em consideração a Teoria das Representações Sociais e os demais arcabouços teóricos da Psicologia e da Educação que se dedicam a investigar a relação Família/Escola.

No primeiro estudo, houve a participação de setenta e seis (76) pais de estudantes de escola pública do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, do Distrito Federal. Este estudo teve por função responder ao objetivo geral desta pesquisa: identificar e analisar as representações sociais de pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, do Distrito Federal, sobre a escola.

Os resultados angariados possibilitaram a estruturação do núcleo central e do sistema periférico devido ao auxílio do *software* EVOC. Em um segundo momento, houve a análise dos dados à luz do referencial teórico já supracitado.

Constatou-se, que, para os pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a instituição escolar é percebida como um *locus* do Aprendizado e da Educação, formatando, assim, o núcleo central. Por sua vez, nas zonas periféricas, sobressaíram-se evocações que destacavam o aspecto Social e de Formação da escola.

Nota-se que a escola, para pais de estudantes, estabelece-se como um ambiente promotor do desenvolvimento cognitivo, social, afeto e que há a formação do sujeito aprendiz.

No segundo estudo, por sua vez, houve a participação de doze (12) pais de estudantes de escola pública do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, do Distrito Federal. Com este segundo momento da investigação, pretendeu-se responder aos objetivos específicos: 1 - identificar e analisar as representações dos pais sobre a importância da escola para a vida de seus filhos; 2 - identificar e analisar como os pais avaliam a relação família/escola, bem como identificar e analisar como os pais percebem a sua participação na escola de seus filhos; 3 – identificar e analisar como os pais percebem a sua participação na escola de seus filhos.

Constata-se que, para os pais de estudantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, a instituição escolar exerce uma importante função na vida de seus filhos, pois para a escola se estabelece como um espaço de Formação do Sujeito. Vale salientar, também, que ainda nesta categoria houve o reconhecimento do aspecto Pedagógico, que é envolvido no contexto escolar.

No que se refere ao segundo objetivo específico, na compreensão dos pais de estudantes, a relação família/escola se estabelece com Positiva, uma vez que pode oferecer bons resultados na educação do sujeito aprendiz. Entretanto, alguns pais enxerga a relação família/escola como deficitária e com alguns problemas.

O terceiro e último objetivo específico identificou que os pais percebem a sua participação na escola de maneira Atuante, assim, fazendo-se presentes em reuniões, participando de atividades extracurriculares e buscando estabelecer uma comunicação com o corpo pedagógico da escola. Por sua vez, reconhece não serem atuantes, pois não tem tempo para participar da escola. Por fim, participam somente no aspecto Funcional, ou seja, levando e buscando seus filhos na escola.

À luz dos resultados angariados, verifica-se que, no imaginário dos pais, a relação família/escola se estabelece como fecunda para o aprendizado e desenvolvimento do sujeito aprendiz. Vale salientar que ambas as instituições, escola e família, devem buscar estabelecer parcerias em prol do desenvolvimento do sujeito e para a construção de uma escola aberta para toda a comunidade.

Por fim, constata-se que o fenômeno investigado, relação família escola, se estabelece como um campo complexo e dinâmico, exigindo, assim, novas investigações e pesquisas em prol da construção de uma integração efetiva da família/escola. Neste sentido, reconhecendo esta necessidade, o trabalho buscou trazer de forma inicial alguns resultados sobre quais as perspectivas que os pais apresentam sobre a participação de outros pais no processo pedagógico e da gestão escolar.

Guiado pelos estudiosos Lopes (2002); Marques (2013) possibilita melhor compreensão de como os pais percebem a participação de outros pais no processo pedagógico, e assim pode propiciar um novo olhar sobre a relação família/escola. Portanto que buscar investigar como os pais se relacionam entre si, pode propiciar uma melhor formulação de proposta que visam a integração família/escola.

Em síntese, este trabalho se insere como um relevante estudo para melhor compreender o universo escolar por parte de um dos seus fundamentais atores, ou seja, os pais. Verifica-se, ainda, que a produção desta pesquisa, ao contribuir com as investigações sobre a relação família/escola, pode ampliar os estudos sobre políticas educacionais e pedagógicas para tornar a convivência dos estudantes na escola prazerosa, agradável e promotora de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS:

ABRIC, J-C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

ALMEIDA, A. M. de O. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de (Orgs.). *Diálogo com a teoria das representações social*. Recife: UFPE, 2005, p. 117-160.

ALVES-MAZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008.

ANADON M, MACHADO PB. *Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais*. Salvador: Uneb, 2001

AQUINO, J. G. O mal-estar da escola contemporânea. In:_____. *Do cotidiano escolar*. São Paulo: Summus, 2000. p.135-56.

ARANHA, M. L. “*História da Educação no Brasil*”. Campinas SP, Ed. Papurus. 2006.

ARAUJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 2, 200. Acesso em: 12 jan. 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARDIN, I. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BOCK, A. M. B. Psicologia e educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação?* 33 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

BUSCHINI. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris: PUF, 2003. pp. 375-392.

CAETANO, L. M. *Relação escola e família: uma proposta de parceria*. São Paulo Ed. Dialógica, 2004. p. 51-60.

CARVALHO, M. E. P. *Relações entre família e escola e suas implicações de gênero*. Cadernos de Pesquisa, 2000.

CERQUEIRA, T. C. S. Representações Sociais da Escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. In: *Anais do X Congresso Nacional de Educação*, Curitiba, 2011, p. 15444-15454.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

COSTA, J. A. Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, 2003, pp. 1319-1340. In: I *Encontro Paranaense de Psicopedagogia* – ABPppr – nov./2003. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a07Simionato03.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

DEMO, P. *A Educação do Futuro e o Futuro da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DESSEN, M. A.; NETO, N. *Questões de Família e desenvolvimento e a Prática de pesquisa. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 16, n. 3, 2000.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 187-203.

DOURADO, L. F. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *As regras do método sociológico*. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

ELSEN, I. Cuidado familiar: uma proposta inicial de sistematização conceitual. In: ELSEN, I; MARCON, S. S.; SANTOS, M. R. dos (Orgs.). *O viver em família e a sua interface com a saúde e a doença*. Maringá: Eduem, 2002. p.11-24.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

FILHO, José C.; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: Ed UNESP, 2001.

_____. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.4shared.com/file/10031385/d8b95f80/educacao_mudanca.html>. Acesso em: 08 nov. 2013.

FRIGOTTO, G. *Capital humano e sociedade do conhecimento: contexto e educação*. São Paulo, Ed Injuí, ano 9, nº 34, abr/jun, 1994.

_____. *A Produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.

GAZZINELLI, M. F. Representações do professor e implementação de currículo de educação ambiental. *Caderno de Pesquisa* 2002, n. 115, pp. 173-194. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2012.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 4. ed. São Paulo: 1999.

GILLY, M. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 321-341.

GUARESCHI, N.; BRUSCHI, M. F. *Psicologia Social nos Estudos Culturais: perspectivas e desafios para uma nova psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENRI, P; LAUWE, M. J. C; A evolução contemporânea família - Paul Henri - Marie Jose Chombart de Lauwe in L'évolution des besoins et la conception dynamique de la famille», publicado na Revue Française de Sociologie, ano I, n.º 4, Out.-Dez. 1950.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. *Pensando Famílias* - UFF, 2001. Disponível em: <http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1363010551_hintz_novos_tempos_novas_fam%C3%A9Dias_-_complementar_8_abril.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

HOBSBAWM, E. J. *A era das revoluções: 1789–1848*. Rio de Janeiro: Editora Paz, 1977

HOHLFELD, A.; MARTINO, L.; FRANÇA, V. *Teorias da Comunicação: Conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

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

_____ (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERF, 2001.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. (Orgs.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. pp. 113-142.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÓPEZ. J. S. I. *Educação na família e na escola*. São Paulo: Loyola 2002.

LOURENÇO, J. K. de S. *Representações sociais dos professores em relação aos adolescentes em conflito com a lei*. 2012. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2012.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1990.

MACHADO, L. B.; ANICETO, R. A. *Núcleo Central e Periferia das Representações Sociais de Ciclos de Aprendizagem entre Professores. Ensaio* (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 18, p. 345-363, 2010.

MARQUES, R. *O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países*. 2002. Disponível em: <<http://www.eses.pt/usr/Ramiro/Texto.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2013.

MEC & UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, 2000.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 89-111.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORIN, E. O método IV. *As ideias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Portugal: Publicações Europa-América, 1992.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis RJ : Vozes, 2003.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, L. S. Contribuições da Psicologia Escolar à promoção do sucesso acadêmico na Educação Superior. In: *Actas do Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*, 1 (pp. 102-116). Braga: Universidade do Minho.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 55, 2007.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.). *Gestão da escola - desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PENIN, S. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas SP: Papirus, 1994.

_____. *Cotidiano e escola - a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *A obra em construção: o poder das práticas cotidianas na transformação da escola*. São Paulo: Cortez, 1989.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2005.

POLONIA, A. C.; SENNA, S. R. C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.) *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

PROSBT, E. R. A evolução da mulher no mercado de trabalho. *Revista Leonardo Pós Órgão de Divulgação Científica e Cultural do IPCG*, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ipc.com.br/artigos/rev02-05.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2013.

RAMOS, J. J. *Exercício Físico na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA, 1982.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, PUCCINELLI, R. M. S. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva. *Paidéia*, São Carlos, pp. 239-247, 2005.

RODRIGUES, A. Identidade do psicólogo social: reflexões sobre o problema no Brasil. *Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul*, 1981.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. pp. 19-57.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representação social*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1994.

SANTOS, A. F. C.; CERQUEIRA, T. C. S. Representações sociais de pais de estudantes do ensino fundamental sobre a escola. In: VII Jornada Internacional e V Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, 2011, Vitória, ES. *Estudos em Representações Sociais*. Vitória: GM Editora; 2011 São Paulo: EdUc, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Campinas SP: Autores Associados. 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. revista e ampliada. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

SCHULTZ, T. W. Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, vol. 51, n. 1, mar. 1961.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. da. *A formação do professor centrada na escola: uma introdução*. São Paulo, 2003

SIMONIATO, M. A. W; OLIVEIRA, R. G. *Funções e transformações sobre as representações sociais*. Salvador: UNEB, 2001.

SOUSA, R. C. *As representações sociais dos professores e alunos sobre a relação ensino e aprendizagem em educação a distância na Unitins*. Faculdade de Educação- Banco de Teses e Dissertações, Brasília, 2009.

SZYMANSKI, H. *A relação família-escola: desafios e perspectivas*. Brasília: Plano, 2001.

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UCB, Universidade Castelo Branco. *Módulo de Especialização: História da Educação*. Rio de Janeiro: UCB, 2007.

TERCEIRA UNIDADE

PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nos meus quatro anos e seis meses em que tive a oportunidade de estudar na Universidade de Brasília (UnB), muito pude aprender sobre algumas áreas, em especial, Educação e História. Ao buscar realizar projetos de pesquisa, monitorias, cursos de extensão, intercâmbio etc., creio que, hoje, posso dizer que aproveitei bastante as oportunidades que a graduação na UnB me possibilitou.

Mesmo aproveitando de forma incisiva as chances que a UnB me possibilitou para melhor me profissionalizar, penso que o universo educacional, devido à sua complexidade, exige do pedagogo uma eterna formação.

Reconhecendo que a valorização profissional do pedagogo caminha *pari passu* à qualificação de sua formação, ambiciono a realização de um curso de mestrado acadêmico na área da Educação, pois julgo que me possibilitará um maior sucesso ao ingresso no mercado de trabalho. Entendendo que o ingresso nos cursos *stricto sensu* nas boas universidades é bem concorrido e de difícil acesso, pretendo realizar, enquanto não sou aprovado no Mestrado, algum curso de Especialização em Sociologia ou em História.

Pretendo, ademais disso, um dia poder regressar a estudar fora do Brasil, uma vez que, no pouco tempo em que estive na Universidade de Lisboa (UL), pude melhor compreender algumas problemáticas sociais e econômicas da educação brasileira em outra perspectiva.

APÊNDICES

CIDADE:		BAIRRO:
SEXO: F () M ()	ESTADO CIVIL:	NÚMERO DE FILHOS:
PROFISSÃO:		IDADE:
ESCOLARIDADE:		
ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO ()		
ENSINO FUNDAMENTAL ()		
ENSINO MÉDIO INCOMPLETO ()		
ENSINO MÉDIO ()		
ENSINO SUPERIOR () Especifique: _____		
PÓS-GRADUAÇÃO () Especifique: _____		

MUITO OBRIGADO PELA COOPERAÇÃO.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito do tema ESCOLA. Lembramos que não existe resposta correta, apenas queremos conhecer sua forma de pensar associada ao tema pesquisado.

Solicitamos a sua participação respondendo às seguintes questões abaixo:

1) Rapidamente, escreva 6 palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase:

(atenção: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas.)

Para mim ESCOLA é...

1)	
2)	
3)	
4)	
5)	
6)	

2) Agora, dentre as 6 palavras e/ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera como as mais importantes na sua opinião:

1ª mais importante: _____

2ª mais importante: _____

3ª mais importante: _____

3) Dê o significado da palavra ou frase que você apontou como sendo a mais importante e em primeiro lugar:

Dados Gerais dos Pais:

Data: ___/___/___

Sexo: F M

Idade: _____ anos

Escolaridade: Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

Eu, _____, autorizo o pesquisador **André Felipe Costa Santos (09/0003195)**, discente da Universidade de Brasília-UnB do curso de Pedagogia, sob orientação da **Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira**, a utilizar-se das informações obtidas na entrevista do qual participo para a pesquisa **“Representações Sociais dos Pais do Ensino Fundamental Sobre a Escola”**, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa onde está assegurado o total **ANONIMATO**.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

CPF ou RG

Caso o(a) você (a) deseje conhecer o resultado desta pesquisa, deixe seu contato:

Email: _____

Tel: _____

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO

Eu, _____, autorizo o pesquisador **André Felipe Costa Santos (09/0003195)**, discente da Universidade de Brasília-UnB do curso de Pedagogia, sob orientação da **Profª. Drª. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira**, a utilizar-se das informações obtidas no questionário do qual participo para a pesquisa “**Representações Sociais dos Pais do Ensino Fundamental Sobre a Escola**”, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa onde está assegurado o total **ANONIMATO**.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante

CPF ou RG

Caso o(a) você (a) deseje conhecer o resultado desta pesquisa, deixe seu contato:

Email: _____

Tel: _____