

Famílias de estudantes de escola pública: um estudo sobre relações entre representações sociais e práticas de professoras

Students' families of public schools: a study on relationships between social representations and teacher practices

Andreza Maria de Lima

Universidade Federal de Pernambuco
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
andrezaml@hotmail.com

Laêda Bezerra Machado

Universidade Federal de Pernambuco
laeda01@gmail.com

Resumo

No Brasil, nas últimas décadas, a universalização do acesso à escola pública insere estudantes de famílias pobres na educação formal. Neste artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, analisamos as relações entre as representações sociais das famílias de estudantes de escola pública construídas por professoras e suas práticas. A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici, foi o referencial teórico de base para o estudo. Participaram 15 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Na pesquisa, de natureza qualitativa, utilizamos a entrevista semiestruturada como procedimento de coleta. Para análise dos dados, usamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. As professoras reconhecem a importância da parceria família-escola. Entretanto, ao evidenciarem experiências práticas, algumas docentes indicaram que evitam um relacionamento mais estreito com as famílias. Os resultados mostraram que as representações sociais das professoras abrigam possibilidades que levam até às práticas de exclusão das famílias dos estudantes. As análises evidenciaram que é impossível compreender as relações entre as representações sociais e as práticas das professoras sem discutir as relações entre as culturas de “quem representa” (as professoras) e “o que é representado” (as famílias dos estudantes). Ressaltamos a contribuição da pesquisa para as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e as práticas formadoras, pois reconhecemos que toda intervenção social deve considerar as representações sociais dos sujeitos.

Palavras-chave: Famílias. Escola pública. Representações sociais. Culturas.

Abstract

In Brazil, in the last decades, the universalization of access to the public school inserts students from poor families into formal education. In this article, from a broader research, we analyze the relationships between the social representations of the families of public school students built by teachers and their practices. The Theory of Social Representations, originated by Serge Moscovici, was the basic theoretical reference for the study. Fifteen teachers participated of the initial years of Elementary School of the Municipal Network of Education in Recife-PE. In the qualitative research, we used the semi-structured interview as a collection procedure. For data analysis, we use the Thematic Categorical Content Analysis Technique. The teachers recognize the importance of the family-school partnership. However, in showing practical experiences, some teachers indicated that they avoid a closer relationship with families. The results showed that the social representations of the teachers harbor possibilities that lead to the exclusion practices of the students' families. The analyzes showed that it is impossible to understand the relations between the social representations and the practices of the teachers without discussing the relations between the cultures of "who represents" (teachers) and "what is represented" (the families of the students). We emphasize the contribution of research to pedagogical practices, educational policies and training practices, since we recognize that any social intervention must consider the social representations of subjects.

Keywords: Families. Public school. Social representations. Cultures.

I ntrodução

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

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

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

educação escolar dos filhos e, portanto, as condições de existência delas podem produzir práticas que favorecem o sucesso escolar.

No Brasil, nas últimas décadas, o estreitamento da relação família-escola ganhou maior visibilidade na legislação e nas ações governamentais. A Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 205, estabelece que “[...] a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) reafirma essa responsabilidade, porém altera a hierarquia dos agentes. A LDBEN conclama uma participação mais ativa das famílias na escola a partir do princípio da gestão democrática da escola pública disposto na CF de 1988. O inciso VII do Artigo 12, que trata sobre a gestão democrática, amplia o conceito de família. Isso, possivelmente, porque a diversidade de estudantes e de famílias passou a se apresentar no cotidiano das escolas de forma expressiva. O princípio da gestão democrática reaparece no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014.

Mais recentemente, o debate sobre as fronteiras das funções da família e da escola ganhou visibilidade a partir de Projetos de Lei baseados no movimento “Escola Sem Partido”. Dois Projetos, que preveem a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” na LDBEN, estão em tramitação no Congresso Nacional: um na Câmara dos Deputados, o PL nº 867/2015² – de autoria do deputado Izalci Lucas (PSDB-DF); e outro no Senado Federal, o PLS nº 193/2016 – apresentado pelo senador Magno Malta (PR-ES). O PLS nº 193/2016 é uma versão mais atualizada do movimento. Desse Projeto, destacamos o inciso VII do Artigo 2º, por reforçar o debate sobre as fronteiras das funções da escola e da família. Esse inciso preceitua, como princípio da educação nacional, o “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”.

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

escola privilegia e legitima a cultura dominante e o professor é o representante “natural” da cultura legitimada pela escola.

No caso específico das famílias dos alunos de escola pública, a família é um objeto social constituído por diversos conflitos, que interferem nas estruturas das representações sociais. Este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, que teve como objetivo geral analisar as representações sociais de famílias de estudantes de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Neste artigo, buscamos compreender as relações entre essas representações sociais e as práticas das professoras.

Tomamos como referencial de base a Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici. Essa Teoria estuda as produções simbólicas do cotidiano, em que se expressam saberes e práticas dos sujeitos, demandando, por isso, um entendimento de que o registro simbólico expressa não apenas saber sobre o real, mas também identidades, tradições e culturas que dão forma a um modo de vida (JOVCHELOVITCH, 2005).

Relação família-escola: fenômeno histórico, social e concreto/cultural

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

De acordo com Nogueira (2006, p. 159), no Brasil, que segue a tendência da maioria dos países ocidentais, desde meados do século XX, especialmente em suas últimas décadas, novas dinâmicas sociais vêm afetando, ao mesmo tempo, a família e a escola e, por conseguinte, “[...] desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização”. Essa autora ressalta que as transformações ocorridas na escola no início do século XX, decorrentes do movimento escolanovista e que se

prolongaram no tempo até a atualidade, traduzem-se como uma busca de coerência entre os processos educativos promovidos pela família e aqueles realizados na instituição escolar. Nessa perspectiva, cabe à escola conceber seu trabalho em conexão com as vivências trazidas de casa pelo estudante. Impõe-se, assim, a necessidade de se observar a família para compreender a criança e dar continuidade às ações desenvolvidas nos dois espaços, o que exige um permanente diálogo com as famílias. Assim, conforme Nogueira (2006), a escola está assumindo funções além do desenvolvimento cognitivo, chamando para si certas responsabilidades como, por exemplo, o bem-estar psicológico e emocional do aluno.

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

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

Silva (2003), que ressalta a falta de teorias explícitas sobre a relação família-escola, considera essa relação complexa e multifacetada, pois não se esgota nas interações que ocorrem no espaço físico da instituição escolar. Ao analisar o processo de relacionamento entre esses dois polos, Silva (2003) enfatiza a presença de elementos oriundos da cultura. Define cultura como “[...] o conjunto dos objetos materiais e simbólicos, o universo de experiências e de significados habitado por um grupo social.” (p. 354). Apresenta as seguintes explicações: 1) cada cultura convive com hierarquizações sociais no seu meio; 2) a pluralidade cultural existente na nossa sociedade está assentada numa igual pluralidade de critérios demarcadores de cada grupo cultural – etnia, classe social e

regiões; 3) conforme o contexto, o conceito de cultura poderá ser utilizado numa acepção ampla (cultura rural, por exemplo) ou restrita (cultura profissional, cultura organizacional, por exemplo). Sendo assim, a relação família-escola é, basicamente, uma relação entre a cultura escolar e as culturas de que os estudantes são portadores.

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

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

Nessa mesma perspectiva, Thin (2006) considera que, na relação entre família oriunda de classe popular e escola, predomina um discurso relativo ao *déficit* de ação dos familiares. Tal discurso não leva em consideração as diferenças de socialização existentes nas diversas classes sociais e não respeita as relações dessas socializações com os modos de socialização dominante. Portanto, para compreender as relações entre famílias populares e a escola, é preciso perceber que tais relações colocam em jogo as maneiras específicas de estar, examinar, comunicar e regular os comportamentos. Conforme Thin (2006), as relações produzidas pela escolarização revelam sujeitos cujas práticas socializadoras são muito diferentes, por vezes contraditórias: “[...] de um lado, os professores, cujas lógicas educativas fazem parte daquilo que chamamos modo escolar de socialização; do outro, famílias populares com lógicas socializadoras estranhas ao modo escolar de socialização [...].” (p. 212).

Ainda de acordo com esse autor, para analisar as relações entre famílias populares e escola, é necessário abandonar a visão dominante, que caracteriza essas famílias pela negligência, pois “[...] as práticas e as maneiras de fazer dos pais não são totalmente incoerentes, [...] elas têm sua própria lógica [...]” (p. 213). Para Thin (2006), isso exige ultrapassar concepções normativas de socialização que impõem a interiorização de normas sociais dominantes e aceitar que os indivíduos são capazes de viver em conformidade com

normas próprias. Dessa forma: “Trata-se, antes, de pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (p. 213). Por isso, esse autor considera que tratar da confrontação entre as lógicas escolares e as lógicas das famílias não implica que as relações sejam necessariamente conflituosas. Entretanto, ao justificar sua proposição de uma confrontação desigual, Thin (2006, p. 215) afirma:

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

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

As Representações Sociais e sua dimensão prática

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

teórico aplicável a outros fenômenos. Com esse estudo, Moscovici (1978) introduz um campo de estudos renovador no âmbito da Psicologia Social a partir do fenômeno representacional e insiste na sua função simbólica de construção do real.

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

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

Nessa linha de pensamento, Jodelet (2001, p 29) afirma que “[...] se trata de um conhecimento ‘outro’, diferente da ciência, mas que é adaptado à ação sobre o mundo e mesmo corroborado por ela.” Considera que sua especificidade é justificada em decorrência de seu processo de formação e de suas finalidades sociais, portanto, se constitui em um objeto de estudo epistemológico legítimo e necessário à plena compreensão dos

mecanismos de pensamento. Jodelet (2001) é enfática em afirmar que a particularidade desse campo de estudos psicossociais e, portanto, o que o distingue de uma perspectiva puramente cognitivista ou clínica, é o de integrar na análise desses processos as pertencas, sociais e culturais, dos sujeitos. Acrescenta ainda que:

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

Ainda nessa mesma ótica, Abric (2000, p. 28) define as representações sociais como uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou ao grupo “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”. Para o autor, toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais. Enfatiza que, longe de ser um simples reflexo da realidade, a representação é uma organização significativa, que reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, as experiências do sujeito e o seu sistema de atitudes e normas. Tal significação depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes – natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação – e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma – contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do sujeito e do grupo, determinantes sociais e sistema de valores. O autor reitera:

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

Para sistematizar as finalidades das representações sociais, Abric (2000) atribui-lhe quatro funções essenciais, quais sejam: *saber*, *identitária*, *orientação* e *justificadora*. Para ele, as representações sociais têm a função de *saber* por permitirem compreender e explicar a realidade ao possibilitar que os sujeitos adquiram conhecimentos e os integrem a um quadro assimilável e compreensível, em coerência com seu funcionamento cognitivo

e os valores aos quais eles aderem; têm a função *identitária*, porque possibilitam situar os indivíduos e os grupos no campo social, viabilizando a construção de uma identidade; têm função de *orientação* por intervirem diretamente na definição da finalidade da situação, determinando o comportamento e as ações dos sujeitos; e têm função *justificadora*, visto que elas intervêm, também, na avaliação da ação, facultando aos sujeitos, *a posteriori*, explicar suas condutas. As funções de *orientação* e *justificativa* são ligadas às condutas e aos comportamentos, isto é, às práticas.

Os primeiros trabalhos empíricos de Moscovici têm como base o estudo das práticas comunicativas, no entanto suas proposições teóricas são aplicáveis às relações gerais entre representações sociais e práticas sociais (CAMPOS, 2003). No âmbito dos estudos que enfocam essas relações, o termo “práticas sociais” é utilizado, muitas vezes, de modo pouco claro. A partir de uma observação de Rouquette, Campos (2003) conclui que um modo mais exato de definir as práticas sociais é concebê-las como “sistemas complexos de ação”, que tenham como referência básica o agir dos grupos. Desse modo, a ação comporta, então, “[...] necessariamente, dois componentes, o *vivido* e o *cognitivo*. E é isso que nos permite uma certa legitimidade em estudar a ação, *também* por meio de instrumentos de natureza cognitiva” (CAMPOS, 2003, p. 29, grifo do autor).

Pelo exposto, reconhecemos que a discussão das relações entre práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo e suas representações sociais (produto e processo incluídos) precisa focar aspectos cognitivos e comportamentais, levando em consideração os contextos sociais concretos em que as representações são formadas. Como destaca Jodelet (2001), as representações sociais são fenômenos cognitivos que envolvem a pertença social dos indivíduos. Por isso, afirma que as representações são formas de saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. Jodelet (2001, p. 48) enfatiza que qualificar esse saber de prático “[...] se refere à experiência a partir da qual ele é produzido, aos contextos e condições em que ele o é e, sobretudo, ao fato de que a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” .

Metodologia

A metodologia adotada, coerente com os pressupostos da Teoria das Representações Sociais, circunscreve-se como qualitativa, visto que nessa abordagem a realidade é simbolicamente construída.

Na pesquisa de Doutorado, elaboramos um modelo teórico-analítico próprio para o estudo das representações sociais. Na construção desse modelo, consideramos a (re)conceituação da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici na década de 1990, e conceitos da abordagem estrutural das representações, proposta por Jean-Claude Abric, em 1976⁴.

Coerente com o modelo proposto, desenvolvemos a pesquisa em três etapas com objetivos distintos, porém complementares. Na primeira etapa, que teve 100 professoras como participantes, analisamos o conteúdo geral e a possível estrutura interna das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras. Na segunda, que envolveu 50 professoras participantes da etapa inicial, buscamos delimitar a estrutura interna das representações sociais a partir do valor simbólico do núcleo central e conhecer as origens dos saberes que fundamentam essas representações. Por fim, na terceira etapa, tivemos como objetivo compreender as relações entre as representações sociais das famílias dos estudantes de escola pública construídas pelas professoras e suas práticas. Neste artigo, discutimos parte dos resultados dessa terceira etapa da pesquisa, que envolveu 15 professoras participantes das etapas anteriores.

Todas as professoras lecionavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Estabelecemos como critério de participação ser professor(a) efetivo(a). Entretanto, não estabelecemos, *a priori*, que o grupo participante seria composto apenas por professoras. O trabalho no campo empírico durante a primeira etapa da pesquisa, porém, delineou esse recorte.

As participantes desta etapa, em quase totalidade (14), tinham mais de 30 anos. Todas eram graduadas. A maior parte (11) concluiu a graduação em Pedagogia. As professoras que não eram pedagogas cursaram o Normal Médio, antigo Magistério, antes da graduação. A maioria (13) cursou uma pós-graduação *latu sensu*. Todas possuíam mais de seis anos de tempo profissional total na área de educação. Em relação ao tempo de serviço na Rede Municipal de Ensino do Recife, a maioria (9) também tinha mais de seis anos. No decorrer do artigo, optamos por identificar as participantes pela abreviatura “Profa.” de Professora, seguida por um nome fictício.

Utilizamos, como procedimento de coleta de dados de base, a entrevista semiestruturada, “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Trivinos (2006) considera que, em geral, esse tipo de entrevista parte de questões básicas, apoiadas em teorias e hipóteses da pesquisa e que, em seguida,

oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do participante. No enfoque qualitativo, o roteiro que orienta o pesquisador não nasce *a priori*, resulta da teoria que alimenta a ação do pesquisador e de todas as informações já obtidas. Portanto, o roteiro na entrevista semiestruturada é o instrumento de orientação e aprofundamento do fenômeno social.

A partir do objetivo desta terceira etapa da pesquisa, elaboramos o roteiro da entrevista semiestruturada com perguntas relativas às experiências e relações das professoras, tais como: história da docente enquanto estudante e/ou mãe e a relação de sua família com a instituição escolar; atuação profissional junto aos alunos e suas famílias; e impressões sobre as relações da escola e os professores, de um modo geral, junto às famílias. Com esse último aspecto, buscamos reduzir a pressão normativa, ou seja, o nível de implicação pessoal da participante em relação ao objeto de pesquisa, o que poderia trazer, de maneira mais aberta/projetiva, elementos sobre as relações entre as representações e as práticas das professoras.

As entrevistas foram realizadas durante os meses de março e abril de 2016 em local, data e horário previamente agendado, e duraram, em média, sessenta minutos. Considerando as orientações do Comitê de Ética, no contato com todas as professoras, solicitamos a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹. Nesse documento, solicitamos permissão para a gravação da entrevista em áudio. Destacamos que fomos as únicas responsáveis pela transcrição de todas as gravações. Essa operação, conforme Ludke e André (1986, p. 37), é “[...] bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas [...]”.

Para o tratamento das informações produzidas, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática na perspectiva proposta por Bardin (2002). Essa técnica de análise “[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2002, p. 153). Portanto, é necessário desmembrar o texto em unidades que reúnam elementos com características comuns.

A análise desdobra-se em três etapas. Na primeira, a da *pré-análise*, realizamos a leitura flutuante do material, que permite uma dinamicidade entre as hipóteses iniciais e as emergentes e as teorias sobre o tema, tornando a leitura progressivamente mais sugestiva

¹ Projeto aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 45405915.4.0000.5208.

e capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial. A segunda etapa, referente à *exploração do material*, consiste na operação de codificação, pois “[...] corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2002, p. 103). Finalmente, na terceira etapa, tratamento *dos resultados, inferência e interpretação*, colocamos em relevo as informações obtidas e realizamos interpretações e inferências previstas no quadro teórico orientador da investigação.

Resultados e discussão

Dos dados coletados na terceira etapa da pesquisa emergiram três categorias: 1) “As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar” – que evidencia o posicionamento dominante de que as famílias dos estudantes não cumprem com suas funções; 2) “As famílias dos estudantes (NÃO) participam das atividades da escola” – que evidencia um discurso que valoriza a participação/presença da família na escola e, ao mesmo tempo, indica práticas de professoras contrárias a esse discurso; e 3) “As famílias dos estudantes (DES)respeitam os professores” – que indica a predominância de uma compreensão de respeito unilateral, em que as famílias são, em sua maioria, consideradas “desrespeitosas”, por não tratarem as docentes com estima, reverência e/ou não obedecerem às suas ordens. Nos limites deste artigo, aprofundaremos a segunda categoria evidenciada.

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

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

estudantes construídas pelas docentes, essa “participação/presença” é necessária para “fazer saber”, “comunicar” e/ou “informar”.

Ressaltamos que, ao serem questionadas sobre a relação das famílias com a escola de modo geral, as professoras tendem a afirmar que a escola tem boas relações com as famílias, embora algumas reconheçam que, efetivamente, poderia ser uma relação melhor. Salientam, de modo geral, o papel da equipe escolar nessa direção e afirmam: “Eu vejo a relação muito positiva [...] essa escola eu percebo o grupo muito comprometido de uma forma geral [...] qualquer coisa pra ser falada, a direção manda um convite pra que os pais compareçam...” (Profa. Malu); “Eu percebo um bom relacionamento. A gestão, ela trata muito bem...” (Profa. Emanuele). A professora Alícia destacou que, apesar das tentativas da equipe gestora em promover uma aproximação mais efetiva com as famílias dos estudantes, essas tentativas não são bem-sucedidas. É o que podemos observar no recorte do depoimento transcrito.

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

Algumas professoras admitem que é necessário que a escola desenvolva atividades que busquem trazer mãe, pai e/ou responsável pela criança para a escola. A professora Giovana, por exemplo, indica a necessidade de que a família seja “direcionada” a estar à disposição da instituição escolar e acredite no trabalho desenvolvido. Isso porque, conforme a docente, as famílias são despreparadas. Para a professora Giovana, a escola deve promover a preparação desses agentes. Dessa forma, ressalta a importância de os familiares estarem presentes na escola quando são convidados. Segundo ela, apenas os responsáveis que sempre estão na escola comparecem quando são solicitados. Vejamos como ela se colocou.

[...] eu entendo que a família, com todo esse despreparo, os responsáveis, eles deveriam ser de alguma forma inseridos... na escola, eles deveriam estar na escola, estar junto, estar dentro, participar mais, entendeu? [...] eu acho que a família ela deveria ser... o termo não é esse, obrigada, obrigada não, não, porque eu não tenho a palavra agora, mas ela deveria ser... é, é... direcionada... trabalhada pra que ela estivesse mais dentro da escola, à disposição da escola, é, participando, acreditando no trabalho da

escola, conhecendo a escola, entendeu? [...] entendendo... a importância de quando a gente convida um pai ou uma mãe pra falar sobre os... os resultados de aprendizagem do filho... só vem aquele pai ou aquela mãe, ou aquele responsável, que você vê todos os dias, todos os dias fala com você, que está aqui, que vem trazer, que vem buscar, esses são os únicos que vêm. (Profa. Giovana).

A docente, portanto, evidencia a necessidade de normalização das famílias dos alunos, perspectiva que perpassa a história da educação moderna. Segundo Cunha (2003, p. 450), a escola, paulatinamente, incorpora saberes científicos em oposição aos saberes domésticos, tornando-se, assim, uma instância de poder, pois “[...] o discurso da ciência [...] caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito”. Portanto, o tema não diz respeito unicamente a mecanismos de discriminação entre camadas sociais, pois se trata de um fenômeno mais sutil e difícil de ser abolido: a posição ocupada pela escola diante das famílias. A escola emerge, assim, como dispositivo normalizador das famílias dos estudantes.

No entanto, em relação às famílias pobres, tal postura é mais acentuada. Sobre isso, é interessante resgatar Thin (2006) quando afirma que as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares. Para esse autor, existe uma confrontação desigual entre essas duas instâncias de socialização, pois: a) as famílias populares, dominando mal as regras da vida escolar, são obrigadas a tentar participar do jogo da escolarização; b) os professores, como agentes da instituição escolar, têm o poder de impor às famílias que elas se conformem às exigências da escola; c) os pais têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e de legitimidade das práticas dos professores.

Destacamos que algumas professoras enfatizam que existem os familiares que acompanham o processo pedagógico e os que não têm essa preocupação. Revelaram, por exemplo, que os responsáveis pelas crianças têm mais preocupação com o Programa “Bolsa Família” (PBF)³ do que com o processo pedagógico. As professoras sugerem que muitos responsáveis procuram a escola, muitas vezes, apenas para justificar faltas, por causa das implicações dessa ausência. A professora Olívia, por exemplo, ao defender que os responsáveis pelas crianças precisam se conscientizar sobre a importância da escola, disse que existe uma preocupação que se restringe à garantia do benefício. E acrescenta: “[...] Então, se não existir a parceria de valorização do ambiente escolar e pra que serve essa educação na vida deles, que não é só pra receber o ‘Bolsa Família’ e ficar com aquele dinheiro... [...]”. Outras docentes tiveram posições semelhantes à Olívia, como podemos ver nos registros abaixo transcritos.

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

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

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

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

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

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

Semelhante à professora Elisa, outras docentes comentaram que os responsáveis não comparecem à escola, alegando que não podem faltar ao trabalho. A professora Laura comenta: “[...] a desculpa do trabalho [...] na verdade, é desculpa, porque onde você trabalha dá pra dá um jeitinho... mas são as famílias que acham que a escola é um verdadeiro depósito [...]”. A professora Poliana comparou com sua própria vivência enquanto mãe trabalhadora. Segundo ela, quando necessário, consegue sair mais cedo para estar na escola do filho: “[...] a gente vê mesmo que não tem aquele interesse [...], porque eu, [...] eu trabalho o dia todinho, mas [...] eu sempre tô procurando saber como é que tá meu filho... nem que eu saia um pouquinho mais cedo do trabalho”. Em relação às famílias dos alunos, a professora Poliana também comentou:

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

participando, fazendo né, o que, o desenvolvimento da escola, como é que a gente tá trabalhando, não tem esse interesse [...] (Profa. Poliana).

Para as professoras supracitadas, portanto, o trabalho seria uma desculpa dos responsáveis para não participarem das atividades da escola, porque é possível “dar um jeitinho” para garantir o acompanhamento escolar do filho. Sobre isso, é interessante resgatar Moscovici (2005, p. 30) quando afirma que, sem querer, o julgamento que se faz tem como resultado uma violência “[...] própria do social, e que consiste em tratar as pessoas em relação a mim e às minhas categorias, e nunca na sua singularidade, no seu si próprio”.

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

[...] a única questão que a gente faz é tentar deixar os pais no portão... só na primeira semana que a gente permite que eles entrem pra conhecer a professora, pra adaptação das crianças, e depois a gente deixa eles no portão, porque é difícil essa... a comunidade entender até onde ela pode... [...] Por exemplo, algum, alguns tipos de atividade a gente não chama a família [...]. A gente faz internamente com as crianças. [...] Algumas culminâncias... algumas coisas que talvez a família pode, pudesse vir aqui fazer, a gente não, a gente não, não chama, e procura chamar as famílias em momentos específicos, mais direcionados [...]. É, por exemplo, às vezes, têm algumas atividades que assim, a gente poderia, a culminância de alguma... Pronto, a gente tá fazendo um projeto, tem a culminância de um livro, alguma coisa assim, e a gente não chama a família, porque não existe deles o, o compromisso com... com ver as coisas, prestar atenção, muitos deles se, se não tiver comida, não vêm, ou, quando tem comida, só vêm comer e não participam das atividades... né? E ficam às vezes tumultuando. A gente pede educação, pede pra si, pede silêncio e não tem... então tem, tem uma série de... Então a gente faz umas coisas bem pontuais. O São João, a gente... o do Dia das Mães, a gente faz alguma coisa bem rápida na entrada, a gente nunca estende... porque não existe uma educação dessas pessoas pra isso. Então a gente só, só pontua e a maioria das coisas a gente faz internamente. (Profa. Paola).

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

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

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

O depoimento da professora Paola, que diz evitar uma aproximação maior com as famílias dos estudantes, é consolidado pelo da professora Sofia ao afirmar que as famílias não têm abertura do professorado para participar da vida escolar dos seus filhos: “[...] eu

não consigo perceber o envolvimento das mães aqui nessa escola. Elas são muito... 'epa, seu lugar é ali'. Não tem, eu não consigo perceber, mas isso não é nem questão da gestão". Segundo ela, é comum o discurso de que a família não é parceira da escola. Porém, contraditoriamente, a docente Sofia diz que são os próprios professores que bloqueiam essa parceria ao buscarem manter os familiares distantes das atividades que são vivenciadas na escola. A professora Sofia comenta:

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

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

[...] eu não concordo que as mães fiquem de fora [...] quando eu pego as minhas crianças, eu as considero meus filhos... não no sentido que eu tenho que botar no colinho, não, eu até boto, mas no sentido que eu quero pras minhas filhas, eu quero pra eles. Eu acho que eles têm os meus direitos... e aquelas mães pobres, elas podem não saber cobrar, mas elas têm o direito delas terem excelentes profissionais... eu acho que ninguém pode tirar esse direito. E você chegar na sala de aula e não dar aula... eu acho isso de uma maldade, sabe? Você fazer isso, de uma maldade tão grande, você chegar e fazer uma conta de dividir, um texto pro menino copiar, pra você ficar no *Facebook*. Eu acho isso de uma maldade! E aí eu fico perguntando: "Será que essa pessoa gostaria que fizessem isso com o filho dela?" [...]. (Profa. Sofia).

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

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

Na visão de Sofia, a retórica de suas colegas de profissão de que “as famílias dos estudantes são importantes, mas não participam do processo escolar” é um discurso vazio, uma vez que elas próprias não viabilizam essa parceria. Em seu depoimento, admitiu, em reunião com as colegas da escola, ter sugerido o fuzilamento das crianças como solução para o problema insistentemente levantado pelas professoras. Observe o trecho: “[...] às vezes uma solução, quando nada dá certo, tem uma forma de resolver: botar um bocado de menino na parede e fuzilar”. Confessa que essa sugestão provocou um mal-estar no grupo. Essa reação sugere uma distância entre linguagem privada e linguagem pública. Isto é, o que pode ser dito em “conversas entre pares” e o que pode ser dito em “reuniões oficiais”, por exemplo. Admitir que o fuzilamento dos alunos e, por extensão, de suas famílias é a solução para resolver os problemas da escola definitivamente não pode ser dito publicamente.

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

Esse depoimento da docente Sofia nos faz resgatar resultados da etapa anterior da pesquisa. Naquela ocasião, a professora Paola colocou, em tom de brincadeira, que, às vezes, dizia que a solução para o problema da educação seria o extermínio das famílias. A posição dessas professoras nos encaminha para Jovchelovitch (2008), quando afirma que a relação que o “Eu” desenvolve com “Outros” abriga uma gama de possibilidades que levam desde as tentativas de considerar os saberes dos outros até as práticas de classificação e exclusão que, no extremo, levam ao extermínio da perspectiva e do corpo do outro. Segundo essa autora, em grande medida, a história da civilização ocidental confirmou o pensamento de Sartre de que “o inferno é o outro”. Tendemos, pois, a menosprezar, depreciar e mesmo desumanizar pessoas que não são como nós.

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

Os depoimentos dessas professoras, associados aos das docentes Paola e Sofia, sinalizam a ponta mais visível do *iceberg* do que pode ser o posicionamento geral quanto à relação família-escola. Cogitamos tratar-se de uma “zona muda” dessas representações, uma vez que não existem discursos públicos das participantes contra a aproximação dessas duas instâncias educativas. Destacamos que a hipótese da “zona muda” das representações surgiu no âmbito da abordagem estrutural e envolve elementos da representação que são “contranormativos”, isto é, crenças que não são expressas pelo

sujeito em condições normais de produção, pois podem entrar em conflito com valores morais ou normas de um determinado grupo.

Considerações Finais

Os resultados discutidos neste artigo evidenciaram que é impossível compreender as relações entre as representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas professoras e suas práticas sem discutir as relações entre as culturas de “quem representa” (as professoras) e “o que é representado” (as famílias dos estudantes).

Os resultados mostraram que as professoras têm posicionamentos dominantes em relação aos saberes e às vivências das famílias. Tais posicionamentos constituíram suas representações sociais, que justificam e orientam suas ações. Essas representações abrigam possibilidades que levam até às práticas de exclusão.

Os achados da pesquisa apresentados neste artigo apontam, portanto, a problemática da exclusão social. Nesse sentido, retomamos Silva (2003, p. 369), para quem, “[...] quando estamos perante problemas sociais, não é possível erguer muros ou criar fronteiras fictícias para esconder o carácter político da problemática aqui em causa”, pois “[...] é uma concepção de sociedade democrática que está em jogo”.

Como Silva (2003), somos favoráveis ao fortalecimento das relações entre escolas e famílias por razões *ideológicas* e *pragmáticas*. Por razões *ideológicas*, porque, assim como o autor, acreditamos no potencial democratizador dessa relação. Não podemos, além disso, perder de vista a finalidade da escola pública e a natureza dos seus objetivos. Afinal, como nos lembra Batista Neto (2006), é da natureza da escola agir sobre a sociedade na perspectiva da humanização, de modo a contribuir para a constituição de um sujeito com capacidade de inserção crítica e transformadora numa sociedade injusta e excludente. Por razões *pragmáticas*, porque também acreditamos que uma relação de colaboração entre as duas instâncias favorecerá a aprendizagem dos estudantes. Porém, reconhecemos a necessidade “[...] de construção de pontes que permitam franquear fronteiras [...]” (SILVA, 2003, p. 373).

Assim, compreendemos que o conhecimento das representações sociais das famílias dos estudantes construídas pelas docentes poderá suscitar questionamentos no âmbito das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e das práticas formadoras. Poderá provocar, por exemplo, questionamentos sobre o papel da própria Universidade no que se refere aos cursos de formação de professores no trato da temática. Estudos (LEAL,

2011; ALVES, 2012) têm apontado que cursos de formação de professores têm negligenciado o estudo da problemática social aqui em causa. As próprias participantes desta pesquisa, em sua maioria, afirmaram que essa problemática não foi discutida no processo formativo institucional delas.

Reiteramos, por fim, a contribuição da pesquisa para as práticas pedagógicas, para elaboração de políticas educacionais e das práticas formadoras, pois reconhecemos que toda intervenção deve considerar as representações sociais dos sujeitos.

Notas

1. Nesta pesquisa, as expressões “famílias pobres”, “famílias populares”, “classes populares” e outras similares são utilizadas como sinônimas.
2. O Ministério Público Federal, em 21/07/2016, divulgou a nota técnica 01/2016 apontando que essa proposição nasce eivada de inconstitucionalidade, pois está na contramão dos objetivos fundamentais da República do Brasil. Assinada pela Procuradora Federal Debora Duprat, a nota aponta que o PL subverte a I ordem constitucional, pois: (i) confunde a educação escolar com aquela que é fornecida pelos pais, e, com isso, os espaços público e privado; (ii) impede o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III); (iii) nega a liberdade de cátedra e a possibilidade ampla de aprendizagem (art. 206, II); (iv) contraria o princípio da laicidade do Estado, porque permite, no âmbito da escola, espaço público na concepção constitucional, a prevalência de visões morais/religiosas particulares.
3. O PBF, promulgado com a criação da Lei nº 10.836/2004 na primeira gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002 – 2006), consiste na transferência direta de renda a famílias pobres. Para que possam ser beneficiadas, essas famílias, além de atenderem aos critérios de inclusão, ficam condicionadas a exigências. Uma delas é a frequência escolar.
4. Esse modelo está fundamentado em três categorias teóricas: 1) *Polifasia cognitiva tematizada* – noção que cunhamos na pesquisa e toma por base os conceitos de *polifasia cognitiva* e de *themata*, construídos por Moscovici em diferentes fases do desenvolvimento da Teoria; 2) *Sistema central e sistema periférico* – conceitos próprios da abordagem estrutural; e 3) *Relações entre representações sociais e práticas sociais* - que aponta para as funções práticas das representações.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALVES, Angélica Aparecida Curvelo. *Sentidos e significados do educador da infância sobre a família*. 2012. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2012.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BATISTA NETO, José. A relação professor-aluno na perspectiva da diversidade: dimensão didático-metodológica. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (Org.). *Formação de professores e prática pedagógica*. Recife/ Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2006. p.165-174.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei nº 867/2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

BRASIL. Congresso. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 193/2016*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CRUZ, Fátima Maria Leite; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, Cuibá, v. 17, n. 35, p. 443-454, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500/426>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.

DAYRELL, Juarez et al. Apresentação. In: _____ (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 09-19.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2015.

JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. 391p.

_____. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). *As Representações Sociais*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Apresentação à edição brasileira. In: JODELET, Denise. *Loucuras e Representações Sociais*. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 7-9.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. *O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador*. 203p. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea), Universidade Católica de Salvador. Salvador. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. 291p.

_____. Prefácio. In: JODELET, Denise. *Loucuras e representações sociais*. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005.p. 11-31.

NOGUEIRA, Maria Alice. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6850>>. Acesso em: 02. Ago. 2013.

PONCIO, Gilberto Valdemiro. *Relação Família-Escola na EJA: Estratégias educativas familiares e trajetórias escolares em camadas populares*. 2010. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

SILVA, Fabiana Cristina. *Trajетórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares (Pernambuco, 1950-1970)*. 243p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2005.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma Relação Armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003. 412p.

_____. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 76-109.

TERTULIANO, Maria Jussara dos Santos. *Famílias de camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos*. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei. 2010.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n. 32. Rio de Janeiro, p. 211-225, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a02v11n32.pdf>>. Acesso em: 05. ago. 2013.

TRAD, Márcia Fontoura. *O Sucesso Escolar de Alunos dos Meios Populares na Década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: Reconstruindo as suas Trajetórias*.134p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa qualitativa. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006. p.116-173.

Submetido em 15/07/2017, aprovado em 14/03/2018.