



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SHEILA DE SOUZA ARAUJO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES DA  
REDE MUNICIPAL DE CUIABÁ SOBRE AS FAMÍLIAS DE SEUS  
ALUNOS (2001/2002)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, Cultura e Sociedade. Orientadora: Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes

CUIABÁ  
2002

## DEDICATÓRIA

Ao Maurelio, Gaia e Caio  
com quem partilho a vida,  
sonhos e sentimentos...

A663r Araújo, Sheila de Souza

Representações sociais de um grupo de professores da rede municipal de Cuiabá sobre as famílias de seus alunos / Sheila de Souza Araújo – Cuiabá: UFMT (Programa de pós Graduação em Educação), 2002.

132 p.il.color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes. Bibliografia: p. 109-114  
Inclui Anexos.

CDU – 37.015.3 (187.2)

Índice para Catálogo Sistemático

1. Educação – Cuiabá (MT)
2. Psicologia Social – Representações Sociais
3. Psicologia educacional – Família - Escola



Universidade  
Federal de  
Mato Grosso

## Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA A COORDENAÇÃO DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

Professores componentes da Banca Examinadora:

Prof. Dra. Margot Campos Madeira  
Examinadora Externa (Unesa)

Prof. Dra. Maria Ignez Joffre Tanus  
Examinadora Interna (UFMT)

Prof. Dra. Eugênia Coelho Paredes  
Orientadora (UFMT)

Aprovada em 13 de novembro de 2002

## **AGRADECIMENTO ESPECIAL**

À minha orientadora, Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, pela oportunidade de estudar e trabalhar neste grupo de pesquisa, pela exigência, experiência e firmeza, sem as quais não teria conseguido realizar este trabalho. Sua transparência, vitalidade e intensidade acompanharão minhas reflexões pela vida. Obrigada por tudo que enxerguei em mim com o seu convívio e pelo exemplo de generosidade e humildade acadêmica que tanta falta faz nesse nosso mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas na execução deste trabalho. Mesmo incorrendo na possibilidade de esquecer de algumas delas, gostaria de agradecer em especial

Às minhas colegas de mestrado, Daniela Zanetti, Érica Rascher, Larissa Spinelli e Maria Aparecida Amorim, pelo convívio, estímulo e importantes trocas na dura batalha da construção do saber.

À Professora Sandra Lorensini pelo carinho e disponibilidade ao transmitir seus conhecimentos do *software* EVOC.

Ao Professor Carlo Ralph De Muisis pela consultoria estatística.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Educação e Psicologia da Universidade Federal do Mato Grosso: Daniela Andrade, Solange Dias, Sumaya Persona, Lucia Kawahara, Sandra Carvalho, Gedy Dutra, Miriam Milani, Rinalda Carlos, Lea Saul, Maria Evilasa Melo, Acácio Pagan, Rita Oliveira e Ana Rafaela Pecora pelas representativas discussões ao longo do curso.

À Professora Doutora Maria Ignez Joffre Tanus, exemplo de excelência acadêmica e generosidade humana, cuja delicadeza na participação na banca de qualificação foi essencial para a finalização deste trabalho.

À Professora Doutora Margot Campos Madeira, ilibada mestra que se dispôs a examinar e apreciar este trabalho.

À Secretária Municipal de Educação pela autorização para a execução deste estudo.

Aos Diretores e coordenadores de ensino das escolas, e, em especial, aos professores pela receptividade e participação na pesquisa.

Ao Professor Robson Felipe Viegas da Silva pelo apoio e segurança na revisão dos originais.

À amiga Luiza, pelo incentivo para o ingresso no Mestrado.

À Maria, amiga que durante o trabalho foi retaguarda de meus filhos.

À Marlene por me mostrar, com sua garra, que a vida é maior do que tudo...

À Mônica, amiga e irmã, pelos risos, força e disponibilidade.

A minha família de origem, que embora longe, sempre perto e dentro de mim estiveram.

## RESUMO

ARAÚJO, Sheila de Souza. *Representações sociais de um grupo professores da rede municipal sobre a família de seus alunos (2001/2002)*. 2002. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

A pesquisa foi desenvolvida em 2001/2002, com a finalidade de conhecer as representações sociais de alguns professores da rede municipal de Cuiabá, sobre as famílias de seus alunos. O referencial utilizado foi o da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, que permitem identificar o conteúdo e a organização dos elementos constitutivos das representações. A investigação da representação de família se mostra relevante quando se compreende sua integração na vida infantil e no contexto educacional, observando sua importância na construção do processo de vida social. Os professores, que partilham experiências, reflexões e práticas sociais foram escolhidos como sujeitos da pesquisa. A amostra consta de trezentos e vinte e sete professores, dentro de um universo de seiscentos profissionais das sessenta e sete escolas municipais de Cuiabá, que trabalham com o primeiro ciclo, considerado o período de alfabetização. Para a coleta de dados utilizou-se a observação, questionário para caracterização dos sujeitos escolhidos e a técnica de associação livre. O tratamento dos dados foi feito com auxílio do *software* EVOC. Os resultados indicam que a participação da família é vista como positiva no processo educacional. Os professores parecem construir suas representações em dois eixos: a) na formação da família e seu vínculo com a criança; b) no relacionamento da família com a escola, destacando-se os elementos *participativa* e *desestruturada* como centrais nas suas representações. Distinguem também dois grupos familiares, um que reúne os aspectos positivos das representações, *presente*, *preocupada* e *colaboradora* e o outro, *ausente*, *despreocupada* e *desinteressada*, onde são identificados os aspectos negativos.

Palavras chave: Educação; Psicologia Social; Representações Sociais; Psicologia Educacional; Família; Escola.

## ABSTRACT

ARAÚJO, Sheila de Souza. *Social representations of municipal schools teachers about their pupils family (2001/2002)*. 2002. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

The research was developed in 2001/2002, in order to know the social representations of some teachers from the local county schools in Cuiabá, about the families of their students. The Theory of Social Representations of Serge Moscovici and Jean-Claude Abric's cognitive-structural complementary theory were used as reference, which permitted to identify the content and the organization of the elements which formed the representations. The investigation of the family representation is relevant when its integration in the infant's life and the educational context are comprehended, considering its importance in the social life building process. The teachers who share their experiences, reflections and social practise were chosen as objects in the research. The group was composed of three hundred and twenty-seven teachers, among six hundred professionals seventy-seven county schools in Cuiabá, that work with the first cycle, also known as primary school. For the data gathering were used observation, questionnaire to identify the objects chosen and the free association technique. To work with the data collected the software EVOC was used. The results indicate that the family participation is seen as positive in the educational process. The teachers seem to built their representations on two bases: a) in the family formation and its bound with the child; b) the relationship between the family and the school, highlighting the participative but the not estructured families as central points in their representations. Two family groups were found, one which has the positive aspects from the representations, participative, worried and helpful and the other, absent, not worried and not interested, where the negative elements were identified.

Key words: Education, Social Psychology; Social Representations, Educational Psychology; Family; School.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	12
1.1 A Teoria das Representações Sociais.....	12
1.1.1 Representações Sociais: fenômeno, conceito e teoria.....	15
1.1.2 Vertentes teóricas.....	27
1.1.3 O desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais .....	33
1.1.4 A representação social, o contexto educacional e a opção da pesquisa....	34
1.2 A família: conceito, origem e desenvolvimento .....	38
1.3 A família e a escola .....	45
2. METODOLOGIA DA PESQUISA .....	48
2.1 Os sujeitos.....	50
2.2 O universo .....	51
2.3 A amostra .....	52
2.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados .....	52
2.4.1 Observação .....	53
2.4.2 Entrevista fechada.....	53
2.4.3 Associação Livre e Hierarquização de Itens.....	57
2.5 Coletando os dados.....	58
2.6 Instrumentos para análise de dados .....	60
LEXIQUE.....	63
NETTOIE.....	63
TRIEVOC .....	63
RANGMOTT.....	63
AIDECAT.....	63
LISTVOC.....	63
CATEVOC.....	63
TABRGFR.....	63
DISCAT .....	63
TRICAT .....	63
RECODCAT .....	63
STATCAT .....	63
CATINI .....	63
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	65
3.1 Dados do questionário censitário .....	65
3.2 Dados do questionário contato com a família.....	69
3.3 Dados do EVOC.....	72
4 DISCUSSÃO DOS DADOS.....	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
6 REFERÊNCIAS.....	109
7 ANEXOS .....	115

## LISTA DE FIGURAS E TABELA

	Pág.
Figura 1 – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	32
Figura 2 - Questionário sobre os dados censitários do professor	55
Figura 3 - Questionário sobre o contato com as famílias	56
Figura 4 - Modelo do instrumento aplicado	58
Figura 5 - Exemplo da organização da representação e distribuição de seus elementos pelos quadrantes	62
Figura 6 - Fluxograma do EVOC	63
Figura 7 – Distribuição por sexo	65
Figura 8 – Distribuição por faixa etária	65
Figura 9 – Distribuição por estado civil	66
Figura 10 – Distribuição por número de filhos	66
Figura 11 - Distribuição por grau de escolaridade	67
Figura 12 - Distribuição pelo tempo de exercício profissional	67
Figura 13 - Distribuição por tempo de trabalho na escola pesquisada	68
Figura 14 – Distribuição pela carga horária	68
Figura 15 - Distribuição por outro emprego	69
Figura 16 - Frequência de contato com a família dos alunos	69
Figura 17- Frequência ideal de encontro com a família dos alunos	70
Figura 18 - Modalidade de contato com as famílias dos alunos	70
Figura 19 - Maior contato com as famílias	71
Figura 20 - Influência familiar no processo educacional	71
Figura 21 - Apresentação dos atributos mais evocados em ordem decrescente	75
Figura 22 - Apresentação dos atributos mais prontamente evocados	77
Figura 23 - Indicadores para formulação do quadro	80
Figura 24 - Quadro de quatro casas que corresponde a estrutura das representações sociais das famílias dos alunos	81
Figura 25 - Quadrante Superior Esquerdo – Núcleo Central	89
Figura 26 - Quadrante Superior Direito – Primeira Periferia	93
Figura 27 – Quadrante Inferior Esquerdo – Segunda Periferia	97
Figura 28 – Quadrante Inferior Direito – Terceira Periferia	101
Tabela 1 - Número total de escolas por regionais	51
Tabela 2 - Resultado da amostra proporcional	52
Tabela 3 - Síntese dos resultados das evocações	72

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, desenvolvido em Cuiabá, Mato Grosso, nos anos de 2001/2002, apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais de um grupo de professores sobre as famílias de seus alunos.

Inserido na prática clínica, o interesse desta pesquisa surgiu a partir de reflexões sobre a importância da família na vida infantil e na relação entre a família e a escola, dois espaços fundamentais na socialização da criança.

O universo infantil motiva uma série de estudos, pois a criança ocupa um lugar privilegiado nas discussões sociais. A Psicologia do desenvolvimento tem apontado as experiências infantis como estruturantes do sujeito. Alguns profissionais assinalam que os relacionamentos primitivos da criança têm como referência o núcleo familiar e, tanto a sua presença quanto sua ausência, são objetos de diversos estudos.

Pensar a família, na sua origem e desenvolvimento, auxilia no entendimento de alguns fatos que se interpreta como naturais. A família construtora e construída no social é considerada como responsável pelo desenvolvimento e sustento das relações entre os seres humanos, fundamental para a vida infantil. Mas nem sempre significou um espaço no qual circulam afetos, e nem sempre foi concebida como fundamental na transmissão de valores. A experiência de família existiu mesmo antes de um relacionamento afetivo entre seus membros, elemento este que foi sendo construído gradativamente.

A escola, outro núcleo fundamental para o desenvolvimento infantil, vem se empenhando no sentido de conseguir que a família se integre no contexto da aprendizagem escolar. A participação dos pais tem sido considerada essencial para o desenvolvimento do aluno. Professores e pais enfrentam dificuldades para um diálogo conjunto: muitas vezes se desconhecem; e em algumas situações se acusam como responsáveis por problemas enfrentados pelas crianças ao longo da vivência escolar.

O desenvolvimento da pesquisa objetivou investigar as concepções dos professores acerca das famílias de seus alunos. Algumas reflexões acompanhavam esse trajeto: A forma como concebem essas famílias interfere no desenvolvimento do aluno? Os professores consideram, de fato, que a família exerce alguma influência no aprendizado? Quem são esses professores e essas famílias?

Os professores foram os sujeitos escolhidos para a pesquisa dado que na realidade escolar constituem um grupo específico. Na vivência e *praxis* do ensino, em seu relacionamento com pais e alunos, eles desenvolvem e compartilham seus conhecimentos e experiências em uma mesma época e local.

O referencial que norteia o trabalho é o da Teoria das Representações Sociais. Teoria inicialmente estabelecida por Moscovici e posteriormente desenvolvida por diversos estudiosos, dentre os quais Jean-Claude Abric que propôs uma abordagem estrutural para as representações denominada Teoria do Núcleo Central.

Entendendo que as representações sociais são um conjunto de informações, crenças, opiniões sobre determinado objeto, Abric afirma que a representação, organizada e estruturada, constitui um sistema sócio-cognitivo específico, que se agrega em torno de um núcleo central, ladeado pelo que denomina como sistema periférico. Segundo o autor não basta identificar o conteúdo da representação, sendo importante ter acesso a sua estrutura caracterizá-la. A coleta e o tratamento dos dados deste trabalho fundamentam-se, principalmente, nessa abordagem.

Para o desenvolvimento desta pesquisa tomou-se como universo as escolas cicladas do município de Cuiabá. São denominadas escolas cicladas aquelas pertencentes à Rede Municipal de Educação que sofreram uma reestruturação no sistema seriado de ensino, onde o tempo e o espaço de aprendizagem foram repensados de acordo com o desenvolvimento do aluno. Nessa configuração ficaram eliminadas as séries escolares e foram definidas outras formas de avaliação do rendimento escolar, distintas das antigas provas que previam a promoção ou a retenção do aluno.

Na época da realização da pesquisa o universo totalizava 67 escolas cicladas, das quais foram percorridas 36 distribuídas pelas regionais da cidade. Para chegar nesse total, foi feito um sorteio aleatório, utilizando um critério de proporcionalidade por regiões, em que atingiu-se 54% do universo, assegurando a representatividade da amostra.

Nessas 36 escolas percorridas foram entrevistados 327 professores, que lecionavam no primeiro ciclo, etapa onde se processa a alfabetização, época fundamental na aquisição do saber.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas: técnicas de observação; entrevistas para aplicações de questionários individuais; e a técnica de associação livre e hierarquização de itens.

A dissertação foi dividida em capítulos que desempenham funções específicas:

No primeiro deles apresenta-se o referencial teórico. Na primeira parte encontra-se A Teoria das Representações Sociais, seus aspectos históricos e teóricos, suas vertentes onde é aprofundada a abordagem estrutural. Apresenta-se o desenvolvimento da teoria, e sua inserção no contexto educacional e por fim a justificativa pela utilização da teoria para a interpretação dos dados. Na segunda parte está o referencial sobre Família, a construção da sociedade, a origem e o desenvolvimento dessa instituição e por último, questões relativas à família e à escola, que também amparam as discussões dos resultados.

No segundo capítulo demonstra-se a metodologia utilizada. Apresentam-se os registros da pesquisa, seu contexto, os sujeitos, a amostra, as técnicas e os instrumentos de coleta e análise dos dados, e a experiência de campo.

No terceiro capítulo, os dados encontrados nos questionários estão expostos em forma de gráficos, e os resultados obtidos no software EVOC são apresentados na forma de quadros.

No quarto capítulo os dados são analisados à luz da Teoria das Representações Sociais e interpretados com auxílio das leituras específicas, resultando assim em uma análise quali-quantitativa.

O quinto capítulo constitui-se de considerações finais a respeito dos vários elementos apresentados no decurso da dissertação e sobre os resultados apresentados no capítulo anterior.

O trabalho encerra-se com a apresentação das referências bibliográficas das obras citadas no corpo textual, seguidas de anexos, que procuram auxiliar no entendimento do texto.

## **1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1 A Teoria das Representações Sociais**

Em 1961, na França, Serge Moscovici publicou o relatório de uma pesquisa que foi transformado no livro *La psychanalyse, son image et son public*. Traduzido para o português em 1978 com o título *Representação social da psicanálise*, este estudo inaugura um

novo campo dentro da Psicologia Social, a chamada Teoria das Representações Sociais (TRS).

Moscovici viveu em um contexto específico do conhecimento e sofreu naturalmente diversas influências. Para Robert M. Farr (2000, p. 44), “Moscovici não desenvolveu sua teoria num vazio cultural”.

Para a compreensão desse contexto recorreu-se à sistematização realizada por Farr (2000, p. 38) que entende a Psicologia como uma disciplina “[...] ao mesmo tempo antiga e moderna. Como ciência, ela é moderna; como um campo de especulação dentro da filosofia, ela é antiga”.

De acordo com Farr, a filosofia positivista da ciência influenciou a construção de idéias de muitos pensadores. Na tentativa de assegurar uma cientificidade, tornou-se o paradigma dominante dentro da Psicologia e da Psicologia Social da modernidade.

Neste período o desenvolvimento da Psicologia Social ocorreu em duas direções com características específicas no entendimento dos fenômenos sociais. Uma, fundamentando-se em uma compreensão sociológica e a outra em uma concepção psicológica dos acontecimentos.

Essas duas vertentes se delinearão a partir de um debate que se estabelecia, há algum tempo, no campo do conhecimento psicossocial. Desde antes da Segunda Guerra Mundial, a maioria dos teóricos fazia distinções entre as leis que explicavam os fenômenos sociais coletivos e as leis que explicavam os fenômenos sociais individuais da sociedade.

Farr (2000, p. 41) afirma que essas diferenças eram consideradas desde a época de Wilhelm Wundt, a quem se atribui o título de fundador da Psicologia como ciência. Num laboratório criado em 1879, em Leipzig, Alemanha, Wundt percebeu que “[...] não era possível estudar os processos mentais mais profundos da maneira experimental”.

Essa constatação o levou a distinguir a sua Psicologia Experimental, ligada às ciências naturais, da sua Psicologia Social, ligada às ciências humanas e sociais. O estudo de fenômenos individuais, passíveis de serem abordados pela introspecção, foi separado dos fenômenos mentais coletivos, tais como a linguagem, religião, costumes e mitos, considerados como fenômenos interacionais.

Essa distinção não foi aceita pela nova geração de psicólogos experimentais da época que, de acordo com Farr, estavam preocupados com a cientificidade da Psicologia. Contudo, serviu como fundamentação para diversos teóricos e pesquisadores que, posteriormente, contribuíram na construção do estudo da Psicologia e da Psicologia Social.

Entre os teóricos citados por Farr estão Gustave Le Bon, e sua concepção da massa como uma multidão de indivíduos, Durkheim, defendendo a distinção entre as representações coletivas e individuais, Freud que, embora tratando o indivíduo em sua clínica, desenvolveu posteriormente uma teoria social da mente e F. H. Allport com sua visão extremamente centrada no indivíduo.

Farr situa o início do processo histórico da Psicologia Social moderna no fim da Segunda Guerra Mundial, sendo necessário refletir sobre sua construção para a compreensão do surgimento da TRS.

Durante a guerra, os cientistas sociais colaboraram com uma série de levantamentos que impulsionaram programas interdisciplinares e grupos de pesquisas. Esses grupos se estabeleceram, em grande parte, nos Estados Unidos, já que as seqüelas da guerra eram maiores na Europa. Esse fluxo de profissionais ajudou a estabelecer “[...] a psicologia social, no curso da era moderna, como um fenômeno distintamente americano” (FARR, 2000, p. 21).

Esta forma psicológica de Psicologia Social, que se caracterizava pela visão individualista, foi exportada para a Europa na reconstrução das universidades, centros de estudos e no apoio fornecido pelos psicólogos sociais dos Estados Unidos no desenvolvimento desta disciplina.

Ao mesmo tempo, em Psicologia Social, eram desenvolvidas pesquisas originadas no próprio continente europeu, a exemplo da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici. Para Farr (2000, p. 162) “[...] a pesquisa francesa sobre representações sociais é freqüentemente classificada como forma sociológica de psicologia social”.

O autor explica que essa teoria se constituiu em uma crítica ao processo de individualismo dominante na tradição estabelecida pela Psicologia Social dos Estados Unidos e do Reino Unido na era moderna.

Moscovici (1999, p. 11), na construção de sua psicossociologia do conhecimento, realizou uma síntese entre fenômenos individuais e coletivos, superando os embates teóricos nesta área. “Do mesmo modo que muitos psicólogos e sociólogos, eu sinto repulsa diante do dualismo do mundo individual e do mundo social”.

Sandra Jovchelovitch (1999, p. 64) afirma que a TRS propõe rupturas na Psicologia Social tradicional, criando “[...] um lugar para o mundo social e seus imperativos, sem perder de vista a capacidade criativa e transformadora de sujeitos sociais”.

Na apreciação de Pedrinho Guareschi (2000, p. 36) a TRS “[...] tenta, e até certo ponto dá conta, de superar diversas dicotomias que se formaram no decorrer da história da Psicologia Social”.

Moscovici (1978) assegura que foi na Sociologia e na Antropologia, com Durkheim, Mead, Lévy-Bruhl e Mauss, que encontrou apoio necessário para a construção da sua teoria. As contribuições de Saussure, Piaget, Vigotsky, e Freud também são apontadas como relevantes na opinião de Jovchelovitch (2001).

### **1.1.1 Representações Sociais: fenômeno, conceito e teoria.**

Celso Pereira de Sá (1996, p. 29) afirma que o termo Representações Sociais (RS) “[...] designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los”.

Cada aspecto desses: fenômeno, conceito e teoria, se entrelaçam nas tentativas de definições, como se estivessem contido um no outro. Para falar do fenômeno das RS, muitas vezes é preciso recorrer a seus conceitos e à teoria.

Moscovici (1978, p. 14) indica de onde partiu seu estudo para a construção de um modelo teórico mais geral. “No centro deste livro está o fenômeno das representações sociais”. Denise Jodelet (2001, p. 17) complementa que “[...] a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões”.

Assim, a TRS procura compreender um fenômeno específico: como o indivíduo constrói sua visão de mundo, sua compreensão da realidade e fundamenta suas práticas sociais.

Para Jovchelovitch (2001), a TRS é uma teoria sobre a construção e transformação dos saberes sociais. O saber e o conhecimento foram pensados e reconhecidos de modos diferentes ao longo do tempo. Questões como o que é a verdade, confiabilidade do conhecimento e diferentes racionalidades no saber envolvem a construção da teoria.

Até o século XIX, o saber produzido pelo senso comum na prática social, era suficiente segundo Moscovici (1978, p. 20) para “[...] explicar a experiência ordinária, prever o comportamento e os acontecimentos, inculcar-lhes um sentido”. Este saber, então indispensável, era valorizado e fundamentava as investigações científicas e filosóficas.

No século XIX ocorreu uma mudança nesses valores e o saber que passou a ter reconhecimento foi o dos indivíduos especializados, sob a guarda da ciência. A partir daí foi a ciência e não mais o conhecimento direto que forneceu o saber autorizado.

Os pilares dessa ciência pautados nos princípios positivistas são identificados por Maria Ignez Joffre Tanus (1999, p. 37) ao afirmar que o paradigma científico das sociedades ocidentais na modernidade é pautado na objetividade. “Tudo pode ser medido, pesado, classificado, *totalizado*. A experiência social passa por esse crivo”.

Distanciando-se dos pressupostos acima, Moscovici (1978, p. 14) assegura que não se compromete com “[...] uma filosofia positiva que só confere importância às previsões verificáveis pelo experimento e aos fenômenos diretamente observáveis [...]”.

No entanto, reconhece que as pessoas estariam se afastando da observação dos fenômenos que dizem respeito a elas diretamente. O dado imediato, entendido como um saber, deixa de ser priorizado e se transforma em um dado re-elaborado das pesquisas científicas.

Nessas condições, pensamos e vemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e observamos fenômenos que nos dizem poder ser interpretados...por outros, entenda-se. (MOSCOVICI, 1978, p. 21)

Considerando essa mudança, Moscovici (1978, p. 21) entende que ocorre um fenômeno de penetração da ciência na vida cotidiana, estabelecendo um “[...] novo senso comum, doravante associado à ciência [...]”. Como consequência, formamos concepções para compreender, comunicar e agir, acarretando alterações essenciais nas concepções de conhecimento.

O conhecimento científico alterado para o cotidiano das pessoas é percebido como um saber desqualificado. Uma ciência que é compartilhada com o indivíduo comum perde sua credibilidade (MOSCOVICI, 1978).

Para Jodelet (2001, p. 22), o saber do senso comum é ingênuo, natural e se diferencia do conhecimento científico, embora isso não retire sua legitimidade “[...] devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais”.

Jovchelovitch (2001, p. 12) considera o saber humano heterogêneo. “Existem diversas modalidades do saber e cada um deles apresenta uma racionalidade própria”. A autora analisa que na sociedade ocidental existe uma hierarquia na qual alguns saberes são privilegiados em detrimento de outros, a exemplo do saber científico. Concorda com Moscovici para quem o saber produzido no dia a dia não é validado, e sim considerado como ignorância.

De acordo com Jovchelovitch (2001, p. 26) uma das tarefas da TRS é considerar que “[...] esse saber é legítimo, ele não tem status de erro, ele é um saber que se constrói na construção do cotidiano e, portanto, ele tem uma legitimidade que deve ser reconhecida”.

Contrário a posição de restringir o saber ao mundo do discurso, Moscovici (1978) entende que a propagação de uma ciência tem um caráter criativo. A difusão do conhecimento e sua conseqüente socialização implicam em uma troca, na qual a experiência cotidiana e a teoria se modificam qualitativamente.

Para o autor, esse movimento de socialização se torna muito mais importante que as diferenças entre os modelos científicos e não científicos.

Esses dois modelos são reconhecidos nas sociedades contemporâneas correspondendo a dois universos de pensamentos distintos, um reificado e outro consensual. No reificado, específico da ciência, se elabora e circula o conhecimento erudito, que exige uma objetividade de acordo com o rigor lógico e metodológico. No do senso comum, as representações são produzidas e circulam no nosso cotidiano, através das interações sociais.

Wolfgang Wagner (1995, p. 150) apresenta sua contribuição sobre o tipo de fenômeno em tela, ao localizá-lo dentro de um campo de conhecimento delimitado: “[...] o

fenômeno em questão é da ordem dos diferentes tipos de teorias populares, senso comum, e saberes cotidianos que chamamos representações sociais”.

As representações são fenômenos sociais identificados de maneira concreta nas “[...] conversações dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum” (MOSCOVICI, 1999, p. 9).

O fenômeno das representações é ligado a um conhecimento prático, possui uma função de construir e reconstruir realidades, modelando as informações que vêm de fora, através das interações sociais.

Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso. Não reproduz um saber armazenado na ciência, destinado a permanecer aí, mas reelabora, segundo a sua própria conveniência e de acordo com os seus meios, os materiais encontrados (MOSCOVICI, 1978, p. 24).

Jovchelovitch (1999, p. 65) apresenta as representações como um “fenômeno psicossocial” caracterizado pela articulação da vida coletiva de uma sociedade e a constituição dos sujeitos sociais.

Assim, nos defrontamos com as representações em cada ação do cotidiano, nos relacionamentos, nas comunicações, enfim, nesta mistura de universo simbólico e prático.

Jodelet (2001) explica que as representações sociais ou são fenômenos de observação direta, ou provindos de um trabalho científico. Logo se apresentam naturalmente em diversas ocasiões e de forma espontânea. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagem midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais (JODELET, 2001, p. 17)

A própria autora esclarece em seguida: “[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto” (JODELET, 2001, p. 22). Esse objeto, imprescindível para a representação, pode ser real ou não, pessoa ou coisa, idéia ou acontecimento.

Faz-se importante, também, ressaltar o papel da comunicação no estabelecimento desse fenômeno. O processo de comunicação possibilita a integração e conseqüente elaboração entre os aspectos individuais e sociais, possibilitando interações e mudanças.

Em Sheva Nóbrega (2001, p. 64) pode-se perceber a importância da comunicação social na construção das representações. Ela sugere que a formação do processo representacional se estrutura em três níveis: no cognitivo, na formação da RS e na edificação de condutas.

Wagner (1995, p. 149) explica que a concepção das representações combina duas visões, uma de um processo social e outra de uma estrutura individual de conhecimento. Essa característica, nem sempre entendida, segundo o autor, provoca algumas censuras. “O conceito de representação social é multifacetado”.

Moscovici (1999, p. 12), reconhecendo a existência dessa tensão, responde a alguns críticos: “Não existe sujeito sem sistema nem sistema sem sujeito. O papel das representações partilhadas é o de assegurar que sua coexistência é possível”.

Outro ponto de tensão ressaltado pelo autor é que “[...] se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito”. (MOSCOVICI, 1978, p. 41)

A questão levantada pelo autor considera a mistura de conceitos oriundos da Sociologia e da Psicologia na sua composição da teoria. Alda Alves-Mazzotti (1994, p. 61) justifica: “Moscovici inicia esse processo de elaboração teórica retomando o conceito de representação coletiva, proposto por Durkheim”.

Nóbrega (2001) explica que, para Durkheim, as representações coletivas abarcam grande número de fenômenos e formas heterogêneas de conhecimento e se distinguem rigorosamente das representações individuais, o que sinaliza o início do afastamento teórico de Moscovici.

Embora partindo inicialmente deste conceito, Moscovici (1978) retira dele seu caráter geral, não considerando as representações como opiniões sobre algo, nem imagens de alguma coisa, nem mitos. No seu entender essas definições, embora de alguma forma correspondam às representações, estão impregnadas de preconceitos quanto as suas racionalidades, e são entendidas como uma forma inferior de pensamento.

Assim, o autor redefiniu as representações como uma forma de conhecimento singular adequando-as às sociedades modernas. Sociedades que possuem pluralismo e mudanças econômicas, políticas e culturais muito rápidas e têm a ciência passando por transformações para se integrar no cotidiano: “[...] elas constituem uma organização

psicológica, uma forma de conhecimento particular de nossa sociedade e irreduzível a qualquer outra” (MOSCOVICI, 1978, p. 45).

Jodelet (2001, p. 22) confirma a posição de Moscovici ao insistir sobre:

[...] a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais.

Guareschi (1999) indica que Moscovici anteriormente a criação de sua teoria, já demonstrava desconforto com alguns conceitos existentes no campo da Psicologia Social considerados estáticos e descritivos para fenômenos da nossa realidade. Neste sentido procurou criar uma teoria que fosse dinâmica e explicativa em sua constituição em acordo com a realidade.

A realidade entrevistada por Moscovici (1999, p. 192), e da qual o conceito de RS deveria dar conta, era uma realidade que compreendesse as dimensões físicas, sociais e culturais. E o conceito deveria abranger a dimensão cultural e cognitiva; a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas; a dimensão objetiva e subjetiva.

As representações sociais são entendidas com uma forma de conhecimento específico, não científico, de um contexto social definido com a função de elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (MOSCOVICI, 1978).

Impregnando relações sociais, comunicações e produções, através da fala e de gestos, correspondem a uma substância simbólica e ao mesmo tempo prática. “Nessa perspectiva, a representação social é tomada como conhecimento do senso comum, na sua dimensão de atitudes, valores e práticas”, como afirma Denize Cristina de Oliveira (2000, p. 58).

Os eventos e os fenômenos que um dado objeto projeta na vida coletiva trazem as marcas de um conhecimento científico, caracterizando que toda representação está vinculada a um sistema de valores, crenças e práticas sociais, numa relação dialética de construir e ser construída.

Para Moscovici, essa característica não retira a originalidade das representações sociais, apenas especifica que na sua constituição existe um processo de comunicação, uma função simbólica, bem como um poder de construção do real.

A representação social é um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Para ele as representações constituem um campo de comunicação, onde valores e idéias são compartilhados por um grupo e conseqüentemente determinam as condutas que podem ser, ou não, aceitáveis. (Ibidem)

Jodelet (2001, p. 22), baseada nas idéias de Moscovici, conceitua a representação social como “[...] uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Moscovici (1999, p. 8) ressalta, todavia, que faltava uma teoria que abrangesse alguns fenômenos observados na nossa sociedade e que ele esforçou-se para propor: “Eu quero falar do enfoque que vê os fenômenos psicológicos do ponto de vista da vida social e cultural”. Por abranger tais fenômenos ela se caracteriza pela elasticidade e complexidade.

Moscovici (1978, p. 52) percebe que nossa observação dos fenômenos é filtrada por um material previamente elaborado por profissionais, e que essa característica permeia nossa relação com o mundo.

A realidade das ciências, esse mundo do discurso, é muito distante da realidade da sociedade, mas Moscovici (1978, p. 52) também acredita que:

[...] esses relatos estão, ao mesmo tempo, muito próximos porque nos dizem respeito. [...] O que vemos, o que sentimos, está de algum modo, sobrecarregado pelo invisível e pelo que é provisoriamente inacessível aos nossos sentidos.

Assim, tendo como referencial esse conhecimento indireto, que pertence aos especialistas, os atores sociais precisam transformá-lo em um conhecimento direto para suas realidades, interiorizando-o. Essa transformação acontece através das conversações no cotidiano.

Todos nós, em algum momento, preenchemos um desconhecimento através de uma rede de comunicações sociais, extraindo um sentido que nos faça sentir mais familiarizados com o real “A finalidade não é ampliar o conhecimento, é ‘estar ao corrente’, ‘não ser ignorante’, nem ficar fora do circuito coletivo” (MOSCOVICI, 1978, p. 55).

A representação é um processo que possui dois aspectos psíquicos, o perceptivo, que necessita da presença do objeto, e o conceitual, que implica na sua ausência. Conforme Moscovici (1978, p. 57), ela torna o conceito, que é intelectual, e a percepção, que é da sensorial, “[...] de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente”.

Na comunicação que se estabelece entre esses dois conceitos acontece uma transformação em ambos, o que reflete no entendimento da realidade. “De fato, representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retoca-lo, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 1978, p. 58).

Dessa forma, com o processo das representações, acredita-se que mundo é como pensamos que ele seja. E não nos lembramos que o que entendemos da realidade exterior passou pelo interior de um psiquismo individual, marcado pelo social.

Moscovici analisa que quando algo está fora do nosso universo habitual de entendimento e experiência, e com isso distante, tendemos a não reconhecê-lo, isto é, o colocamos numa categoria de estranho. Muitas vezes faltam palavras para descrever alguns fenômenos desconhecidos, o que gera tensão e resistências, impulsionando todo um trabalho de pensamento:

Precisamos de alguma forma dominar o desconhecido e muitas vezes sua característica de uma impossibilidade lingüística e intelectual. O que nos é estranho, se distancia do nosso real e permanecendo distante, reforça seu caráter de estranho gerando um desequilíbrio. Para lidar com essa situação, é necessário que o conteúdo do que é estranho se associe com um conteúdo familiar. (MOSCOVICI, 1978, p. 60)

Isso significa transformar o que não nos é familiar em algo que o seja, para diminuir a tensão gerada pelo conteúdo não identificado, o autor sugere que o conteúdo estranho se transfira para o interior de um conteúdo corrente, trazendo assim o que está fora do universo para seu interior. De acordo com Moscovici (1978, p. 60) “[...] é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo”.

Nessa dinâmica é que são empregadas as representações. Ao mesmo tempo em que são produzidas, atenuam o estranho, introduzindo-o em um espaço conhecido:

[...] precisamos sua natureza de processo psíquico, capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra a uma certa distância de nós, o que está, de certo modo, ausente. (MOSCOVICI, 1978, p. 62)

Para Angela Arruda (1998, p. 17) esse processo de transformação em familiar é um recurso nas negociações das diferenças entre as pessoas. “A representação aplaca instantaneamente o conteúdo perturbador do outro, retrabalhando-o. Torna-se, assim, a diferença incorporada [...]”.

Moscovici (1978, p. 110) ensina: “Uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a amarração”. Utilizamos a tradução ancoragem para o que ele se refere como amarração.

Esses processos estão ligados e regulados por fatores sociais e é através deles que conseguimos incorporar o não familiar ao universo consensual do indivíduo e do grupo. Sua compreensão nos leva a entender como se forma uma representação de um objeto social.

Nóbrega (2001) explica que esses dois processos ajudam a entender a elaboração e funcionamento de uma representação, na medida em que articulam a atividade cognitiva e as condições sociais de sua formação.

O papel da objetivação é associar um conceito a uma imagem, transformar noções e idéias abstratas em conceitos que são concretos, palpáveis e materiais, encontrados na realidade.

Moscovici (1978, p. 111) diz: “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo”.

Nóbrega (2001, p. 73) explica que este processo serve para “[...] materializar as abstrações, corporificar os pensamentos, tornar físico e visível o impalpável, enfim, transformar em objeto o que é representado”.

A ancoragem, segundo Moscovici (1978), se apresenta como um processo que precede e sucede à objetivação. Levando o conteúdo novo ao velho, re-elaborando o conteúdo velho e transformando-o em novo. Isto significa que a um pensamento social preexistente, são integrados relacionamentos, idéias e acontecimentos novos.

Jodelet (2001, p. 38) explica esse processo de ancoragem como um momento no qual se faz uma ligação de algo novo com uma rede de significações conhecidas, produzindo

uma coerência. Assim, “[...] o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido”.

Arruda (1995, p. 248) parece concordar quando afirma que ao compormos representações estamos reconstruindo realidades, em um processo de ancorar a nova noção “[...] à visão geral das coisas, que cada grupo possui e à qual integra a novidade, transformando assim o estranho em familiar”.

Para Guareschi (1999, p. 201) ancorar é trazer o que ainda não foi classificado, conhecido e rotulado “[...] para categorias e imagens conhecidas [...]”.

Moscovici acrescenta que a estrutura de uma representação se apresenta de forma desdobrada, em uma face figurativa (figura) e uma face simbólica (significação). Essas duas faces são indissociáveis, onde se compreende um sentido em toda figura e uma figura em todo seu sentido.

Nas palavras de Maria Auxiliadora Banchs (1991, p. 14), “[...] deixando claro que todo concepto se reviste de una imagen y que toda imagen adquiere un significado”.

Para Jean-Claude Abric (1998) a teoria se fundamenta no abandono da visão clássica que faz uma cisão entre sujeito e objeto na compreensão da realidade. Entende-se que o objeto está integrado em um contexto concebido e criado parcialmente pelo sujeito.

Outra característica que a teoria defende é a não existência de uma realidade concebida a priori, entendendo que toda realidade é “[...] reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do seu contexto social e ideológico” (ABRIC, 1998, p. 27). Permitindo assim ao sujeito compreender suas condutas e a realidade através de seu próprio sistema de referências.

Nesse sentido, como atesta Nóbrega (2001, p. 69), “[...] toda representação é construída na relação do sujeito com o objeto representado”, não sendo encontrada a possibilidade de uma representação sem objeto. Isso explica porque a representação não pode ser entendida como um processo cognitivo individual.

A explicação de Jovchelovich (2001, p. 9) para esse posicionamento é que o saber individual é também um saber social “[...] porque ele é atravessado pela presença do outro.

Não pode ser entendido sem a dimensão do outro”. A autora evidencia a existência de um “nós” necessário na constituição de cada sujeito.

A importância e determinação do sujeito que representa é ressaltada por Moscovici (1978), pois um objeto só é estranho se estiver associado a alguém que o estranhe. Uma representação é própria de alguém ou de um grupo, e traduz a relação que este grupo tem com o objeto.

Arruda (1995, p. 249) acrescenta que “[...] cada indivíduo ou grupo dá maior ou menor atenção a tal ou qual aspecto de um objeto segundo sua distância, seu envolvimento com ele”.

As representações sociais admitem o estabelecimento da relação entre o sujeito e o objeto de uma forma não dissociada. Margot Campos Madeira (1998, p. 240) esclarece que o sentido de um objeto é atribuído por um sujeito em uma construção psicossocial:

[...] integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupo com os quais interagem, remota ou proximamente. Implica em articular, de forma indissociável, pois constitutiva de ambos, particular e social, em sua complexidade.

O sentido de uma representação precisa estar associado a um sujeito social. Desta forma está associado a uma época definida de uma sociedade e grupo específico em determinada classe social. Estabelecendo o seu caráter coletivo, constituindo vários universos de opiniões.

a) De acordo com Moscovici (1978) cada universo desse tem três dimensões que fornecem uma visão geral de seu conteúdo e do seu sentido: a atitude, a informação e o campo de representação.

Assim, o autor considera que “[...] uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. (MOSCOVICI, 1978, p. 74).

A questão da delimitação do grupo, que determina como este se define, é um outro ponto ressaltado por Moscovici. Ele indica que os contornos de um grupo são observados em função de sua representação social, ou seja, da sua visão de mundo.

Ampliando a discussão sobre como qualificar de social uma representação, Moscovici aponta que saber quem produz uma representação, isto é, o agente, não é mais significativo do que entender porque se produz.

Mais importante que o argumento segundo a qual ela é engendrada coletivamente, é preciso estar atento à sua função, porque ela contribui “[...] para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais”. (MOSCOVICI, 1978, p. 77)

A explicação se encontra na passagem das teorias científicas para o plano do saber imediato, através das representações sociais enquanto um instrumento de comunicação. Ocorre nessa passagem formações de comportamentos ou visões, que se relacionam com esse novo conhecimento do real.

Moscovici (1978, p. 250-2) apresenta em seu trabalho as condições em que as representações sociais são pensadas e constituídas, como também, alguns fatores que têm papéis determinantes na formação e desenvolvimento de raciocínios, tais como: dispersão da informação, focalização e pressão para inferência.

Arruda apresenta, fundamentada em Moscovici, que a característica social das representações determina que tenham varias modalidades. Existem as representações hegemônicas, emancipadas e polêmicas.

As representações hegemônicas, mesmo que não tenham sido produzidas, “[...] são compartilhadas por todos os membros de grupos muito estruturados [...]” (ARRUDA, 1998, p.17). São mais estáveis e construídas desde a infância, estão arraigadas nos comportamentos das pessoas e predominam nas práticas simbólicas e afetivas.

As representações emancipadas possuem uma certa autonomia e resultam da circulação de conhecimento. São decorrentes da interação de versões específicas de determinados segmentos sociais e por isso heterogêneas.

Já as representações polêmicas são resultado de controvérsias e de disputas. Não são partilhadas por toda a sociedade e apresentando radicalizações de posição, funcionando sob coesão do grupo.

### **1.1.2 Vertentes teóricas**

A teoria inaugurada por Moscovici, em suas proposições originais é chamada por Sá (1998, p. 65): “A grande teoria das representações sociais”.

Essa referência se afirma no desenvolvimento observado pela teoria, que, segundo Sá, se desdobra em vertentes teóricas complementares que não são necessariamente incompatíveis.

Jodelet, em Paris, é considerada mais fiel à proposta original de Moscovici, sistematizando e construindo proposições básicas para a teoria. Seus estudos são reconhecidos por uma abordagem processual. Para Banchs (1998), na formação das representações sociais se reconhece um processo cognitivo ou mental, de caráter individual, e um outro de interação e contextualização, de caráter social.

Doise, em Genebra, tenta articular a teoria com uma perspectiva mais sociológica. Ele entende que os elementos e relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação são formados por um condicionamento social, isto é, que existe uma influência do que ele chama de metassistema social sobre o sistema cognitivo (Sá, 1998).

E Abric, em 1976 na Université de Provence, França, em seus estudos sobre representação social, propõe uma abordagem estrutural, denominada Teoria do Núcleo Central (TNC), que é o fundamento da coleta e análise dos dados desta pesquisa.

A possibilidade de desenvolvimento de uma quarta vertente teórica, liderada por Wagner, está sendo considerada como outra alternativa complementar (Sá, 1998).

#### **1.1.2.1 A abordagem estrutural**

Abric (2001), fundamentado na teoria elaborada por Moscovici, reconhece o interesse pelos fenômenos coletivos e especificamente as regras que regem o pensamento social. Para compreender as interações entre as pessoas e o que determina suas práticas sociais ele concorda que é fundamental identificar a visão de mundo que os indivíduos ou os grupos possuem.

Para Abric (2001, p. 7), encontra-se no trabalho iniciado por Moscovici “ [...] la idea que las representaciones son guías para la acción”. Partindo desta concepção, propõe com

sua abordagem contribuições ao conhecimento das representações sociais, no papel que desempenham e na forma como podem intervir nas práticas sociais.

A representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas. A representação é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. (ABRIC, 1998, p. 28)

Abric considera que as representações são fundamentais na dinâmica das relações e nas práticas sociais porque possuem quatro funções específicas:

- 1) Constituição de um saber (função do saber): as representações contribuem para integração dos conhecimentos adquiridos a um sistema de valores que é compreensível e pré-estabelecido. Isso ocorre por meio de um processo cognitivo que permite ao sujeito compreender e explicar a realidade. Constituindo assim um saber associado ao senso comum, facilitando inclusive a comunicação social.
- 2) Orientação das condutas e comportamentos (função de orientação): as representações são definidas e definem o que é lícito e aceitável em um dado contexto social, logo determinam comportamentos.
- 3) Constituição e reforço da identidade (função identitária): essa função assegura aos indivíduos ou grupos um lugar dentro do campo social. A elaboração de uma identidade pessoal e social se faz compatível com um sistema de valores socialmente e historicamente determinados.
- 4) Justificação dos comportamentos e das tomadas de posição (função justificadora): através das representações as pessoas avaliam e justificam suas condutas frente a determinadas situações ou grupos.

As representações sociais respondem a uma lógica específica, dupla, porque possuem componentes cognitivos e sociais simultaneamente. “Pueden ser definidas como *construcciones sociocognitivas*, regidas por sus propias reglas” (ABRIC, 2001, p. 14).

Constituídas pelas informações, crenças, opiniões e atitudes a respeito de um determinado objeto ou situação social, se organizam e se estruturam de forma específica.

Segundo Abric, para compreender e analisar o funcionamento de uma representação é indispensável identificar seu conteúdo e sua estrutura, entendendo que seus elementos são hierarquizados.

Ele considera que o avanço de seus estudos se caracteriza na hipótese que a organização se dá de forma particular. Abric (2001, p. 18) afirma que “[...] toda representación está organizada alrededor de un núcleo central, constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación”.

A noção de núcleo central não é nova. Nos textos de Heider em 1927, e posteriormente com Aschs, se encontrava essa idéia, como afirma Abric. O autor reconhece que encontraremos essa noção no próprio trabalho de Moscovici, quando este postula sobre a gênese das representações.

A Teoria do Núcleo Central se fundamenta na idéia que a representação está organizada em torno de um núcleo, que determina ao mesmo tempo, sua significação e sua organização.

O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo. (ABRIC, 1998, p. 31).

O autor mostra também que o núcleo central pode assumir duas funções fundamentais. Uma geradora, por meio da qual se cria ou se transforma o significado dos elementos de uma representação. Outra organizadora, que determina os vínculos entre os elementos da representação, unificando-a e estabilizando.

O núcleo central será, dentro da representação, o elemento que mais irá resistir a mudança, o mais estável, pois toda modificação no mesmo conseqüentemente irá provocar uma transformação na representação.

Para se conseguir realizar um estudo comparativo das representações, é necessário que se identifique o seu núcleo central. Porque para que duas representações sejam consideradas diferentes, devem estar organizadas em torno de dois núcleos centrais diferentes.

Conforme explica Abric (1998, p. 31) a identificação do conteúdo de uma representação não é suficiente para sua especificação e reconhecimento:

A organização deste conteúdo é essencial: duas representações definidas por um mesmo conteúdo podem ser radicalmente diferentes, caso a organização destes elementos, portanto sua centralidade, seja diferente.

É ressaltado que o que torna um elemento central não é apenas um critério quantitativo, a frequência de aparições. É importante observar sua dimensão qualitativa, isso é o que dá significação à representação.

O autor observa também que o núcleo central ocupa posição privilegiada na representação porque, composto de um ou mais elementos, é ele quem dá significação à representação.

Ele é determinado pela natureza do objeto representado, pela relação que o sujeito ou grupo mantém com esse objeto, bem como pelos sistemas de valores e normas sociais daquele contexto específico. Essa determinação o faz possuidor de duas dimensões, a funcional que leva à realização de determinadas tarefas, e a normativa, quando uma norma, ou um estereótipo, está no centro da representação.

Abriç considera que em torno de um núcleo central em relação direta com ele, organizam-se os chamados elementos periféricos. Estes elementos irão constituir o conteúdo essencial da representação, ou seja, seus componentes mais concretos e acessíveis, podendo incluir informações retidas, selecionadas e interpretadas, julgamentos formulados sobre o objeto e o seu ambiente, estereótipos e crenças.

Esses elementos também se encontram organizados, e podem estar mais ou menos próximos do núcleo. Quando estão mais perto concretizam o significado da representação, mais distantes clareiam e justificam esta significação.

Desempenhando um papel igualmente essencial nas representações, são responsáveis por três funções: concretização, regulação e defesa. (ABRIC, 1998, p. 24)

Concretização: os elementos periféricos dependentes do contexto resultam da ancoragem da representação na realidade, permitindo apresentá-la em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis.

Regulação: devido sua maior flexibilidade, os elementos periféricos têm um papel de adaptação da representação às evoluções do contexto. As novas informações ou transformações do meio ambiente podem aparecer na periferia da representação.

Defesa: o sistema periférico funciona como um sistema de defesa da representação, considerando que o núcleo central resiste a mudanças. Na maioria das vezes a mudança de uma representação passa pela transformação de seus elementos periféricos. É neste sistema que pode aparecer e onde são toleradas as contradições.

Abrieu, apoiado em trabalhos de Flament, percebe que há um desenvolvimento na análise do sistema periférico. Os elementos periféricos são considerados como esquemas organizados pelo núcleo central e que asseguram o funcionamento da representação.

Esses dois componentes das representações, o núcleo central e os elementos periféricos, complementam-se apesar de cada um ter um papel específico. Organizam-se e funcionam em um duplo sistema, que podemos denominar como: sistema central e sistema periférico.

O sistema central tem uma característica social que se relaciona às condições históricas, sociológicas e ideológicas. Ligado aos valores e às normas, torna-se uma base comum que define a homogeneidade de um grupo. Tem papel importante na estabilização e coerência da representação, garante sua constância ao longo do tempo, evolui de modo lento. Ele é independente do contexto imediato em que o indivíduo verbaliza suas representações porque sua origem é mais ampla, global.

O sistema periférico se apresenta mais associado às características individualizadas e ao contexto imediato dos indivíduos. Esse sistema possibilita uma adaptação, em virtude de aceitar uma integração das experiências cotidianas. Tem maior flexibilidade que o sistema central, protege e permite a integração de informações e práticas diferenciadas.

São esses dois sistemas que permitem entender que as representações podem ser simultaneamente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, além de consensuais e, ao mesmo tempo, marcadas pelas diferenças individuais:

Estáveis e rígidas posto que determinadas por um núcleo central profundamente ancorado no sistema de valores partilhado pelos membros do grupo; móveis e flexíveis, posto que alimentando-se das experiências individuais, elas integram os dados do vivido e da situação específica, integram a evolução das relações e das práticas sociais nos quais se inserem os indivíduos ou os grupos. (ABRIEU, 1998, p. 34)

Fazendo um paralelo entre os dois sistemas pode-se observar as seguintes características na reprodução do quadro de Abric (1998, p. 34):

<i>SISTEMA CENTRAL</i>	<i>SISTEMA PERIFÉRICO</i>
• Ligado à memória coletiva e à história do grupo	• Permite a integração de experiências e histórias individuais
• Consensual ⇒ define a homogeneidade do grupo	• Tolerância a heterogeneidade do grupo
• Estável • Coerente • Rígido	• Flexível • Tolerância às contradições
• Resiste às mudanças	• Evolutivo
• Pouco sensível ao contexto imediato	• Sensível ao contexto imediato
• Funções: ⇒ gera o significado da representação ⇒ determina sua organização	• Funções ⇒ permite a adaptação à realidade concreta ⇒ permite a diferença de conteúdo

**Figura 1** – Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

Abric, ainda apoiado em Flament, assinala que existem diferenças no processo de transformação de práticas sociais. Encontramos uma situação que se mostra irreversível e outra que se caracteriza como reversível.

Quando a situação é reversível e pode haver um retorno a práticas anteriores, a exemplo de situações temporárias, vão ocorrer mudanças na representação desencadeadas pelas práticas novas. Mas essas mudanças acontecem no sistema periférico e o núcleo central permanece estável. São transformações reais, porém superficiais.

No caso das situações consideradas irreversíveis, quando o retorno a práticas antigas é improvável, encontraremos três tipos de transformações: a resistente, a progressiva e a brutal, dependentes da interação entre os sistemas.

Se o sistema periférico muda, pode haver uma satisfação inicial do grupo e o núcleo central fica protegido por algum tempo. Para se conseguir a modificação do núcleo é necessária uma transformação radical das circunstâncias externas com a modificação das práticas sociais.

Quando as representações sociais se modificam, as práticas também se transformam reciprocamente. A representação só chega a se transformar quando o núcleo central nitidamente se modifica, pois pode haver a mudança de prática sem haver a transformação efetiva do núcleo. Nessa situação é necessário verificar o sistema periférico e discutir sua estruturação.

O estudo da Teoria das Representações Sociais e de suas abordagens complementares ajudam a investigar diversos fenômenos e grupos sociais. Por meio da estruturação e da organização das representações de um grupo, pode-se entender sobre sua identidade, sua realidade social e seus valores em determinado momento histórico.

### **1.1.3 O desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais**

A Teoria das Representações Sociais foi durante muito tempo ignorada pela comunidade científica, mas após o seu reconhecimento se tornou referência na Psicologia Social e em outras Ciências Sociais.

Discussões e contribuições têm ampliado o estudo e o entendimento de seu conceito e análise. Muitos teóricos e pesquisadores têm trabalhado para que este campo se mostre fecundo utilizando diferentes abordagens.

Jodelet (2001) percebe um interesse crescente pela teoria, confirmado por um aumento de encontros científicos, conferências internacionais, simpósios, comunicações, e mais recentemente por dados obtidos através da Rede Internacional de Comunicação sobre Representações Sociais, que agrupando cerca de 300 pesquisadores de diversas áreas de conhecimento têm por finalidade facilitar a difusão da teoria.

Entre os estudiosos que têm se debruçado sobre a teoria, uns como teóricos e outros como pesquisadores, encontram-se Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e Michel Gilly, na França. Sandra Jovchelovitch, Gerard Duveen, Ivana Marková, Robert Farr, na Grã-Bretanha. Na Itália, as contribuições de AnnaMaria Silvana De Rosa e na Bélgica de Willen Doise. Em Portugal, Jorge Vala e Jorge Correia Jesuino se destacam. Da Venezuela conta-se com o reforço de Maria Auxiliadora Banchs.

Em um estudo de Sá e Arruda (2000, p. 14) encontra-se um pouco sobre a trajetória da TRS no Brasil.

Podemos supor que a via de chegada da TRS seja a mesma no Brasil que em outros países latino-americanos: a volta de profissionais que tinham ido aperfeiçoar-se ou buscar respostas na Europa.

Profissionais espalhados pelo Brasil fizeram sua difusão, inicialmente fora dos grandes centros de produção científica. Essa propagação foi lenta, porém gradual e marcada pelo interesse teórico metodológico de um novo campo de conhecimento.

Da dispersão de temas que caracterizava os estágios iniciais deste segmento dentro da Psicologia Social, os autores reconhecem que gradualmente os trabalhos se consolidaram em teses, dissertações, comunicações em eventos científicos, bem como em artigos e livros, que marcaram a ampliação das pesquisas feitas em nosso país.

Esses autores constataam que a “[...] penetração da teoria em campos disciplinares orientados para a intervenção nos problemas humanos e sociais” (SÁ; ARRUDA, 2000, p. 25) e em áreas de interface, fora do domínio da Psicologia Social.

As produções se destacam, segundo esses autores, nas seguintes áreas: trabalho e práticas profissionais, relações educacionais, saúde, processos educacionais, desenvolvimento teórico-metodológico, desenvolvimento humano e socialização, identidade, exclusão social, violência, relações de gênero e família.

Dentre os estudiosos brasileiros, alguns como Celso Pereira de Sá, Ângela Arruda, Pedrinho Guareschi, Denize Cristina de Oliveira e Clélia Maria Nascimento Schülze têm se dedicado às Representações Sociais. A eles acrescentamos as contribuições de Margot Campos Madeira e Alda Judith Alves-Mazzotti que têm ampliado os estudos no contexto educacional.

#### **1.1.4 A representação social, o contexto educacional e a opção da pesquisa**

Até meados dos anos 60, poucas pesquisas se interessavam em analisar as interações sociais no contexto escolar. O processo de aprendizagem era interpretado como algo que dependia exclusivamente das características e habilidades individuais dos alunos. Após esse período, na emergência de novas abordagens filosóficas e sociais, o determinismo psicológico estabelecido passou a ser questionado e a função social da escola ressaltada. Estes novos modelos apontavam para outros determinantes sociais na aprendizagem, mas ainda não favoreciam uma análise mais detalhada sobre esse assunto (HOLLANDA, 2001).

O surgimento da TRS ocorreu nessa mudança paradigmática, passando a fundamentar e contribuir com algumas pesquisas na área de Educação, que pautavam seus interesses nos processos interativos da dinâmica escolar.

Para Gilly (2001, p. 321), pesquisador na Universidade de Provença, que produziu trabalhos fundamentais na área “[...] ainda existem poucas pesquisas em Educação em que as representações sociais, enquanto tais, ocupem um lugar central”.

Este autor ressalta, no entanto, a importância desse estudo porque ele “[...] orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321).

O estudo das representações sociais permite uma compreensão melhor e explicações mais pertinentes sobre a forma como os fatores sociais podem agir e provocar certos resultados na educação. Desta forma pode provocar questionamentos sobre os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Além de entender os fenômenos maiores do universo educacional, como pertença social, papéis sociais, atitudes e comportamentos diante da escola, esse tipo de estudo favorece níveis de análise sobre comunicação pedagógica e construção de saberes. Gilly acrescenta que devido à relevância social, o campo educacional é privilegiado para a observação das funções, construção, evolução e transformação de representações sociais, que permeiam a realidade escolar.

Alves-Mazzotti aponta que a análise feita por Gilly é corroborada por Garnier, quanto à escassez de pesquisas na Educação com o referencial teórico proposto inicialmente por Moscovici. No entanto a autora alerta que, com relação à produção brasileira as situações se apresentam de forma diferente.

Nos últimos dez anos, os pesquisadores brasileiros vêm ampliando e diversificando os temas das pesquisas, que não mais se restringem ao âmbito escolar. Outros fenômenos sociais que repercutem na educação, como violência, meio ambiente, meninos de rua, entre outros, também têm sido objeto de interesse.

Segundo Madeira, observa-se, nos últimos anos, um crescente interesse na utilização do instrumental analítico das representações sociais em pesquisas na área de

Educação. Isso se explica tanto pela insatisfação com enfoques disponíveis como pela difusão da própria teoria.

Mais que um novo modismo, está em questão o esforço para apreender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que os faz e circunscreve em espaços e tempos precisos (MADEIRA, 1998, p. 240).

Entender a realidade social dessa forma é deslocar as discussões relativas à escola, de uma visão reducionista, para um entendimento mais integrado. “É impossível reduzir o aprender a um movimento do indivíduo isolado, pois o homem existe vinculado ao outro [...]” (MADEIRA, 1998, p. 243).

Dentro dessa perspectiva, este estudo tem como objeto as representações sociais de professores sobre as famílias de seus alunos e está inserido no campo da Educação, considerando a concepção apresentada por Madeira (2001, p. 125):

Definimos educação como o processo pelo qual, em diferentes contextos histórico-estruturais e com finalidades, níveis, formas e graus de sistematização diversos, a cultura e o conhecimento são continuamente, transmitidos e (re) construídos, envolvendo a totalidade do sujeito em suas relações com o (s) outro (s).

Nesse sentido não há como desvincular e negar a relevância dos relacionamentos entre a escola, professores, alunos e família no processo educacional.

Assim, pesquisar a representação social de família se torna pertinente porque a educação, hoje, considera a interação familiar como essencial no processo de aprendizagem. Isto corrobora a visão de que existem vários determinantes sociais na estruturação do aprendizado.

O suporte encontrado na Teoria das Representações Sociais para o desenvolvimento desta pesquisa, se apóia na perspectiva dinâmica, histórica e relacional que a teoria propõe ao entendimento dos fenômenos.

Esse referencial possibilita compreender melhor a interação entre o funcionamento dos professores e as condições sociais onde estão inseridos como frutos de um mesmo processo e de uma mesma época.

Dessa forma tentamos entender como este grupo de professores constrói, no seu cotidiano, por meio de suas experiências, um conhecimento que penetra na sua vida e na sua prática profissional.

A adequação da teoria ao contexto estudado se fundamenta na afirmação de que “[...] somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito” (FARR, 1999, p. 46).

Por outro lado, é preciso atentar para as questões metodológicas. Moscovici (1999, p. 14), por exemplo, é contrário a eleição de um método específico para se chegar ao conhecimento, ele escreve “[...] sou fundamentalmente contra a tendência de fetichizar um método específico”.

Ressalta, ainda, que cada método disponível pode oferecer contribuições, desde que mantido com responsabilidade pelo pesquisador. A escolha de um método específico depende de preferências individuais e complementa: “[...] sou um metodólogo politeísta, e não monoteísta” (MOSCOVICI, 1999, p. 15).

Jodelet (2000, p. 12) parece concordar com esse posicionamento, pois ressalta que a pesquisa em representações sociais:

[...] recorre a metodologias variadas: experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevista, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise documental e de discurso etc...

Martin Bauer (1999, p. 5) também é defensor de “[...] uma postura que seria chamada de pluralismo metodológico [...]” para a resolução da distinção exagerada entre metodologias quantitativas e qualitativas. Ele afirma que qualquer instrumento depende de um uso e de uma indicação adequada.

Nas palavras de Abric (2001, p. 71) “cualquier estudio de la representación se debe fundar necesariamente en un acercamiento plurimetodológico [...]”.

A escolha da metodologia é determinada pelo sistema teórico que apóia a pesquisa. O presente estudo tem o suporte da Teoria das Representações Sociais e de sua vertente estrutural, que pretendemos utilizar para o levantamento dos dados, no entendimento e interpretação do material encontrado.

## 1.2 A família: conceito, origem e desenvolvimento

O ser humano é um ser social que sobrevive apenas se estiver em relação com o outro. Um homem isolado é um ser frágil, impotente, condenado à morte. Freud (1974) fornece explicações para essa necessidade de se viver em grupo, em relações que, numa perspectiva prática, desencadeiam a construção da sociedade.

Ao ser obrigado a organizar seus conhecimentos para controlar as forças da natureza a seu favor e a extrair riquezas desta natureza para a satisfação de suas necessidades, o homem precisa de outras pessoas.

Quando os homens precisam ajustar suas relações uns com os outros, em função de seus impulsos hostis que levariam à destruição da humanidade, são feitos acordos sociais, estabelecidas regras e leis, criando certas normas para essas relações (FREUD, 1974).

Segundo Claude Lévi-Strauss (1996, p. 7) é natural que os sexos se atraiam, e por instinto reproduzam-se, e a mãe sendo induzida a alimentar e criar seus filhos. Essa explicação justifica a existência da sociedade: “Fundada em necessidades naturais, a família elementar seria assim o núcleo duro, a pedra fundamental de toda a organização social”.

O termo família sofreu mutações em seu significado ao longo da história como nos apresenta Françoise Zonabend (1996). Na Roma antiga significava um conjunto de escravos e servidores vivendo sobre o mesmo teto. Em outro momento, todos os indivíduos que moravam na mesma casa, senhor, mulher, filhos e servidores. Reformulado, teve seu sentido ligado à comunidade formada por todos os descendentes de um mesmo antepassado, o conjunto dos consangüíneos.

Essa multiplicidade de formas, segundo o autor, encontra explicações nas variações de época, lugar e grupos sociais. Embora se transformando, porque existem diferenças no que se configura como parentesco, as famílias perduraram ao longo das civilizações ocidentais e orientais, como um fato natural, no estabelecimento das sociedades.

Bernardo Jablonski (1991) parece de acordo quando assegura que a família nem sempre foi como se apresenta agora, mas sempre existiram outros conceitos, outras

organizações, outros ideais funcionando em coerência com os valores dominantes na cultura de cada momento histórico de cada grupo social.

Para Eugênia Paredes (1983, p. 71) “[...] a família parece ser, em qualquer lugar, o instrumento através do qual os homens melhor organizam, fixam e reproduzem sua sociabilidade”.

Confirmando essas colocações, a afirmação de Terezinha Féres-Carneiro (1996, p. 13) indica que “[...] é impossível imaginar-se qualquer forma de organização social carente de estrutura familiar. A família se constitui, portanto, numa unidade presente em qualquer sociedade”.

Existem diferentes entendimentos sobre a construção da sociedade, mas é inquestionável à condição humana um viver social onde a família em sua diversidade histórica tem sustentado o homem nas suas relações ao longo de muito tempo.

Philippe Ariès estudou na França a evolução do conceito de família e verificou que o que hoje entendemos e vivemos como família foi construído historicamente, com um sentimento dirigido à infância.

Na sociedade tradicional medieval as crianças não eram vistas como especiais. Quando bem pequenas, fisicamente dependentes, sofriam uma “paparicação”, que é definida como um sentimento superficial:

[...] reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 1981, p. 10).

A duração da infância se reduzia a este período mínimo, quando eram mais frágeis e não podiam sobreviver sem ajuda dos adultos, com quem eram misturadas logo em seguida. Assim, precocemente partilhavam do trabalho e da vida social adulta. Vestiam-se da mesma forma, participavam dos mesmos jogos, freqüentavam as mesmas festas, não havendo preocupação em excluí-las das conversas dos adultos. Consideradas como um adulto em miniatura, não passavam pelas etapas da juventude, que hoje são consideradas normais.

As crianças, na maioria das vezes, eram separadas de seus pais e entregues a amas de leite que as criavam nos primeiros anos de vida. Ariès (1981) informa que eram vistas com indiferença e até mesmo como um estorvo: a elas não eram dirigidos cuidados especiais.

Na medicina, por exemplo, não havia uma especialidade infantil, fato que contribuía para a alta taxa de mortalidade infantil da época. Mesmo isso não era objeto do sentimento dos pais, visto que as relações entre as crianças e adultos não eram mantidas pelo afeto. Usualmente os filhos eram mandados para outras famílias, onde iniciavam a aprendizagem de um ofício.

A família medieval era numerosa e não apresentava privacidade. As pessoas viviam misturadas uma com as outras e as experiências do interior da casa eram constantemente compartilhadas com os convidados.

Nessa época a família não se formava nem se mantinha necessariamente por laços afetivos. Sua função era a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana em um mundo onde viver isolado não garantia a sobrevivência. Os valores, os conhecimentos e a própria socialização da criança não eram responsabilidade familiar. Durante muito tempo a educação foi garantida pela aprendizagem direta na convivência da criança e do jovem com o mundo adulto.

A partir do século XVI pode-se observar em reproduções artísticas as transformações da vida familiar. A mulher vai se integrando na vivência masculina e o casal pode ser encontrado retratado como um par. No início as crianças ainda estão ausentes, e foram incorporadas à medida que o sentimento afetivo por elas foi se estabelecendo.

De acordo com Rita Süßmuth (1988, p. 17): “O certo é que nem a maternidade nem o amor de mãe aparecem como exemplo social ou como característica da mulher no século XVII”.

Para Ariès (1981), no entanto, a família, como hoje entendemos, foi gradativamente construída. A vida familiar foi, aos poucos, transformando-se em uma união marcada pela afetividade, característica ausente em períodos anteriores. Surge o sentimento de família, inseparável do sentimento da infância.

A análise iconográfica leva-nos a concluir que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII”. (ARIÈS, 1981, p. 211)

Por volta do século XVII a situação social se alterou, e a aprendizagem da criança que era feita na prática da convivência com o adulto foi substituída pela escola, que se tornou o lugar adequado para a realização da educação. A escola substituiu a aprendizagem prática como meio de educação. A evolução da instituição escolar está diretamente ligada a evolução do sentimento dirigido às crianças, antes desconhecido.

A família transformada em um lugar de trocas afetivas passa a reconhecer a importância da educação no momento no qual se organiza em torno da criança. Para Ariès (1981, p. 210), “[...] uma revolução escolar e sentimental” acontecia concomitantemente.

As crianças vão, aos poucos, ocupando um lugar mais importante na família, suas capacidades e necessidades começam a ser reconhecidas. As relações intrafamiliares vão se transformando, se fechando no núcleo da família conjugal. Com o tempo, o espaço da casa, aberto aos estranhos, restringe-se à sala de estar, ficando cada vez mais privada a experiência do lar. A centralização na família aperta os laços afetivos, ampliando as preocupações dos pais com a educação e a saúde dos filhos.

Segundo Süßmuth (1988, p. 17) nos tempos pré-industriais as mulheres não eram consideradas fracas para o trabalho físico, e o cuidado com as crianças não excluía sua participação no processo econômico. Com o surgimento da família burguesa foi construído “[...] um certo ideal de que a mulher foi feita para o lar, [...], reduzida ao papel de mãe e esposa”. Papel esse que, no entanto, não se aplicava às famílias proletárias, nas quais a mulher continuava com o seu papel ativo enquanto força de trabalho.

No seio dessa família burguesa a mulher era desvalorizada e o seu comportamento tinha que ser o de submissão. Ela passa a viver sob o poder do marido que comanda sua vida e seus bens. A responsabilidade do grupo familiar era do homem, que possuía poder e direitos totais de julgar e punir, incluindo prender e matar os filhos.

Os casamentos eram arranjados de acordo com os interesses familiares, em um contrato que não dependia do amor (COSTA, 1989). A mulher precisava de um dote para ser dado ao marido, condição fundamental para o casamento. A sociedade valorizava o homem e à mulher cabia priorizar os interesses dele.

Com o passar do tempo a mulher foi ampliando seu lugar, mesmo esbarrando nas resistências sociais. Na passagem do século XIX para o século XX, de acordo com Jurandir

Freire Costa, estabeleceu-se a idéia de que o lugar da mulher era a casa: dando à luz e cuidando da família. O diferencial, em relação ao período anterior, foi que o casamento deixou de ter suas bases na conveniência e passou a fundamentar-se no amor.

Com o desenvolvimento do Capitalismo Industrial, o crescimento do movimento feminista no século XX e com algumas reformas no direito da família, altera-se a situação legal e produtiva da mulher. A participação da mulher na constituição da renda familiar passa a ser uma necessidade e aos poucos ela volta a ocupar lugares no mercado de trabalho.

Assim, a família passa por um processo de ajuste em seus laços constitutivos, e nessa nova situação afirma-se a afetividade, a ternura e intimidade como fatores de ligação familiar.

Em vista disso, conclui-se que a família é uma das instituições mais antigas da humanidade e que sua configuração sofre mudanças que acompanham um movimento histórico. Em função disso, os papéis de pai, mãe e filho mudam de acordo com as necessidades e valores de determinadas épocas. Os direitos, funções, deveres e conflitos se transformaram junto com as transformações sociais.

Para Gladis Brun (1999), não temos, hoje, um padrão de família. Com os casamentos se desfazendo pela ausência do amor, no qual se fundamentam, passa-se a ter famílias recicladas, reconstituídas, com filhos de diversas origens, nas quais a participação financeira da mulher é, na maioria das vezes, fundamental. Encontram-se muitas famílias uniparentais, gerenciadas por somente um dos progenitores. O cotidiano de grande número de crianças transita entre diferentes casas, convivendo com pais que têm, muitas vezes, diferentes opções amorosas e sexuais.

Tanus (1999, p. 37) faz referência a um discurso dominante representativo para cada época. Nesse sentido, “[...] alguns indicadores na contemporaneidade evidenciam a saturação das visões paradigmáticas da Modernidade”, remetendo a essas novas mudanças nas configurações familiares observadas por Brun.

No entanto, essas transformações sociais trazem em seu bojo uma série de dificuldades causadas por modelos e ideais de família em sucessão. Sérvulo Figueira (1987, p. 12) ressalta os conflitos resultantes disso, salientando que precisamos ficar atentos ao fato “[...] de que nem tudo no nosso passado pode ser deixado completamente para trás [...]”.

Segundo Figueira, a sociedade carrega uma concepção de “família ideal” que seria feliz, como uma meta que muitas vezes não pode ser correspondida pela experiência. Alguns adultos e crianças assistem essa contradição sem ter condições emocionais para dar conta desse conflito.

Todas as transformações e mudanças culturais pela quais o Brasil tem passado, de acordo com Ana Maria Nicolaci-da-Costa (1987, p. 40), fazem com que desejos e expectativas, às vezes contraditórios passem a “[...] coexistir na família, tornando o conflito entre a nostalgia do tradicional e a carência do novo cada vez mais inevitável em diversos setores”.

Maria do Carmo Brant de Carvalho (1998, p. 31) acredita que existe um estigma sobre as formas familiares diferenciadas. Para ela:

As expectativas em relação à família estão, no imaginário coletivo, ainda impregnadas de idealizações, das quais a chamada família nuclear é um dos símbolos. A maior expectativa é de que ela produza cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor qualidade de vida a seus membros [...].

Essa autora assegura que no Brasil, depois dos anos onde o Estado se responsabilizou pelas políticas sociais com promessas de grande desenvolvimento, a família é revalorizada na sua função socializadora, “[...] convocada a exercer autoridade e definir limites” (CARVALHO, 1998, p. 34)

Lia Fukui (1998, p. 19), mostra sua posição quando afirma que a grande transformação ocorrida na família foi a dos valores, que tornou “[...] obsoleto e inexecutável o modelo de família conjugal [...]”.

De acordo com Fukui é importante entender qual o papel da família na sociedade. Sua posição a define como uma instituição na qual se perpetuam conjuntos de normas, regras e valores definidos. Afirma-se como uma unidade doméstica responsável pelas condições materiais de manutenção de vida.

Geraldo Romanelli (1997) observa que pesquisas feitas sobre a família brasileira mostram a diversidade na sua organização, no que diz respeito às formas de sociabilidade que vigoram no seu interior. Ele conclui que apesar da diversidade em sua composição, e em suas relações internas, a família nuclear ainda predomina.

Esse autor mostra que a importância da família nuclear não está na sua predominância estatística e sim no “[...] significado simbólico de que foi revestida, convertendo-se em modelo hegemônico, isto é, em referencial e em ideal de ordenação da vida doméstica para a grande maioria da população” (ROMANELLI, 1997, p. 74).

Heloisa Szymanski (1997) concorda que a imagem que prevalece na nossa sociedade é a da família nuclear burguesa. Assim, qualquer que seja o distanciamento dessa estrutura modelo, a família é considerada desestruturada e incompleta, justificando-se todos os problemas emocionais que por ventura acontecerem em função desse distanciamento. Neste sentido, não se considera a qualidade das inter-relações, que seriam mais significativas.

Apesar de todas as mudanças observadas na família atual, o reconhecimento do espaço que privilegia a criança continua mantido. Encontramos na Psicologia e na Psicanálise vários autores que justificam a infância como período fundamental na construção da identidade dos indivíduos.

Donald W. Winnicott (1982) é um exemplo dos que concordam que o universo infantil, hoje totalmente reconhecido e valorizado, ocupa um lugar de reflexão em diversas áreas de estudo. Ele insiste que para a existência de adultos saudáveis é necessário que se tenha estabelecido bons vínculos na infância.

Para ele, a criança sempre foi “[...] estudada em relação à família ou em relação à falta de uma. [...]”. Essa afirmação se baseia na visão que a família é o primeiro agrupamento que a criança tem contato, constituindo “[...] um grupo, cuja estrutura se relaciona com a estrutura da personalidade do indivíduo” (WINNICOTT, 1996, p. 103).

Segundo Bruno Bettelheim (1989, p. 247) a família, do ponto de vista psicológico, “[...] é formada pelas interações de todos os seus membros, seus sentimentos uns pelos outros, e a maneira como estes são integrados na vida cotidiana”. Afirma, ainda, que a experiência da vida em família é o que mais molda a personalidade da criança, e que isso é determinante em sua vida, tornando-se um modelo de funcionamento emocional nos seus relacionamentos sociais.

Romanelli (1997, p. 73) considera que a organização de uma família é relevante no processo de socialização das crianças, na transmissão de valores, normas e modelos de conduta, possibilitando a integração dos direitos e deveres no universo doméstico e público.

No entanto, o autor ressalta que essa socialização também é feita “[...] simultaneamente, pela escola, pela igreja, pela mídia [...]”, dentre outras possibilidades.

### **1.3 A família e a escola**

Romanelli (2000) relata que o sistema produtivo de trabalho exige cada vez mais um investimento na escolaridade e que o sistema educacional sofre, segundo o autor, pressões desse mercado de trabalho.

A instituição familiar é considerada um lugar de transmissão, conservação e reprodução de valores sociais. Neste sentido Romanelli (2000, p. 104) entende que o patrimônio mais importante transmitido pela família atualmente é a educação, “[...] o que explica o investimento das famílias na escolarização dos filhos”.

Na educação, a família é entendida como o primeiro grupo onde a construção do conhecimento é elaborada. Lugar no qual o sujeito se funda ao criar identificações básicas necessárias para acrescentar requisitos para sua sobrevivência:

Esta identificação é mais do que tributária, ela é fruto de pertencimento grupal, porque, como disse Wallon (médico e psicólogo francês que viveu nesse século) somos “geneticamente sociais” Esta segunda palavra na nossa descrição definitiva - “sociais” - introduz e implica a dimensão essencial da aprendizagem humana (GROSSI, 1992, p. 117).

Embora a família tenha papel e lugar essenciais nas vivências das pessoas, não é o único espaço onde se pode obter recursos para a formação e estruturação adequadas às crianças. Ao longo da história, a escola tem sido local de relevância estabelecendo com a família uma parceria de funções idealmente complementares.

Na sociedade brasileira contemporânea, falar de família e escola é apontar questionamentos sobre essa relação. O governo federal lançou no dia 23 abril de 2001, uma campanha nacional, repetida em 2002, veiculada em todos os meios de comunicação, sobre o Dia Nacional da Família na Escola.

A campanha cujo objetivo englobou, conforme noticiado, a aproximação da família dos alunos ao cotidiano escolar, justamente para diminuir o distanciamento e ampliar o espaço de diálogo. A escola, no âmbito dessa campanha, parece esperar dos pais um

acompanhamento da experiência de aprendizagem, e muitas vezes entende como falta de interesse na educação dos filhos o afastamento da rotina escolar.

A posição de Eliane Cavalleiro (2000, p. 12) é que, embora a família represente inicialmente a ligação mais forte da criança com o mundo, não é a única:

Não se concebe um desenvolvimento proporcionado exclusivamente pela educação formal, como também não se pode entendê-lo sendo realizado unicamente pelo grupo familiar. Afinal, juntas, escola e família são responsáveis pela formação do indivíduo.

Os professores são considerados atores fundamentais que intermediam essa relação, família e escola, porque se por um lado representam a escola por outro são eles que lidam diretamente no cotidiano com as crianças.

Saber quem são, a origem de sua profissão e como pensam, é importante para a reflexão dessa relação família e escola, em que estão envolvidos diretamente.

Segundo Lúcia Müller (1999, p. 93), a educação foi um processo fundamental na construção da chamada nação brasileira, no início do período republicano. A idéia que predominava a partir da década de 1920, era que através da escola se produziria a civilização, a identidade e o sentimento da nação. Para os governantes a modernização do país dependia de pessoas qualificadas tecnicamente. Surge a professora como a profissional responsável e construtora da nação.

Nesse contexto, a professora primária, talhada com um determinado perfil profissional, terá importância decisiva. Será ela quem através da escola e ‘só’ na escola, irá moldar seus alunos e, em conseqüência, seus pais. Enfim, o povo.

Em meados do século XIX, viveu-se um período de questionamento sobre a identidade feminina, discussão, até então, restrita ao domínio familiar e doméstico. Para Muller (1999, p. 104) a participação feminina mais ativa na sociedade foi gradativamente se estabelecendo a partir do exercício no magistério primário. A mulher saía do mundo privado, de sua casa, e adentrava no mundo público. Em decorrência desse fato, aconteceu um “processo de feminilização crescente no magistério”.

Madeira (1995), em pesquisa realizada sobre as representações sociais dos professores, fornece um recorte de como esse grupo específico representa sua profissão. No grupo pesquisado a maioria era formada por jovens mulheres que trabalhavam em mais de uma escola para complementar o orçamento. Para elas, a profissão era a alternativa possível, e

não uma escolha de fato. Relatavam a existência de uma formação ineficiente, uma insatisfação, um caráter provisório para o exercício da profissão, muitas vezes relacionados com a questão da remuneração.

Para Maria Teresa Nidelcoff (1994, p. 22), os professores são educadores que ao lado da criança ou jovem, têm a responsabilidade de ajudá-los, ensinando e ao mesmo tempo aprendendo. Ressalta que a educação que é realizada se pauta em determinada visão de mundo. “Os ideais e os valores do educador seriam os ideais e valores da sociedade, sem nenhum tipo de barreira”.

Para Connell (1995, p. 51) os antecedentes familiares são quase sempre julgados pelos professores como sendo “[...] uma das causas do trabalho acadêmico não estar correndo normalmente”.

Segundo ele, a falta de conhecimento concreto sobre as famílias, não impede que os professores teçam teorias que justifiquem questões relacionadas a disciplina e aprendizagem: “Os professores coletivamente elaboram imagens de família que tanto podem ajudar como prejudicar estas tarefas, e carregam-nas com grande responsabilidade pelo que acontece na escola”(CONNELL, 1995, p. 54).

Connell (1995, p. 58) acrescenta que as famílias não são unidades fechadas, contidas em si próprias, e sim que são moldadas e que sofrem interferências das estruturas sociais: “Qualquer um que espere entender o contexto social do ensino deve entender como as famílias dos alunos vêm a ser do modo que elas são”.

Mais adiante, referindo-se às conclusões de sua pesquisa, considera que os relacionamentos dentro da família são vitais e que deixam marcas nas crianças, concluindo que:

A evidencia de nosso estudo é perfeitamente clara: as famílias são instituições muito poderosas e sua influencia sobre seus jovens membros mostra-se em todos os setores de suas vidas, inclusive no ensino. Nenhuma estratégia educacional sadia pode ignorar isso. (CONNEL, 1995, p. 186)

Pensamento compartilhado por Bernardo Kliksberg (2000, p. 20), para quem a unidade familiar tem sido tema de recentes pesquisas, que destacam além de suas funções fundamentais outras desempenhadas em vários aspectos do desenvolvimento:

Sabemos agora que boa parte do rendimento escolar das crianças é bastante influenciado pelas características da família (CEPAL, 1997). O grau de organicidade da família, o capital educacional dos pais, a possibilidade e o interesse dos pais em dedicar horas ao acompanhamento dos estudos dos filhos, o nível de superlotação da casa, mostram uma relação direta com o desempenho na escola.

Mas é o próprio Kliksberg (2001, p. 27) que enfatiza a necessidade de incluir também as condições sociais em uma análise dos processos educacionais. Porque todas as desigualdades acarretam efeitos devastadores na economia, na vida pessoal e familiar, e no desenvolvimento democrático. As realidades com insuficientes “[...] condições socioeconômicas do lar minam diariamente a possibilidade de que os setores pobres completem seus estudos”.

## **2. METODOLOGIA DA PESQUISA**

A pesquisa de campo foi realizada no período entre novembro de 2001 a junho de 2002, com professores que ministravam aulas nas três etapas do primeiro ciclo, em escolas cicladas da rede municipal de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso, região Centro - Oeste do Brasil.

Conforme os dados obtidos no Perfil Socioeconômico de Cuiabá (2000), na Secretaria Municipal de Educação (SME) e com o censo 2000 do IBGE, o estado apresenta o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região. Seu valor é de 0,767, enquanto a média nacional é de 0,830, o que na prática demonstra a baixa qualidade de vida da população. Por outro lado, esse índice reflete um outro dado do censo 2000 do IBGE: 70% da população economicamente ativa de Mato Grosso tem uma renda igual ou inferior a três salários mínimos. Situação essa que na capital é agravada pela concentração demográfica.

Considerada uma cidade de porte médio, Cuiabá possui uma área total de 3.224,68 Km<sup>2</sup>, sendo 251,94 Km<sup>2</sup> de área urbana e 2.972,74 Km<sup>2</sup> de área rural. A partir de 1994 foram criadas Administrações Regionais e o município ficou dividido em quatro regiões: Norte, Sul, Leste e Oeste.

O município é rico em recursos hídricos, caracterizado pelo cerrado, e seu clima é essencialmente tropical continental. A população em 2001, que perfazia um total de 496.332 habitantes, se caracteriza desde a década de 80 pela forte presença de migrantes, que conseqüentemente alteraram a concepção de vida e de família que antes existiam.

Em atendimento a Constituição Federal em vigor e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Prefeitura Municipal de Cuiabá por meio da SME, implementou uma nova política e planejamento educacional. Para a melhoria da qualidade de ensino, revisou a educação estruturada no sistema seriado de ensino. Em 1998, foi desenvolvido o Projeto Saranzal, onde o tempo e o espaço da aprendizagem foram repensados. O tempo escolar se estruturou em ciclos de acordo com o desenvolvimento do aluno.

Algumas escolas foram, então, organizadas em Ciclos de Formação. As escolas cicladas promovem uma continuidade no processo de ensino levando em conta as diferenças de aprendizagem dos educandos. Com isso procura-se rever os critérios e reverter os índices de repetência: nestas escolas os critérios de avaliação são, portanto, diferenciados em relação às outras escolas. Cada Ciclo possui etapas, com um conjunto de conhecimentos que norteiam e aprofundam cada trabalho (SME, 1999), como sintetizado a seguir:

a) Primeiro Ciclo: infância (etapa de alfabetização)

O primeiro ciclo é constituído de alunos na faixa etária de seis a nove anos (no máximo). Caracteriza-se por um período de importância na construção da inteligência, conhecimento e conquistas do mundo exterior, maior controle sobre suas ações e um aumento na socialização. Dá-se a aquisição das aprendizagens formais do ler e do escrever e a construção do pensamento lógico matemático. É formado por três etapas que totalizam seiscentos dias letivos: Primeira Etapa do Primeiro Ciclo (que corresponde ao CA das escolas seriadas), Segunda Etapa do Primeiro Ciclo (que corresponde a 1ª série do Ensino Fundamental) e a Terceira Etapa do Primeiro Ciclo (que corresponde a 2ª série do Ensino Fundamental)

b) Segundo Ciclo: pré – adolescência

O segundo ciclo é constituído de alunos na faixa etária de nove a doze anos de idade. Nesta fase aumenta o poder de concentração, ocorre o desenvolvimento da atenção voluntária, raciocínio crítico acentua-se a identificação emocional com pares do mesmo sexo. Possui igualmente três etapas: Primeira Etapa do Segundo Ciclo, Segunda Etapa do Segundo Ciclo e a Terceira Etapa do Segundo Ciclo.

c) Terceiro Ciclo: adolescência

O terceiro ciclo é constituído de alunos na faixa etária de 12 a 15 anos, onde os processos de pensamento se abstraem do mundo concreto. É um período de vida no qual ocorrem grandes transformações corporais, psíquicas e sociais. Este ciclo também é composto por três etapas de 200 dias letivos cada.

Segundo assessores da SME essa nova proposta curricular foi desenvolvida para superar o que eles consideram “uma fragmentação e ruptura” na construção do conhecimento e se baseia em quatro aspectos fundamentais: projeto político-pedagógico, programa de qualificação dos docentes, estrutura e infra-estrutura necessárias para o desenvolvimento das aulas e aspectos das relações de trabalho. Com isso tenta-se um “compromisso renovador” com relação ao educador e à família no processo de ensino e aprendizagem.

Em 1999, das escolas da rede municipal de ensino, 42 fizeram opção por funcionar organizando seu processo educativo em ciclo de formação. Em 2000 eram 72 unidades, e em 2002, na época da coleta de dados da pesquisa, totalizavam 67 escolas cicladas.

## **2.1 Os sujeitos**

Da sua origem profissional aos dias de hoje o professor desempenha um papel essencial no processo educacional. Em virtude de sua inserção no cotidiano da vida escolar e da sua ativa participação na construção do conhecimento das crianças, escolheu-se o grupo de professores como sujeitos da pesquisa. Objetivava-se investigar suas possíveis representações acerca das famílias de seus alunos. Sua vivência e percepção sobre estas famílias podem ajudar na discussão sobre a contribuição da família no processo de aprendizagem.

Considerados um grupo social específico, os professores formam uma categoria profissional com interesses comuns, que lhes conferem uma identidade própria. Reconhecidos como o corpo docente, integram um conjunto na escola e na sociedade. Partilham experiências cotidianas com colegas de sua escola bem como de outras, visto que trabalham muitas vezes em mais de uma unidade. Em determinadas situações participam de um rodízio de profissionais realizado entre as escolas, além de juntos, integrarem trabalhos de qualificação e capacitação oferecidos pela SME.

Essas características contribuem para que formem um grupo qualificado adequado para o estudo das suas representações. A comunicação, as experiências compartilhadas e as

trocas cotidianas têm um papel importante na formação de um conhecimento socialmente elaborado (JODELET, 2001).

Neste sentido, Madeira (1998, p. 241) recorda que as representações que temos “[...] constróem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida [...]”.

A especificidade do grupo está em serem professores do primeiro ciclo, que partilham experiências e produzem conhecimentos em um processo de trocas contínuas.

## 2.2 O universo

Há uma constante rotatividade entre os professores municipais. Alguns deixam as escolas cicladas e passam a lecionar em escolas seriadas. Outros se afastam por licença médica. Há casos, também, de exoneração. Assim, a partir de dados fornecidos pela SME, o universo populacional dessa pesquisa, que engloba professores do primeiro ciclo, pertencentes às 67 escolas cicladas municipais de Cuiabá em 2001/2002, é composto de aproximadamente 650 professores.

As escolas, para fins administrativos, são distribuídas pela cidade em quatro regiões: norte, sul, leste e oeste. Cada regional, com seus assessores específicos, acolhe um número determinado de escolas. Mas todas seguem as mesmas diretrizes da SME. Não se conseguiu, contudo, precisar o critério que justifica a variação numérica das escolas por região.

**Tabela 1** - Número total de escolas por regionais

<b>REGIONAL</b>	<b>Nº de escolas</b>
Norte	11
Sul	20
Leste	22
Oeste	14
<b>Número de Escolas Cicladas</b>	<b>67</b>

A SME, na ocasião da coleta de dados desta pesquisa, havia realizado um levantamento do número total de professores por escola, mas não por turmas ou ciclos. Devido à inexistência de informações exatas sobre a quantidade de professores referentes ao primeiro ciclo por escola, não foi possível realizar uma coleta proporcional por sujeitos. Optou-se, assim, pela coleta proporcional por escolas dentro das regionais.

Essa proporcionalidade foi definida por meio de um cálculo estatístico, que levou em consideração a quantidade de escolas cicladas de cada região. Para cada duas escolas da regional Norte foram percorridas três da Sul, quatro da Leste e três da Oeste, tentando assim uma distribuição mais criteriosa da amostra.

### 2.3 A amostra

Para obter uma boa representatividade, optou-se em pesquisar um contingente em torno de 50% das escolas. Segundo os critérios de proporcionalidade descritos anteriormente, *amostragem por conglomerados*, atingiu-se 54% do universo, o equivalente a 36 escolas, com um total de 327 professores pesquisados. Esses professores participaram da pesquisa de maneira tal que obedecesse ao critério da não obrigatoriedade de contribuição.

As escolas foram sorteadas aleatoriamente e distribuídas como se observa na tabela a seguir:

**Tabela 2** - Resultado da amostra proporcional

	Nº DE ESCOLAS	Nº PROPORCIONAL	Nº DE SUJEITOS
Norte	11	6	75
Sul	20	9	65
Leste	22	12	112
Oeste	14	9	75
<b>TOTAL</b>	<b>67</b>	<b>36</b>	<b>327</b>

### 2.4 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

### **2.4.1 Observação**

A observação pode ser considerada uma técnica para se registrar um fenômeno, e é feita através do contato direto com o que está sendo observado, ou mediada por um instrumento. De acordo com a interação que é feita entre o observador e o que vai ser observado, ela pode ser classificada em dois grupos: observação participante e não participante (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998). Nesta pesquisa utilizei uma observação não participante, segundo os critérios dos autores citados, assim, a observação foi feita, inicialmente, objetivando uma aproximação e familiaridade dos sujeitos bem como do ambiente onde realizam suas práticas sociais.

As observações podem ser registradas de forma sistemática ou assistemática. Neste trabalho utilizou-se a observação assistemática, que é não estruturada, conforme explicações de Moura, Ferreira e Paine (1998). As anotações foram feitas em um caderno, denominado diário de bordo, que estava constantemente junto ao material da pesquisa. Nele por meio de uma narrativa flexível, foram relatados as impressões e comentários feitos pelos professores.

### **2.4.2 Entrevista fechada**

Segundo Moura, Ferreira e Paine (1998, p. 77) “[...] a entrevista consiste em uma técnica de coleta de dados que supõe o contato face a face entre a pessoa que recolhe e a que fornece informações [...]”. Existem vários tipos de entrevistas que se especificam de acordo com o grau de estruturação. Podem ser inestruturadas, semi-estruturadas e estruturadas.

De acordo com esses autores, nesta pesquisa foi utilizada a entrevista estruturada. Ela se caracteriza por se apoiar em um roteiro de perguntas previamente elaborado, estabelecido de acordo com o objetivo do estudo e que têm um número limitado de respostas. “No que diz respeito à sua confecção, esse tipo de entrevista equivale aos questionários. [...]” (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p. 77)

Essa técnica foi utilizada por se considerar que constitui um instrumento eficiente para obtenção de informações de um grupo grande em um tempo mais exíguo, como afirmam

Moura, Ferreira e Paine (1998). A coleta e conseqüente aplicação de questionários foi feita pelo pesquisador, em encontros que na grande maioria foram individuais, pois

A utilização dos questionários se dá, também, em situações de entrevistas, nas quais o pesquisador, em contato direto com os respondentes, formula as perguntas e anota as respostas por eles fornecidas (MOURA; FERREIRA; PAINE, 1998, p. 82).

Segundo Oliveira (1999), o questionário permite introduzir aspectos quantitativos, e nesse sentido foi utilizado nesta pesquisa. Através de uma padronização de informações, possibilitou um levantamento de informações adicionais que caracterizaram melhor o grupo selecionado como sujeitos da pesquisa.

Os instrumentos utilizados foram dois questionários, compostos de 14 perguntas do tipo fechadas, no formato de múltipla escolha. Dispostos numa mesma folha de papel formato A4, padronizando-se o corpo da fonte em tamanho 12. Os questionários foram denominados: Dados Censitários do Professor (a) e Dados sobre o Contato com as Famílias.

O questionário censitário é útil para pesquisas com um número de grande de sujeitos, possibilitando se obter as características dos sujeitos. Os dados obtidos têm o objetivo de permitir uma qualificação mais precisa dos sujeitos, de forma a pautar discussões posteriores. Uma reprodução do questionário utilizado pode ser visto na figura abaixo:

**Dados Censitários do Professor (a)**

1. Sexo:

F  M

Faixa etária:

20-25  26-30  31-35  36-40  41-45  acima de 45

2. Estado civil:

solteiro  casado  amigado  separado  viúvo

3. Número de filhos:

nenhum  01  02  03  04  05  06

4. Grau de escolaridade:

Não Graduado  Graduado  Especialização  Mestrado  Doutorado

5. Tempo de exercício da profissão:

0-5  6-10  11-15  16-20  mais de 20

6. Tempo de trabalho nessa escola:

menos de 1 ano  1 - 3 anos  4 - 6 anos  
 7 - 9 anos  10 - 11 anos  mais de 12 anos

7. Carga horária na escola:

20 h  40h  outra \_\_\_\_\_

8. Você tem outro emprego?

9.  Sim  Não

**Figura 2** - Questionário sobre os dados censitários do professor

No questionário Dados sobre o Contato com as Famílias, as perguntas foram elaboradas para que se obtivesse contato com o universo da pesquisa, buscando uma aproximação maior com o objeto. Na figura a seguir pode-se verificar esse questionário:

**Dados sobre o Contato com as Famílias**

1. Frequência de contato com a família do aluno:

- diariamente  semanalmente  quinzenalmente
- mensalmente  bimestralmente  semestralmente
- anualmente

2. Na sua opinião qual seria a frequência ideal de encontro com a família de seus alunos?

- diariamente  semanalmente  quinzenalmente
- mensalmente  bimestralmente  semestralmente
- anualmente

3. Modalidade de contato com a família do aluno:

- vizinhança  reuniões de pais e mestres
- festas da escola  encontros ocasionais na comunidade
- amizade  chama os pais quando necessário

4. Você tem mais contato com a família:

- dos alunos com problemas de comportamento
- dos alunos com dificuldade de aprendizagem
- de todos os alunos
- dos bons alunos

5. Como a participação da família no processo escolar influencia no desempenho dos alunos?

- positivamente  negativamente  não influencia

**Figura 3** - Questionário sobre o contato com as famílias

### 2.4.3 Associação Livre e Hierarquização de Itens

A técnica de associação livre é de nível cognitivo, baseada em uma produção verbal dos sujeitos: as evocações. As evocações possuem um caráter espontâneo e projetivo, permitindo ao pesquisador identificar os elementos que constituem o conteúdo de uma representação social. Para Abric (1998), ela permite acessar alguns elementos latentes que poderiam ser mascarados em outras produções discursivas.

Nessa técnica apresenta-se aos sujeitos uma palavra ou locução, denominada termo indutor, e solicita-se que expressem o que lhes vêm a mente na presença do termo. O termo indutor da presente pesquisa foi: *A família do meu aluno é...*, e as cinco primeiras palavras (atributos) associadas pelos entrevistados a esse termo foram registradas por escrito em local determinado.

Para colocar o núcleo central em evidência, pediu-se aos professores que, depois das evocações, promovessem uma hierarquização dos atributos segundo uma ordem de importância por eles atribuída. Essa técnica confirma qual o atributo é na perspectiva do sujeito, mais importante. Assim, as duas técnicas - a livre associação e a hierarquização de itens - se complementam.

O instrumento utilizado para recolher essas evocações foi uma folha de papel formato A4 que continha uma apresentação da pesquisa, seguida de um agradecimento prévio e o pedido para a realização da associação ao termo indutor apresentado.

Foram enumeradas cinco linhas nas quais se reservava um espaço para a anotação das evocações. Abaixo das linhas das evocações foram dispostos quadrados em branco, reservados para o entrevistado atribuir uma ordem de importância aos atributos evocados. Para essa hierarquização de itens era utilizado o número correspondente a linha de cada evocação. A seguir apresenta-se um modelo do instrumento aplicado.

A pesquisa “*Representações sociais de um grupo de professores da rede municipal de Cuiabá sobre a família de seus alunos*”, está sendo realizada por uma mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT.

A colaboração dos professores é fundamental para este trabalho. As respostas devem ser espontâneas, portanto não se preocupe, você não será identificado, o que for respondido será sempre considerado adequado.

Agradeço sua colaboração.

Complete a seguinte sentença com 5 palavras:

A família do meu aluno é...

1 - \_\_\_\_\_

2 - \_\_\_\_\_

3 - \_\_\_\_\_

4 - \_\_\_\_\_

5 - \_\_\_\_\_

Enumere as cinco palavras acima por ordem de importância:

**Figura 4** - Modelo do instrumento aplicado

## 2.5 Coletando os dados

A pesquisa de campo teve seu início em novembro de 2001, embora os procedimentos iniciais para sua efetivação tenham começado antes. O trabalho começou no dia oito de agosto de 2001, quando foi dirigida uma carta de apresentação (Ver o Anexo I) ao diretor da Diretoria de Ensino e Pesquisa (DEP) da Secretaria Municipal de Educação (SME), solicitando autorização formal para a realização da pesquisa nas escolas. Muito acessível, ele sugeriu uma entrevista com seus assessores e representantes das regionais para que estes, após uma apresentação do projeto da pesquisa, viabilizassem o pedido.

Como resultado dessa reunião obteve-se uma carta de autorização (Ver Anexo II), além de promessas de ajuda no que fosse necessário para o bom termo do trabalho.

Nesse momento, fazia-se necessário um levantamento do número de professores por ciclos e por escola, a fim de delimitar a pesquisa. Contudo, não foi possível acessar esses dados, uma vez que a SME passava por um processo de informatização e essas informações ainda não estavam disponibilizadas pela Secretária.

Para delimitação da amostra providenciou-se a consultoria do professor Carlo Ralph De Muis, estatístico que assessora o grupo de pesquisa Educação e Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso. O número de sujeitos, impossível de se obter naquele momento, foi abandonado e a pesquisa passou a se apoiar no número de escolas. De posse dos nomes dessas escolas, a definição foi feita por meio de um sorteio aleatório.

As escolas sorteadas, 36 unidades, foram marcadas em um mapa, com seus respectivos nomes e endereços. Após essas definições iniciou-se a experiência de campo, sempre acompanhada: da carta de apresentação da orientadora da pesquisa para as diretoras das escolas (Ver o Anexo III); da carta de autorização da SME; e de um caderno de campo.

As visitas às escolas obedeciam ao seguinte roteiro:

- a) Apresentação à direção, ocasião na qual as cartas de apresentação e autorização eram colocadas à disposição.
- b) Contato com a Coordenadora Pedagógica, para a qual se explicavam os objetivos da pesquisa, visto que a mesma seria a responsável pela viabilidade do trabalho.
- c) Entrevista com os professores.

Junto à Coordenadora Pedagógica conseguia-se o número de professores por etapas do ciclo e seus respectivos nomes, dados esses que eram importantes para evitar repetições, na medida em que os professores poderiam trabalhar em turnos e ciclos variados.

A realização das entrevistas era combinada com as coordenadoras que decidiam a melhor forma e horário para sua execução, em concordância com os professores, tendo em vista que se atrapalhasse o menos possível a rotina escolar. Cada escola apresentava uma preferência e a aplicação, por isso, não se deu de forma uniforme.

Em certas situações o horário do recreio era oferecido como momento para as entrevistas. Em outras, o recreio tinha que ser preservado como momento de descanso dos professores.

Algumas escolas retiravam o professor da sala de aula, colocando em seu lugar um substituto, enquanto acontecia a entrevista em uma sala privada. Em outras, a entrevista

acontecia nas salas de aula enquanto os alunos cumpriam atividades. Nesses casos, em sua grande maioria, aparentemente não houve um incômodo na rotina da sala, e também não aconteceram interrupções significativas que atrapalhassem o bom desempenho da entrevista.

A maioria das coordenadoras oferecia a hora/atividade de cada professor como melhor alternativa para a aplicação dos questionários. Apesar deste horário ser geralmente dedicado ao planejamento de aulas, correção de atividades e estudo, a maioria dos professores respondia com mais tranquilidade quando se utilizava deste momento.

Para cada entrevistado fazia-se uma apresentação da pesquisa e de seus objetivos. Nesse momento assegurava-se a manutenção do sigilo das informações prestadas, bem como do anonimato da entrevista.

Muitas vezes, no decorrer da entrevista, muitos professores sentiram necessidade de explicar e justificar os atributos escolhidos. Nesses casos essas explicações foram anotadas em folhas avulsas e anexadas junto ao questionário.

Cada questionário respondido era guardado em um envelope, etiquetado com o nome da respectiva escola. Os envelopes eram dispostos em caixas arquivos, discriminadas em regionais: norte, sul, leste e oeste, conforme sua procedência. Isso possibilitou um agrupamento e conseqüente controle das escolas por região, obedecendo ao critério de proporcionalidade exigido para amostra.

## **2.6 Instrumentos para análise de dados**

Os resultados dos questionários Dados Censitários do Professor e Dados sobre o Contato com a Família foram organizados e quantificados através do Microsoft Excel (Ver Anexo IV). O Excel é um programa que ajuda a catalogar informações através de planilhas que armazenam dados. Após a inserção dos dados, com auxílio de fórmulas, obtém-se o cálculo matemático automático, fornecendo um somatório destes resultados, que possibilitam a configuração de gráficos correspondentes. A diversidade de gráficos é um outro recurso oferecido pelo programa.

A análise das evocações livres foi realizada com auxílio de um instrumento, criado por Pierre Vergés na França (1999), o *software* chamado EVOC (*Ensemble de*

*programmes permettant l'analyse des evocations*), que nos fornece aspectos quantitativos da pesquisa para uma análise posterior.

O EVOC é formado por um conjunto de programas e arquivos que se destinam a varias funções e etapas de análises, não precisando ser rodado necessariamente na sua totalidade. Podemos utilizar apenas uma parte, acessando o provável conteúdo e estrutura das representações, como também trabalhar com o processo de categorização, que é uma outra etapa, dependendo da característica da pesquisa. Possui duas linhas de trabalhos, uma de arrumação inicial dos dados e a outra de execução propriamente dita está organizado em torno de uma linha preparatória dos dados e uma linha com recursos necessários para execução e análise de palavras evocadas e de estatísticas descritivas das categorias (LORENSINI, 2000, p. 53)

O programa se caracteriza por trabalhar a partir da grafia das palavras, sendo necessária uma criteriosa preparação do corpus para análise, segundo orientações específicas de regras para digitação, e uma homogeneização nos termos das evocações. O texto, para ser executado no programa, é salvo com três letras, em arquivo formato Word, e posteriormente transformado em arquivo de formato TXT, de forma a ser inserido no *software* EVOC.

Este programa fornece várias etapas de análise que emitem relatórios específicos, como se segue:

Etapa LEXIQUE: inicialização da análise, onde é pedido um número de identificação, cujos dígitos variam de acordo com o N de sujeitos da pesquisa. Esta etapa faz-se um reconhecimento das palavras, indica o número de sujeitos através do total de linhas e ainda o número de palavras encontradas.

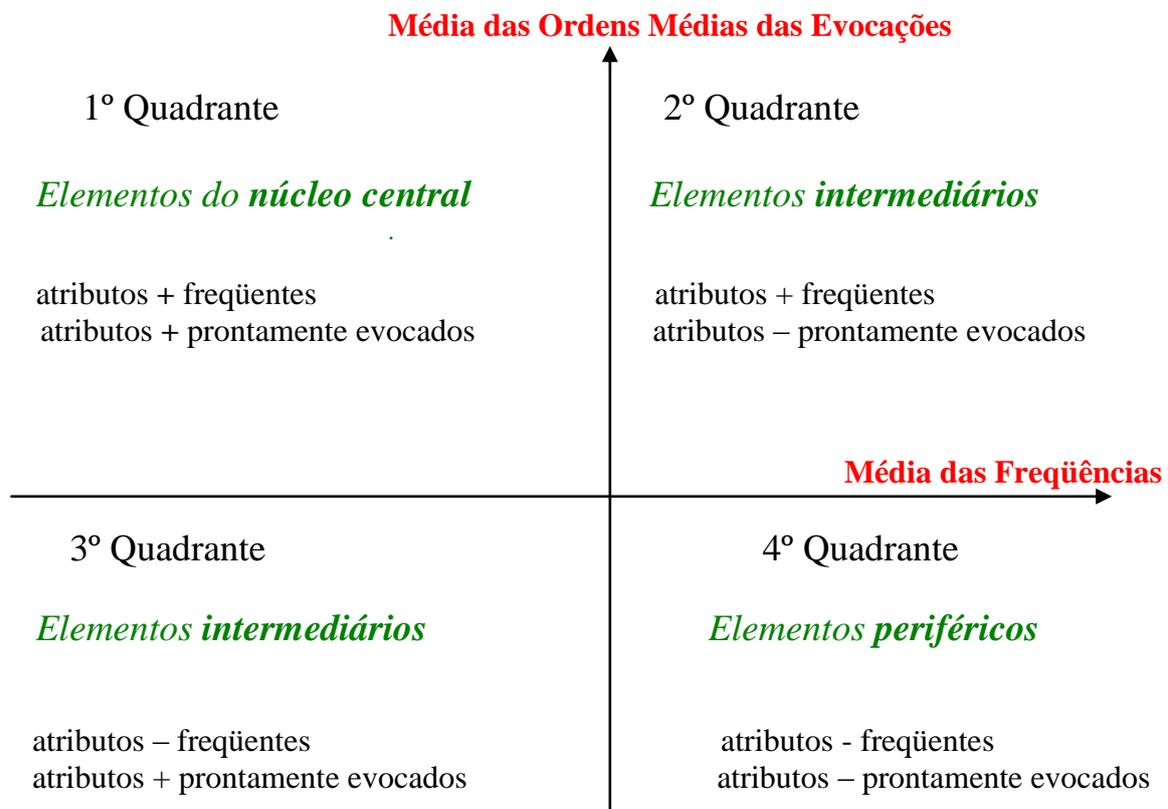
Etapa TRIEVOC: ocorre uma triagem dos termos, contagem de palavras e a distribuição de frequência das palavras evocadas.

Etapa NETTOIE: é um atalho onde faz-se a revisão e/ou padronização dos termos evocados.

Etapa RANGMOT: nos apresenta as evocações em ordem alfabética, como um dicionário, através de uma tabela de frequência, ordem de evocação e média ponderada dos termos evocados (*moyenne*). No final deste relatório, encontramos o número de palavras diferentes encontradas, dentro do total de palavras evocadas e uma listagem de distribuição das frequências (coluna da esquerda) com a respectiva quantidade de palavras a elas atribuídas (coluna da direita). Ocorre uma sugestão da média das ordens médias das evocações (*moyenne g, n, rale*) ou *moyenne generale*, podendo-se arbitrar o valor da

frequência mínima, encontrando o “ponto de corte” (quando a partir de uma queda, ocorre uma estabilização), e calcular a frequência intermediária. Estas três médias são necessárias para a construção da possível estrutura das representações, fornecida na próxima etapa.

Etapa TABRGFR: este relatório, através de um cruzamento da frequência com a ordem das evocações, permite a visualização e a montagem em quadrantes das distribuições dos termos evocados. A organização de uma provável estrutura das representações, em um “quadro de quatro casas”, indica através de uma disposição gráfica, os elementos que pertencem ao núcleo central e os que constituem o sistema periférico das representações, conforme se observa no quadro abaixo:



**Figura 5** - Exemplo da organização da representação e distribuição de seus elementos pelos quadrantes.

Etapa LISTVOC: estabelece uma lista de palavras dentro do seu contexto, isto é, mostra a palavra e todas as ocasiões em que foi citada, destacando a linha de sua enunciação, permitindo um conhecimento dos outros atributos que junto com ela foram evocados pelo sujeito.

Etapa AIDECAT: este relatório sugere categorias para os atributos encontrados a partir das palavras mais frequentes.

Etapa CATEVOC: este programa possibilita complementar a análise, efetuando a categorização dos termos evocados obtidos na associação livre, após ter-se informado a descrição das categorias e as palavras a elas associadas.

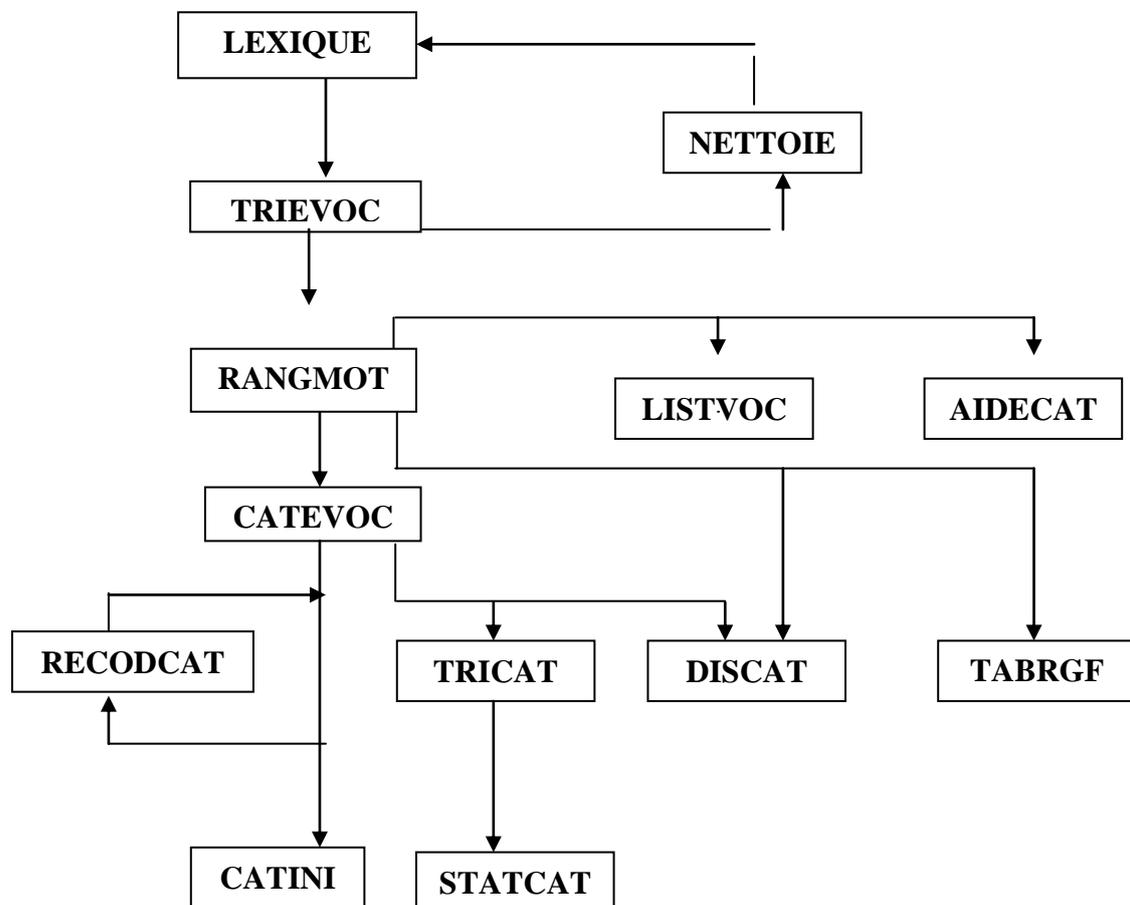
Etapa RECODCAT: nesta etapa, pode-se fazer a correção da categorização.

Etapa CATINI: encontra-se aqui a distribuição das categorias por sujeitos.

Etapa TRICAT: este relatório fornece a associação das categorias aos termos evocados.

Etapa STATCAT: acontece nesta etapa uma distribuição de frequência das categorias.

Etapa DISCAT: este relatório apresenta a distribuição das categorias por ordem de evocação. Quando entramos com o arquivo já preparado, dentro da pasta do programa EVOC, inicia-se o processo para rodar. Todas essas etapas de análise de evocações do programa são apresentadas na tela do computador de forma que temos uma visualização geral, como se pode observar a seguir.



**Figura 6** - Fluxograma do EVOC

Clica-se em cima da etapa escolhida para trabalhar, que vai ser destacada mostrando que se iniciou a execução.

Para uma organização na aplicação, foi separado um envelope etiquetado com o nome de cada escola visitada. Os questionários referentes à aplicação de uma determinada escola eram guardados nos seus respectivos envelopes. Cada questionário pertencente a um sujeito era composto de duas folhas grampeadas, sendo a primeira do questionário censitário e do questionário com perguntas sobre a família do aluno. A segunda folha correspondia a parte das evocações propriamente dita. Cada questionário era identificado com um número em ordem crescente, que correspondia ao número do sujeito: 001, 002, 003 até 327. Estes questionários eram separados em quatro caixas arquivos, uma caixa para cada regional. No término da pesquisa a caixa da regional norte continha os questionários de número 001 a 075. A caixa referente a regional oeste estavam os questionários de número 076 a 150. Da regional leste encontrávamos os questionário 151 a 262 e por fim na caixa da regional sul os questionários 263 a 327.

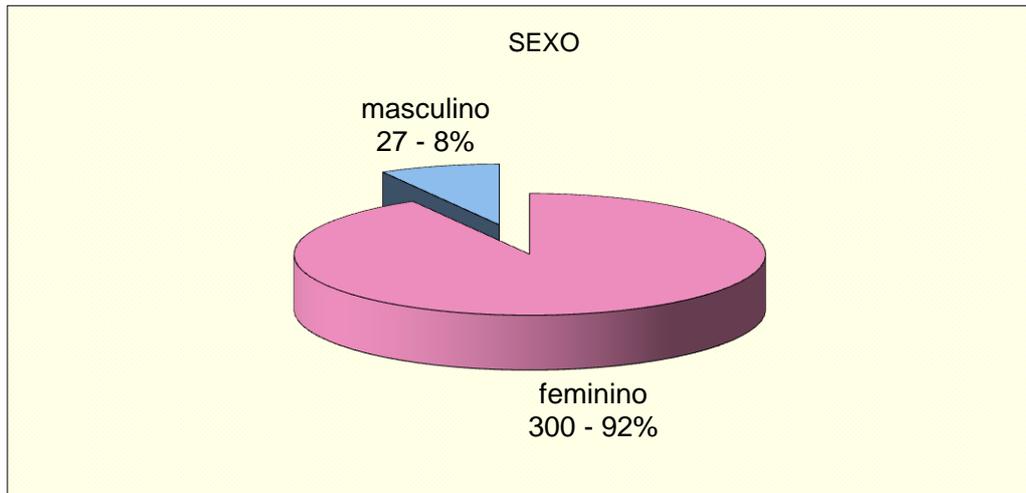
Num primeiro momento os dados dos questionários foram tabulados em uma planilha Excel. Os dados seguiram a ordem de numeração dos sujeitos por regionais, o primeiro questionário inserido foi o 001, o segundo o de número 002 e assim consecutivamente. No final da planilha, o programa forneceu um somatório dos dados que serviram de base para a confecção dos gráficos.

O segundo momento foi dedicado à arrumação das evocações, segundo as exigências do programa EVOC. Cada grupo de cinco evocações era identificado com um número, abandonando acentuações e cedilhas, até o preparo final do *corpus* .

### 3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

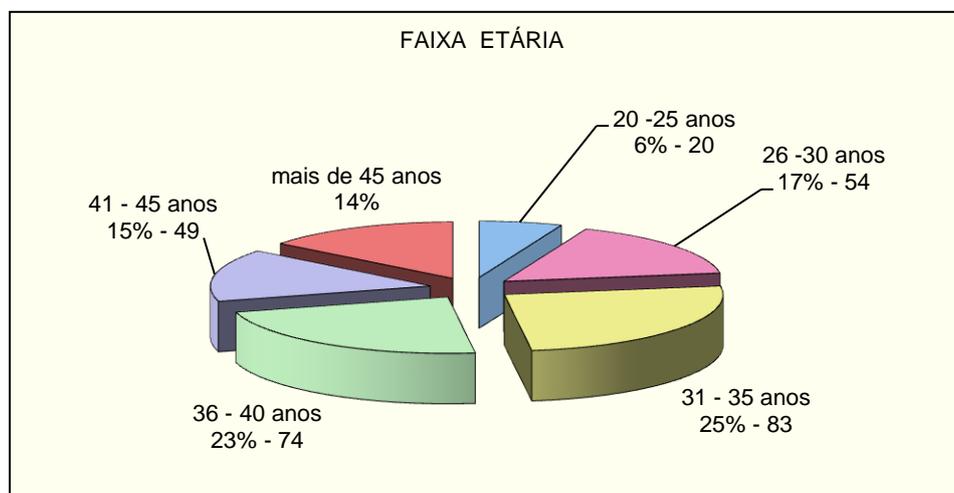
#### 3.1 Dados do questionário censitário

No que diz respeito à distribuição por sexos, dos 327 sujeitos pesquisados, 92% são do sexo feminino.



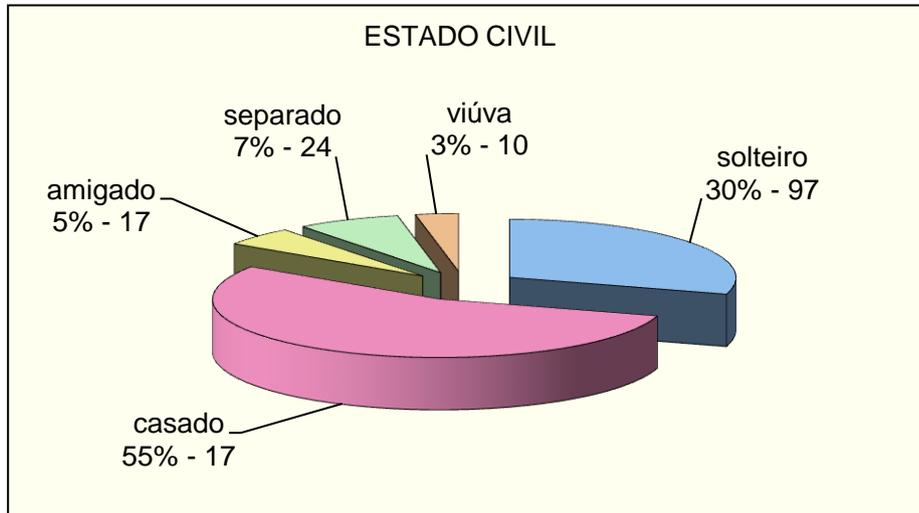
**Figura 7** – Distribuição por sexo

No tocante à faixa etária, percebe-se que predominam os sujeitos encontrados entre os 31 e 40 anos.



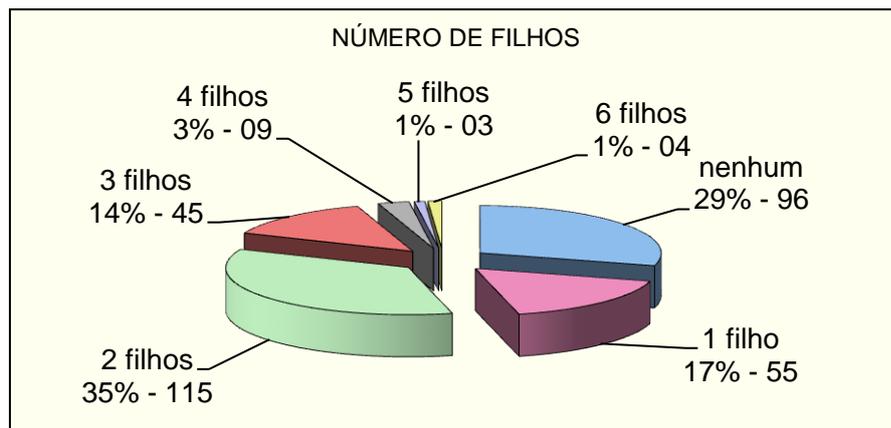
**Figura 8** Distribuição por faixa etária

Para nortear a composição familiar desses professores, buscaram-se informações sobre seu estado civil. Deste levantamento chama a atenção o fato de a maioria absoluta ser casada.



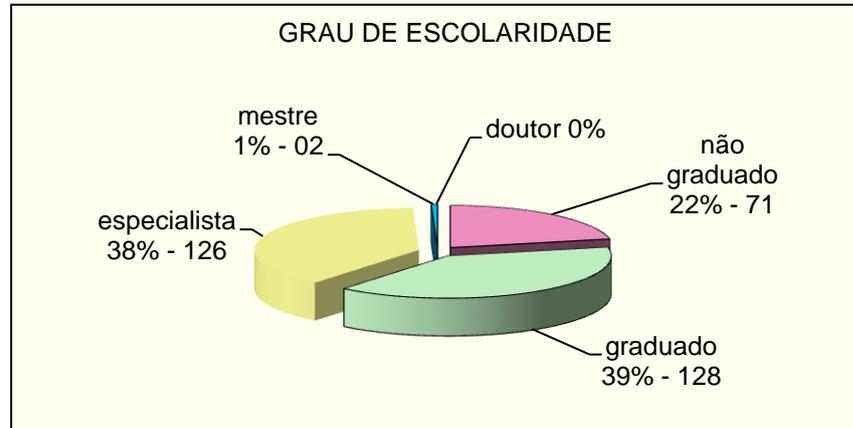
**Figura 9** – Distribuição por estado civil

Quanto ao número de filhos a maioria dos sujeitos tem de 1 a 2 filhos, sendo relevante, também, o percentual daqueles que não têm nenhum filho.



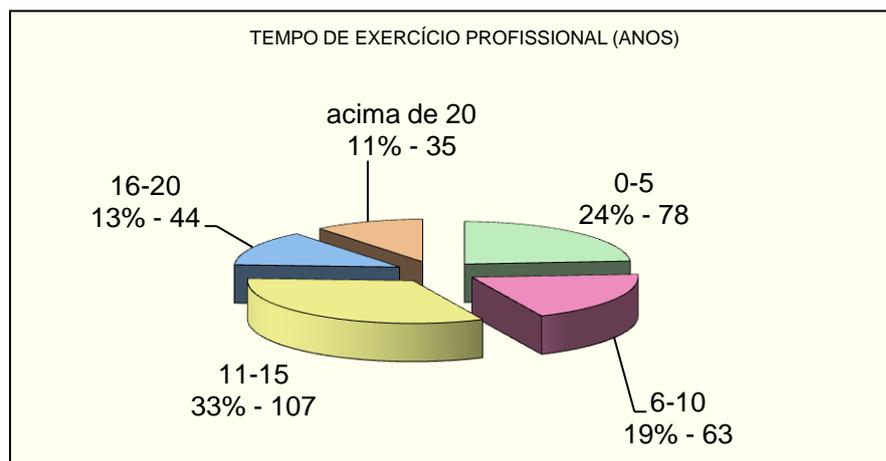
**Figura 10** – Distribuição por número de filhos

Quanto à qualificação dos docentes, observa-se que a maior concentração, 39%, é de graduados, chamando a atenção o percentual de não-graduados que atinge os 22%.



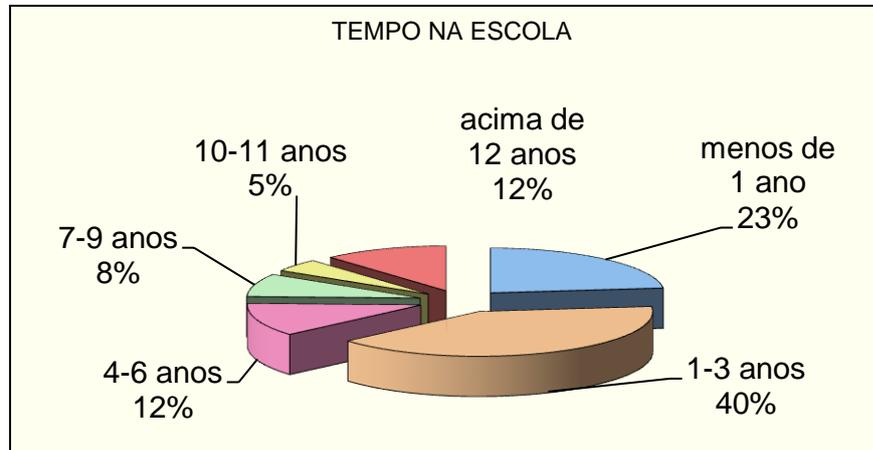
**Figura 11** - Distribuição por grau de escolaridade

No quesito experiência profissional, percebe-se que a maioria possui de 6 a 15 anos de exercício na profissão, e os que apresentam maior tempo de serviço, os *acima de 20 anos*, perfazem somente 11% do total.



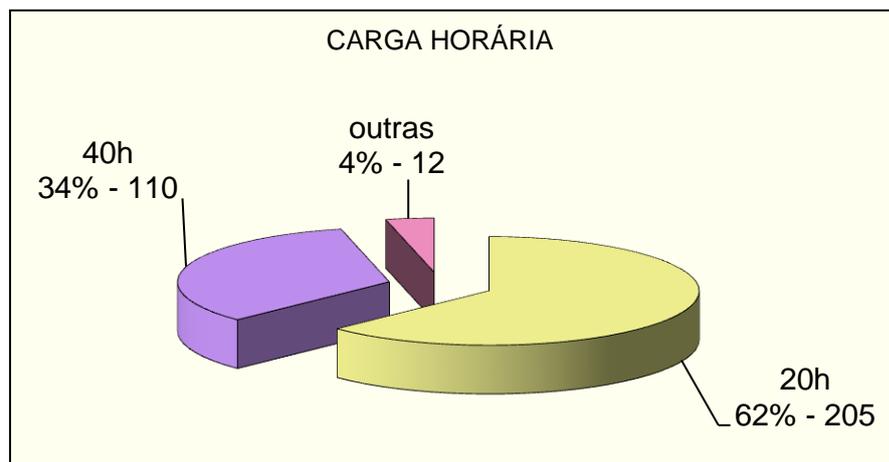
**Figura 12** - Distribuição pelo tempo de exercício profissional

O tempo de exercício na escola pesquisada, quesito importante para a reflexão sobre seu convívio com as famílias dos alunos, demonstra que a maioria tem de 1 a 6 anos de convivência na escola.



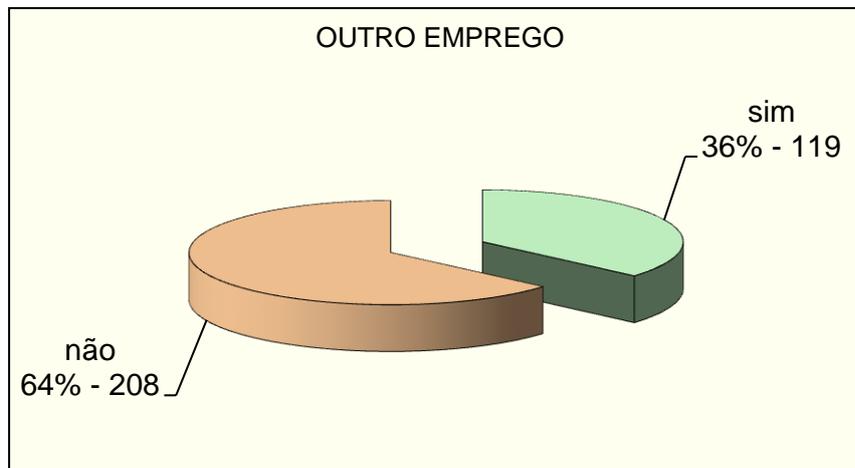
**Figura 13** - Distribuição por tempo de trabalho na escola pesquisada

A carga horária na escola demonstra que a maioria dos sujeitos cumprem uma carga de 20 horas.



**Figura 14** – Distribuição pela carga horária

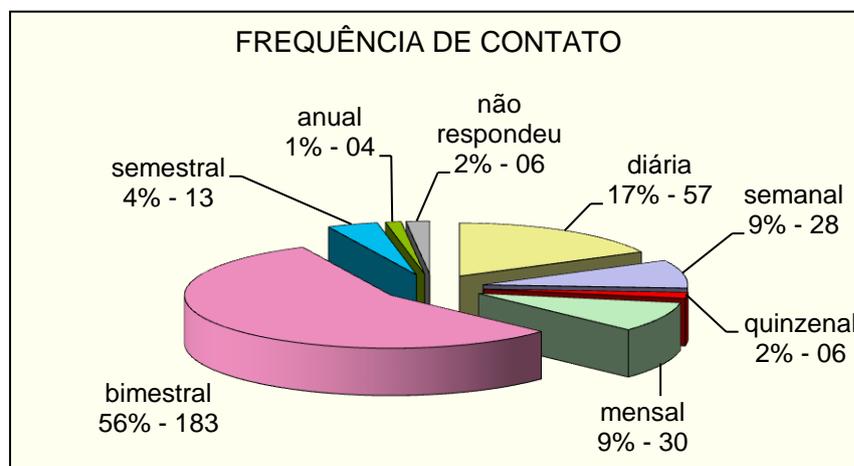
Por outro lado, a maioria dos sujeitos dedica-se exclusivamente ao magistério.



**Figura 15** - Distribuição por outro emprego

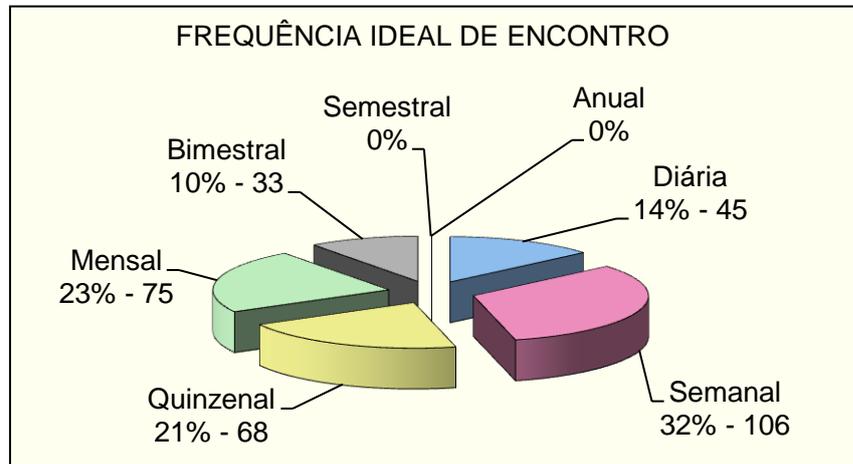
### 3.2 Dados do questionário contato com a família

Com relação à frequência de contato que os professores têm com as famílias, a maioria, 56%, mantêm um *contato bimestral* com os pais de seus alunos, quando ocorrem as reuniões de pais e mestres.



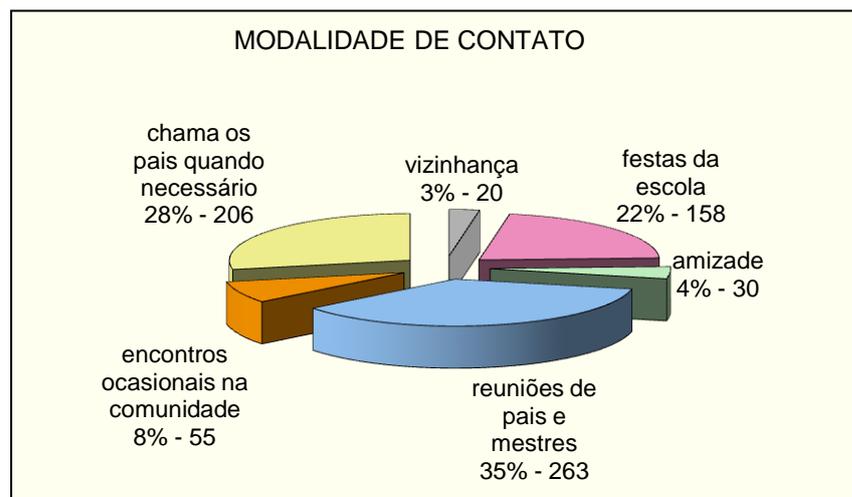
**Figura 16** - Frequência de contato com a família dos alunos

Sobre a situação ideal para encontros com os pais, a maioria dos sujeitos considera que o encontro *semanal* seria preferível.



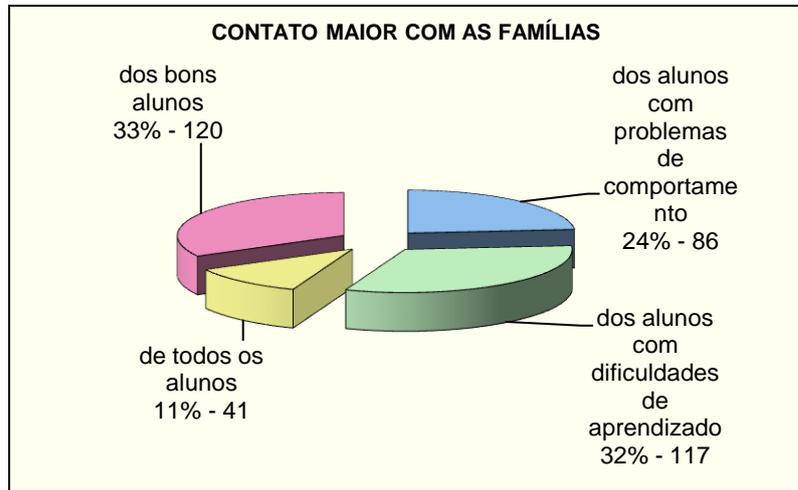
**Figura 17-** Frequência ideal de encontro com a família dos alunos

Sobre as formas de contato com a família, foram aceitas respostas múltiplas. As *reuniões de pais e mestres* são as ocasiões de maior encontro, 35%. A alternativa *vizinhança* foi a menos citada, 3%.



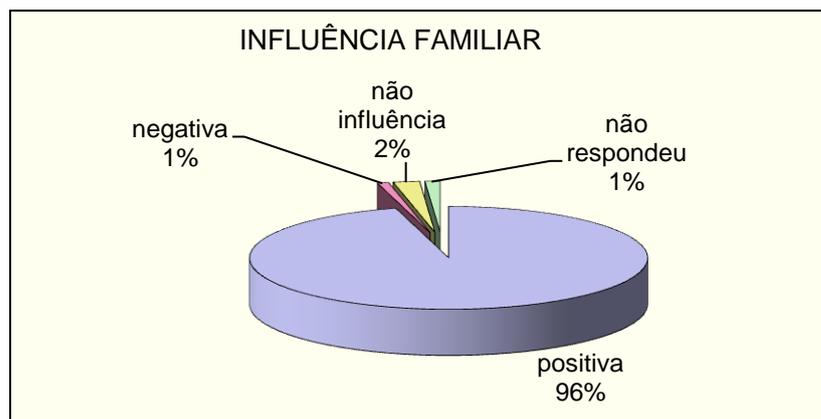
**Figura 18 -** Modalidade de contato com as famílias dos alunos

Outra categoria que permitiu respostas múltiplas foi a de contato com as famílias. A maioria dos professores tem um contato mais freqüente com a família *dos bons alunos*, perfazendo 33%. O menor número encontrado, 41 entrevistados, 11%, responderam *de todos os alunos*, sem distinção.



**Figura 19** - Maior contato com as famílias

A última questão levanta a influência da participação da família no processo escolar. Nesse caso observa-se uma quase unanimidade, visto que 96% dos sujeitos consideram positiva a influência familiar no processo escolar.



**Figura 20** - Influência familiar no processo educacional

### 3.3 Dados do EVOC

Conforme explicado anteriormente, foram preparados dois arquivos para execução no programa. O arquivo que foi selecionado para o trabalho é o arquivo das evocações, hierarquizadas pelos sujeitos da pesquisa.

Os resultados gerais se apresentam da seguinte forma:

**Tabela 3** - Síntese dos resultados das evocações

Total de sujeitos	327
Total de evocações	1.635
Total de palavras diferentes evocadas	239

Não sendo necessária a utilização de todas as etapas que o programa EVOC oferece, partiu-se dos resultados dos relatórios Lexique, Rangmot e Tabgrf, objetivando acessar o provável conteúdo e estrutura das representações.

A etapa *Lexique* forneceu o número de linhas que constaram da análise e que corresponde ao número de sujeitos, que totalizaram 327. O outro dado encontrado é o número total de evocações fornecidas, que foram 1635 (Ver Anexo VI).

Com a organização apresentada pela etapa *Rangmot*, foi possível obter as palavras em ordem alfabética, a frequência simples de cada palavra, a indicação da sua ordem de evocação e a ordem média de evocações de cada palavra. O produto deste arquivo é o que foi mais utilizado (Ver Anexo VII). A partir deste momento estavam identificados os elementos que constituem as representações dos professores no que se refere ao aspecto do seu conteúdo.

Das 1635 palavras foram encontradas algumas de frequência muito baixa, que provavelmente não têm significância no conteúdo da representação. Os atributos para a realização do trabalho foram selecionados segundo o critério da frequência, conforme discussões travadas com a consultora Sandra Regina Geiss Lorensini, assim, optou-se pelas palavras de frequência igual ou superior a cinco.

Observe-se, no quadro a seguir, a relação das palavras selecionadas:

ATRIBUTOS	FREQUÊNCIA (= ou > 5)
PARTICIPATIVA	103
AUSENTE	103
DESESTRUTURADA	81
CARENTE	63
DESINTERESSADA	50
NÃO PARTICIPATIVA	45
OCUPADA	41
RESPONSÁVEL	39
DESCOMPROMETIDA	35
INTERESSADA	34
ANALFABETA	33
COLABORADORA	32
CARENTE-FINANCEIRAMENTE	30
PROBLEMÁTICA	30
PRESENTE	30
IMPORTANTE	27
PREOCUPADA	26
AGRESSIVA	25
DESPREOCUPADA	24
COMPREENSIVA	21
IRRESPONSÁVEL	21
DESINFORMADA	20
POBRE	20
HUMILDE	18
BAIXA-RENDA	18
VICIADA	16
AMIGA	16
ATENCIOSA	15
BAIXA-ESCOLARIDADE	15
COMPROMETIDA	14

COMUNICATIVA	13
COMPANHEIRA	12
DEDICADA	12
OMISSA	12
CARENTE-AFETIVA	12
SEM-AFETO	12
DESLIGADA	12
EXIGENTE	11
VIOLENTA	11
CARINHOSA	11
DESEMPREGADA	11
DESATENTA	10
MAL EDUCADA	9
INCULTA	9
CUIDADOSA	9
SEM-AMOR	9
INCOMPREENSIVA	8
UNIDA	8
NÃO DÁ LIMITES	8
AUSENTE-DA-ESCOLA	8
NÃO ACOMPANHA TAREFAS	8
DESCUIDADA	7
NÃO COLABORADORA	7
EDUCADA	7
DISTANTE	6
DESUNIDA	6
DESPREPARADA	6
FUNDAMENTAL	6
NECESSÁRIA	6
TRANSFERE-RESPONSABILIDADE	6
SEM-HIGIENE	6
PROTETORA	6
DESAJUSTADA	6
RELAPSA	6

RELAXADA	5
ORGANIZADA	5
CRÍTICA	5
AUSENTE-NA-VIDA-DA-CRIANÇA	5

**Figura 21** - Apresentação dos atributos mais evocados em ordem decrescente

Ressaltou-se também nos dados obtidos na etapa *Rangmot*, os atributos mais prontamente evocados. Isso significa que foram destacadas as palavras que foram verbalizadas em primeiro lugar, mais vezes. Essa informação é fornecida pela média ponderada da evocação, e é preciso considerar que quanto menor a média, mais prontamente a palavra foi evocada. Esse resultado pode ser visto no quadro a seguir.

ATRIBUTOS	MÉDIA PONDERADA DE EVOCAÇÃO
AUSENTE NA VIDA DA CRIANÇA	1.80
NECESSÁRIA	2.00
SEM-HIGIENE	2.00
NÃO-DÁ-LIMITES	2.13
SEM-AFETO	2.25
CARENTE-AFETIVA	2.33
CARENTE-FINACEIRAMENTE	2.33
DESAJUSTADA	2.33
SEM-AMOR	2.33
DESCOMPROMETIDA	2.46
DESLIGADA	2.50
DESPREPARADA	2.50
COMPROMETIDA	2.50
VIOLENTA	2.64
DESESTRUTURADA	2.64
PARTICIPATIVA	2.66
TRANSFERE-RESPONSABILIDADE	2.67
OCUPADA	2.68

<b>ATRIBUTOS</b>	<b>MÉDIA PONDERADA DE EVOCÇÃO</b>
PRESENTE	2.70
DESEMPREGADA	2.73
UNIDA	2.75
AUSENTE-NA-ESCOLA	2.75
NÃO-ACOMPANHA-TAREFAS	2.75
IMPORTANTE	2.78
INTERESSADA	2.79
DESPREOCUPADA	2.83
DEDICADA	2.92
PREOCUPADA	2.96
COLABORADORA	2.97
ATUANTE	3.00
IMCOMPREENSIVA	3.00
RELAPSA	3.00
RESPONSÁVEL	3.00
PROBLEMÁTICA	3.03
ANALFABETA	3.03
NÃO-PARTICIPATIVA	3.04
EXIGENTE	3.09
DESINTERESSADA	3.10
MAL-EDUCADA	3.11
AUSENTE	3.13
DISTANTE	3.17
FUNDAMENTAL	3.17
ORGANIZADA	3.20
HUMILDE	3.22
COMPANHEIRA	3.25
AMIGA	3.31
AGRESSIVA	3.32
ATENCIOSA	3.33
BAIXA-RENDA	3.33
IRRESPONSÁVEL	3.33

ATRIBUTOS	MÉDIA PONDERADA DE EVOCACÃO
COMPREENSIVA	3.33
EDUCADA	3.43
CUIDADOSA	3.44
DESATENTA	3.50
COMUNICATIVA	3.54
INCULTA	3.56
DESCUIDADA	3.57
OMISSA	3.58
DESINFORMADA	3.65
DESUNIDA	3.67
PROTETORA	3.67
CARINHOSA	3.73
POBRE	3.80
RELAXADA	3.80
VICIADA	3.81
BAIXA-ESCOLARIDADE	3.93
CRITICA	4.00
NÃO COLABORADORA	4.29

**Figura 22** - Apresentação dos atributos mais prontamente evocados

Foi encontrado no final da etapa *Rangmot* dados referentes à distribuição das frequências e que são fundamentais para a análise. Alguns já foram apresentados, como o número total de palavras diferentes e o número total de palavras citadas, apresentados a seguir como no relatório:

Nombre total de mots diff,rents : 239  
 Nombre total de mots cit,s : 1635

Percebe-se pela diferença entre o total citado e o número de palavras diferentes encontradas, que houve muitas repetições nas evocações. Uma hipótese é que a etapa de padronização e a condensação no dicionário foram realizadas de forma rigorosa.

Uma análise detalhada na distribuição destes dados faz-se necessária para se obter as informações indispensáveis à formulação do quadro de quatro casas emitido pela etapa Tabgrf, conforme registrado na metodologia. Este quadro nos fornece uma organização dos possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico (ABRIC, 1998).

As informações para a composição do quadro estão contidas na etapa *Rangmot*. São necessários três indicadores, valores, e alguns cálculos para essa composição.

Segue-se abaixo, conforme descrito no relatório do *Rangmot*, a apresentação da média das ordens médias das evocações, isto é, a média geral de todas as palavras, também chamada de *moyenne generale*. Fornecida como sugestão pelo programa, que foi acatada e utilizada no presente trabalho, considerando-a o **primeiro indicador** para o cálculo do quadro.

moyenne g,n,rale : 3.00

Em seguida o relatório fornece a distribuição das frequências de todos os atributos do corpus rodado, que será apresentado na forma original.

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq. \* nb. mots

1 \* 106  
 2 \* 37  
 3 \* 19  
 4 \* 8  
 5 \* 5  
 6 \* 10  
 7 \* 3  
 8 \* 5  
 9 \* 4  
 10 \* 1  
 11 \* 4

---

12 \* 6  
 13 \* 1  
 14 \* 1  
 15 \* 2  
 16 \* 2  
 18 \* 2  
 20 \* 2

---

21 \* 2  
 24 \* 1  
 25 \* 1  
 26 \* 1

27	*	1
<hr/>		
30	*	3 *
32	*	1
33	*	1
34	*	1
35	*	1
39	*	1
41	*	1
45	*	1
50	*	1
63	*	1
81	*	1
103	*	2

A primeira coluna é relativa à frequência e a segunda se refere à quantidade de palavras obtidas com aquela determinada frequência.

Na primeira linha observa-se que 106 palavras encontradas tiveram frequência igual a um, logo, apareceram apenas uma vez. Na segunda linha, 37 palavras apareceram com uma frequência de duas vezes. E assim consecutivamente.

Nos extremos dessa listagem encontra-se um grande número de palavras com frequência baixa, e um número de poucas palavras de alta frequência. Exemplificando: apenas duas palavras diferentes foram evocadas pelos professores 103 vezes.

A frequência mínima é um outro indicador importante para a obtenção das informações necessárias para a composição do quadro. Ela fornece informações sobre a quantidade de elementos com os quais trabalhar no quadro de quatro casas, e é encontrada na primeira coluna. Para essa definição é preciso observar alguns critérios, enumerados a seguir.

Para a seleção desta frequência mínima, é preciso enxugar os dados, realizar uma filtragem. É necessário considerar na coluna do número de palavras evocadas onde ocorre uma queda brusca neste número, uma quebra seguida de uma estabilidade. Pode-se estabelecer neste local um corte, denominado *ponto de corte*.

Foram consideradas inicialmente três possibilidades de corte na frequência mínima que estão assinalados por cores no relatório acima. Foi preciso analisar qual das possibilidades seria mais significativa para o trabalho. Estabelecer o ponto de corte significa obter a informação da quantidade de palavras que comporão o quadro. Basta somar do ponto de corte para baixo a segunda coluna, que é a do número de palavras evocadas, para se chegar a esse resultado.

A primeira quebra foi observada no ponto no qual se encontrou uma palavra com frequência 13, assinalada pela cor verde. Esse ponto de corte indica que 31 palavras poderiam ser consideradas na organização do quadro de quatro casas. Em nosso estudo, entendeu-se que essa possibilidade significaria trabalhar com uma quantidade muito vasta de evocações.

A segunda possibilidade de quebra foi identificada no ponto no qual uma palavra possui frequência 24, e está assinalada com a cor vermelha. Neste caso, 19 atributos seriam eleitos para a composição do quadro, número que no âmbito deste trabalho foi considerado significativo.

A última alternativa, aquela no qual o ponto de corte está assinalado em azul, indica uma palavra com frequência 32, resultando em 12 evocações para o trabalho. Esse resultado apresenta um enxugamento nos dados, uma das tarefas necessárias para a análise dos mesmos.

A decisão de qual frequência utilizar para trabalhar é arbitrada pelo pesquisador. Assim, estabeleceu-se para este trabalho, a frequência mínima 24 como o **segundo indicador**.

Pode-se observar que aparece uma linha, marcada com um asterisco, de três palavras para a frequência 30, que aparentemente interrompe a estabilidade, o que foi considerado irrelevante, dado o seu caráter episódico.

Foi necessário estabelecer um terceiro valor. O resultado da frequência intermediária ou média, que é o **terceiro indicador** para a organização do quadro de quatro casas, é 45. Foram trabalhados os três indicadores na etapa seguinte do programa EVOC.

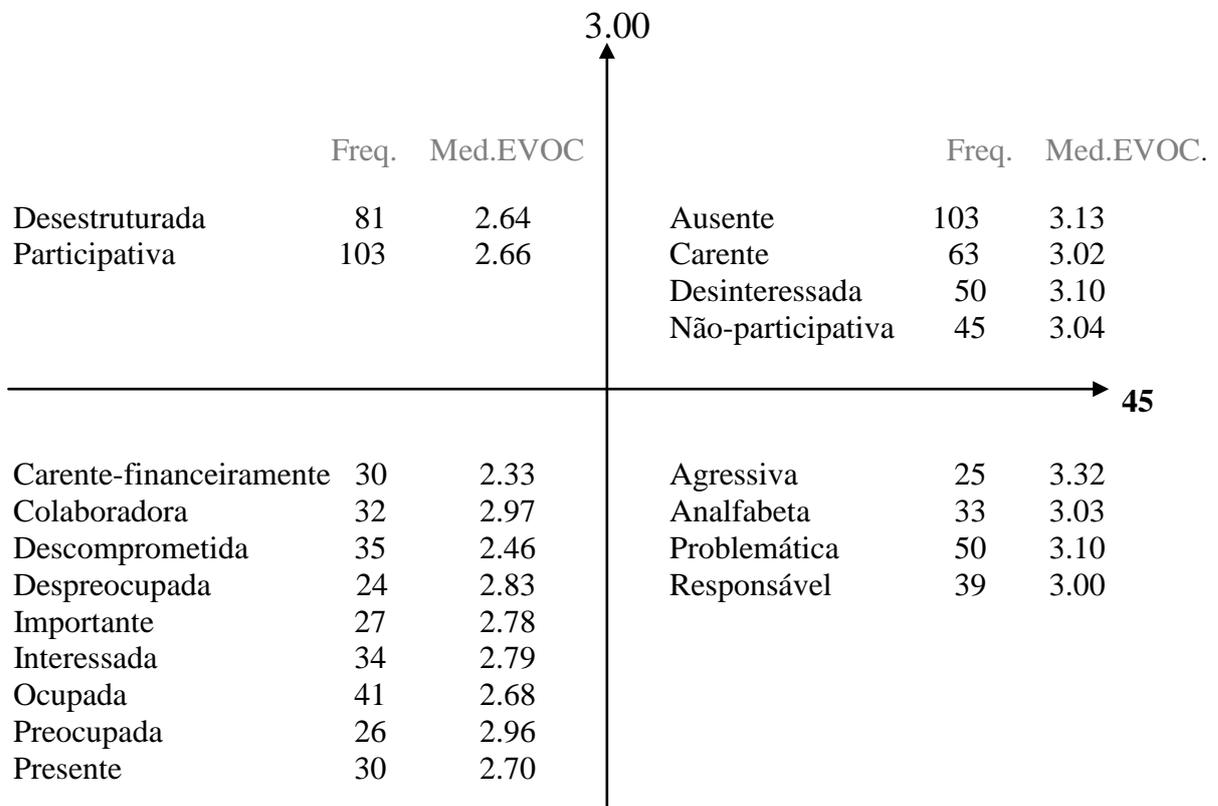
<p>Frequência Mínima = 24</p> <p>Frequência Média = 45</p> <p>Média das Ordens Médias = 3.00</p>
--

**Figura 23** - Indicadores para formulação do quadro

A partir da definição desses três valores, executou-se a próxima etapa para obtenção da organização dos elementos encontrados, considerando que “el análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento necesitan así obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura” (ABRIC, 2001, p. 18).

Com os conteúdos da representação disponíveis, iniciou-se a organização da provável estrutura. Após a inserção dos três indicadores, o programa, realizando o cruzamento da frequência com a ordem de evocações, oferece um relatório na etapa programa *Tabgrf* (Ver Anexo VIII). Esse relatório é transformado em seu formato original para fins de análise, em um quadro de quatro casas. Esse quadro é constituído de quadrantes, cada qual com uma especificação de acordo com a teoria estrutural de Abric. O quadrante superior esquerdo corresponde ao sistema central. Os outros três quadrantes formam o sistema periférico.

A formação estrutural dos elementos dessa pesquisa pode ser vislumbrada abaixo:



**Figura 24** - Quadro de quatro casas que corresponde a estrutura das representações sociais das famílias dos alunos

Encontra-se no núcleo central os atributos *desestruturada* e *participativa*, que foram os mais frequentes e mais prontamente evocados.

No segundo quadrante, observa-se os elementos *ausente, carente, desinteressada, não-participativa*, que são os atributos mais freqüentes, mas que foram menos prontamente evocados.

*Carente-financeiramente, colaboradora, descomprometida, despreocupada, importante, interessada, ocupada, preocupada e presente*, são atributos que foram menos freqüentes, embora mais prontamente evocados. São considerados os elementos intermediários na estruturação.

No quadrante inferior direito, observam-se os seguintes elementos periféricos: *agressiva, analfabeta, problemática e responsável*. Estes atributos foram os menos freqüentes e os menos prontamente evocados.

#### **4 DISCUSSÃO DOS DADOS**

Os dados encontrados nesta pesquisa correspondem ao momento específico em que esta foi realizada, assim, retratam as características de uma época, sujeitos, momento histórico social determinado e, portanto, não podem ser generalizáveis.

Nas palavras de Jovchelovitch (2001, p. 26):

Quando a gente faz pesquisa, uma das tarefas fundamentais é discutir e tentar estabelecer com quem eu vou conversar, quem são as pessoas que vão me informar, quais os sujeitos que vão me permitir conhecer a realidade que eu quero conhecer.

A amostra deste trabalho é composta de 327 professores do município de Cuiabá, e a coleta de dados foi realizada entre os anos de 2001 e 2002.

A partir dos dados censitários, visualizados em gráficos no capítulo 3 Apresentação dos dados, e que também estão apresentados na forma de tabelas no Anexo IX, tem-se condições de caracterizar esses professores.

Constatou-se que dos 327 sujeitos entrevistados, a maioria, 300 professores, era composta por mulheres. Esses dados parecem confirmar a afirmação de Müller (1999, p. 104) sobre um “processo de feminilização crescente no magistério”, visto que na etapa de alfabetização os profissionais são majoritariamente do sexo feminino. A pesquisa permitiu

verificar que esse fenômeno ultrapassa o limite das salas de aula, já que quando da apresentação à direção das escolas, observou-se que a maioria era composta por mulheres.

Por outro lado, ao verificar o contingente de sujeitos do sexo masculino presentes nas escolas, 27 professores, verifica-se que apenas 7 dedicam-se às atividades curriculares ligadas à alfabetização propriamente dita. Os demais 20 são professores de educação física, o que reforça a presença feminina no processo de alfabetização escolar.

Quanto à faixa etária, identificou-se nas professoras mais velhas, aquelas que estavam acima dos 45 anos, representando 14% da amostra, o grupo mais reflexivo com relação à situação suscitada pela pesquisa. Essa característica desse grupo pode advir da experiência adquirida com a idade e o tempo de exercício profissional. Essas professoras expunham as suas opiniões e críticas, levando em consideração a realidade dos seus alunos, relativizando, assim, o seu discurso.

Os mais jovens, do grupo entre 20 e 25 anos, formaram o menor percentual encontrado, 6%, e são, em sua maioria, egressos do último concurso público para a área. Isso, talvez justifique o fato de suas respostas terem causado uma impressão de distanciamento com o objeto pesquisado: as famílias.

A maior concentração da amostra, 48%, reúne professores de 31 a 35 anos, 83 sujeitos, e de 36 a 40 anos, 74 sujeitos. Professores que se encontram, portanto, em uma época produtiva da vida adulta. Período no qual, muitas vezes, acumulam responsabilidades, entre elas aquelas ligadas à manutenção de uma família, constatação que se comprova uma vez que 55% desses professores são casados.

Se forem somados ao percentual anterior, os 5% que se declararam amigados, chegamos a 60% de professores que têm um companheiro, e que, portanto, possuem responsabilidades ligadas a um núcleo familiar. Somando a esse total os separados e os viúvos, 10%, que já passaram pela experiência de uma união, chega-se a um percentual de 70% da amostra.

Terem passado ou estarem passando por uma experiência conjugal, pode aproximá-los um pouco mais do objeto estudado: do universo familiar. Embora fique a ressalva de que o fato de serem casados, implica a certeza de formarem um casal e não necessariamente signifique que componham uma família.

A aproximação ou não das responsabilidades e papéis de uma família, a prática dessa experiência, só é possível, no nosso entender, a partir dessa vivência. O que pode não acontecer com os professores solteiros.

Uma das razões para fazer esse levantamento, e o seguinte, sobre o número de filhos, é que, além de colaborar para o estabelecimento de um perfil desses sujeitos, essas características podem influenciar nas representações construídas acerca do objeto, com ancoragens em universo mais familiares.

Quanto ao número de filhos, a faixa dos professores com dois filhos é a que apresenta maior expressividade, 35%, dado coerente com a informação do IBGE, que no censo de 1999, apresenta uma taxa de 2,3 filhos por família. Para este Instituto a redução crescente no tamanho da família é devida: a mudanças culturais, ingresso maciço das mulheres no mercado de trabalho e a um aumento no nível de instrução dessas mulheres.

Ainda com relação ao número de filhos, o segundo percentual mais representativo é que 29% dos sujeitos não os possuem, o que poderia ser explicado pela argumentação do IBGE ao apontar a diminuição da família brasileira. Fazer uma ligação deste dado, não possuir filhos, ao número de solteiros da amostra, não procede, porque seria um posicionamento preconceituoso e de negação da realidade que nos mostra um aumento no índice de mães solteiras.

No entanto, se somarmos todos os sujeitos com filhos, independente da quantidade destes, temos que a maioria, 71% dos nossos professores, os possui.

No que tange ao grau de escolaridade, foi observado que 22% dos professores entrevistados não são graduados. Nas observações anotadas, percebeu-se que esse dado era fornecido com um pouco de inibição. Às vezes seguiam-se comentários do tipo: “mas estou me organizando para começar uma faculdade”. Ou também: “se Deus quiser no próximo ano faço um vestibular”.

Esse retraimento se justifica na medida em que há uma pressão imposta pelo mercado de trabalho e pelo sistema legal do ensino, que estabelece prazos para que os professores desse nível alcancem a graduação, sem a qual não poderão mais exercer a profissão, fato também verificado por Romnelli (2000). Essa pressão se reflete nos ideais

culturais, e na própria política educacional implementada pela SME, conforme apontado no capítulo que trata da metodologia da pesquisa.

A mesma política que proporciona programas de capacitação e qualificação, associada a uma necessidade social contemporânea, justifica que a maioria da amostra, 78%, se enquadre em um quadro de escolaridade mais elevada. Esse índice é composto por graduados, 39% , especialistas, 38%, e mestres, 1%.

Observa-se que o mestrado e, principalmente o doutorado, não fazem parte, por enquanto, da realidade desses professores. Embora conste também no caderno de anotações, na ocasião da apresentação pessoal e da pesquisa uma série de observações relativas ao desejo de alguns professores em fazer um mestrado.

Verifica-se que 76% dos professores entrevistados têm uma experiência profissional acima dos seis anos, sendo que a maioria encontra-se na faixa entre os seis e 20 anos de trabalho. Por outro lado, 63% da amostra é constituída de professores entre zero e três anos de vivência na escola pesquisada. A conjugação desses dados demonstra o perfil de um professor experiente na atividade docente, mas que há pouco tempo se inserem na realidade da escola a que estão ligados.

A experiência docente poderia lhes dar condições de falar com alguma propriedade sobre as famílias de seus alunos, já que suas práticas cotidianas são mais extensas no tempo e podem ancorar suas representações. Porém, faz-se necessário considerar na análise da construção das representações sobre essas famílias que a eventualidade do contato com os pais é reforçado pela reduzida vivência dos professores nas escolas.

Alguns desses professores relataram que não conheciam muitos pais. Considerou-se, então, que as representações desse professores estavam ancoradas, ou no significado desse desconhecimento ou em experiências com outras famílias.

Associando as duas últimas informações censitárias, sobre a carga horária e se possuem outro emprego, chega-se aos seguintes resultados: mais da metade dos professores, 62%, trabalham 20 horas; enquanto 34% possuem uma carga de 40 horas. Se considerarmos que 64%, a maioria, não possui outro emprego, concluímos que esses professores trabalham, formalmente, meio período.

Esse dado foi relevante nas observações, considerando que algumas das representações encontradas marcavam uma crítica aos pais: a afirmação que eles não têm tempo para seus filhos. Quer dizer, os professores falam, a princípio, aparentemente do lugar de quem têm essa disponibilidade de tempo, visto trabalharem meio período.

Não ter outro emprego significa que os docentes vivem exclusivamente do trabalho da Prefeitura. Se considerarmos, como observado acima, que a maioria significativa da amostra é de mulheres casadas e com filhos, podemos imaginar que elas dividem seu tempo entre a jornada da casa e do trabalho. Assim, elas dedicariam um período aos alunos em sala de aula e um outro período aos filhos.

Segundos dados da Gerência de Administração de Pessoal (GAP) da SME, o piso salarial por 20 horas varia de um mínimo de R\$ 408,00 a um máximo de R\$ 571,20 para aqueles professores que possuem Especialização. Esse salário recebe um acréscimo de 10% a cada cinco anos, chegando a um acréscimo máximo de 50% no final da carreira, depois de 25 anos. Considerando essas informações, imaginamos que os sujeitos vivam dentro desta realidade ou que tenham seu orçamento complementado por outras fontes.

Os dados que trazem um posicionamento mais direto do professor com relação à família serão complementados com as anotações dos comentários realizados durante a aplicação.

Um pouco mais da metade dos sujeitos, 56%, alegam manter contato com os pais em encontros bimestrais. Esses encontros se referem ao dia de entrega de notas, trabalhos, que eles denominam relatório. Esses são exemplos de alguns comentários:

Isso quando aparecem... (suj. 123, fem, acima de 45, divorciada, 2 filhos, graduada, 11-15 de prof, + de 12 na escola )

Têm pais que não aparecem nunca durante o ano, nem prá pegar o boletim. (suj 316, fem, 26-30anos, solt, grad, 0-5 de prof, menos de 1 na escola )

Mas se a realidade é essa, o que nos indicam os percentuais 17% de frequência diária, 9% semanal e os 2% quinzenais? Os professores muitas vezes alegavam que encontram esses pais com certa frequência, na entrada e saída do colégio.

Só vemos assim de longe...(suj.271, fem, 31-35anos, casada, não graduada, 6-10 de prof, 7-9 na escola)

Conheço a cara, mas dizer que já conversei...isso não.(suj.319, fem, 36-40anos, separado,11-15 de prof,1-3 na escola)

Apoiando-se nas observações, é preciso incluir nesse percentual, embora pareça ser minoria, que algumas mães que levavam todos os dias seus filhos, não se limitavam a deixá-los na entrada. Elas se dirigiam até as salas e perguntavam pelo andamento das crianças. Aliás, os professores reforçaram muitas vezes que as mães que apareciam eram sempre as mesmas.

Tem muita mãe que se interessa, quer saber... .(suj.275,fem,31-35anos, casadograduado,,11-15 de prof,1-3na escola)

Tem mãe que está todo dia aqui, que até enche o saco! (suj.248 ,fem,41-45 anos, separado, especialização, mais de 20anos de prof,4-6 na escola)

Sinto que algumas mães estão diariamente acompanhando os filhos, não só para traze-los, mas com o objetivo de saber sobre o seu desempenho.(suj.003,fem, 41-45, casada, 2filhos, esp,11-15 de prof,1-3naescola)

Para contrastar com a realidade, perguntamos qual seria a freqüência ideal para esses encontros. Dos 327 professores, 10% estavam satisfeitos com o encontro bimestral. A maioria, 32%, achava que o encontro semanal era o ideal. Quinzenalmente foi a opção de 21% dos entrevistados, e mensalmente, 23%. Nenhum professor optou pelo encontro semestral e anual. Muitos professores acrescentaram que a freqüência ideal depende das necessidades de cada o aluno e que nesse sentido isso variava bastante.

Quanto ao local de encontro com os pais, a maior parte desses professores respondeu que era na própria escola, nas reuniões de pais e mestres, que equivale aos encontros bimestrais. As festas na escola também são bem freqüentadas. Alguns professores teceram comentários orgulhosos sobre essas participações, outros com malícia:

Se tem comida, eles aparecem... (suj.202, fem, 41-45 anos, solteiro, graduado, mais de 20 de prof,mais de 12 na escola)

Um percentual de 28% afirmou que encontrava os pais quando os chamava. E que faziam isso sempre que necessário. Essa afirmação pode ser associada às necessidades individuais dos alunos, conforme apontado acima.

O fato da maior parte, 33% dos entrevistados, afirmar que têm mais contato com a família dos bons alunos, pode causar certa estranheza num primeiro momento, mas torna-se coerente ao ouvi-los:

Os pais dos alunos que precisam nunca vêm. Eles fogem quando precisamos falar alguma coisa dos seus filhos, principalmente se for coisa ruim. (suj.282, fem,36-40 anos, casado, graduado, 16-20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

A mãe do aluno que está com problema, desaparece. E fica por isso mesmo. (suj.144, fem, 26-30 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, menos de um ano na escola)

Tem vezes que vou na casa deles para caçar esses pais... (suj.280, fem, acima de 45 anos,viúvo, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

O aluno bom, esse os pais estão sempre aí, não precisa nem chamar... (suj.262, fem,41-45 anos, solteiro, não-graduado, 11-15 anos de prof, menos de um ano na escola)

O aluno que não dá problema, os pais vêm. Talvez seja por isso mesmo que eles são bons alunos. (suj.257, fem, 41-45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Professores que mantém contato com famílias de alunos que apresentam problemas de comportamento, chegam a 24% do total. Já aqueles que apresentam dificuldade de aprendizagem chegam a 32%:

Quando é comportamento a gente contorna, mas na aprendizagem a gente precisa de ajuda em casa. (suj.262, fem, 41-45 anos, solteiro, não-graduado, 11-15 anos de prof, menos de um ano na escola)

Com relação a como, e se a participação da família influencia no processo de aprendizagem, a expressiva maioria, 96% , respondeu que influencia positivamente. Esse dado não chegou a surpreender, pois confirma o que encontrou-se na literatura, a exemplo das pesquisas de Connell (1995) e Kliksberg (2001), e na justificativa das diversas campanhas criadas para a aproximação da família na escola.

A participação e a comunicação entre escola e professor é de suma importância para o desenvolvimento do aprendizado do aluno.O aluno se sente seguro de que alguém está dedicado e interessado com ele.(suj.021,fem, 36-40,casado,não-graduado,11-15 de prof,menos de 1na escola)

A questão familiar ainda traz conseqüências negativas no processo da aprendizagem para alguns alunos, que infelizmente sofrem de falta de apoio familiar, o que considero de suma importância no desenvolvimento do aluno. Temos que levar em consideração que algumas famílias não oferecem esse apoio tão precioso.(suj.172, fem,36-40,separada,2filhos,graduada,11-15 de prof, 1-3na escola)

Apenas 2% responderam que a família não influencia e 1% não respondeu a questão. Dos 327 professores, 1% da amostra responderam que influencia negativamente. Apesar do baixo percentual, este índice causou inquietude. Questionados, os professores

responderam que muitas vezes a família não consegue entender nem tampouco aceitar determinados comentários com relação aos seus filhos. A interferência se torna nociva porque os pais ou reagem agressivamente com o professor ou acabam batendo nos filhos.

Muitos pais não compreendem as nossas queixas e espancam a criança (suj.093., fem, 26-30 anos, casado, especialização, 6-10 anos de prof, menos de um ano na escola)

Têm pais que quando ouvem que seu filho não esta conseguindo aprender, saem batendo na criança aqui na sala mesmo...(suj. 002, fem, 26-30 anos, casado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Outro dia, uma criança chegou toda marcada nas costas e nos braços porque tinha apanhado do pai. No dia anterior eu havia conversado com ele sobre as dificuldades dela na leitura. Não posso nem lembrar disso que tenho vontade de chorar...(suj. 241.,fem,31-35anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, menos de um ano na escola)

Neste ponto iniciar-se-á a análise dos resultados do EVOC, procurando tratar os dados do quadro de quatro casas.

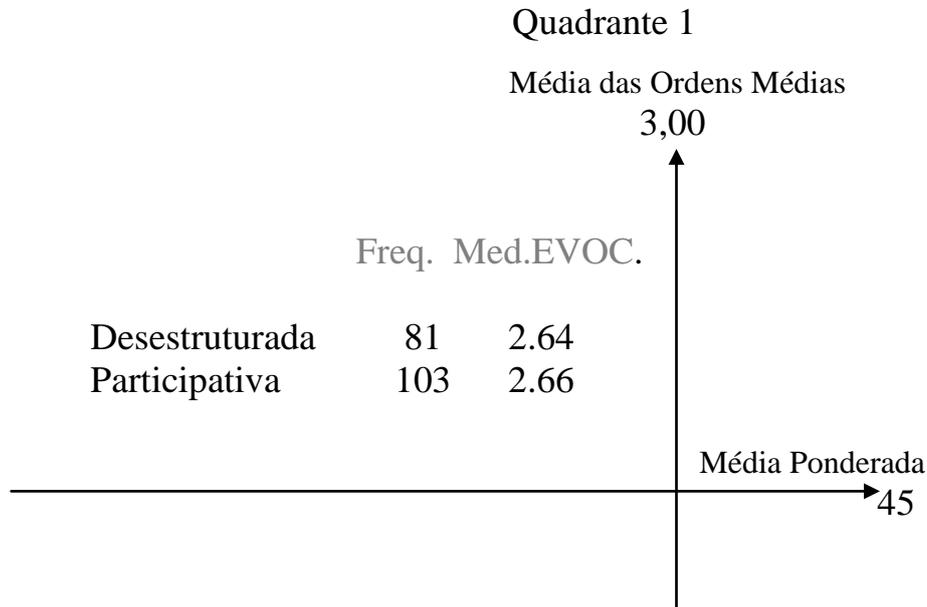
De acordo com os pressupostos anteriormente estabelecidos, a utilização da técnica de evocação livre possibilitou um levantamento dos conteúdos das representações sociais dos professores. Esses elementos foram organizados em uma estrutura apresentada com a construção do quadro de quatro casas.

Essa dupla identificação, conteúdo e estrutura, é que possibilita uma análise e compreensão do funcionamento das representações desses professores.(ABRIC, 1998)

No capítulo de apresentação dos dados foi apresentado o quadro de quatro casas com os elementos encontrados, pertencentes aos sistemas centrais e periféricos da provável representação social da família dos alunos desses professores.

Para realizar a análise, os quadrantes do quadro foram desmembrados e trabalhados separadamente.

A Figura 24 corresponde ao primeiro quadrante que é o superior esquerdo, correspondendo ao núcleo central. Pode-se observar que os elementos *desestruturada* e *participativa*, contidos nesse quadrante, apresentam a combinação de maior freqüência e maior importância na ordem de evocação, e possivelmente compõem o núcleo da representação das famílias estudadas na população dos professores.



**Figura 25** - Quadrante Superior Esquerdo – Núcleo Central

O elemento *desestruturada* foi citado por 81 professores e *participativa* obteve uma frequência 103. Verificando a ordem em que foram evocadas nas associações livres, observa-se que, embora com uma frequência menor, o atributo *desestruturada* foi mais prontamente evocado, como confirma sua média de 2.64.

Não são exclusivamente esses critérios quantitativos que definem a centralidade dos elementos. “Ao contrário, o núcleo central possui, antes de tudo, uma dimensão qualitativa”. Abric (1998, p. 31). Entende-se com isso que *desestruturada* e *participativa* dão significado a representação, cumprindo com a função geradora do núcleo central.

Retomando Abric quando ele aponta que esses atributos aí encontrados são os mais estáveis na representação. Esses dois elementos *desestruturada* e *participativa* serão os que mais resistirão a uma mudança na representação que esses professores têm sobre as famílias dos seus alunos.

O que os professores entendem, e o que querem dizer com essas representações, tentar-se-á compreender através das anotações de suas falas e de observações realizadas em campo. Assim para os professores,

A família é desestruturada porque os casais são separados, os filhos moram com avós, tios, e outros parentes. São desempregados, presidiários, envolvidos com álcool e drogas. São muito problemáticos. (suj.012.,fem,36-40 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

É desestruturada no sentido de mal composta. A maioria das crianças vive apenas com o pai, ou só com a mãe, só com avó, ou com madrasta e padrasto. (suj. 050, fem, 26-30anos, casado, não graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Não é família... ninguém sabe quem é o pai...(suj.067, fem, acima de 45 anos, separado, especialização, mais de 20 anos de prof, 1-3 anos na escola)

O que nós chamamos de família padrão, essa não existe. Está um caos. É impressionante... comprovamos no preenchimento das fichas. É alarmante. (suj.068, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Não existe mais família, pai, mãe e filhos...Você não vê mais isso. Você vê mãe e filho ou pai e filho.(suj.074, fem, 20-25 anos, casado, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Tentando uma aproximação com o que eles entendem como participativa:

De maneira geral os pais são participativos, pois comparecem quando convidados à escola, procuram saber como vão os filhos. Procuram justificar suas faltas. Estão sempre nas festas, reuniões, em tudo que envolve a comunidade. (suj.035., fem, 31-35 anos, casado, graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

A participação, ou seja, a vinda à escola é ao meu ver uma preocupação com o aprendizado de seu filho ou mesmo com sua conduta. (suj. 025., fem, acima de 45 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

*Desestruturada e participativa* são elementos consensuais e criam a homogeneidade do grupo de professores. São valores e julgamentos ligados a uma moral e ideologia que ainda predominam na sociedade atual.

A modernidade apresenta um modelo de família tradicional, composta de pai, mãe e filhos. Essa estrutura é idealizada como um ideal de família de acordo com Figueira (1987) e Szymanski (1997).

Associando essa informação aos dados recolhidos, que nos mostram que a maioria dos sujeitos da pesquisa é formada por professoras, casadas e com filhos, pode-se refletir que elas falam, criam expectativas e conceitos a partir desse lugar.

Nesse sentido, é provável que os professores associem como um aspecto negativo o que entendem como *desestruturada*, porque se afasta desse padrão familiar. É o que Carvalho (1998) justifica como um estigma sobre o que foge a forma de família tradicional.

Obstante Brun (1999) apontar que atualmente ocorre uma transição de valores e que não exista apenas um padrão de família como referência, e que as diversas configurações familiares são válidas e podem viabilizar uma boa estruturação.

Outrossim, Tanus (1999) ressalta que temos algumas indicações de mudança paradigmática em algumas situações da modernidade. Incluindo-se, com base em Fukui (1998), a família nessas mudanças, consideram-se os conflitos apontados por Nicolaci-da-Costa (1987) na convivência do real e do ideal estabelecidos nos discursos encontrados.

O elemento, *desestruturada*, localizado no núcleo central mostra em seu conteúdo um traço rígido, resistente às mudanças que estão acontecendo nessa mudança de século.

O atributo *participativa* parece se ancorar em normas e valores consensuais e coerentes com a educação moderna. A educação tem sido debatida em diversos setores do tecido social, como um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, político e social (ROMANELLI, 2000).

Essas informações levam a refletir sobre a importância histórica e social que o elemento *participativa* tem na representação desses professores.

Os professores apontaram em dados analisados anteriormente que a participação da família tem uma influência positiva no desenvolvimento das crianças. A princípio, esse é um valor e uma norma de determinação essencialmente social que está enraizada na nossa cultura. E como assevera Nidelcoff (1994) os ideais e os valores do educador são os mesmos da sociedade.

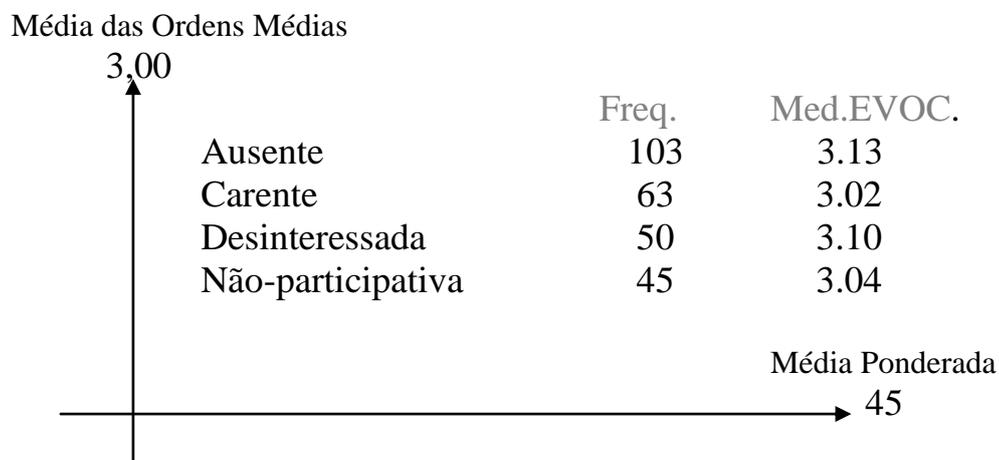
A família idealizada socialmente é a que participa ativamente de tudo que se relaciona com seus membros, é a família unida. Nesse sentido, a participação no contexto escolar é um referencial valorizado nas representações deste grupo. Abric (1998, p. 33) justifica que isso se origina “[...] no contexto global - histórico, social, ideológico - que define normas e valores dos indivíduos e grupos”.

Os dois atributos encontrados no núcleo central não se antagonizam, apesar de terem aspecto valorativo diferentes em relação ao objeto. O elemento *desestruturada* tem uma conotação negativa, e se refere a constituição familiar, sua formação. O outro elemento, *participativa*, tem uma conotação positiva, fala do vínculo com a escola, da relação que se estabelece entre pais e professores.

A Figura 25 corresponde ao segundo quadrante que é o superior direito, que corresponde no sistema periférico à 1ª periferia, são os elementos intermediários. Pode-se observar que os elementos *ausente*, *carente*, *desinteressada*, *não-participativa* contidos nesse quadrante, são os atributos mais freqüentes, porém, foram menos prontamente evocados.

Os elementos estão dispostos no quadrante obedecendo a um critério aleatório decrescente a partir da freqüência. Poderiam ser organizados através de suas médias, sem nenhuma interferência em suas análises.

### Quadrante 2



**Figura 26** - Quadrante Superior Direito – Primeira Periferia

Desses elementos, *ausente* foi citado pelos professores mais freqüentemente, 103 vezes, mas no entanto foi dentre eles o menos prontamente evocado. A ausência é mais relacionada à escola, mas algumas vezes aparece em referência ao filho. Algumas professoras começam falando das famílias dos alunos, mas acabam talvez olhando para sua própria ausência.

São ausentes porque existem pais que não entram em contato com o professor mesmo que a escola marque alguma reunião. Às vezes só depois de muita insistência é que comparecem. (suj.084, fem, aciumna de 45 anos, casado, especializaçãp, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Tenho uma parcela de família, que representa um universo de 50% da turma, que nunca comparece a escola, mesmo quando solicitado, deixando transparecer que estão desligados das atividades escolares dos seus filhos, deixando toda a responsabilidade da criança para a professora e a escola. (suj. 098, fem, 26-30 anos, solteiro, mestrado, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Ao meu ver, pelos dezessete anos que leciono, as famílias, em geral, estão muito ausentes, pois os pais saem cedo de casa e só chegam a noite e esse contato fica muito distante. Muitas vezes para compensar a ausência compramos tudo o que querem, achando que assim estamos compensando a atenção, carinho, o mais necessário na vida familiar. (suj. 163, fem, 36-40 anos, casado, especialização, 16-20 anos de prof, mais de 20 anos na escola)

São ausentes na vida da própria criança. A escola pega pelo estômago, não querem saber, nem olham para o trabalho dos próprios filhos. (suj. 212, fem, 31-35 anos, solteiro, especialização, 6-10 anos de prof, anos menos de 1 ano na escola)

O atributo *carente* foi o segundo mais evocado, 63 vezes, mas de todos deste quadrante, foi o que os professores falaram em primeiro lugar.

As crianças são carentes de tudo: emocionalmente, falta de carinho, falta de atenção, de estímulo...se a criança não acredita nela mesma, fica com auto estima baixa. (suj. 246, fem, 36-40 anos, casado, não graduado, 16-20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Carentes de tudo, alimentação, saúde, afetividade, acompanhamento na escola, de um teto decente, moradia adequada... (suj. 157, fem, 41-45 anos, solteiro, especialização, mais de 20 anos de prof, 1-3 anos na escola)

A família do meu aluno é carente de amor paterno, de um aconchego familiar. Precisa ter mais respeito uns com os outros, ser mais compreensivo, não se agredir com palavras ou fisicamente para dar uma estrutura mais sólida. É preciso ter equilíbrio para dar mais segurança aos filhos (suj. 156, fem, 41-45 anos, casado, não-graduado, 11-15 anos de prof, 4-6 anos na escola)

É carente religiosamente, e de princípios morais... (suj. 139, masc, acima de 45 anos, casado, não-graduado, 16-20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

A carência afetiva acarreta pouca aprendizagem. (suj. 087, fem, acima de 45 anos, solteiro, especialização, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

O elemento *não-participativa*, apesar de ser entre eles o que menos foi citado, 45 vezes, em termos de ser prontamente evocado ficou com o terceiro lugar, com 3,04.

Os pais muitas vezes só aparecem na escola quando é chamado... (suj. 076, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Participa pouco das atividades escolar que são proporcionadas (suj. 056, fem, 36-40 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

Uma pequena minoria faz questão de acompanhar o desempenho do seu filho na escola. Pouco são os pais que fazem questão de saber como está seu filho... não participam não... (suj. 020, masc, acima de 45 anos, casado, não-graduado, mais de 20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Primeiramente quando precisamos chamar um pai ou mãe de aluno, sempre alegam falta de tempo, o que os torna não participativos, não justifica, ao meu ver são irresponsáveis, ausentes. Será falta de cultura? (suj. 016, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

*Desinteressada* foi a terceira palavra mais evocada, sua freqüência é 50, e ao mesmo tempo foi a terceira mais prontamente evocada, bastando verificar sua média de 3.13.

Não se interessam em olhar as tarefas das crianças, não ajudam. (suj. 082, fem, 36-40 anos, amigado, graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Alguns pais, no entanto, fogem as regras de responsabilidade, pois demonstram total falta de interesse na vida escolar do filho e até chegam a transferir essa responsabilidade para os avós, tios e vizinhos (suj. 077, fem, 31-35 anos, amigado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Os pais dos nossos alunos foram enquadrados dessa forma porque não acompanha os filhos na escola e nas tarefas diárias. É desinteressada com relação às reuniões e eventos da escola. (suj. 015, fem, 36-40 anos, casado, especialização, 16-20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Esses termos estão situados na periferia mais próxima do núcleo central, o que significa segundo Sá (1996), que de acordo com os princípios desta teoria esses elementos podem evoluir mais rápido em direção ao núcleo central, ou mesmo fazer parte dele.

Estas representações estão integradas nas experiências e histórias individuais desses professores (ABRIC, 1998). Vejamos alguns relatos desses sujeitos que contextualizem suas evocações.

Para sustentar a família eles pegam qualquer emprego, com muito desgaste de horário e físico e isso prejudica seu envolvimento na escola gerando sua ausência e problemas afetivos. Deixam seus filhos sem afeto, orientação e praticamente sozinhos o dia inteiro. Nem ao menos conversar com os filhos por estarem dormindo quando chegam em casa. (suj.18, fem., 31-35, casado, especialização, 11-15 exercício, 1-3 na escola)

A família dos meus alunos é ausente na educação dos filhos, pois não conversam com os mesmos sobre o modo correto de agir em diversas situações, a única forma de correção é o espancamento. (suj.02, fem, 26-30, casado, não-graduado, 0-5 de prof.,1-3 na escola)

A vida escolar do aluno depende do apoio da família, e isso não acontece, os pais são sempre ausente e, nunca vem na escola saber do seu filho e quando é chamado por algum motivo já chega na escola nervoso e as vezes agride o filho. (suj. 007, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

A família é ausente porque não preocupa com o que se passa com o filho na escola. Às vezes são os filhos que mais precisam de ajuda. (suj 288, fem, 31-35 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Ausente é aquela família que nunca está presente na escola, acaba o ano letivo e nem conhece o professor de seu filho, e nem sabe como aconteceu a aprendizagem de seu filho, a escola é apenas um depósito de tempo. (suj. 182, fem, 36-40 anos, separado, não-graduado, 11-15 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Quando os professores se referiam ao atributo *carente*, segundo observações anotadas, envolviam diversas carências: de atenção, carinho, educação, moradia, dentre outras:

O que é claro e evidente na família dos meus alunos, é que a maioria é realmente muito carente em todos os sentidos. Não só financeiramente como também afetivamente, isso é segundo a minha opinião a causa dos problemas de aprendizagem e comportamental. (suj 002, fem, 26-30 anos, casado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-6 anos na escola)

Pelas características do aluno e da própria família percebe-se carência econômica, social e cultural. (suj.012, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Por diversos fatores que infelizmente influência não só as famílias dos alunos brasileiros, mas a sociedade de uma forma geral, faz com que a mal-estruturada sociedade, torne as famílias carentes em mais carentes, tendo um nível de ensino insuficiente, vindo na ação agressiva a forma mais rápida de resolver seus problemas. (suj. 010, fem, 20-25 anos, solteiro, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

#### Quanto ao desinteresse veja-se alguns exemplos:

Para que a educação dos alunos desenvolva com naturalidade, dependeria do acompanhamento mais fluente dos pais e autoridades competentes. Na década de 50, havia uma melhor integração entre a família e a escola, porque os pais apoiavam as decisões da escola e ajudavam os profissionais da educação e hoje só cobram. Hoje também os professores não são apenas professores, é tudo: é pai, é mãe, babá, etc. A família é muito desinteressada. (suj. 013, masc., 41-45 anos, casado, não-graduado, mais de 20 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Os pais dos nossos alunos foram enquadrados de desinteressados porque não acompanha os filhos na escola e nas tarefas diárias. A família é desinteressada também com relação às reuniões e eventos da escola. (suj. 282, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 16-20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Uma pequena minoria faz questão de acompanhar o desempenho do seu filho na escola. Pouco são os pais que faz questão de saber como está seu filho. O resto não tá nem aí. (suj. 020, masc, acima de 45 anos, casado, não-graduado, mais de 20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

A família é desinteressada, desligada – não dá a devida importância para a vida escolar do filho. Nunca vem a escola. (suj. 033, fem, 36-40anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Apontou-se anteriormente sobre a importância social da participação da família no processo escolar, parece que o atributo *não-participativa* corresponde, conforme Abric (1998), ao contexto imediato, estando este elemento da representação associado à realidade concreta do professor.

Para o desenvolvimento dos meus alunos o mais importante é a participação dos pais, porem tenho muitos casos de omissão. Isso atrapalha o compromisso das próprias crianças com o aprendizado. (suj. 011, fem, 20-25 anos, separado, não-graduado, 6-10 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Não participativa: não acompanha na aprendizagem do aluno, nos eventos realizados na escola. (suj. 012, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Normalmente são pais sem compromisso. Deixam tudo por conta da escola (professor). Não se preocupam com aprendizado dos filhos. (suj. 024, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Primeiramente quando precisamos chamar um pai ou mãe de aluno, sempre alegam falta de tempo, o que os torna não participativos, não justifica, a meu ver são irresponsáveis, ausentes. Será falta de cultura? (suj. 016, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

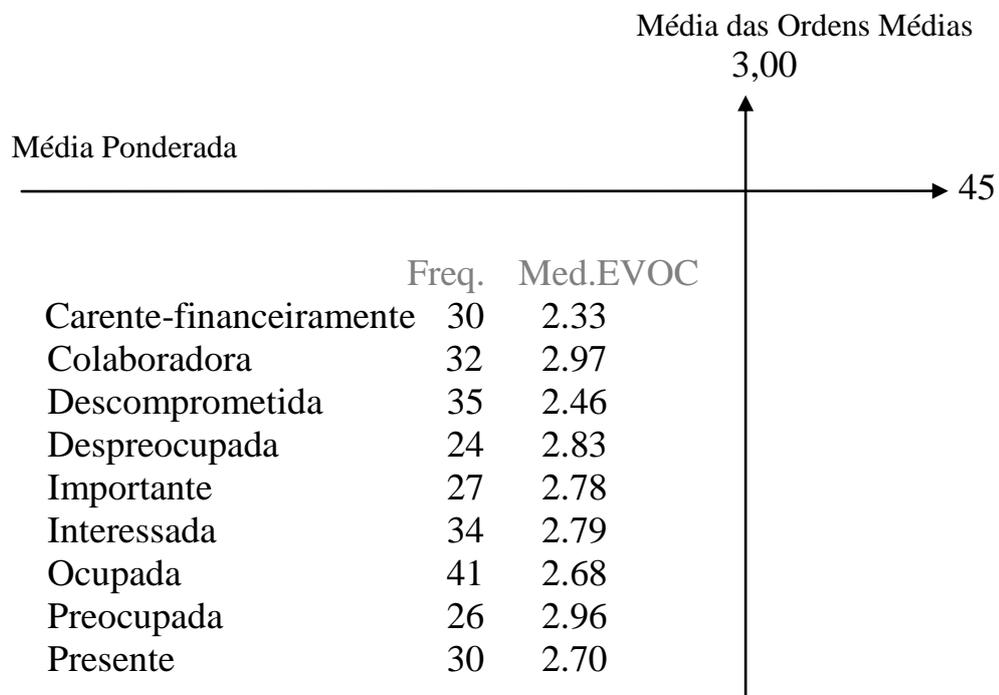
Como não podia deixar de ser há um grupo que mesmo sendo convidado não participa do desenvolvimento escolar de seu filho. Eles são desconhecidos devido o pouco contato. (suj. 025, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

O nível social creio ser um dos fatores que levam a maioria das famílias a não marcar mais presença na escola. (suj. 020., masc., acima de 45 anos, casado, não-graduado, mais de 20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Todos os elementos do segundo quadrante possuem uma característica negativa. São representações que nos indicam a forma de vinculação das famílias. Falam de uma relação com a escola e com os filhos.

A Figura 26 refere-se ao terceiro quadrante que é o inferior esquerdo, que no sistema periférico corresponde à segunda periferia, que são os elementos intermediários. Observa-se nove elementos inseridos nesse quadrante: *carente-financeiramente, colaboradora, descomprometida, despreocupada, importante, interessada, ocupada, preocupada e presente*.

### Quadrante 3



**Figura 27** – Quadrante Inferior Esquerdo – Segunda Periferia

Esses atributos, por sua localização, foram menos freqüentes, embora mais prontamente evocados que os do segundo quadrante. São também considerados os elementos intermediários na estruturação.

O atributo *carente-financeiramente* foi, dentre os encontrados nessa periferia, o mais prontamente evocado, mesmo não sendo o de maior freqüência. Indica uma realidade na qual as escolas municipais se estabelecem para atender as comunidades, muitas vezes em bairros na periferia da cidade, lugares carentes de recursos. Observam-se pequenas variações nessa carência, talvez de acordo com a região do município, mas é uma hipótese não comprovada. De qualquer forma esse elemento não causou dissenso entre o grupo. As escolas pesquisadas são escolas que via-de-regra foram estabelecidas para atender a população mais carente.

São carentes financeiramente, sem condições mínimas para os filhos. Falta o básico. (suj.127, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, 1-3 anos na escola)

São socialmente pobres, não tem muita coisa para trazer, para oferecer.(suj. 152, fem, acima de 45anos, casado, especialização mais de 20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

As famílias, a maior parte, são desestruturadas financeiramente, porque as mesmas trabalham em serviços braçais, e falta tudo... (suj. 006, fem, 41-45 anos, amigado, não-graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

O atributo *importante* foi utilizado muitas vezes no sentido ideal. O que os professores diziam tinha uma característica geral, como um conceito de família, que poderia provir de um teórico qualquer.

A família é importante para o desenvolvimento do aluno. (suj. 081, fem, 26-30 anos, solteiro, especialização, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Como são crianças pequenas a referência da família é forte. (suj. 115, fem, 31-35anos, solteiro, especialização, 11-15 anos de prof, 1-3 anos na escola)

É importante porque é o primeiro contato que a criança tem. (suj. 116, fem, 26-30 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, 4-6 anos na escola)

É importante para o nosso trabalho. Sem eles o caminho é mais longo. (suj. 119, fem, 31-35 anos, solteiro, graduado, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

Importante para o meu exercício. Do meu ponto de vista, a família é o primeiro contato que a criança tem com a sociedade, é através dela que serão repassados seus valores, por isso é necessário que seja uma família aberta ao diálogo, onde pais e filhos se respeitem dessa maneira o educador tem mais oportunidades de adequá-los

a sociedade de maneira a formar uma criança crítica capaz de ver, entender e transformar a sociedade. (suj. 161, fem, 31-35 anos, amigado, especialização, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

A família faz parte do processo escola/aluno, não temos como negar a sua importância, entretanto necessitamos aprender a trabalhar cada realidade dela, pois nenhuma é igual à outra. (suj. 180, fem, 36-40 anos, amigado, especialização, 16-20 anos de prof, 7-9 anos na escola)

A família é importante porque sozinhos não temos resultados, precisamos deles. Não temos compromisso de educar para a vida. O compromisso da escola é ensinar. Mas hoje a escola assumiu tudo. Professor é pai, mãe, médico, dá carinho, atenção. O professor abraçou o aluno e está vendo que não está dando conta. Quando a criança chega em casa fica na rua, jogada mesmo...a maioria não cuida... (suj. 212, fem, 31-35 anos, solteiro, especialização, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Encontra-se nesse quadrante, o que é tolerado no sistema periférico, elementos que apresentam uma certa contradição. Percebe-se um grupo de atributos positivos e outro de negativos com relação à família.

Como positivos destacamos: *colaboradora, interessada, preocupada e presente.*

Em todos os momentos esta colaborando com a escola e com o professor (suj. 106, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, 16-20 anos de prof, mais de 12 anos na escola)

Busca colaborar quando solicitada. Interessada em buscar solução diante de algum problema. (suj. 034, masc, 31-35 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Interessada pelo que acontece com seu filho. (suj. 035, fem, 31-35 anos, casado, graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

É interessada porque está sempre na escola procurando saber se o seu filho está bem. (suj. 042, fem, 20-25 anos, solteiro, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

[...] já existe aquela família que de tão preocupada chega a ser ansiosa. (suj. 083, fem, 31-35 anos, casado, especialização, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Preocupada: alguns pais diariamente vem a escola para medir juntamente com o professor o aprendizado do aluno (suj. 084, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Preocupada: quer que o filho aprenda logo (suj. 292, masc., 36-40 anos, solteiro, graduado, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Preocupada com “o estudo”, com o aprendizado. (suj. 293, fem, 26-30 anos, solteiro, especialização, 11-15 anos de prof, 1-3 anos na escola)

A família presente é aquela que sempre que chama atende. (suj 091, fem, 36-40 anos, solteiro, especialização, 11-15 anos de prof, 10-11 anos na escola)

Os outros elementos se reúnem como aspectos negativos: *descomprometida, despreocupada e ocupada*. Ocupada foi inserido como um aspecto negativo porque era, muitas vezes, ligado ao trabalho dos pais, sempre associado à não ter tempo para a criança. Esses aspectos negativos geralmente justificavam as dificuldades acadêmicas dos alunos.

A família é descomprometida, não compram nem material. Colocam aqui e pronto eu que tenho que comprar. (suj. 272, fem, acima de 45 anos, solteiro, especialização, mais de 20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

É descomprometida sim, joga as crianças aqui e a escola que dá tudo. (suj. 317, fem, 26-30 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Despreocupada com o comportamento deles. A família que você precisa a mãe não vem, que são os alunos com problemas, parece que esta em outro planeta. (suj. 146., fem, 31-35 anos, separado, especialização, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Despreocupada: acham que a educação é da responsabilidade só da escola. (suj. 303, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Eles não está nem aí, não busca saber o que está acontecendo com os filhos. A professora é que tem que tomar conta de tudo. A escola está perdendo o papel de ensino. Temos que ser babá, mãe... (suj.308, fem,casado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

São despreocupados, mandam os filhos para ficar livre. (suj. 316, fem, 26-30 anos, solteiro, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Despreocupada: é que a educação é da responsabilidade só da escola. (suj. 303, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Ocupada: trabalho, deixa a criança o dia todo por conta da escola. (suj. 137, fem, acima de 45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, 7-9 anos na escola)

Muitos pais trabalham horário integral e não tem tempo para orienta-lo. (suj. 299., fem, 20-25 anos, casado, não-graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

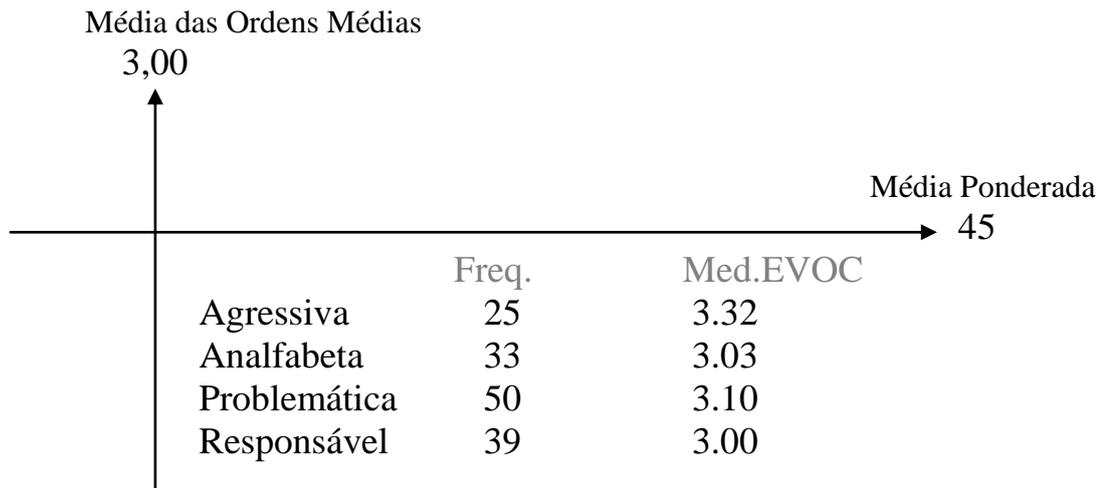
Os alunos que tem mais problemas são os que os pais por trabalhar não têm como dar assistência. (suj. 313., fem, 20-25 anos, solteiro, não-graduado, 6-10 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Ocupadas: trabalham e não tem como acompanhar o filho. (suj. 314, fem, 26-30 anos, solteiro, graduado, 6-10 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Os elementos contraditórios encontrados neste quadrante, possivelmente trazem a marca de uma heterogeneidade no grupo e a experiência individual desses professores dentro da prática educativa. Eles falam de uma vivência de um relacionamento com a família.

O quarto quadrante é o inferior direito, que corresponde à terceira periferia, onde observam-se os seguintes elementos periféricos: *agressiva, analfabeta, problemática e responsável*.

#### Quadrante 4



**Figura 28** – Quadrante Inferior Direito – Terceira Periferia

Esses atributos foram os menos freqüentes e os menos prontamente evocados. Trata-se do quadrante mais flexível e distante do núcleo central.

O atributo mais freqüente, *problemática*, com 50 aparições, está em terceiro lugar na prontidão de sua evocação. Ele reúne várias significações, que talvez o tenha feito perder um pouco de força. Engloba palavras que foram evocadas muitas vezes separadamente. Alguns exemplos:

Problemática – o financeiro afeta essa classe, dá-se então o álcool, drogas. (suj. 036, fem, 26-30 anos, solteiro, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Isso faz com que o aluno demonstre um comportamento diferenciado na escola. (suj. 081, fem, 26-30 anos, solteiro, especialização, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

São famílias problemáticas. É a realidade, é só pesquisar na história das famílias. Os pais não estão presentes. Tem alcoolismo, violência, carência financeira, emocional. Crianças que tem problemas na escola tem problema na família. (suj. 079, fem, 31-35 anos, casado, graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

O que mais nos deparamos são com famílias problemáticas, conflituosas e a criança é por sua vez o reflexo desses problemas. (suj. 092, fem, 36-40 anos, solteiro, especialização, 16-20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

São problemáticas, pais separados, presença de padrastos, madrastas, briga na justiça pelos filhos. (suj. 127, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, mais de 20 anos de prof, 1-3 anos na escola)

A família é problemática, o pai bebe, briga, mãe que bate, apanha, bebe. (suj. 146, fem., 31-35 anos, separado, especialização, 11-15 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

*Agressiva* é o elemento, que dentro do quadrante tenha, talvez, a menor expressão. Isso se explica porque tendo a menor freqüência no quadrante, 25, foi também o atributo menos evocado prontamente. *Agressiva* foi usado para se referir à família como também à criança. Sinaliza tanto o relacionamento dentro do grupo familiar como também as relações com professor e a escola.

Por diversos fatores que infelizmente influência não só as famílias dos alunos brasileiros, mas a sociedade de uma forma geral, faz com que a mal-estruturada sociedade, torne as famílias carentes em mais carentes, tendo um nível de ensino insuficiente, vendo na ação agressiva a forma mais rápida de resolver seus problemas. (suj. 010, fem, 20-25 anos, solteiro, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Agressivas: devido os alunos possuírem comportamentos com agressividades física e verbal. (suj. 012, fem, 36-40 anos, casado, graduado, 6-10 anos de prof, 4-6 anos na escola)

A separação dos pais torna a criança agressiva. As crianças são agressivas. Se uma criança tem tudo de bom, os pais acompanham, isso não acontece... (suj. 074, fem, 20-25 anos, casado, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Agressiva: cenas constantes de violência.(suj.105, fem, 36-40 anos, casado, especialização, 11-15 anos de prof, 7-9 anos na escola)

A família é agressiva quando a professora conversa a respeito do seu filho. (suj. 106 (suj, fem, acima de 45 anos, casado, graduado, 16-20 anos de prof, mais de 123 anos na escola)

Percebo que a maioria dos alunos na faixa etária dos 06 aos 12 anos são agressivos, muitos deles tem problemas em casa, com a família, são crianças que não tem um carinho, uma atenção especial como deveria. (suj 009, fem, 31-35 anos, solteiro, graduado, 0-5 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Outro elemento que marca uma característica mais geral, comum a todas as famílias, sem oferecer dissenso entre os professores, é o *analfabeta*. Na maioria dos casos entendido como um entrave para o processo de aprendizagem dos filhos: apenas uma

professora afirmou que isso não importava. “Se os pais têm interesse, mostram que estão juntos, não importa que não saibam ler...”.

Uma família desajustada, sem compromisso e em geral analfabeta não tem condições de efetivamente auxiliar seu filho nas questões de aprendizagem. Esses fatores ocasionam o fracasso escolar (suj. 165, fem, 41-45 anos, casado, especialização, mais de 20 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Sem estudo e conhecimento adequado, não podem ajudar. (suj. 256., fem, acima de 45 anos, casado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 1-3 anos na escola)

Desinformada sem estudo e sem conhecimento geral. (suj. 094, fem, 26-30 anos, casado, especialização, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Comparando o interesse por qualificação dos professores, identificado no índice dos dados censitário, e o baixo grau de escolaridade dos pais, fica-se, nesse aspecto, com dois grupos muito heterogêneos. Um que sabe, detém e transmite esse saber, e o outro, excluído do conhecimento. Pode ser que em determinadas situações isso estabeleça uma relação de poder que justifica o que alguns professores observam como uma retração, vergonha de se aproximar, que alguns pais têm.

O atributo *responsável* foi o mais prontamente evocado desse quadrante e o segundo de maior frequência. Na maioria das vezes sempre referidas às atribuições dos pais com a escola.

É responsável porque vem nas reuniões convocadas pela escola. (suj. 077, fem, 31-35 anos, amigado, não-graduado, 0-5 anos de prof, 4-6 anos na escola)

Responsável: seria onde através das aulas, conversa com pais, o mesmo estimula para ter bom comportamento nas aulas. (suj 081, fem, 26-30 anos, solteiro, especialização, 6-10 anos de prof, menos de 1 ano na escola)

Responsáveis são poucos, mas alguns assumem os filhos no sentido de realizar tarefas, atender os chamados do professor quando necessário. (suj. 181, fem, 36-40 anos, solteiro, especialização, 11-15 anos de prof, 7-9 anos na escola)

Encontra-se também neste quadrante, como nos outros do sistema periférico, menos coerência entre os elementos. A família é *problemática* e *agressiva*, mas é responsável. Nada estranho se considerarmos que podem ser incorporadas as diferenças individuais no sistema periférico.

Percebe-se aqui um grupo de elementos que poderiam ser caracterizados como negativos: *agressiva*, *analfabeta* e *problemática*. E um elemento positivo, *responsável*.

Pode-se observar que na avaliação final do quadro de quatro casas há uma predominância de aspectos considerados negativos dentro da representação.

Existem muitos elementos antagônicos na estruturação dessa representação como se assinalou ao longo da análise. Mas esse fato não é suficiente para caracterizar as representações desses professores sobre a família de seus alunos desta forma.

Esses professores explicitam de forma clara que existem dois grupos de famílias. Eles falam de duas famílias distintas. Uma, que reúne tudo de bom, e então é participativa, colaboradora, interessada, preocupada, presente e responsável. A outra família agrupa todos os elementos negativos, é desestruturada, ausente, carente, desinteressada, não-participativa, descomprometida, despreocupada, ocupada, agressiva e problemática.

Na realidade são concepções acerca de duas famílias. É importante fazer essa distinção para não entender e incluir as representações dos professores como polêmicas, o que a princípio poderia ser considerado, apoiando-se nas explicações de Arruda (1998). A realidade dessa distinção se tornou inegável, observada nas próprias evocações dos professores. Um mesmo professor evoca palavras opostas, justificando que não poderia falar apenas de uma família. Isso pode ser confirmado com uns exemplos do relatório *Listvoc*, apresentados abaixo:

\*\*\*

1 pobre 2 desestruturada 3 nao-participativa 4 participativa 5 agressiva

1 presente 2 amiga 3 ausente 4 omissa 5 negligente

1 ausente 2 nao-participativa 3 responsavel 4 participativa 5 amiga

1 desinteressada 2 omissa 3 interessada 4 companheira 5 amiga

Considerando essa explicação, o entendimento dessas representações não foi classificado como polêmicas, porque não são divergências no grupo de professores.

Podem, entretanto, ser consideradas hegemônicas, se o grupo de professores for avaliado como estruturado. São representações que estão postas no social, em um ideal de

família, como já observamos, arraigadas no pensamento e no comportamento desses professores.

A família, para esses professores, é representada pela mãe. A responsabilidade, o cuidado com os filhos, sua participação e sua presença ou mesmo a ausência dessas características são as que mais se destacam no discurso desses professores.

Isso se contrapõe ao modelo tradicional idealizado de uma família estruturada em pai, mãe e filhos. O fato é que além de conviverem com o conflito entre o ideal e a realidade que se apresenta, podem, nesses professores, estar enraizados o papel e as responsabilidades de mãe.

Embora apoiadas em um sentimento ambíguo, porque os professores sabem da realidade difícil que os pais enfrentam, suas representações se ancoram em uma concepção tradicional de família, nas experiências e na cultura deste grupo. Objetivadas pelos professores nos cuidados com o caderno, nos cabelos penteados ou despenteados, na limpeza das roupas, na visão de que a família considera a escola um depósito, que a escola pega a criança pelo estômago, no sentimento de que eles são tudo, médico, mãe, pai e babá... Algumas famílias são boas, “o resto não está nem aí...”.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivo identificar o conteúdo e a organização das representações sociais de um grupo de professores de escolas cicladas, aqueles que atuam no período de alfabetização, da rede municipal de Cuiabá sobre as famílias de seus alunos. Procuravam-se os elementos do núcleo central e do sistema periférico destas representações.

A coleta de dados abrangeu 36 escolas, num total de 327 professores entrevistados no período de novembro de 2001 a junho de 2002.

A análise dessas representações sociais possibilitou um entendimento da maneira como esses profissionais pensam e realizam suas práticas. Esse resultado foi alcançado mediante a utilização da Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, que possui uma abordagem cognitiva estrutural.

O grupo de professores estudados partilhava opiniões, reflexões e atitudes em seu cotidiano, o que lhes conferia uma identidade específica decorrente de um sentimento de

pertencimento grupal. Essas características garantem a definição desses professores enquanto grupo, e possibilitava a pesquisa, já que, conforme Moscovici (1978) as representações só podem ser encontradas em construções socialmente elaboradas e compartilhadas, lembrando ainda que, segundo Farr (1999), essas representações estão espalhadas dentro da cultura onde o estudo foi realizado.

Os dados coletados apontam que os professores consideram que a forma como as famílias se estruturam e organizam, interferem no desenvolvimento do aluno.

As representações dos professores apresentaram conteúdos que se mostraram ancorados nas suas experiências vividas e no paradigma social estabelecido na sua época. Suas objetivações, a forma como concretizavam e materializavam suas concepções, se estabeleciam através do que observavam com os próprios alunos.

A partir dos dados coletados e das observações, identificou-se que os professores possuíam um ideal de família calcado em uma estruturação tradicional: a família de pai, mãe e filhos. Contudo, era patente que esses professores estavam atentos para as transformações pelas quais a família estava passando. No entanto, na convivência direta com a realidade na qual estão inseridas profissionalmente, essas novas configurações familiares são representadas como *desestruturadas*.

Essa desestruturação justifica, para os professores, muitos problemas enfrentados pela criança ao longo do processo educacional. A essa representação se aglutinam outras igualmente consideradas negativas: carência afetiva, desinteresse, ausência, descompromisso e problemáticos são alguns exemplos.

Os valores culturais e sociais que ancoram suas representações estavam fundeados nesse ideal de família. O julgamento do novo, das novas possibilidades de configurações familiares de seus alunos era feito apoiando-se no que já conheciam, no estabelecido como certo e bom.

Assim, há indicativos que esses professores associam os relacionamentos internos do grupo familiar dos seus alunos a uma estruturação, ótica que é rebatida por Romanelli (2000). Dessa forma, a falta de tempo, o descuido, a ausência, por exemplo, são explicados pela desestruturação das famílias de seus alunos.

As objetivações de suas representações se concretizam na maneira como as crianças se apresentam: limpas, piolhentas, com material arrumado, etc... O modelo de boa mãe, relatado por uma professora, foi: uma mãe que sentava e brincava de boneca com sua filha regularmente, que levava sua filha à escola, de mãos dadas e mastigando chicletes, cujos cadernos eram encapados... Essa era a mãe ideal. Presente, afetiva, amiga. Esse relacionamento a emocionava, o que pode nos demonstrar que apesar de falar em desestrutura familiar como justificativa para os problemas dos alunos, ao compor seu ideal ela se remete para os relacionamentos.

Em suas representações, os professores parecem se apoiar em dois eixos: a) na formação da família e no seu vínculo com a criança; b) no relacionamento da família com a escola.

Nesse sentido, outro elemento da representação que se destaca, já que está no núcleo da representação, é a *participação*. A esse elemento somam-se vários atributos que se relacionam a partir desse eixo. Presente, interessada, colaboradora, preocupada, responsável, ou os seus opostos.

Esse eixo da representação apoiado no relacionamento da família com a escola parece estar ancorado nos ideais da educação contemporânea. Princípios que entendem a participação dos pais como fundamental no desenvolvimento educacional dos filhos, característica que nem sempre foi considerado como ideal, como se observa no trabalho de Àries (1981).

Mais uma vez tem-se um ideal sustentando as representações, e novamente estabelece-se um conflito. Para ser uma boa mãe, ou uma boa família, há a necessidade imperativa de participar das atividades e tarefas. Contudo, esses mesmos professores reconhecem que a realidade dessas famílias é inegável. Pobres, carentes financeiramente, sem recursos, sem moradia adequada, muitas vezes sem alimentação e analfabetos, que precisam trabalhar, os tornando sem disponibilidade para os filhos, conforme os depoimentos desses professores.

Dessa realidade e sua representação surge a questão do lugar que ocupa a escola e os professores. Percebe-se um ressentimento, e até raiva, quando os professores afirmam que a função da escola mudou e que ela está distante das suas funções fundamentais. Nessa realidade, segundo eles, não há tempo para fazer o que a escola tem como objetivo

fundamental, porque os professores têm que se ocupar com o que não deveria ser da sua alçada. Ser professor não é mais ensinar, “é ser tudo”. O professor vira pai, mãe, médico e babá, e a “escola um depósito de tempo.” “A escola adotou a família”, relata um professor.

Em uma experiência construída coletivamente junto ao grupo de pesquisa, e em sessões com a professora orientadora do trabalho percebeu-se que a riqueza para um entendimento maior das questões poderia estar nas entrelinhas das evocações.

Outros questionamentos se juntaram a esses. Quando o grupo discutiu sobre a importância da ordem das evocações no processamento dos dados. A questão levantada é que, nada garante que uma evocação tenha seu peso marcado pela ordem em que foi relatada. Muitas vezes o que nos ocorre primeiro não é necessariamente o conteúdo mais importante, este pode estar em último lugar ou nem mesmo ser citado.

Todavia, a larga experiência e fundamentação do autor do programa, asseguram a confiabilidade em sua utilização.

Percebeu-se, também, que as evocações se misturam muito: o real com o ideal do objeto representado. Essa característica, ao lado de outras, também modela as representações dos professores.

Por outro lado, os professores não falam de uma família. Eles dividem esses pais em dois grupos. Um que reúne as características positivas, como detalhado na análise, e que se aproxima desse ideal social, e outro grupo ao qual se somam os elementos negativos.

As representações dos professores sobre as famílias de seus alunos seguem dois eixos valorativos distintos, e se apóiam no vínculo da família com a criança e da família com a escola, sustentada pelo relacionamento dos professores com seus alunos.

## 6 REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- \_\_\_\_\_. **Prácticas sociales y representaciones**. Trad. José Dacosta Chevrel e Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyacán, 2001. xx p.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação. **Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan-mar. 1994, p. 60-78.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279 p.
- ARRUDA, A. Ecologia e desenvolvimento: representações de especialistas em formação In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 234-65
- \_\_\_\_\_. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro: negociando a diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998. cap 1, p. 17-46.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Abreviação na descrição bibliográfica: NBR10522**. Rio de Janeiro, out. 1988. 9 p.
- \_\_\_\_\_. **Numeração progressiva das seções de um documento: NBR6024**. Rio de Janeiro, ago. 1989. 3 p.
- \_\_\_\_\_. **Referências – elaboração: NBR6023**. Rio de Janeiro, ago. 2000. 22 p.
- \_\_\_\_\_. **Apresentação de citações em documentos: NBR10520**. Rio de Janeiro, jul. 2001. 4 p.
- \_\_\_\_\_. **Trabalhos acadêmicos - Apresentação: NBR14724**. Rio de Janeiro, jul. 2001. 6 p.
- BANCHS, M. A. Representaciones sociales: pertinência de su estudio y posibilidades de aplicacion. **Boletim de AVEPSO**, v. 14, n. 3, dec. 1991, p. 3-16.
- BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 229-57.

- BETTELHEIM, B. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante.** Rio de Janeiro: Campus, 1989. xx p.
- BRUN, G. Pais, filhos & cia ilimitada.** Rio de Janeiro: Record, 1999. xx p.
- CARVALHO, M. C. B.** O lugar da família na política social. In: **SILVA, L. A. P. (Org.). Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos.** Brasília: MPAS/SAS; São Paulo: FUNDAP, 1998. p. 31-8. (Discutindo a assistência social no Brasil).
- CAVALLEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000. 110 p.
- CONNEL, R. W. ; ASHENDEN K. ; DOWSETT, G.W. Estabelecendo a diferença: escolas famílias e divisão social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. xx p.
- COSTA, J. F. Ordem médica e norma familiar.** 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. 282 p. (Biblioteca de filosofia e história das ciências, 5)
- CUIABÁ. PREFEITURA MUNICIPAL; INSTITUTO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO URBANO. Perfil socioeconômico de Cuiabá: ano 2000.** Cuiabá: IPDU, 2001. 270 p.
- FARR, R. M.** Representações sociais: a teoria e sua história. In: **GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-59.
- \_\_\_\_\_. **Raízes da psicologia social moderna.** 3. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi e Paulo V. Maya. Petrópolis: Vozes, 2000. 246 p.
- FIGUEIRA, S. A.** O “moderno” e o “arcaico” na nova família brasileira: notas sobre a dimensão invisível da mudança social. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 11-30.
- FERES-CARNEIRO, T. Família: diagnóstico e terapia.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996. xx p.
- FREUD, S. O futuro de uma ilusão.** In: \_\_\_\_\_. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 75-171.
- \_\_\_\_\_. **O mal estar da civilização.** In: \_\_\_\_\_. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 15-71.

- FUKUI, L.** Família: conceitos, transformações nas últimas décadas e paradigmas. In: **SILVA, L. A. P.** (Org.). **Famílias: aspectos conceituais e questões metodológicas em projetos.** Brasília: MPAS/SAS; São Paulo: FUNDAP, 1998. p. 15-22. (Discutindo a assistência social no Brasil).
- GILLY, M.** As representações sociais no campo da Educação. In: **JODELET, D.** (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- GROSSI, E. P.** O triângulo básico da estruturação humana. In: \_\_\_\_\_. ; **BORDIN, J.** (Org.). **Paixão de aprender.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 117-27.
- GUARESCHI, P.** “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: **GUARESCHI, P.** ; **JOVCHELOVITCH, S.** (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 191-225.
- \_\_\_\_\_. Representações e ideologia. **Revista de Ciências Humanas,** Florianópolis, Edição Especial, p. 33-46, 2000.
- GROSSI, E. P.** O triângulo básico da estruturação humana. In: \_\_\_\_\_. ; **BORDINI, J.** (Org.). **Paixão de aprender.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 117-22.
- HOLLANDA, M. P.** A teoria das representações sociais como modelo de análise do contexto escolar. In: **MOREIRA, A. S. P.** (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 451- 63.
- JABLONSKI, B.** **Até que a vida nos separe: a crise do casamento contemporâneo.** Rio de Janeiro: Agir, 1991. xx p.
- JODELET, D.** Representações sociais: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S.** Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: \_\_\_\_\_. ; **GUARESCHI, P.** (Org.). **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-83.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais: saberes sociais e polifasia cognitiva. **Revista do grupo de Pesquisa Historicidade Sócio-Institucional da Educação,** Caderno – cultura e pesquisa, Blumenau, n. 2, 2001.
- KLIKSBERG, B.** **América latina: uma região de risco – pobreza, desigualdade e institucionalidade social.** Brasília: Cadernos Unesco, 2000. xx p.

- \_\_\_\_\_. **Falácias e mitos do desenvolvimento social.** Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001. 175 p.
- LÉVI-STRAUSS, C.** Prefácio. In: **BURGUIÈRE, A.** et al. (Dir.). **História da família.** Trad. Maria da Assunção Santos. Lisboa: Terramar, 1996. vol. 1, p. 7-11.
- LORENSINI, S. R. G.** **Representações sociais de um grupo de educadoras infantis sobre a atividade profissional na creche em Cuiabá, Mato Grosso.** 2000. 157 f.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
- MADEIRA, M. C.** Um apreender do viver: educação e representação social. In: **MOREIRA, A. S. P. ; OLIVEIRA, D. C.** (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação sociais.** Goiânia: AB, 1998. p. 239-49.
- MADEIRA, M.** Representações Sociais de professores sobre a própria profissão: a busca de sentidos. Petrópolis, 1995. Disponível em <http://www.anped.org.br/2027/t.htm>. Acesso em 30 mar. 2000.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: **MOREIRA, A. S. P.** (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 123-44.
- MOSCOVICI, S.** **A representação social da psicanálise.** Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.
- \_\_\_\_\_. Prefácio. In: **GUARESCHI, P. ; JOVCHELOVITCH, S.** (Org.). **Textos em representações sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-16.
- MOURA, M. L. S. ; FERREIRA, M. C. ; PAINE, P. A.** **Manual de elaboração de projetos de pesquisa.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 134 p.
- MÜLLER, L.** **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República.** Niterói: Intertexto, 1999. 217 p.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M.** Família e pedagogia: nostalgia do tradicional ou carência do novo? In: **FIGUEIRA, S. A.** (Org.). **Uma nova família?: o moderno e o arcaico na família de classe média brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 11-30.
- NIDELCOFF, M. T.** **Uma escola para o povo.** 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 102 p.

- NÓBREGA, S. M.** Sobre a teoria das representações sociais. In: **MOREIRA, A. S. P.** (Org.). **Representações sociais: teoria e prática.** João Pessoa: Editora Universitária; 2001. p. 55-87.
- OLIVEIRA, D. C.** A questão metodológica nos estudos de Representação Social: uma revisão dos métodos e técnicas de coleta e análise de dados nos estudos de Representação Social. Texto ofertado por ocasião de curso em Cuiabá, jun-jul. 1999.
- \_\_\_\_\_. Representações sociais em saúde pública: a subjetividade como partícipe do cotidiano. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial, p. 47-65, 2000.
- PAREDES, E. C.** **Empório de reconstruções: o estudo das representações dos símbolos, dos sistemas de valores, dos marcos culturais que existiram, perderam-se, permanecem ou estão surgindo na cuiabania, segundo a percepção e a lembranças de alguns de seus habitantes.** 1983. 257 p. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ROMANELLI, G.** Autoridade e poder na família. In: **CARVALHO, M. C. B.** A família contemporânea em debate. 2. ed. São Paulo: EDUC;Cortez, 1997. p. 73-88.
- \_\_\_\_\_. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.
- SÁ, C. P.** **Núcleo central das representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 189 p.
- \_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representação social.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. 107 p.
- SÁ, C. P. ; ARRUDA, A.** O estudo das representações sociais no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, Edição Especial, p. 11-31, 2000.
- SÜSSMUTH, R.** A mulher e a família: a nova maternidade e os projetos de vida da mulher. In: **SOLIZ, N.** (Org.). **A mulher no século XXI: um estudo de caso – a Alemanha.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: Instituto Goethe, 1988, p. 15-28.
- SZYMANSKY, H.** Teorias e “teorias” de famílias. In: **CARVALHO, M. C. B.** (Org.). A família contemporânea em debate. 2. ed. São Paulo: EDUC; Cortez, 1997. p. 23-7. (Eventos).

**TANUS, M. I. J.** Relato do curso “A cultura pós-moderna” segundo Michell Maffesoli.  
**Cadernos de Educação – Revista do Programa de Mestrado em Educação da  
Universidade de Cuiabá.** Cuiabá, v. 3, n.1, p. 33-53, 1999.

\_\_\_\_\_. **Culturanalyse: o difícil caminho da busca de unidade nas ciências do homem.**  
**UNICIÊNCIAS – Revista da Universidade de Cuiabá.** Cuiabá, v 3. p. 41-59, 1999.

**ZONABEND, F.** Da família: olhar etnológico sobre o parentesco e a família. In:  
**BURGUIÈRE, A.** et al. (Dir.). **História da família.** Trad. Maria da Assunção Santos.  
Lisboa: Terramar, 1996. vol. 1, p. 13-66.

**WAGNER, W.** Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In:  
**JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P.** (Org.). **Textos em representações  
sociais.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 149-86.

**WINNICOTT, D. W.** **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 270 p.

\_\_\_\_\_. **Tudo começa em casa.** São Paulo: Martins Fontes, 1996. 211 p.

## 7 ANEXOS

### Anexo I - Carta de apresentação

157

Cuiabá, 20 de maio de 2002.

Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá  
Ilma Sra. Cecília Fortes  
Diretora do DEP

Eu, Sheila de Souza Araujo, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, estou coletando dados para produzir minha dissertação de Mestrado em Educação, sobre o assunto *As Representações Sociais de um Grupo de Professores da Rede Pública de Cuiabá Sobre as Famílias de seus alunos*.

Para isso, preciso realizar observações sobre o funcionamento cotidiano das escolas, comparecendo a reunião de pais e mestres e aplicando questionários aos professores do estabelecimento.

Esclareço, ainda, que tenho como orientadora a Professora Doutora Eugênia Coelho Paredes, que se coloca à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,

Sheila de Souza Araujo

## Anexo II - Carta de autorização



PREFEITURA MUNICIPAL DE CUIABÁ  
Secretaria Municipal de Educação  
Diretoria de Ensino e Pesquisa

159

OF. Circ. Nº 110/02/DEP/SME

Cuiabá, 21 de Maio de 2002.

Senhor (a) Diretor (a),

Estamos encaminhando a Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação da UFMT, **Sheila de Souza Araújo**, que realizará uma pesquisa com os professores sobre "**As Representações Sociais Sobre as Famílias de Seus Alunos**", onde fará observações do cotidiano das Escolas, comparecendo às reuniões de pais e mestres, bem como, aplicando questionários as professoras dessa Unidade Escolar.

Atenciosamente,

  
**Cecília Aletta Corrêa Fortes**  
Diretoria de Ensino e Pesquisa

Ilmo (a) Senhor (a): " \_\_\_\_\_ "

Diretor (a) da EMEB " \_\_\_\_\_ "

Rua Diogo Domingos Ferreira nº 292 – Bairro Bandeirante  
CEP 78010210 – Cuiabá-MT. – Fones (065) – 322 4217 – 624 5447 Fax: 623 3771  
e-mail [depsme@bol.com.br](mailto:depsme@bol.com.br)

Prefeitura de  
**CUIABÁ**  
Construído um novo tempo

**Anexo III - Carta de apresentação para as escolas**

161



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Exmo. Sr(a).  
PROFESSORA DIRETORA DA ESCOLA MUNICIPAL

IE/UFMT

Apresento a mestranda SHEILA ARAUJO, aluna do Programa de pós-graduação em Educação desta UFMT que está coletando dados para produzir a sua dissertação de Mestrado em Educação, sobre o assunto: As Representações Sociais de um grupo de professores da rede pública de Cuiabá sobre as famílias de seus alunos.

A pesquisadora deverá realizar observações sobre o funcionamento cotidiano da Escola, comparecendo a reuniões de pais e mestres e aplicando questionários às professoras desse estabelecimento.

Encareço à prezada Diretora que facilite sua presença e trabalho nesse estabelecimento, colocando-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Agradecendo por sua inestimável cooperação, apresento meus atenciosos cumprimentos,

EUGENIA COELHO PAREDES  
PROFESSORA DOUTORA ORIENTADORA

Instituto de Educação  
Sala 25  
Telefones 615 8430 e 6158431





















**Anexo IX – Tabelas 1 e 2**  
**Tabela 1**

SEXO	N	%
feminino	300	92%
masculino	27	8%
<i>totalização</i>	327	100%

FAIXA ETÁRIA	N	%
20-25 anos	20	6%
26-30 anos	54	17%
31-35 anos	83	25%
36-40 anos	74	23%
41-45 anos	49	15%
mais de 45 anos	47	14%
<i>totalização</i>	327	100%

ESTADO CIVIL	N	%
solteiro	97	30%
casado	179	55%
amigado	17	5%
separado	24	7%
viúva	10	3%
<i>totalização</i>	327	100%

QUANTIDADE DE FILHOS	N	%
nenhum	96	29%
1 filho	55	17%
2 filhos	115	35%
3 filhos	45	14%
4 filhos	9	3%
5 filhos	3	1%
6 filhos	4	1%
<i>totalização</i>	327	100%

GRAU DE ESCOLARIDADE	N	%
não graduado	71	22%
graduado	128	39%
especialização	126	38%
mestrado	2	1%
doutorado	0	0%
<i>totalização</i>	327	100%

TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL	N	%
0-5 anos	78	24%
6-10 anos	63	19%
11-15 anos	107	33%
16-20 anos	44	13%
acima de 20 anos	35	11%
<i>totalização</i>	327	100%

TEMPO NA ESCOLA PESQUISADA	N	%
menos de 1 ano	76	23%
1-3 anos	132	40%
4-6 anos	39	12%
7-9 anos	27	8%
10-11 anos	15	5%
acima de 12 anos	38	12%
<i>totalização</i>	327	100%

CARGA HORÁRIA	N	%
20h	205	62%
40h	110	34%
outras	12	4%
<i>totalização</i>	327	100%

OUTRO EMPREGO	N	%
sim	119	36%
não	208	64%
<i>totalização</i>	327	100%

**Tabela 2**

FREQUÊNCIA DE CONTATO	N	%
Diariamente	57	17%
Semanalmente	28	9%
Quinzenalmente	6	2%
Mensalmente	30	9%
Bimestralmente	183	56%
Semestralmente	13	4%
Anualmente	4	1%
não respondeu	6	2%
totalização	327	100%

FREQUÊNCIA IDEAL DE ENCONTRO	N	%
Diariamente	45	14%
Semanalmente	106	32%
Quinzenalmente	68	21%
Mensalmente	75	23%
Bimestralmente	33	10%
Semestralmente	0	0%
Anualmente	0	0%
totalização	327	100%

MODALIDADE DE CONTATO	N	%
vizinhança	20	3%
festas da escola	158	22%
amizade	30	4%
reuniões de pais e mestres	263	35%
encontros ocasionais na comunidade	55	8%
chama os pais quando necessário	206	28%
totalização ( mais de uma resposta admitida)	732	100%

MAIOR CONTATO COM AS FAMÍLIAS	N	%
dos alunos com problemas de comportamento	86	24%
dos alunos com dificuldades de aprendizagem	117	32%
de todos os alunos	41	11%
dos bons alunos	120	33%
totalização ( mais de uma resposta admitida)	364	100%

COMO A PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS INFLUENCIAM	N	%
Positivamente	313	96%
Negativamente	3	1%
não influencia	7	2%
não respondeu	4	1%
Totalização	327	100%

Autorizo a reprodução  
Cuiabá, outubro de 2002