

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

ALDENIR SILVA DA ROCHA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

BELÉM – PARÁ
2008

ALDENIR SILVA DA ROCHA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação de Serviço Social da Universidade Federal do Pará para obtenção do Título de Mestre em Serviço Social.

Orientador: Dr. Carlos Alberto Maciel

BELÉM – PARÁ
2008

ALDENIR SILVA DA ROCHA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA
NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Alberto Maciel Batista

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves

Profa. Dra. Olinda Rodrigues

Aprovado em 23/06/2008.

Dedico este trabalho aos educadores brasileiros e sonhadores que, apesar de todas as adversidades criadas e mantidas por poucos que se apropriam do poder em benefício próprio, plantam sementes da transformação mesmo não esperando pela colheita.

AGRADECIMENTOS

A Deus que nos possibilitou essa maravilhosa experiência do existir na Terra;

Aos meus familiares biológicos, que além do alimento material necessário ao desenvolvimento humano, me nutriram de sonhos e possibilidades de realizações;

Aos meus amigos e irmãos não sanguíneos, que através das relações estabelecidas me apoiaram em todas as horas, desde a minha escolarização básica até hoje, estimulando e acreditando em meu potencial humano;

Aos professores do Mestrado, que souberam com dedicação e competência compartilhar a sabedoria acumulada tornando-me mais preparado para compreender os desafios humanos, acadêmicos e profissionais;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Maciel, que com sua competência e paciência peculiar soube me guiar e instrumentalizar para esta conquista;

Aos educadores e familiares que se disponibilizaram a contribuir com as informações necessárias para a realização deste trabalho;

À minha sobrinha, Edilza Rocha, que com seu sorriso largo realizou a transcrição das entrevistas gravadas.

A todos estes, meus sinceros e eternos agradecimentos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE).

RESUMO

O presente trabalho acadêmico desenvolvido no Programa de Pós – Graduação em Serviço Social, na UFPA, tem como principal objetivo identificar as representações sociais de escola e de família entre educadores e familiares. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico de Moscovici, e outros autores sobre Representações Sociais, para a compreensão do processo de construção de idéias e imagens acerca da realidade social. A pesquisa se deu em duas unidades escolares pertencentes à rede municipal de ensino de Castanhal, Estado do Pará: EMEF “Emília Gimenez” e EMEF “Maria da Encarnação”, em que foram entrevistados educadores e familiares dos educandos. Para a análise do material coletado, utilizou-se dos pressupostos da Análise de Conteúdo, preconizados por Bardin, bem como da triangulação metodológica de Spink. Constatou-se que apesar da percepção por parte de educadores e familiares acerca de problemas escolares, há uma incompreensão da função da escola nos dias atuais, bem como das novas composições familiares, por ambos. As representações que esses atores sociais possuem estão associadas a um modelo familiar tradicional. Por sua vez, a organização escolar atual não é questionada sobre sua adequação para os objetivos de formação cidadã e para os desafios colocados por um mundo globalizado. Tais representações dificultam a concretização de uma prática pedagógica a partir da realidade social e voltada para a uma ação educativa crítica e transformadora.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família. Infância. Representações Sociais.

ABSTRACT

This academic work was done in the Programme of Post - Degree in Social Service, in UFPA, to identify objective social representations of school and family between educators and families. For this, it was used the theoretical reference of Moscovici, and other authors about Social Representations to the understanding of the construction of ideas and images about the social reality. The survey took into two units belonging to the network municipal school of teaching Castanhal, State of Pará: EMEF "Emilia Gimenez" and EMEF "Maria da Encarnação," in which educators were interviewed and family members of learners. For the analysis of material collected, used up the assumptions of analysis of Content, advocated by Bardin, and the triangulation method of Spink. It appeared that despite the perception by educators and families about school problems, there is a misunderstanding of the role of school today, as well as new compositions family, for both. The representations that have these social actors are associated with a traditional family model. In turn, the organization school is not questioned about its suitability for the purpose of training citizens and the challenges shown by a globalized world. These representations hamper the implementation of a pedagogical practice from the social reality and focused on an educational activity critical and transformer.

Keywords: Education. School. Family. Infancy. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1: Analfabetismo na Região Norte, 2004.....	31
Gráfico 2: Percentual de matrículas na Educação Básica no Estado do Pará, por modalidade de ensino, 2006.....	32
Gráfico 3: Localização geográfica do município de Castanhal-PA.....	54
Gráfico 4: Distribuição por sexo dos profissionais que responderam questionário.....	62
Gráfico 5: Distribuição por sexo dos familiares que responderam questionário.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Percentual da população com ensino médio em diferentes países.....	28
Tabela 2: Indicadores de educação da população adulta na América Latina.....	29
Tabela 3: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil.....	30
Tabela 4: Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões.....	30
Tabela 5: Projeção do IDEB para o Estado do Pará.....	33
Tabela 6: Atendimento de alunos na educação pública em Castanhal, PA, 2007.....	54
Tabela 7: Quadro de servidores da EMEF Emília Gimenez.....	57
Tabela 8: Quadro de servidores da EMEF Maria da Encarnação.....	59
Tabela 9: Faixa etária dos educadores pesquisados.....	60
Tabela 10: Tempo de atuação no magistério dos educadores pesquisados.....	61
Tabela 11: Formação acadêmica dos educadores pesquisados.....	61
Tabela 12: Faixa etária dos familiares pesquisados.....	63
Tabela 13: Grau de parentesco dos familiares pesquisados em relação aos alunos.....	64
Tabela 14: Escolarização do grupo de familiares.....	65
Tabela 15: Percepção de educadores e familiares da valorização social da escola.....	74
Tabela 16: Considerações de familiares a respeito da escola pública.....	77
Tabela 17: Percepções dos educadores sobre razões das dificuldades de aprendizagem.....	79
Tabela 18: Percepções dos educadores sobre a escola e o cumprimento de seu papel.....	80
Tabela 19: O papel da escola segundo os educadores.....	81

Tabela 20: Percepções dos familiares sobre a escola e o cumprimento do seu papel.....	84
Tabela 21: Percepções dos educadores a respeito da disciplina dos alunos.....	87
Tabela 22: A escola contemporânea na percepção dos educadores.....	88
Tabela 23: Percepção dos familiares em relação à escola contemporânea.....	88
Tabela 24: Percepção dos familiares a respeito da educação familiar.....	89
Tabela 25: Composição familiar dos educandos na percepção dos educadores.....	94
Tabela 26: Participação familiar na educação das crianças na percepção dos educadores.....	95
Tabela 27: Composição familiar contemporânea na percepção dos familiares.....	98
Tabela 28: Participação familiar na educação escolar segundo os familiares.....	99
Tabela 29: Principal instituição transmissora de valores na compreensão de familiares e educadores....	99

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Apud – citado por, segundo, conforme

ASPC – Associação dos Professores de Castanhal

EEEM – Escola Estadual de Ensino Médio

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Et al. – e outros

FBESP – Fundação do Bem-Estar Social do Pará

FUNDEB – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GEPIA – Grupo de Estudos e Pesquisas da Família, Infância e Adolescência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNMeMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua

Op. cit. – na obra citada

PA – Pará

PIB – Produto Interno Bruto

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

URE – Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA.....	24
2.1 Definições de Educação.....	24
2.2 Educação Escolar no Brasil.....	26
2.2.1 Educação no Estado do Pará.....	31
2.3 Infância no Brasil.....	33
2.4 Família no Brasil.....	36
2.3.1 O surgimento da família nuclear no Brasil.....	38
3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA MOSCOVICIANA.....	43
3.1 O Conceito de Representações Sociais.....	44
3.2 A Teoria Moscoviana das Representações Sociais.....	45
3.2.1 Universos consensuais e universos reificados.....	48
3.2.2 Finalidade das Representações Sociais.....	49
3.2.3 Processos geradores das Representações Sociais.....	50
4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	52
4.1 As Unidades Escolares Pesquisadas.....	53
4.1.1 A EMEF Emília Gimenez.....	55
4.1.2 A EMEF Maria da Encarnação.....	57
4.2 Escola e Família Representadas por Educadores e Familiares.....	60
4.2.1 Representações de Escola.....	68
4.2.2 Representações de Família.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	113

1 INTRODUÇÃO

A educação é um fenômeno presente em todas as sociedades e ocorre nos mais variados momentos das relações humanas, pois onde há pessoas interagindo lá vai estar ocorrendo o processo educacional. Não há um único modelo ou concepção de educação pois esta é, eminentemente, situada histórica e socialmente, tendo seus objetivos e finalidades variando de acordo com as condições em que é produzida.

Ao longo do tempo e conforme foi se tornando mais complexa a sociedade, surgiu a necessidade de criação de instituições capazes de transmitir os conhecimentos até então transmitidos pelos mais velhos aos mais novos. Esse surgimento não se deu de forma universal e nem mantendo as mesmas finalidades. Desse modo, cada nação em seu tempo histórico construiu sua definição e seus objetivos de educação. No entanto, há que se registrar que as mudanças no mundo produtivo, especialmente a partir da Revolução Industrial, impulsionaram, sobremaneira, as lutas por acesso à educação.

A prática educativa escolar é um ato sistemático e intencional que se desenvolve em instituições específicas de ensino e aprendizagem e como tal possui finalidades construídas socialmente carregadas de significados culturais, políticos e econômicos que necessitam ser compreendidos pela sociedade e, em especial, pelos sujeitos sociais diretamente a ele ligados.

Como profissional da área educacional desde a década de 80 do século XX sempre tivemos preocupações ligadas a uma melhor compreensão da tarefa educativa, pois percebíamos que sem o desvelamento da realidade social e do ato pedagógico inserido em seu contexto, uma atuação competente e responsável numa perspectiva pedagógica transformadora tornar-se-ia impossível.

A respeito da necessidade de compreensão da prática pedagógica voltada a um projeto de transformação social, temos concordância com Freire (1996, p. 76) quando este afirma que:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para essas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também dela podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.

No entanto, a educação escolar como prática socialmente construída agrega concepções variadas que lhe determinam funções de redenção, reprodução ou transformação social (LUCKESY, 1991).

Ao longo de nossa trajetória profissional e acadêmica, fortemente marcadas por atuações no movimento sindical, acadêmico e político, tivemos a oportunidade de desde muito cedo exercitar a ação-reflexão-ação, a partir de uma concepção progressista de homem, mundo e educação, fundamentadas, sobretudo, em educadores e intelectuais do campo marxista.

Nossa experiência profissional de educador iniciou-se numa pequena escola, Santo Antônio V, localizada em uma pequena comunidade rural do Município de São Miguel do Guamá- PA, no ano de 1986, quando ainda fazíamos a primeira série do Curso Técnico em Magistério na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) “Lameira Bittencourt”, no Município de Castanhal – PA. Para que pudéssemos estudar e ao mesmo tempo trabalhar, tínhamos que viajar diariamente de um município ao outro pela parte da manhã e no período vespertino

desenvolvíamos nossa atividade docente para uma turma multisseriada¹ na qual estudavam crianças e adolescentes que iam do período de alfabetização à 4ª série do Ensino Fundamental.

Essa experiência, em que tínhamos apenas 15 (quinze) anos de idade e ainda cursávamos a primeira série do curso de formação de docentes de nível médio, se iniciou nessa situação porque a professora havia mudado de endereço para outro município e não existia em toda a comunidade alguém com adequada escolaridade para assumir a função e, nessa situação, caso não assumíssemos a tarefa na escola, a mesma deixaria de funcionar. Assim, se ainda não dominávamos as técnicas didáticas e não possuíamos um referencial teórico orientador da prática pedagógica, hoje avaliamos como positiva a experiência, apesar dos erros e acertos cometidos, pois nos possibilitou a inquietude necessária para novas buscas e aperfeiçoamentos.

No ano seguinte, 1987, depois de muitas dificuldades para conciliarmos estudos e trabalho em Municípios distintos, tivemos a oportunidade de vir residir e trabalhar no Município de Castanhal, onde até hoje desenvolvemos nossas atividades. Inicialmente, dada a pouca idade e a inconclusão da formação docente, fomos desenvolver atividades de Auxiliar de Secretaria na Escola Municipal Georgina Nascimento, mas dada a carência de docentes e nosso interesse pessoal, fomos novamente assumir turmas, desta feita, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Rachel Garcia, hoje extinta e que na época atendia crianças e jovens do Bairro Ianetama e de uma ocupação, hoje um dos maiores bairros do Município: Jaderlândia III.

Nesse mesmo ano se deu nosso contato com a Associação dos Professores do Município de Castanhal (ASPC), uma vez que na época, anterior à Constituição Federal de 1988, servidores públicos não tinham o direito à sindicalização. Dessa nossa interação, já no ano de

¹ Classes multisseriadas se constituem em turmas que reúnem alunos das mais variadas séries do Ensino Fundamental no mesmo espaço e com um único docente. Essa forma de organização é bastante comum, sobretudo em áreas rurais do Estado do Pará.

1988, participamos de nossa primeira greve, fazendo parte do “comando de greve”². Desde então iniciamos nossa militância na organização de classe.

Logo após a Constituição Federal de 1988, a ASPC foi transformada em subseção do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP), da qual fomos eleitos como primeiro Secretário Geral, para um mandato de 02 (dois) anos, entre 1988 e 1990.

Esse período, final da década de 80, se materializou como um singular momento de aprendizagem e discussão não somente na área educacional, mas também na área de atuação em defesa dos direitos da criança e do adolescente, pois no ano de 1988 tivemos a oportunidade de exercer a função de bolsista da Fundação do Bem-Estar Social do Estado do Pará (FBESP), atuarmos na Comissão Local do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMeMR) e participarmos de muitas discussões a respeito da temática e da elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal 8.069/90.

Com a promulgação do ECA em 1990 e a implantação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Castanhal no ano de 1992, fomos eleitos, representando o MNMeMR, para presidir o referido conselho e implantamos o Conselho Tutelar do Município, organizando sua primeira eleição.

Na área acadêmica, em 1990 se deu nosso ingresso no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA)³, o que foi, em certa medida, uma continuidade e o aprofundamento teórico-prático do que havia se iniciado no Curso de Magistério. Do contato com os teóricos, por meio dos docentes da instituição, consolidou-se nossa compreensão da

² No ano de 1988 se deu importante greve dos profissionais de educação da rede municipal de ensino de Castanhal, pois na época, mesmo com uma jornada de 40 horas semanais, os docentes recebiam menos que um salário mínimo.

³ Como em 1990 ainda não havia estrutura física do Campus Universitário de Castanhal (UFPA), parte do Curso, que se deu em forma intervalar, ocorria em escolas da rede pública do Município.

educação como possibilidade de transformação social, bem como da função do educador como agente de tais mudanças.

Ainda no ano de 1990 e já cursando Pedagogia, ocorreu nossa experiência na gestão escolar, inicialmente como Diretor da Escola Municipal Ana Paula dos Santos e posteriormente na Escola Municipal Dr. José João, o que além de significativo para análise da prática pedagógica na perspectiva da totalidade, corroborou para nossa escolha da habilitação⁴ do curso: Administração Escolar.

Nossa militância e atuação profissional na década de 90, após a experiência no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Castanhal, passou a se realizar no Sindicato dos Trabalhadores em Educação, em que assumimos a direção local, ao mesmo tempo em que desenvolvíamos nossas atividades profissionais, quer seja em direção escolar, quer seja em regência de sala de aula.

Concluída a Habilitação em Pedagogia, cujo Trabalho de Conclusão de Curso que apresentamos foi: “Análise Político-pedagógica da rede Municipal de Ensino”, realizamos concurso e fomos aprovados para docente substituto na Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, inicialmente para a Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro e Segundo Grau e posteriormente, para outras disciplinas pedagógicas. Estarmos na academia como docente ao mesmo tempo em que atuávamos na educação básica foi muito enriquecedor para que pudéssemos problematizar e buscar respostas para os desafios que são colocados para a educação, especialmente a pública.

A necessidade de continuarmos analisando e compreendendo a educação, bem como prosseguirmos na vida acadêmica nos impulsionaram a realizarmos duas Especializações: uma

⁴ Até a década de 90, o Curso de Pedagogia da UFPA era ministrado em 04 anos e após esse período, os licenciados optavam por uma das habilitações: Administração Escolar, Supervisão Escolar ou Orientação Educacional.

em Docência no Ensino Superior no Brasil e na Amazônia, no Campus Universitário de Castanhal-UFPA, e outra, em Gestão Escolar. Na primeira desenvolvemos uma monografia voltada para a Educação de Jovens e Adultos, intitulada “Educação de Jovens e Adultos: avanços ou recuos na formação do cidadão?”, na mesma época em que nos encontrávamos desenvolvendo a função de coordenador pedagógico na Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Gimenez. Na segunda Especialização, desenvolvemos a monografia: “Avaliação do Processo ensino-aprendizagem na EEEM Lameira Bittencourt”, em que por 07 (sete) anos atuamos como diretor, sendo eleito e re-eleito para a função.

Durante esse percurso compreendemos que para o bom desempenho profissional do educador é fundamental que desenvolva o processo de formação permanente seja na instituição ou não, no que concordamos com Freire (1996, p. 102-3), quando nos diz:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente dessa competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Assim, se é verdade que a competência técnica não é suficiente para o exercício profissional democrático e comprometido do educador, por outro lado, é verdadeiro que sem ela não há condições objetivas de realização de um trabalho sério e responsável.

Imbuídos da busca necessária de uma formação capaz de dar suporte a nossa atuação profissional e enquanto cidadãos comprometidos com um novo projeto de sociedade, decidimos realizar um Curso de Pós-graduação *stricto-senso*, no que optamos por concorrer ao processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Serviço Social do então Centro Sócio-Econômico,

hoje, Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas da UFPA, por acreditarmos que este seria capaz de oferecer as condições adequadas de ensino e pesquisa que nos interessavam.

Acreditamos que a trajetória acima descrita, de imersão profissional numa área de política pública, subsidiada por intensa participação na luta pela conquista e defesa de direitos da criança e do adolescente, bem como dos profissionais da educação, encontrou identidade com o referido Programa e, dessa maneira, não foi dificultosa nossa interação num espaço onde há predominância de Assistentes Sociais. Ao contrário, ampliou nossa visão de mundo, possibilitou a revisão bibliográfica de autores já conhecidos e o nosso contato com outros, até então desconhecidos. Percebemos que Serviço Social e Educação, apesar de suas especificidades, são áreas imersas num mesmo contexto social, político e econômico, cujos profissionais são sujeitos que adquirem referencial teórico, compreendem a realidade e o colocam a serviço de um compromisso maior com os sujeitos historicamente excluídos na sociedade brasileira.

Dessa maneira, ao ingressarmos no Mestrado em Serviço Social, impulsionados, inclusive, por nossa trajetória de vida, dentre os vários grupos de estudo e pesquisa do programa, optamos por participar do Grupo de Estudos e Pesquisas da Família, Infância e Adolescência (GEPIA), pois era essa nossa identidade e esse o rumo que queríamos dar ao nosso Projeto de Pesquisa.

A partir de nossas intenções, desejos, contatos com autores, por meio das disciplinas que compõem o curso, e, especialmente, a partir das reflexões oportunizadas por nosso orientador, clareou-se o nosso objeto de pesquisa. Aprimoramos o projeto inicial com as contribuições da banca de qualificação e chegamos ao presente estudo: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES.

Além das razões já descritas, de ordem profissional e compromisso social que nos motivaram sobremaneira para esse estudo, acrescentamos, ainda, que o mesmo se deve ao fato de que em nossa atuação na área educacional passamos a perceber que vivemos em um momento conjuntural específico de profundas transformações em que, não raras as vezes, educadores e familiares atribuem a si e à outra instituição responsabilidades nem sempre bem compreendidas, deixando, por exemplo, de questionar o papel de outras instituições, como do Estado.

O fato de nos referirmos às mudanças, não significa que em outras épocas não as tenham ocorrido, no entanto, acreditamos que em nossos dias se dão numa velocidade muito grande que têm deixado os atores sociais perplexos e sem muita compreensão do que ocorre e como afetam as instituições sociais.

Libâneo et al. ao se referirem às mudanças contemporâneas e seus impactos na educação, assim afirmam:

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sócias e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização. (2007, p. 51).

Não somente a escola vem sendo questionada acerca de seu papel, mas a família, também, se insere nesse mesmo contexto. Portanto, nada mais oportuno do que pesquisar junto aos próprios educadores e aos familiares o que pensam e como percebem a si e ao outro, ambos diretamente envolvidos e interessados na tarefa educativa.

Desse modo, nosso estudo partiu dos seguintes questionamentos:

1 – Quais as representações sociais que educadores têm da escola e da família e esta tem de si e da escola no processo educativo de crianças e adolescentes?

2 – Como se dá a relação entre escola e família na contemporaneidade a partir de suas representações sociais?

3 – Quais as responsabilidades e funções que a escola estabelece para si e para a família e esta para a escola e para si no processo educativo?

A partir dessas questões realizamos o presente estudo, como forma de contribuirmos com o desenvolvimento científico e com a elaboração, execução e avaliação de projetos pedagógicos voltados para a realidade e comprometidos com uma educação de qualidade tendo em vista a formação cidadã.

O resultado do trabalho empreendido está organizado da seguinte maneira:

Capítulo I: EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA. Nele procuramos apresentar concepções de Educação, Família e Infância em um resgate histórico, procurando situá-las e caracterizá-las no tempo e no espaço em que ocorrem.

Capítulo II: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA MOSCOVICIANA. Nessa parte do trabalho, procuramos conceituar Representações Sociais a partir de diversos autores que trabalham com a temática, destacando a Teoria Moscoviana, nosso principal referencial teórico para a realização do presente estudo. Desse estudo, procuramos dar relevância ao trabalho de Moscovici, subdividindo o título em vários subtítulos, capazes de didaticamente compreender e expor o pensamento do autor acerca da construção e finalidade das Representações Sociais.

Capítulo III: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES. Nesse capítulo esclarecemos a respeito do referencial metodológico que orientaram nossa pesquisa, qual seja, a Análise de Conteúdo, fundamentada especialmente em Bardin. Fazemos uma caracterização das unidades escolares em que se deu o trabalho de campo e em seguida partimos para a análise dos dados obtidos.

Os resultados obtidos representam o acúmulo adquirido no percurso percorrido durante o Mestrado e a nossa contribuição para uma melhor compreensão das Representações Sociais de Escola e de Família, como forma de contribuir cientificamente, possibilitar novos estudos e subsidiar ações voltadas para a temática.

2 EDUCAÇÃO, FAMÍLIA E INFÂNCIA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Compreender o que é a educação e sua função social, como se estrutura e se organiza a educação básica no Brasil torna-se essencial ao processo de análise e de investigação a que nos propomos, bem como para a execução e avaliação de políticas educacionais. O mesmo podemos considerar com relação à família e à infância. A compreensão e a necessária contextualização dessas instituições na história brasileira, portanto, torna-se tarefa primordial a pesquisadores da área, gestores públicos e interessados em geral. É com esse intuito que nesse capítulo faremos uma abordagem história da educação, da família e da infância no Brasil.

2.1 Definições de Educação

Quando discutimos educação, não raras as vezes fazemos confusão com os termos utilizados para compreendermos esse fenômeno, haja vista que este ocorre nas mais variadas situações e/ou instituições sociais. Assim, algumas pessoas se equivocam ao tomar o termo em seu sentido restrito, referindo-se exclusivamente ao ato educativo que ocorre em instituições específicas de ensino. No entanto, de uma forma mais abrangente, portanto, em seu sentido amplo, o termo designa as várias manifestações e processos formativos que ocorrem na sociedade.

Tamãha é a importância dessa definição que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ (LDB) assim a definiu:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º).

Uma vez que a educação ocorre nas variadas manifestações humanas, podemos concluir que a educação é um processo que teve início muito antes da própria existência de escolas, pois a construção de saberes e a necessidade de transmiti-los de geração a geração se deram muito antes do aparecimento de qualquer organização social complexa⁶.

Para Brandão (2006, p. 13):

A educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

No entanto, com o avanço e complexidade da organização social a necessidade de uma instituição específica encarregada da transmissão cultural se fez necessária, cuja tarefa coube à instituição escolar, que, situada histórica, política e socialmente, cumpre funções de acordo com o contexto em que se insere. Ao longo da História, tornou-se impossível pensar em um único modelo de escola ou concepção de prática educativa.

Para Brandão (2006), quando um povo alcança a divisão social do trabalho e se defronta com a questão do poder, este é o momento que se impõe a necessidade de escolas e,

⁵ A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a Lei 9394/96, promulgada em dezembro de 1996, após intenso debate no Congresso Nacional.

⁶ Neste trabalho utilizaremos a categoria educação para nos referirmos as várias manifestações educativas e educação escolar para nos referirmos àquela que ocorre especificamente em instituição específica: a escola.

portanto, de colocação de um lado os que sabem e de outro os que não sabem, diferentemente de outros períodos históricos em que o saber encontrava-se difuso na comunidade.

Para o referido autor:

Então é o começo de quando a sociedade separa e aos poucos opõe: o que faz, o que sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. Então é quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar a saber. Este é o momento em que a educação vira o ensino, que inventa a pedagogia, reduz a aldeia à escola e transforma `todos` no educador (BRANDÃO, 2006, p. 27).

Não podemos precisar o surgimento das escolas na História da humanidade, pois vários povos desde a Antiguidade já construíam escolas para onde encaminhavam as crianças. No entanto, tais instituições não haviam adquirido a importância social que adquiriram no final da Idade Média. Este é o momento que podemos considerar como o ressurgimento da escola, a partir dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que possibilitaram tal feito.

Postman (1999) destaca que é somente no final da Idade Média que esse fato ocorre, quando se dá a separação entre o mundo do adulto e o mundo da criança, favorecidos pela invenção da tipografia, quando novas funções são definidas para a família e para a escola, tendo esta última um papel destacado no longo percurso de duzentos anos no processo de construção do conceito de infância.

2.2 Educação Escolar no Brasil

A educação escolar como fenômeno social não pode ser considerada como desvinculada da estrutura sócio-política e econômica na qual está localizada, razão pela qual ao pensarmos o processo de escolarização no Brasil somos obrigados a compreender cada contexto em que se insere. A esse respeito, Libâneo (1992) nos chama a atenção para o fato de que a

prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas de organização social, tendo suas finalidades determinadas por interesses antagônicos das classes sociais.

Em nosso país, o processo de escolarização demorou muito a se implantar se compararmos, por exemplo, com o processo de escolarização em países europeus. Conforme destaca Freitag (1986), até início do século XX, uma política educacional estatal era praticamente inexistente, basta verificarmos que a criação do primeiro órgão nacional responsável pela organização da educação, denominado de Ministério da Educação e Saúde ocorreu somente em 1930, o que não significa que o sistema educacional fosse totalmente inoperante. No entanto, chegamos ao século XXI sem uma total cobertura sequer para a Educação Básica⁷ e com baixos indicadores de qualidade de ensino. Nesse sentido, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) nos indicam que no final do século XX o Brasil atingiu 96,9 % de matrículas entre as crianças e jovens de 7 a 14 anos, mas no que diz respeito ao atendimento em Educação Infantil, de 0 a 6 anos, em 2002, o país tinha matriculado somente 36,5% dessa faixa etária.

Os dados indicam que nosso país não conseguiu sequer matricular todas as crianças e jovens na etapa que é obrigatória de acordo com a Constituição Federal, e que corresponde ao Ensino fundamental. No que diz respeito ao direito constitucional à educação infantil, o acesso é mínimo, quase que somente um terço da população na faixa etária é que consegue vaga.

No que diz respeito ao atendimento da população no Ensino Médio, a situação, também, é bastante precária. Com relação a essa situação, Carneiro (2002), analisando o

⁷ A Educação Básica é definida pela lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional como sendo constituída por Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

percentual da população com ensino médio em países de diferentes regiões do mundo apresenta o seguinte quadro:

Tabela 1: Percentual da população com ensino médio em diferentes países

País	Percentual
Alemanha	99 %
Grécia	95%
Inglaterra	94%
Israel	94%
Chile	93%
Argentina	90%
Hong-kong	90%
Uruguai	90%
Hungria	89%
Itália	89%
França	88%
Malásia	85%
Tailândia	73%
Indonésia	71%
Índia	60%
Brasil	13 %

Fonte: UNESCO's Statistics on Education, 1995. Apud Carneiro, 2002.

Verificamos que a situação do Brasil, no ano de 1995 era, no mínimo, dramática, uma vez que apenas 13 % de sua população possuíam o ensino médio completo. Mesmo considerando que no final da década de 90 houve considerável crescimento das matrículas nesse nível de ensino, ainda assim o déficit permanece muito grande. Observamos, ainda, que mesmo em comparação com países menos desenvolvidos economicamente e, portanto, de menor Produto Interno Bruto (PIB)⁸, a situação brasileira ainda não é satisfatória.

O quadro que apresentamos a seguir dá uma dimensão de como o Brasil se encontra em termos educacionais em comparação com outros países da América Latina.

⁸ O PIB (Produto Interno Bruto) é um indicador utilizado internacionalmente para medir a soma das riquezas de um país.

Tabela 2: Indicadores de educação da população adulta na América Latina

País	PIB per capita (PPPS) 1989	Taxa de analfabetismo*	Nº médio de anos de estudo**	% sem instrução	% com E.F. Incompleto
Argentina	4.310	5	8,7	6,0	32,0
Bolívia	1.531	22	4,0	48,6	28,5
Brasil	4.591	19	3,9	32,9	50,4
Chile	4.987	7	7,5	9,4	47,8
Colômbia	4.068	13	5,7	22,3	55,9
Costa Rica	4.413	7	7,1	16,1	49,1
Cuba	2.500	6	7,6	3,7	22,6
El Salvador	1.897	27	4,1	30,2	60,7
Equador	3.012	14	5,6	25,4	17,0
Guatemala	2.531	45	4,1	54,7	27,1
Haiti	962	47	1,7	77,0	15,2
Honduras	1.054	27	3,9	33,5	51,3
México	5.691	13	4,7	18,5	20,2
Nicarágua	1.463	-	4,3	53,9	31,7
Panamá	3.231	12	6,7	17,4	27,3
Paraguai	2.742	10	4,9	14,2	51,0
Peru	2.731	15	6,4	21,6	27,3
Rep.Dominica	2.537	17	4,3	40,1	41,6
Uruguai	5.805	4	7,8	9,9	36,7
Venezuela	5.908	12	6,3	23,5	47,2

Notas: * Como porcentagem do total da população com 15 anos ou mais (1990).

** Para pessoas com cinco anos ou mais (1990).

Fonte: United Nations (1992). Apud Carneiro, 2002.

Apesar de algumas melhorias após a década de 90, estas não foram suficientes para reverter o quadro em que nos encontrávamos no final do século XX. Em nossos dias constatamos, por indicadores oficiais, que a garantia de educação básica com um padrão mínimo de qualidade e a eliminação do analfabetismo no país se constituem em desafios que precisam ser vencidos.

De acordo com indicadores fornecidos pelo IBGE, houve uma redução na taxa de analfabetismo na última década, conforme podemos verificar na tabela abaixo:

Tabela 3: Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil.

Ano	Taxa
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60%

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais IBGE – 2000.

Conforme assinalamos anteriormente, a maior queda no percentual ocorreu na década de 90. No entanto, ainda são dados que representam enormes desafios para o poder público e sociedade civil como um todo, pois se formos considerar o analfabetismo funcional⁹, de acordo com o IBGE, em 2002 o Brasil apresentava um total de 32,1 milhões pessoas nessa categoria, concentradas principalmente nas regiões Nordeste e Norte.

Tabela 4: Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regiões.

País/regiões	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2%	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro-Oeste	33,8%	23,8%

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais IBGE – 2000.

No que diz respeito ao tempo médio de estudos, a taxa brasileira é muito baixa, pois aos 14 anos de idade, o adolescente deveria ter no mínimo oito anos de estudo e assim concluído o ensino fundamental, no entanto, de acordo com dados do IBGE, é somente na faixa etária de 19/24 anos de idade que a média da população alcança esse tempo de estudo.

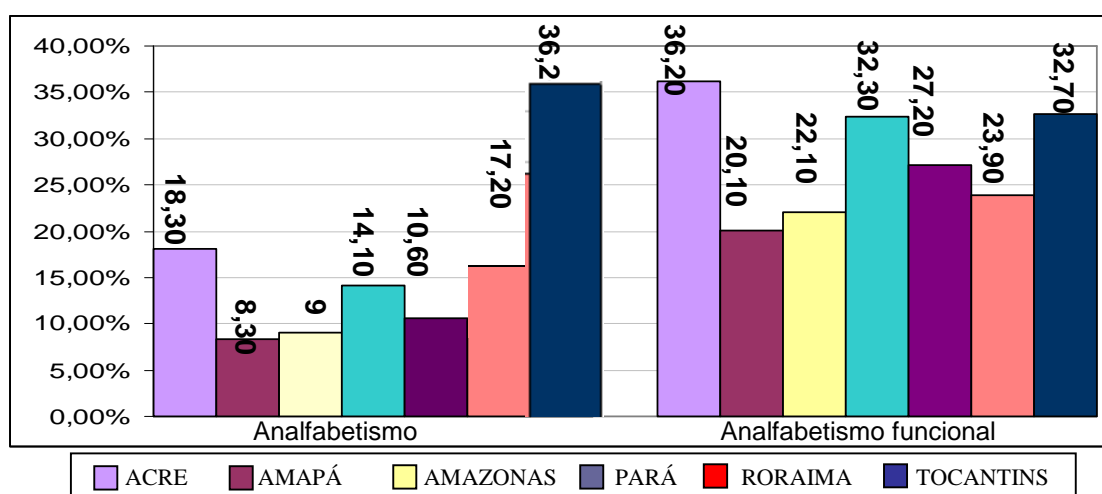
⁹ Analfabeto funcional, de acordo com definição da UNESCO é aquela pessoa que não concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental.

2.2.1 Educação no Estado do Pará

Se no país, o desempenho da política educacional não tem sido satisfatória, considerando as desigualdades regionais, podemos inferir que no Estado do Pará, os indicadores também são desfavoráveis. Para termos uma idéia dessa situação, basta verificarmos que o Estado ainda possui docentes que se quer possuem o Ensino Médio.

O gráfico abaixo indica as taxas de analfabetismo nos Estados da Região Norte, sendo que o Estado do Pará possui uma taxa de 32,3 % de analfabetismo funcional, o que o coloca na terceira pior posição entre os Estados da Região, perdendo apenas para os Estados do Acre e Tocantins.

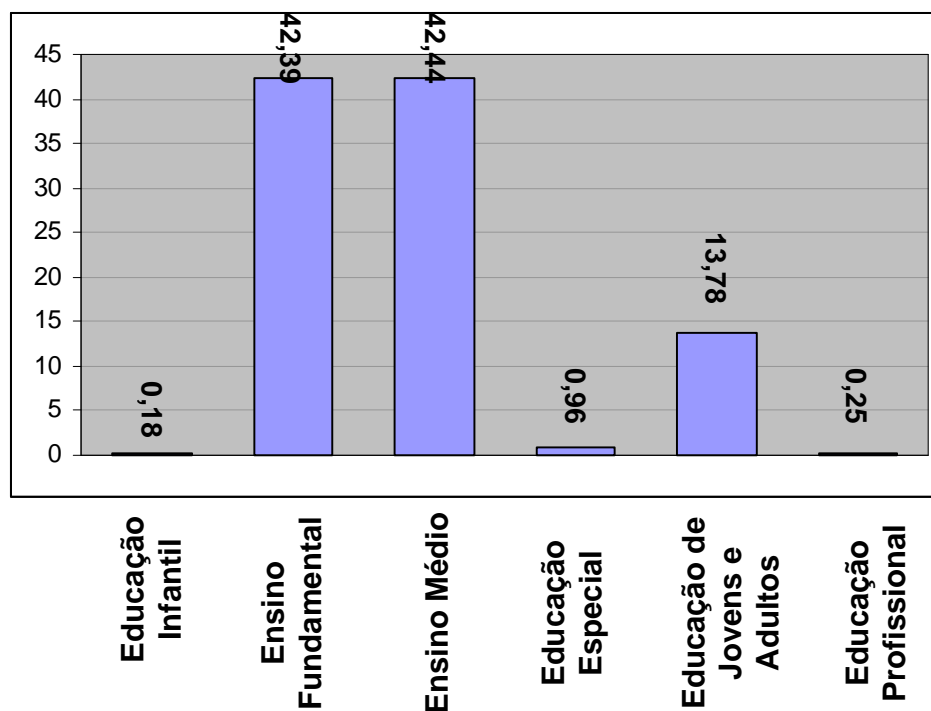
Gráfico 1: Analfabetismo na Região Norte, 2004.



Fonte: http://www.portalbrasil.net.região_norte.htm

No que diz respeito à matrícula na Educação Básica, o Pará ocupa o primeiro lugar entre os Estados da Região, com um total de 2.569.777 matrículas. No entanto, ao verificarmos o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, observamos que 307.016 alunos frequentam essa modalidade, o que indica que todo esse contingente não teve acesso ou permanência garantidos ao Ensino Fundamental na idade própria.

Gráfico 2: Percentual de matrículas na Educação Básica no Estado do Pará, por modalidade de ensino, 2006.



Fonte: IBGE, 2006.

Notamos, ainda, uma baixa oferta na Educação Infantil e na Educação Profissional. No tocante à Educação Infantil, esse fato acentuou-se a partir da implantação no ano de 1996 do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF¹⁰), que definiu um valor nacional por aluno matriculado nesse nível de ensino, desestimulando Estado e Municípios de promoverem matrículas em creche e pré-escola.

Segundo dados do MEC, o Estado do Pará apresenta Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, que é de 4,2, sendo que serão necessários maiores investimentos de forma planejada para que nos próximos anos possa avançar e somente

¹⁰ A implantação do FUNDEF se deu através da Lei Federal 9424/96, sendo que o Estado do Pará foi o primeiro da Federação a implantá-lo, no ano de 1997, cercado de muitas críticas por priorizar recursos para o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino. Sua implantação no Estado impulsionou o processo de municipalização do Ensino Fundamental, também bastante questionado, especialmente por entidades representativas dos trabalhadores em educação.

em 2021, o Estado estará em melhores condições, mas ainda não suficientes para a formação básica necessária.

Tabela 5: Projeção do IDEB para o Estado do Pará.

FASES DE ENSINO	2005 (Observado)	Projeção do IDEB para o estado do Pará							
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do EF	2,8	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1
Anos finais do EF	3,1	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
Ensino Médio	2,6	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: Saeb 2005 e Censo Escolar 2005 e 2006.

De acordo com dados recentes divulgados pelo MEC, observamos que o Estado do Pará não alcançou plenamente as metas estabelecidas para o ano de 2007, atingindo-as somente nas séries iniciais do ensino fundamental cuja meta era 2,8 e a atingida foi 2,9. Nas séries finais do Ensino Fundamental, cuja meta era 3,2, atingiu 2,8 e no Ensino Médio a meta de 2,7 ficou em 2,2.

2.3 Infância no Brasil

O conceito de infância é uma construção social e como tal nem sempre foi como o definimos em nossos dias. Na História da humanidade, essa construção só se realizou no final da Idade Média, a partir das transformações no mundo do trabalho e mesmo assim, demorou a se consolidar.

Segundo Áries (1973), ao contrário do que se acredita no senso comum, a idéia de infância como um período peculiar da vida humana, não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. Essa concepção, com um olhar diferenciado sobre a criança teria começado a se formar com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período.

Postman (1999) destaca que o percurso de construção do conceito de infância demorou duzentos anos e a escola teve papel destacado nessa construção e acrescenta que: “quando o modelo da infância tomou forma, o modelo da família moderna tomou forma também. O acontecimento essencial na criação da família moderna, como Áries enfatizou, foi a invenção e depois expansão da escolarização formal” (1999, p. 58).

No Brasil, a exemplo do processo de escolarização, apesar da chegada do conceito de infância, a situação dos sujeitos compreendidos nessa faixa etária durante a maior parte da história do país tem sido de negação de seus direitos e de não reconhecimento enquanto seres que necessitam de condições dignas de desenvolvimento, sobretudo as crianças pobres.

Desse modo, é antiga a problemática da infância e adolescência brasileira, pois remonta à época do Brasil-colônia, sendo que só recentemente encontrou espaço na agenda nacional, conforme assinala Faleiros (1995, p. 51):

A cidadania da criança e do adolescente foi incorporada na agenda dos atores políticos e nos discursos oficiais muito recentemente, em função da luta dos movimentos sociais no bojo da elaboração da Constituição de 1988. Na cultura e estratégias de poder predominantes, a questão da infância não se tem colocado na perspectiva de uma sociedade e de um Estado de direitos, mas na perspectiva do autoritarismo/clientelismo, combinando benefícios com repressão, concessões limitadas, pessoais e arbitrárias, com disciplinamento, manutenção da ordem, ao sabor das correlações de forças sociais ao nível da sociedade e do governo.

Somente com a luta dos movimentos sociais é que essa questão passou a ter o amparo legal, e nesse sentido a Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos. No entanto, se a letra da lei é importante, não significa o seu imediato cumprimento. A esse respeito, Vieira (1997) assegura que em nenhum momento a política social brasileira encontrou tamanho reconhecimento quanto na Constituição Federal de 1988, mas acrescenta:

De outra parte, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação. Porém o mais grave é que em nenhum momento histórico da república (para ficar só nela, pois o restante consiste no império escravista), os direitos sociais sofrem tão clara e sinceramente ataques da classe dirigente do Estado e dos donos da vida em geral, como depois de 1995 (p. 68).

Considerando a importância de se garantir em lei a cidadania para crianças e adolescentes, o movimento social não se conteve com o conquistado na Constituição de 1988 e depois de muitas discussões no seio da sociedade, elaborou e conseguiu a aprovação do ECA em 1990, mas a realidade, como era de se esperar, não mudou automaticamente. Mesmo considerando os avanços dos últimos anos, a realidade ainda é de negação de direitos.

Como consequência do desrespeito aos direitos infanto-juvenis, o que temos neste início de terceiro milênio é uma situação de milhões de crianças e adolescentes empobrecidos que ainda necessitam trabalhar diariamente para ganhar o sustento familiar.

Faleiros (1995, p. 50) acrescenta:

A articulação do econômico com o político se refere ao processo de valorização/desvalorização da criança enquanto mão de obra e se traduz na estratégia de encaminhamento de crianças e adolescentes para o trabalho, caso sejam pobres, como se isso fosse natural, como se a desigualdade social fosse natural. Nessa ótica, aos pobres e dominados caberia trabalhar, aos ricos e dominantes caberia dirigir a sociedade. Os discursos e as práticas referentes às políticas para a infância distinguem os desvalidos dos validos tanto econômica

como sócio-politicamente. Os primeiros são desvalorizados enquanto força de trabalho cuja sobrevivência e preparação escolar ou profissional deve estar no nível da subsistência, validando-se, contraditoriamente, o projeto de direção da sociedade, de vida intelectual que aos segundos caberia.

Ainda com relação ao trabalho infanto-juvenil, Paolo et. al. (2001), com base em dados do IBGE (PNAD, 1999) informam que ainda existem no Brasil, 2,9 milhões de crianças e adolescentes, na faixa etária de 5 a 14 anos, inseridos precocemente no mercado de trabalho e que nosso país, entre 16 países em desenvolvimento, ocupa o 7º lugar em termos de trabalho infantil.

Se por um lado, percebemos que a expressão “infância” é bastante utilizada pela sociedade brasileira, por outro, podemos inferir que o conceito é pouco compreendido, uma vez que parcela significativa desse segmento social ainda é carente em políticas sociais básicas para que seja reconhecida como detentora de direitos, cujos membros se constituem em sujeitos sociais. Ou seja, parte considerável da sociedade ainda desconhece o significado da infância como condição especial de sujeitos em processo de desenvolvimento, nega seus direitos e os trata como adultos em miniatura, como eram tratados na Idade Média.

2.4 Família no Brasil

A família assim como as demais instituições são produtos e construções sociais e como tais vão se modificando conforme se altera a configuração social. Desse modo, ao contrário do que muitos ainda pensam, a família não é um conceito universal nem tão pouco

estático na História. Portanto, discutir a respeito do tema exige que o situemos no tempo e no espaço a que se refere.

A esse respeito, Cotta Júnior (1999, p.87) nos esclarece:

Ao se falar de sociedades complexas, acredito que a estrutura familiar e a organização social circundante refletem, tanto uma combinação específica de fatores relativos a um determinado grupo social, um determinado gênero de vida, quanto do contexto cultural, político e econômico específico de uma determinada época e lugar.

Dessa maneira, não podemos pensar que a compreensão que temos hoje de família tenha sido a mesma em todas as épocas e em todos os lugares.

Refletindo acerca da família hoje, Szymanski (2002) indica que não podemos pensá-la sem levar em consideração as mudanças que ocorrem na sociedade, como estão se construindo as novas relações entre as pessoas e de que forma os sujeitos compreendem e cuidam de suas vidas familiares.

Acreditamos que, para que a educação escolar possa se realizar com sucesso torna-se imprescindível que haja intensa relação entre escola e família. Assim, torna-se essencial que educadores e familiares tenham a necessária compreensão dessas mudanças, sem o que se parte de pressupostos falsos ou não correspondentes a realidade em que a ação se dá.

Ainda para a autora citada, a despeito das definições “oficiais”, novos tipos de composição familiar se apresentam em nossos dias e cita nove deles:

- 1 – família nuclear, incluindo duas gerações, com filhos biológicos;
- 2 – famílias extensas, incluindo três ou quatro gerações;
- 3 – famílias adotivas temporárias; (Foster)
- 4 – famílias adotivas, que podem ser bi-raciais ou multiculturais;

5 – casais;

6 – famílias monoparentais, chefiadas por pai ou mãe;

7 – casais homossexuais, com ou sem crianças;

8 – famílias reconstituídas depois do divórcio;

9 – várias pessoas convivendo juntas, sem laços legais, mas com forte compromisso mútuo (Kaslow apud Szymanski, 2002, p.09).

A autora chama à atenção para a necessidade de mudarmos o foco do modelo de família nuclear, ainda muito presente no imaginário popular, para a consideração de novas formas de convivência entre as pessoas na família, sua relação com a comunidade mais próxima e com a sociedade. Ou seja, na contemporaneidade há uma nova configuração na composição familiar e novas interfaces com a comunidade que necessitam ser compreendidas pelos profissionais que atuam com esse grupamento social, sob pena de continuarmos pensando ações, projetos e programas desfocados da realidade.

2.4.1 O surgimento da família nuclear no Brasil

Conforme afirmamos anteriormente, a compreensão de família necessita levar em consideração os aspectos culturais, econômicos e políticos que a circundam. Dessa maneira, refletir sobre a família brasileira impõe-se que realizemos tal desafio. Considerando a existência até hoje de substratos da concepção de familiar nuclear burguesa, predominante no século XX em nosso país, entendemos como procedente resgatar seu surgimento em nossa História.

No início do século XIX o Brasil, diferentemente de outros países, ainda se caracterizava como um país rural, com costumes e tradições impostos pela aristocracia portuguesa, tendo nesse contexto a predominância de uma composição familiar denominada de família patriarcal, cujo patriarca, além de provedor econômico era a principal autoridade. Essa forma de organização familiar era ampla e envolvia a casa grande e a senzala, constituía-se por: patriarca, filhos do patriarcado, os filhos dependentes do patriarcado, os agregados e os mulatos.

É importante destacarmos que esse era um estilo de vida da aristocracia brasileira no sistema de grande plantação e que o mesmo não se encontrava em outros setores da economia colonial, como entre pequenos proprietários ou por onde a grande plantação não floresceu.

Conforme assinala D'incao (1998), nesse cenário as cidades eram como se fossem extensões da vida rural, sendo que as casas delineavam a rua e se assemelhavam pela construção. Somente mais tarde é que foram afastadas da rua e da vizinhança, cujas mudanças, a autora associa como reflexo do afastamento que a família desenvolveu ao longo do século XIX, isolando-se da própria comunidade.

Para a citada autora, mudanças significativas ocorreram durante o século XIX:

Houve no decorrer do século XIX no Brasil, uma mudança na sensibilidade ao que se chama ora de amor, ora de sexualidade. Como conseqüência, teria havido um afastamento dos corpos dos que se amam, os quais passaram a ser mediados por um conjunto de regras prescritas pelo amor romântico. Essa mudança parece ter sido parte de um movimento mais geral na sociedade, o qual levou a um afastamento e isolamento do homem moderno em relação à comunidade e a grupos de convivência.

Notamos que no século XIX a família brasileira ainda não se apresentava como uma instituição formalmente constituída, sendo organizada de forma mais ou menos livre e coexistindo, como membros, os filhos, os agregados, os afilhados, os parentes e escravos, estes

nas famílias mais abastadas, havendo casos de famílias que eram chefiadas por mulheres devido ao enviuvamento ou outras razões.

Nesse contexto, não há o cultivo do lar como um ambiente privado, nem a educação das crianças como uma preocupação dos adultos. Para D'incao (1996, p. 29) “[...] pode-se assumir que a falta de descrições internas das casas denuncie uma falta de preocupação com o cultivo da intimidade, com a sensibilidade diferenciada do que se referia à rua, aos outros, à comunidade”.

Segundo a autora, havia nesse ambiente uma rede social ampla de relações e sentimentos, onde todos se conheciam e se entrelaçavam, havendo, portanto, uma “proximidade dos corpos”.

Já na metade do século XX, para a autora, significativas mudanças estavam em curso rumo à chamada família burguesa. Os valores dessa família já se faziam presentes na mentalidade das pessoas, no entanto, levariam mais algum tempo até se tornarem amplamente incorporados pela sociedade.

Duas principais características da família burguesa são destacadas pela autora:

- a) cultivo da domesticidade;
- b) cultivo da privacidade doméstica, dos espaços sociais e psicológicos.

Tais mudanças só se tornaram possíveis quando a sociedade também se transformou e passou a priorizar valores como: o individualismo sobreposto ao grupo ou clã, família ou tribo e o cultivo da livre escolha no casamento por amor. No campo econômico o Brasil deixava de ser

um país predominantemente agrário exportador para iniciar o processo de industrialização, com a população migrando das áreas rurais para os centros urbanos.

Desse modo, as mudanças econômicas e culturais possibilitaram a consolidação no século XX da família nuclear moderna, constituída, principalmente, de pai, mãe e filhos, assumindo novos valores e dando lugar a um novo patriarcalismo.

D'incao (1996) assegura: assistia-se a um novo mundo familiar no contexto urbano civilizado brasileiro: o mundo burguês, que não tem laços com a comunidade e com os diferentes.

Continua a autora:

Nesse mundo, a família constitui-se em um mundo em si mesmo. É emocionalmente auto-suficiente e toda a autoridade vem do cabeça do casal, o pai, o novo patriarca. Agora, nessa nova realidade, que atinge também as relações entre a família e a sociedade, as pessoas precisam aprender coisas comuns como o sexo e o amor. Mais que isso, precisam a ter os sentimentos corretos sobre as coisas (p. 132).

Para identificarmos tais mudanças, basta verificarmos a organização familiar e a própria arquitetura residencial nos dias atuais, em que há destaque para a privacidade e para o individualismo, em acordo com os interesses liberais de nossa sociedade. Atualmente, novas configurações se apresentam para a organização familiar e social. No campo econômico e político, por exemplo, o neoliberalismo impõe novas regras e valores aos indivíduos e à sociedade.

Coelho (2002, p. 75) referindo-se às mudanças em curso na sociedade afirma:

A mudança na ordem econômica mundial, a partir da década de 1970, concorreu para a opção governamental no Brasil de adoção de um modelo de desenvolvimento econômico que trouxe como consequência o empobrecimento

acelerado das famílias na década de 1980. Acrescido a esse fato, houve a intensa migração do campo para a cidade e a ampliação dos padrões de exploração de mulheres e crianças no mercado de trabalho, além da deterioração do setor público na prestação de serviços, contribuindo para a queda das condições de vida. Outro fator importante reporta-se a alteração no processo produtivo, com novas tecnologias e informatização.

A respeito de tais mudanças e de suas conseqüências na organização familiar Szymanski (2002) nos chama à atenção para o fato de que ao mesmo tempo em que as famílias contemporâneas vêm se transformando no tempo histórico e social, criando novas articulações de gênero e relações, mantêm substratos de gerações anteriores. Por outro lado, as condições de alta pobreza impõem a utilização de novas estratégias de sobrevivência e criam novas relações de gênero, alterando sobremaneira o perfil familiar e o referencial de sociabilidade nos dias atuais.

3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A TEORIA MOSCOVICIANA

Em nosso projeto de pesquisa elegemos como objetivo principal identificar as representações sociais que os profissionais da educação¹¹ e familiares possuem da escola e da família a partir do processo educativo escolar. Para dar conta do mesmo, não partimos de uma hipótese pré-estabelecida, apesar de nossa atuação como educador indicar que ambas as instituições: escola e família passam por intensas transformações no mundo contemporâneo e que as mesmas têm dificuldade de compreendê-las e de situá-las no mundo globalizado. Não raras as vezes cobram uma da outra responsabilidades que desconhecem a quem cabe assumir, deixando de perceber, por exemplo, as responsabilidades que o Estado deve ter para com ambas.

Desse modo, motivados pela necessidade de compreendermos como os sujeitos que compõem a escola a percebem e como percebem a família e, de forma semelhante, compreendermos como os familiares percebem a instituição família e a escola, iniciamos nossa pesquisa definindo como questões norteadoras:

- a) Quais as representações sociais que educadores possuem da escola e da família e esta possui de si e da escola no processo educativo de crianças e adolescentes?
- b) Como se dá a relação entre escola e família na contemporaneidade a partir de suas representações sociais?
- c) Quais as responsabilidades e funções que a escola atribui para si e para a família e esta para a escola e para si no processo educativo?

¹¹ Trabalhadores em educação incluem todos os profissionais que atuam diretamente na ação pedagógica que ocorre nas instituições de ensino. Nosso trabalho procurou captar as representações de gestores, coordenadores pedagógicos e docentes que atuam no Ensino Fundamental.

Diante desse desafio, fizemos o contato inicial com as escolas da rede municipal de Castanhal: EMEF “Emília Gimenez” e EMEF “Maria da Encarnação”, para esclarecermos a intenção deste trabalho. Paralelamente, fomos nos aprofundando no referencial teórico capaz de nos auxiliar na tarefa e no referencial metodológico que favorecesse o alcance dos objetivos propostos.

Como referencial teórico básico, adotamos os princípios das representações sociais defendidos por Moscovici e outros autores, como: Spink, Sá e Jodeleth, cujas contribuições passaremos a discutir:

3.1 O Conceito de Representações Sociais

A partir das relações que estabelecem entre si, homens e mulheres constroem as condições materiais e imateriais de sua própria existência. São, portanto, sujeitos de sua própria história, condição essencial que os tornam diferentes dos demais animais existentes na face da terra. É dentro desse contexto, das construções humanas, a partir da interação, que são produzidas as representações sociais. Para Moscovici (2005, p. 40), “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”.

O termo representações sociais foi inaugurado na década de 60 do século XX, pelo psicólogo francês Serge Moscovici e, segundo Sá (1995, p. 19), “designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”.

Dessa maneira, podemos perceber que ao se preocupar em estudar as representações sociais, que são as formas pelas quais as pessoas no seu cotidiano elaboram e expressam seus

posicionamentos e opiniões a respeito dos mais variados temas que lhe dizem respeito, Moscovici elaborou uma teoria própria de análise de tais fenômenos, que a partir de então inspirou inúmeros estudos por todo o mundo.

Para Moscovici, a análise e a compreensão dos fenômenos individuais e sociais estavam até então dominados por uma visão psicológica de orientação norte-americana, centrada no indivíduo, razão pela qual o mesmo busca uma análise que considera tanto fatores individuais quanto fatores sociais.

A esse respeito, Sá, (1995, p. 20) esclarece que:

Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros.

Jodelet, estudiosa das representações sociais a partir da “Teoria Moscoviciano”, propõe a seguinte conceituação geral para as representações sociais:

O conceito de Representação Social designa uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente, designa uma forma de pensamento social.

As representações Sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal. Enquanto tais, elas apresentam características específicas no plano da organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A marca social dos conteúdos ou dos processos de representação refere-se às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais circulam, às funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros (JODLET Apud SA, 1995, p. 32).

3.2 A Teoria Moscoviciano das Representações Sociais

Segundo Minayo (2003), do ponto de vista sociológico, o primeiro autor a trabalhar explicitamente o conceito de representações sociais, foi Durkheim, tomando-o como

representação coletiva. No entanto, Moscovici, o recupera, dando-lhe novo sentido e, assim, inicia uma nova prática de análise e compreensão dos fenômenos individuais e sociais, até então dominados por uma visão psicológica centrada no indivíduo.

Corroborando com tal afirmativa, Sá (1995) salienta que Moscovici, ao se interessar pelo estudo das representações sociais, partiu dos conhecimentos elaborados por Durkheim, dando-lhe nova interpretação, pois para esse autor:

Qualquer tentativa de explicação psicológica dos fatos sociais constituiria um erro grosseiro. Tratava-se do conceito de *representações coletivas*, pelo qual Durkheim (1912, 1978) procurava dar conta dos fenômenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, etc. em termos de conhecimentos inerentes à sociedade (p. 32).

O próprio Moscovici (2005) reconhece que o conceito de Representações Sociais chegou até nós por meio de Durkheim, no entanto, assevera que, diferentemente desse autor, que as incluía num rol bastante ilimitado de saberes como ciência, mito e religião, a Psicologia Social deverá estar preocupada com a estrutura e a dinâmica das representações, procurando penetrar no interior para descobrir os mecanismos e a vitalidade das representações sociais o mais detalhadamente possível. Afirma, ainda, que o primeiro passo nessa direção foi dado por Piaget, psicólogo suíço que estudou as representações infantis.

Moscovici (2005, p.45), afirma que diferentemente de Durkheim, prefere tratar as representações sociais enquanto *fenômeno* e não como *conceito*, e acrescenta duas qualificações necessárias:

- a) As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos e têm como objetivo reproduzir o mundo de uma forma significativa. Nesse sentido, toda representação possui duas faces, uma simbólica e outra icônica, de tal modo que toda representação iguala toda idéia a uma imagem e toda imagem a uma idéia;

b) Durkheim, segundo o autor, fiel à tradição aristotélica e kantiana, possui uma concepção bastante estática dessas representações, sendo que Moscovici as vê como estruturas dinâmicas.

Contraopõe-se a Durkheim, o autor destaca que está interessado no estudo das representações “de nossa sociedade atual , de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (2005, p. 48).

Nesse aspecto, chama à atenção para a função destacada que adquiriram os meios de comunicação no mundo moderno, como instrumentos eficazes na reprodução das representações sociais em ritmo bastante acelerado, aumentando a necessidade de um elo de ligação entre nossas ciências, crenças abstratas e as nossas atividades concretas e diárias de indivíduos na sociedade. A esse respeito, acreditamos que, especialmente, na contemporaneidade, com a difusão de novas tecnologias de informação e comunicação de alta velocidade na transmissão de seus conteúdos, aumentam tais demandas.

Sintetizando as diferenças entre seu pensamento acerca das representações e o de Durkheim, o autor expõe:

Para sintetizar: se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social” em vez de “coletivo” (2005, p. 49).

Conforme já identificamos, para Moscovici, todas as interações humanas, sejam elas realizadas entre duas ou mais pessoas, dois ou mais grupos, são sempre relações mediadas por

representações. Desse modo, podemos considerar que ainda que desconheçam, homens e mulheres cotidianamente percebem e interferem na realidade social a partir de tais representações.

O autor destaca ainda, o caráter transitório das representações, uma vez que se hoje determinadas imagens são bem presentes no imaginário popular, amanhã poderão ser substituídas por outras, apesar da natureza “convencional e prescritiva das representações”, que penetram nos sujeitos independentemente das vontades individuais. Cita o autor:

Isso não subverterá a autonomia das representações em relação tanto à consciência do indivíduo, ou à do grupo. Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (MOSCOVICI, 2005, p. 41).

Nesse sentido, considerando que as representações que as pessoas possuem são provenientes de outras pré - existentes, para Moscovici (2005), para compreendê-las há a necessidade de começarmos por aquela ou aquelas a partir das quais ela nasceu, sendo que quanto mais se esquece ou ignora sua origem, mais *fossilizada* se torna a representação.

3.2.1 Universos consensuais e universos reificados

Preocupado em definir o lugar ocupado pelas representações sociais em uma sociedade pensante, Moscovici destaca que se antes, este lugar foi determinado pela distinção entre esfera sagrada e esfera profana, hoje foi substituída pela distinção entre universo consensual e universo reificado. E esclarece a respeito de tal distinção:

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade [...] As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem,

por assim, dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular. O que é verdadeiro, e o que não o é (2005, p. 50).

Sá (1995), também estabelece a distinção entre os dois universos, afirmando que no universo reificado é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, enquanto no universo consensual é onde ocorre a interação social cotidiana, em que são produzidas as representações sociais.

3.2.2 Finalidade das Representações Sociais

Moscovici (2005) ao se interrogar a respeito das razões que levam homens e mulheres a construírem representações sociais, parte de três hipóteses iniciais, quais sejam:

- a) A hipótese da desiderabilidade, ou seja, as pessoas e os grupos criam representações para revelar ou ocultar suas intenções, sendo essas distorções subjetivas de uma realidade objetiva;
- b) A hipótese do desequilíbrio, ou seja, as pessoas e grupos criam ideologias e concepções de mundo para solucionar tensões psíquicas e emocionais;
- c) A hipótese do controle, as pessoas criam representações para filtrar informações oriundas do ambiente e, assim, manter o controle sobre o comportamento individual.

O autor reconhece que tais hipóteses não são totalmente desprovidas de verdade, no entanto, assevera que a verdadeira finalidade das representações sociais é *transformar o não-familiar em familiar*. Nas relações que estabelecem na vida cotidiana, tudo que é desconhecido ou novo, ameaça, causa desequilíbrio e, portanto, há a necessidade de trazê-lo para o espaço do conhecido, do familiar.

A respeito das finalidades das representações sociais, Moscovici acrescenta:

O ato de re-apresentação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior, do longínquo para o próximo. A transferência é efetivada pela separação de conceitos e percepções normalmente interligados e pela sua colocação em um contexto onde o incomum se torna comum, onde o desconhecido pode ser incluído em uma categoria conhecida (2005, p. 57).

Contudo, a relação entre o familiar e o não-familiar não é harmônica e sim marcada por tensões e conflitos, portanto, ao superar o problema, tornamos real e comum algo que é incomum ou que dá um sentimento de não familiaridade, incorporando-o em nosso mundo social.

3.2.3 Processos geradores das Representações Sociais

Conforme já mencionamos anteriormente, as ciências estão no campo do que Moscovici denomina de universo reificado, portanto, à medida que proliferam as ciências ampliam-se nossos mundos reificados, enquanto o universo consensual, do senso comum, corresponde à ciência que se torna comum, sendo que nesse processo de transformação, do não familiar em familiar, ou seja, no processo de construção de representações sociais, dois mecanismos mentais são postos em ação: *ancoragem e objetivação* (MOSCOVICI, 2005).

Jovchelovitch (2003) ao referir-se a ambos os processos assim se manifesta:

A objetivação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social (p.81).

Para Moscovici (2005, p. 60), o primeiro mecanismo possui a função de “ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto

familiar”, enquanto o objetivo do segundo mecanismo é “objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”.

Dessa forma, são esses dois mecanismos os geradores das representações sociais. Enquanto no processo de ancoragem as pessoas classificam e rotulam algo, para torná-la familiar, portanto, é um processo que age no interior mental, a objetivação transforma a imagem em algo quase material, dando concreticidade ao que era abstrato, por conseguinte, volta-se para o exterior, para a realidade objetiva.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA E DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Para Spink (2003), as representações sociais se constituem em teorias do senso comum e como tais, as técnicas empregadas em seu estudo necessitam desvendar as associações de idéias aí subjacentes. Desse modo, para desvendar as representações sociais de escola e de família a que nos propusemos, optamos por utilizar o referencial metodológico proposto por esta autora, o qual denomina de triangulação metodológica, para quem ao combinarmos a utilização de técnicas múltiplas, ou múltiplos pesquisadores, fortalecemos a confiança nas interpretações realizadas.

De forma resumida apresentamos as principais fases da metodologia adotada por Spink (2003) em seus estudos sobre representações sociais:

- a) Transcrição da entrevista;
- b) Leitura flutuante do material;
- c) Após a apreensão dos aspectos mais significativos do discurso, deve-se retornar aos objetivos da pesquisa e definir claramente o objeto da representação;
- d) Definidas as dimensões, são construídos mapas que transcrevem a entrevista;
- e) Etapa final, consiste em transportar as associações para um gráfico, pontuando as relações existentes.¹²

Iniciando nossa pesquisa, procuramos obter documentos junto às escolas universo de nossa análise, estabelecendo um canal de interlocução com os sujeitos envolvidos no processo

¹² Cabe salientarmos que das fases apresentadas, esta última, de transposição das associações para um gráfico, não foi realizada no presente trabalho, uma vez que optamos por não desenvolver a “associação de idéias” desenvolvida pela autora em seus estudos.

educativo e familiar, para posteriormente aplicarmos as técnicas de coleta de dados junto a educadores e familiares.

4.1 As Unidades Escolares Pesquisadas

Para a realização da presente pesquisa optamos por realizar os estudos em duas unidades escolares da rede municipal de ensino. A primeira, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental “Emília Gimenez” e a segunda, Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria da Encarnação”. Conforme observamos, ambas atuam exclusivamente com o Ensino Fundamental no Município de Castanhal, Estado do Pará.

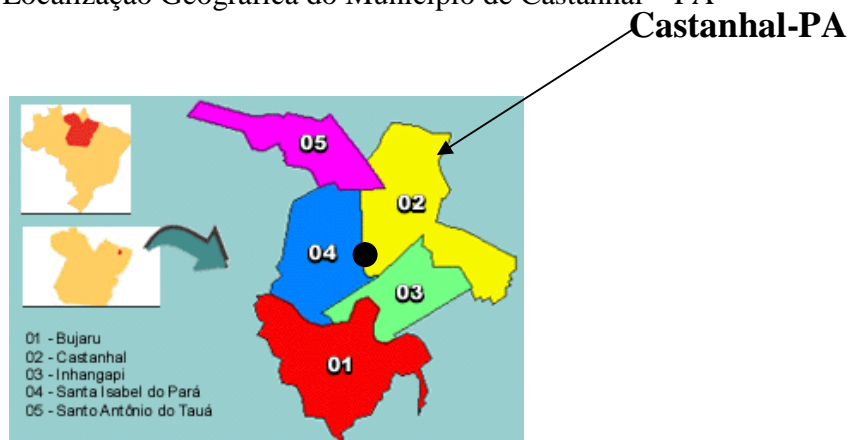
Ambas as escolas em que realizamos o estudo, atendem crianças e adultos, por meio do ensino regular e da educação de jovens e adultos¹³.

O Município de Castanhal está localizado na região nordeste do Estado, possui uma população estimada em 180 mil habitantes e caracteriza-se como um dos principais municípios paraenses em termos de desenvolvimento econômico e social¹⁴ possui uma significativa rede de estabelecimentos públicos e particulares que atendem da educação infantil ao ensino superior. No mapa abaixo, podemos ter uma melhor visualização da localização geográfica do Município de Castanhal, no espaço geográfico paraense e brasileiro.

¹³ Esta modalidade de ensino que substituiu o denominado ensino Supletivo encontrou na década de 90 terreno fértil para se implantar e se manter. De um lado políticos ansiosos para mostrar melhores indicadores educacionais e de outros muitos jovens e adultos analfabetos ou semi-escolarizados. A manutenção em larga escala em grande quantidade de unidades escolares indica que o sistema educacional do país possui sérios problemas.

¹⁴ Tal posição e nível de desenvolvimento não são alcançados sem os correspondentes problemas sociais. Desse modo, conforme cresceu a população do Município, cresceram também os problemas sociais e as políticas públicas disponibilizadas não foram capazes de superá-los.

Gráfico 3: Localização Geográfica do Município de Castanhal – PA



Fonte: <http://www.webcarta.net>

A tabela abaixo evidencia o quantitativo de alunos atendidos pela Educação Básica no Município de Castanhal, no ano de 2007, por modalidade de ensino e por dependência administrativa.

Tabela 6: Atendimento de alunos na Educação Básica em Castanhal-PA, 2007.

Dependência	creche	Pré-escola	1 a 4 série	5 a 8 série	Ensino Médio	Educ. Profissional	EJA* E. Fundamental	EJA E. Médio
Estadual	0	0	1.625	8.739	10.152	0	1.051	181
Federal	0	0	0	0	346	206	0	0
Municipal	0	3.638	13.154	2.412	0	0	4.584	0
Privada	45	1.337	2.505	1.922	920	126	131	186
Total	45	4.975	17.284	13.073	11.418	332	5.766	367

* Educação de Jovens e Adultos

Fonte: INEP/MEC (2007).

No município existe uma ampla rede de escolas, constituída sobretudo pelas municipal e estadual. No entanto, considerando que nossa preocupação em compreender a representação de escola e de família, surgiu, principalmente, a partir de nossa atuação em escolas da rede municipal, enquanto desempenhávamos a função de coordenação pedagógica e que,

atualmente, desempenhamos função de Direção de Unidade Regional de Educação¹⁵, optamos pela realização do estudo em 02 (duas) escolas da rede Municipal. Outro fator que contribuiu para essa escolha foi a localização geográfica e o fato de ambas apresentarem características comuns às demais escolas municipais. Isso não significa que tenhamos a pretensão de transferir os conhecimentos obtidos nestas às outras, mas que o presente estudo poderá ser útil tanto no aprofundamento da problemática quanto no embasamento de projetos, programas e ações educacionais voltados para um melhor desempenho pedagógico aliado à participação familiar.

4.1.1 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Gimenez

Essa escola está localizada à Rua Pedro Porpino, nº 4421, no Bairro São José¹⁶ e apesar de não muito distante do centro da cidade atende crianças de bairros periféricos como: Salgadinho, Ianetama e Propira, além do próprio Bairro São José onde está localizada.

Sua inauguração se deu no dia 28 de janeiro¹⁷ do ano de 1980, na Administração do então Prefeito Municipal Almir Tavares Lima. Na época, surgiu com uma estrutura física modesta para atender educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Hoje atende ensino fundamental de 1ª a 4ª séries e Educação de Jovens e Adultos de I a IV etapas, o que corresponde ao Ensino Fundamental completo. Funciona nos turnos da manhã, tarde e noite.

Sua estrutura física atual está maior e em melhores condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em relação à estrutura existente na inauguração, pois conta com: 11 salas de aula, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 banheiro para

¹⁵ As Unidades Regionais de Educação (URES) são representações da SEDUC no interior do Estado. Totalizam 18(dezoito) e cada uma tem jurisdição sobre vários municípios. No caso da URE de Castanhal, a 8ª, tem sob sua jurisdição 9 (nove) municípios.

¹⁶ O Bairro São José é conhecido pela maioria dos que lá habitam como Bairro Novo.

¹⁷ Esta data é simbólica para a população do Município de Castanhal-PA, pois nela se comemora o aniversário da cidade, emancipada em 28 de janeiro de 1932.

funcionários, 01 copa-cozinha, 01 sala para os professores, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 despensa, 01 banheiro na copa-cozinha, 02 banheiros destinados aos alunos, cada um com 06 dependências e uma quadra de esportes coberta. Além dessas dependências possui uma ampla área coberta em que, geralmente, se desenvolvem as atividades culturais e onde é servida a merenda escolar aos discentes.

A Direção dessa unidade escolar é assumida pela Diretora, Professora Maria José Leal Quintal, que possui nível médio e cursa ensino superior, e pela vice-diretora, professora Sebastiana Cruz do Nascimento, que possui Licenciatura Plena em Letras. Ambas foram eleitas pela comunidade escolar, no entanto já expirou o mandato¹⁸ e a administração municipal não mais orientou a realização de eleições.

A coordenação pedagógica é exercida pelas professoras Jandira da Cunha Duarte e Francinaide S. da Cruz Alves, que possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, sendo uma do ensino regular e outra da Educação de Jovens e Adultos.

Com relação às organizações intra-escolares, existe somente o Conselho Escolar que é constituído por representantes dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar (dirigentes, técnicos, docentes, discentes, funcionários e pais) e representações da comunidade local. O funcionamento desse órgão é fundamental para a implementação de uma gestão democrática nas escolas.

A criação dos conselhos escolares teve seu apogeu na década de 90 quando o governo federal o considerou como condição necessária para que as unidades escolares recebessem recursos do programa PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola). No entanto, o que poderia

¹⁸ O mandato dos diretores eleitos para as escolas municipais é definido em lei municipal que estabelece o período de 03 (três) anos para os mandatos de diretor e vice-diretor.

ser um espaço de discussão e implementação de uma proposta pedagógica para as escolas passou somente a ser executor financeiro de tais recursos.

No tocante ao seu quadro de pessoal a escola dispõe de um total de 83 servidores, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 7: Quadro de servidores a EMEF Emília Gimenez - 2007

Função	Quantidade
Diretor	01
Vice- diretor	01
Secretário	01
Supervisor	02
Professor	37
Agente Administrativo	07
Auxiliar Administrativo	05
Servente	09
Zelador	01
Vigia	02
Total	67

Fonte: Secretaria da Escola.

Quanto ao seu corpo discente, no ano de 2007 foram matriculados um total de 1.198 alunos, assim distribuídos: 700 nas séries iniciais do ensino fundamental e 398 na Educação de Jovens e Adultos com turmas que correspondem ao ensino fundamental completo.

4.1.2 A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria da Encarnação

A segunda unidade escolar pesquisada está localizada à Rua Maximino Porpino, s/nº no Bairro Estrela, bem em frente a uma praça denominada “Praça 14 de Abril”. Sua fundação

ocorreu no dia 12 de maio do ano de 1978, cujo Prefeito Municipal era o Sr. Almir Tavares de Lima e teve como primeira Diretora a Professora Elizabeth Silva.

A escola atende, em maior quantidade, crianças e jovens oriundos dos Bairros Estrela, Caiçara, Novo Estrela e São José. Atualmente funciona com turmas que vão da 1ª a 5ª séries do Ensino Fundamental regular e de I a IV etapas da Educação de Jovens e Adultos, que correspondem ao Ensino Fundamental completo, nos turnos da manhã, tarde e noite.

Sua estrutura física está assim constituída: 09 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 biblioteca, 01 arquivo, 01 copa-cozinha, 01 banheiro para servidores, 02 banheiros para uso dos alunos, sendo um masculino e outro feminino e 01 pequeno auditório. A escola possui ainda um pátio coberto onde se serve a merenda escolar e onde comumente se realizam atividades culturais e outras.

A escola possui, a exemplo das demais da rede, um Conselho Escolar constituído por representações dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar e local.

A Direção da Escola é assumida pela Professora Elizabeth e a vice-direção pela professora Helena, ambas eleitas em recente processo eleitoral que ocorreu na comunidade escolar.

Assim como na Escola Municipal Emília Gimenez, a coordenação pedagógica é exercida por dois profissionais Licenciados em Pedagogia, sendo um para o ensino regular e outro para a educação de jovens e adultos noturna¹⁹.

Quanto ao seu corpo de pessoal a escola possui um total de 71(setenta e um) servidores, distribuídos conforme o quadro que se segue:

¹⁹ Esse modelo de acompanhamento pedagógico é adotado na maioria das escolas municipais, em que um pedagogo, geralmente supervisor, é o único profissional para assessoramento de educadores e educandos.

Tabela 8: Quadro de funcionários da EMEF Maria da Encarnação – 2007

Função	Quantidade
Diretor	01
Vice- diretor	01
Secretário	01
Supervisor	02
Professor	34
Agente Administrativo	09
Auxiliar Administrativo	04
Servente	14
Zelador	01
Vigia	04
Total	71

Fonte: Secretaria da Escola.

Quanto ao seu corpo discente, no ano de 2007 foram matriculados um total de 1.082 alunos, assim distribuídos: 671 nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 5ª) e 411 na Educação de Jovens e Adultos com turmas que correspondem ao ensino fundamental completo.

Ao analisarmos as estatísticas de matrícula inicial do ano de 2007, um fato nos chamou a atenção: grande distorção idade/série²⁰. Assim, pudemos constatar que nas cinco turmas de 5ª série que a escola possui, de um total de 180 alunos, 116 alunos encontravam-se em distorção, o que corresponde a maioria de alunos matriculados, chegando ao ponto de encontrarmos alunos até com 18 anos de idade, sem que nenhum programa específico exista para o atendimento dessa demanda. Esse fato, também constatamos sua ocorrência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Emília Gimenez.

²⁰ A distorção idade/série caracteriza-se por alunos com elevada idade cursando uma série anterior a que deveria estar.

4.2 Escola e Família Representadas por Educadores e Familiares

Nesse momento da pesquisa, aplicamos, inicialmente, um questionário fechado a educadores e familiares com o fim de obtermos dados para análise e ao mesmo tempo dispormos de questões norteadoras para as entrevistas que seriam realizadas posteriormente.

Nas duas escolas aplicamos um total de 31(trinta e um) questionários aos educadores, sendo que na EMEF Emília Gimenez obtivemos um retorno mais favorável, sendo grande o número de profissionais que devolveram os questionários preenchidos, totalizando 23 (vinte e três), enquanto que na EMEF Maria da Encarnação, um número menor realizou a devolução, totalizando 8 (oito) profissionais.

No questionário dirigido a gestores e docentes atuantes nas duas escolas com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, procuramos, inicialmente, realizar uma caracterização dos profissionais pesquisados, o que obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 9: Faixa etária dos educadores pesquisados

Faixa etária	Nº	%
18 – 25 anos	02	6,45 %
26 – 30 anos	05	16,12 %
31 – 35 anos	01	3,22 %
36 – 40 anos	06	19,35 %
41 anos ou mais	17	54,83 %
Total	31	99,97 %

Fonte: Questionários da pesquisa.

Tabela 10: Tempo de atuação no magistério dos educadores pesquisados

Tempo de atuação	Nº	%
01 – 05 anos	04	12,90 %
06 – 10 anos	05	16,12 %
11 – 15 anos	05	16,12 %
16 – 20 anos	08	25,80 %
21 anos ou mais	09	29,03 %
Total	31	99,97 %

Fonte: Questionários da pesquisa.

Tabela 11: Formação acadêmica dos educadores pesquisados

Nível de qualificação	Nº	%
Ensino Médio	11	35,48 %
Licenciatura Plena incompleta	02	6,45 %
Licenciatura Plena	11	35,48%
Especialização	07	22,58 %
Mestrado	-	-
Total	31	99,99 %

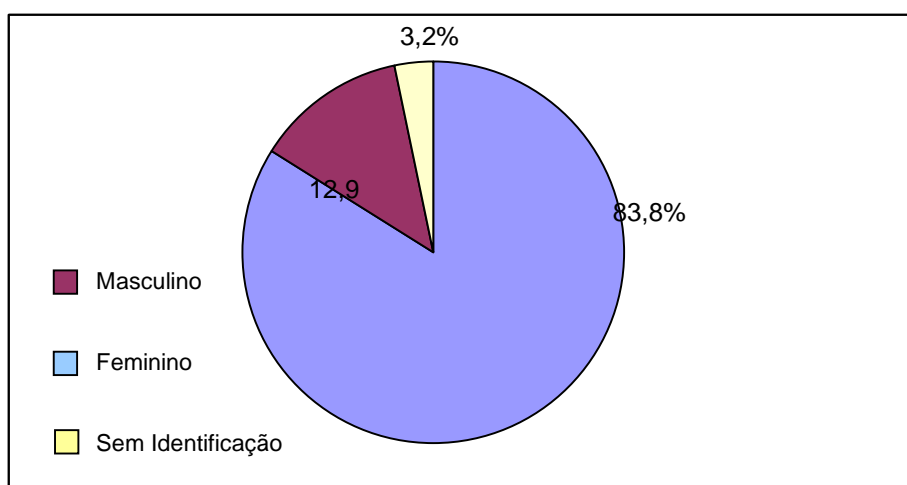
Fonte: Questionários da pesquisa.

Dentre os 31 questionários respondidos, a concentração maior de docentes está na faixa etária acima dos 40 (quarenta) anos, e já atuantes há mais de 16 (dezesesseis) anos em docência. Quanto à formação acadêmica, a maioria possui nível superior, muito embora 35,48 % ainda possuam somente o nível médio. 22,58 % dos pesquisados possuem Especialização, sendo este o mais elevado grau de formação identificado.

No que diz respeito ao gênero, identificamos uma ampla concentração de profissionais do sexo feminino. Esses dados evidenciam que a docência das séries iniciais do ensino fundamental, na realidade do Município, é assumida principalmente por profissionais

desse sexo. Do total, 26 (vinte e seis) são do sexo feminino e apenas 04 (quatro) profissionais do sexo masculino, sendo que 01(um) não fez a identificação.

Gráfico 4: Distribuição por sexo dos profissionais que responderam ao questionário:



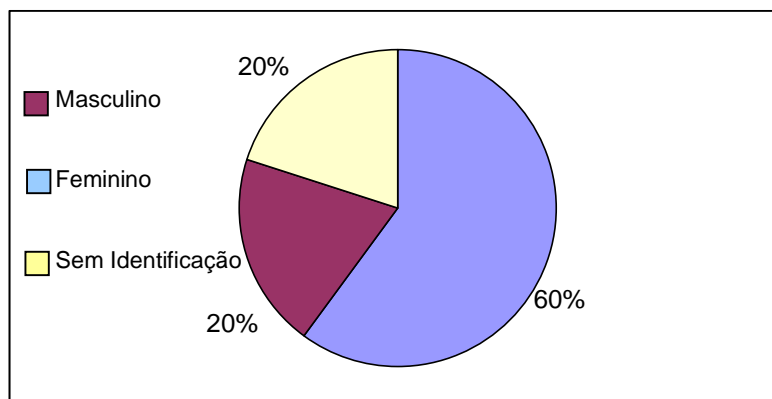
Fonte: Questionários da pesquisa.

Com relação às questões, apresentamos um total de 21 (vinte e uma) perguntas, procurando abordar a opinião dos profissionais com relação às seguintes temáticas:

- a) Valorização social da escola;
- b) Função social da escola;
- c) Relação entre educação e política;
- d) Dificuldades de aprendizagem, evasão e repetência;
- e) Qualidade do ensino;
- f) Disciplina escolar;
- g) Relação com a família;
- h) Função da família;
- i) Composição familiar.

Quanto aos pais, aplicamos um total de 20 (vinte) questionários, aproveitando uma reunião convocada pela Direção da Escola Municipal Emília Gimenez. Desses, 12 (doze) eram do sexo feminino, 04 (quatro) do sexo masculino e 04 (quatro) não se identificaram.

Gráfico 5: Distribuição por sexo dos familiares que responderam ao questionário:



Fonte: Questionários da pesquisa.

Quanto à faixa etária, constatamos que o grupo que respondeu ao questionário era constituído por familiares de várias idades, muito embora a metade se concentrasse na faixa etária de 30 (trinta) anos ou menos, conforme verificamos:

Tabela 12: Faixa etária dos familiares pesquisados

Faixa etária	Quantidade	%
18 – 25 anos	05	25 %
26 – 30 anos	05	25 %
31 – 35 anos	03	15 %
36 – 40 anos	02	10 %
41 anos ou mais	04	20 %
Não respondeu	01	5 %
Total	20	100 %

Fonte: Questionários da pesquisa.

No que diz respeito ao grau de parentesco com os alunos, o grupo pesquisado se constituiu de diversos níveis: pais, mães, tios, avôs e madrasta, sendo o grupo de mães em maior quantidade, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 13: Grau de parentesco dos familiares pesquisados em relação aos alunos

Parentesco	Quantidade	%
Pai	02	10%
Mãe	10	50%
Avó	01	5%
Tia	02	10%
Madrasta	01	5%
Não identificaram	04	20%
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa

Com relação às condições econômicas dos familiares, identificamos a partir de nossas observações e de relatos de profissionais que atuam na unidade escolar que são em sua maioria de baixa renda, uma vez que a escola atende, principalmente, crianças e adolescentes de bairros periféricos.

Quanto à escolaridade, somente um do grupo possui nível superior, outro possui o ensino médio completo, 04 (quatro) possuem o ensino fundamental completo, 09 (nove) não possuem o ensino fundamental completo e 03 (três) não informaram, o que caracteriza baixa escolaridade dos pesquisados, conforme verificamos na tabela abaixo:

Tabela 14: Escolaridade do grupo de familiares

Nível de escolaridade	Quantidade	%
Ensino Fund. Incompleto	09	45%
Ensino Fund. Completo	04	20%
Ensino Médio Incompleto	02	10%
Ensino Médio Completo	01	5%
Ensino Superior	01	5%
Não responderam	03	15%
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

O questionário, composto de 14 (quatorze) questões, abordou as seguintes temáticas:

- a) Valorização social da escola;
- b) Função social da escola;
- c) Dificuldades de aprendizagem;
- d) Qualidade do ensino;
- e) Disciplina escolar;
- f) Relação com a escola;
- g) Função da família;
- h) Composição familiar.

Com base nas questões surgidas a partir da aplicação dos questionários aos educadores e familiares, realizamos entrevistas em um total de 16 (dezesesseis) educadores e 10 (dez) familiares, de ambas as escolas pesquisadas, distribuídas em igual quantidade por cada unidade.

Das entrevistas com os educadores participaram coordenadores pedagógicos e docentes que atuam de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, abrangendo profissionais de ambos os sexos e com níveis diferenciados de formação, que atuam nos turnos da manhã e da tarde.

No momento da transcrição dos discursos obtidos nas entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa, optamos por seguir as orientações de Fernandes²¹, coordenador do Projeto de Pesquisa “Rotas do Mito”, por meio do qual objetiva-se registrar, analisar e catalogar narrativas orais, oriundas de histórias de vida ou da tradição oral. Para esse autor, na passagem do oral ao escrito, é bom que se leve em consideração algumas características decorrentes da natureza oral da língua. Desse modo, propõe que as vozes do narrador/entrevistado e do pesquisador/entrevistador devem ser marcadas distintamente no texto. No Projeto “Rotas do Mito”, utiliza-se na transcrição da voz do entrevistador a fonte TIMES NEW ROMAN ou ARIAL, enquanto que para a transcrição da narrativa do entrevistado altera-se para a fonte COMIC SANS MS, para chamar a atenção que estamos diante de duas posições distintas de saberes: da ciência e da experiência. Assim, no presente trabalho adotamos a Grade de Transcrição abaixo, adotada no referido Projeto:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLOS
Incompreensão de palavras e/ou expressões	(...) Reticências entre parênteses	Então eu (...), aí não deu
Palavra/expressão não muito compreensível, com transcrição próxima , com transcrição próxima à pronúncia	(folclor) Transcrição entre parênteses	É verdade que o (folclor) daqui é muito rico!
Pausa, com palavra/expressão não concluída, em suspensão	... Reticências	O certo é que ... é muito difícil lembrar dele.

²¹ Fernandes, José Guilherme dos Santos. Professor Adjunto de Teoria Literária da Universidade Federal do Pará. Doutor em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba e Coordenador do Projeto de Pesquisa “Rotas do Mito”, da UFPA.

Pausa preenchida com excitação	eh, ah, oh, ih Sons mais ou menos claros ao final da pausa	Então, eh, eu não acreditei. Ih, cumpadre, o bicho pegou!
Truncamento ou corte abrupto na produção do narrador	/ Barra no ponto de corte da palavra/expressão	Eu queria dizer/foi difícil.
Ênfase ou acento forte	TÊM Uso de maiúsculas	Os políticos não TÊM a mínima vergonha.
Silabação: palavra pronunciada silabadamente	Im-pos-sí-vel Separar as sílabas	É im-pos-sí-vel não ficar indignado.
Superposição, simultaneamente de vozes: a segunda voz, de narrador secundário, em linha separada e entre parênteses	(Eu tava com medo)	O cumpadre chegou (Eu tava com medo) e atirou na onça, mesmo assim!
Digressão narrativa: comentários que quebram a seqüência temática, desvio temático	-- Entre travessões	A comadre _ era muito alegre _ saiu correndo e gritando.
Comentários ou intervenções do entrevistador na gravação	[] Entre colchetes	Eu tava todo arrumado [o senhor era novo?]sim, eu era!
Manifestações extra-linguísticas do narrador	(RISOS) Identificar entre parênteses a manifestação, com maiúsculas.	Eu gosto tanto do Boi que já me apelidaram de carrapato (RISOS).
Prolongamento da pronúncia de sílaba, no meio e no final de palavra	Então; barraco; nun <u>qu</u> inha Sublinhar a sílaba prolongada	Então, quando eu vi, ela armou o maior barraco. Eu nun <u>qu</u> inha quer ver ela.
Palavra ou expressão desconhecida do transcritor ou que represente uma especificidade da cultura do narrador.	Sarandagem Usar negrito na palavra ou expressão	Na feira, aqui em Cameté, só se encontra a sarandagem, o peixe bom se foi !

De posse do material coletado, analisamos à luz do referencial teórico já mencionado, dialogando com os eixos de reflexão adotados para atingir os objetivos a que nos propusemos. Esses eixos, definidos a partir da leitura flutuante são:

1) Representações de escola:

a) Valor social da escola e qualidade do ensino

b) Função social da escola

c) Autoridade na escola e na família

2) Representações de família:

a) Os educadores e a representação de família

b) A família representada pelos próprios familiares

4.2.1 Representações de escola

Inicialmente constatamos que falar de um ambiente ou de um objeto com o qual mantemos estreita relação, não é tarefa fácil. Razão pela qual notamos dificuldades dos sujeitos definirem a instituição de que fazem parte. É possível que a imersão no cotidiano pedagógico da instituição escolar, se por um lado pode refletir um compromisso do educador, por outro, pode envolvê-lo a tal ponto que não tenha condições de refletir de forma objetiva sobre sua prática. Evidente que uma total isenção ou imparcialidade não existe, mas o sujeito pensante, também, não deve omitir-se de uma leitura crítica da realidade.

Para Berger e Luckman (1995), as instituições sociais defrontam-se com os indivíduos como se fossem fatos inegáveis, quer estes queiram, quer não queiram. Portanto, não se pode fugir nem negar o caráter coercitivo que elas exercem sobre os sujeitos sociais e para compreendê-las, o indivíduo “tem de ‘sair de si’ e apreender o que elas são, assim como tem de apreender o que diz respeito à natureza” (p.86).

Desse modo, apreender as instituições em suas múltiplas determinações implica num exercício profundo de análise e de uma necessidade que se impõe para que o indivíduo se perceba e identifique as instituições como realmente são: produtos sociais.

A esse respeito, acrescentam os autores:

A ordem social não faz parte da 'natureza das coisas' e não pode ser derivada das 'leis da natureza'. A ordem social existe unicamente como produto da atividade humana. Não é possível atribuir-lhes qualquer outro status ontológico sem ofuscar irremissivelmente suas manifestações empíricas. Tanto em sua gênese (ordem social resultante da atividade humana passada) quanto em sua existência em qualquer instante do tempo (a ordem social só existe na medida em que a atividade humana continua a produzi-la) ela é produto humano (Op. cit., p. 76).

Para penetrarmos no universo das representações acerca da escola e da família, tivemos que nos municiarmos de estratégias e técnicas que pudessem revelar a partir do discurso de educadores e familiares o que pensam e como compreendem essas instituições. Assim, se os questionários foram fechados, as entrevistas seguiram apenas um roteiro orientador, mas foram as próprias falas dos entrevistados que guiaram a formulação de novas questões.

a) Valor social da escola e qualidade do ensino

No que diz respeito à percepção pelos educadores do valor que a escola recebe por parte da sociedade, 58,06 % expressaram que a escola precisa ser melhor valorizada, 29,03 % marcaram que a escola é pouco valorizada, 9,67 % a consideraram valorizada e apenas 3,22% consideraram desvalorizada, conforme verificamos na tabela 15.

Quando os educadores optaram pela afirmação de que a escola necessita ser melhor valorizada, na realidade observamos que a maioria a julga desvalorizada, fato este comprovado quando realizamos as entrevistas, pois a expressão desvalorizada é explícita na fala de 12 (doze) dos 16 (dezesesseis) entrevistados e em outras fica implícita, conforme foi identificado nos discursos abaixo:

Educador ao ser indagado se a escola não é valorizada pela família como deveria:

Com certeza. Mas de jeito nenhum. Assim, é uma, (...). Por exemplo: o filho não tem aulas, elas dizem assim pra gente: [poxa, não vai ter aula, quantos dias ?] mas não é preocupada com a educação, é preocupada com aquela criança passar dois ou três dias dentro de casa. É como se...ela quisesse se livrar daquela criança. É preocupação de pai e de uma mãe, é preocupação que vai passar três dias comigo. Quer dizer, ele na escola ta dando trabalho lá pra professora. Por isso que quando ele vem aqui eu não tenho mais nada pra fazer. (...) [faz aí], né? e o que a gente faz? Vai fazer mágica? Faz um relatório, mas esse relatório vai pra onde? Fica arquivado? Vai pra onde? Qual a medida? Faz um relatório e fica arquivado.(...) é a violência cada vez mais. E o medo do professor. Que tem medo de falar até mais alto que o aluno, né? (Educador 3).

Diálogo travado com o Educador 10 a respeito da valorização da escola:

Entrevistador: Então, na sociedade, será que a escola é uma instituição muito valorizada ou bem valorizada? Você acha que é?

Educador 10: não.

Entrevistador: Não é?

Educador 10: valorizada, não.

Entrevistador: Precisaria que fosse melhor valorizada?

Educador 10: com certeza.

Entrevistador: Por quem?

Educador 10: Por quem?

Pelos... De modo geral, pelo, pelo governo, né? Também pelo, pelos pais, deveriam dar mais valor também, assim. Os alunos...

Nesse diálogo observamos que o educador chama à atenção para o fato que a valorização da educação tem que ocorrer por toda a população, apesar de imediatamente responsabilizar o governo, o que não foi um fato isolado, pois muitos dos educadores entrevistados responsabilizaram o governo ou lhe cobraram maior apoio à educação. Tal fato, se por um lado expressa uma insatisfação com o poder público, por outro, representa uma compreensão de que os governos mantêm-se deslocados dos interesses majoritários na sociedade, o que não ocorre sem razão, uma vez que o exercício democrático na sociedade brasileira tem

sido bastante limitado e, portanto, os governos se constituem com pouca ou nenhuma participação popular.

O diálogo abaixo travado com o educador 6 chama à atenção para a representação social do espaço público, pois segundo o mesmo, quando se trata de escola pública, a idéia que a população tem é de uma escola “bagunçada”, muito embora considere que esta melhorou muito nos últimos anos, conforme o registro:

É, não tem a qualidade, mas eu acho por causa desses programas, né. Antes o pessoal falava: [não, porque a escola pública é avacalhada, porque o professor falta, não dá a mesma atenção que a escola privada]. (...) Pelo seguinte, também, parte financeira. Na particular se ganha bem, não todas, né? Em Castanhal são poucas escolas que pagam bem. Pagam bem e pagam em dia. Hoje no ensino público (...) recebem no dia lá não tem problema. Mas em termo de qualidade, a escola pública ainda perde pra privada. Ainda perde sim. Mas melhorou muito, melhorou muito. Mas ainda não se equipara ainda. Mas temos vários problemas, pô. Eu vou numa escola particular, eu dou aula pra turma de primeiro ano, que tem 35, 40 alunos na sala. Eu vou numa escola pública, uma turma de primeiro ano que tem 60, o rendimento vai ser o mesmo? Nunca vai ser o mesmo, né? Não tem condição. Aí, vou numa escola particular, que tem ar condicionado, central de ar, e tu vai numa escola pública, que se tiver um ventilador, pô, pegando, ta com sorte. (...) é diferente. Isso influencia? Influencia e muito. Com certeza (Educador 6).

Em sua explanação, além de falar da representação negativa do espaço público por parte de parcela da população, o educador chama à atenção para aspectos diferenciadores entre escola pública e privada que fazem com que a qualidade da primeira seja inferior à da segunda.

No que diz respeito à qualidade do ensino, percebemos que este é um tema que necessita ser melhor discutido e compreendido pelo conjunto dos educadores, muito embora um ou outro expresse claramente a qualidade deficitária, entre 10 (dez) entrevistados que se reportaram diretamente ao tema, 02 (dois) consideraram a escola pública de qualidade precária, 02(dois) afirmaram que precisa melhorar, mas 06(seis) disseram que ela melhorou e 02 (dois)

afirmaram ser de boa qualidade, sendo que um desses disse que há pais que tiram até da escola particular para por na pública. Vejamos o comentário:

Eu acho assim, Aldenir, que a escola pública, ela não é a pior escola. Entendeu? Ela tem solução. Ela tem muita solução. A gente tem criança inteligente, crianças ótimas, não tá tudo perdido não. E no fim do túnel há uma luz pra gente. Então, eu acredito muito nessa mudança de comportamento dos alunos, eu creio, eu sempre converso com outras pessoas de escola particular. Eu não digo que aqui é assim, tá? Eu digo assim: gente, tá acontecendo isso na escola de vocês, então não está diferente. Entendeu? A única coisa diferente, é porque escola particular é pago e o número de alunos é menor. Mas a nossa não, a nossa clientela é grande. Se escola pública, né, não fosse boa, não tinha essa quantidade de alunos que nós recebemos, e que os pais chegam até tirar de escola particular, né, e colocar aqui. Que eles confiam no nosso trabalho. E nós temos tudo a crescer, porque nós temos criatividade, temos inteligência, né, pra criar as coisas, a desenvolver (Educador 14).

Muito embora o educador queira fazer um discurso positivo de sua visão da escola pública, entra em contradição, quando diz: “...Ela tem solução...”. Desse modo, na realidade ele admite que a escola pública tem problemas que necessitam de solução.

Em nosso entendimento, é verdadeiro que em certo sentido a escola pública melhorou nos últimos anos, no entanto, raramente é percebido pelos educadores que ainda está muito distante de atingir um ideal de educação capaz de oferecer ensino de qualidade. Por outro lado, ao considerar que alguns pais tiram filhos da escola privada e colocam na escola pública pela confiança no trabalho, acreditamos que é possível que esteja equivocada essa compreensão de que esse fato ocorra pela crença na capacidade qualitativa da escola pública. Tais mudanças podem se dar, também, pela perda de poder aquisitivo das famílias.

Imaginar que a qualidade da escola pública é boa negando os próprios indicadores oficiais, como: IDEB e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), elaborados pelo MEC, pode dificultar uma tomada de posição rumo à sua melhoria.

No discurso abaixo, podemos perceber a dificuldade de um docente em definir uma escola com ensino de qualidade:

Um ensino de qualidade na escola, eh..., tem que dar sempre várias opções pro aluno, tem que ter sempre, dar uma inovada. Acredito que a qualidade, ela não vem diretamente da ... do governo. A qualidade vem do professor. Se o professor, ele é capaz, ele vai lá e o aluno aprende. Só que também tem aquele caso, o aluno ele ... não é só o professor, ele tem que querer aprender (Educador 2).

No caso, há uma compreensão de que o educador é o principal responsável pela garantia da qualidade do ensino, independentemente das condições existentes na escola. Esse discurso, evidente, não é sem motivação, uma vez que em nosso país, especialmente na década de 90, com as políticas neoliberais influenciando e definindo as políticas educacionais, deslocou-se o foco da discussão da qualidade como resultado de investimentos e adequado planejamento para impor aos gestores e educadores a responsabilidade pela ineficiência na área.

Essa compreensão avançou no esteio das políticas públicas neoliberais e foi bastante assimilada por amplos setores sociais, incluindo, como se observa, parte dos educadores.

A respeito do neoliberalismo, TORRES (1995), esclarece:

As premissas do estado neoliberal podem ser sintetizadas como a seguir. Em termos de racionalidade política, os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta (supply side economics) e monetaristas, setores culturais neoconservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda a política econômica. [...] Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, o intervencionismo estatal e as empresas parastatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo (p.115).

Ao refletir sobre as conseqüências das políticas neoliberais na educação, GENTILI (1995, p. 244) chama à atenção que estas atacam a escola pública a partir de um conjunto de políticas privatizantes, ao mesmo tempo em que investem na reforma cultural que “pretende

apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias”.

Os familiares, quando se manifestaram por meio do questionário a respeito da valorização social da escola pública, a maioria, 45 % a consideraram como sendo uma instituição que precisa ser melhor valorizada, 10 % a consideraram pouco valorizada, mas um grande percentual, 40 % a consideraram valorizada , enquanto 5 % não souberam ou não desejaram responder a questão, conforme verificamos abaixo:

Tabela 15: Percepções de educadores e familiares da valorização social da escola pública

Alternativas propostas	Educadores		Familiares	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Muito valorizada	-	-	01	5%
Valorizada	03	9,67%	07	35%
Pouco valorizada	09	29,03%	02	10%
Precisa ser melhor valorizada	18	58,06%	09	45%
Desvalorizada	01	3,22%	-	-
Não responderam	-	-	01	5%
Total	31	99,98%	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Esse elevado índice do reconhecimento de que a escola é valorizada pode ter como fator a baixa escolaridade dos pais que não tiveram acesso à educação básica, conforme verificado na tabela 14, e pelo fato de terem poucas expectativas em relação à educação. Assim, ao exporem sua compreensão a respeito da escola pública em nossos dias, o fazem com base no referencial que tiveram (ou não) de escola. Considerando que na infância suas dificuldades de escolarização foram grandes, agora ter escola próxima com uma estrutura física razoável

significa muito em suas representações. Nos diálogos travados como o que se segue, confirmamos tais afirmações, quando se referem à escola pública e a consideram como boa.

Entrevistador: Qual a sua visão da escola que seu filho frequenta?

Bom, eu acho assim, pra mim, eu acho uma escola boa, sabe, assim, porque eu acho que a pessoa não aprende se não se interessar, né, porque tem gente que diz: [Ah, porque é escola pública os professores não se interessam]. Eu acho que depende da gente se esforçar, pra poder conseguir, né? Então, eu acho isso, pra mim, eu vejo é maravilhoso, sabe? E vejo que ter um bom futuro depende de cada um (Familiar 2).

Nesse discurso do familiar 2, identificamos uma visão positiva da escola pública, quando a considera “boa”, apesar da manifestação de que outras pessoas a julgam ineficiente por ser pública. Por outro lado, há um destaque ao interesse e esforço individual de quem a procura. Este pensamento, também, bastante presente nas camadas populares, tem uma razão de ser: faz parte do ideário liberal dominante na sociedade brasileira e é bastante difundido pelas instituições, inclusive, pela escola. Desse modo, não é raro docentes e gestores atribuírem o sucesso ou o fracasso ao interesse de cada aluno, independente de outras variáveis.

A respeito das profundas mudanças sociais que têm provocado significativas alterações no comportamento dos indivíduos em sociedade, conduzindo-os cada vez mais a uma crescente individualização, com conseqüências danosas, inclusive, na própria personalidade das pessoas, ELIAS (1987, p. 102), acrescenta:

A coesão dos grupos rompe-se à medida que perdem suas funções protetoras e de controle. E, nas sociedades estatais maiores, centralizadas e urbanizadas, o indivíduo tem que batalhar muito mais por si. A mobilidade das pessoas no sentido espacial e social, aumenta. Seu envolvimento com a família, o grupo de parentesco, a comunidade local e outros grupos dessa natureza, antes inescapável pela vida inteira, vê-se reduzido. Elas têm menos necessidade de adaptar seu comportamento, metas e ideais à vida de tais grupos, ou de se identificar automaticamente com eles. [...] E, à medida que os indivíduos deixam para trás os grupos pré-estatais estreitamente aparentados, dentro de sociedades nacionais cada vez mais complexas, eles se descobrem diante de um número crescente de opções. Mas também têm que decidir muito mais por si.

Não apenas podem como devem ser mais autônomos. Quanto a isso, não têm opção.

Vejamos outros diálogos, de familiar e de educador, que demonstram preocupação com o interesse individual:

Entrevistador: Tu acreditas que a escola pública pode ajudar o teu filho na realização desse teu sonho (de chegar à universidade)?

Pode, vai do interesse da criança e do pai, né? Dos pai, né? (Familiar 5).

Entrevistador: Há muito problemas, assim...de desinteresse do aluno?

Hoje em dia tem...o desinteresse do aluno é bem maior do que alguns anos atrás. A gente vê isso. Eu acho que devido a mídia também, alguns alunos, eles vêem muito a... levam muito pela parte da mídia,eh, geralmente novelas passam, novelas, pessoal sempre de alto nível, muito difícil assistir uma novela que o pessoal more num lugar que não seja bem estruturado, então ele é assim, o aluno, ele tenta se interessar mas alguns meios de comunicação, as vezes, infelizmente, tiram o aluno do foco que é o estudo (Educador 2).

Tanto na fala do educador quanto na do familiar, há uma clara referência ao desinteresse do aluno, sem questionar os motivos e as razões, atribuindo como que um defeito inerente ao próprio aluno. Nessa visão, quem não aprende é porque não quer, independentemente das condições que são disponibilizadas na escola e no ambiente familiar.

Com relação ao fracasso escolar atribuído às próprias crianças ou aos seus familiares, Libâneo (1992, p. 40) chama à atenção que este é um grande equívoco muito comum entre os docentes:

É, também, muito comum os professores justificarem as dificuldades das crianças na alfabetização e nas demais matérias pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais, falta de acompanhamento dos pais. É verdade que esses problemas existem, mas nem por isso é correto colocar toda a culpa do fracasso nas crianças ou nos pais. [...] Se o meio social em que vive a criança não pode prover boas condições para o desenvolvimento intelectual, o ensino pode proporcionar um ambiente necessário de estimulação e é para isso que o professor se prepara profissionalmente. Também não se pode jogar a culpa do fracasso na imaturidade do aluno.

O autor indica que há problemas na própria organização do ensino e da rotina escolar que nem sempre são percebidos pelos sujeitos envolvidos na ação pedagógica e que precisam ser refletidos se pretende-se uma escola pública universal e de qualidade.

Para Alves (2001), mesmo após a primeira Revolução industrial, a automatização e a informatização, a escola mantém, com poucas alterações, todos os elementos e características do empreendimento de Comenius²². Essa organização formulada teoricamente no século XVII cristalizou-se e, ainda hoje, resiste, preservando, inclusive, o instrumento de trabalho do professor: o manual didático. Isso significa que, muito embora nem sempre percebida pelos educadores, a forma como a escola se organiza representa uma determinada concepção e uma finalidade da educação, que pode contribuir ou dificultar o desempenho dos educandos. Para o referido autor, a atual organização escolar está ultrapassada e urge-se a sua superação.

Ainda a respeito da qualidade da escola pública, as respostas fornecidas nos questionários confirmam o que obtivemos nas entrevistas, ou seja, o baixo grau de exigência, uma vez que, para os familiares a escola pública está boa. Os resultados foram os seguintes:

Tabela 16: Considerações de familiares a respeito da escola pública:

Alternativas propostas	Quantidade	%
Excelente	04	20%
Boa	08	40%
Regular	05	25%
Precária	02	10%
Não respondeu	01	5%
Total	20	100%

Fonte: Questionários da pesquisa.

²² Comenius (1592-1670) foi um pastor protestante que concebeu a moderna organização da escola e escreveu a primeira obra clássica de Didática, *Didacta Magna*.

Notamos uma visão positiva da escola em que o filho freqüenta, ou seja, 60 % a consideraram excelente ou boa e apenas 10 % a consideraram precária. Esses dados entram em contradição com indicadores elaborados pelos órgãos oficiais a respeito da escola pública no Brasil e em especial no Estado do Pará, cujo IDEB , está bem abaixo da média nacional que foi de 4,2 no ano de 2007.

Tais indicadores não foram em nenhum momento mencionados pelos educadores ou pelos pais, o que pode representar um desconhecimento destes, ocasionado pelo desinteresse oficial e/ou da própria comunidade escolar em discutí-los.

Entre os educadores, há uma melhor percepção de dificuldades da escola em desenvolver suas obrigações, uma vez que no questionário aplicado, observamos que 74,19 % dos educadores responderam que a escola se esforça para cumprir com o seu papel mas tem dificuldades, muito embora 16,12 % dos mesmos tenham considerado que cumpre seu papel, conforme verificamos na tabela 18. Por outro lado, percebemos nas entrevistas realizadas existir entre os educadores uma idéia muito forte de que a escola melhorou muito nos últimos tempos.

Vejamos dois discursos nesse sentido:

Entrevistador: E a qualidade dessa escola, da escola pública, como é que tá?
Bem, hoje, no ensino público, eu vejo assim, né, que melhorou muito em termos, assim, de recursos, né? Materiais didáticos, até, por exemplo na nossa escola, é uma escola praticamente (...) ser rica em material, né? (Educador 8).

Eu vejo assim, que houve melhora, né ? Porque a gente (...) encontra muita dificuldade em relação à família, né? porque a família não tem aquele acompanhamento que é pra ter, quer dizer, dificulta um pouco o nosso trabalho, porque a gente não tem aquele apoio (Educador 7).

Entrevistador: É. Como é que você vê a qualidade da escola pública? Tá boa? Precisa melhorar?

Eh, eu vejo assim que a cada dia que se passa a tendência é ta melhorando, que ta, eh, tendo mais empenho, assim, das/ a gente vê,

autoridades, assim, secretário, secretaria, né? Eles tão sempre promovendo cursos, né, pros professores, pra melhora, né? (Educador 10).

Notamos em ambos os discursos uma percepção de que a escola pública de hoje está melhor que no passado, e quando o problema é percebido, sugere-se que é ocasionado pela falta de empenho familiar. Do mesmo modo, nas respostas obtidas nos questionários aplicados, quando perguntamos aos educadores a respeito das razões das dificuldades de aprendizagem dos educandos, 51,61 % atribuíram à falta de apoio familiar, enquanto os demais atribuíram a outras causas como: desinteresse do aluno, falta de bases para cursar a série, ausência de condições de aprendizagem ou a combinação de vários fatores. Assim, para a maioria dos educadores, as causas estão relacionadas à família ou ao próprio aluno, conforme observamos na tabela seguinte:

Tabela 17: Percepções dos educadores sobre razões das dificuldades de aprendizagem:

Alternativas propostas	Quantidade	%
Desinteresse dos alunos	02	6,45%
Falta de apoio familiar	16	51,61%
Falta de bases para a cursar a série atual	03	9,67%
Ausência de melhores condições de aprendizagem	04	12,90%
Outra (s)	06	19,35%
Total	31	99,98%

Fonte: Questionários da pesquisa.

b) Função social da escola

No questionário aplicado aos educadores, perguntamos sobre as impressões a respeito do cumprimento por parte da escola de seu papel nos dias atuais, no que obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 18: Percepções dos educadores sobre a escola e o cumprimento de seu papel

Alternativas propostas	Quantidade	%
Cumpre muito bem seu papel	03	9,67%
Cumpre seu papel	02	6,45%
Não cumpre seu papel	-	-
Esforça-se para cumprir seu papel mas tem dificuldades	23	74,19%
Não está preparada para desempenhar seu papel	02	6,45%
Outra	01	3,22
Total	31	99,98%

Fonte: Questionários da pesquisa.

Conforme vimos, para a maioria absoluta dos educadores, com dificuldades ou não, a escola cumpre com seu papel. São poucos, 6,45 %, que consideram que a escola não está preparada para cumprir com o seu papel social. O problema surge, no momento da definição desse papel, havendo manifestações das mais variadas naturezas.

Com base no questionário aplicado, constatamos que 45,16 % dos educadores afirmaram que a escola transmite conhecimentos e forma o cidadão, enquanto que 35,48 % preferiram optar pela alternativa “a escola se preocupa em transmitir conhecimentos”, 6,45 % assinalaram que a escola prepara para a vida em sociedade, 6,45% consideraram que a escola pouco contribui para a formação do cidadão e outros 6,45 % optaram pela alternativa “outra(s)”,

sugerindo respostas, como a seguinte: “a escola transmite mal o conhecimento e tenta formar cidadãos”. Vejamos os dados na tabela:

Tabela 19: O papel da escola segundo os educadores

Alternativas propostas	Nº	%
Transmitir conhecimentos	11	35,48%
Transmitir conhecimentos e formar cidadãos	14	45,16%
Preparar para a vida em sociedade	02	6,45%
Transmite poucos conhecimentos e ajuda na formação do cidadão	-	-
Pouco contribui na formação do cidadão	02	6,45%
Outra (s)	02	6,45%
Total	31	99,99%

Fonte: Questionários da pesquisa.

Observamos que não há consenso entre os educadores a respeito da função social da escola, fato comprovado nas entrevistas, o que pode ocorrer pelo fato de que, ao longo do tempo, a escola foi assumindo novas atribuições e hoje, em um mundo globalizado, os agentes têm dificuldades de definir tal função. Outro fator pode ser o fato de que no momento de elaboração das políticas educacionais nem sempre os educadores são convidados a participar, o que não motiva uma discussão coletiva nem propicia uma cultura de debate acerca das finalidades da educação.

Nas entrevistas, ao falarem sobre a função da escola, as respostas são as mais variadas, mas podemos sintetizá-las nas seguintes expressões:

- a) Formar cidadãos (presente em mais de uma fala)
- b) Ensinar a ler, escrever;

- c) Alimentação;
- d) Família e escola têm que descobrir seu papel;
- e) Transformação social;
- f) Formar sujeitos pensantes;
- g) Educar.

Desse modo, entre os 16 (dezesesseis) educadores entrevistados, há uma diversidade de opiniões a respeito da função social da escola, existindo, por exemplo, manifestação de que a função da escola resume-se a introdução ao mundo da leitura e da escrita, preparação intelectual e outras de que a função é de estimular o pensamento crítico com vistas à transformação social, conforme verificamos nos discursos abaixo:

O papel da escola, né, é ela poder tá formando realmente não no discurso, mas formando cidadãos. A gente sabe que a escola pública, ela tem um poder muito grande, muito grande, de poder reverter todo um quadro, né, social que a gente já vem, eh, já vem trabalhando há muito tempo um quadro negativo, um quadro social negativo, né? A escola pública, ela tem essa importância no sentido dela ter braços multiplicadores, dela ser formadora de ideologia, entendeu? (Educador 1).

Eu acho o seguinte: o papel da escola, ela tem o papel de trabalhar com a educação dos alunos, ensinar eles a escrever, a ler, a compreender principalmente, só que, também vem a parte da família que sem a família, a escola não dá conta sozinha. Tem que ter o apoio da família. (Educador 2).

Escola, hoje, pra mim, ela cumpre o papel dela em questão de mudanças, questão de alimentação, questão de preparação de professores, melhorou bastante. (Educador 3).

Na expressão do educador 1, identificamos uma visão idealizada de escola, a qual teria a função de “redenção social”, na definição de Luckesy (1991). Por si mesma a escola teria

condições de transformar a realidade. Em nossa compreensão, a escola pode contribuir nesse processo, mas não é capaz, sozinha, de “reverter o quadro social negativo”.

Na definição do educador 2, por outro lado, o papel da escola seria bastante limitado, tão somente de “ensinar eles a escrever, a ler [...]”, enquanto no discurso do educador 3, percebemos claramente a dificuldade em problematizar o papel da escola nos dias atuais.

A inserção da escola e demais instituições em um mundo globalizado e, no caso brasileiro, de extremas desigualdades sociais, tem trazido para as escolas novas funções e desafios que necessitam ser compreendidos e enfrentados. No entanto, nas entrevistas realizadas não houve manifestação da maioria dos educadores acerca dessa problemática. Apenas um educador se referiu a tal necessidade, quando perguntado a respeito do papel da escola na atualidade, afirmou:

Eu penso, tanto a família quanto a escola estão tentando descobrir o seu próprio papel, né? Mas, nós estamos assim, nosso esforço é grande, né, é um esforço grande. E pode ser que o resultado custe um pouco, né? Acho que uns cinco anos, sete, dez, quem sabe. Mas a nossa dificuldade, eh, são consideráveis (Educador 5).

Percebemos, ainda, que quando falam a respeito da função da escola, além da dificuldade de situá-la no contexto social, há a dificuldade de compreendê-la enquanto ação pedagógica e política. A esse respeito, no questionário aplicado, constatamos que somente 41, 93 % a percebem como ato pedagógico e político, enquanto para os demais é apenas um ato pedagógico, sem nenhuma conotação política. Tal crença, pode estar relacionada ao fato de, na história recente do país, qualquer discussão política ter sido banida do campo educacional e tal representação ter adquirido fortes raízes.

Não ter compreensão da prática pedagógica pensada e definida a partir dos interesses sociais e políticos que permeiam a estrutura da sociedade, não favorece um trabalho

comprometido com um projeto pedagógico de qualidade. Nesse sentido, Libâneo (1992, p. 21)

afirma:

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social. Suas finalidades e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem – sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores.

Do mesmo modo, Freire (2002, p. 124) referindo-se a não neutralidade da ação educativa e, portanto, de sua “politicidade”, assim se manifesta:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Na tabela abaixo podemos identificar a percepção dos familiares a respeito da escola e do cumprimento de seu papel, a partir dos questionários aplicados.

Tabela 20: Percepções dos familiares sobre a escola e o cumprimento de seu papel

Alternativas propostas	Quantidade	%
Cumpre bem seu papel	03	15%
Cumpre regularmente seu papel	-	-
Não cumpre seu papel	-	-
Esforça-se para cumprir seu papel mas tem dificuldades	15	75%
Outra (s)	02	10%
Total	20	100%

Fonte: Questionários da pesquisa.

Identificamos que os familiares, assim como os docentes (tabela 18), consideraram que a escola se esforça para cumprir com seu papel, mas tem dificuldades, (75 %), e quando entrevistados a respeito das razões pelas quais buscam a escola para matricular seus filhos, os discursos voltam-se para situações como:

- a) Preocupação com o futuro do filho; (presente na maioria das falas)
- b) Como meio para um bom emprego;
- c) Oferecer aos filhos oportunidades que não tiveram;
- d) Para que o filho se torne “gente importante”.

Notamos que para os pais a escola representa uma possibilidade de ascensão social, independentemente das condições e da qualidade do ensino oferecido. Até porque como muitos não tiveram a oportunidade de estudar²³, torna-se difícil o questionamento e a cobrança de uma escola de melhor qualidade. Identificamos assim, uma prevalência no senso comum da idéia de que a escola é responsável por um futuro melhor para as crianças e que só depende do esforço de cada um, conforme verificamos nas falas abaixo:

Entrevistador: e tu colocas o teu filho pra estudar por quê?

Pra ter um futuro melhor. Eu, eu na minha idade, eu tenho 38 anos, meu pai fez de tudo pra mim estudar e eu não tive, não tive aquela capacidade, de interesse pra ter desempenho no colégio. E eu quero que o meu filho tenha o melhor pra mim, desempenho, porque, porque eu não quero que ele passe o que eu já passei na vida (Familiar 1).

Entrevistador: você colocou o seu filho pra estudar por quê?

Pra ele aprender, né? E mais na frente ser alguém e ter futuro, né? (Familiar 2).

Entrevistador: O que é ter esse futuro?

²³ A baixa escolaridade dos pais pesquisados foi identificada entre o grupo que respondeu o questionário, conforme tabela 14 e a partir de informações fornecidas pelo grupo que participou das entrevistas.

um bom emprego, né, um bom emprego, ser pessoa de bem, né? Ser uma pessoa inteligente, acho que é isso (Familiar 2).

Entrevistador: Por que você coloca o seu filho para estudar? Para ele ter um futuro melhor (Familiar 3).

Entrevistador: O que é ter um futuro melhor? Um futuro Melhor? Com certeza, ser uma pessoa de bem e o estudo com certeza ensina isso muito bem (Familiar 3).

Nas manifestações dos familiares há a idéia de que a educação é uma ou a única possibilidade de que o filho tenha um futuro garantido, tornando-se “uma pessoa de bem”. No entanto, embora a maioria dos entrevistados, 07 (sete), possua uma representação idealizada da escola pública, há aqueles, 03 (três), que percebem que a escola deveria ser melhor, oferecer melhores condições de ensino, e portanto, cumprir melhor com sua função social.

Entrevistador: Qual a sua visão da escola pública hoje?

Eu acho que deveria ter uma melhoria, conforto, mais aos alunos, ventilação, está muito quente, os ventiladores daqui estão precisando de uns novos (Familiar 3).

(...) eu tenho a imagem, ultimamente porque a gente tem uma referência sobre jornalismo, né, que a gente tem, assiste muito jornalismo, a gente tem, o que eu tenho assistido, ultimamente e compreendido, né, algumas coisas que eles têm ultimamente atual, como o presidente, eles têm feito pesquisa nos colégios e tem achado que, tá péssimo. Não tá assim aquele, o que eles esperava. Eu acho que precisa muito mais, né, com certeza, precisa assim, (...) principalmente assim, os professores, os governantes, os que tomam conta tanto da parte, da parte de (...) como nos colégios, como nos governante, precisa se empenhar mais, né, pois o ensino hoje ser... ter melhor qualidade. Porque no que nós tava assistindo ultimamente, ele está, o Brasil, tá devendo muito, desse lado. Eles até fizeram uma pesquisa agora que o Brasil ficou em... Qual a posição mesmo? (Familiar 4).

b) Autoridade na escola e na família:

A partir dos questionários respondidos, podemos identificar, conforme as tabelas 21 e 22 abaixo, uma grande quantidade (67,74%) de educadores que consideraram que atualmente os alunos são muito indisciplinados. Do mesmo modo, a maioria (67,73%) registrou que a escola de hoje é democrática demais ou muito flexível, o que em nossa compreensão pode representar resquícios de um modelo dominante de escola autoritária muito presente na história recente de nosso país. Assim, ainda não houve a instituição da concepção de uma escola democrática capaz de promover a formação cidadã mencionada em alguns dos discursos dos docentes.

Tabela 21: Percepções dos educadores a respeito da disciplina dos alunos

Alternativas propostas	Quantidade	%
É muito boa	02	6,45%
Os alunos são indisciplinados	21	67,74%
Os alunos são muito indisciplinados	03	9,67%
Os alunos cumprem regras e normas disciplinares	02	6,45%
Outra (s)	03	9,67%
Total	31	99,98%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Tabela 22: A escola contemporânea na percepção dos educadores

Alternativas propostas	Quantidade	%
É muito flexível	12	38,70%
É muito autoritária	01	3,22%
Impõe regras e são necessárias	03	9,67%
É democrática e isso é bom	02	6,45%
É democrática demais	09	29,03%
Outra(s)	04	12,90%
Total	31	99,97%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Entre os familiares, 30 %, consideraram que a escola é muito flexível, 5 % assinalaram a alternativa “democrática”, 15 %, marcaram “autoritária” e outros 50 % a consideraram adequada para a educação, conforme demonstramos a seguir:

Tabela 23: Percepções dos familiares em relação à escola contemporânea

Alternativas propostas	Quantidade	%
Autoritária	03	15%
Democrática	01	5%
Muito flexível	06	30%
Adequada para a educação	10	50%
Outra (s)	-	-
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

No mesmo questionário, quando indagamos a respeito do processo de educação familiar, os familiares responderam em sua maioria, 85 %, que a família não impõe limites aos filhos ou são muito flexíveis na educação. Vejamos os dados:

Tabela 24: Percepção dos familiares a respeito da educação familiar

Alternativas propostas	Quantidade	%
Muito flexível	08	40%
Não impõe limites aos filhos	09	45%
Educa bem os filhos	03	15%
Autoritária	-	-
Democrática	-	-
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Tais dados podem indicar que há entre educadores e familiares a percepção da quebra da tradicional autoridade docente e familiar em relação à criança, muito embora nem sempre bem compreendida. Tal fato é confirmado nas entrevistas realizadas. Expressões como indisciplina, desrespeito, violência e desinteresse são muito presentes nas falas tanto de educadores quanto de familiares. Vejamos:

Entrevistador: Qual a sua visão da escola pública hoje?

Minha visão da escola pública hoje é o seguinte: é que (...) as professoras têm muito desempenho. Mas tem muitos alunos que falta interesse. Eu acho que tem que botar assim... Uma coisa pra segurar o aluno mais na escola.

Entrevistador: O que, por exemplo?

Atividades, né? Tem muitos alunos rebeldes. As vezes até ameaça a professora. Isso aí, eu queria que melhorasse, né? Como assim? Botasse, às vezes botasse um policial na porta. Por que? As veiz entra pessoa aqui, de estranha, pra mexer com aluno, nesse caso, é isso que eu penso, né? mas na melhoria, as professoras são, são legais, tudo dão, assim, o ensino fundamental bacana.É isso que eu acho (Familiar 1).

Entrevistador: A família, nesse processo de educar os filhos, cumpre com seu papel?

Eu acho que muitas não.

Entrevistador: Por que elas não cumprem?

Porque muitas vezes não tem autoridade, não sabe criar, não sabe educar seus filhos, né? Eu acho que não é todos pais que educa seus filho, sabe? (Familiar 2).

Educador 3: Hoje a gente trabalha com medo. Hoje o professor trabalha com medo.

Entrevistador: Por que isso?

Porque eu acho que desde a hierarquia não assume o papel de cada um. O aluno com esse problema de direito do adolescente, ele deturpou a idéia, ele acha que ele pode tudo. E dentro de uma escola, não há punição (Educador 3).

Entrevistador: Gostaria que você iniciasse falando como percebe o papel e a importância da escola em nossos dias. Mudou algo em relação ao passado?

Bom, comparando com a época que eu estudava, né? Ta bem diferente né? Posso dizer assim, eh, que mudou realmente, né? O limite hoje, as crianças de hoje em dia não tem limite. É, principalmente na escola pública porque acho que falta o apoio dos pais em casa. Os pais colocarem limite em casa mesmo, eh, porque, a educação se começa em casa. Senão se acriança não tem a educação em casa, dificilmente ela vai ter uma educação na escola. Então, na época que eu estudava tinha esse limite, né? Os pais davam educação em casa e também uma cobrança maior na escola. E hoje eu vejo assim que os pais não estão dando aquela atenção realmente às crianças e isso reflete na escola. E até mesmo, na escola, nós temos observado assim que...tenho observado na escola é que tem crescido, né, o número de alunos com falta realmente de interesse de estudar (Educador 4).

Os educadores e os familiares se queixam da indisciplina, da falta de autoridade, atribuem um ao outro as responsabilidades e não conseguem identificar as causas, uma vez que no debate buscam causas na esfera restrita: escola-família, deixando de envolver novos elementos essenciais à análise. Nos referenciais tradicionais, a autoridade do pai e do educador encontrava respaldo por si mesma, porque toda a socialização ampla era realizada tendo em vista essa hierarquia e para o reforço do geral sobre o indivíduo, hoje em que os horizontes de liberdade e democracia se ampliaram, educadores e pais têm dificuldades de legimitar suas autoridades sem recorrer ao autoritarismo de outrora.

A esse respeito, ELIAS (1998), dá importante contribuição ao afirmar que não obstante o “descobrimento da infância” entre os séculos XIV e XVI, o conhecimento que dispomos e utilizamos da infância ainda hoje é bastante fragmentado e que, especialmente, em sociedades urbanas, freqüentemente os pais não sabem o que fazer com as crianças. Chama-nos à atenção para o período em que nos encontramos de transição de relações mais autoritárias entre pais e filhos, para um momento de relações mais igualitárias, o que causa considerável insegurança e acrescenta:

Al mismo tiempo se observa que los cambios en las relaciones entre los hombres – entre padres e hijos o entre marido y mujer, como miembros de una familia – son del todo inseparables de los cambios en las relaciones de los hombres como habitantes de una ciudad o como miembros de un Estado. Las relaciones familiares frecuentemente son presentadas como base de todas las relaciones sociales de los hombres. Pero esto es un malentendido. La estructura de la familia, la forma socialmente dada de la relación entre marido y mujer e hijos, se modifica en relación y en correspondencia con los cambios que experimenta la sociedad amplia de la cual forma parte (p.444).

Concordamos com o autor quando este considera que as relações entre pais e filhos e entre marido e mulher não são separadas das relações que ocorrem em toda a sociedade. Assim, conforme se operam mudanças sociais, estas, inevitavelmente atingem as relações familiares. Nesse sentido, responsabilizar ou buscar respostas para os problemas da autoridade familiar somente na própria família sem levar em consideração as mudanças que hoje ocorrem no mundo globalizado de intenso uso de novas tecnologias de informação e comunicação pode ser um grande equívoco que não auxilia na compreensão da problemática.

Um fato que nos chamou à atenção foi a representação social do ECA enquanto instrumento que retirou a autoridade tanto dos educadores quanto de familiares, bastante presente nas falas dos entrevistados, conforme verificamos:

Entrevistador: Por que isso? (do professor trabalhar com medo)

O aluno com esse problema de direito do adolescente, ele deturpou a idéia, ele acha que ele pode tudo. E dentro de uma escola, não há

punição. Ele é chamado, e volta e a gente vê que aquilo virou uma coisa que ele vai e volta e sabe que não vai ter punição nenhuma, né? e quando não, há aquela, aquela denúncia em rádio.(...) o problema daquela professora que foi presa. A gente (...) muito na escola. E o aluno dizer: [Qualquer coisa a senhora vai ser presa, né?] Então a gente não tem liberdade porque o aluno faz prova quando quer. Ele aparece na escola quando ele quer! Se ele diz que vai sair cedo, ele vai sair cedo. Os pais sumiram daqui da escola (Educador 3).

Entrevistador: E a escola, tem parado para discutir, para pensar sobre esses problemas, sobre soluções para esses problemas? (indisciplina e violência)
Eu até agora não tenho visto, né? Eh, eu não sei se é dessa forma que tem que agir, né? Porque em relação à criança, mudou muito. O Estatuto da criança ele protege muito, mas não dá uma solução pro problema. Por exemplo, tem alunos aqui, que eles agredem, eles ofendem. Um dia desses (...) e não foi tomada nenhuma atitude com esse aluno. Então eu acho que tem que ter limite, né? Aquele aluno é um aluno problema, tem que se preparar para trabalhar com aquela criança? Tem. Mas ele não pode chegar ao ponto de ta prejudicando outra. Porque ele vai tirar o quê? O direito do outro de estudar. (Educador 4).

Entrevistador: (...) Então hoje está mais difícil criar os filhos?
Não, hoje tá mais difícil, porque hoje em dia é o seguinte, tem o conselho tutelar, antigamente, quando eu me criei, nós com nove anos tava trabalhando, só deu homem. Na família de dez. não deu nenhum bandido, nenhum caba sem vergõin, até a mulher tudim casou, entende? Meu pai criou nós dez e ainda criou mais um de criação (Familiar 10).

O discurso deste familiar revela a instituição da idéia do trabalho infantil como elemento construtor do caráter da criança e como medida preventiva para um adequado desenvolvimento. Concordamos com SARTI (2007, p. 104), quando esta afirma:

A associação do trabalho com o mundo da ordem, tornando-o fonte de superioridade moral, leva também à valorização do trabalho dos filhos [...] Do ponto de vista dos pais, o trabalho dos filhos tem também o sentido de uma proteção contra os riscos e os descaminhos do mundo da rua, onde se sofre a influência de gente ruim e se anda em má companhia, suscitando os fantasmas da droga e da criminalidade (Dauster, 1992; Madeira, 1993; Telles, 1992).

Com relação às menções ao ECA como instrumento legal que retirou a autoridade de familiares e educadores, cremos que a intensa campanha negativa veiculada na grande mídia a respeito do mesmo, contribuiu para a formação dessa representação, ao mesmo tempo em que impossibilitou um debate acerca das condições da infância e da adolescência no Brasil, bem como das reais causas da mudança de referenciais de autoridade social das instituições.

4.2.1 Representações de família

a) Os educadores e a representação de família

Entre os educadores, tanto nos questionários aplicados quanto nas entrevistas realizadas, há uma percepção muito forte da importância da família no processo educativo. Entretanto, quando se questionou como essa instituição era compreendida por eles, percebemos que nos discursos desses sujeitos está muito presente a concepção de família nuclear, que conforme já mencionamos, adquire prevaência no Brasil a partir do século XX. No entanto, hoje, novas composições familiares se apresentam na sociedade brasileira, desse modo, a instituição não é percebida como de fato é: uma construção social. Não há a compreensão que enquanto produto social a família passou por transformações conforme foi se modificando a própria realidade social, política e econômica na qual esta se insere. Assim, não está claro para o conjunto dos educadores que a família não possui uma definição universal e imutável.

Ao se referirem às famílias contemporâneas há uma propensão a considerá-las como desestruturadas e como responsáveis pelos problemas de aprendizagem que as crianças

apresentam. Esta é uma compreensão bastante presente no senso comum dos educadores e também dos próprios familiares.

Quando inquiridos sobre como percebem a família dos alunos, para 54,83 % dos educadores, são desestruturadas e somente 38,70 % responderam que são famílias que possuem novas composições ou que sofrem as conseqüências de uma nova época, conforme tabela abaixo:

Tabela 25: Composição familiar dos educandos na percepção dos educadores

Alternativas propostas	Nº	%
Desestruturada, mas ajuda na educação das crianças	02	6,45%
Desestruturada e não ajuda na educação	15	48,38%
Tem uma nova composição	02	6,45%
Sofre as conseqüências de uma nova época	10	32,25%
Outra (s)	02	6,45%
Total	31	99,98%

Fonte: Questionários da pesquisa.

Quando questionados sobre as razões do desinteresse escolar dos alunos, a maioria dos educadores, 51%, atribuíram à falta de apoio familiar e somente 12 % consideraram como causas a ausência de melhores condições de aprendizagem, conforme demonstrado na tabela 19, o que revela a dificuldade de identificar problemas existentes na própria escola e/ou nas condições oferecidas pelo poder público. Essa leitura pode estar relacionada ao fato de que o Estado veicula a idéia de que cumpre com sua parte ao disponibilizar escolas e que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem depende do esforço de cada um e da própria família.

Há uma grande queixa dos educadores quanto à participação da família na educação escolar. Para 74,19 % dos educadores, os pais pouco participam da escolarização dos filhos, conforme a tabela seguinte:

Tabela 26: Participação familiar na educação das crianças na percepção dos educadores

Alternativas propostas	Quantidade	%
Ajudam no que podem na educação das crianças	03	9,67%
Não ajudam na educação das crianças	01	3,22%
Participam ativamente da vida escolar	-	-
Apresentam pouco interesse pela educação	04	12,90%
Pouco participam da escolarização dos filhos	23	74,19%
Total	31	99,98%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Nas entrevistas realizadas com os educadores, as argumentações que se destacaram a partir da leitura flutuante para representar a família no processo educativo foram:

- Falta de acompanhamento familiar
- Família transfere responsabilidades para a escola
- Desinteresse da família
- Família desestruturada
- A família não participa
- Ausência da família

Na transcrição dos discursos abaixo, percebemos a representação de família nuclear bem presente entre os educadores. Portanto, qualquer composição que não corresponda a esse modelo pode ser considerada desestruturada.

Entrevistador: O que é a família pra você?

O que é a família? Família, além de ter a estrutura, né, pai e mãe, deve ter também companheirismo, apoio, então, eh, ter família, eh, O aluno quando sabe que tem família, ele sabe que ele está sendo, no caso, está sendo cuidado. Os pais vem na escola saber como ele tá. [...] (Educador 16).

Na escola pública a gente vê muito o seguinte: são, nem todas, mas a maioria, são famílias carentes mesmo. (...) são carentes em tudo. (...) deixa ver como te coloco... Família não estabilizada. O marido que briga com a esposa, (...) isso influencia no rendimento do menino? Com certeza influencia, né? Falta de dinheiro, pai é desempregado ou a mãe é desempregada, ou então, a mãe tem que passar o dia fora trabalhando pra arrumar dinheiro, né? Ela passa o dia fora, quem vai tomar conta do menino? O menino fica "a Deus dará". Ela já de manhã acorda cedo, arruma o menino, [meu filho, vai pra escola]. A escola serve como um refúgio (...) (Educador 6).

A imagem da família hoje? Eh, eu acho que a imagem, assim, da família, eh, assim, não é uma imagem muito, eh, uma imagem muito boa, olha, porque eu vou te dizer, porque às vezes a gente vê os pais bebendo nas suas próprias casas, né, eh, as crianças tão ali tudo perto, aqui e acolá as crianças participam dessa bebedeira, com poucos minutos, poucas horas, a gente já vê violência dentro da casa. E é difícil. Não são pessoas que levam a criança pra uma, uma igreja, vamos supor. Uma igreja evangélica ou outra, porque todas as igrejas são evangélicas, tanto faz a católica como a crente, né? Eu sou evangélica, e então, a gente procura, tem que procurar ensinar as crianças no caminho certo. E eu tiro até lá por casa mesmo (Educador 12).

Entrevistador: Como é que você vê a família, a estrutura da família hoje? Muito desestruturada. Com certeza. Isso reflete muito no, no aluno, eh, principalmente em sala de aula. Tem aluno que, que vive numa família totalmente desestruturada, ele vai trazer esse problema pra sala de aula. Isso vai acarretar muita dificuldade não só com relação ao aprendizado dele mas também com relação ao convívio dele com

os outros colegas. A gente vê muito hoje em dia a questão da violência, não só dentro da sala de aula, mas fora da sala de aula também. E muita dessa violência, eu acredito que, que seja reflexo do que ele vive no, no convívio familiar dele. Fica muito difícil pro professor hoje em dia trabalhar essa questão. Muitas vezes o professor é agredido dentro da sala de aula, eh, não só agressões verbais, mas também agressões físicas, também, que isso já ocorreu. (Educador 13)

Em todas essas respostas observamos a compreensão da família atual considerada desajustada e ao mesmo tempo responsável pelos problemas de aprendizagem dos filhos. Embora seja importante a participação familiar querer responsabilizá-la pelos problemas de aprendizagem sem levar em consideração as condições da própria sobrevivência delas, não contribui para o avanço da melhoria educacional.

Para Garcia (2006, p. 22), o ideal de família nuclear continua presente na cultura brasileira, em que pese sua inadequação para o trabalho com famílias pobres, alvo das políticas públicas. A esse respeito esclarece a autora:

Por família estruturada, subentende-se um conjunto de atributos combinados: composição familiar, função dos membros da família, padrão de relação entre os mesmos, valores e ideais partilhados. A composição familiar ideal compreende pai, mãe e filhos, com funções preferencialmente estabelecidas em provedor e cuidador, restringindo à criança a condição de tabula rasa, que ao fim de um processo contínuo de estímulos pedagógicos deverá responder satisfatoriamente ao investimento dos pais. Esta caricatura, embora distante da “vida como ela é”, persiste como uma referência valorativa.

b) A família representada pelos próprios familiares

Assim como os educadores, parte considerável dos próprios familiares consideraram que a família contemporânea encontra-se desestruturada. Quando questionados a respeito da composição familiar contemporânea, 30 % a consideraram desestruturada, somente 25 %

assinaram estruturada, outros 30 % manifestaram que a família está organizada de modo diferenciado do passado e 15 % marcaram que as famílias se modificaram conforme foi se modificando a estrutura social. Vejamos os dados:

Tabela 27: Composição familiar contemporânea na percepção dos familiares

Alternativas propostas	Quantidade	%
As famílias são estruturadas	05	25%
As famílias estão desestruturadas	06	30%
As famílias são organizadas de forma diferente do passado	06	30%
As famílias se modificaram de acordo com as mudanças sociais	03	15%
Outra (s)	-	-
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

Diferentemente dos educadores que afirmaram em sua maioria que as famílias não acompanham a educação escolar dos filhos, há entre os familiares a compreensão de que as famílias fazem este acompanhamento. Questionados a respeito, 60 % manifestaram este pensamento, 25 % consideraram que as famílias não têm tempo ou não se interessam pela educação dos filhos, 5 % assinalaram acreditar que as famílias não acompanham a educação, 5 % afirmaram que algumas famílias acompanham e outras não e 5 % não manifestaram opção clara.

Tabela 28: Participação da família na educação escolar segundo os familiares

Alternativas propostas	Quantidade	%
As famílias não acompanham a educação dos filhos	01	5%
As famílias acompanham a educação dos filhos	12	60%
As famílias não se interessam pela educação dos filhos	02	10%
As famílias não têm tempo para a educação dos filhos	03	15%
Outra (s)	02	10%
Total	20	100%

Fonte: Questionário da pesquisa.

No que diz respeito à transmissão de valores e conceitos, 60 % dos familiares assinalaram que a família é a principal instituição a desempenhar essa tarefa, enquanto 15 % responderam que é a escola, 20 % manifestaram acreditar que é a igreja e 5 % não responderam claramente a questão.

Tabela 29: Principal instituição transmissora de valores na compreensão de familiares e educadores

Alternativas propostas	Familiares		Educadores	
	Quantidade	%	Quantidade	%
Escola	03	15%	03	9,67%
Família	12	60%	13	41,93%
Igreja	04	20%	03	9,67%
Meios de comunicação	-	-	09	29,03%
Outra(s)	01	5%	03	9,67%
Total	20	100%	31	99,97%

Fonte: Questionário da pesquisa

Interessante notarmos, que nessa questão, nenhum dos pais questionados optou por considerar a relevância dos meios de comunicação, diferentemente dos educadores, em que considerável percentual, 29 %, reconheceram a importância dessa instituição.

No que diz respeito às relações que as famílias estabelecem com os filhos na educação, 85 % consideraram que as famílias contemporâneas são muito flexíveis ou não impõem limites aos filhos, enquanto somente 15 % assinalaram que as famílias educam bem os seus filhos, conforme já demonstrado na tabela 24.

Nos diálogos travados com os familiares, tais representações são ratificadas e expressões como: “família é a base de tudo”, são muito presentes, conforme verificamos:

Entrevistador: Como você define uma família?

Pra mim a família é a base de tudo. Sem ter a família, você não tem nada, né? E pra mim a família é uma coisa que a gente tem que preservar muito em casa, na rua tem que ser a família em primeiro lugar (Familiar 7).

O que a família representa para você?

Uma família pra mim é tudo, né, na vida de uma pessoa. Uma família, eh,... como se diz, sem ela a gente não existisse, né, uma família é tudo pra mim, né? (Familiar 8)

Trata-se, de uma compreensão idealizada de família, bastante difundida no senso comum, em que estas são objetivadas em torno de pessoas unidas e cuidadosas umas com as outras, o que não corresponde à realidade de todas as famílias.

A respeito da ideia de família entre as camadas pobres da população, SARTI (2007, p.85), acrescenta:

A família, para os pobres, associa-se àqueles em quem se pode confiar. Sua delimitação não se vincula à pertinência a um grupo genealógico, e a extensão vertical do parentesco restringe-se àqueles com quem convivem ou conviveram, raramente passando dos avós. O uso do sobrenome para delimitar o grupo familiar a que se pertence, recurso utilizado pelas famílias dos grupos dominantes brasileiros para perpetuar o status (e poder) conferido pelo nome de família, é pouco significativo para os pobres [...].

A noção de família, defini-se, assim, em torno de um eixo moral. Suas fronteiras sociológicas são traçadas a partir de um princípio da obrigação moral, que fundamenta a família, estruturando suas relações.

Nas entrevistas, percebemos que os familiares destacaram a compreensão de instituição responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem dos filhos e ao se referirem à questão, afirmam com muita frequência a falta de interesse ou acompanhamento familiar como responsável por problemas na educação, conforme observamos nos diálogos a seguir:

Entrevistador : Mas tu achas que todas as famílias fazem isso?

Acho que nem todas faz. É, nem todas. Como é o seguinte: como as professoras marcam reunião, foi..., hoje é quarta-feira, né? Foi na terça-feira isso, foi segunda. Teve uma reunião. Pouquinhos pais vieram pra reunião (Familiar 1).

Entrevistador : Poucos pais?

Poucos pais. Nem todos num comparece(Familiar 1).

Entrevistador:E a senhora, observa assim, que todos os pais participam da educação dos filhos?

É pouco. No meio de mil pais, se quinhentos acompanhar os filho na escola é muito (Familiar 9).

Apesar do reconhecimento por parte da família da importância da educação, as expectativas e exigências para que esta aconteça com qualidade são muito baixas. Vejamos este comentário a respeito da importância da educação. Para alguns familiares, ter o filho formado é vê-lo concluir o ensino médio.

Entrevistador: E a educação, você acha que a educação é importante? A escola é importante?

Rapaz, a escola é importante. Vou te falar uma coisa, é muito importante, pra mim é porque a pessoa, tanto é que to estudando, agora, né? Por que eu to aqui? Porque eu não tive estudo, não. Eduquei meus filho e não tenho estudo. Mas eu to...

E os seus filhos, o senhor coloca na escola por quê?

Eu coloco porque eu quero ver eles, eles tudo, se eu tiver vida, eu quero ver eles tudim formado. Entende? Tudim sabido, com seu bom emprego, com o seu, se não fizer bem, se eu não posso botar no vestibular porque a mensalidade é pesada, né, mas de qualquer maneira, tirando o segundo grau tá bom, né? Fazendo um esforçozim de computação, essas coisa... (Familiar 10).

Dos diálogos travados com educadores e familiares podemos considerar que estes expressam uma compreensão idealizada de família, qual seja, aquela constituída de pai, mãe e filhos, denominada de família nuclear. Como a realidade que se apresenta hoje é distinta, ao considerar a família dos alunos desestruturada e responsável pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem deixa-se de problematizar outras razões que levam a esse desempenho. As famílias, por sua vez, sentem-se culpadas ou atribuem aos próprios filhos a responsabilidade por seus desempenhos.

No momento em que os educadores não percebem a família como uma instituição contraditória, têm dificuldades de planejar ações e buscar a relação necessária e desejável para o bom andamento da ação pedagógica. Desse modo, não raras as vezes, ocorre um processo em que uma instituição culpabiliza a outra, principalmente da escola em relação à família. A esse respeito, consideramos muito procedente o que afirmou um educador nas entrevistas realizadas:

Entrevistador: E a qualidade do ensino hoje, como é que você tá vendo?

Hoje, né? Ainda tem que melhorar muito, né? Porque muito se discute e pouco se efetua com a questão da qualidade do ensino. Eh, eu tenho até, li um trecho esses dias referente, não sei se tu já viste, é [pra quem passar a bola]. Então, no primeiro momento, eh, há os educadores, né? Eles passam a bola pra (...) questão dos recursos, né? Passa a bola pra questão dos recursos, chega os recursos, passa a bola pra questão da qualificação, vai se qualificando. Passa a bola para a questão da família, então, eu acho assim, que quando nós não nos conscientizarmos, né? Não tivermos em mente, que a escola pública, ela pode, também, ser de qualidade,

eu acho que a gente vai continuar num processo muito longo ainda pra se chegar a essa qualidade (Educador 1).

Em seu discurso, a educadora chama à atenção para o que comentamos anteriormente a respeito da responsabilização da instituição que se encontra mais próxima pelos problemas na qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que indica haver uma representação social negativa sobre a qualidade da escola pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sentido amplo o processo educativo envolve, inevitavelmente, todas as pessoas e instituições. Quando nos referimos à educação escolar como direito social de todos os cidadãos e como condição para o exercício democrático, percebemos que o Brasil ainda possui uma dívida histórica, pois em pleno século XXI, inexistem uma cobertura total da educação básica, assim como persistem elevadas taxas de analfabetismo.

No Estado do Pará, em que pese melhorias na quantidade de matrículas na educação básica, no que diz respeito a qualidade do ensino oferecido, os indicadores apontam que ele está bem abaixo da média nacional, que é de 4,2 de acordo com o IDEB, mensurado pelo Ministério da Educação no ano de 2007.

No processo educativo, duas instituições adquirem relevância e precisam ser melhor compreendidas tendo em vista a implementação de uma ação pedagógica de qualidade voltada para o cumprimento do que determina a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, Art. 2º).

Para que seja cumprido o preceito legal que determina a finalidade principal da educação escolar, que é favorecer o pleno desenvolvimento do educando tendo em vista o exercício de cidadania, o Estado deve ter uma forte atuação e investimento na área, além da ação articulada e colaborativa que deve existir entre duas das principais instituições diretamente envolvidas: escola e família.

Considerando a importância dessas instituições, nosso trabalho procurou identificar quais as idéias e imagens veiculadas e reproduzidas entre educadores e familiares a respeito das mesmas, ou seja, procuramos identificar as representações sociais que esses atores possuem de escola e de família.

Para Moscovici (2005), as relações humanas onde quer que aconteçam, são sempre relações mediadas por representações. Portanto, diariamente educadores e familiares reproduzem e re-constroem representações a respeito de si e das instituições, o que possibilita o nascimento de novas idéias e o desaparecimento de outras, imprimindo dinamicidade à vida social.

Minayo (2003), considera que as Representações Sociais são reproduções de uma concepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento, constituindo-se em categorias que expressam a realidade, justificando-a ou questionando-a e, portanto, são formas de compreensão e expressão da realidade consensualmente consideradas importantes nas Ciências Sociais.

Nesse estudo, constatamos que as representações sociais de escola, para a maioria dos educadores, é uma instituição que se esforça para cumprir com suas finalidades, mas encontra dificuldades, muito embora para outros a escola cumpre muito bem com seu papel. Ao se referirem às dificuldades, há uma propensão da maioria em atribuir as causas aos familiares ou aos educandos que não se interessam pela educação. Tais representações reproduzem o discurso oficial e dominante na sociedade, que apregoa que o Estado cumpre com a sua responsabilidade restando aos indivíduos se interessarem e se responsabilizarem pelo seu próprio desenvolvimento.

Esse discurso, reproduzido pelos educadores e pelos familiares desconsidera as razões dos problemas que afetam a educação pública e dificultam uma tomada de posição para a sua superação.

Na pesquisa realizada evidenciou-se que o acesso a educação pública de qualidade enquanto direito social ainda não foi assimilado por educadores e familiares, razão porque há um contentamento com as funções assumidas pela escola, especialmente por parte dos familiares, o que também pode ser explicado pela pouca ou nenhuma escolaridade que tiveram em sua idade escolar, e agora, ter escola para os filhos, independentemente da qualidade oferecida, pode ser considerado suficiente. Desse modo, negligencia-se a razão e as finalidades da escola.

Há entre os educadores um sentimento generalizado de melhoria nas condições do ensino, o que não é totalmente inverídico. No entanto, deve-se registrar que tais melhorias ainda não foram suficientes para satisfazer as demandas de uma escola democrática e de qualidade.

Uma dificuldade evidenciada ocorre no momento de falar sobre a função social da escola, sendo que alguns educadores dão importância meramente para o caráter da formação intelectual enquanto outros esboçam um desejo de promover a formação cidadã com vistas a transformação. Tais definições ocorrem mais como ideais do que reais, pois a escola atual sequer tem plena condição de garantir o acesso e a permanência do educando com sucesso na aprendizagem.

A respeito dessa concepção imaginária, Alves (2001, p. 276) afirma que os educadores foram submetidos ao longo de sua formação escolar a uma pregação legitimadora da “organização manufatureira do trabalho didático”, o que provocou “a redução da compreensão da escola como lócus de formação intelectual, e a preservação da organização anacrônica do trabalho didático”.

No que diz respeito à organização pedagógica da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades, não há questionamento entre educadores e familiares, o que evidencia dificuldades de compreender a instituição em sua totalidade e em um contexto de um mundo globalizado que impõe novos desafios para educadores e familiares.

Ao perceberem constantes problemas no processo de ensino-aprendizagem relacionados à indisciplina e violência, recorrentes nas falas dos educadores e familiares, não se questiona a forma como a escola está organizada para atender crianças e jovens com novas atitudes e comportamentos. Assim, se existem problemas, as causas relacionam-se à família que não acompanha ou não impõe limites aos filhos, o que pode revelar a necessidade de maiores reflexões sobre a escola que temos, a organização social contemporânea e os desafios daí decorrentes.

Educadores e familiares representam a escola como uma instituição importante, muito embora a maioria dos educadores e parte dos pais pesquisados reconheçam que é desvalorizada socialmente, sendo as razões muitas vezes ignoradas ou sequer questionadas.

Para um número expressivo de familiares, a escola é sim uma instituição valorizada socialmente, o que pode refletir a pouca compreensão do que seja uma escola e em condições de oferecer ensino de qualidade. Há entre os pais entrevistados, aqueles que depositam muita confiança na escola como instituição capaz de promover a ascensão social de seu filho, garantindo, assim, “um futuro melhor”, do mesmo modo, que há aqueles com um baixo grau de exigências, pois ter o filho formado significa concluir o ensino médio. No geral, afirmam que matriculam o filho preocupados com o futuro e em conseguir um emprego, assegurando, em muitos casos, condições que os próprios não tiveram.

Observamos, nos dados obtidos, que há uma angústia de pais e educadores com problemas como a indisciplina e a violência, quer seja na escola, quer seja na família. Entretanto, pouco se discute a respeito dos processos geradores desses fenômenos. Não se percebe que, diferentemente do século passado quando a autoridade do professor e dos pais eram inquestionáveis e legítimas por si mesmas, hoje, familiares e educadores, são desafiados a construir autoridade baseada no respeito mútuo, na responsabilidade e no diálogo.

Quando tratam desses problemas, tanto educadores quanto familiares estabelecem uma relação equivocada com o Estatuto da Criança e do Adolescente, atribuindo a esse instrumento legal parte das causas da violência, indisciplina e desrespeitos infanto-juvenis. É possível que a intensa campanha veiculada pela mídia nacional, que responsabiliza o ECA por crimes e outros problemas cometidos por adolescentes, tem penetrado fortemente no imaginário popular, assim, pais e familiares passam a representá-lo como o responsável por tais problemas.

Essa compreensão equivocada do ECA, desvia o foco do debate principal e contribui para o não questionamento das razões do abandono, da negação de direitos das crianças e dos adolescentes e para a permanência do estado de abandono em que se encontra a infância brasileira.

Desse modo, se a descoberta da infância, conforme afirma Áries, se deu no final da Idade Média, no Brasil, a compreensão e a representação desses sujeitos enquanto cidadãos detentores de direitos e que, portanto, necessitam de condições especiais para o seu pleno desenvolvimento, ainda está por acontecer, especialmente para as crianças pobres.

Quanto às representações de família, detectamos que o referencial e os pressupostos da família nuclear burguesa estão muito presentes nas representações sociais de educadores e de familiares, o que faz com que a atual família seja representada como “desestruturada”. Assim, a representação objetivada de família é aquela constituída por pai, mãe e filhos e qualquer outra composição representa um desequilíbrio e um empecilho para o desenvolvimento das crianças, razão para que sejam estas as responsáveis pelo “fracasso” dos alunos na escola.

É urgente que sociedade civil e poder público tenham a compreensão da importância da educação e da família, independente da composição, para a promoção do desenvolvimento infanto-juvenil e que possam juntos definir estratégias e programas de apoio à família e à escola.

No que diz respeito ao papel do Estado para com a educação, muito ainda há que ser feito, especialmente com elevados investimentos para que o Brasil possa superar o analfabetismo que ainda assola o país e ao mesmo tempo oferecer educação básica de qualidade para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

Considerando que neste milênio, novos desafios se colocam para a educação no mundo inteiro e que o Brasil nem sequer garantiu acesso a todas as crianças na faixa etária própria da escolaridade, seus desafios, portanto, são maiores e necessitam de um grande envolvimento social. Desse modo, a idéia de educação enquanto direito social e de família enquanto um conjunto de pessoas que se unem e se relacionam por laços sanguíneos e/ou afetivos, e que como tais necessitam de apoio e respeito, precisa ser incorporada por toda a população, sob pena de continuarmos a pensar programas e políticas para instituições idealizadas que não existem na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Gilberto. **A Produção da Escola Pública Contemporânea**. Campo Grande-MS: Editora Autores Associados, 2001.

ÁRIES, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 12ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. 47ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Virgínia Paes. **O Trabalho da Mulher, Relações Familiares e Qualidade de Vida**, in **Revista Social e Sociedade**, nº 71. São Paulo: Cortez, 2002.

COTTA JÚNIOR, Humberto. Leituras Sobre Família e Modos de Vida no Tempo e no Espaço. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). **Sociabilidade: Espaço e Sociedade**. São Paulo: Grupo Editores, 1999.

D'INCAO, Maria Ângela. O Amor Romântico e a Família Burguesa. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.). **Amor e Família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

D'INCAO, Maria Ângela. **Sentimentos Modernos e Família**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. RJ: Zahar, 1994.

_____ **La Civilización de los Padres y otros Ensayos**. Santa Fé de Bogotá/Colômbia: Editorial Norma S.A., 1998.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e Processo Político no Brasil. In RIZZINI, Irene & PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar Crianças. A História das Políticas Súcias, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

FERNANDES, José Guilherme dos Santos Fernandes. **Do Oral ao Escrito: Implicações e Complicações na Transcrição de Narrativas Oraís.** Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2002.

GARCIA, Joana. Política Social e Serviço Social: contextos distintos, desafios semelhantes. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, nº 86. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das massas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

<http://www.inep.gov.br>

<http://webcarta.net>

<http://ibge.gov.br>

I CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Texto-referência para discussão. Belém-Pará. 2008.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

Lei nº 9.424/96, de dezembro de 1996.

Lei nº 9394/96 de dezembro de 1996.

Lei nº 8060/90, de julho de 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. et. al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCKESY, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1991.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

PAOLO, Darcy Flexa Di et. al. Pesquisa “O Cotidiano da Escola: vozes e silêncios de crianças e adolescentes trabalhadores em Belém-PA”, Belém-PA, 2001.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O Conhecimento no Cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SARTI, Cyntia Andersen. **A Família como Espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 4ª ed. Editora Cortez. São Paulo, 2007.

SPINK, Mary Jane P. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003. GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**, Ano XXIII. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIEIRA, Evaldo A. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, Ano XVII, nº 53, São Paulo: Cortez, 1997.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos educadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Caro Professor, Coordenador ou Diretor,

Considerando a importância da coleta de dados com vistas a realização da Dissertação de Mestrado: Representações Sociais de Escola e de Família na Educação de Crianças e Adolescentes, solicitamos sua colaboração respondendo as questões aqui propostas. Ressaltamos que tais informações só terão uso científico e será assegurado o princípio ético no manuseio das mesmas, bem como mantido anonimato das respostas fornecidas.

Atenciosamente,

Prof. Aldenir Rocha
Mestrando

I – Dados do profissional:

1 – Função: _____ 2 – Série em que atua (se for o caso): _____

3 – Escola: _____ 4 – Sexo: () M () F

5 – Faixa etária:

- () 18 – 25 anos
() 26 – 30 anos
() 31 – 35 anos
() 36 – 40 anos
() 41 anos ou mais.

6 – Há quanto tempo atua no Magistério?

- () 01 – 05 anos
() 06 – 10 anos
() 11 – 15 anos
() 16 – 20 anos
() 21 anos ou mais

7 – Formação:

- () Ensino Médio
() Licenciatura plena completa
() Licenciatura plena incompleta
() Especialização
() Mestrado

II – Nas questões abaixo, por favor, marque somente uma alternativa.

1 – No que diz respeito a valorização diante da sociedade, você considera que a escola é:

- a) () muito valorizada
b) () valorizada
c) () pouco valorizada
d) () precisa ser melhor valorizada
e) () desvalorizada
f) () Outra: _____

2 – No que diz respeito ao papel de educar as crianças e jovens você considera que a escola:

- a) cumpre muito bem seu papel
- b) cumpre seu papel
- c) não cumpre seu papel
- d) se esforça para cumprir seu papel mas tem dificuldades
- e) não está preparada para desempenhar seu papel
- f) Outra: _____

3 – Como profissional da educação você percebe que a atividade educativa desenvolvida na escola é:

- a) um ato pedagógico
- b) um ato pedagógico e político
- c) um ato político
- d) uma ação de amor dos mestres
- e) um ato pedagógico sem nenhuma conotação política
- f) Outra: _____

4 – Refletindo sobre o papel da escola nos dias atuais podemos concluir que:

- a) A escola se preocupa em transmitir conhecimentos.
- b) A escola transmite conhecimentos e forma o cidadão.
- c) A escola prepara para a vida em sociedade.
- d) A escola transmite poucos conhecimentos e ajuda na formação do cidadão
- e) A escola pouco contribui na formação do cidadão
- f) Outra: _____

5. Evasão e repetência são problemas muito presentes na realidade escolar, você considera que:

- a) São problemas normais em qualquer escola.
- b) A responsabilidade é da família que não se preocupa.
- c) O problema é causado pelo desinteresse dos alunos.
- d) O poder público é o principal responsável.
- e) A responsabilidade é da escola
- f) Outra: _____

6. Na sua escola você observa , com relação a evasão e repetência, que:

- a) São altos os índices.
- b) São baixos os índices.
- c) No momento não sabe.
- d) São índices normais de qualquer escola.
- e) Outra: _____

7. No que diz respeito a disciplina dos alunos na sua escola:

- a) é muito boa.
- b) Os alunos são indisciplinados.
- c) Os alunos são muito indisciplinados.
- d) Os alunos cumprem com regras e normas disciplinares.
- e) Outra: _____

8 – Analisando o perfil da escola nos dias atuais, você considera que:

- a) A escola de hoje é muito flexível.
- b) A escola é muito autoritária.
- c) A escola impõe regras, mas são necessárias.
- d) A escola hoje é democrática e isso é bom.

- e) () A escola de hoje é democrática demais
f) () Outra: _____

9. Quando os alunos apresentam dificuldades, a principal razão é:

- a) () Desinteresse dos alunos.
b) () Falta de apoio familiar.
c) () Falta de bases para cursar a série atual.
d) () Ausência de melhores condições de aprendizagem.
f) () Outra: _____

10. Você considera que os familiares dos alunos:

- a) () Ajudam no que podem na educação.
b) () Não ajudam na educação das crianças
c) () Participam ativamente da vida escolar
d) () Apresentam pouco interesse pela educação.
e) () pouco participam da escolarização dos filhos
f) () Outra: _____

11. Na relação com a família:

- a) () A escola busca se aproximar da família.
b) () A escola não estimula a participação familiar.
c) () A participação da família é boa.
d) () A família não se interessa pelas atividades da escola.
e) () Outra: _____

12. Este ano você já participou de atividades envolvendo a família? Quantas vezes?

- a) () Nenhuma vez.
b) () 1 vez.
c) () 2 vezes.
d) () 3 vezes.
e) () Mais de 3 vezes.
f) () Outra: _____

13. Quando a família procura a escola:

- a) () É sempre bem atendida.
b) () Não é atendida.
c) () Nem sempre é bem atendida.
d) () Nunca é bem atendida.
e) () A família pouco procura a escola.
f) () Outra: _____

14. A escola é um ambiente no qual:

- a) () Os alunos se sentem muito bem e motivados.
b) () Os alunos se sentem bem.
c) () Os alunos se sentem desmotivados.
d) () Os alunos não se sentem bem.
e) () É preciso melhorar o ambiente.
f) () Outra: _____

15. A escola com seu quadro de pessoal, equipamentos e espaços é:

- a) Suficiente para oferecer uma boa educação.
- b) Insuficiente para oferecer uma boa educação.
- c) Oferece uma educação regular.
- d) Oferece uma educação precária.
- e) Outra: _____

16 – Analisando a situação de seus alunos, você considera que:

- a) A família está desestruturada, mas ajuda na educação das crianças.
- b) A família está desestruturada e não ajuda na educação.
- c) A família atual tem uma nova composição.
- d) A família atual sofre as conseqüências de uma nova época.
- e) Outra: _____

17. Os pais são chamados à escola, principalmente:

- a) Quando os filhos apresentam problemas.
- b) Para participar de reuniões.
- c) Para ajudar na escolas
- d) Para discutir o projeto pedagógico da escola.
- e) Para participar da vida escolar.
- f) Outra: _____

18. A sociedade brasileira mudou muito nos últimos anos e em relação a escola podemos dizer que:

- a) Continua como no passado.
- b) Também mudou mas não acompanha o ritmo das mudanças sociais.
- c) Também mudou e acompanha o ritmo das mudanças sociais.
- d) É uma instituição desatualizada.
- e) Outra: _____

19. Considerando as famílias contemporâneas e a atuação na educação das crianças, você considera que:

- a) A família é desestruturada e tem dificuldades de educar as crianças.
- b) As famílias não impõem limites à crianças e jovens.
- c) As famílias estão perdidas com tantas mudanças e têm dificuldades de educar os filhos.
- d) As famílias educam bem seus filhos
- e) As famílias sofrem as conseqüências de um mundo em intensas mudanças.
- f) Outra: _____

20. Das instituições abaixo, qual exerce maior influência na formação de hábitos, valores e comportamentos?

- a) Escola.
- b) Família.
- c) Igreja.
- d) Meios de comunicação.
- e) Outra. _____.

21. Quando a criança apresenta um problema de aprendizagem ou de disciplina na escola, deve-se:

- a) Responsabilizar a família
- b) Resolver na própria escola.
- c) Resolver com a ajuda da família.
- d) Aplicar mediadas disciplinares.
- e) Outra: _____

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos familiares

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

Senhores Pais,

Considerando a importância da coleta de dados com vistas a realização da Dissertação de Mestrado: Representações Sociais de Escola e de Família na Educação de Crianças e Adolescentes, solicitamos sua colaboração respondendo as questões aqui propostas. Ressaltamos que tais informações só terão uso científico e será assegurado o princípio ético no manuseio das mesmas, bem como mantido anonimato das respostas fornecidas.

Atenciosamente,

Prof. Aldenir Rocha
Mestrando

I – Dados do familiar:

1 – Parentesco com o aluno: _____ 2 – Escolaridade: _____

3 – Sexo: () M () F

4 – Faixa etária:

- a) () Menos de 18 anos
- b) () 18 – 25 anos
- c) () 26 – 30 anos
- d) () 31 – 35 anos
- e) () 36 – 40 anos
- f) () 41 anos ou mais.

5 – O aluno mora com:

- a) () pai, mãe e irmãos
- b) () pai e irmãos
- c) () avós
- d) () mãe e irmãos
- e) () Outros (s) _____

II – Aspectos da representação de Escola e de Família:

1 – Observando a realidade da escola que seu filho frequenta você considera que é:

- a) () excelente
- b) () boa
- c) () regular
- d) () precária
- e) () muito ruim

2 – Na sua percepção, a escola pública de hoje é:

- a) () muito valorizada
- b) () valorizada

- c) () pouco valorizada
- d) () precisa ser melhor valorizada
- e) () sem valor

3 – Os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam hoje são de responsabilidade:

- a) () do próprio aluno
- b) () da família
- c) () da escola
- d) () da escola e da família
- e) () do poder público

4 – Quando você procura a escola, percebe que:

- a) () é bem atendido
- b) () não é atendido
- c) () é mal atendido
- d) () a escola não gosta de receber a família
- e) () não procura a escola

5 – No que diz respeito ao papel da escola, nos dias atuais, você considera que:

- a) () a escola cumpre bem seu papel
- b) () a escola cumpre regularmente seu papel
- c) () a escola não cumpre seu papel
- d) () a escola se esforça para cumprir seu papel, mas tem dificuldades.
- e) () outra: _____

6 – Com relação a atuação da escola num mundo em constantes mudanças, você observa que:

- a) () a escola acompanha as mudanças sociais
- b) () a escola está parada no tempo
- c) () a escola possui uma organização ultrapassada
- d) () a escola é uma instituição moderna e atualizada
- f) () a escola está desatualizada

7 – Quantas vezes você já participou de reuniões na escola este ano ?

- a) () 1 vez
- b) () 2 vezes
- c) () 3 vezes
- d) () mais de 3 vezes
- e) () nenhuma vez

8 – Com relação a estrutura familiar contemporânea, você considera que as famílias são:

- a) () estruturadas
- b) () desestruturadas
- c) () organizadas de forma diferenciada do passado
- d) () instituições que se modificaram de acordo com as mudanças sociais:
- e) () Outra: _____

9 – Com relação a educação das crianças:

- a) as famílias não acompanham a educação dos filhos
- b) as famílias acompanham a educação dos filhos
- c) as famílias não se interessam pela educação dos filhos
- d) as famílias não tem tempo para a educação dos filhos
- e) outra: _____

10 – Qual das instituições abaixo você considera que é mais importante na formação de valores e conceitos para as crianças e jovens ?

- a) escola
- b) família
- c) igreja
- d) meios de comunicação
- e) Outra: _____

11 – No processo de educação das crianças, você considera que as famílias são:

- a) muito flexíveis
- b) não impõem limites aos filhos
- c) educa bem os filhos
- d) autoritárias
- e) democráticas

12- E as escolas, são:

- a) autoritárias
- b) democráticas
- c) muito flexíveis
- d) adequadas para a educação
- e) Outra: _____

13 Você considera que os professores que atuam na escola são:

- a) bem preparados
- b) preparados
- c) despreparados
- d) necessitam maior formação
- e) Outra: _____

14 – Frequentando a escola você acredita que seu filho:

- a) terá bom emprego
- b) se prepara para a vida
- c) ingressará na universidade
- d) tornar-se-á um cidadão.
- e) Outra: _____

