

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

VÂNIA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO
MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.**

**PONTA GROSSA
2016**

VÂNIA DE OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO
MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha
de Pesquisa Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA
2016**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

048 Oliveira, Vânia de
 Representações sociais da família sobre
 o desenvolvimento moral de crianças e
 adolescentes na perspectiva da educação/
 Vânia de Oliveira. Ponta Grossa, 2016.
 114f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
 Área de Concentração: Educação),
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Orientador: Prof. Dr. Ademir José
 Rosso.

 1.Escola. 2.Educação. 3.Educação
 familiar. 4.Educação escolar. I.Rosso,
 Ademir José. II. Universidade Estadual de
 Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III.
 T.

CDD: 370.193.1

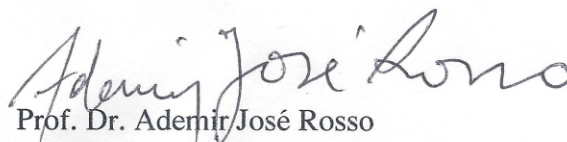
TERMO DE APROVAÇÃO

VÂNIA DE OLIVEIRA

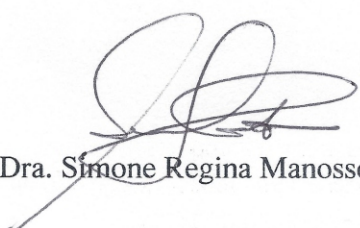
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA SOBRE O DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dr. Ademir José Rosso


Prof^a Dra. Araci Asinelli da Luz – UFPR


Pro^a Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo – UEPG

Ponta Grossa, 31 de março de 2016.

Dedico a Deus, que através de pessoas sábias, interessadas pelo desenvolvimento integral do ser humano, e por uma educação mais humanizadora e universalizada, me proporcionou essa caminhada e me fez ver a Educação além dos muros da escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me protegeu, iluminou e deu forças para chegar até o fim desta caminhada.

Ao meu orientador, professor Dr. Ademir José Rosso, pela paciência e sabedoria com que me guiou nesta trajetória.

Ao meu marido Liro Junior, por me apoiar em toda caminhada desse período, pela paciência em todos os momentos difíceis.

A toda minha família, minha base, minha mãe, minha avó, meus irmãos, Vanessa, Vivian, Davi. Ao meu tio Osvaldo e família.

À Instituição e todos os professores do Departamento, pelos ensinamentos durante todo esse tempo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

Aos professores da banca de defesa, pela disposição em participar da mesma.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação e Formação de Professores, coordenado pelo professor Ademir, por sua ajuda, carinho e paciência em contribuir comigo, para que eu pudesse avançar. Em especial, à Bernadete Serpe, que além de ser uma ótima pesquisadora, é uma excelente pessoa, humana, acolhedora, não mede esforços em ajudar o próximo, e por ter me convidado a fazer parte desse grupo de pesquisadores comprometidos com a educação. À Viviane, Franciely, Adriano, Ana, Bruna, Micheli, Rafael, pela contribuição e carinho.

Aos amigos e pessoas que fazem parte da minha vida e que de alguma forma contribuíram para a minha formação pessoal e profissional.

Ao João Paulo Leandro de Almeida, da área de Geografia, colega de Mestrado, por toda a ajuda e inspiração pela linda trajetória de vida.

À Vivi e a Carmem, uma amizade construída e solidificada em momentos que se eternizaram.

Ao Sr. Epaminondas Xavier de Barros, fundador da Guarda Mirim, pela oportunidade de trabalhar ao seu lado, realizando um lindo trabalho com os brasileirinhos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa, muito obrigada!

OLIVEIRA, Vânia de. **Representações Sociais da Família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da Educação**. 2016, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto as representações sociais (RS) sobre o desenvolvimento moral da criança e o adolescente no contexto das relações das instituições família, escola e contraturno social. A questão central da pesquisa é: Quais as representações sociais das famílias sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, acerca do desenvolvimento moral de seus filhos? E o objetivo central da pesquisa foi apreender por meio de reflexão analítica, as características das representações sociais das famílias sobre o desenvolvimento moral de Crianças e Adolescentes na perspectiva da Educação. A pesquisa se dá em uma instituição de contraturno social, a Guarda Mirim, que atende crianças em vulnerabilidade social na cidade de Ponta Grossa, estado do Paraná. A pesquisa caracteriza-se como um estudo quanti e qualitativo, a partir de entrevistas realizadas com 60 famílias de alunos com idade entre seis a dezesseis anos. Para o aporte teórico e metodológico utilizou-se a teoria da Representação Social de abordagem dimensional (MOSCOVICI, 1978, 2012) e dinâmica (JODELET, 2001, 2007, 2009); do Desenvolvimento Moral e da Psicologia e Epistemologia Genética de Piaget (1994, 1996). Para a discussão das informações utilizou-se análise de conteúdo, com o auxílio dos programas ALCESTE e SPSS. A análise nesse contexto educacional revela três RS: a “Escola como utilidade”, trabalho/futuro; a “educação vem de casa”, subordinando a Guarda Mirim à uma extensão de casa; e, que educar no âmbito doméstico é corrigir. Os valores morais estão relacionados à moral heterônoma e a Guarda Mirim, na visão dos pais, supre melhor essa necessidade do que a escola. Assim, a partir da pesquisa são apontados como contribuição pedagógica: a importância da formação docente na compreensão das abordagens metodológicas que conduzem ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes; a necessidade e a provação das famílias em vulnerabilidade social destacam a demanda por escolas de período integral para o auxílio e contribuição na educação de alunos vindos dessas famílias; o direito da criança e o adolescente à educação de qualidade, na formação da cidadania e participação social necessitam do desenvolvimento moral e da formação ética.

Palavras-chave: Escola. Educação. Educação familiar. Educação escolar

OLIVEIRA, Vânia de. **Family social representations of children's and adolescents' moral development in the Education Perspective**. 2016, 114 f. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ABSTRACT

This study focuses on Social representations (SR) of children's and adolescent's moral development in the context of the relationships between the institutions family, school and social projects developed after/before school hours. The research main question is: What are the family social representations of the role of education, at home, at school and in the after/before school hour social projects, regarding their children moral development? The main aim of this study was to learn through analytical reflection, the characteristics of family social representations of the children's and adolescents' moral development in the education perspective. The study was carried out in an institution called 'Guarda Mirim' which develops social projects with children who are in a situation of social vulnerability in the city of Ponta Grossa, state of Paraná. The research was developed as a quanti-qualitative study through interviews with 60 families of students whose age varied from six to sixteen. The theoretical and methodological background was based on the dimensional (MOSCOVICI, 1978, 2012) and dynamic (JODELET, 2001, 2007, 2009) approaches to Social Representations; Piaget's (1994, 1996) Moral and Psychological development and Genetic Epistemology. Content analysis was employed to discuss the data, aided by the programs ALCESTE and SPSS. The analysis of this educational context revealed three SR: "usefulness of school", regarding job market/future; "education originates at home", making the 'Guarda Mirim' an extension of their homes; and "educating at home means correcting". Moral values are associated to the heteronomous morality, and parents think that the Guarda Mirim caters for that in a better way than the school. Therefore, the research presents some pedagogical contribution as follows: the importance of teacher education to better understand the methodological approaches that lead to children's and adolescents' moral development; the necessity and hardship experienced by the families in social vulnerability demand full time schools to help and contribute to educate students coming from these families; the right children and adolescents have to quality education, aiming at citizenship and social participation, requires moral and ethical development.

Key-words: School. Education. Home Education. School Education.

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE – *Análise Lexical Contextual de Segmentos de Texto*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CHA – Classificação Hierárquica Ascendente

CHD – Classificação Hierárquica Descendente

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GM – Guarda Mirim

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICTI – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MP – Ministério Público

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

PAIF - Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RS - Representações Sociais

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCE – Unidade de Contexto Elementar

UCI – Unidade de Contexto Inicial

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

LISTA DE TABELAS

Tabela 2: Variáveis Censitárias e Médias de Fatores de Risco.....	79
Tabela 3: Frequência dos fatores de Risco/famílias.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do objeto de pesquisa.....	19
Figura 2: Síntese do desenvolvimento intelectual e moral na criança.....	49
Figura 3: Esquema das duas morais.....	52
Figura 4: Dendograma do <i>Corpus</i> “Valores Morais”	83

SUMÁRIO

INTERESSE PELO TEMA.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	22
APROXIMAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL ..	22
1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO FAMILIAR.....	22
1.1.1 Família monoparental feminina	26
1.2 INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS – FAMÍLIA, ESCOLA	29
1.3 ASPECTOS LEGAIS – FAMÍLIA, ESCOLA.....	32
1.4 AS FAMÍLIAS E O DESEMPENHO ESCOLAR.....	34
1.5 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA	37
1.6 AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	41
CAPÍTULO II.....	46
O DESENVOLVIMENTO MORAL E A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL	46
2.1 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	46
2.1.2 Moral: uma consciência cognitiva.....	49
2.1.3 Heteronomia e autonomia.....	51
2.1.4 Influência dos adultos no desenvolvimento moral da criança e do adolescente	53
2.1.5 Escola é um espaço para construção de valores?	55
2.2 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	59
2.2.1 Conceitos e objetivos das Representações Sociais	61
CAPÍTULO III	65
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	65
3.1 PESQUISA QUANTITATIVA E PESQUISA QUALITATIVA: UMA ESCOLHA A PARTIR DOS SUJEITOS	65
3.2 PROCEDIMENTOS QUANTI-QUALITATIVOS: ESTUDOS EM PSICOLOGIA SOCIAL.....	67
3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES	69
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	70
3.4.1 Análise quanti-qualitativa dos textos através do <i>software</i> ALCESTE.....	71
3.4.2 Análise pelo programa SPSS.....	73
CAPÍTULO IV	75
RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
4.1 CAMPO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	75
4.1.1 A Guarda Mirim	75
4.1.2 As famílias participantes da pesquisa.....	78
4.2 ANÁLISE TEXTUAL DOS CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS VALORES MORAIS	82
4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS IMAGENS E ATITUDES	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Entregue aos pais e responsáveis.....	111
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UEPG.....	113

INTERESSE PELO TEMA

O interesse central que instigou o processo da pesquisa em tela teve início no ano de 2011, quando da minha decisão em deixar a escola básica como professora de sala de aula e aceitar o desafio em colocar em prática os estudos da minha formação inicial (pedagogia) na atuação como pedagoga de um contraturno da cidade de Ponta Grossa, a Guarda Mirim. No primeiro dia de trabalho, em uma conversa com o diretor/fundador da instituição, ele me disse que a Guarda Mirim não estava ali para ensinar a matemática ou o português, mas sim para ensinar a moral. Confesso que de início eu não consegui perceber a dimensão do desafio, do que é educar moralmente crianças e adolescentes, visto que na escola básica o objetivo principal não é o da educação moral.

Os desafios foram inúmeros, a começar pela minha falta de experiência e formação carente de referencial teórico que dê suporte para trabalhar o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, seguido do desafio em mediar os conflitos que surgiam entre aluno, família e escola.

Durante o ano de 2013 tive a oportunidade de conhecer Bernadete Machado Serpe, na época aluna de doutorado do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação de Ponta Grossa, Paraná), hoje doutora em Educação, a qual me convidou para participar do Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação e Formação de Professores, coordenado pelo professor Ademir José Rosso. O grupo realizava estudos sobre o desenvolvimento moral da criança, e foi ali que encontrei um suporte teórico para trabalhar com os alunos da Guarda Mirim, bem como com suas famílias.

Dentre as funções do pedagogo estava o contato direto com as crianças, a família e a escola regular. As crianças apresentavam muitos problemas voltados às dificuldades na aprendizagem, mas a grande maioria apresentava também problemas de comportamento.

Muitas vezes recebi ligações da escola básica para resolver problemas de natureza comportamental, relacionados à bagunça frequentemente feita na escola por alunos. Eu perguntava à escola se já haviam ligado para as famílias dos alunos que assim procediam, e a resposta que recebia era a de que *“não adiantava ligar para as famílias, uma vez que dessa forma não se resolvia o problema”*. A escola afirmava que ao ligar para a Guarda Mirim, o resultado era melhor.

Diante desses embates diários, entre aluno, família e escola, surgiu a seguinte problemática: “De quem é a responsabilidade da educação moral dos alunos: da família, da

escola regular e/ ou da Guarda Mirim como contraturno?”

A Guarda Mirim atende crianças e adolescentes há 50 anos, e a pesquisa ora apresentada foi a primeira que buscou apreender as representações sociais das famílias dos alunos atendidos em contraturno sobre o desenvolvimento moral dos seus filhos, pois é preciso conhecer a fundo como se dá essa relação para que se possa mudar o que é necessário, a fim de que o atendimento seja realmente de qualidade e faça diferença na vida dos alunos que por ali passam. Ao agir dessa forma, a Guarda Mirim está cumprindo, de fato, o seu verdadeiro objetivo, que é oferecer ao aluno estudo, trabalho e progresso, através do desenvolvimento de sua autonomia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática as representações sociais (RS) sobre o desenvolvimento moral da criança e o adolescente no contexto das relações entre as instituições família, escola e contraturno social. Tais representações serão analisadas com base na Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001, 2007, 2009), aliada com a Teoria do Desenvolvimento Moral (PIAGET, 1994; MENIN, 1996, 2013; FREITAS, 2003; LA TAILLE, 2006; VINHA, TOGNETTA, 2009).

Com busca sistematizada no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICTI) foi efetuada uma procura sobre os assuntos família, educação, representação social, guarda mirim, contraturno social. Vários são os trabalhos relacionados aos três primeiros assuntos – família, educação, representação social; porém o diferencial nesta pesquisa se refere à Guarda Mirim, contraturno social. Por se tratar de uma instituição de cunho assistencial e ter por base um regime pré-militar, as relações entre família e escola tornam-se objeto de estudo, principalmente no tocante ao desenvolvimento moral dos alunos que atende.

O exemplo e a determinação do fundador da escola e seus ideais espíritas denotam uma formação religiosa baseada nos princípios da caridade e da fraternidade, assim como na promoção do respeito e cidadania. Por se tratar de atendimento assistencial e educacional, há crianças vindas de extrema pobreza, que foram encaminhadas à instituição pela equipe gestora da escola básica, porque a mãe está presa; ou pelo conselho tutelar, por motivos de violência doméstica. A grande maioria procura melhora no comportamento, devido à indisciplina, à falta de limites.

São atendidos pela instituição de contraturno, a Guarda Mirim, cerca de 250 menores, componentes de famílias em situação de vulnerabilidade social¹. Para tanto, selecionam-se aqueles que apresentam maior risco referente às seguintes características familiares: renda, baixa escolaridade, violência doméstica, composição familiar, aspectos culturais (como, por exemplo, pai que está preso, mãe que está presa, crianças que moram com avó idosa, mãe que mora sozinha com os filhos).

Diante da realidade vivenciada no contexto da Guarda Mirim e frente aos questionamentos que surgiram da prática da pesquisadora, em contato direto com as crianças e

¹ [...] a vulnerabilidade social está relacionada com a falta de infraestrutura, com uma maior exposição ao risco, à violência, com a presença de fatores que impeçam as pessoas de ocuparem espaços de decisão e voz, e com a ausência de garantia dos direitos básicos (CRESPO; GUROVITZ, 2002; p.11).

adolescentes e no contato com as famílias, pretende-se interpretar a especificidade desse grupo tendo como base os conceitos piagetianos e a teoria da RS de Serge Moscovici, ou seja, a construção de um objeto – o desenvolvimento moral; e a expressão de um sujeito – pais em situação de vulnerabilidade social que possuem filhos assistidos no contraturno social.

Jovchelovitch (1994 apud FREITAS, 2003, p.14) estabelece uma aproximação entre a teoria das representações sociais e a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, sendo que as duas se constroem através da relação tanto individual, que se dá tanto pelo processo cognitivo, quanto pelo social, através das relações proximais.

Para Piaget (1994), é a partir da interação da criança e/ou adolescente com os diferentes grupos sociais, na convivência diária, que eles construirão seus valores e normas morais. O estudo da teoria do desenvolvimento moral em um mundo como o nosso, no qual a diferença cultural, racial, econômica, etária, produz desigualdade, [...] “nos ajudará a enfrentar os problemas éticos que nos afligem” (FREITAS, 2003, p.21).

Serpe e Rosso (2011) apresentam estudos sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e pressupõem que esses sujeitos participam de uma realidade social que os coloca à margem da sociedade. As instituições de contraturno social buscam o fortalecimento e a inserção desses indivíduos na sociedade. Nessa relação entre família e escola, Serpe e Rosso (2012, p. 4) mostram que “a família reconhece a importância da atuação da escola, voltada à aprendizagem escolar, mas a ela interessa também que seja priorizada a aprendizagem para a vida”. Ou seja, as famílias em vulnerabilidade social, além de valorizarem os estudos de base, também gostariam que a escola contribísse com a educação de valores morais. Em contrapartida, nos estudos de Santos e Rosso (2012, p.136), “os docentes indicam que os problemas escolares estão ligados à ‘ausência familiar’, assim o aluno é mal educado por causa da família ausente, não tem limites, desrespeita a todos”. Segundo os autores, “essas representações parecem estar ancoradas igualmente na representação social do trabalho docente, que consideram apenas sua dimensão técnica. Desse modo, desconsideram-se as dimensões política e humanística”. (SANTOS; ROSSO, 2012, p.152).

Mesmo que os atores escolares demonstrem que tal responsabilidade é da família (SANTOS; ROSSO, 2012), essa função está presente na dinâmica pedagógica e atravessa o processo educacional. Aliado a isso, os pais desejam que a escola trabalhe também os valores com os alunos (SERPE; ROSSO, 2011). Assim, esta investigação pretende contribuir na discussão sobre o desenvolvimento moral da criança e do adolescente no contexto das relações entre as instituições família, escola e contraturno social.

Um levantamento da produção acadêmica sobre a relação família, escola e aluno e seu

desempenho escolar aponta convergências sobre esse fenômeno. Barreto (1981), a partir de uma análise sociológica, realiza uma pesquisa sobre as atitudes das professoras em relação à condição social dos alunos, na qual solicitou que elas descrevessem o que seria um bom e/ou um mau aluno. Como resultado de sua investigação, tem-se que o mau aluno é resultado de sua família e de sua origem social, ou seja, tal aluno é descrito tendo a pele e o cabelo com a cor escura; também foram vistos como maus alunos aqueles que apresentam aparência suja, roupas rasgadas. Já como bom aluno, as professoras descrevem aquele que participa efetivamente nas aulas, e ainda apresenta disciplina, respeitando as normas e regras impostas pela escola. Ao agir dessa forma, o bom aluno torna mais fácil o trabalho do professor dentro de sala de aula. Diferente disso, o mau aluno dificulta o trabalho do professor na classe, pois é desobediente, só faz o que quer, e é muitas vezes agressivo, atrapalhando o bom andamento da aula. Desse modo, a autora considera que a família do bom aluno tem uma condição econômica e emocional estável.

Em uma pesquisa mais recente, Rangel e Naiff (2011) corroboram com as representações de 100 professores do ensino público, se tratando de crianças pobres, de rua. As autoras enfatizam que a escola não pode ser deixada de lado nessa discussão, mas deve comprometer-se com essa causa, sendo que as crianças que estão nessa condição de permanecerem na rua, seja para vender algo e complementar a renda familiar, seja para própria moradia, estão distantes da educação formal.

No entanto, ao invés de se organizar um encontro que proporcione a essas crianças e jovens, através da educação, uma melhor posição na estrutura social, parece ocorrer um desencontro entre a educação pública e as crianças e jovens de rua. O que predomina na educação é o fracasso escolar e, como consequência, os altos índices de evasão, o que denuncia que a escola pública ainda não é acessível para todos, por não contemplar em suas práticas o trabalho com as diferenças sociais, culturais (RANGEL; NAIFF, 2011).

As representações sociais dos professores acerca de crianças e adolescentes em situação de risco, de rua, apresentadas por Rangel e Naiff (2011) estão associadas à elementos socioeconômicos, como desestruturas familiares, ou seja, a família pobre continua sendo a principal causa do fracasso escolar do aluno, pois não é capaz de cuidar de seus filhos, por isso eles abandonam a escola e vão para as ruas. O governo e a sociedade também são citados pelos professores como responsáveis pelas crianças deixarem a escola e estarem na rua, mas as autoras enfatizam que em momento algum os professores assumiram tal responsabilidade como sendo sua e da escola.

Patto (2010) analisa o fracasso escolar de crianças e adolescentes através de uma

abordagem psicossocial, e apresenta a ideia de que o fracasso está relacionado à carência cultural, ou seja, o aluno apresenta baixo desempenho escolar devido à sua forma de pensar e de viver, a qual advém do meio em que ele está inserido. Assim, a escola observa como fator determinante os condicionantes sociais e econômicos para a avaliação do aluno. A autora enfatiza que a falta de sensibilidade se intensifica através do que ela chama de preconceito de classe. Nesse sentido, a pergunta que se faz é esta: “Os professores não conseguem trabalhar com crianças pobres”?

Já Souza e Asineli-Luz (2014) discutem sobre a distinção da função tanto da escola como da família, e o envolvimento das duas para uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano. O artigo debate a necessidade de as instituições de ensino ampliarem as interações com as famílias dos alunos e buscarem a melhoria do rendimento escolar das crianças, valorizando assim a aprendizagem significativa, que é considerada o mecanismo humano. As autoras afirmam que a escola é uma instituição que tem “condições de estabelecer com a família um modelo de educação participativa” (SOUZA; ASINELI-LUZ, 2014, p.28), por se tratar de um lugar de formação, de promover uma relação de proximidade entre aluno, pais e escola. Trata-se de um estudo de campo realizado em dezenove instituições de ensino para o conhecimento das representações dos professores atuantes em escolas públicas do ensino fundamental da região oeste do estado, em relação à importância da participação da família no processo de aprendizagem dos filhos. Nos resultados de pesquisa constatou-se que a maioria das escolas faz encontros periódicos com os familiares, com o objetivo de entregar os boletins de notas dos alunos, embora tenham clareza de que é necessário organizar momentos de esclarecimentos educativos. Além disso, o convívio no meio escolar tem mostrado que é comum os professores relatarem experiências negativas em relação à criança que não recebe o apoio da família, e que a criança bem acompanhada pela família tende a apresentar melhores desempenhos. Sendo assim, as autoras consideram que é na família que está a essência da educação e, sobretudo por isso, destacam a necessidade de ampliar informações sobre as duas instituições (família e escola) e desenvolver ações entre elas.

Na pesquisa sobre “a família e a escola como contextos de desenvolvimento humano”, Dessen e Polonia (2007) buscam enfatizar as contribuições da escola e da família para a promoção do desenvolvimento humano, abordando elementos que implicam no processo evolutivo das pessoas em desenvolvimento. Discutem os vínculos familiares e a importância da rede social de apoio e apontam algumas considerações sobre as inter-relações desses dois contextos. Enfatizam o interesse de pesquisadores e educadores pelo estudo das relações entre a família e escola, bem como destacam que os três principais sistemas que afetam o desenvolvimento da criança são a família, a escola e o ambiente externo.

Estudos têm demonstrado que os professores relatam experiências negativas em relação à

criança que não recebe o apoio da família, e que a criança com apoio familiar tende a ter melhores resultados na escola. Nesse sentido, Ferreira e Marturano (2002) realizaram uma pesquisa a respeito do desempenho escolar de crianças pobres, procurando verificar como as adversidades do ambiente externo se refletem no desenvolvimento de crianças com faixa etária entre sete e onze anos. As autoras obtiveram resultados relacionados ao ambiente familiar que tem poucos recursos e apresenta adversidades nas relações interpessoais; falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte; indícios de menor investimento dos pais no desenvolvimento das crianças; adultos agressivos e práticas punitivas. Concluíram, dessa forma, que as dificuldades escolares aumentam a vulnerabilidade da criança para a inadaptação psicossocial e enfatizam a importância de incluir a família em intervenções preventivas.

No campo da sociologia da educação, faz-se necessário aprofundar conhecimentos sobre as práticas sociais, maneiras de agir e pensar de instituições socializadoras, para assim tentar entender a educação como fenômeno social construído e reconstruído pela coletividade, em seus desdobramentos, compreendendo que a educação se articula com outras dimensões sociais. Sendo assim, em busca de uma educação mais humana e universalizada, é que se pretende entender: a) as mudanças ocorridas na composição familiar e na sociedade, e suas repercussões no processo de escolarização; b) quem representa a família considerada vulnerável, bem como suas formas de organização, se os valores dos alunos estão associados às suas famílias; c) e, por fim, entender de fato como é o movimento no interior das famílias e como se dá a sua relação com a escolaridade (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Para tanto, delineamos as questões e objetivos que permeiam a pesquisa em tela, os quais são apresentados a seguir, no quadro 1.

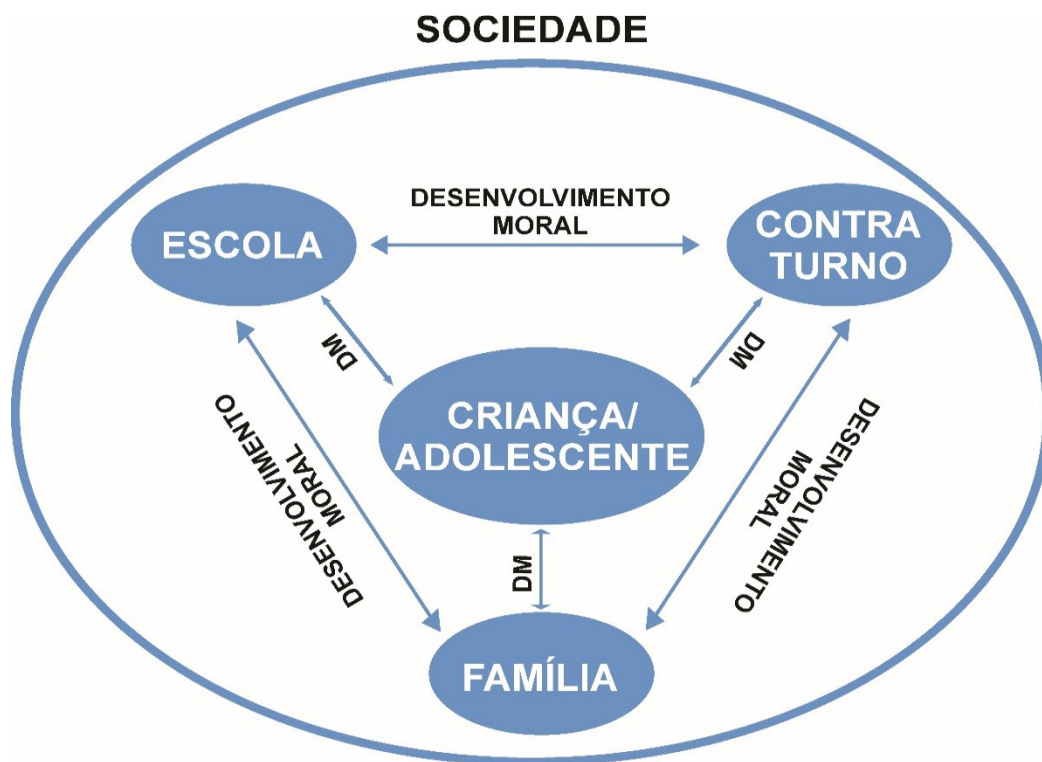
Quadro 1: Questões norteadoras e objetivos de pesquisa

Questões norteadoras da pesquisa	Objetivos específicos
Quais são as representações sociais das famílias sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, acerca do desenvolvimento moral de seus filhos?	APREENDER as representações sociais das famílias sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, acerca do desenvolvimento moral de seus filhos.
Quais são os conhecimentos, imagens e atitudes das famílias atendidas em contraturno social sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, sobre o desenvolvimento moral dos seus filhos?	IDENTIFICAR os conhecimentos imagens e atitudes das famílias atendidas em contraturno social sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, sobre o desenvolvimento moral dos seus filhos. DESCREVER e ANALISAR os conhecimentos, as imagens e as atitudes das famílias sobre o papel das instituições educativas, escola e Guarda Mirim, quanto ao desenvolvimento moral dos alunos.

Fonte: A autora.

Por sua vez, apresenta-se abaixo o esquema do objeto de pesquisa da relação entre família, escola e contraturno e o desenvolvimento moral da criança e/o adolescente, na figura 1.

Figura 1: Esquema do objeto de pesquisa



Fonte: A autora.

É nas relações com o meio que a criança, o adolescente e o jovem aprendem a se socializar, a desenvolver-se moral e/ou imoralmente. Assim, ao circularem por diferentes ambientes, como a família, escola e contraturno, esses sujeitos são influenciados e também influenciam tais ambientes, como se mostra no esquema do objeto de pesquisa, sendo que a moral é uma via de mão dupla: influencia através dos sujeitos os ambientes, e esses espaços também influenciam na vida desses sujeitos.

A estruturação do trabalho está organizada em quatro capítulos: o **primeiro capítulo** apresenta aspectos considerados significativos na relação família e escola, considerando que a criança e/o adolescente², em seu cotidiano, ao se deslocarem entre os espaços familiar e escolar,

² Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 (BRASIL, 1990).

são influenciados por esse meio. Para tanto, o capítulo está dividido em seis seções. A primeira seção discorre sobre como viviam as famílias, o significado delas para a sociedade e as condições em que viviam as famílias pobres, além de apresentar considerações sobre a influência da igreja na concepção de família, a transferência da aprendizagem das crianças para a escola, e discutir a questão da família como núcleo familiar da sociedade, enfatizando suas tipologias. A segunda seção procura discutir a relação família e escola como instituição socializadora, e mostrar como a mudança na composição familiar afeta o processo de escolarização dos filhos e a escala de valores dos adolescentes, sendo reflexo da fragilidade dos adultos. A terceira seção apresenta alguns aspectos legais sobre família e escola, tais como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Constituição Federal (CF) de 1988. A quarta seção traz uma discussão sobre a família e o desempenho escolar, e sobre como a escola avalia as dificuldades no trabalho pedagógico, associando-as às famílias de baixa renda. A quinta seção apresenta uma reflexão sobre a participação da família na escola, vista como estratégia do governo para acompanhamento da vida escolar dos filhos e controle no interior da escola, e mostra como a participação dos pais na escola pode gerar benefícios e aprendizagens mais significativas. Por fim, a sexta seção aborda a relação família e escola no contexto da ampliação da jornada escolar, algumas mudanças ocorridas na área educacional e social, e as ações do governo para o avanço de uma educação de qualidade, através de programas que ampliam a jornada escolar. Essa seção traz, também, informações sobre as estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual, em parceria com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, articula os contraturnos através dos municípios.

O **segundo capítulo** expõe as teorias que fundamentam a presente pesquisa. Para observar com clareza como se dão as relações dos alunos pesquisados nos ambientes família, escola e contraturno (Guarda Mirim), buscou-se referências em Jean Piaget, pesquisador conhecido, sobretudo, por seu vasto campo de estudos sobre o desenvolvimento moral e cognitivo de crianças e adolescentes. A teoria das Representações Sociais fundamentou o presente estudo com apoio, em um primeiro momento, em Denise Jodelet, autora que aborda as RS numa perspectiva antropológica, entendendo-as como formas de pensamento que surgem das observações dos atores sociais (sujeitos) e de seus relatos de fatos e fenômenos sociais (objetos); e, depois, com base nos estudos e investigações de Serge Moscovici, principal representante da teoria das RS, para quem as representações sociais circulam, cruzam-se e se cristalizam no universo cotidiano por meio de uma fala, um gesto, um encontro. Portanto, os estudos de Piaget (sobre o desenvolvimento moral, dos valores), e os de Jodelet e Moscovici

(sobre as RS), os quais foram apresentados e comentados nesta dissertação por diversos autores, constituem a essência e o fundamento básico da pesquisa aqui compartilhada.

O **terceiro capítulo** mostra os procedimentos metodológicos referentes às pesquisas quantitativa e qualitativa, cuja escolha ocorre a partir dos sujeitos de pesquisa. Em relação aos procedimentos quanti-qualitativos, o estudo foca na psicologia social e apresenta os procedimentos para a coleta das informações e para a análise dos dados, a qual terá como base a análise de conteúdo de Bardin (2011), e como apoio os *softwares* ALCESTE e o programa SPSS.

O **quarto capítulo** apresenta o campo e os participantes da pesquisa, bem como suas principais características. Discute-se, nesse capítulo, alguns pontos considerados essenciais, como tentativa de resposta aos questionamentos iniciais da pesquisa, e analisa-se o conteúdo das entrevistas realizadas pelos familiares no tocante à formação de valores na família, escola e contraturno da Guarda Mirim. Procura-se articular o referencial teórico exposto com os resultados empíricos obtidos na investigação, como também apresentar algumas inferências realizadas pela pesquisadora, juntamente com a discussão teórica.

CAPÍTULO I

APROXIMAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: PARA UMA EDUCAÇÃO MORAL

O objetivo deste capítulo é apresentar os aspectos considerados significativos na relação família e escola. O capítulo está dividido em seis seções. Na primeira seção discorre-se sobre como viviam as famílias e o significado destas para a sociedade, e sobre as condições em que viviam as famílias pobres. Apresentam-se, também, considerações sobre a influência da igreja na concepção de família, bem como sobre a gradativa transferência da aprendizagem dos filhos para a escola, surgindo então o sentimento de infância, o qual até essa época não existia. Dessa forma, com a transformação familiar discute-se a família como núcleo familiar da sociedade, bem como suas tipologias, dando-se ênfase às famílias monoparentais. Na segunda seção procura-se discutir a relação família e escola como instituição socializadora, mostrando-se como a mudança na composição familiar afeta tanto o processo de escolarização dos filhos, como também a escala de valores dos adolescentes, sendo reflexo da fragilidade dos adultos. Na terceira seção apontam-se alguns aspectos legais sobre família e escola, tais como a LDB 9394/96, o ECA e a Constituição Federal de 1988. Na seção quatro discute-se sobre a família e o desempenho escolar, tecendo-se comentários sobre como a escola avalia as dificuldades no trabalho pedagógico, associando-as às famílias de baixa renda. Na quinta seção faz-se uma abordagem sobre a participação da família na escola, vista como estratégia do governo para acompanhamento, pelos pais, da vida escolar dos filhos, participação essa que pode gerar benefícios e aprendizagens mais significativas. Por fim, na sexta seção apresenta-se uma reflexão sobre a relação família e escola no contexto da ampliação da jornada escolar, e apontam-se algumas mudanças ocorridas na área educacional e social, bem como as ações do governo para o avanço de uma educação de qualidade, através de programas que ampliam a jornada escolar. Indicam-se, ainda, as estratégias do PNE que, em parceria com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, vêm articulando através dos municípios os contraturnos.

1.1 UM RECORTE HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO FAMILIAR

É na família que o indivíduo forma sua personalidade, sendo que esse é o seu primeiro

contato social desde criança. Como estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Art. 226, “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado” (BRASIL, 1988). No Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) está definido em seu artigo 25, que [...] “família natural é a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes” e parágrafo único, entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade (BRASIL, 1990).

Para entender um pouco sobre as mudanças ocorridas na família, uma vez que esta está interligada com os fatos históricos, buscamos informações em Aries (1981), na obra *História Social da Criança e da Família*, a qual apresenta o processo de constituição da ideia de infância e de família no projeto da modernidade, séculos XIII – XVI. Para o autor, nesse período “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental” (ARIES, 1981, p. 221).

Aries mostra a diferença de como viviam as famílias e o significado destas para a sociedade. As famílias pobres, que passavam a maior parte do tempo nas instalações dos senhores onde trabalhavam, moravam em casebres muito simples (e algumas dessas famílias nem tinham casa). Já as famílias que detinham grandes patrimônios – as famílias, geralmente, dos latifundiários – eram vistas com grandeza por deterem o poder econômico. O que prevalecia eram as tradicionais famílias patriarcais. Na Idade Média, as crianças eram consideradas “pequenos adultos” e tratadas como tal, não existia distinção entre a criança e o adulto, desconsiderava-se os aspectos emocionais e afetivos, o que prevalecia era a rigidez em excesso (ARIES, 1981).

Era na igreja que as famílias encontravam uma moral voltada para a afetividade, uma moral menos rígida. É dessa forma, em um processo extremamente lento, que a família passa a entender a criança como um indivíduo que tem necessidades e precisa de cuidados diferenciados. Assim, a rigorosidade em excesso vai se esgotando, e os pais vão se voltando para o melhoramento da educação da criança. A principal prece da família era realizada pelo filho mais novo da casa, à mesa, num momento considerado sagrado – a hora das refeições – e isso se configura como um sinal da promoção da infância. A aprendizagem se dava de uma geração para outra, a escola ainda não existia para algumas classes, apenas para aquelas mais particulares e privilegiadas (ARIES, 1981).

A partir do século XVII, as crianças, apenas da classe nobre, já se diferenciavam dos adultos pelas vestes infantis; os trajes representavam o estado social da família, e a criança nesse período apresentava um traje particular, por se tornar uma entidade individual; por sua vez os pobres ganhavam roupas já usadas. Dessa maneira observa-se a infância surgindo entre

as famílias da classe burguesa (ARIES, 1981).

Já no século XIX, a família transforma-se consideravelmente, e os pais concentram-se em torno da criança. A substituição da aprendizagem pela escola denota também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento de infância, o qual no princípio não existia. Nasce dessa forma a família moderna, aos pais cabe o dever de escolher o colégio de seus filhos; e à supervisão dos estudos, a repetição das lições. O laço entre o escolar e sua família se estreita, e se na Idade Média a aprendizagem das crianças se dava pelos adultos, de uma geração à outra, a partir da modernidade a educação passa a ser fornecida cada vez mais pela escola. Surge, então, um novo rigor moral por parte dos educadores, sendo que a sua preocupação era isolar as crianças e a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-las inocentes, ou seja, a escola prolongava a infância isolando as crianças, acreditando que através de más companhias elas poderiam se corromper. Considera-se negativa a atitude dos colégios em isolar as crianças e jovens, pois as separava do seu meio social; e acreditava-se que quanto mais cedo se inserir a criança na sociedade e nos estudos, mais rápido ela aprenderá a agir (ARIES, 1981).

Cunha (1997), em seu artigo *A desqualificação da família para educar*, analisou o que a escola desejava como educação, e o que a família tinha de possibilidades para educar e orientar seus filhos. O estudo abrangeu o período dos anos 30, através do discurso escolanovista. Considerava-se, nessa época, que a família seria o espaço primeiro onde se desenvolvem as inclinações morais; no entanto, com a cientifização da escola no século XIX, a família torna-se secundária na formação das crianças e jovens.

A escola nasce com a pretensão de enquadrar as famílias, com o intuito de educar os sujeitos para manter a ordem social. Diante disso, a instituição escolar torna-se a principal responsável pela educação dos filhos das famílias pobres, sendo que apenas os ensinamentos domésticos não garantiriam a ordem esperada. Assim, apenas o Estado teria a capacidade de combater a criminalidade, os delinquentes, e realizar a higienização da classe que colocava em risco a ordem social (CUNHA, 1997).

A educação passou a ser assunto apenas de especialistas que representassem o Estado, assim o poder de decisão sobre as crianças e jovens passa a ser do Estado, e a família é considerada uma instituição desqualificada para educar seus filhos, pois o ambiente familiar poderia contaminar e desviar as crianças e os jovens para o crime, e seria o Estado que salvaria os indivíduos das mazelas familiares (CUNHA, 1997).

A família vem, portanto, transformando-se com o passar dos tempos, e algumas afirmações de que este núcleo da sociedade, a família, poderá desaparecer são apresentadas por

Hintz (2001), ao discutir sobre novos tempos, novas famílias da modernidade à pós-modernidade. A autora faz uma análise do passado entendendo que sempre houve pessoas ligadas por vínculos importantes – os chamados vínculos familiares – e que o indivíduo considerado um ser biopsicossocial está inserido em um habitat específico, com características culturais também específicas, devendo-se considerar o meio em que esse indivíduo está inserido.

Hintz considera a família uma instituição flexível e que sofre influências naturais, sociais e culturais. Aliados a esses três fatores, estão outros mais pontuais, como: demografia, papéis familiares, relação estado-família, parentesco, transmissão de bens, ciclo vital da família. Considerada como um lugar de proteção e de socialização, a família se constitui pelo vínculo matrimonial, com a função da satisfação sexual e também pela educação dos filhos (HINTZ, 2001).

Ao trazer alguns aspectos evolutivos da família, Hintz (2001) verifica que o homem, por ter o poder econômico, controlava toda a família, e à mulher cabiam as atividades domésticas, sendo que ela não tinha autorização para trabalhar fora. Apenas em 1943 é que foi considerado pela legislação brasileira o trabalho feminino, mas isso apenas se o homem não tivesse condições de prover o sustento da família. Nesse contexto, o gênero masculino era privilegiado, a sexualidade do casal era marcada pelo homem, que poderia ter mais de uma parceira; já a mulher deveria ser fiel ao marido. Os filhos, por sua vez, mantinham um distanciamento dos pais, demonstrando assim o respeito que tinham por essa autoridade (HINTZ, 2001).

O período em que a família mais se modificou foi no pós-guerra, pois passou a se considerar mais o indivíduo e seus valores do que apenas o *status* social. A família chefiada pelo marido passa a ter mais participação da mulher, surgindo uma mudança de gênero nas questões de mando no interior da família. A mulher conquista seu espaço e entra no mercado de trabalho, principalmente com a invenção da pílula anticoncepcional na década de 60, produto esse que proporciona à mulher mais segurança e autonomia. Por conseguinte, as questões de fidelidade do casal (que antes era vivida apenas pela mulher, já que o homem tinha liberdade para agir como quisesse) tornam-se iguais para ambos, bem como as decisões e questões financeiras são por eles compartilhadas. Com essas mudanças os filhos passam a ter uma abertura maior para o diálogo e carinho com os pais (HINTZ, 2001).

As modificações no campo cultural, econômico, tecnológico, religioso e valores morais influenciam na estrutura da família. Devido às exigências financeiras a mulher passa a trabalhar fora de casa para aumentar a renda familiar e, desse modo, com a saída diária dos dois

principais responsáveis pela família, surge a necessidade de deixar os filhos em creches e/ou com as avós. A família sofre influências externas na educação de seus filhos, as quais estão relacionadas também com o avanço tecnológico, podendo ser consideradas positivas e/ou negativas. Ou seja, a dinâmica familiar sofre alterações em seu interior, sendo que a televisão, computadores, internet, telefones celulares modificam a forma da família se relacionar e se comunicar. Com a conquista de mais autonomia pelas mulheres ocorre mais uma alteração na dinâmica familiar, uma vez que elas passam também a chefiar os lares, desencadeando assim mudanças também no papel do homem, constituindo-se dessa maneira outras estruturas familiares diferentes da tradicional (HINTZ, 2001).

A autora traz as diferentes constituições familiares, e mostra de que forma elas foram se estruturando na sociedade contemporânea. As famílias monoparentais decorrem de separações em que apenas um dos responsáveis assume os filhos e as responsabilidades da casa. As famílias reconstituídas surgem com mais frequência após a revolução industrial, período esse em que aumentam as mobilizações sociais que apelam por mais liberdade; junto a isso, o acesso da mulher ao mercado de trabalho, a conquista da sua independência financeira acabam se refletindo em um número maior de separações: o casal, ou um dos cônjuges, passa a considerar que não se tem mais a obrigatoriedade de viver ao lado de quem não se ama. Uma nova configuração familiar se constitui também entre casais que preferem não formalizar suas uniões, dando preferência apenas a uma união estável. Ou entre famílias formadas por casais de adolescentes, tendo como causa a gravidez precoce: neste caso, a decisão de formar uma família é tomada pelos pais do casal, devido à imaturidade e falta de renda dos adolescentes para o sustento da família. Uma das configurações familiares mais polêmicas é formada por casal de homossexual, pois esse tipo de união geralmente sofre pressão que afeta tanto o casal como também os filhos pertencentes à família (HINTZ, 2001).

1.1.1 Família monoparental feminina

Como evidenciado por Hintz (2001), novas estruturas familiares surgiram na sociedade contemporânea, dentre elas as famílias monoparentais. Tais famílias são decorrentes de separações dos casais, considerados como núcleo familiar; sendo assim, a monoparentalidade se dá quando apenas um dos componentes permanece na família, responsabilizando-se pelos filhos e custos da casa. Para tanto, nos deteremos em um estudo mais detalhado para entendermos como surgem essas famílias, qual sua dinâmica interna, como

é legalmente vista pela sociedade e pelo estado e ainda como influencia no desenvolvimento da criança.

Em estudo realizado por Santos e Santos (2009), são abordadas questões relacionadas aos fatores determinantes da monoparentalidade. Os autores justificam seu trabalho pelo fato de a monoparentalidade no Brasil ser complexa e insuficiente, e justificam ainda que a família monoparental merece uma análise profunda, uma vez que possui problemas relevantes.

Os autores apresentam historicamente as famílias, as quais viviam em situação de endogamia, em uma situação onde todos os integrantes se relacionavam entre si; posterior a isso se origina a família monogâmica, em que prevaleciam as relações de exclusividade. Enfatizam que a família monogâmica foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade, sendo que o reconhecimento da paternidade beneficiou os filhos através da proteção e assistência e, além disso, se tornou uma instituição que trabalha, consome e, portanto, alimenta a economia (SANTOS; SANTOS, 2009).

A família da idade média era numerosa, e o casamento não tinha conotação afetiva, pois acontecia muito mais para unir as famílias mais tradicionais, a fim de evitar a marginalização, do que por afeto ou amor entre o casal. Os núcleos familiares eram chefiados pelo pai e sobreviviam da agricultura. Por sua vez, a família moderna que surgiu após a revolução industrial causou uma grande transformação na hierarquia familiar, uma vez que a mulher passou a trabalhar nas fábricas para auxiliar no sustento da casa, tendo início a igualdade de direitos. Com a saída da mãe para trabalhar, a responsabilidade da educação dos filhos passa para escola, e no século XX a família apresenta uma configuração nuclear, ou seja, é composta pelo pai, mãe e filhos (SANTOS; SANTOS, 2009).

No Brasil as mudanças ocorridas na família concretizaram-se a partir da Constituição Federal de 1988, que amplia o conceito de família e passa a reconhecer a existência das famílias monoparentais, em seu artigo 226, § 4º, o qual entende como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes. Essa estrutura de família rompeu com a ideia de famílias nucleares constituídas de pai, mãe e os filhos (SANTOS; SANTOS, 2009).

Os dados do IBGE, Censo Demográfico de 2010 apontam que no Brasil tem chamado a atenção para o aumento no número (37,3%) de mulheres sem cônjuge e com filhos no ano de 2010, esse dado é a partir da distribuição percentual das famílias conviventes por tipo segundo a situação do domicílio (BRASIL, 2012).

O que define uma família como monoparental é justamente o fato de estar desvinculada da ideia de famílias nucleares, visto que ela é composta por apenas um dos integrantes e pelos filhos, devido à separação, divórcio, viuvez. Este tipo de família saltou aos

olhos da sociedade com o aumento considerável nos últimos 20 anos, sendo que apenas um dos integrantes desempenha os dois papéis. É isso que a diferencia da família biparental, a qual é constituída de dois genitores. Portanto, na família monoparental um único progenitor educa sozinho seus filhos (SANTOS; SANTOS, 2009).

Essa discussão se torna relevante se pensarmos que apenas um dos integrantes precisa trazer o sustento para a casa, cuidar dos afazeres domésticos e ainda cuidar da educação dos filhos. Não apenas da educação no que diz respeito aos saberes historicamente organizados, mas da educação moral, que forma para a vida.

Dessa forma é que devemos analisar se uma mãe sozinha dará conta da educação dos seus filhos, e é aí que “o estado tem o dever de proteger, assegurando uma vida e um ambiente favorável ao exercício da cidadania, buscando a oferta igualitária de oportunidades” (SANTOS; SANTOS, 2009). É, sobretudo, pela circunstância de a monoparentalidade estar com frequência ligada à pobreza que essa responsabilidade do estado em proteger e buscar soluções para tal problemática deve, efetivamente, ser cumprida.

A pesquisa de mestrado de Braido (2006) contribui com a reflexão da importância dos estudos sobre as famílias monoparentais, principalmente por entender que a maioria dessas famílias são compostas pelas mães e filhos, e por reconhecer os efeitos que a falta de um dos progenitores pode gerar na criança. Há crianças que enfrentam várias dificuldades de adaptação ao meio em que vivem, como na escola, por exemplo, onde apresentam problemas psicológicos por terem sido abandonadas.

A autora Braido (2006) faz uma relação das necessidades da criança e da dependência dela, logo no início da vida, de alguém que cuide de sua alimentação, higiene e proteção. É a mãe que, na maioria das vezes, tenta suprir essas necessidades e, dessa forma, sua ação, seus cuidados, se refletem na formação da personalidade da criança. O pai, por sua vez, deve participar do processo de formação dos filhos, mesmo que sua imagem não seja associada aos primeiros cuidados com a criança, como trocar fraldas, alimentar e demonstrar carinho.

Todos os cuidados necessários com a criança, desde os básicos até outros relacionados a estímulos, a influenciam nessa primeira fase de socialização, sendo que os pais são os primeiros a se socializarem com ela. Portanto, situações contrárias em relação a esses cuidados – falta de estímulos, falta de afeto, maus-tratos, por exemplo, – causam na criança desequilíbrios emocionais como ansiedade e apatia, entre outros. Muitas vezes esses abalos não são percebidos fisicamente, mas se refletem no comportamento da criança (BRAIDO, 2006).

Quando ocorre a separação dos pais, desencadeia-se o processo da guarda da criança. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) estabelece, em seu artigo 33, que a

guarda obriga a prestação de assistência material, moral e educacional à criança ou adolescente. Portanto, o pai e/ou a mãe que estiverem com a guarda terão o compromisso da convivência diária, priorizando a comunicação para o pleno desenvolvimento material, moral e psicológico do menor (BRAIDO, 2006).

A constituição familiar, principalmente com a separação que ocorre entre os pares, é um fator que deve ser considerado, mas o problema maior não está apenas na desestruturação das famílias, ou seja, não é a família monoparental o problema maior, mas sim a consequência a que levará o fato de tal família estar inserida em um projeto de sociedade capitalista, de sociedade desigual. Dessa maneira, faz-se necessário pensarmos a família e a escola dentro de uma estrutura social, e cuidarmos com o discurso de que a família desestruturada (CARVALHO, 2013) constitui um dos maiores problemas da escola; ou, ao contrário, de acharmos que a família estruturada é a resolução de todos os problemas da escola.

1.2 INSTITUIÇÕES SOCIALIZADORAS – FAMÍLIA, ESCOLA

Para Romanelli, Nogueira e Zago (2013), na última década o Brasil avançou nas análises das relações das famílias com os processos de escolarização dos filhos, principalmente em razão das políticas e práticas educativas advindas da organização e composição das famílias. Dessa forma, as duas instituições socializadoras (família e escola) passaram a receber novas abordagens com a incorporação de temas emergentes. Os autores chamam a atenção para a ampliação do conhecimento sobre as formas de organização das famílias e o modo como os filhos são socializados. “As diferenças socioeconômicas e sociais devem ser abordadas e discutidas por meio da produção de estudos quantitativos, que também podem investigar a posição dos filhos nesse processo, tendo por base o desempenho escolar”. (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 15).

A análise interna da relação entre família e escola passa necessariamente, de acordo com os autores, a uma articulação com a esfera econômica e com o poder público; abrem-se, desse modo, caminhos para novos meios de reflexão sobre o tema. “As relações entre família e escola no processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens começam a adquirir legitimidade científica a partir da década de 1970” (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013, p. 31).

O que se nota é uma ênfase na dimensão empírica da família, principalmente a partir das seguintes constatações: crescimento de separações e divórcios; aumento do número de

mulheres no mercado de trabalho; aumento do número de famílias chefiadas por mulheres; aumento de famílias ampliadas, nas quais parentes agregam-se ao modelo nuclear; aumento de famílias recompostas em que os cônjuges têm filhos de união anterior; aumento de famílias monoparentais, em que apenas um dos cônjuges tem a guarda do filho (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Sendo a família considerada a primeira socializadora e responsável em transmitir os valores aos seus filhos; as mudanças ocorridas no interior das famílias reflete na formação do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.

Costa (2011) esclarece a necessidade de refletir sobre os valores, uma vez que vivemos em uma sociedade em constante mudança. A autora aborda que tais mudanças não devem ser encaradas como negativas e apenas serem criticadas, mas devem ser entendidas, para tentar-se, assim, conhecer melhor como ocorre a formação do ser humano, bem como as suas inter-relações e o reflexo no sistema educativo. Com a mesma postura de não criticar, mas tentar entender, a autora observou que a escala de valores dos adolescentes está invertida, em decorrência da alteração das posições dos adultos frente à vida, os quais se abalam em suas convicções, contribuindo assim com o desequilíbrio na vida dos adolescentes. Propõe-se, dessa maneira, que seria mais coerente orientar o adolescente a compreender-se e identificar-se no mundo, de acordo com o ambiente em que circula.

A autora destaca o importante papel da família na transmissão dos valores, porém o que não se pode deixar de considerar é que os indivíduos, bem como suas famílias, não são estáticos. Assim, Costa (2011) aborda o papel da escola, e observa que em se tratando da educação de valores, exige-se muito mais dos professores, uma vez que uma proposta de ensino dessa natureza ultrapassa a grade curricular, sendo necessário o trabalho voltado para a leitura de vida, da religião, da escola, da família e da sociedade.

A família e a escola têm, mais uma vez, um papel preponderante, ao qual nem sempre dão o devido valor. Estas não se podem demitir dos seus papéis nem tão pouco deixar de cooperar uma com a outra. Quando isto acontece é o adolescente ou o jovem e a sua vida futura que estão em causa. É um risco deixar nas mãos dos amigos e da sociedade este processo de socialização, de aprendizagem de valores, de educação de atitudes e compreensão dos comportamentos (COSTA, 2011, p. 32).

Sousa e Filho (2008) explicam que tanto a família quanto a escola têm o objetivo de educar crianças e adolescentes, por isso parece evidente que ambas devam manter uma relação de proximidade e cooperação. Porém, o que parece tão óbvio não ocorre de fato.

O que se tem observado, por um lado, é que a escola reclama a ausência da família no

acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para colocar limites aos filhos e da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais considerados importantes para a convivência em sociedade. E por outro lado, a família reclama da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo mais voltado para a transmissão de valores e para a preparação do aluno perante os desafios não acadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho. (SOUSA; FILHO, 2008, p. 6-7).

Na visão de que os alunos são filhos e cidadãos, Sousa e Filho (2008) asseguram que é impossível colocar à parte escola, família e sociedade. Para os autores, todos precisam se envolver na formação integral dos alunos. Consideram eles que os alunos não aprendem apenas no ambiente escolar, por isso não é apenas do professor esse papel, mas de todos os envolvidos nesse processo de socialização. Portanto, “é imprescindível que família e escola atuem juntas como agentes do desenvolvimento do educando, para que se constituam em agentes institucionais capazes de exercer seu papel para a mudança da estrutura social”. (SOUSA; FILHO; 2008, p. 7).

O modo como as profundas mudanças sociais acontecem condiciona também as famílias. Ao longo dos anos, vários autores procuraram definir as várias formas que existem de famílias, e podemos dizer que as tipologias são as mais variadas. As discussões passam por famílias marcadas tanto pelo desequilíbrio nas relações interpessoais como pela desestrutura econômica, mas, em contrapartida, encontram-se também famílias balizadas pela afetividade, pelo respeito mútuo. Nesse sentido, são os variados comportamentos que podem, ou não, auxiliar no desenvolvimento moral dos componentes familiares.

Para Cecconello; Antoni e Koller (2003), os pais utilizam estratégias educativas com a finalidade de atingir objetivos específicos no que diz respeito às habilidades escolares, sociais e afetivas das crianças. Sendo assim, as práticas educativas referem-se à forma como os pais educam seus filhos em situações do dia a dia relacionadas a hábitos de higiene, alimentação e normas de interação social.

Por sua vez, a escola é considerada como secundária nesse processo de socialização, visto que ajuda a criança a perceber o mundo a sua volta, e deveria contribuir com a continuidade dos limites, desenvolver competências para preparar a criança para o futuro. Dessa forma, torna-se necessário que ambas – família e escola – estejam cientes dos limites estabelecidos para que o educando possa adquirir as competências almejadas dentro dos graus de socialização do indivíduo.

Assim, ao pensarmos em formação integral, na preparação da criança para os desafios do cotidiano e para que tenha uma vida digna, escola e família precisam adotar posturas convergentes, que tenham os mesmos propósitos e que se somem para obter melhores resultados

com as crianças. Para que posturas semelhantes se estabeleçam, é necessário que ocorram a aproximação e um efetivo diálogo entre as instituições (SOUZA; ASINELI-LUZ, 2014). As autoras discutem como a escola se relaciona, ou pelo menos deveria se relacionar com a família, sendo que é a instituição que teria todas as condições para promover um modelo de educação participativa. Portanto, essa interação deveria ser mais aberta, através de momentos de diálogos e discussões, aproveitando-se os encontros para reflexões mais profundas sobre questões educacionais em geral, e não somente para a verificação das notas e assinaturas de boletins. (SOUZA; ASINELI-LUZ, 2014).

Sousa e Filho (2008) contribuem com essa reflexão trazendo a ideia de que a escola enxerga o aluno através de um conceito e/ou uma nota. Infere-se que a vida do aluno dentro da escola é tratada de forma mecânica, o sucesso do aluno está vinculado a um valor, uma nota, não se considerando sua história de vida. A escola ainda apresenta reflexos de uma sociedade cada vez mais industrializada, cujo interesse era encontrar trabalhadores preparados para operar máquinas. A escola seria, pois, a instituição que prepararia para o mundo operacional. Assim, ela torna-se um instrumento para atender às necessidades vigentes.

Para tanto, entende-se que um dos principais papéis da escola é transmitir os conhecimentos historicamente organizados bem como as áreas específicas de conhecimento, porém sem deixar de lado o objetivo de desenvolver nos alunos as noções de cidadania para um melhor convívio social (POLONIA; DESSEN, 2005). Assis e Lima (2011) corroboram essas palavras através da ideia de que a escola é um espaço de cidadania e enfatizam que essa instituição tem um papel fundamental em tal processo, porém não é a única a ter essa responsabilidade, apesar de ser um dos pilares centrais na formação de valores.

1.3 ASPECTOS LEGAIS – FAMÍLIA, ESCOLA

De acordo com a LDB 9394/96, educar é dever do Estado e da família, portanto essa é uma tarefa conjunta. Assim sendo, “o papel da família não pode estar em segundo plano na educação, mesmo quando se fala em educação formal, aquela que é função primordial da escola” (SOUZA; ASINELI-LUZ, 2014, p. 27). O papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros, de acordo com a Constituição Federal, é resumidamente:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.[...]

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao

jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.[...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 1988).

Para tanto, cumpre salientar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, juntamente com o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ao preceituar que a educação é um dever do Estado, da família e da sociedade, estabelece que a escola deva ser capaz de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, garantindo o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, constituindo-se assim, nas sociedades industriais, no principal caminho para a inclusão social (RIGOBELLO, 2010).

“O desenvolvimento da criança e do adolescente, dentro de uma perspectiva legal, implica ações que venham contemplar o que estabelece a lei, em especial, no que diz respeito à família, educação, lazer” (RIGOBELLO, 2010, p.1). Logo, ao analisar o ECA e as principais leis que tratam do direito infanto-juvenil, assim como a relação que os profissionais da educação estabelecem nas suas práticas pedagógicas, o autor observou reflexos do referido Estatuto na ação do professor, porém percebeu que o que está posto na lei muitas vezes é ignorado por esses profissionais, e que as condições encontradas em sala de aula contradizem o ECA (RIGOBELLO, 2010).

De acordo com resultados de pesquisa de Rigobelo (2010), à medida que se considera que a instrução se encerra com a mera transmissão de conhecimentos técnicos, enquanto a educação ultrapassa esse limite e pode alcançar a formação integral da pessoa, evidencia-se que nenhuma das duas pode ser descartada em uma proposta que tenha como meta o oferecimento de uma educação escolar que prepare cidadãos críticos e ativos.

A partir do ECA, as crianças e os adolescentes passam de objetos de tutela a sujeitos de direitos e deveres. Contudo, Santana (2003) destacou que o movimento social que deu origem ao ECA, ainda que tenha contado com a participação da sociedade civil, em termos de representatividade social, deixou a desejar. Dessa forma, foi possível perceber que a noção de criança e adolescente como sujeitos ainda não estava compartilhada por grande parte da sociedade. Tal fato ainda hoje pode ser observado, especialmente em relação às crianças e aos adolescentes em situação de rua, sendo muitas vezes exigidas, do poder público, soluções enérgicas contra os mesmos, geralmente no sentido de puni-los, sem a intenção de garantir seus direitos (SANTANA, 2003).

O ECA também preconiza a desinstitucionalização no atendimento de crianças e

adolescentes em situação de abandono e valoriza o papel da família, as ações locais e as parcerias no desenvolvimento de atividades de atenção, trazendo mudanças no panorama do funcionamento das instituições de abrigo e priorizando, através do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, que é o caso da instituição em contraturno, a Guarda Mirim, o campo da pesquisa.

1.4 AS FAMÍLIAS E O DESEMPENHO ESCOLAR

Conforme registra Carvalho (2013. p. 63-64), “um discurso recorrente no meio educacional atribui às famílias os problemas de desempenho escolar”. A avaliação realizada no interior das escolas denota que as dificuldades que as professoras têm em seu trabalho pedagógico estão diretamente associadas às famílias, principalmente as de baixa renda, as quais, além do déficit econômico, apresentam também o déficit moral e afetivo.

Ao trazer à tona que a escola acusa a família pelo baixo desempenho escolar do aluno, a autora estabelece a importância de conhecermos as características da família considerada desestruturada, uma vez que as pesquisas empíricas têm demonstrado, através de questionário socioeconômico respondido pelas famílias, a ausência de respostas sobre o pai, e ainda, sobre o pertencimento racial, o sexo, e a estrutura familiar. A partir dos dados socioeconômicos, cruzaram-se as informações com as crianças que apresentavam desvio de série e idade. Feito o cruzamento dos dados, verificou-se que havia maior proporção de crianças com histórico de reprovação, ou indicadas para a classe de aceleração, provenientes de famílias que estavam fora do modelo nuclear completo. Além disso, também se identificou que, nessa mesma situação, havia um maior número de meninos e, ainda, de cor negra. A autora apresentou a hipótese de que as professoras avaliavam, a priori, a vida escolar da criança associada com a vida das famílias desestruturadas, fato esse que denota preconceito (CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, o desempenho escolar dos alunos é vinculado às suas características e ao seu ambiente familiar. Assim, o baixo rendimento do aluno é visto pela escola através de suas carências, dentre as quais se destacam as seguintes: ausência dos pais nas reuniões convocadas pela escola, desinteresse dos pais em relação às tarefas escolares de seus filhos, autoritarismo dos pais nas práticas de criação, pouco diálogo por parte dos pais, ausência de hábitos de leitura (PATTO, 2010).

Para Patto (2010), a escola não está preparada para receber crianças carentes e/ou diferentes. A autora considera que existia um processo de marginalização realizado pelas

professoras, mesmo que inconscientemente, devido ao seu desconhecimento quanto à vida dessas crianças, sendo que essas professoras sequer percebem que as crianças muitas vezes nem entendem seu vocabulário. Elas acreditam que os valores e costumes dessas crianças são os mesmos dos alunos ditos normais, e imaginam que a dinâmica sobre o respeito à educação, à autoridade, os castigos e recompensas, acontece da mesma forma que na classe média.

Assim, a autora considera que o fracasso escolar se deve muito mais ao fato de as formas e conteúdos trabalhados na escola estarem distantes da criança concreta com a qual a professora se depara, do que propriamente ao método utilizado. Evidencia-se que tal afirmativa foi se confirmando através de pesquisas realizadas sobre a qualidade do ensino, e não apenas do ensino sistematizado, mas também das ações educativas mais amplas. Além da falta de conhecimento dos professores, tais pesquisas revelaram também a falta de sensibilidade deles para entender padrões culturais que muitas vezes eram diferentes dos seus. A falta de sensibilidade se intensifica através do que a autora chama de preconceito de classe (PATTO, 2010).

Patto (2010) enfatiza a importância da tese de Bourdieu e Passeron nos anos 70, sobre as causas do fracasso escolar, ressaltando que a partir daí ocorreram mudanças no pensamento educacional no Brasil. A autora aponta três aspectos significativos: o primeiro aborda o processo de ensino e aprendizagem, o qual passou a valorizar a dimensão psicossocial, ou seja, a relação professor-aluno, uma vez que antes predominava uma concepção tecnicista de ensino que não considerava as relações pedagógicas como importantes. O segundo aspecto levou em consideração a discriminação social existente na educação. E, por último, pensou-se a educação escolar a partir das condições sociais, forma essa entendida pela autora como um avanço para a superação do mito da neutralidade no processo educativo, permitindo pensar a educação em uma concepção dialética da totalidade social (PATTO, 2010).

Na visão de Barreto (1981), a escola considera o aluno ideal e o mau aluno vinculando aspectos como sexo, características físicas e saúde das crianças, comportamento em relação à aprendizagem e, principalmente, as características de sua família. Assim, as professoras participantes do estudo realizado por Barreto (1981), ao se referirem às características físicas dos alunos, descreveram o aluno considerado ideal com a pele, cabelos e olhos claros; já o mau aluno foi descrito com a pele negra. Em relação à aparência dos alunos, a ocorrência descritiva foi a mesma: a limpeza, roupas limpas e material organizado representam o bom aluno; e a sujeira, roupas inadequadas e até a falta de material compõem o mau aluno.

Ao responderem sobre o ensino propriamente dito, as mencionadas professoras consideraram a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem como fator positivo. Assim, para elas o bom aluno é aquele que participa da aula, mas principalmente

quando participa com disciplina, respeitando as regras de comportamento. Em contrapartida, o mau aluno é aquele que dificulta o trabalho do professor, que não acata ordens e atrapalha o bom andamento da aula, sendo indisciplinado e desobediente (BARRETO, 1981).

Com relação às famílias dos alunos, a autora informa que os professores consideram que a família ideal seria pequena, composta de pai, mãe e um número restrito de filhos. Já a família numerosa não é bem vista, pois se acredita que é um fator de irresponsabilidade dos pais, os quais, ao fazerem os filhos, não têm condições de criá-los, deixando-os assim na rua. Dessa forma, a família ideal é aquela em que os pais dão uma atenção especial à vida do filho, principalmente no que diz respeito à vida escolar (BARRETO, 1981).

Tertuliano (2010) ressalta que a relação entre família e escola é um fenômeno complexo e não pode ser explicado sem serem considerados os determinantes de ordem social, política, econômica e pessoal. A autora realizou em estudo etnográfico junto às famílias das camadas populares para acompanhar a prática de escolarização, ou seja, as disposições dos pais junto aos seus filhos, que trabalho pedagógico os pais efetuam e como é o modo de vida dessas famílias e crianças. Como resultado, apresentou o acompanhamento significativo das mães no processo de escolarização das crianças, apontando que as lógicas socializadoras escolares e familiares nem sempre caminham no mesmo sentido, confirmando que a omissão parental deve ser revista.

Para Tertuliano (2010), a preocupação com a inserção escolar dos sujeitos provenientes de camadas populares não é recente, o que não significa que esse fato tenha tido sua efetivação já concretizada de maneira satisfatória. Há, ainda, necessidade de aprofundamento para o entendimento da criança sem os recursos necessários inseridos na escola. Após a democratização da escola pública obrigatória e gratuita, o acesso e a permanência de crianças de diferentes classes sociais foram se modificando significativamente. Ainda segundo a autora, instalaram-se, junto com o processo de democratização da escola pública e gratuita, novas formas de desigualdades escolares que, tomando-se o devido cuidado para não fazermos anacronismos, permeiam até hoje nossas instituições.

Tomizak (2013) tenta dialogar com a bibliografia desenvolvida sobre a relação entre família e escola, porém o faz em uma perspectiva de caráter geracional, ou seja, a autora analisa os sucessos profissionais de alunos pertencentes a famílias de classes populares³, sucessos esses aliados à transmissão das práticas e usos da escolarização e ao trabalho. Assim, esse extrato social é analisado e avaliado pelo resultado do seu certificado e pela sua ocupação, a inserção

³ [...] classes populares; pobre em capital econômico e cultural (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

profissional dos alunos na sociedade.

Para se ter um futuro melhor, uma profissão com uma renda favorável, há de se levar em conta que é através da educação que se tem acesso a tais conquistas. Assim sendo, é através da educação que se combate à desigualdade social ao longo das gerações. Para tanto, coloca-se como eixos principais a família e a escola, sendo que ambos ocupam um lugar considerável no processo de enfrentamento à desigualdade de renda e quebra do ciclo geracional do extrato social desfavorecido, considerando-se como fenômeno a transmissão das desigualdades de uma geração para a outra (TOMIZAK, 2013).

Tomizak (2013) justifica sua opção pela abordagem geracional, ao analisar famílias do ABC paulista e sua colocação no mercado automobilístico, em um momento histórico no Brasil, com a chegada da indústria automobilística e a formação da classe operária no ABC paulista, consequências da revolução industrial nacional que foram o símbolo da entrada do Brasil na Modernidade. Sendo assim, as fábricas se organizaram com a mão-de-obra, com as famílias dessa região, considerando o nível de escolaridade e qualificação profissional dos trabalhadores. Dessa forma, observou-se que a trajetória familiar e profissional estava marcada pelo contexto em que se apresentava, ou seja, os filhos de pais operários também se tornavam operários. Assim, “um emprego no setor de serviços pode ser entendido por um jovem como uma oportunidade importante, enquanto, para outro, pode significar o signo do declínio social, ou pelo menos, a interrupção de um movimento de ascensão” (TOMIZAK, 2013, p.96).

É objetivo e sonho dos pais da classe trabalhadora que os filhos alcancem uma situação futura melhor que a sua, sendo que a não efetivação de tal sonho pode acarretar a extrema vulnerabilidade, exclusão e, conseqüentemente, a marginalidade. Assim, a discussão intergeracional se reveste de grande importância, uma vez que pode ser considerada como uma forma de luta por uma posição melhor das futuras gerações, e tal posição está aliada, grande parte, ao desempenho escolar dos alunos e aos certificados escolares. Além disso, essa discussão é muito significativa, pois se as novas gerações compartilharem apenas as experiências comuns, não haverá mudanças sociais (TOMIZAK, 2013).

1.5 PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Embora se saiba que a família tem um papel preponderante no sucesso dos alunos em sua vida escolar, nem sempre os pais estão disponíveis para serem parceiros na educação. O grau de escolarização das famílias é um elemento a ter em consideração, pois “naturalmente os

pais com maior grau de instrução, por certo mais bem informados, é que são mais sensíveis às problemáticas envolvidas com seus filhos no que diz respeito ao ensino” (COSTA, 2011, p. 22).

O discurso da participação das famílias nas escolas tem funcionado como estratégia de governo, para convencer os/as responsáveis pelos/as alunos/as sobre a importância de acompanharem a vida escolar de seus filhos/as (SIQUEIRA, 2007). Ao constatar a presença desse discurso em diferentes instâncias escolares, bem como presenciar a certeza de educadores/as e pedagogos/as da necessidade de instituir a participação da família na escola, Siqueira (2007) convenceu-se da necessidade de compreender melhor esse discurso, suas bases e os argumentos que o sustentam. Assim, analisou a participação das famílias como controle social da escola pública. Antes do período militar, a participação das famílias na escola era considerada um mecanismo pedagógico para a transformação de um ensino mais completo no que diz respeito à realidade social dos alunos. No entanto, após a Ditadura Militar, a família no interior da escola começou a representar uma forma de controle, tornando-se um elo entre o governo e as instituições (SIQUEIRA, 2007).

Nessa perspectiva, segundo a autora, o discurso da participação das famílias nas instituições escolares exigia um sujeito que participa da escola para auxiliar no controle dos gastos, fiscalizando os recursos materiais, os conteúdos aplicados em sala de aula e o trabalho docente, ocorrendo no interior das escolas a implantação e, na sequência, a obrigatoriedade de Associações de Pais e Mestres. Demonstrava-se, dessa forma, uma ambiguidade na relação família e escola, pois, por uma lado, afirmava-se que a conotação tinha como objetivo a erradicação do analfabetismo e, assim, a melhora na educação; e, por outro, o estado confirma interesses voltados ao capital. Para a autora, o período ditatorial ajudou a consolidar o discurso da escola democrática (SIQUEIRA, 2007).

Já na década de 80, através dos movimentos sociais, houve a redemocratização da escola pública, com a ideia de criar uma política educacional democrática participativa, autônoma e cidadã, com a defesa em garantir, além do acesso, também a permanência do aluno na escola. Para tanto, haveria a necessidade de ampliar o diálogo entre família e a escola. A família começou a ser considerada como igual nessa relação entre família e escola, as quais, juntas, mediarão a escolarização dos alunos (SIQUEIRA, 2007).

A retomada histórica que a autora faz da participação das famílias nas escolas nos remete a entender que já no período analisado a relação família-escola – que deveria ter o objetivo de possibilitar aos filhos/alunos um melhor futuro, diferente do futuro dos seus pais, longe da marginalização – é marcada pela diferença social e cultural entre o universo familiar e escolar, surgindo implicitamente um confronto entre as duas instâncias.

Sousa e Sarmento (2009) destacam alguns benefícios nessa tentativa de parceria. Primeiramente, salientam que não se nega que a família é a primeira responsável em orientar e desenvolver competências em seus filhos, sendo que é no contexto familiar que se adquire referências culturais que serão a base para o enfrentamento das relações sociais. Para as autoras, a escola não pode desempenhar verdadeiramente seu papel se não tiver o apoio da família, pois é ela que melhor conhece o educando, suas particularidades. Dessa maneira, as famílias poderão informar a escola e esta, por sua vez, poderá desenvolver projetos e estratégias mais adequados para o melhor desenvolvimento dos alunos. Se isso acontecer, o professor terá uma satisfação profissional maior, o aluno terá melhores resultados e os pais, por sua vez, se sentirão mais valorizados, principalmente os das classes populares. Sendo assim, os benefícios do estreitamento da relação família e escola passam pela construção da identidade do sujeito, bem como pela construção da cultura de cidadania. Dessa forma, o envolvimento dos pais com a escola está associado a múltiplas vantagens. Posicionando-se a respeito desse assunto, Sousa (1998, p.149) diz o seguinte:

A criança (aluno na escola, filho em casa e cidadão na comunidade) sente-se mais motivada e posiciona-se mais positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que potencializa o seu sucesso, sendo as crianças em risco as que mais podem beneficiar com esse envolvimento; os pais, ao sentirem-se apoiados, veem elevadas a sua motivação e autoestima, uma vez que se alargam as redes sociais que proporcionam o acesso a mais informação e apoio entre si; os professores, perante as atitudes positivas dos pais, que lhes fornecem mais e melhor informação sobre os alunos, vêem o seu trabalho facilitado e a sua satisfação aumentada; no respeitante à comunidade, podem ser significativos os ganhos em termos do desenvolvimento de valores de igualdade e democracia, para além da melhoria da qualidade das opções e da coordenação dos seus serviços; a instituição escolar, ao descentralizar-se e aproximar-se dos outros atores, melhora os padrões de qualidade educativa.

Souza (1998) afirma que a escola deve assumir um papel preponderante no desenvolvimento de estratégias que envolvem as famílias no que se refere à elevação e melhoria dos padrões relacionados à qualidade educativa. Assis e Lima (2011, p. 2), por sua vez, asseguram que “a educação e a escola deve representar espaços privilegiados para o aluno, dentro da pluralidade de ideias e da vivência de diferentes concepções pedagógicas, para ter suas concepções de forma crítica, responsável, autônoma”. Sendo assim, a escola precisa se modificar e se transformar urgentemente, para oportunizar ao aluno um avanço enquanto cidadão que reflete, analisa, critica e, sobretudo, aprende a conviver em harmonia. Para tanto, é preciso que um dos principais atores desse processo, o professor, esteja aberto a mudanças, permitindo a ruptura da relação de dominação e poder entre professor e aluno: “O professor não

pode mais ser só o ‘sujeito que ensina’, porque os alunos não são mais apenas os ‘sujeitos que aprendem’. Ensinar/aprender, é uma ação continuada e compartilhada entre professores e alunos” (ASSIS; LIMA, 2011, p. 2).

Sobre as formas de relacionamento entre pais e escola, Polonia e Dessen (2005, p. 307-308) compartilham a seguinte afirmação:

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos. (...) Para superar as descontinuidades entre os ambientes familiar e escolar, é necessário conhecer os tipos de envolvimento entre pais e escola e estabelecer estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns.

Para isso, é imprescindível programar e realizar parcerias que levem em conta o contexto cultural e social; é preciso estabelecer diálogos e desenvolver ações que além de contribuïrem para o necessário e adequado relacionamento entre escola e família, promovam aprendizagens realmente significativas.

Souza e Asineli-Luz (2014, p. 27) destacam que as ações desenvolvidas nas escolas para a maior integração entre a escola e a família indicam que o esclarecimento e o aprofundamento de questões que abordam a aprendizagem da criança, as concepções de infância, a função da educação escolar e a distinção entre os papéis específicos da escola e da família, o histórico e organização das famílias brasileiras e do mundo, concorrem para a abertura e a ampliação de uma participação efetiva da família na escola.

Souza e Asineli-Luz (2014, p. 28) chamam a atenção para os problemas gerados com a falta de sintonia entre família e escola, que acabam repercutindo na vida do aluno. O processo de aprendizagem, que poderia ser mais tranquilo e produtivo, muitas vezes fica prejudicado. Assim sendo, o papel da família não pode estar em segundo plano na educação, mesmo quando se fala em educação formal, aquela que é função primordial da escola.

Nesse sentido, os estudos na área educacional têm mostrado que os familiares precisam ser motivados a estabelecer uma relação mais próxima com a escola (SOUZA; ASINELI-LUZ, 2014). Assim, cabe a cada um, cumprindo a sua função, repensar a prática educativa e trocar informações no sentido de buscar um caminho comum para a educação das crianças. Não se trata de substituição, ou de assumir o papel do outro, mas de complementação.

“A necessidade de se construir uma relação entre escola e família, deve ser para

planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola” (PICANÇO, 2012, p. 15). Nesse sentido, discute-se a relevância de conscientizar as escolas sobre seu papel na tentativa da parceria família e escola, para assim desempenhar uma intervenção pedagógica priorizando reflexões que possibilitem à família reconstruir a autoestima, sentindo-se parte integrante desse processo. Contudo, é preciso que a família se sinta compreendida e não apenas apontada como problema, pela escola (PICANÇO, 2012).

1.6 AS RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Para contribuir com a oferta de educação de qualidade, o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, estabelece programas e projetos que visam ampliar a jornada escolar e a organização curricular. Essa é uma estratégia do Ministério da Educação para aumentar a permanência de crianças e adolescentes na escola, tirando-os das ruas. Um dos programas apresentados pelo Governo é o “Mais Educação”, que tem o objetivo de oferecer aos alunos atividades como: acompanhamento pedagógico, projetos voltados ao meio ambiente, esporte, lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. O programa prioriza instituições de ensino localizadas em capitais e regiões metropolitanas que têm baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2012).

Na mesma direção, mas por outros meios, o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) tem a duração do turno escolar como um de seus critérios de distribuição dos recursos, favorecendo escolas que adotam o tempo integral (CAVALIERE, 2009, p.3). Para Cavaliere (2009), o horário escolar integral torna-se relevante ao entender a escola como agência socializadora da infância. Necessita-se, assim, tornar a escola um espaço receptivo que apresenta uma variedade de práticas sociais e que favorece, cada vez mais, a integração com os pais e a comunidade, lembrando que as atividades culturais e esportivas são também fundamentais para o bom funcionamento escolar.

Uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), descrita no item estratégia 2.6, é promover a busca de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014, p.20). Através do PNE e de parcerias municipais com instituições que ofertam serviços

de complementação à educação, o governo busca proporcionar às crianças, adolescentes e jovens o acesso à alimentação à socialização e à cultura. Algumas dessas instituições atendem essa clientela no período contrário ao da escola regular, ou seja, no turno em que os alunos saem da escola, por isso são chamadas de contraturno escolar.

As instituições que atendem em contraturno, consideradas informais, atuam muitas vezes para auxiliar no reforço escolar; além disso, também desenvolvem atividades que proporcionam acesso ao esporte e à cultura, arte, recreação. Para Carvalho (2013), o reforço escolar é considerado um fenômeno que atende a diversas necessidades familiares. Nesse sentido, a modalidade variada de oferta educativa, na informalidade, além de complementar a necessidade do estudante em suas dificuldades na aprendizagem, nos déficits de acompanhamento dos conteúdos, também auxilia a família, pela necessidade de trabalhar e não ter com quem deixar seus filhos. Para a autora, o reforço escolar, é considerado um fenômeno recente de pesquisa no Brasil, e é estudado no Instituto Internacional para o Planejamento Educacional da Unesco.

Para explicar esse fenômeno, Carvalho (2013, p.222), aponta que “o reforço escolar pode ser situado e compreendido no contexto neoliberal de tendência à privatização e mercantilização da educação”. Ou seja, a demanda do mercado de trabalho atual exige qualidade de sua força de trabalho, no que diz respeito às competências e habilidades, assim o nível de formação deve ser melhor e mais amplo. Dessa forma, há necessidade de uma preparação adicional à educação formal. Além disso, a necessidade de redução dos gastos públicos em educação sugere que a família assuma e complemente a educação; quando não há essa possibilidade, ocorre a procura de um contraturno que, além do reforço escolar, ofereça o desenvolvimento de outras competências e habilidades (CARVALHO, 2013).

Nesse sentido, destacam-se as ações do governo para a efetivação da família em assumir a responsabilidade dos pais na educação dos filhos. Carvalho (2013, p. 223) destaca que “no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Presidente Lula ressaltou a importância da parceria com as famílias e as comunidades para melhorar a qualidade da educação pública”. Nessa perspectiva, a família deveria acompanhar mais a frequência, o rendimento escolar, as tarefas de casa e as notas de seus filhos. A autora ressalta que tal ação do governo levou a família a terceirizar essa responsabilidade, uma vez que não dá conta disso sozinha, porquanto, além da responsabilidade do trabalho remunerado fora de casa, as mães têm também a responsabilidade do cumprimento das atividades domésticas (CARVALHO, 2013).

É diante disso que a família busca pelo reforço escolar, terceirizando a

responsabilidade na educação tanto doméstica como escolar, considerando que a jornada escolar é curta no Brasil, sendo quatro horas diárias, aliado à condição das famílias a qual não permite um acompanhamento na vida escolar dos filhos/alunos. Portanto, o atendimento complementar escolar, o reforço escolar, também tem a característica de tirar as crianças das ruas e ensinar-lhes bons modos. (CARVALHO, 2013).

Assim, é nesse contexto que o reforço escolar, o contraturno e as escolas de tempo integral tornam-se necessários na rotina das famílias em vulnerabilidade social, ampliando o tempo de estudo e a aprendizagem, estimulando os conhecimentos e aptidões sociais necessários para o avanço e inclusão das crianças e adolescentes.

Ao focalizar as relações que se estabelecem entre as famílias e as instituições escolares em experiências de ampliação do tempo diário de permanência dos alunos nas escolas, Cavalieri; Coelho e Maurício (2013) refletem a partir das escolas que têm o tempo de atendimento ampliado. Sendo essa uma inovação na cultura escolar brasileira, as autoras acreditam estar favorecendo a aproximação entre famílias e escolas, mas a relação continua permeada por conflitos, já que muitos professores permanecem com a postura de culpar os pais pela ausência na vida escolar dos filhos, ou seja, a visão desses professores é negativa frente às famílias dos alunos que atendem.

Mas Cavalieri; Coelho e Maurício (2013) não deixam de levar em conta o outro lado dos professores, os quais, diante da ampliação da jornada escolar, vêm enfrentando grandes desafios, uma vez que se ampliam as tarefas e intensifica-se o trabalho. Além disso, as práticas escolares nem sempre estão de acordo com as políticas públicas. As autoras fizeram a opção em ouvir os professores que realizam ações com as quais procuram romper com a atitude de que todo problema do aluno está relacionado às famílias. Assim, a pesquisa realizada em oito municípios: São Paulo, Nova Friburgo, Colatina, Olímpia, Recife, Natal, Russas e São Sebastião do Passé, na região nordeste, possibilitou estabelecer relações da maior incidência de pobreza com a maior incidência de matrículas em horário integral.

Nesse sentido, as autoras discutem em dois aspectos as relações família e escola no contexto da ampliação da jornada escolar, afirmando que “o primeiro demonstra que o público alvo das escolas de tempo integral, são alunos de famílias de baixa renda e de situação de vulnerabilidade social” (CAVALIERI; COELHO; MAURÍCIO, 2013, p.263). Elas têm a visão de que os programas evitam que as crianças fiquem na rua, pois isso representa perigo, mas apontam que muitos alunos ficam fora de casa porque os pais trabalham, não tendo condições de verificar onde ficam os filhos em horário não escolar. Porém, existem aqueles alunos que ficam na rua porque os pais são negligentes. Sendo assim, esses pais são criticados pela

transferência de responsabilidades do seu papel para a escola. A percepção de grande parte dos professores é de que a jornada ampliada nas escolas constitui um apoio provisório e emergencial; eles não a veem como expansão qualitativa da ação escolar com foco na formação do aluno (CAVALIERI; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

O segundo aspecto da relação família e escola no contexto da ampliação da jornada escolar diz respeito aos objetivos e à natureza das atividades promovidas na jornada ampliada, ou seja, está ligado aos cuidados e à proteção das crianças e/ou ao reforço na aprendizagem. Aqui, as autoras discutem sobre a ambivalência existente nas instituições de tempo integral, as quais, de um lado, têm o dever de ensinar os conhecimentos; e, de outro, precisam exercer a função de proteção e assistência, ou seja, devem cumprir as duas dimensões necessárias para o desenvolvimento das crianças e adolescentes. Elas apresentam um exemplo que sempre foi motivo de discussão entre família e escola e até considerado um pesadelo entre ambas, que é o dever de casa. Como na maioria das escolas de jornada ampliada o dever de casa é realizado na própria escola, junto com a professora, as autoras encontraram em suas pesquisas iniciativas de professores que, ao assumirem tal papel, deixaram a atitude de culpar a família por não auxiliar na tarefa (CAVALIERI; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

Enfatiza-se, nesse sentido, que a rediscussão do papel da escola, a ampliação dos papéis dos agentes educativos, não distorcem a sua especificidade de transmitir os conhecimentos histórica e socialmente acumulados. Todavia, permanece o conflito na relação família e escola no contexto da jornada ampliada, uma vez que, para os docentes, ocorre uma substituição das funções dos pais para a escola. E para os pais, além de a ampliação da jornada escolar configurar-se como a solução para suas rotinas diárias, a permanência dos seus filhos na escola em um período mais ampliado significa, também, maior oportunidade de aprendizado. Porém, é importante enfatizar que o turno ampliado não deve ser transformado em acolhimento dos desvalidos (CAVALIERI; COELHO; MAURÍCIO, 2013).

Nesse cenário de ampliação da jornada escolar, Lima (2013) destaca que houve mudanças na área educacional e social, como a diminuição das desigualdades sociais através de programas das políticas públicas, dentre os quais se destacam: o programa “Mais Educação”, que trata do acesso e progressão de crianças das camadas populares no sistema escolar; o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que dá acesso à educação superior no Brasil; e outros programas que trouxeram modificações que vêm se refletindo tanto no campo educacional como no social. Como afirma Lima (2013, p. 312), esse processo de políticas públicas “aumentou recursos para investimento e diminuiu a participação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho”.

Por outro lado, apesar da melhoria dos indicadores educacionais com a redução das desigualdades, Lima (2013, p. 313), baseando-se na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro Geográfico (IBGE) no ano de 2009, registra que em torno de 10% da população brasileira é analfabeta.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO MORAL E A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Neste segundo capítulo apresentamos as teorias que fundamentam esta pesquisa, relacionadas tanto às questões práticas vivenciadas pela pesquisadora, como à experiência da relação entre aluno, família e escola. É nesse sentido que, no primeiro momento, nos utilizamos das Representações Sociais (RS) na visão de Denise Jodelet, principal colaboradora da teoria da RS que aborda a representação social de uma forma antropológica e evidencia a importância da experiência vivida, a qual traz os elementos da problemática apresentada.

Usamos, também, a teoria das Representações Sociais, através da abordagem dimensional proposta Serge Moscovici, que nos permite organizar e sistematizar o pensamento, os conhecimentos, as imagens e as atitudes dos familiares dos alunos com relação à Guarda Mirim e à escola regular, podendo dessa forma fundamentar teórica e metodologicamente a construção dos dados a partir dos conceitos que constituem as RS.

Por se tratar de famílias em vulnerabilidade social, Jovchelovitch (2011) enfatiza a necessidade do estudo das RS, sendo que no Brasil isso ainda é especialmente necessário, pois nossa realidade apresenta desafios como a pobreza, fome, miséria, violência e exploração, um quadro que compõem a nossa sociedade. Portanto, a teoria das RS nos auxilia não apenas nos levantamentos de dados, mas principalmente no questionamento desse quadro.

A criança e o adolescente, em seu cotidiano, ao deslocarem-se entre o espaço familiar e escolar, manifestam conhecimentos, imagens e atitudes sobre os valores. Nesse sentido, através dos estudos das Representações Sociais (RS) e do desenvolvimento moral de Jean Piaget, buscamos identificar a contribuição da instituição em tela no que se refere ao desenvolvimento moral dos alunos.

Para observarmos com mais clareza como é a relação do aluno no seu contexto familiar, em suas atividades diárias e em sua relação com os ambientes como a escola e o contraturno, buscamos em Jean Piaget essa referência, uma vez que esse autor apresenta um vasto campo de estudos sobre o desenvolvimento do comportamento tanto moral quanto cognitivo de crianças e adolescentes.

2.1 PIAGET E O DESENVOLVIMENTO MORAL

Piaget (1994) defende a ideia de que a moral é constituída através de relações de cooperação que promovem espaços favoráveis ao diálogo e ao respeito mútuo. Portanto, para o autor toda moralidade se constrói no respeito que os indivíduos adquirem pelas pessoas e pelas

regras. La Taille (2006, p.88) enfatiza que a criança a partir de 8 a 9 anos de idade está em “processo de desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral, e que tal desenvolvimento ocorre por fases, por saltos de qualidade, os quais são resultados de conflitos subjetivos e intersubjetivos”.

Segundo La Taille (2006), o primeiro contato da criança com a moral é concreto, ou seja, se dá por meio das regras. Para o autor, a moral é um objeto de conhecimento que, através das regras e valores, explicita o que deve e o que não deve ser feito. “A regra e os valores permitem dar corpo à moral, situá-la no tempo e no espaço, representam pautas de ação ou balizas para as condutas cotidianas” (LA TAILLE, 2006, p.74). O aprendizado moral pode limitar-se na dimensão normativa das regras, sem ao menos haver o entendimento de onde elas surgiram e por que elas existem, por isso é necessário entender que a moral sozinha, sem as regras, pode ser vaga, sem uma direção. Assim, a moral é a matriz da qual derivam as regras, os princípios e os valores. “Os valores são objeto de conhecimento e a ação moral depende desse conhecimento” (LA TAILLE, 2006, p.75). Os valores são definidos como conhecimento cultural, incidem sobre os costumes de vida adotados pelas comunidades, em diferentes épocas. Logo, os valores nos remetem à diversidade das formas de pensar o sentido da vida (LA TAILLE, 2006). Portanto, os valores podem ser considerados positivos e/ou negativos, dependendo do contexto e da cultura de determinado grupo. Podem, pois, ser também chamados de contra valores. Pode-se considerar como valores a diferença entre o bem e o mal; as atitudes de não bater, não xingar, obedecer as regras, não mentir; o respeito aos professores e aos pares; a solidariedade. “Se a criança viver em um meio social no qual ações morais são pouco valorizadas, pouco destacadas enquanto traduções de excelência do ser, o mais provável é que a expansão de si pouco se alimentará delas” (LA TAILLE, 2006, p.140). Por conseguinte, o que determina o desenvolvimento moral de uma criança é a qualidade das relações sociais em que ela se encontra. Assim, pode acontecer de nem todas as crianças despertarem o seu senso moral, pois muitas convivem em um ambiente amoral.

No prefácio da obra *O Juízo Moral da Criança*, Yves de La Taille (1994) enfatiza que os dois conceitos de Piaget, a acomodação e a assimilação, estão implicitamente contidos na sua interpretação sobre o desenvolvimento da moral na criança. Para Piaget, o conhecimento se dá através da assimilação das informações do meio em que a criança convive, portanto a assimilação está determinada por estruturas mentais. Por sua vez, tais estruturas modificam-se pelo contato com os objetos (físicos e sociais) do meio, para realizar novas ações, ocorrendo dessa forma a acomodação. Quando a acomodação se esgota ocorre o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, a criança conserva os novos esquemas e os reemprega repetidamente (PIAGET, 1994).

O desenvolvimento da moral na criança deveria ocorrer da mesma forma, uma vez que num primeiro momento ela interpreta a moral adulta através das estruturas mentais que possui, não sendo essa uma interpretação racional em que a criança entende o porquê de tais regras. Por isso, as crianças acreditam que as regras impostas pelos adultos devem ser seguidas. Neste caso, a interpretação realizada pela criança sobre a moral é a assimilação.

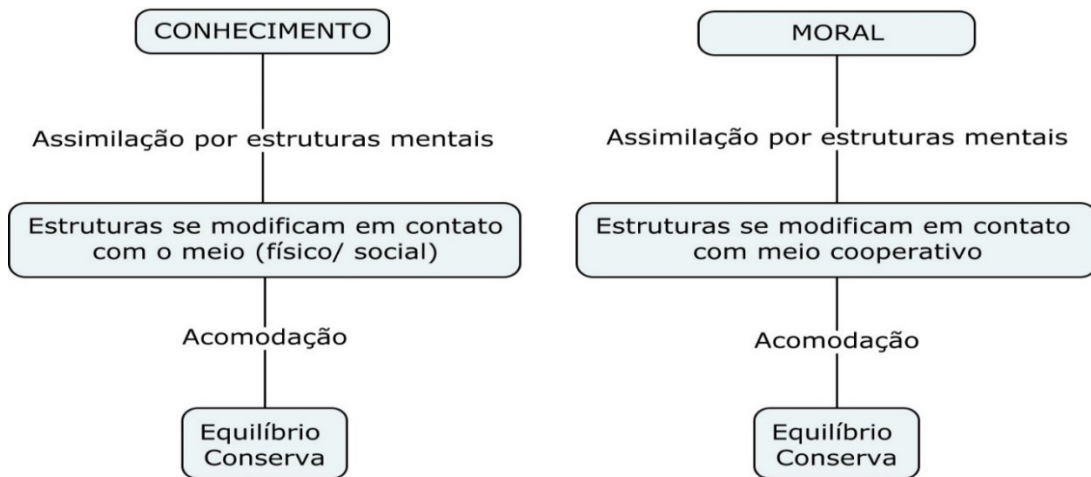
Para que houvesse a possibilidade de passar do estágio da assimilação para a acomodação como explicado anteriormente, o autor entende que as estruturas mentais da criança são insuficientes, uma vez que para isso a criança deveria ser estimulada a entender a moral racionalmente, por uma interação social chamada de cooperação (PIAGET, 1994). No prefácio, Yves de La Taille (1994) ainda acrescenta que para se chegar ao processo de acomodação há necessidade da modificação das estruturas mentais anteriores. Se isso não ocorrer, a criança permanecerá no mesmo nível de compreensão das regras morais, ou seja, acreditando que a imposição dos adultos é o que determina tais regras.

Ao observarmos que as relações sociais em sua maioria não acontecem através da cooperação, conclui-se que um grande número de crianças se tornam adultos moralmente heterônomos, que acreditam apenas no que já está estabelecido, sem ao menos entender o porquê (PIAGET, 1994).

Portanto, há necessidade de aprofundar o processo de investigação sobre moralidade, tendo como princípio o respeito pelas pessoas e pelas regras. Esse desenvolvimento moral ocorre em ambiente propício à disseminação desses valores, onde são delineados novos valores.

Já a síntese do desenvolvimento intelectual e moral da criança passa necessariamente pelas estruturas mentais que se modificam em contato com o meio, conforme representado pela figura 2.

Figura 2: Síntese do desenvolvimento intelectual e moral na criança



Fonte: Adaptado de Yves de La Taille (1994, p.7).

2.1.2 Moral: uma consciência cognitiva

Enquanto Kant vê as regras sociais e morais como lei universal, para Durkheim (1978) essas regras não poderiam se constituir através da hereditariedade biológica, mas por meio de pressão externa dos indivíduos uns sobre os outros. Já para Bovet, as regras são transmitidas dos adultos para as crianças, pois estas não nascem com as regras, devem conformar-se a elas através de uma adaptação (PIAGET, 1994).

Piaget (1994) estudou o lado racional da moral e percebeu que o universo moral de cada um é composto por hábitos e tradições impostos pelas gerações passadas. Mas ele acreditava que a razão pode ir além dessa ideia, se for desenvolvida, pois é preciso criticar esse fator e tentar mudá-lo. O autor faz um estudo sobre como se dá o desenvolvimento moral em crianças e adolescentes, realiza interrogatório a partir de um jogo de bolinhas de gude com o objetivo de entender como as crianças adquirem a consciência sobre as regras. Ou seja, Piaget realizou um estudo cognitivo.

Alguns autores como Jovchelovitch (1994 apud FREITAS, 2003, p.14) destacam a importância do trabalho de Piaget para a teoria das representações sociais, a qual compõe o quadro teórico da investigação piagetiana, e afirmam que essa investigação tem um valor significativo para tal teoria, uma vez que as dimensões cognitivas, afetivas e sociais estão presentes na própria noção de RS, como já se afirmou no capítulo específico.

Lawrence Kohlberg (1997), um psicólogo americano seguidor de Piaget, elaborou uma teoria cognitiva evolutiva da moralização, que trata de explicar como se desenvolvem essas etapas a partir da interação entre um indivíduo e seu ambiente; como o indivíduo passa de uma

etapa para a seguinte; por que alguns indivíduos se desenvolvem mais que outros; qual a relação entre essas estruturas de base cognitiva e os sentimentos e ações morais de um indivíduo.

A teoria de Kohlberg (1997) fundamenta-se em uma mescla de evidência empírica sólida e especulação teórica. Para melhor entendê-la, apresentamos as fases que o autor desenvolveu, as quais são por ele divididas em níveis:

- Nível I - Pré-convencional

Etapa 1 - Moral heterônoma: não se pode violar as regras que são externas, as quais são controladas por autoridades através de castigos.

Etapa 2 - Individualismo: as regras são seguidas por interesse próprio.

- Nível II – Convencional

Etapa 3: as regras são baseadas na boa relação e no respeito mútuo.

Etapa 4: Sistema social e consciência – deve-se seguir as regras de convivência para contribuir com a sociedade.

- Nível III - Pós-convencional

Etapa 5: as regras já estabelecidas em contrato, mesmo que as opiniões não convirjam, devem ser obedecidas.

Etapa 6: o correto é seguir os princípios éticos universais, as leis e acordos sociais; deve-se, portanto, ter um compromisso pessoal com esses princípios.

Kohlberg (1997) complementou a teoria moral de Piaget, dando ênfase à racionalidade. Ao estudar O Juízo Moral, Piaget não estuda os sentimentos morais, mas sim a evolução de critérios empregados pela criança e pelo adolescente para julgar o certo e o errado, a dimensão racional da moralidade (LA TAILLE, 2006).

Piaget e Kohlberg observam que a maioria das pessoas veem na moral não um guia para a sociedade, mas sim a garantia de que ela se mantenha coesa em torno de princípios herdados da tradição (LA TAILLE, 2006). Freitas (2003) estabelece que a moral estudada por Piaget seja entendida pelo processo cognitivo, ou seja, pela via da consciência, pela qual cada sujeito compreende a si mesmo e ao meio em que ele se relaciona. Ao estudar sobre a moral, Piaget “não pretendia que fosse um amoralismo nem utilitarismo nem tão pouco uma ciência dos costumes, mas uma moral do altruísmo, ou seja, uma moral pela via da conscientização, cooperação, autonomia e equilíbrio” (FREITAS, 2003, p. 56).

Portanto, há necessidade de uma moral mais humana, em que as ações dos indivíduos beneficiem a todos, através de comportamentos que estimulem a cooperação entre todos, porque assim o ganho será comum, deixando de lado a moral utilitarista, egoísta e coercitiva.

2.1.3 Heteronomia e autonomia

Para entendermos como as regras iniciam na consciência da criança, é importante ressaltarmos que desde muito cedo tudo que está a sua volta influencia na vida da criança, impondo-lhe noção de regularidade até mesmo nos acontecimentos físicos, como o dia e a noite (lei física); o calor queima, portanto não é permitido mexer no fogo (lei moral). Tais acontecimentos físicos exercem pressão sobre a criança, dando início a uma consciência da legalidade (PIAGET, 1994).

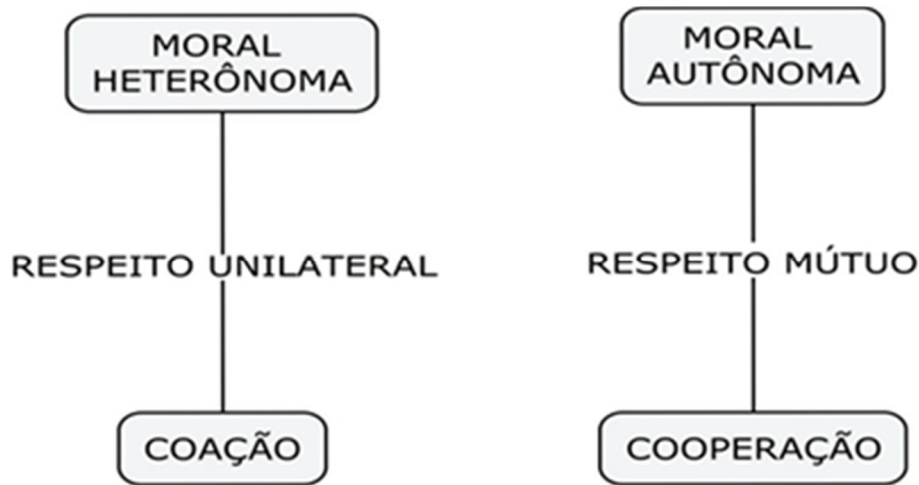
Além dos acontecimentos físicos, outras fontes de regularidades são impostas pelos pais, como horários para as refeições e para dormir, por exemplo. Dessa forma, a criança está desde muito cedo inserida em um ambiente de regras externas, e não vindas de sua consciência (PIAGET, 1994).

Ao estudar o desenvolvimento da moral das crianças através do jogo de bolinhas, Piaget (1994) considera a fase do egocentrismo: os meninos com seis anos de idade jogam sem se preocupar com o outro, não têm interesse em ganhar o jogo, jogam cada um para si. Essas crianças mantêm um respeito místico pelo jogo, consideram as regras eternas, pois acreditam que são vindas de seus pais. Para o autor, o egocentrismo infantil está sempre ligado ao constrangimento do adulto, segue a regra da relação de autoridade de coação, a qual é chamada de regra de egocentrismo, pois a criança fica fechada no seu eu, não tendo a oportunidade de relação recíproca. É por isso que a criança considera essa regra como sagrada. É importante destacar que, nesta fase, o respeito unilateral é predominante.

Com dez anos de idade as regras do jogo se apresentam para a criança não mais como uma lei exterior, não mais como regra sagrada imposta pelo adulto. Nessa idade a criança já percebe que a regra é resultado de decisões, ou seja, as regras podem até ser alteradas desde que todos concordem, ocorrendo então o início da reciprocidade (PIAGET, 1994). A partir daí, as regras de cooperação começam a suceder as regras de coação, pois é o momento em que a prática da generosidade tem grande valor na relação com os seus pares. O que prevalece, nesse momento, é o respeito mútuo (PIAGET, 1994).

A partir dos respeitos unilateral e mútuo, Piaget apresenta a existência de duas morais: a moral heterônoma, que corresponde ao respeito unilateral e que faz par com a coação; e a moral autônoma, que corresponde ao respeito mútuo e que faz par com a cooperação, conforme sintetizado na figura 3.

Figura 3: Esquema das duas morais



Fonte: adaptado de Piaget (1994, p.154).

Piaget (1994) descreve que o desenvolvimento da moral tem início com a fase da anomia, ou seja, da ausência de regras; passa pela heteronomia, fase em que as regras são externas, determinadas pelos adultos; e segue em direção da autonomia, fase em que o indivíduo já internalizou as regras, em que ele age de acordo com suas ideias. O autor chamou de heteronomia o resultado da primeira forma de regulação da ação, oriunda das relações coativas estabelecidas entre a criança e as gerações anteriores (adultos e crianças mais velhas). A palavra heteronomia justifica-se na medida em que a norma que dita à consciência do sujeito se ele deve (ou não deve) fazer uma determinada ação provém de outrem (FREITAS, 2003).

As relações coativas dão origem a uma moral heterônoma, a qual se caracteriza pela imposição do adulto sobre a criança, pela falta de diálogo; o que prevalece é o sentimento do dever. Ao contrário da moral heterônoma, é a moral autônoma que prioriza o diálogo e o respeito mútuo, destacando-se nela as relações de cooperação.

Quando há cooperação nas relações, a moral autônoma se estabelece, levando ao entendimento da regra no nível subjetivo. A criança e/ou o adolescente entendem não só a imagem, mas também as consequências de seus atos (PIAGET, 1996). Segundo La Taille (2006, p. 20), “o ser autônomo somente legitima regras morais inspirada pela igualdade, pela equidade e respeito mútuo”.

Menin (1996) discute os conceitos de heteronomia e autonomia. Para ela somos considerados heterônomos quando somos governados por alguém, não havendo nenhum mal em aceitar isso e agir conforme as regras externas. Para a autora, o que é negativo é ser apenas heterônomo, pois nesse caso, se ficarmos sem alguém para nos governar, ficaremos perdidos e sem controle. Em contrapartida, a autonomia nos leva a seguir regras, normas, por vontade

própria, através de uma escolha racional e emocional. Assim, para Menin (1996) a autonomia ocorre quando a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância de que tais regras seriam um bem comum.

2.1.4 Influência dos adultos no desenvolvimento moral da criança e do adolescente

Os primeiros anos de vida da criança são determinados por normas externas impostas a ela através dos pais. Nesse período as crianças seguem tais regras mesmo sem saber o seu real significado. Por exemplo: elas ouvem dos pais que não devem dizer mentiras, mas ainda não entendem as consequências que uma mentira pode ter. Outro exemplo externo são os hábitos que os pais possuem e vão transmitindo a seus filhos, como: higiene, horário de banho, horário da alimentação, limpeza da casa (PIAGET, 1994).

Na tentativa de educar seus filhos muitos pais fazem uso, severamente, da sua autoridade, aplicam sanções sem ao menos tentarem entender o lado da criança. O adulto nesse momento quer mostrar quem manda, imaginando dessa forma que está educando a criança. No primeiro momento, coagida, a criança reage às sanções aplicadas, silencia e dá razão à autoridade dos pais, porém ela não separa o que é certo e o que é criticável na atitude dos pais, pois os seus sentimentos se misturam entre o medo e o amor que sente por eles. É nessa tradição de respeito unilateral e pressão de uma geração sobre as outras que as famílias apresentam grandes tensões (PIAGET, 1994).

Portanto, é no momento de tensão que os pais, sem ao menos perceberem, disseminam o mau exemplo na criança, e esta, por sua vez, desenvolve esquemas afetivos e, conseqüentemente, poderá se tornar um adulto que apresenta comportamentos violentos (PIAGET, 1994). As crianças recebem as regras morais externas já definidas pelos adultos, e essas regras são sempre do interesse daqueles que as definem e as impõem, nunca das crianças. Dessa forma, elas aprendem a respeitar tais regras porque percebem que têm o dever de respeitá-las, uma vez que outras gerações já fazem isso sem ao menos entender o sentido real do respeito pela regra (PIAGET, 1994). Nesse sentido, o autor acredita que:

a concepção de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas, portanto uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida (PIAGET, 1999, p. 19).

Piaget (1994) enfatiza ainda que é preciso tomar cuidado com as ações educativas e

familiares, pois ao priorizar a coação e valorizar as posturas autoritárias e o respeito unilateral, dificilmente apenas a ação pedagógica e/ou o discurso dos pais, por si só, terão o alcance da autonomia e responsabilidade dos alunos. Essas ações de coação até ajudarão, mas terão alcance limitado (PIAGET, 1994).

Para Zechi e Menin (2011), na educação de valores deve-se privilegiar o diálogo, a participação democrática, o respeito mútuo, pois é dessa forma que se constroem indivíduos autônomos. As autoras acreditam que para haver um bom convívio em ambientes mais harmoniosos, as regras e princípios não devem ser pré-estabelecidos, mas discutidos e reconstruídos entre todos.

Dessa forma, na apresentação e discussão dos resultados da pesquisa em tela, teremos a oportunidade de verificar qual a postura das escolas, das famílias e do contraturno, neste recorte educacional, denunciando o que se tem priorizado nas relações frente ao mau comportamento das crianças e adolescentes.

Nos estudos realizados por Menin; Bataglia e Zechi (2013) destaca-se que os valores podem ser associados a bens materiais, a algo que você paga e atribui algum valor, mas não é esse valor que está vinculado ao desenvolvimento da moral. As autoras consideram como valores morais e éticos “a justiça, o respeito, a equidade, o meio ambiente, a paz, o sentido da vida, o sentido da escola, o consumo, a solidariedade, o autoconhecimento” (p. 15), entre outros. Embasadas em Jean Piaget, para elas o valor representa a mediação afetiva entre o sujeito e o objeto, epistemologicamente falando, sendo que ao se relacionar o sujeito com um objeto, ocorre uma mediação cognitiva e/ou afetiva.

Dito isso, é importante destacar que nos seus estudos sobre projetos bem sucedidos de Educação em Valores, Menin (2013) questiona sobre o porquê de socializar trabalhos realizados nas escolas em torno de valores morais e éticos, sendo que tal tarefa, ou seja, preparar a criança, o adolescente, o jovem para viver em sociedade, respeitando e sendo respeitado, seria da família. Outro questionamento das autoras está relacionado à citada tarefa, que é apoiada em valores morais e éticos: elas perguntam se é correto colocar tal tarefa apenas nas costas da família.

Tais questionamentos são importantes, principalmente se considerarmos os estudos do desenvolvimento moral, o qual ocorre quando as estruturas mentais se modificam ao entrarem em contato com o meio cooperativo. Dessa forma, podemos inferir que ao circularem por espaços como a família, escola e/ou contraturno, todos deveriam proporcionar um ambiente de cooperação, através de projetos em valores, espaços de diálogo e socialização, deixando de lado os meros discursos e outras formas de correções que se realizam apenas através de uma relação

unilateral. Como o sujeito tem um papel ativo e não passivo na construção dos valores, é necessário que haja uma interação entre o meio e o sujeito, um agindo sobre o outro (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Vinha e Tognetta (2009) enfatizam que é experimentando e agindo desde pequena, durante a convivência diária, na família, nas situações escolares, nos problemas que encontra, que a criança terá a oportunidade de construir seus valores. Portanto, os conflitos devem ser considerados naturais nas relações e não encarados meramente como atritos destrutivos. Dessa maneira, as autoras questionam se a forma como o adulto interfere em momentos nos quais a criança mente, agride, furta, desrespeita, e em outras situações, se refletirá, ou não, na legitimação das normas. Assim, “o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage, essas relações não ocorrem apenas na família” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529).

Considera-se, dessa forma, que quanto mais os adultos – tanto os pais na família, quanto os professores na escola – proporcionarem um ambiente cooperativo, maior será o desenvolvimento da autonomia, e quanto mais os adultos agirem diante das situações diárias de conflitos através do autoritarismo, maior será a ocorrência de desenvolvimentos heterônomos.

2.1.5 Escola é um espaço para construção de valores?

A escola considerada como um microsistema da sociedade não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado. Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN; POLONIA, 2007). Assim, a escola é vista como um espaço para o desenvolvimento da sociedade, ela emerge como uma instituição fundamental para o indivíduo e sua constituição.

A família não é o único contexto em que a criança tem oportunidade de experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento. “A escola tem sua parcela de contribuição no desenvolvimento do indivíduo, na aquisição do saber culturalmente organizado em suas distintas áreas de conhecimento” (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 30).

Nesse sentido, o que se questiona é o que realmente se espera da escola, qual o seu papel. Ela deveria ser um espaço socializador, ou apenas transmitir os conhecimentos historicamente acumulados? Para Vinha e Tognetta (2009), a escola deveria ser um espaço de

discussão, de socialização e entendimento das regras, e não apenas de transmissão de normas e princípios de conduta.

As autoras apresentam em seu artigo *“Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores”* duas concepções sobre os conflitos interpessoais no interior da escola, entre os educadores. Elas consideram a primeira concepção como tradicional; nela os conflitos são vistos como negativos e danosos ao bom andamento das relações entre os alunos, dessa forma deveriam ser evitados através da construção de regras rigorosas para o controle do comportamento. Outra forma de controle bastante utilizada pela escola é considerada por Vinha e Tognetta (2009) como uma resolução rápida, que é chamar a família para assumir o conflito existente. As autoras entendem, dessa forma, que os educadores transferem o problema para a família. Portanto, utilizam mecanismos de contenção e punições.

Diante dos conflitos existentes no interior da escola, os educadores sentem-se inseguros e desconhecem como poderiam intervir de maneira construtiva, pois se consideram despreparados. Esse despreparo está vinculado à falta de formação voltada para lidar com situações de conflitos, uma formação menos ideológica, com mais tempo e com mais eficiência (VINHA; TOGNETTA, 2009).

A forma como os educadores realizam a intervenção diante dos conflitos refletirá no desenvolvimento sócioafetivo do aluno. Muitas vezes, por não saberem como reagir, os educadores acabam tendo reações impulsivas que agravam o problema, priorizam sanções de coação, associadas à obediência às regras e à autoridade, e dessa forma desencorajam o aluno e o afastam ainda mais da resolução do problema. Para Vinha e Tognetta (2009, p. 533), essa atitude “pode até funcionar temporariamente, mas além de reforçar a heteronomia, em longo prazo reforça comportamentos frágeis e de baixo índice de habilidade social”.

Já os educadores com uma concepção construtivista encaram os conflitos como naturais, como oportunidades para estimular o diálogo em torno da construção dos valores. Para as autoras, a intervenção desses educadores não prioriza a resolução do conflito, mas o processo, a forma como os problemas serão tratados, pois nessa perspectiva entende-se que não é o educador que deve evitar os conflitos e/ou dizer o que deve ser feito. Na realidade, tais conflitos devem ser aproveitados como meio de aprendizado, ou seja, como oportunidade para o aluno buscar soluções respeitadas através do altruísmo, de maneira que a resolução seja positiva para ambas as partes. É possível, desse modo, favorecer a formação de pessoas autônomas (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Nesse sentido, “se desejamos formar uma personalidade livre, ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que ele pertence, é evidente que o método deverá

ser diferente” (PIAGET, 1996, p. 1). Assim, o autor classifica o conjunto de procedimentos de educação moral sob seis pontos de vista, considerando que a vida moral se desenvolve na relação entre os indivíduos. Serão considerados neste momento apenas os cinco pontos que são pertinentes a esta discussão.

O primeiro ponto, que Piaget denomina de *A formação do caráter e o cultivo da bondade*, traz um exemplo de método que favorece o desenvolvimento da moral em crianças e jovens. O autor relata que na utilização desse método, chamado de *Liga da Bondade*⁴, a criança se compromete a perguntar todas as manhãs o que poderá fazer de bom durante o dia, e à noite deve registrar o resultado adquirido. Ao chegar à classe, em sua escola, a criança deposita em uma caixa as suas perguntas, as quais são lidas durante a aula de moral⁵. Piaget (1996) relata que o método, mesmo considerado simples, teve resultados surpreendentes, e que contrasta com o método apenas verbal. Evidencia que o sucesso do método ocorre porque toda a atenção está colocada sobre a atividade da criança e não sobre o discurso do professor, sendo que os discursos são considerados exteriores ao interesse da criança. O método descrito favorece também por se chamar *Liga da Bondade*, pois estimula nos alunos uma mutualidade e, dessa forma, desencadeia um trabalho em conjunto, estimulando um ambiente de cooperação onde os próprios alunos se organizam, progredindo no que o autor chama de *self-government*. O autor enfatiza que o método de colaboração apresentado é considerado um dos melhores na educação (PIAGET, 1996).

O segundo ponto é a *Veracidade e objetividade*. Nele o autor questiona como conduzir os valores da verdade e se os conselhos dos adultos são suficientes para se chegar a essa consciência. Enfatiza que a experiência mostra que a criança não internaliza à sua personalidade uma lei externa, e que só a colaboração entre as crianças e o diálogo intenso é que dão significado à objetividade. Assim, apenas a ação mútua leva a criança a compreender que a mentira não corresponde ao valor social da veracidade (PIAGET, 1996).

O terceiro ponto, denominado *A educação das tendências instintivas*, refere-se à educação tanto do instinto sexual, quanto do instinto de agressão. O autor destaca que quanto mais os conselhos forem impostos através da autoridade, mais a criança terá a submissão voltada à raiva, sendo que a tendência de quem age assim é reprimir a personalidade da criança e/ou do jovem. Já de outro lado, as atividades coletivas estimulam o controle pessoal, favorecendo a expansão da personalidade. Porém, os pedagogos têm mediado problemas específicos voltados aos instintos, ou seja, crianças ou jovens que apresentam situações de

⁴ Apresentada em 1912, no Congresso de Educação Moral de La Haya.

⁵ Extrato da circular francesa.

violência originadas por motivos como: família violenta, ou violência dos próprios colegas mal-intencionados. Problemas voltados à sexualidade e distúrbios afetivos, resultantes de situações conflitantes ditas anormais, também têm tido a mediação dos pedagogos (PIAGET, 1996). Dessa forma, na luta contra os maus hábitos não se deve empregar a coação e/ou intimidação, mas deve-se fortalecer a confiança da criança e do jovem em si mesmo. Para tanto, os professores considerados adversos às novas tendências deveriam deixar a postura de reclamações para assumir a postura da ação descrita, a qual favorece a objetividade (PIAGET, 1996).

No quarto ponto, chamado de *Responsabilidade e justiça*, o autor informa que na pedagogia europeia se tem debatido o problema das punições. As discussões acontecem em torno de uma escola sem castigos e uma educação da responsabilidade pelo julgamento dos próprios alunos, a qual se contrapõe à escola com procedimentos tradicionais de sanções expiatórias. Esses dois extremos estão vinculados às duas morais que o autor considera que fazem parte do espírito da criança. A primeira moral é a sanção como fato social, aceita pela consciência da criança, associada à pedagogia da autoridade. O autor exemplifica aqui o castigo corporal, o qual nasceu na escola e com o passar do tempo foi desaparecendo, porém essa sanção começou a ser utilizada pela família e, infelizmente, permanece como regra na pedagogia familiar. Quando a criança não pode intervir na elaboração das leis, a família adota as punições clássicas, sendo que o julgamento moral da criança depende das relações nas quais elas se encontram. Na segunda moral, a disciplina e o sentimento de responsabilidade podem ser desenvolvidos na criança sem nenhuma punição expiatória. Piaget considera, portanto, que quando a autonomia do aluno é estimulada, o ambiente escolar torna-se *ativo* (PIAGET, 1996).

O quinto ponto é *Educação cívica e social*; nele o autor retoma o conceito de *self-government*, faz uma relação com o escotismo⁶ e com a educação cívica como base do trabalho ativo. Nesse exemplo os deveres do cidadão não são repassados às crianças e aos jovens apenas verbalmente, mas articulando-se mecanismos que proporcionem a vivência no mundo dos adultos. O *self-government* na educação cívica é considerado importante, sendo que os participantes se organizam em cooperativas através de divisões das funções. Nota-se que a escola pública é ausente do *self-government*. Acredita-se que a vida ativa dos alunos é mais proveitosa do que as melhores lições repassadas pelas escolas formais (PIAGET, 1996).

⁶ Escotismo, fundado por Lorde Robert Stephenson Smyth Baden-Powell, em 1907, busca o desenvolvimento do jovem por meio de um sistema de valores que prioriza a honra e que o jovem se torne exemplo de fraternidade, lealdade, altruísmo, responsabilidade, respeito e disciplina. Disponível em: <<http://escoteiros.org.br/escotismo/>>. Acesso em: 23 mai. 2015.

O que Piaget quis demonstrar é que os métodos ditos *ativos* são considerados superiores aos demais, e que esses métodos foram inspirados pelos procedimentos de educação moral que levam em conta a própria criança, tendo como resultado indivíduos mais livres e autônomos.

Já para a construção de uma sociedade decente, é preciso que todos se envolvam, os agentes sociais, a família, a escola, mas principalmente os dois últimos, pois se entende que são espaços próprios para a tarefa de construir valores, por passarem uma grande parte do tempo nessas instituições (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013).

2.2 A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A teoria das representações sociais ressalta a experiência do senso comum como esfera de aprendizado na qual a questão prática se torna uma questão teórica, uma abordagem que busca revelar estruturas estáveis de organização de conhecimentos, significados, valores, atitudes, crenças, próprias de grupos cultural e socialmente definidos, com a preocupação de apreender os estados fugitivos da experiência natural em situação da vida cotidiana (JODELET, 2005). O estudo das RS como formas de conhecimento do senso comum foi largamente desenvolvido tomando diversas ordens de dinâmica, contribuindo com suas formações, suas estruturas, seus funcionamentos e seus efeitos (JODELET, 2005).

A autora se refere ao senso comum como uma prática enriquecedora para os estudos das RS e afirma que ao estudar determinadas RS, primeiramente tem o objetivo de realizar intervenções, sendo que essa prática é fundamental na metodologia quanti-qualitativa. Por outro lado, as intervenções mencionadas pela autora referem-se à ética e ao respeito aos sujeitos pesquisados, os quais não devem ser tratados como objetos inertes que são utilizados apenas para o fornecimento de dados, mas como pessoas que também almejam mudanças. (JODELET, 2007).

Entendemos as RS como formas de pensamento utilizadas na comunicação, na compreensão e no ensino do meio social, material e ideativo, as quais surgem das observações dos atores sociais (sujeito) e de seus relatos de fatos e fenômenos sociais (objeto) ocorridos (JODELET, 2009). A autora trabalha com a abordagem dinâmica; além de considerar as dimensões das RS, ela procura enfatizar como essas dimensões interferem na vida cotidiana das pessoas. Nos estudos em RS a autora Jodelet é a que mais se aproxima da experiência e valoriza o senso comum como fonte de enriquecimento e de conhecimento.

Consideramos que, construída no seio de situações concretas com as quais o sujeito se depara, a noção de experiência constitui um enriquecimento ou um alargamento da relação com o mundo. Podemos perceber em geral duas dimensões: uma de conhecimento e uma dimensão que é a da ordem do experimentado, da implicação psicológica do sujeito (JODELET, 2005, p. 26).

Nesse sentido, para Jodelet (2005) a ação do mundo se constitui a partir do cotidiano, das experiências vivenciadas pelos sujeitos, que passam do individual até chegar ao coletivo e voltam ao individual. Dessa maneira, é nas representações sociais que se mostram as formas pelas quais o social está passando.

Para Oliveira e Campos (2005, p.32), “a posição social que o indivíduo ocupa, sua ideologia, as funções que ocupa, determinam a RS de determinado grupo”. Os autores apresentam um esquema do espaço de estudo das RS que estão relacionadas ao sujeito, à representação e ao objeto. Destacam que as condições de produção e circulação da RS estão vinculadas a três principais aspectos: 1 - Cultura, valores, modelos, invariantes do grupo. 2 - Linguagem e comunicação. 3 - Sociedade; partilha e vínculo social, contexto ideológico, histórico, posição social, pertença grupal (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Dessa forma, observamos que o grupo “as famílias dos alunos da Guarda Mirim” apresenta várias características citadas por Oliveira e Campos (2005), as quais determinam o sujeito pesquisado. Os sujeitos que compõem o mencionado grupo são famílias em vulnerabilidade social; elas constituem um exemplo da RS relacionada à cultura, a qual é determinada pela condição social dos sujeitos, pois vem acompanhada de uma pré-estabelecida relação com o mundo, valores, modelos de vida que estão vinculados à forma como esses sujeitos irão conceber a cultura (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005). Assim, determina-se pela condição social a visão das famílias dos diferentes níveis no que se refere à política, à cultura, à educação, à ideologia concebida pelos aparelhos de Estado, entre outros fatores. Essa visão, ou seja, a forma como as famílias veem a escola e o que esperam dela será apresentada adiante, em um capítulo específico.

Segundo Jodelet (2009, p. 705),

Falar de sujeito, no campo de estudo das representações sociais, é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos.

Portanto, as representações sociais dos diferentes sujeitos com quem se interage no dia

a dia podem convergir em questões e posicionamentos relacionados à cultura, valores, comunicação e, ainda, nas formas de interação com a sociedade, no que tange principalmente aos contextos ideológicos, sociais e culturais.

2.2.1 Conceitos e objetivos das Representações Sociais

A teoria das representações sociais preconizada por Moscovici (2012) está relacionada principalmente com o estudo das simbologias sociais e das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos ambientes sociais e nas relações interpessoais, buscando-se verificar, por meio das RS, como esses símbolos influenciam a construção do conhecimento compartilhado da cultura.

As RS têm no psicólogo social Serge Moscovici a sua primeira base teórica, em 1978, através da obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público". O autor tinha como intenção dar à psicologia social objetos e instrumentos conceituais que permitissem um conhecimento cumulativo, em contato direto com as verdadeiras questões colocadas pela vida social (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Foi no período do pós-guerra na Europa, em um contexto marcado pela desordem social, que Moscovici (2012) pesquisou as opiniões sobre a psicanálise nos diferentes grupos sociais. Ele tinha como objetivo redefinir a psicologia social europeia, uma vez que se contrapõe à psicologia social americana, comportamentalista, a qual tratava as opiniões, estereótipos, atitudes e imagens de uma forma reduzida pelo modelo behaviorista, individualista, experimentalista. Sem levar em conta o contexto, a ideologia, tratava o sujeito isolado.

A tradição behaviorista estudava o indivíduo de uma forma restrita, constituindo um obstáculo em relação a esse objeto. Moscovici (2012) destaca a filosofia positivista, a qual só dá importância às previsões verificáveis pela experiência e aos fenômenos diretamente observáveis. Enfatiza que essa filosofia impede o desenvolvimento da psicologia social. "A demanda por exatidão de significado e por definição precisa de termos pode ter um efeito pernicioso, como acredito ter tido frequentemente nas ciências do comportamento" (SÁ, 1998, p. 30).

Moscovici era um marxista, porém, de um lado, não admitia que o marxismo negasse a participação dos sujeitos na construção social, achasse que o senso comum era reprodução da ideologia e que os sujeitos não faziam nada de próprio, que não havia um processo de cognição próprio dos sujeitos nesse movimento; e, de outro lado, a psicologia era refletida e trabalhada

com base no indivíduo. Moscovici apresentava, portanto, duas críticas: uma crítica da visão social do Marxismo, da ação do sujeito na sociedade, e outra da psicologia social. Assim, Moscovici apresenta a psicologia social com enfoque sociológico (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici resgata a teoria das representações coletivas de Durkheim (1978), mas a redefine. Influenciado pelo positivismo, Durkheim (1978) considerava que o pensamento coletivo prevalecia sobre o pensamento individual; para ele os valores existiam fora e independentemente do indivíduo, sendo transmitidos de uma geração para outra, sem perspectivas de mudanças.

No período da modernidade, um dos mais importantes sociólogos, Durkheim (1978), julgava que a sociologia era independente da psicologia, e que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais. Mostrava-se contrário à psicologia, pois entendia que a sociologia tratava das representações coletivas, e a psicologia ficava apenas nas representações individuais (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2011).

Ao resgatar tal teoria, Moscovici apresenta as representações sociais com o objetivo de explicar os fenômenos do homem a partir da perspectiva coletiva, embora considerando o indivíduo como sujeito ativo. Portanto, a teoria das RS na linha da Psicologia Social entende o sujeito e sua subjetividade como pertencentes a uma história; ela valoriza tanto a experiência vivida do sujeito, quanto o senso comum. Assim, a RS faz parte da psicologia social com enfoque sociológico.

Abric (1994) enfatiza que não há distinção entre o universo interior e o universo exterior do indivíduo, uma vez que os dois estão em constante troca. O sujeito e o objeto não são distintos, ou seja, a atitude do sujeito está sempre relacionada ao objeto, ao meio em que ele está inserido, pois o homem está sempre em contato com o mundo.

No quadro da vida cotidiana, Moscovici justifica essa específica ênfase funcional, considerando que o mais importante na RS é que ela produz e determina comportamentos, visto que define ao mesmo tempo a natureza dos estímulos que nos envolvem e nos provocam e a significação das respostas a dar a esses estímulos (SÁ, 1996).

“A RS, portanto, é a expressão de permanências culturais, como é o lócus da multiplicidade, da diversidade e da contradição” (SPINK, 1993, p.305). “As RS circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano” (MOSCOVICI, 1978, p. 41).

As representações sociais se constituem simbolicamente e se apresentam por meio da comunicação, caracterizando-se através de dois elementos formadores cognitivos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem é a experiência de algo que já existe na memória do sujeito,

quando ele se vê diante de um fato novo, objeto, situações problemas, afirmações e/ou contradições, e ao perceber que aquilo não lhe é familiar, realiza uma ligação com o que já tem em sua memória, com algo que seja próximo a esse novo que se apresenta. Dessa forma surge um novo esquema de conhecimento, ou seja, a ancoragem está relacionada à experiência pré-existente da própria pessoa, ligada a um conhecimento novo.

Para Moscovici (2012), quando o sujeito se depara com algo desconhecido, ele entra em um estado de desequilíbrio e, nesse momento, surge a necessidade de verbalização. Esse desequilíbrio só vai diminuir quando o conhecimento novo entrar na memória, unindo-se às estruturas mentais já pertencentes ao sujeito. Doise (2001 p. 190) complementa que a “ancoragem consiste na incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares”.

Por sua vez, a objetivação é a passagem do esquema existente na memória do indivíduo para o material, é a concretização do pensamento tornando real a representação da imagem, e é através da linguagem que esse processo se materializa. Esse resultado acontece em uma dimensão cognitiva que se apresenta, portanto, acontece através da linguagem (MOSCOVICI, 2012). Para Doise (2001 p.190), “a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa.” O autor considera que a atitude, que é uma disposição inscrita no indivíduo, é o resultado de uma objetivação.

É perceptível que entre essa relação cognitiva e social, a linguagem e a comunicação fazem parte de tal dinâmica. Em sua reflexão sobre a dialogicidade e representações sociais, Marková (2006) chama atenção para o fato de que nós pensamos pela boca. Ela afirma que o pensamento e a linguagem não podem ser vistos como elementos paralelos, e ressalta que a linguagem é o veículo do pensamento. Dessa forma, para a autora o pensamento é comunicável.

Segundo Jodelet (2001, p. 29):

Moscovici explica os fenômenos cognitivos a partir das divisões e interações sociais. Por diversas razões, institui particularmente o papel da comunicação social, sendo que este se trata de um objeto próprio da psicologia social, o qual contribui de maneira original para abordagem dos fenômenos cognitivos e desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual, ainda remete a fenômenos de influência e de pertença sociais decisivos na elaboração dos sistemas intelectuais e de suas formas.

As representações sociais se apresentam de forma simbólica diferente, dependendo sempre do conjunto das relações sociais e das trocas simbólicas do campo (DOISE, 2001). Moscovici (2012) não queria apresentar uma definição precisa das representações sociais, considerava precipitada essa atitude, entendendo que tal definição poderia ser um resultado reduzido do alcance conceitual das referidas representações. Todavia, o autor sugere uma

variedade de noções dos campos cognitivo e cultural para compor o conceito de RS ou proporcionar-lhe parentescos analógicos (SÁ, 1996).

Moscovici (1976 apud SÁ, 1996, p. 31) apresenta três dimensões que configuram uma RS: o conhecimento, a imagem e a atitude. “A atitude focaliza a orientação global em relação ao objeto da representação social”. É o posicionamento do indivíduo diante do objeto. Para Doise (2001), a atitude está inscrita no indivíduo, sendo que as atitudes desembocam em um processo de ancoragem, desvelando dinâmicas de representações sociais.

Assim, para compreendermos que a atitude está interligada com a ancoragem e que as duas dependem das relações dos grupos, é preciso entender os grupos aos quais os sujeitos a serem pesquisados pertencem, ainda que nem sempre o sujeito vá partilhar da mesma opinião do grupo de pertença. Portanto, “os julgamentos que as pessoas emitem sobre condutas, enunciações ou crenças sociais são sempre atos sociais que se inscrevem na dinâmica total de um campo social” (DOISE, 2001, p. 200).

Moscovici (1978) compara a atitude com a opinião, a qual está do lado de uma resposta; é o que antecede à ação, algo que sobrevém ao comportamento. Para o autor, daquilo que o indivíduo diz, pode-se deduzir o que ele vai fazer, ou seja, o dizer constitui um vínculo ligado ao comportamento. A imagem não se afasta do conceito de atitude, pois está ligada a juízos de valores e/ou de avaliações, “a imagem é concebida como reflexo interno de uma realidade externa, cópia fiel no espírito do que se encontra fora do espírito. Por conseguinte, é a reprodução passiva de um dado imediato” (MOSCOVICI, 1978, p. 47).

As relações que permeiam o indivíduo colaboram para que ele construa um universo de imagens do mundo sob olhares diferentes, imagens essas que estão relacionadas tanto às experiências vividas como às experiências visuais. Portanto, “o campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação” (MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 1996, p. 31).

A informação, por sua vez, refere-se “à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1976 apud SÁ, 1996, p.31). Para o autor, essa relação entre informação, atitude e imagem deve ser considerada dialeticamente e não a *posteriori*, de maneira estática (MOSCOVICI, 1978).

Denise Jodelet (2005) ressalta a importância em conhecermos o mundo à nossa volta, já que não estamos estáticos no universo, mas em um processo dinâmico, e isso nos ajuda a resolver problemas. É dessa forma que se criaram as RS, as quais nos guiam, nos dão um direcionamento, uma vez que podemos conhecer mais a fundo os problemas e, assim, podemos interpretá-los e enfrentá-los.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo procuramos demonstrar o delineamento da pesquisa e os procedimentos metodológicos referentes à pesquisa quantitativa e à pesquisa qualitativa, cuja escolha ocorreu a partir dos sujeitos da pesquisa. Em relação aos procedimentos quanti-qualitativos, o estudo foca na psicologia social. São mostrados os procedimentos para a coleta das informações, bem como os procedimentos para a análise dos dados, a qual será realizada através da análise quanti-qualitativa dos textos, tendo como base a análise de conteúdo de Bardin (2011), e o apoio dos *softwares* ALCESTE e do programa SPSS.

3.1 PESQUISA QUANTITATIVA E PESQUISA QUALITATIVA: UMA ESCOLHA A PARTIR DOS SUJEITOS

Tendo como objetivo apreender as representações sociais das famílias sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, acerca do desenvolvimento moral de seus filhos, neste momento procuramos expor a metodologia empregada para alcançarmos tal objetivo.

Primeiramente, foi efetuada uma tentativa de obtenção de dados a partir de questionário, cujas respostas – fornecidas pelas famílias dos alunos – tiveram pouco aprofundamento, tendo em vista que fazia uso da escrita e interpretação das perguntas. Essa experiência nos remete à reflexão efetuada por Ghiglione e Matalon (1993), autores que se referem à dificuldade de alguns sujeitos pesquisados se expressarem devido a limitações de seu vocabulário, uma vez que o questionário exige o uso de pensamentos e respostas mais elaboradas. Sá (1996) esclarece que se determina uma metodologia a partir da realidade que se apresenta, ou seja, a natureza do objeto estudado depende de vários fatores, principalmente das características da população.

Na verificação das respostas dos questionários aplicados observou-se a necessidade de mudança no instrumento de coleta de dados para obter um maior aprofundamento dos conhecimentos, imagens e atitudes dos pais dos alunos no que diz respeito aos valores morais que circulam nos ambientes de sua convivência.

Consequentemente, elaboramos um roteiro de entrevista estruturada que se apresentou em quatro blocos. No primeiro bloco, os pais e/ou os responsáveis pelos alunos da Guarda Mirim respondem sobre seus dados pessoais no que diz respeito à escolarização, trabalho, se têm carteira assinada ou não, quantas horas semanais permanecem no trabalho, se recebem

bolsa família, se possuem alguma religião, e indicam a região onde moram. No segundo bloco, respondem perguntas relacionadas à convivência familiar, ao dia-a-dia e às relações do aluno dentro do ambiente familiar, para entendermos como é o comportamento do aluno dentro de casa e se existe diferença entre esse comportamento e o que ele tem no ambiente escolar e/ou no contraturno. No terceiro bloco, as perguntas são direcionadas para a escola regular: os pais expressam suas ideias sobre o que pensam da escola, dizem a que comparam a escola e os professores, e se acham que é papel da escola transmitir os valores morais aos alunos. Por fim, no quarto bloco os pais falam sobre a Guarda Mirim, também se expressam demonstrando a que comparam o contraturno que atende seus filhos, e se acham que é responsabilidade deste a formação dos valores morais para os alunos que atende.

Segundo Nogueira (1973), a entrevista é usada pelos pesquisadores da área social, sendo um instrumento de excelência. Nesse sentido, a entrevista foi organizada na indicada estrutura em blocos, com o intuito de entendermos a representação dos familiares sobre o que pensam a respeito dos valores morais, e como isso se dá nos ambientes em que os seus filhos circulam.

Sá (1996) ressalta a importância da metodologia das representações sociais e afirma que a escolha do instrumento a ser utilizado é o ponto chave para apreender o objeto de pesquisa. Explica que o questionário era considerado como um dos principais instrumentos para coleta das representações, mas destaca que a entrevista em profundidade é um método fundamental e indispensável para o estudo em representações sociais.

Dessa forma, após a tentativa do questionário – a qual não obteve resultado positivo, uma vez que, por se tratar de uma RS, percebeu-se a necessidade de um aprofundamento dos dados coletados – optou-se por elaborar um roteiro estruturado para entrevista. Para tanto, foram selecionados aqueles que apresentam maior risco no que se refere à idade, saúde, renda familiar, baixa escolaridade, composição familiar e aspectos culturais (como, por exemplo, pai que está preso, mãe que está presa, crianças que moram com os avós idosos, mãe que mora sozinha com os filhos).

“A situação da entrevista é como um processo social, pois proporciona três conceitos-chave: acessibilidade, as condições cognitivas e a motivação” (GHIGLIONE; MATALON, 1993, p. 73). Essas palavras vêm reafirmar o que apresenta Nogueira (1973, p. 111):

A situação em que se desenvolve a entrevista é, em si mesma, uma situação social em que o entrevistador e o entrevistado interagem, isto é, se influenciam um ao outro, não apenas através das palavras que pronunciam, mas também pela inflexão da voz, gestos, expressões fisionômicas, modo de olhar, aparência e demais traços pessoais e manifestações de comportamento.

Para Jovchelovitch (2011), a subjetividade individual do pesquisador pode cometer equívocos ao tentar interpretar uma realidade, reduzindo-a a uma visão simplista. Sendo assim, o ato de pesquisar esta temática corroborou não apenas na mudança da perspectiva prévia da pesquisadora, mas também na sua observação como sujeito da relação. Dessa forma, a subjetividade que permeava a problemática concebida pela pesquisadora foi corrompida pela subjetividade dos sujeitos pesquisados. A relação de pesquisa deve, portanto, provocar modificações nas perspectivas do pesquisador, alterar suas questões de partida e revelar dimensões da realidade que não poderiam ser pressupostas (SILVA, 2014).

A subjetividade, como observado em Tonet (2013), vem criar o mundo não em sua estrutura física, mas na forma das concepções, ou seja, da experiência vivida, a partir das concepções singulares. Nesse sentido, observamos que a RS se dá a partir da singularidade. Porém, como foi observado anteriormente, partindo da ideia de Sá (1998), é através do discurso igualitário dos sujeitos do grupo pesquisado que se revela a representação desse grupo.

Em muitas entrevistas, os pais manifestaram suas dores, seus anseios. Infere-se que as dificuldades encontradas pelas famílias das camadas populares relacionam-se ao fato de os pais não poderem assumir algumas tarefas educativas básicas em relação aos seus filhos (PARRAT-DAYAN, 2008), como dar a eles a atenção necessária, limites, cuidados, pois não têm tempo para isso já que precisam sair para trabalhar. No momento em que os pais entrevistados falam o choro acontece, emocionando até mesmo a pesquisadora.

Para Gamboa (2006, p.33), a pesquisa põe de manifesto uma visão fenomenológica de mundo, um mundo que se esconde atrás das palavras, das manifestações verbais, dos significados dos gestos, das maneiras de atuar, etc., um mundo em que os elementos subjetivos e intersubjetivos constituem a essência dos fenômenos investigados.

Esse autor revela que a construção de uma pesquisa não se reduz a uma técnica, mas vai além da utilização relacional de instrumentos, pois compõem a pesquisa outros fatores que se articulam a ela, dependendo muito mais da visão de mundo e do que realmente motiva o pesquisador para a construção do conhecimento (GAMBOA, 2006).

3.2 PROCEDIMENTOS QUANTI-QUALITATIVOS: ESTUDOS EM PSICOLOGIA SOCIAL

O estudo em psicologia social tem por objetivo interpretar a relação recíproca entre o indivíduo e seu meio social, como nesta pesquisa, e procura apreender as representações sociais

das relações entre família, escola e contraturno, e constatar como se dá a formação dos valores morais nos alunos. Portanto, por um lado, a psicologia social trata do impacto que as pessoas exercem em seus pares, familiares, e até desconhecidos; e, por outro, estuda como cada pessoa é influenciada pelos outros e pelo meio. Tentar entender se essa relação recíproca entre indivíduo e meio social remete a algum objeto, e/ou a outras relações nas quais os comportamentos se influenciam entre si, configura-se como um dos propósitos dos estudos realizados na área da psicologia social (GÜNTHER, 2011).

Para tanto, nesta pesquisa pretende-se quantificar, descrever e interpretar as representações das famílias sobre a relação família e escola, e verificar como essas representações influenciam no desenvolvimento moral das crianças e adolescentes. Para a compreensão desse fenômeno, optou-se pela abordagem quanti-qualitativa por compreender que o comportamento humano necessita de caminhos específicos no contexto da psicologia social empírica (GÜNTHER, 2011).

Para o autor, tais caminhos devem considerar três pontos importantes: 1 – levar em consideração a vida real, observando-se o comportamento natural; 2 – estipular situações estruturadas e registrar os comportamentos através do assunto abordado; 3 – questionar as pessoas em uma visão do passado, presente e futuro, sobre o que pensam e como agem acerca do assunto enfocado. Esses três pontos servem para a escolha do método mais apropriado para um determinado objetivo de pesquisa, com o intuito de identificar o realismo da situação estudada (GÜNTHER, 2011).

Günther (2011) enfatiza ainda que na pesquisa em psicologia social deve-se delimitar o assunto e sistematizar de maneira clara as perguntas. Esclarece que devido à complexidade das interações e a importância de múltiplos olhares dentro da psicologia social, estes não são somente desejáveis como indispensáveis, aliados diretamente ao resultado final do trabalho. Afirmar, também, que a busca pela fidedignidade e validade deve fazer parte da construção da pesquisa. O autor considera a fidedignidade como uma balança que, ao pesar um mesmo objeto várias vezes, indica sempre o mesmo peso; ele destaca que medidas utilizadas em psicologia social exigem do medidor interpretação criteriosa, precisa. A validade de um instrumento, por sua vez, representa para o autor um julgamento qualitativo e específico, considerando que em psicologia social e/ou psicossocial as pessoas se comportam de maneiras diferentes (GÜNTHER, 2011).

Ao utilizar-se da metodologia qualitativa, visa-se compreender a vida mental apropriada à psicossociologia. Utiliza-se a coleta de dados aberta, mas que faz parte de uma pesquisa estruturada em termos de objetivos e procedimentos, sendo dessa forma considerada

uma conversa com objetivo. Por sua vez, ao utilizar-se do método quantitativo, argumenta-se que explicar e compreender não são processos antagônicos, e que a vida mental faz parte dos fenômenos naturais. Através da coleta de dados de um determinado contexto recorre-se a técnicas estatísticas inferenciais, com o intuito de se chegar ao resultado científico (GÜNTHER, 2011).

Portanto, para Günther (2011) a entrevista se caracteriza por maneiras de perguntar aos sujeitos envolvidos na pesquisa o que eles fazem, pensam, sentem, em relação ao objeto investigado. Há de se salientar que não se tem controle do participante, por se tratar de um ser humano. O pesquisador deve lembrar que não está extraindo informações, mas que busca a construção da realidade. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção de atitudes, de opiniões, de assuntos sensíveis em relação aos quais nem sempre as respostas serão autênticas.

“A pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo” (FLICK, 2009, p.40). Para Andrade (2008), uma entrevista deve ter objetivos como identificar através de respostas individuais, detectar fatores que determinam opiniões sobre fenômenos. Já para Cervo, Bervian e Silva (2007 p.52), “a entrevista possibilita registrar, além disso, realizar observações sobre a aparência, o comportamento e as atitudes do entrevistado”.

Assim sendo, existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; o conhecimento, por sua vez, não se reduz apenas a dados isolados, e o objeto não é algo inerte. O pesquisador faz parte do processo da construção do conhecimento, ao qual atribui significados (CHIZZOTTI, 1998).

3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DAS INFORMAÇÕES

As entrevistas da pesquisa em tela ocorreram durante o ano de 2014, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Solicitou-se a presença dos pais na Escola de Guardas Mirins, e eles, além de receberem explicações detalhadas sobre a pesquisa, foram informados de que a participação aconteceria através de entrevista com gravador de voz, quando responderiam perguntas sobre como observam e acompanham o comportamento do seu filho na família, na escola e na Guarda Mirim. Receberam também a informação de que o nome tanto dos pais como dos alunos participantes da pesquisa seriam mantidos em segredo (sigilo), mas as

informações seriam analisadas e agrupadas com as entrevistas de outros pais para que o resultado fosse apresentado em congressos e na conclusão do mestrado. Foram informados, ainda, de que a participação seria voluntária, não havendo recompensa ou gratificação para os participantes, os quais teriam acesso aos resultados da pesquisa. Após terem suas dúvidas sobre a participação no trabalho esclarecidas, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação e a transcrição das informações. O total de participantes da pesquisa foi de 60 pais.

A partir disso, iniciou-se a construção do banco de dados. As entrevistas foram transcritas no programa *Microsoft Excel*, as informações coletadas nas entrevistas foram tratadas e tabuladas no programa *Microsoft Word* (editor de texto), seguindo os critérios necessários, exigidos pelos *softwares* de análise que posteriormente auxiliaram na análise, como será explicado na próxima seção.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

No campo das Ciências Humanas, é importante que se preserve a qualidade dos fenômenos estudados. Dessa forma, os textos, material escrito durante uma entrevista através de depoimentos, relatos, são considerados um material importante, uma vez que preservam a qualidade do fenômeno estudado (CAMARGO, 2005).

Dito isso, é importante destacar que os programas de análise realizam as classificações objetivas e estatísticas necessárias dos termos lexicais, mas há de se enfatizar a necessidade da interpretação hermenêutica e qualitativa aliada à base teórica a ser realizada pelo pesquisador.

Dessa maneira, será realizada uma análise de conteúdos nas informações obtidas através das entrevistas, com o intento de descrever e interpretar os dados. Considerada uma metodologia de pesquisa, a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). O interesse de utilizarmos essa metodologia de análise vai além da descrição das informações, pois temos a intenção de entender o que os dados nos mostram, e assim, realizar inferências que venham contribuir com a problemática levantada. Nesse sentido, inferir consiste em “descobrir estados de tensão”, “medir o grau de ansiedade a partir das perturbações da linguagem” e, ainda, “colocar em evidência as avaliações (opiniões, juízos, tomadas de posição conscientes ou não)” (BARDIN, 2011, p. 46), com o intuito de responder às questões problemáticas levantadas inicialmente.

Para Campos (2004), os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa, assim deve-se partir dos conteúdos explícitos e não apenas fazer uma mera projeção subjetiva. O autor considera muito importante esse momento, sendo que o investigador qualitativo precisa ter cuidado com a encruzilhada dos significados, pois nem sempre eles são expressos com clareza absoluta. Dessa maneira, deve-se cuidar para não se desconsiderar algum elemento significativo, nem tampouco impor os seus próprios valores, ou seja, tais extremismos devem ser evitados. Assim, “o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise consciente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (BARDIN, 2011).

3.4.1 Análise quanti-qualitativa dos textos através do *software* ALCESTE

O ALCESTE (Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto), segundo Image (2010), é um *software* de análise quanti-qualitativa de dados textuais escritos ou transcritos resultantes de entrevistas e outros. Como os textos devem ser monotemáticos, ou seja, apresentar claramente apenas um tema, optou-se por dividir os dados construídos da pesquisa ora apresentada em quatro partes distintas, com o propósito de apresentar em cada segmento de texto uma unidade coerente e monotemática.

Desenvolvido por Max Reinert, com o intuito de instrumentalizar os pesquisadores brasileiros, o referido *software* emprega uma “análise de classificação hierárquica descendente” e permite “análise lexicográfica do material textual, oferece contextos (classes lexicais) que são caracterizados pelo seu vocabulário e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário” (CAMARGO, 2005, p. 512).

Camargo (2005) explica as noções de *corpus* e esclarece que cada entrevista se caracteriza como uma unidade de contexto inicial (UCI). Dessa forma, cada entrevista deve ser organizada em um editor de texto que recebe a mesma denominação do tema específico a ser tratado, cada (UCI) deve conter uma linha de comando chamada de “linha de asterisco”, a qual contém o número do sujeito, bem como outras variáveis dos participantes que são importantes para o delineamento da investigação, como sexo, faixa etária, escolarização, nível social, etc. Os erros de digitação contidos no texto devem ser corrigidos, bem como os vícios de linguagem, para que o programa não realize leituras diferentes. Na edição do texto deve-se evitar justificá-lo, deixá-lo em negrito e/ou em itálico, sublinhá-lo. O texto deve conter de 20 a 30 UCIs, e o

grupo participante deve ser homogêneo.

Sendo assim, o *corpus* deve conter em torno de mil linhas; caso as respostas sejam curtas, entre três a quatro linhas, faz-se necessário um número maior de respostas para que se constitua um *corpus* de análise. O *corpus* organizado desta investigação apresenta 60 UCIs, em sua maioria com respostas longas. O aproveitamento do relatório será apresentado na análise dos resultados (CAMARGO, 2005).

A próxima etapa é o próprio programa ALCESTE, que divide o material em unidades de contexto elementar (UCEs). Elas são segmentos de texto, em média do tamanho de três linhas, “dimensionadas pelo programa informático em função do tamanho do *corpus*, respeitando a pontuação”. (CAMARGO, 2005, p. 514).

O autor define quatro etapas (A, B, C e D) para a utilização do *software* ALCESTE, cada uma delas apresentando fases distintas. Na etapa A, o programa realiza uma leitura do *corpus* e o cálculo do dicionário. Essa etapa é subdividida em três fases: na fase A1 divide-se o texto em UCEs; na fase A2 examina-se o vocabulário do texto e reduzem-se as palavras em radicais; na fase A3 gera-se um dicionário dos radicais.

A etapa B, denominada de cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs, apresenta três subgrupos: no subgrupo B1 faz-se uma seleção das UCEs a serem consideradas e efetua-se o cálculo da matriz: forma reduzida X UCEs; no subgrupo B2 aplica-se o método de classificação hierárquica descendente (CHD) e gera-se a classificação das UCEs com o intuito de apresentar vocabulário semelhante entre si e vocabulário diferente das UCEs das outras classes (CAMARGO, 2005).

Considerada a mais importante, a etapa C apresenta a descrição das classes de UCEs através do dendograma da (CHD), proporcionando a visualização da relação entre as classes. Essa etapa apresenta três fases: na fase C1 definem-se as classes; na fase C2 faz-se uma descrição dessas classes; e na fase C3 realiza-se uma análise fatorial de correspondência, que é a representação das relações entre as classes num plano fatorial (CAMARGO, 2005).

E, por fim, na última etapa do programa, a etapa D, realizam-se cálculos que fornecem as UCEs de cada classe e a classificação hierárquica ascendente (CHA), a qual possibilita a realização da relação dos elementos intraclasses. Essa etapa compreende cinco operações: a operação D1, que seleciona as UCEs mais características de cada classe; a operação D2, que examina as UCEs repetidas por classe; a operação D3, que computa a classificação hierárquica ascendente; a operação D4, que seleciona as palavras mais específicas de cada classe; e a operação D5, que possibilita a exportação para outros softwares (CAMARGO, 2005).

É a partir dessas etapas que se constitui o relatório *Logiciel* ALCESTE, o qual

apresenta os resultados de cada etapa, dentre eles os dendogramas com as classes e as UCEs. Essas classes são denominadas pelo pesquisador através de uma interpretação hermenêutica do conteúdo. Dito isso, é importante destacar que o programa realiza as classificações objetivas e estatísticas necessárias dos termos lexicais, mas há de se enfatizar a necessidade de a interpretação hermenêutica e qualitativa ser realizada pelo pesquisador, aliada à base teórica.

Foram organizados quatro bancos de dados distintos, resultado das respostas de 60 entrevistas realizadas com as famílias dos alunos da Guarda Mirim. O primeiro banco de dados é resultado do que os pais falam sobre sua própria família, portanto foi denominado “Família”. Cada sujeito foi composto pelas seguintes variáveis: número do sujeito, sexo, idade, situação familiar, número de filhos, situação profissional, renda familiar, número de horas diárias e semanais de trabalho, se recebe o bolsa família, escolarização e religião, separadas em cada linha de comando.

O segundo banco de dados remete a aquilo que os pais falam sobre o trabalho da escola e os professores, portanto foi denominado “Escola”. Utilizou-se nele a mesma linha de comando por se tratar dos mesmos sujeitos de pesquisa. No terceiro banco de dados os pais falam sobre a Guarda Mirim e o que ela representa para as famílias, por isso ele foi denominado “Guarda Mirim”. E, por fim, optou-se por organizar um banco de dados específico da fala dos pais a respeito dos valores nos ambientes em que circulam seus filhos: em casa, na família, na escola e na Guarda Mirim. Esse banco foi chamado de “Valores Morais”.

3.4.2 Análise pelo programa SPSS

O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) é um programa informático de análise estatística de dados para as Ciências Sociais, sendo “considerado um instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar os dados” (PESTANA; GAGEIRO, 2014, p.1). Para a análise dos dados desta investigação utilizou-se a versão “*SPSS Statistics 17.0*”.

Silva, Silva e Barbas (2006) corroboram as palavras de Pestana e Gageiro, transcritas acima, ao informarem que o SPSS apresenta uma série de vantagens nas pesquisas das ciências sociais, uma vez que fornece as ferramentas necessárias à introdução de dados e, posteriormente, possibilita o processamento estatístico desses dados. Dessa forma, o SPSS permite estabelecer a correlação estatística entre variáveis, fornecendo a visualização dos resultados variados através de gráficos e tabelas, entre outros recursos.

A organização do banco de dados para ser analisado no *software* SPSS teve início com a caracterização censitária do perfil dos sujeitos participantes na investigação. No banco de dados específico dos relatos dos pais sobre “Família”, “Escola”, “Guarda Mirim” e “Valores Morais”, realizou-se uma codificação das respostas, posteriormente tabularam-se as informações e uma planilha do *Excel*. Por banco de dados entende-se “um conjunto de dados registrados em uma planilha, em forma de matriz, com “n” linhas, correspondentes aos casos em estudo e “p” colunas, correspondentes às variáveis em estudo ou itens de uma entrevista”. (MUNDSTOCK et al., 2006, p. 4).

Após esse procedimento foi possível realizar as análises estatísticas das informações, observando-se as variáveis que cada sujeito tenta expor, sendo que cada uma dessas variáveis é pensada com o intuito de se aliar a um conceito teórico. As variáveis podem ser analisadas de duas formas: as variáveis categóricas qualitativas, através da distribuição de frequências; e as variáveis quantitativas, através de estatísticas descritivas.

As variáveis qualitativas dividem-se em nominais e ordinais. As nominais caracterizam-se por apresentar códigos numerais (sexo: 1- masculino; 2- feminino); elas conseguem classificar os fatos observados, possibilitando, dessa maneira, a classificação do grupo investigado. As variáveis ordinais caracterizam-se pela ordenação dos atributos dentro de uma escala, ou seja, os números são utilizados para distinguir a variável. Nas variáveis quantitativas realiza-se uma correlação dos resultados obtidos (MUNDSTOCK et al., 2006).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste último capítulo são apresentados o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como sua origem e principais características. Após as apresentações e análises dos resultados, discutem-se alguns pontos considerados essenciais, como resposta aos questionamentos iniciais da pesquisa. Sendo assim, nesta última parte analisa-se e discute-se o conteúdo do conjunto de entrevistas realizadas pelos familiares no tocante à formação dos valores morais nos três ambientes: família, escola e contraturno na Guarda Mirim. Procura-se articular o referencial teórico exposto com os resultados empíricos obtidos na investigação, como também apresentar algumas inferências realizadas pela pesquisadora, juntamente com a discussão teórica.

4.1 CAMPO E SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Antecedendo a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa e seu contexto descrevemos o surgimento da Fundação da Guarda Mirim, com as mudanças ocorridas a partir do Estatuto da criança e do Adolescente e sua inserção no presente dentro da Política de Assistência Social.

4.1.1 A Guarda Mirim

A Escola de Guardas Mirins “Tenente Antônio João” é uma instituição assistencial; o seu Projeto Político Pedagógico tem como diretriz principal promover seus integrantes para o exercício da cidadania consciente, com responsabilidade e capacidade para estudar, trabalhar e progredir, não só material, mas também, moralmente. Em relação aos objetivos educacionais, a Escola de Guardas Mirins visa proporcionar uma educação em contraturno escolar que ofereça às crianças e adolescentes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (BARROS, 2000).

A referida escola distingue-se das demais instituições assistenciais por ter incorporado em sua postura regimental o ensinamento pré-militar, cultuando os símbolos da Pátria (Bandeira Nacional, Hino Nacional, Selo Nacional), o respeito às Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), bem como à Polícia Militar e ao Corpo de Bombeiro. Busca com sua prática o exercício da cidadania, proporcionando uma convivência digna da sociedade (BARROS, 2000).

No livro “Tareco, histórias dentro de histórias” (BARROS, 2002), Barros relata que ao visitar a cadeia pública da cidade de Ponta Grossa/ PR e ao deparar-se com problemas sociais como meninos ali recolhidos como criminosos, pergunta a eles o que fizeram para serem presos. Os meninos respondem que viviam na rua, sem um lugar para dormir e sem nada para comer, e que entraram em uma residência para roubar comida, pois sentiam fome. Diante dessas informações e, sobretudo, diante da miséria e da fome que os meninos passaram, Barros se emociona profundamente e diz que existem criminosos de vários tipos por muitos motivos, mas que meninos esfomeados não podem ser considerados criminosos e muito menos ser tratados como tal. E ele enfatiza o que diz, ao afirmar: “Criminosa é a omissão das autoridades: criminoso é o egoísmo da sociedade, que ainda faz vistas grossas, finge não ver os miseráveis transitando ao lado e à frente de tanto poderio, de tanta riqueza, de tanto supérfluo de uns poucos, para o sofrimento de muitos” (BARROS, 2002, p.155).

Assim, teve início a Guarda Mirim, a qual atendia no modelo de abrigo. Barros (2002) procurou parcerias com as autoridades civis, militares e os conselhos, cuidando em mostrar o perigo que representava o abandono em que se achavam as crianças sem família, vivendo miseravelmente, e afirmando que se nada fosse feito, essa situação se refletiria na sociedade de Ponta Grossa, seria uma forma de atraso para a nação em sua evolução cultural e educacional.

Através de parcerias como a Maçonaria, surgiu a ideia de os guardas mirins “atuarem nas empresas dos rotarianos, onde receberiam treinamento, assistência médica e educacional; socializar-se-iam e receberiam uma gratificação incentivo-financeira pelas suas tarefas” (BARROS, 2015, p. 39). Assim, permaneciam em regime de internato de tempo integral apenas os meninos e meninas desprovidos de família; já os meninos e meninas vindos de famílias “cujos pais se constituíam de viciados, alienados mentais paupérrimos, sem as menores condições de atenderem os filhos, a permanência era semi-integral” (BARROS, 2015, p.39), e o objetivo em aprender um ofício era o de integrar-se à comunidade.

Com o surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), surge uma nova estrutura e organização dos programas de atendimentos aos menores. A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, no que se refere à Política de Atendimento, define em seu artigo 86 – VI: “políticas e programas destinados a prevenir ou abreviar o período de afastamento do convívio familiar e a garantir o efetivo exercício do direito à convivência familiar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 1990). Dessa maneira, ao seguir o que determina a lei, a Guarda Mirim atende as crianças e adolescentes apenas em regime de contraturno social, e não mais em regime de internato ou semi-internato.

Com o intuito de atender a legislação (ECA), a instituição Guarda Mirim oferece

cursos e atividades curriculares, conforme segue: Curso de Auxiliar Administrativo com ênfase em Informática, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Justiça Federal. E desenvolve as seguintes atividades: auxílio nas tarefas escolares, recreação, palestras educativas, oficinas artísticas, momentos cívicos, coral e utilização da biblioteca.

Dentro da dinâmica da instituição e em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Justiça Federal, desenvolve-se o projeto Adolescente Aprendiz, que configura no trabalho remunerado de um grupo de 45 adolescentes (40 na UEPG e cinco na Justiça Federal), além da capacitação oferecida por essas instituições com conteúdos que fazem parte da carga curricular, visando capacitá-los a buscar o mercado de trabalho semiprofissionalizados na área de inclusão digital. O curso ministrado de auxiliar administrativo com ênfase em informática sofreu alterações no ano 2013 e, a partir de 2014, passou a dar ênfase ao desenvolvimento humano, sendo parte integrante do projeto de formação Adolescente Aprendiz.

O conteúdo executado e o conteúdo programático ofertado pela UEPG e Justiça Federal ocorrem durante a semana. Os adolescentes trabalham nos departamentos da UEPG e Justiça Federal durante a semana e frequentam o quartel-escola todos os sábados. Esse programa oferta aos alunos carteira assinada, com direitos trabalhistas na forma da Lei 10.097 resguardados (BRASIL, 2000).

Atualmente a Guarda Mirim segue a Política de Assistência Social no que se refere ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo, integrado ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família. De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, deve-se viabilizar trocas culturais e de vivência entre pessoas, fortalecendo assim os vínculos familiares e sociais, incentivando a participação social, o convívio familiar e comunitário, e trabalhando o desenvolvimento do sentimento de pertença e identidade (BRASIL, 2009).

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais prevê na Resolução nº 109, de novembro de 2009, Art.1º, o serviço de proteção social básica, que tem como objetivo atender as famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade social, residentes nos territórios de abrangência do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), com o intuito de prevenir a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, promover aquisições sociais e materiais às famílias (BRASIL, 2009).

Dentre os objetivos a serem seguidos pela Tipificação, estão os seguintes: garantir a

segurança do desenvolvimento da autonomia, através de vivências e experiências fundamentadas em princípios ético-políticos de defesa da cidadania e justiça social e pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros; vivenciar experiências potencializadoras da participação cidadã, tais como espaços de livre expressão de opiniões, de reivindicação e avaliação das ações ofertadas; reduzir o descumprimento de fortalecimento e extensão da cidadania; possibilitar acesso a informações e encaminhamentos a políticas de emprego e renda e a programa de associativismo e cooperativismo (BRASIL, 2009).

Ao seguir a nova Política de Assistência Social determinada pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (BRASIL, 2009), a Guarda Mirim passa mais uma vez por uma readequação em seu programa de atendimento, uma vez que tal política prioriza o desenvolvimento da autonomia pela via da experiência e expressão da criança e do adolescente (BRASIL, 2009); os valores a partir da experimentação têm “ênfase na abertura a mudanças, a novas experiências, já os valores normativos ressaltam a manutenção do *status quo*, a adesão a papéis sociais convencionais e o cumprimento de regras sociais” (GOUVEIA et al., 2011, p. 296).

4.1.2 As famílias participantes da pesquisa

O grupo familiar em tela se caracteriza pela vulnerabilidade social. Na primeira parte da entrevista elaboraram-se questões para levantamento dos seguintes dados censitários: situação familiar, número de filhos, situação profissional, se recebe bolsa família, renda familiar, escolarização, moradia. Tendo como hipótese que algumas características dos informantes possam se refletir nas representações sociais, o levantamento dos dados censitários teve a intenção de conhecer o perfil e as características dos pais informantes da pesquisa, bem como o grau de risco em que essas famílias se encontram. Incluiu-se, dessa forma, uma variável chamada risco, com o intuito de verificar a média de risco das famílias, uma vez que apresentam dados censitários que os colocam nessa situação.

Os resultados das informações coletadas através das perguntas censitárias foram analisados pelo *software* SPSS Statistics 17.0, análises de frequência, com o intuito de agrupar as variáveis e verificar o perfil do sujeito de pesquisa. Essa operação das informações ainda fornece o teste do qui-quadrado, o qual “calcula a distribuição da variável e suas especificidades, indicando as diferenças e as singularidades dentro dos grupos de informantes” (DANCEY; REIDY, 2006).

Assim, as informações censitárias dos 60 informantes representantes das famílias participantes da pesquisa estão apresentadas na tabela 2.

Tabela 2: Variáveis Censitárias e Médias de Fatores de Risco

	Variáveis	N/informantes*	F/R**
Situação Familiar	Monoparental	27	3,3333
	Biparental	33	2,6364
Número de Filhos	1 e 2 filhos	25	1,8800
	3 e 4 filhos	22	3,5455
	Mais de 5 filhos	13	4,0000
Situação Profissional	Formal ou pensionista	35	2,2000
	Informal	25	4,0000
Bolsa Família	Recebe	17	3,5294
	Não recebe	43	2,7209
Renda Familiar	Menos de um salário mínimo	5	5,4000
	Um salário mínimo	36	2,8611
	Dois ou mais salários mínimos	19	2,4737
Escolarização	Menos de nove anos	35	3,5714
	Mais de doze anos	21	1,9048
	Ensino Superior	4	3,0000
Moradia	Região central	1	1,0000
	Região próxima da Guarda Mirim	10	2,1000
	Região periférica	49	3,1633

Fonte: A autora.

Nota: *N = 60 informantes; ** Média Geral: 2,9500.

Contabilizaram-se quantos fatores de risco cada família se encontra, considerando (N=7 o total dos fatores de risco), 1.situação familiar, 2.número de filhos, 3.situação profissional, 4.Bolsa família, 5.Renda familiar, 6.Escolarização, 7.Moradia e (N=60/família). Esses dados estão aliados às vulnerabilidades presumidas ou declaradas das famílias, porém essa classificação tem caráter relativo e leva em consideração a média dos fatores tabulados para uma compreensão geral dos indicativos levantados. Segue a tabela 3, para ilustrar:

Tabela 3: Frequência dos fatores de risco/famílias

Vulnerabilidade					
Fatores de Risco		Frequência	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	7	11,7	11,7	13,3
	2,00	19	31,7	31,7	45,0
	3,00	8	13,3	13,3	58,3
	4,00	20	33,3	33,3	91,7
	5,00	2	3,3	3,3	95,0
	6,00	3	5,0	5,0	100,0
Famílias		60			

Fonte: A autora.

Dito isso, faremos a seguir uma discussão dos dados censitários e das médias de fatores

de risco, considerando 2,95 a média geral dos fatores de risco (FR/7) dentre os informantes das 60 famílias.

Com relação à variável sexo, observa-se que das (N=60) famílias entrevistadas, (N=56) são informantes mulheres. Nota-se que é a mãe na maioria das vezes que tenta suprir as necessidades da criança (BRAIDO, 2006). Para Barreto (1981), as mães são responsáveis nas famílias de baixa renda, muitas vezes sem o auxílio do pai, ou seja, a carga está centrada na mãe. Segundo a autora, os alunos desses extratos enfrentam precariedades que são reflexos da estrutura familiar e apresentam maior dificuldade nas escolas.

Na variável situação familiar consideraram-se as famílias separadas, divorciadas e viúvas como monoparentais (N=27) e (N=33) como biparentais, famílias formadas por casais. A média de risco das famílias é de 3,33 FR das famílias monoparentais, acima da média geral. Os dados indicados pelo IBGE dão indícios no aumento do número das famílias monoparentais, são mulheres que comandam (37,3%) dos lares brasileiros, indicando que a família monoparental pode apresentar mais risco, mas, sem deixar de considerar que o risco também está presente nas famílias biparentais.

Quanto ao número de filhos, verificou-se que das (60) famílias, (N=25) têm um e dois filhos, (N=22) têm três e quatro filhos, e (N=13) têm mais de cinco filhos. A média de risco dessas famílias é de 4,00 FR, considerado acima da média. As famílias numerosas são consideradas inconvenientes, são associadas à pobreza; por não terem o discernimento de planejar o futuro, fazem seus filhos e os deixam pelas ruas. Diante disso, essas famílias são consideradas irresponsáveis (BARRETO, 1981).

Quanto à variável situação profissional, considerou-se que os pais com registro na carteira possuem um trabalho caracterizado como formal; já o trabalho sem registro na carteira é considerado informal. Nota-se que (N=35) dos informantes trabalham em condição formal e (N=25) em situação informal. O fator de risco das famílias na informalidade do trabalho é de 4,00 FR, acima da média geral de 2,95 FR, considerada um fator de risco por não saberem quanto irão ganhar no fim do mês, comprometendo dessa maneira a segurança da família no que diz respeito à alimentação, higiene, escolarização, etc. Somam-se a esse risco as famílias com renda familiar de menos de um salário mínimo, sendo que se apresenta na tabela 2 que o grau de risco dessas famílias está acima da média, com 5,40 FR. Portanto, das (N=60) famílias, (N=5) recebem menos de um salário mínimo; (N=36) recebem um salário mínimo; e (N=19) recebem dois ou mais salários mínimos. Para Barreto (1981), são considerados pelos professores “maus alunos” os filhos de operários e outras profissões consideradas subempregos, cujos trabalhadores recebem salário mínimo, não tendo condições mínimas de proporcionar aos filhos o que é visto como básico

(higiene, alimentação, conforto, etc.).

O fator Bolsa família⁷ demonstra que (N=17) informantes recebem o benefício do governo e que (N=43) não recebem, sendo que o fator de risco das pessoas que recebem o benefício é de 3,52 FR. Afirma-se, em relação a isso, que o próprio benefício já é reconhecimento de uma fator de risco. Mesmo sendo um dos benefícios do governo atual mais criticado, seja por preconceito de classes e/ou por situações partidárias, o bolsa família está acima disso, pois é um benefício que contribui para a sobrevivência de pessoas desprovidas de bens mais primários. Assim, “a renda monetária regular representa uma condição necessária (mas não suficiente) para desencadear um processo de autonomização nos indivíduos que a recebem” (REGO; PINZANI, 2013, p.13).

A variante escolarização está associada a um conjunto de fatores determinantes para a qualidade de vida das pessoas, como questões relacionadas ao entendimento de como cuidar das crianças, como cuidar de si mesmo, o esclarecimento sobre as questões de saneamento básico, higiene, alimentação, educação. Enfim, entende-se que o indivíduo com maior escolaridade tem mais domínio sobre questões que envolvem a rotina do sujeito. Neste item, considerou-se a média de escolaridade do IBGE⁸: menos de nove anos, acima de doze anos e ensino superior. Os dados mostram que (N=35) informantes estudaram menos de nove anos, (N=21) informantes estudaram mais de doze anos e (N=4) informantes concluíram o ensino superior. Dessa forma, o grau de risco das famílias que estudaram menos de nove anos é de 3,57 FR, acima da média geral de 2,9 FR. Assim, a escolarização menos que nove anos é considerada uma situação de risco, pois apresenta baixa condição de cultura e de entendimento.

Os filhos dos pais com baixa escolarização são avaliados pela escola como sendo “maus alunos”. Acredita-se que os pais devem ter ao menos a escolaridade básica, pois no mínimo é preciso que acompanhem seus filhos na aprendizagem, supervisionem as tarefas de casa, auxiliem nas dificuldades e orientem da melhor forma seus filhos para apoiar o trabalho da professora em sala de aula (BARRETO, 1981).

Por sua vez, a variável moradia é considerada um grau de risco, pois apresenta 3,16 FR, sendo que os dados mostram que (N=49) dos informantes moram em regiões consideradas

⁷ O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento de renda, acesso a direitos, articulações com outras ações. Está previsto na Lei Federal nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>.

⁸IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística; Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/suppme/default_educacao.shtm>. Acesso em 03, março, 2015.

periféricas, ou seja, distantes do centro, (N=10) dos informantes moram em uma região próxima à Guarda Mirim. Considerando que do lado da Guarda Mirim existe uma escola profissionalizante (SENAI/SESI), uma escola estadual, uma igreja católica e atrás está localizada a Vila XV, vista pela população de Ponta Grossa/PR como uma das mais violentas regiões, infere-se que os indicados (10) informantes estão localizados nessa vila.

Organizou-se um mapeamento da localidade dos familiares dos alunos, e classificou-se por região de proximidade à escola de Guardas Mirins: (1) – região próxima à Guarda Mirim, (2) – região menos próxima a Guarda Mirim, (3) – região periférica da cidade, utilizando-se como referência o site da cidade de Ponta Grossa: http://geo.pontagrossa.pr.gov.br/portal/WEBGIS_SIT.

4.2 ANÁLISE TEXTUAL DOS CONHECIMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS VALORES MORAIS

O objetivo desta discussão é analisar textualmente o conteúdo do conjunto de entrevistas realizadas pelos familiares no tocante à formação dos valores nos ambientes: família, escola e contraturno (Guarda Mirim). Para essa análise contou-se com a ajuda do *software* ALCEST. Pretende-se com essa análise ampliar e contextualizar os achados de pesquisa das etapas anteriores, bem como indicar as representações sociais dos familiares sobre a construção de valores na relação família, escola e contraturno (Guarda Mirim).

Após a realização das entrevistas (N=60), elas foram transcritas no processador de textos *Microsoft Word* 2007, totalizando 26 páginas no formato “doc”. Por se tratar de um programa (ALCEST) monotemático (CAMARGO, 2005), houve a necessidade de separarmos as falas dos familiares no que diz respeito à construção de valores, visto que se diferenciava das demais respostas, compondo assim um banco de dados específico que recebeu a denominação de “Valores Morais”.

Assim, o *corpus* “Valores Morais” continha 60 UCI, as quais foram processadas pelo ALCESTE e originaram 376 UCE, correspondendo a um aproveitamento de 80,51% das informações do *corpus*. O ALCEST realizou a classificação hierárquica descendente das informações contidas nas UCE analisadas. Primeiramente o *corpus* “Valores Morais” foi dividido em dois subgrupos e, em seguida, de um lado, deu origem às classes 1 e 2; e, de outro, às classes 3 e 4, como apresentado na figura 4.

Figura 4: Dendograma do *Corpus* “Valores Morais”

Fonte: A autora.

As classes 1 e 2 totalizam 54,25% do *corpus*, estão articuladas e são complementares; as classes 3 e 4 totalizam 45,75% do *corpus* do texto analisado. A mais expressiva dessas classes é a classe 1, que apresenta 35,37% do *corpus*.

Na classificação hierárquica descendente do *corpus* “Valores”, o processamento pelo ALCESTE computou dois campos distintos de RS sobre a construção de valores. Por um lado, as classes 1 e 2 versam sobre a Guarda Mirim, qual seu papel no que se refere à construção de valores, e sobre o que pensam os pais sobre o papel dos professores. Por outro lado, as classes 3 e 4 versam sobre os meninos e as meninas e seus modos de comportamentos nos ambientes em que circulam, bem como sobre as sanções que são aplicadas a eles(as) e, ainda, de que forma a Guarda Mirim contribui para a prevenção e/ou mudança de alguns comportamentos. Sendo assim, faremos a análise do dendograma da esquerda para a direita, respeitando a ordem numérica.

A classe 1, **“A Guarda Mirim e os valores morais”**, apresentou 35,37% das informações processadas. Os informantes que mais contribuíram com essa classe apresentam menos de nove anos de escolarização, têm idade entre 40 e 50 anos, famílias biparentais, mais de cinco filhos. Portanto, respondem sobre a Guarda Mirim, o que ela representa na vida das famílias, e qual o papel dessa instituição na construção de valores. Para esses pais a Guarda Mirim representa um *“complemento”*, lugar de *“ajuda”*, *“reforço”*, *“importante”*, *“educação”* contribui para auxiliar na *“disciplina”* e para a formação dos *“valores”*; isso remete a *“controle”*, *“Quartel”*, o que demonstra a própria estrutura da Guarda Mirim. Em suas falas os pais expressam confiança, gratidão por essa instituição, o que é demonstrado através dos verbos *“acredito”*, *“agradeço”*. E mesmo que para os pais os valores devam vir de *“berço”*, a Guarda Mirim reforça esse papel e auxilia no desenvolvimento moral dos alunos, fato esse demonstrado pelos verbos *“influenciou”* *“ensinar”* *“mudou”*. Nota-se, dessa forma, que se tratando de famílias numerosas, com mais de cinco filhos, e pais com baixa escolarização, a instituição faz diferença na vida dessas famílias, principalmente porque contribui com a formação moral dos alunos que atende.

A fala dos pais encontrada nos achados de pesquisa de Santos e Rosso (2012) mostra uma mesma posição dos pais e professores no que se refere à reponsabilidade da formação dos valores, sendo que na pesquisa sobre *as representações dos docentes sobre a indisciplina*, apresentada pelos autores, os professores consideram a família como a primeira responsável por essa formação. Os segmentos de texto apresentados a seguir contextualizam essas informações:

Quem deve ensinar os valores entre a escola, família ou a Guarda Mirim; é a família, os demais dão um complemento. (suj.18)

Acho que antes de tudo vem primeiro a família, se a família não existe, ou não dá conta de educar, deve acionar alguma instituição como a Guarda Mirim (suj.21)

Acho que a disciplina que a Guarda Mirim passa é muito importante, é a função da instituição. (suj.20)

Hoje em dia é difícil lugar que ensine alguma coisa de bom, a Guarda Mirim auxilia muito nesta parte, eu agradeço bastante a ajuda da Guarda Mirim, no sentido transmitir valores, mas eu acho ainda que a família deve educar. (suj.17)

A Guarda Mirim sempre passou ótimos valores para o meu filho, eu acho que é papel da Guarda Mirim, e ela está fazendo muito bem o papel dela. Eu acho que cada um deveria fazer seu papel, a família o dela, a escola ensinando e a Guarda Mirim complementando brilhantemente como está fazendo hoje. (suj.18)

Meu filho melhorou, mas eu já educava ele, educação vem de berço, não acho que isso é papel da Guarda Mirim, ninguém é obrigado a educar filho de ninguém, quem deve ensinar os valores são os pais, a Guarda Mirim ajuda, fica com a criança no período da manhã ou da tarde, o que já ajuda, e muito. (suj.30)

Na visão dos pais a responsabilidade da educação em valores morais é primeiramente da família; a Guarda Mirim e a escola atuam de forma complementar. Portanto, a atitude da família quanto à formação do desenvolvimento moral de seus filhos é a de aceitar e assumir essa responsabilidade como sua.

Reiterando uma informação já registrada neste texto, a de que pais e professores mostram a mesma visão quanto à formação moral dos alunos, ao considerarem que essa responsabilidade é da família (SANTOS; ROSSO, 2012), ressalta-se o fato de que essa formação, que deveria ser um alicerce na vida das pessoas, parece estar em crise e, conseqüentemente, ausente na vida dos alunos, como discursam os professores (SANTOS; ROSSO, 2012). Como isso acarreta indisciplina, bagunça, desordem, confusão, infere-se que estamos assistindo a uma crise de valores, convivendo com um problema social que se reflete nas escolas e em outros ambientes por onde os alunos transitam.

Já a classe 2, **“a escola e o professor na visão dos pais”**, representa 18,88% das informações do *corpus*. Essa classe recebeu contribuição dos pais com idade entre 30 e 40 anos, com 1 a 2 filhos, famílias monoparentais, com um salário mínimo. Os comentários nessa classe estão diretamente relacionados ao trabalho do professor, bem como a aquilo que os pais pensam sobre a escola. Assim, destacam-se no dendograma três centrais sujeitos: *professor, aluno, governo*. Os objetos das ações são: *sala, reunião, chamada, reclamação, castigo, tarefas, comportamento, lei e problema*. E as ações são expressas pelos verbos *perguntar, conversar, dar, roubar, mudar, adiantar, copiar, orientar, brigar, entrar, ir, assustar, voltar, chegar, dizer*.

Nessa classe os pais descrevem o cotidiano da relação que o professor tem com os alunos, bem como a dinâmica interna da escola, como as *tarefas, chamadas, reuniões*. Assim,

eles acreditam que a escola passa conhecimentos, informações, ou seja, os conhecimentos historicamente organizados. Porém, afirmam que a escola poderia complementar a educação dos alunos reforçando os valores morais. Para os pais, os professores estão na escola para ensinar a dimensão técnica, mas eles entendem que os professores também podem contribuir com o diálogo, principalmente com os adolescentes, por estarem em uma idade mais delicada. Ou seja, cabe aos professores, no cotidiano escolar, desenvolver ações pedagógicas que valorizem a dimensão humana da educação (SANTOS; ROSSO, 2012). Serrano (2002 apud ZECHI; MENIN, 2011, p. 5) colabora com essa reflexão, ao ressaltar “a importância de adotarmos uma concepção de escola como lugar onde não apenas se ensina conhecimentos e se transmite conteúdos, mas também onde se aprende a viver com os outros e respeitá-los”. Na verdade, não há como a escola e os professores ficarem neutros nessa relação de família, escola e contraturno, se no cotidiano escolar forem vivenciadas, de fato, situações de interação social alicerçadas na amizade, no respeito e na cooperação.

Para algumas mães os valores morais são aprendidos na “escola” da vida, com sofrimento. Ao falar isso, elas se remetem ao seu próprio passado, relatam que nas escolas em que estudavam não tiveram apoio, porque lá ficavam por pouco tempo. Assim, não tinham muitas possibilidades de melhoria. Os segmentos de texto a seguir exemplificam essas questões.

A escola vai passar conhecimento, informações escolares, eu acho que não faria mal se a escola complementasse a educação, reforçando valores. (Suj.16)

Os valores tem que vir primeiro de casa, e a escola tem que ter também, mas como eu falei, o respeito tem que ser em casa, mas na escola tem que colocar limites, tem que se dizer, assim pode, assim não pode, assim faz, assim não faz. (suj.11)

Eu acho que o professor está em primeiro lugar para ensinar, mas pode conversar também, principalmente com os adolescentes, que são tão difíceis de lidar, mas eu acho que o papel maior de transmitir os valores é dos pais, e a escola vem para reforçar. (suj.15)

Aprendemos os valores com sofrimento, não vou dizer que só tivemos apenas fases ruins, tivemos fases boas, mas as que mais marcam são as ruins, infelizmente, na escola, a gente estudou, não teve apoio, porque a gente só tinha que estudar de quinta a oitava, do primeiro ao terceiro e tchau. (Suj.10)

Entre as expressões sobre a escola, estão algumas relacionadas às drogas e à violência, alguns dos pais enxergam a escola como lugar em que circula drogas, e entendem que é a família, em casa, que deve conscientizar seus filhos para viver nesse ambiente considerado inseguro para seus filhos. Esse discurso encontra respaldo nas teorias da psicologia da moralidade, discutidas por Zechi e Menin (2011, p.1), autoras que abordam a violência como sendo um “reflexo da violência social, das mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade

e no sistema de ensino, da educação familiar, mas é também gerada e potencializada no interior das escolas”. Assim, subentende-se que a escola deveria refletir uma imagem de construção do saber, mas, infelizmente, o que se percebe é que ela mostra também imagens de violência e drogas, problemas sociais que circulam pela instituição sem que haja atitudes por parte dos responsáveis, para evitar essas práticas. Para Zechi e Menin (2011, p.1) “a escola tem um importante papel na prevenção e contenção dessa problemática”. Os relatos a seguir representam essa discussão:

Se as famílias fossem mais estruturadas, eles sairiam de casa com mais amor ao próximo, com esses valores, não é um problema da sociedade, a violência está na rua, ninguém consegue controlar, a violência e as drogas, estão em todos os lugares, a gente tem que tentar tirar eles disso. (suj.9)

Está faltando os valores de onde? Está faltando estudar, vão para a escola para brincar, tirar sarro. Minha irmã é professora de ensino fundamental, não tem noção do que ela passa. (suj.9)

Hoje em dia a gente vê muita droga nas escolas, graças a Deus os meus filhos tem cabeça boa e não se envolvem com coisas erradas, eu acho que a família tinha que colocar consciência na cabeça dos filhos, se não o mundo não vai para frente, a coisa complica. (suj.10)

Com relação ao sujeito *governo*, o que foi apresentado no dendograma representa o que pensam os pais sobre o governo e sobre como esse governo trata a educação e os professores. Revelando indignação com o descaso do governo, os pais expressam que o quadro das escolas e o investimento feito pelo governo são precários. Observa-se que tal representação está ancorada no que mostra a mídia a respeito da corrupção, ou seja, muito roubo, desvio de dinheiro, e a escola recebe muito pouco e o professor não é valorizado. Os pais afirmam que a consciência sobre o que é certo e errado está se perdendo, ou seja, os valores morais da sociedade estão em crise, e isso se reflete na escola. Demonstram descrença na realidade vivida. Alguns pais realizam um discurso de si próprios, dizem que não estudaram e se consideram analfabetos devido às muitas dificuldades encontradas. Atribuem ao governo a falta de recursos básicos, como cadernos e livros que deveriam ser ofertados, mas que desde a época em que eles, pais, estudavam, não foram entregues às escolas. Os segmentos de texto a seguir contextualizam essas informações:

Quem sabe se investissem no futuro da criança e do profissional seria melhor, as pessoas não se formam mais para ser bons, mas para ganhar dinheiro, não há mais uma consciência de certo ou errado. Quando eu soube do valor que a escola ganhava eu fiquei muito chocada. (suj.12)

Na escola pública a primeira coisa que tinham que valorizar, os professores, são

muito desvalorizados, a gente vê desde o próprio lanche, o professor não pode comer na escola, é um desaforo.

Como eu estudei tão pouco, eu me considero analfabeta, para falar, eu aprendi a ler e escrever em folha de borrão, muitas vezes, eu não tinha, meu pai não tinha dinheiro para comprar um caderno, se faltava do governo, eu escrevia em uma folha de borrão (suj.26)

A escola gostaria de dar livros para todos, mas é que não vem do governo, não é problema do aluno só, eu já vivi esse problema, é complicado, hoje um colega levou o livro e faltou. Se falta livro acho que é uma coisa bem falha, que prejudica muito. (suj.21)

Aqui não chega a tanto, a gente vê em outros lugares condições piores, aqui tem aquele projeto que na minha época não tinha do PROERD. (suj.18)

Diante do que foi exposto, observamos nos pais o sentimento de descrença em relação aos valores morais, não só no que diz respeito ao ambiente escolar, mas no que diz respeito à totalidade da sociedade, governo, escola, família. Todo esse quadro de descrença nos remete à pesquisa de Santos e Rosso (2012 p.160): “Se a instituição familiar é o alicerce social e está em crise, consequentemente, a sociedade também estaria passando por uma crise de valores, pois a principal base estaria ruindo-se.” Logo, se a família e a sociedade estão em uma crise de valores morais, é coerente a escola e os professores permanecerem no discurso de que a responsabilidade da formação de valores é apenas da família?

Por sua vez, a classe 3 – **“meninas (os) e os problemas sociais”** – teve 20,48% do total das informações. Contribuem com essa classe os pais de 20 a 30 anos de idade, família monoparental, com trabalho informal. Os sujeitos presentes na classe são *amiga, mãe*. Diversos substantivos assinalam esses sujeitos: *cabelo, carteira, cigarro, cinta, fase, final, gravidez, guarda, hora, idade, mão, meio, palavra, palmada, rebelde, rua, semana, situação, medo, tipo, vara, varada, sofrimento*. Os adjetivos utilizados são: *complicado, diferente, errado, necessário, firme, interessante, nova, violenta*. E as ações referentes a essa classe são representadas pelos seguintes verbos: *avisei, brincar, chegar, choro, comentar, continuar, cortar, dei, disse, dizer, espancar, esquece, falha, fica, fizer, gritam, mente, obedece, olha, parar, pedir, pegar, pensar, perceber, pedir, perguntar, querer, quis, reza, saber, sai, segurar, tenho, tivessem, tomar, vai, vão, xingo*. Dessa forma, a classe 3 remete aos relatos feitos pelos pais ao compararem seus filhos com adolescentes, meninos e meninas, que não frequentam a Guarda Mirim, que estão na rua possivelmente porque não tiveram a mesma oportunidade daqueles que estão na instituição. Assim, a Guarda Mirim na visão dos pais é um lugar que contribui para evitar os problemas sociais, como gravidez na adolescência, cigarro, violência, falta de limites, mentira, etc., como demonstrado nos relatos a seguir:

Se ela não estivesse na Guarda Mirim, ela seria uma menina violenta, ela é mais rebelde dentro de casa, porque ela está do meu tamanho, eu vejo que ela tem a força que eu tenho, como eu vejo mais meninas perto de casa que batem até em mãe, e que a mãe não mandava nela, e que ela se mandava, com doze anos, imagina? Eu com doze anos brincava de bonecas. (suj.21)

As meninas que brincavam com ela, agora não são nem amigos, se ela não estivesse na Guarda Mirim ia anoitecer na rua. Tem uma que está com doze anos, e está grávida, eu penso comigo assim, se ela não estivesse na Guarda Mirim, ela seria uma menina violenta comigo. (suj.23)

Ela ficou solta e segue o que ela acha, porque a mãe não pode mais, se a mãe fala as meninas batem, gritam. A mãe xingou ela, a menina falou que ela é puta mesmo. (suj.10)

Quando alguns pais relatam que os filhos, mesmo frequentando a Guarda Mirim, ainda demonstram sinais de rebeldia em casa, observa-se que, ao frequentar a instituição, os problemas de rebeldia no comportamento de algumas crianças e/ou adolescentes são amenizados, mas não modificados totalmente, porque eles ainda não compreenderam a importância das regras no nível subjetivo. Para que isso ocorra de fato, Piaget (1994) acredita que as estruturas mentais da criança são insuficientes, mas ao serem estimuladas através de uma interação social baseada no respeito mútuo e realizada em um ambiente cooperativo, essas estruturas possibilitarão à criança passar do nível da assimilação para o nível de acomodação, tornando-se capaz de interpretar as regras em um nível racional.

Assim, a criança e/o adolescente se desenvolvem moralmente a partir de um ambiente que estimule a cooperação. Quando há cooperação, e prioriza-se o respeito mútuo através do diálogo, se estabelece a moral autônoma, a qual leva ao entendimento da regra no nível subjetivo, a criança e/ou o adolescente entendem não só a imagem, mas as consequências e seus atos; ao contrário, quando se prioriza o respeito unilateral, através da coação, o que se tem é uma moral heterônoma (PIAGET, 1996).

Dito isso, na próxima classe verificar-se-á quais são as ações priorizadas pelos pais frente ao comportamento dos seus filhos, ou seja, como é o envolvimento dos pais na formação de valores morais e quais as sanções que utilizam como estratégia para a educação de seus filhos.

Por fim a classe 4, **“sanções priorizadas pelos pais”**, corresponde a 25, 27% das informações do dendograma. Contribuem com essa classe os pais com idade acima de 50 anos, entre 3 a 4 filhos, menos de nove anos de escolarização, com trabalho formal, ganhando até dois salários mínimos. Essa classe resultou do questionamento aos pais sobre como eles educam seus filhos. Os sujeitos dessa classe são alguns dos envolvidos nessa relação familiar: *filho*,

mãe, marido, mulher, velha, velho. As palavras *difícil, fácil, demais, gosta, pequena* representam o grau de dificuldade que os pais encontram para educar seus filhos, descrito nos relatos a seguir:

Eu falo, explico que ele não pode ser assim, que na escola ele tem que estudar porque se não como vai ser no futuro, ao invés de ele me responder alguma coisa, ele só fala: azar. (suj.11)

Eu tiro as coisas e surro também, o meu filho, esses dias apanhou, estava demais, bato na mão, sim eu bato, não espanco, mas umas cintadas, sei que não é certo, a gente estuda, mas tem momentos, que se não der, quando meus filhos se pegam tem que dar uma cintada em cada um, e já param de se bater. (suj.11)

Quando meu filho me escuta, eu procuro passar tudo, mas é difícil, é muito difícil lidar com ele, muito difícil mesmo, ele não aceita conversa, ele não tem medo de mim. (suj.17)

Geralmente não dá tempo de ensinar muita coisa, eu falo, converso, eu não dou castigo, mas eu não estou conseguindo educar mais eles, eu estou quase desistindo, eles não me escutam muito. (suj.16)

Os substantivos *castigo, celular, coisas, diálogo, exemplo, filho, formação, maneira, minutos, mundo, pessoa, surra, tapa, tempo, medo, paciência, raiva* denotam algumas das sanções utilizadas pelos pais para repreender seus filhos, diante de comportamentos que desaprovam. Nota-se que os pais utilizam-se de tentativas por escala para a correção do comportamento de seus filhos. Por exemplo, eles até iniciam com uma conversa, mas quando os filhos insistem em manter o mau comportamento, os pais partem para uma escala considerada de maior impacto, como: castigo, tirar algo que a criança e/ou o adolescente gostam, dar um tapa, bater, usar o cinto ou uma vara, etc. Articula-se com esse dado a afirmativa de Piaget (1994), de que ao priorizar as atitudes de coação e valorizar as posturas autoritárias, o que prevalece é o respeito unilateral. Sendo assim, dificilmente ocorrerá a mudança cognitiva da assimilação para a acomodação, do entendimento pela regra. Portanto, o autor alerta que apenas os discursos dos pais, por si só, não provocarão mudança efetiva no comportamento da criança e do adolescente, assim não haverá o alcance da autonomia. Ou seja, a criança e/o adolescente até farão aquilo que os pais mandarem fazer, mas como não internalizaram a importância de tal regra, poderão retomar práticas ou comportamentos desaprovados pelos pais. Assim, seguem alguns relatos de estratégias dos pais:

Esses dias o meu filho mais novo quis me enfrentar, e eu disse que quem mandava na casa era eu, enquanto eu estivesse viva, às vezes quando a coisa fica feia eu pego a cinta ou uma vara, eu ameaço mesmo, eles param. (suj.26)

Como eu falei, eu dou uns tapas, se precisar eu dou, às vezes tiro alguma coisa,

converso, e se não adiantar, eu bato, mas eu, por exemplo, nunca aprontei, nunca precisei apanhar, minha mãe confiava em mim, e eu não dava motivo para ela desconfiar. (suj.60)

Eu acho que castigo acaba dando mais resultado, ele melhora, eu tiro, por exemplo, o videogame dele, converso primeiro, depois dou castigo, tiro as coisas que ele gosta, mas se eu estiver com muita raiva dele, eu surro, mas é difícil. (suj.32)

Guardo o DVD deles no meu quarto, e ficam um tempo sem, tiro alguma coisa deles, mas bater, olha, eu não bato, mas já cheguei a dar umas palmadas. (suj.25)

Não adianta castigo também, mas eu procuro chamar a atenção primeiro, eu converso com eles, mas se não me escutarem, eu dou uns tapas para ver se eles param com a briga e a desobediência. (suj.22)

As ações que se destacaram nesta classe são: *bater, ir, iria, levou, mandar, matar, aceita, adianta, apanhar, aprontar, chamar, cheguei, conversa, criar, dando, dar, dava, depende, deu, dou, educar, escutar, mexer, posso, precisa, prefiro, procura, puxa, repreende, tenta, tirar, voltou*. Aqui os pais comparam a forma como eles educam seus filhos a como eles próprios foram educados pelos seus pais. Nota-se que aqueles que apanharam na infância optam por não bater, e dão preferência ao diálogo, à conversa.

Não adianta bater muito, a criação da minha mãe era mais agressiva, eu apanhei muito, a minha filha reage ao contrário quando apanha, ela fica com mais raiva, eu não gosto de bater, porque ela já é moça, se ela apronta muito eu tiro o celular ou outra coisa, mas bater, eu não bato. (suj.22)

Eu converso muito com meus filhos, eu não gosto de bater, eu falo para o meu marido, que eu acho um absurdo aquelas mães barraqueiras. Eu sofri muito na infância, então eu não consigo bater, eu prefiro conversar e explicar como o mundo funciona. (suj.18)

Por fim, a presente classe também englobou os discursos dos pais sobre as sanções utilizadas por eles, e que por vezes podem ter problemas diretamente com a lei. O relato a seguir apresenta o enfrentamento da mãe frente à lei, ao dizer que bate mesmo, pois o filho é seu, e que prefere bater nele enquanto adolescente do que vê-lo apanhar da polícia ou de bandido quando estiver na fase adulta:

Primeiro eu chamo a atenção, converso, deixo de castigo, até uns tempos atrás dava umas palmadas porque merecia, não porque veio a lei da palmada que vou aceitar, capaz, o filho é meu, eu educo, prefiro eu dar uma palmada, que ele apanhar da polícia, de bandido na rua. (suj.16)

Em síntese, a análise Lexicográfica do Alceste do *corpus* “Valores Morais” sugere três focos de RS sobre a construção dos valores morais na relação família, escola e contraturno (Guarda Mirim). Predominam, assim, as informações trazidas pelas falas dos pais.

1. A Guarda Mirim na compreensão dos pais:

A compreensão dos pais frente à Guarda Mirim demonstra que, mesmo acreditando que a educação “deve vir de casa”, ou seja, que a família deve ser a primeira responsável na formação dos valores, a Guarda Mirim contribui com a formação moral dos alunos que atende. Assim, é considerada pelos pais como uma instância complementar que age nos aspectos normativos, através dos valores: ordem, respeito, disciplina. Contribui, portanto, na missão de educar, preservar e evitar os problemas sociais, como gravidez na adolescência, cigarro, violência, falta de limites, mentira, etc. Dessa forma, a RS que parece se delinear é que “a educação vem de casa”.

2. A escola e professores na compreensão dos pais:

Entre as representações sobre a escola estão aquelas relacionadas às drogas e à violência, sendo que os pais enxergam a escola como um lugar onde circula drogas, lugar inseguro.

- Outra representação sobre a escola está associada à forma como o governo atua diante das escolas e professores; assim, os pais expressam que o quadro das escolas e o investimento feito pelo governo são precários.
- A representação dos pais sobre o papel da escola e dos professores é a de que a escola é um lugar que deve transmitir os conteúdos específicos, mas que deveria complementar com a formação de valores morais.
- A posição dos pais é a mesma dos professores no que se refere à responsabilidade da formação de valores morais, sendo que os professores veem a família como a primeira responsável por essa formação (SANTOS; ROSSO, 2012). E os pais, por sua vez, também acreditam que a formação dos valores “deve vir de casa”, a escola e contraturno apenas atuam de forma complementar.

3. Como os pais educam seus filhos:

A RS dos pais de como educam seus filhos e quais estratégias utilizam para colocar limites demonstra que se eles se deparam com dificuldades em obter êxito diante do mau comportamento dos filhos. Assim, os pais utilizam-se de tentativas por escala para a correção do comportamento de seus filhos, sendo que até iniciam com uma conversa, mas quando os filhos insistem com o mau comportamento, os pais partem para uma escala considerada de maior impacto, como: conversa, castigo, tirar algo que a criança e/ou o adolescente gosta, dar

um tapa, cintada, varada, etc. Ou seja, a RS que emerge aqui é a de que “educar é corrigir”.

4.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS IMAGENS E ATITUDES

A natureza social e psicológica das RS se organiza a partir de três dimensões: a informação, a atitude, e o campo ou imagem da representação. Das três dimensões, “a informação que se refere à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63) foi abordada no item 4.2. No item que agora se apresenta, realizou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) referente às outras duas dimensões: a atitude e a imagem. “A atitude corresponde à orientação global, favorável ou desfavorável ao objeto da representação” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63), considerando-se o fato de que o pensamento ocorre por “antinomias”, ou seja, por oposição (MARKOVÁ, 2006). Para Moscovici (1978, p.74), “uma pessoa se informa e representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada”. Sendo assim, observou-se na fala das famílias atitudes positivas e negativas dos pais frente à escola e os professores, bem como as atitudes dos pais em relação à Guarda Mirim (contraturno).

- **Atitudes positivas dos pais sobre a Escola e os professores**

As expressões “*a escola é tudo*”, “*muito importante para o futuro*”, “*ajuda a criança a ser alguém na vida*” demonstram a confiança que os pais depositam na escola como um lugar que irá capacitar, profissionalizar seus filhos, os quais assim terão ascensão e um futuro melhor, com mais oportunidades do que as suas. As famílias de meios sociais desfavorecidos esperam que a escola assegure o aprendizado aos seus filhos; assim, algumas atitudes dessas famílias são menos críticas e mais conformistas, demonstrando respeito à escola. Portanto, a privação cultural dos pais determina a valorização que eles dão aos saberes de base, os quais, na sua visão, possibilitarão aos seus filhos uma reabilitação social e cultural, trazendo esperança para uma inserção profissional melhor do que a deles, pais (GILLY, 2002).

Já as expressões “*é boa porque tem câmeras*”, “*é boa porque tem um bom controle*” denotam nos pais uma atitude de querer o controle de seus filhos, entendido de maneira coerciva, ou seja, os pais têm o propósito de controlar o comportamento de seus filhos. Acreditam ser essa uma estratégia positiva da escola, a qual, através de câmeras, consegue manter o controle dos alunos/filhos. Para Piaget (1994), as ações de coação podem até ajudar inicialmente, mas terão alcance limitado; assim, deve-se ter cuidado com as ações pedagógicas

e com os discursos dos pais que priorizam uma postura autoritária, prevalecendo o respeito unilateral, visto que, dessa maneira, pouco ou quase nada contribuem com o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos alunos.

- **Atitudes negativas dos pais sobre a escola e os professores**

Várias expressões dos pais demonstram a insatisfação deles com a escola pública – “*a escola é muito fraca*”, “*as escolas deixam muito a desejar*”, “*eu tenho muita reclamação da escola*”, “*a escola pública é complicada*”, “*desvalorização do professor*”, “*empurra as crianças*”, “*antigamente a escola era melhor*” e “*hoje em dia a escola tem muita violência*” – e nos remetem a refletir sobre o aumento da violência nas escolas públicas, se isso é reflexo de uma sociedade em crise. Os depoimentos dos pais apresentam um consenso na insatisfação com a insegurança nas escolas, sendo que, para eles, a integridade física de seus filhos é que está em risco. O perigo está associado ao consumo de drogas que muitas vezes acontece na porta das escolas, às brigas que são frequentes, e aos alunos armados. Dessa maneira, a escola teria se tornado um espaço de formação de delinquentes⁹ juvenil. Aliado ao fator insegurança, mesmo que em segundo plano, está o fator da qualidade do ensino, em relação ao qual os pais apresentam uma postura de desconfiança, uma vez que não confiam na rede estadual de ensino para preparar os seus filhos para prestar vestibular e para a entrada no mercado de trabalho. Destaca-se, ainda, a insatisfação dos pais no que se refere ao prejuízo ao desenvolvimento intelectual dos filhos acarretado pelas greves dos professores das escolas públicas (ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013).

Por sua vez, “a imagem remete-se ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a uma aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.63). Assim, a imagem é o modelo mental dos sujeitos.

- **As imagens dos pais sobre a escola e os professores**

Como um dos objetivos desta pesquisa foi identificar quais as imagens das famílias acerca do papel da escola e dos professores, realizou-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) nas informações obtidas a partir das entrevistas, tendo como parâmetro as respostas à pergunta “Ao que você compara a escola?” Dessa maneira, as imagens foram agrupadas pela

⁹ [...] na categorização dos “menores” entre “abandonados” e “delinquentes”, sendo estes tratados ora com vítimas, ora como um perigo à sociedade, conforme estivessem em situação de desamparo ou se envolvessem em delitos (TAVARES, 2011 apud MATTIOLI, 2012, p. 57).

sua homogeneidade, obtendo-se duas categorias: 1. Escola, uma segunda família, na visão dos pais; 2. Escola, um lugar de formação/futuro, na visão dos pais.

As imagens que apontam a escola como uma “*segunda família*”, “*um dos alicerces*”, “*direito*”, demonstram que os pais associam a escola à extensão de casa. Ou seja, para os pais a escola deve dar continuidade na formação integral do aluno/filho, assim “as inter-relações entre escola e família se realimentam constantemente, algumas vezes num círculo vicioso” (ROMANELLI, 2013, p. 36). Dessa maneira, nota-se cada vez mais “a atuação de profissionais como psicólogos, psicopedagogos e outros agentes educacionais, interferindo na dimensão afetiva entre pais e filhos, com a finalidade do sucesso escolar dos filhos/alunos” (ROMANELLI, 2013, p. 38).

Verificou-se, nas falas das famílias, que elas possuem várias imagens da escola. Após agruparmos tais imagens, denominamos a segunda categoria de: “escola, um lugar de formação/futuro, na visão dos pais”; as expressões “*chance na vida*”, “*aprendizado*”, “*futuro*”, “*complemento*”, “*conteúdos*”, “*base para a vida*”, “*orientação*” denotam esperança dos pais em relação a um futuro melhor para seus filhos. Para Serpe (2015, p.167), “a representação que a família possui da escola é construída não somente na experiência de seus filhos no âmbito escolar, mas ela ultrapassa esse meio e se inscreve nas relações sociais”. Para a autora, o fato de os pais depositarem expectativas de esperança em um futuro melhor para seus filhos, vendo a escola um caminho para essa realização, demonstra o reconhecimento dos pais sobre a importância do estudo na vida de seus filhos. Sendo assim, os pais não estão alheios à vida escolar e futura de seus filhos (SERPE, 2015). As representações sociais estabelecidas nesse campo são duas – dimensional e dinâmica (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2007) –, uma vez que os pais apresentam imagens relacionadas não só ao cotidiano escolar, mas também a uma dimensão mais ampla da vida, como a preocupação de um futuro melhor aos seus filhos.

- **Atitudes positivas dos pais sobre a Guarda Mirim**

“Tornar concreto o que é abstrato a partir da disposição inscrita no indivíduo, é considerado o processo de objetivação” (DOISE, 2001, p.190), ou seja, passar do processo de cognição ao processo de materialização do objeto, é assim que se demonstra uma atitude. Nesse sentido, analisamos as atitudes dos pais frente à Guarda Mirim (contraturno), obtendo as seguintes atitudes: “*muito boa/ótima*”, “*muito importante*”, “*é uma benção*”, “*a melhor coisa que me aconteceu*”, “*é um lugar que eu tenho respeito e gratidão*”. Essas atitudes denotam que o fenômeno reforço escolar tem se confirmado como necessário nas famílias em vulnerabilidade

social. “Em uma perspectiva positiva, esta instituição informal amplia o tempo de estudo e a aprendizagem, contribuindo com o incremento do capital humano, ou do capital escolar” (CARVALHO, 2013). Assim, os pais procuram o contraturno a fim de remediar a falta de um conjunto de capacitações pessoais, prevenir o atraso, e ainda estimular o avanço de seus filhos tanto nos estudos como na vida.

- **As imagens dos pais sobre à Guarda Mirim**

“A incorporação do estranho numa rede de categorias mais familiares a partir da ancoragem, consiste no processo cognitivo chamado de imagens” (DOISE, 2001, p.190). Ou seja, quando o sujeito encontra-se diante de um fato novo, e esse fato consegue ligar com aquilo que já existe em sua memória, surge um novo esquema de conhecimento. Dessa maneira, encontramos nas falas dos pais as seguintes imagens: *“uma mãe que me abraçou”*, *“uma segunda casa”*, *“uma família”*, *“ajuda, apoio”*, *“amparo”*, *“um pai e uma mãe”*, *“um pilar para a vida”*. Tais imagens reforçam a importância que os pais depositam na formação dos seus filhos; e as expressões *“maravilha”*, *“socorro”*, *“bênçãos”*, *“um sonho”*, *“luz”*, *“caminho”*, *“um futuro melhor”*, *“valores”*, *“confiança”* indicam que mesmo os pais tendo a consciência sobre a importância da formação de seus filhos, não conseguem desenvolver com eles uma ação realmente sólida nesse sentido, por diferentes variáveis externas e internas, mas que são significativas, como mães que moram sozinhas e precisam sair para trabalhar, e quando chegam a sua casa realizam mais uma jornada porque precisam dar conta dos afazeres domésticos. Aliado a isso, há de se considerar a ausência da participação dos pais tanto na vida doméstica como na vida escolar de seus filhos (CARVALHO, 2013).

Outro fator externo seria as famílias numerosas, com mais de cinco filhos, as quais muitas vezes são consideradas insensatas porque não se utilizam de projeto para o futuro (BARRETO, 1981). Os fatores internos estão aliados à escolarização das famílias de baixa renda, sendo que esse fator reflete-se em toda a dinâmica familiar por estar relacionado à forma como os pais agem diante de questões gerais exigidas pela sociedade, e como agem diante da vida escolar de seus filhos, pois os filhos de pais que não têm o mínimo de escolarização são geralmente avaliados pela escola com maus alunos (BARRETO, 1981).

É nesse sentido que se justificam as imagens dos pais frente à Guarda Mirim, pois consideram a instituição como um *“socorro”*, *“caminho”*, *“bênçãos”*, *“um sonho”*, *“luz”*, *“confiança”*, um lugar em que podem confiar. Diante de tantas dificuldades e barreiras externas e internas encontradas em suas vidas, a Guarda Mirim é vista como um *“caminho”*, uma *“luz”* com

a qual essas famílias podem contar. Pela ênfase nas imagens utilizadas, percebe-se ainda que os pais não teriam outra opção ou instituição que acolhesse seus filhos em um período em que não estivessem na escola regular. Assim, os pais se expressam com as seguintes imagens: “*apoio*”, “*amparo*”, “*um pai e uma mãe*”, “*um pilar para a vida*”. Portanto, a crítica estigmatizante dos professores e outros agentes escolares, de que os pais não se interessam pelos estudos dos filhos, principalmente quando se trata de alunos das camadas populares, cujas famílias são vistas como desestruturadas, fundamenta-se numa avaliação equivocada da vida familiar, sem considerar que, ao invés de desestruturadas, “são famílias que lutam contra a desigualdade econômica, social e organizam-se de modo a enfrentar a precariedade de suas condições de existência” (ROMANELLI, 2013, p. 36).

Entende-se que as RS têm uma base sociológica, mas na medida em que representam de que maneira os sujeitos pensam e quais aspectos sociais os levam a pensar dessa maneira, percebe-se que elas têm também uma dimensão psicossociológica, uma vez que “contribuem exclusivamente para o processo de formação de condutas e de orientações das comunicações sociais” (MOSCOVICI, 1978, p.77).

As imagens que os pais atribuem à Guarda Mirim referem-se a “*rigidez*”, “*lugar de disciplina*”, “*segurança*”, “*quartel militar*”, “*cobrança*” “*valores*”, representam aspectos normativos que o grupo considera importantes na construção de valores. Assim, “a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.66). Portanto, a Guarda Mirim é vista pelos pais como lugar que auxilia na construção dos valores, contribui com a disciplina, com a ordem, respeito, cidadania, solidariedade, etc., mesmo que de uma forma autoritária e rígida, através do militarismo. A Guarda Mirim é considerada ainda um lugar de *transformação* que, através da *educação*, proporciona aos alunos que a frequentam a oportunidade de um *emprego*, propiciando assim *um futuro melhor* para os filhos de famílias em vulnerabilidade social. Dessa maneira, na visão dos pais, a Guarda Mirim concretiza aquilo que coloca como proposta filosófica, que é levar o aluno a estudar, trabalhar e progredir.

Uma vez explicitados os conhecimentos, as imagens e atitudes dos pais sobre a educação de valores na relação família, escola e contraturno, agora vamos proceder a aproximação deles pelos focos identificados, inferindo assim as RS identificadas pelos pais sobre a educação de valores na relação família, escola e contraturno, uma vez que a RS passa pelas três dimensões: os conhecimentos, as imagens e as atitudes (MOSCOVICI, 1978).

A primeira é a RS dos pais que consideram a escola como utilidade (DELVAL,

2007). A escola é um local ambíguo, social e institucionalmente desvalorizado, o qual, subordinado à RS “educação vem de casa”, corrobora com essa RS as atitudes positivas “*a escola é tudo*”, “*muito importante para o futuro*”, “*ajuda a criança a ser alguém na vida*”, associadas às imagens de que a escola é “*um alicerce*”, “*lugar de formação/futuro*”, “*chance na vida*”. Tais atitudes e imagens demonstram que para os pais a escola pode contribuir na formação de valores, favorecer e garantir a inserção e ascensão social, fato esse confirmado pelas falas dos pais ao responderem à questão “O que espera para seu filho no futuro?”, já que suas respostas foram: “*estudioso*”, “*pessoa de bem/vire gente*”, “*tenha um bom emprego*”.

“As RS são fenômenos complexos ativados e em ação na via social, sendo composta por alguns elementos ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens” (JODELET, 2001, p.21). Nesse sentido, **a segunda é a RS da Guarda Mirim, em que “a educação vem de casa”**; assim, para os pais, a Guarda Mirim é uma extensão de casa. As atitudes que se aproximam dos conhecimentos explicitados pelos pais nessa RS são demonstradas quando os pais afirmam que a Guarda Mirim “*é muito importante*”, “*é uma benção*”, “*a melhor coisa que aconteceu*”. Embora os pais assumam que é sua a responsabilidade de educar seus filhos, destacam, ao mesmo tempo, que muitas vezes são impedidos de concretizar essa educação por fatores externos e internos já apresentados. Entretanto, ressaltam que, ao colocar os seus filhos na Guarda Mirim (contraturno), podem dividir essa responsabilidade, por isso são gratos à instituição. Aproxima-se dessa ideia o fato de as imagens apresentadas pelos pais estarem permeadas de expressões como: a Guarda Mirim é um “*socorro*”, “*caminho*”, “*benção*”, “*apoio*”, “*um amparo*”, “*um pai e uma mãe*”. Portanto, estando a segunda RS aliada à terceira, que trata do processo educacional doméstico, constata-se que as duas RS são compostas por elementos normativos (JODELET, 2001).

A terceira é a RS sobre o processo educacional doméstico, ou seja, para os pais, educar é corrigir, sendo que as sanções priorizadas pelos pais demonstram essa postura: “*conversa*”, “*castigo*”, “*palhada*”, “*cintada*”, “*grito*”, “*é difícil educar, falo mais não adianta*”. É nesse sentido que a RS da Guarda Mirim está associada a essa terceira RS do processo educacional doméstico, sendo que as imagens dos pais referem-se a “*rigidez*”, “*lugar de disciplina*”, “*quartel militar*”, *cobrança*, *valores*; assim, para os pais, os valores estão relacionados à moral heterônoma e a Guarda Mirim supre essa necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dessa pesquisa se deu a partir do pressuposto de que a interação de diferentes instituições contribui para o desenvolvimento moral da criança e/ou do adolescente. Assim as rotinas do processo escolar os ambientes em que a criança e/o adolescente circulam e as distintas formas de educar buscam contribuir para tal desenvolvimento. O recorte investigativo deteve-se em levantar as contribuições — sobretudo na família, na escola e no contraturno — a partir das Representações Sociais dos pais e mães que possuem crianças matriculadas na Educação Básica e assistidas pela Guarda Mirim.

Para chegar à compreensão das RS circulantes entre os pais nos fundamentamos na vertente dimensional de Moscovici (2012) analisando conhecimentos, imagens e atitudes fornecidos pelos pais dessas crianças e adolescentes. A partir da tridimensionalidade foi possível conhecer três campos de RS na visão dos pais: a escola é vista como utilidade, ou seja, como trabalho/futuro; a Guarda Mirim é uma extensão de casa e uma coadjuvante da educação moral, pois para eles “a educação vem de casa”; e a terceira é a RS sobre o processo educacional doméstico compreendido como correção. Essas RS expressam os conhecimentos, atitudes e imagens que circulam entre esse grupo, contribuindo para a orientação dos pais nas comunicações sociais, avaliações e das empreendidas na educação moral de seus filhos.

Portanto, os achados mediante as discussões e análises dos dados de pesquisa empíricos aliados ao referencial teórico possibilitaram levantar respostas às questões da pesquisa, como se pode verificar a seguir.

Quais são os conhecimentos imagens e atitudes das famílias atendidas em contraturno social sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, sobre o desenvolvimento moral dos seus filhos?

Quais são as representações sociais das famílias sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, acerca do desenvolvimento moral de seus filhos?

A primeira é a RS dos pais que veem a **escola** “como utilidade” (DELVAL, 2007). Assim, a escola perpassa por uma visão utilitarista, que forma os indivíduos para atuar no mercado de trabalho e contribuir com uma sociedade produtiva. A escola é um local ambíguo, social e institucionalmente desvalorizado, mas subordinado à RS da “Educação vem de casa”. Para os pais, a escola pode contribuir na formação de valores, favorecer e garantir a inserção e ascensão social.

A segunda é a RS da **Guarda Mirim**, em que “a educação vem de casa”; assim, para os pais a Guarda Mirim é uma extensão de casa. Os pais assumem que é sua a responsabilidade de

educar seus filhos, mas ao mesmo tempo são impedidos por fatores externos e internos. Eles consideram que, ao colocar os seus filhos na Guarda Mirim (contraturno), podem dividir essa responsabilidade, por isso são gratos à instituição.

A terceira é a RS sobre o **processo educacional doméstico**, ou seja, para os pais “educar é corrigir”. Assim, para os pais os valores estão relacionados à moral heterônoma e, na visão deles, a Guarda Mirim supre essa necessidade.

Quais são os conhecimentos imagens e atitudes das famílias atendidas em contraturno social sobre o papel da educação no âmbito doméstico, escolar e contraturno social, sobre o desenvolvimento moral dos seus filhos?

Entre as falas dos pais **sobre a escola**: A posição dos pais é a mesma dos professores, no que se refere à responsabilidade da formação de valores morais: os professores atribuem à família a responsabilidade por essa formação (SANTOS; ROSSO, 2012); e os pais, por sua vez, também acreditam que a formação dos valores morais deve vir de casa, a escola e o contraturno atuam apenas de forma complementar.

A compreensão dos pais **quanto à Guarda Mirim** demonstra que a instituição contribui com a formação dos seus filhos.

Os pais priorizam demonstram que têm dificuldades na educação de seus filhos, e que prevalece a educação coerciva.

Esses três campos representacionais se ancoram na assertiva de que a família é p núcleo formador da sociedade e se objetivam nas ações disciplinares de natureza heterônomas e coercitivas.

Implicações Pedagógicas

As pesquisas em RS traduzem um campo da Psicologia Social de enfoque Sociológico, elas são sociais porque circulam na sociedade; individuais porque são assimiladas – ancoradas e objetivadas–, pelos sujeitos nas interações sociais; e por isso são apropriadas de forma diferenciada pelos diferentes grupos sociais (MOSCOVICI, 2012). Neste caso, os pais dos alunos que circulam pela Escola e Guarda Mirim possuem RS próprias e as da sociedade contemporânea, apropriando-se destas com algumas adaptações.

Assim, os nossos achados de pesquisa permitem levantar três implicações pedagógicas advindas das interações dessas instituições, ultrapassando o processo educacional e a apropriação desses pais sobre a educação, escola e família, e nos permite inferir algumas implicações pedagógicas:

1. A compreensão da educação e do desenvolvimento moral de crianças e adolescentes ultrapassam a família, a escola, e a Guarda Mirim. Tanto essas instituições quanto a sociedade são marcadas pela organização e funcionamento heterônomo, mas isso não significa a inexistência de fissuras e espaços que possam promover o desenvolvimento da autonomia moral. Esse entendimento destaca a importância e a necessidade da formação dos educadores no conhecimento das diferentes abordagens metodológicas e os resultados advindos delas ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes.
2. A Guarda Mirim ao atender as principais demandas das famílias em vulnerabilidade social, num programa de contraturno, reforça a necessidade de escolas de período integral para atender e preencher lacunas formativas de alunos advindos dessas famílias que não são preenchidas somente pela instrução. Nesse sentido, os nossos achados fornecem um mapa, ainda que provisório, de um programa de ação.
3. As demarcações existentes da família e da escola de que a educação vem de casa e que a escola instrui, confirmadas na pesquisa, não contribuem para o desenvolvimento moral e ético dos alunos em condições de vulnerabilidade, exigem da escola uma maior responsabilidade e cooperação. O grau de compreensão dos agentes escolares e da função social da escola a põem na condição de liderança e não de refutação e negação desse compromisso.

O estudo aponta para as ações de tempo integral, que ainda não se têm uma proposta definitiva e que atenda às necessidades de formação integral dos alunos. Assim, entre as novas demandas de qualidade na organização do trabalho pedagógico na escola, está a necessidade dos agentes educacionais assumirem a responsabilidade da formação moral dos alunos. Mas para isso necessitam de formação inicial e continuada, metodologias ativas que capacitem o professor a realizarem um trabalho integral, de qualidade que ultrapasse as transferências de responsabilidades e culpabilizações.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p.11-35.

ALMEIDA, J. L. **Espacialidades, escola de Guardas Mirins e constituição de masculinidades na cidade de Ponta Grossa-PR**. 2013, 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n.61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas, 2008.

ARIES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, G. J.; LIMA E. E. Escola, família e sociedade: Diferentes espaços na construção da cidadania. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 10. 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 13109-13119.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pelas professoras de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.37, p. 84-89, mai. 1981.

BARROS, E. X. **Histórias dentro de Histórias**. Ponta Grossa: Editora Barros, 2000.

BARROS, E. X. **Tareco, história de uma vida**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2002.

BARROS, E. X. **Vinhas da caridade: 50 anos de promoção humana e social do Instituto Educacional “Duque de Caxias” em Ponta Grossa/PR**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso: 27 ago. 2015.

BRASIL, Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, jun. de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Tipificacao_servicos_socioassistenciais.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Conselho Deliberativo. Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000021&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional da Educação: Planejando a próxima década- Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

BRASIL. Portal Brasil. **Cidadania e Justiça 2012**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica>. Acesso em: 19 abril. 2016.

BRAIDO, I. M. B. **Família monoparental e seus filhos: como o direito pode agir para dar condição de uma vida digna a essas crianças**. 2006, 214 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2006.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. da (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária- UFPB, 2005. p. 511-539.

CAMPOS, C. J. G. Métodos de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira Enfermagem**, Brasília, v. 57, n.5, p. 611-614, set./out. 2004.

CARVALHO, M. E. P. Entre a escola e a família – A instituição informal do reforço escolar. Novas perspectivas de análise. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & Escola**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-220.

CAVALIERI, A. M.; COELHO L. M.; MAURÍCIO, L. V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO,

N. (Orgs.). **Família & Escola**. Novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 257-278.

CAVALIERE, A. M. As escolas de horário integral segundo seus diferentes atores sociais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14., 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009. p.1-18.

CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá. v. 8, n. esp., p. 45-54, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

CERVO, A. L.; BERVIAN P. A.; SILVA R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMTE-SPONVILLE, A. Uma moral sem fundamento. In: MORIN, E.; PRIGOGINI, I. **A sociedade em busca de valores**: para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p. 133-153.

COSTA, A. F. R. M. N. **Educação dos valores**: A educação moral e religiosa católica entre a família e a escola. 2011, 56 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Religiosas) - Universidade Católica Portuguesa, Instituto Universitário de Ciências Religiosas, Braga, 2011.

COSTA, F. L. C. **“Demônios e Anjos”** (O embate entre Espíritas e Católicos na República Brasileira até a década de 60 do século XX). 2001, 279 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p.46-64, nov., 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/739/753>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

DANCEY, C. P; REIDY, J. **Estatística sem matemática para a Psicologia**: usando o SPSS para o Windows. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELVAL, J. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Tradução de Carmem Campoy Scriptori. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contexto de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Campinas, v. 17, n. 36, p. 21-32. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações**

sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p.187-203.

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

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002.

FLICK, U. **Introdução às pesquisas qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. **O Inquérito, teoria e prática**. Tradução de Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, n.19, p.231-252. 2002. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2092/1744>>. Acesso em 25 jan. 2016.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes; 2011.

GÜNTHER, H. Psicologia Social: principais temas e vertentes. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Psicologia Social**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 58-76.

GOUVEIA, V.V; FONSÊCA, P. N.; MILFONT, T, L.; FISCHER, R. Valores Humanos: contribuições e perspectivas teóricas. In: TORRES, C. V; NEIVA, E. R. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa em Psicologia Social**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 296-313.

HINTZ, H. C. Novos tempos, novas famílias? Da modernidade à pós-modernidade. **Revista Pensando famílias**, v. 3, p. 8-19, 2001. Disponível em: <<http://www.domusterapia.com.br/site/files/PF3HelenaHintz.pdf>> . Acesso em: 25 mar. 2015.

IMAGE – La société Informatique Mathématiques Gestion. ALCESTE 2010. São Paulo: Targetware Informática, 2010. Copyright © IMAGE 1986 – 2010. 1 CD.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

JODELET, D. **As representações sociais**: um domínio em expansão. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JODELET, D. Experiência e representações sociais. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.) **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 23-56.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45 -74.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n.3, p. 679-712, set./dez. 2009.

KOHLBERG, L. **La educacion moral**. Traducción Antonio Bonanno. Barcelona: Gedisa, 1997.

LA TAILLE, Y. de. Prefácio da Obra. In: PIAGET, J. (Org.). **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994. p. 7-20.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEITE, L. C. **Meninos de rua**: a infância excluída no Brasil. São Paulo: Atual, 2001.

LIMA, M. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias. Novas perspectivas de análise. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 199-220.

MARKOVÁ, **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MATTIOLI, D. D. **A expressão do Direito no espaço escolar**: Direito Educacional e Estatuto da Criança e do Adolescente na perspectiva da educação em direitos. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2012.

MENIN, M, S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MENIN, M. S. de E.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de Escolas Públicas Brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MUNDSTOCK, E.; FACHEL, G. M. J.; CAMEY A. S.; AGRANONIK, M. Introdução à Análise Estatística utilizando o SPSS 13.0. **Cadernos de Matemática e Estatística**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.3-46, mai. 2006.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Minas Gerais, v. 23, n.78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA M. A. N. No fio da navalha: a (nova) classe média brasileira e sua opção pela escola particular. Novas perspectivas de análise. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 109-130.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa Social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Editora Nacional. 1973.

OLIVEIRA C. D.; CAMPOS F. H. P. **Representações Sociais**: uma teoria sem fronteiras. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silva Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PESTANA, H. M.; GAGEIRO, N. J. **Análise de dados para Ciências Sociais**: a complementariedade do SPSS. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família**: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012, 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação/Supervisão Pedagógica) - Escola Superior de Educação João de Deus, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 303-312. 2005.

RANGEL, A. M.; NAIFF, L. A. M. Crianças e adolescentes em situação de rua: representações sociais no contexto educacional. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 42, p. 49-68, jan./abr.,

2011. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1319789129.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família**. Autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

RIGOBELLO, F. B. de A. **Direito Educacional**: educação refletora dos princípios, diretrizes e valores contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. **Família & escola**. Novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTANA, J. P. **Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua**: Objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos. 2003, 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, B. J. dos; SANTOS, M. S. C. Família monoparental brasileira. **Revista Jurídica**, Brasília, v. 10, n. 92, p. 01-30, out./jan. 2009.

SANTOS, E. R.; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 127-157, jun. 2012.

SERPE, B. M.; ROSSO, A. J. Família-Escola, que tipo de relação é essa? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGE. 2., 2012, Maringá, **Anais...** Maringá: UEM. 2012. p. 1-14. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

SERPE, B. M.; ROSSO, A. J. O que pensam os pais, em situação de vulnerabilidade social, sobre a construção de valores e o processo de escolarização de seus filhos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 1-9. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5036_3182.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

SERPE, B. M. **Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa**: entrecruzamento de valores e representações por diferentes vozes. 2015, 271 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

SILVA, J. M. **Geografias Subversivas - discursos sobre espaço, gênero e sexualidade**. Ponta Grossa: Editora Toda Palavra, 2009.

SILVA, E. **Ofício, Engenho e Arte: Inspiração e técnica na análise de dados qualitativos**. Ponta Grossa: Editora Toda Palavra, 2014.

SILVA, F. V.; SILVA, L. A. C.; BARBAS, M. P. B. S. **Explorar o SPSS em contexto educativo**. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2006. Disponível em: <<http://repositório.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/389/1/explorar%20o%20spss.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2015.

SIQUEIRA, R. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 2007, 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOUSA, A. P. de; FILHO, J. M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Ibero-americana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8. jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SOUSA, L. **Crianças (con) fundidas entre a escola e a família**. Porto: Porto Editora Ltda, 1998.

SOUSA, M. M. de; SARMENTO, T. Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, Rio Grande do Sul, v. 17, n.18, p. 141-156, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2015.

SOUZA, O. A.; ASINELI-LUZ, A. A aprendizagem sob a ótica dos professores: um estudo a partir da relação família e escola. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 1, p. 27-35, 2014.

SPINK, M. J. P. O conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

TERTULIANO, M. J. dos S. **Famílias e camadas populares e escola: discursos e práticas na escolarização dos filhos**. 2010, 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del Rei, Minas Gerais, 2010.

TOMIZAKI, K. Abordagem geracional das relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 83-106.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, T. P.; MANTOVANI, O. Z. de A. Compartilhar ou transferir responsabilidades. Considerações sobre a relação entre a escola e a família. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE: EDUCAÇÃO E CIDADANIA. 22., 2005, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 2005. p.15-32.

ZECHI, J. A. M.; MENIN, M. S. de S. Projetos escolares de enfrentamento da violência e indisciplina. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO. 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 10-23.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Entregue aos pais e responsáveis

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, _____, portador do RG _____, está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre **As Representações Sociais das famílias atendidas em contraturno, sobre a educação de valores na relação: família, escola, tendo** como pesquisador responsável Professor Doutor Ademir José Rosso e como pesquisadora participante a Mestranda Vânia de Oliveira do Departamento de Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo do trabalho é saber como os pais e/ou responsáveis observam o papel da educação no lar, na escola regular e na Guarda Mirim na formação do seu filho(a).

A sua participação no estudo será através de uma entrevista com gravador de voz, realizada na Guarda Mirim, onde eu, Vânia de Oliveira, farei perguntas sobre como você observa e acompanha o comportamento do seu filho com a família, na escola e na Guarda Mirim. O seu nome e do seu filho(a) serão mantidos em segredo (sigilo), mas as informações serão analisadas e agrupadas com as entrevistas de outros pais para que o resultado seja apresentado em congressos e na conclusão do meu mestrado.

Após as análises você também será informado sobre os resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação, nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo ou sobre tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato comigo (Vânia), com o meu professor orientador (Ademir) ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG, nos endereços e telefones:

Pesquisador responsável: Ademir José Rosso

Rua: Henrique Thielen, nº 61, Jardim Carvalho – Ponta Grossa/PR - Fone: 3220-3154.

Pesquisadora da entrevista: Vânia de Oliveira

Rua: Francisco Ribas, nº 3088, Órfãos – Ponta Grossa /PR - Fone: (42)8401-5682.

Comitê de Ética em Pesquisa

UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100

Telefone: (42) 3220-3108.

Ponta Grossa, 01 de julho de 2014.

Assinatura do convidado para a pesquisa

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura pesquisador participante

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA FAMÍLIA SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E GUARDA MIRIM NO QUE SE REFERE AO DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ALUNOS.

Pesquisador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 38714214.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 890.220

Data da Relatoria: 26/11/2014

Apresentação do Projeto:

Será um estudo observacional prospectivo quanti-qualitativo, com o objetivo de identificar as Representações Sociais da família sobre a interação da família, escola e Guarda Mirim (EGM) no que se refere ao desenvolvimento moral dos alunos. A EGM é uma instituição em contraturno escolar. A

fonte de reflexão será através de entrevistas com perguntas abertas gravadas em áudio coletada somente pela pesquisadora após a aprovação do

COEP e assinatura do TCLE. Serão realizadas 150 entrevistas com pais e ou responsáveis de alunos entre 08 a 14 anos. A hipótese inicial dos resultados da pesquisa são as seguintes: A EGM assume o papel de corresponsável pelo desenvolvimento moral das crianças que ela atende, muitos aspectos apontam esse quadro. Espera-se, com o desenvolvimento da pesquisa, obter elementos que subsidiem os questionamentos levantados diante do contexto de contra turno escolar, mais especificamente na EGM. Para análise dos dados, pretende-se utilizar o programa Alceste.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo geral: - Identificar as Representações Sociais da família sobre as interações existentes entre família, escola e Guarda Mirim no que se

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

Página 01 de 03

¹⁰ O número de entrevistas apresentado no Parecer Consubstanciado do CEP (número do Parecer: 890.220) é de 150 entrevistas, porém o número realizado de entrevistas foi 60.