

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

BERNADETE MACHADO SERPE

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE CONTRATURNO SOCIAL NA CIDADE DE
PONTA GROSSA: ENTRECRUZAMENTOS DE VALORES E REPRESENTAÇÕES POR
DIFERENTES VOZES**

**PONTA GROSSA
2015**

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

BERNADETE MACHADO SERPE

**EDUCAÇÃO, ESCOLA E INSTITUIÇÕES DE CONTRATURNO SOCIAL NA CIDADE DE
PONTA GROSSA: ENTRECRUZAMENTOS DE VALORES E REPRESENTAÇÕES POR
DIFERENTES VOZES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA
2015**

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

Serpe, Bernadete Machado

S486 Educação, escola e instituições de
contraturno social na cidade de Ponta
Grossa: entrecruzamentos de valores e
representações por diferentes vozes/
Bernadete Machado Serpe. Ponta Grossa,
2015.
270f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de
Concentração: Educação), Universidade
Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José
Rosso.

1.Valores. 2.Crianças e adolescentes.
3.Relação família-escola.
4.Vulnerabilidade social. 5.Epistemologia
genética. I.Rosso, Ademir José. II.
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 370.15

TERMO DE APROVAÇÃO

BERNADETE MACHADO SERPE

EDUCAÇÃO, ESCOLA E INSTITUIÇÃO DE CONTRATURNO SOCIAL NA CIDADE DE PONTA GROSSA: ENTRECRUZAMENTOS DE VALORES E REPRESENTAÇÕES POR DIFERENTES VOZES

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor 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 – UEPG

Prof.^a Dr.^a Edina Schimanski – UEPG – PPG Ciências Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz – UEPG

Prof.^a Dr.^a Maria Suzana De Stefano Menin – UNESP – Presidente Prudente

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Trejos-Castillo – TTU – Texas Tech University, EUA

Ponta Grossa, 24 de março de 2015.

*Aos meus pais, José (in memoriam) e Rosina, por
serem para mim exemplos de vida.*

*Ao Luciano, marido e melhor amigo, pelo incentivo,
companheirismo e por ser a luz em meu caminho.*

Dedico este trabalho!

Minha escola [...] representa um caminho, uma escada, uma rua cheia de sonhos. Representa uma parte do meu caminho, do meu futuro.
(Sujeito 6, menino, 13 anos)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença em minha vida.

Ao Prof. Dr. Ademir José Rosso pela confiança que depositou em mim, e por me orientar de forma paciente e humilde servindo de exemplo de pessoa, professor e pesquisador.

Ao meu marido Luciano Serpe, por me apoiar em todas as etapas deste trabalho, compreender minha ausência, e ainda emprestar seus ouvidos para minhas divagações.

À minha mãe Rosina, pelo acolhimento, carinho e paciência nos momentos que precisei me distanciar.

À Prof.^a Dr.^a Elizabeth Trejos-Castillo pela recepção calorosa em seu Grupo de Pesquisa na Texas Tech University, pelas orientações, ensinamentos e por me contagiar com sua paixão pela pesquisa científica.

À Prof.^a Dr.^a Myriam Southwell, pela recepção durante o período de estágio sanduíche na Universidad Nacional de La Plata – UNLP. E, por me apresentar suas pesquisas, indicar leituras e apontar direções para minha investigação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Suzana De Stefano Menin, pela imensa contribuição teórica, e apontamentos na Banca de Qualificação que conduziram as reflexões para a finalização do texto.

À Prof.^a Dr.^a Edina Schimanski, por ter me aceito no Núcleo de Pesquisa, tornar possível, com maior segurança sobre o tema, a discussão da dimensão social do campo de pesquisa, e pelas sugestões valiosas na Qualificação.

Ao Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pela leitura cuidadosa da tese e sugestões de bibliografia que ampliaram as discussões sobre exclusão social.

À Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli-Luz, pelas valiosas sugestões e leitura criteriosa na Banca de Qualificação.

Às instituições de contraturno social participantes da investigação, pelo acolhimento e colaboração durante o processo de pesquisa.

Aos educadores sociais, sujeitos da pesquisa, por compartilhar as experiências e me mostrar a boniteza dessa profissão.

Às escolas municipais e estaduais participantes da pesquisa, por abrirem espaço para a investigação.

Aos professores e pedagogos, sujeitos dessa pesquisa, por colaborarem e dividirem suas experiências com riqueza de informações.

Às crianças e adolescentes sujeitos da pesquisa, por me mostrarem um pouco de seu mundo e dividirem comigo a certeza e confiança da esperança na educação.

Às mães, pais e aos responsáveis legais sujeitos da investigação, por terem me recebido tão calorosamente em suas casas e compartilhado suas histórias de vida e esperança no futuro.

Em especial às pessoas que me ajudaram em minhas idas e vindas da rodoviária, minha irmã Angela e meus sogros Maristella e José Luiz.

À minha irmã Márcia e minha cunhada Juliana, pela contribuição e trocas de ideias sobre os aspectos sociais do trabalho.

À minha mãe Rosina e minhas irmãs Angela e Célia por me emprestarem suas casas para eu finalizar o processo de escrita da tese.

À minha família, por sempre estar presente em minha vida, festejar minhas conquistas, entender minha ausência e incentivar meus projetos.

À minha amiga/irmã Ana Keli Moletta, pela amizade e apoio emocional no período de estágio sanduíche na UNLP.

Aos colegas e amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Educadores, pelo compartilhamento de experiências e discussões que colaboraram muito no processo de pesquisa. Em especial ao Adriano, Edvander e Viviane que me acompanharam desde o início da investigação. À Franciely, por acreditar e me passar confiança de que sempre vamos conseguir terminar os trabalhos no prazo. À Fernanda por me acompanhar em várias etapas do trabalho de campo. À Bruna e Michele, por se mostrarem tão interessadas ao processo de aprendizagem. À Vânia por me ajudar entender como funciona as instituições de contraturno social.

Aos servidores da UEPG, principalmente à Cléia, Cleonice, Dona Ana, Seu Elias e Seu Luís, por sempre me atenderem prontamente e com simpatia.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por conceder bolsa de estudo durante o período de minha formação no Brasil e na Argentina.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, por conceder bolsa de estágio sanduíche durante minha trajetória na Texas Tech University.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

SERPE, Bernadete Machado. **Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa:** entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes. 2015, 270f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Esta tese resulta da confluência de quatro estudos que tiveram como eixo central e elemento comum a construção de valores – justiça e respeito. A descrição e análise referem-se ao papel de quatro grupos de sujeitos nessa construção: crianças e adolescentes, pais e/ou responsáveis legais, educadores sociais, e, professores e pedagogos. A pesquisa envolveu um viés teórico interdisciplinar relacionando a psicologia e sociologia educacional. Para tanto, apoiou-se em três vertentes teóricas: Psicologia e Epistemologia Genética que estuda o sujeito epistêmico; Teoria das Representações Sociais que estuda o sujeito social; e, a Teoria Dialógica que busca a emancipação do sujeito. A investigação busca responder algumas perguntas e a principal foi: quais as representações, que os alunos do ensino fundamental da escola pública, pais, professores, pedagogos e educadores sociais apresentam sobre escola, educação e valores? Para tentar responder essa questão, nosso objetivo foi investigar as representações sobre o processo educacional abrangendo família, escola e valores; e o seu dimensionamento por distintas vozes, que envolvem o olhar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social atendidos em instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa. A hipótese sustentada é de que se a família não trabalhar esses valores, em seu caráter convencional, e se a escola abster-se ou renegar essa função, os alunos terão um déficit no desenvolvimento desses conceitos e acabarão por reproduzir em sua vida particular e social os contravalores. Para reduzir o campo de estudo, escolhemos investigar as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. A investigação de campo compreendeu a pesquisa etnográfica e o método clínico piagetiano, em que 624 sujeitos, entre os quatro grupos, responderam a questionários e entrevistas. As observações das crianças e adolescentes aconteceram em duas instituições de contraturno social. A análise das informações combina a análise de conteúdo com o auxílio do *software* ATLAS. ti, e a análise dos relatórios emitidos pelos *softwares* ALCESTE, EVOC, SIMI e SPSS. Os resultados da investigação enfatizam que: 1) há urgência em rever a relação conflituosa entre família-escola, que ocasiona a repulsa da escola pelos alunos; 2) é também de responsabilidade da escola a educação em valores; 3) as posturas antagônicas ao ambiente escolar, apresentadas pelos alunos, geralmente é uma resposta às situações preconceituosas e discriminatórias vivenciadas nesse espaço; e 4) as representações sociais dos sujeitos convergem para um olhar de esperança, embora suas práticas estejam centradas em posturas unilaterais.

Palavras-chave: Valores. Crianças e adolescentes. Relação família-escola. Vulnerabilidade social. Epistemologia genética. Representações sociais.

SERPE, Bernadete Machado. **Education, school and institutions of the social counter-round school in the city of Ponta Grossa:** intercrossing of values and representations by different voices. 2015, 270f. Thesis (Doctorate Degree in Education). Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2015.

ABSTRACT

This thesis results from the confluence of four studies that had as central axis and common element the building values - justice and respect. The description and analysis refer to the role of four groups of subjects in this construction: children and teenagers, parents and / or legal guardians, social educators, and, teachers and pedagogues. The research involved a theoretical unbiased interdisciplinary relating the psychology and educational sociology. Therefore, based on three theoretical lines: Psychology and Genetic Epistemology that studies the epistemic subject; Theory of Social Representations that studies the social subject; and Dialogical Theory that seeks the emancipation of the subject. The investigation tries to reply some questions and the main one was: what are the representations that the elementary school students of public schools, parents, teachers, pedagogues and social educators have about school, education and values? To try to answer this question, our objective was to investigate the representations of the educational process covering family, school and values, and its dimensioning by different voices, that involving to look at the children and teenagers in socially vulnerable situation seen in institutions of the social counter-round school in the city of Ponta Grossa. The hypothesis is that if the family does not work these values, in its conventional character, and if the school refrains or deny this function, students will have a deficit in the development of these concepts and eventually reproduce in his private and social life inadequate values. For reduce the field of study, we chose to investigate children and adolescents in situations of social vulnerability. The field investigate included the ethnographic research and the piagetian clinical method, in which 624 subjects, among the four groups, replied questionnaires and interviews. Observations of the children and adolescents took in two institutions of the social counter-round school. The analysis of information combines the analysis of the content with the help of the *ATLAS.ti software* and the analysis of the reports issued by *ALCESTE software*, *EVOC*, *SIMI* and *SPSS*. The results of the research emphasizes that: 1) there is urgency to review the conflicting relationship between family-school, which causes the repulsed of the school for the students; 2) is also the responsibility of school the values education; 3) the antagonistic postures to the school environment, presented by the students, it is usually a response to prejudiced and discriminatory situations experienced in this space; and 4) the social representations of the subjects converge to a look of hope, though their practices are centered on unilateral attitudes.

Keywords: Values. Children and teenagers. Family-school relations. Social vulnerability. Genetic epistemology. Social representations.

SERPE, Bernadete Machado. **Educación, escuela e instituciones de contra turno social en la ciudad de Ponta Grossa:** entrecruzamientos de valores y representaciones por diferentes voces. 2015, 270f. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMEN

Esta tesis resulta de la confluencia de cuatro estudios que tuvieron como eje central y elemento común la construcción de valores – justicia e respeto. La descripción y análisis se refieren al papel de cuatro grupos de sujetos en esa construcción: niños y jóvenes, padres y responsables legales, educadores sociales, y, profesores y pedagogos. El estudio envolvió un sesgo teórico interdisciplinario relacionando la psicología y sociología educacional. Para tanto, tuvo apoyo en tres vertientes teóricas: Psicología e Epistemología Genética que estudia el sujeto epistémico; Teoría de las Representaciones Sociales que estudia el sujeto social; y, la Teoría Dialógica que busca la emancipación del sujeto. La investigación busca responder algunas preguntas y la principal fue: ¿Cuáles son las representaciones que los alumnos de la educación fundamental de la escuela pública, padres, profesores, pedagogos y educadores sociales presentan sobre escuela, educación y valores? Para intentar responder esa cuestión, nuestro objetivo fue investigar las representaciones sobre el proceso educacional envolviendo familia, escuela y valores; y su dimensionamiento por distintas voces, que envuelven la mirada para niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social atendidos en instituciones de contra turno social en la ciudad de Ponta Grossa. La hipótesis sustentada es de que si la familia no trabajar esos valores, en su carácter convencional, y si la escuela se abstener o renegar esa función, los alumnos tendrán un déficit en el desarrollo de esos conceptos y acabarán por reproducir en su vida particular y social los contra valores. Para reducir el campo de estudio, escogemos investigar los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. La investigación de campo comprendió la encuesta etnográfica y el método clínico piagetiano, en que 624 sujetos, entre los cuatro grupos, respondieron a cuestionarios y entrevistas. Las observaciones de los niños y jóvenes sucedieron em dos instituciones de contra turno social. El análisis de las informaciones combina el análisis de contenido con el auxilio del *software* ATLAS. TI y el análisis de los reportes emitidos por los *softwares* ALCESTE, EVOC, SIMI e SPSS. Los resultados de la investigación enfatizan que: 1) hay urgencia em rever la relación de conflicto entre familia y escuela, que ocasiona la repulsa de la escuela por los alumnos; 2) Es también de responsabilidad de la escuela la educación en valores; 3) Las posturas antagónicas al ambiente escolar, presentadas por los alumnos, generalmente es una respuesta a las situaciones pre conceptuosas y discriminatorias experimentadas en ese espacio; y 4) las representaciones sociales de los sujetos convergen para una mirada de esperanza, aunque sus prácticas estén centradas en posturas unilaterales.

Palabras-llave: Valores. Niños y jóvenes. Relación familia-escuela. Vulnerabilidad social. Epistemología genética. Representaciones sociales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Delineamento teórico	63
Figura 2	Grupos de sujeitos participantes da pesquisa	97
Figura 3	Dendrograma do <i>Corpus</i> Crianças e Adolescentes	139
Figura 4	Projeção das correlações entre as palavras analisadas – AFC	139
Figura 5	Sanções adotadas pelos pais e/ou responsáveis legais	148
Figura 6	Sentimentos desencadeados pelas sanções	148
Figura 7	Dendrograma <i>Corpus</i> Crianças e Adolescentes: representação sobre família	150
Figura 8	<i>Dendrograma Corpus</i> Crianças e adolescentes: a representação sobre a escola e instituição	153
Figura 9	Dendrograma <i>Corpus</i> Família: História de vida	157
Figura 10	Dendrograma <i>Corpus</i> Família: Relação com os filhos	161
Figura 11	Dendrograma <i>Corpus</i> Família: A escola e o processo de escolarização	163
Figura 12	Dendrograma do <i>Corpus</i> Educadores Sociais	168
Figura 13	Dendrograma do <i>Corpus</i> Representações dos Educadores Sociais	178
Figura 14	Dendrograma do <i>Corpus</i> Professores e Pedagogos	180
Figura 15	Cartas com os termos evocados para a entrevista com adaptação da triagem sucessiva	195
Figura 16	Árvore de similitude da RS das características dos alunos que dão problemas na escola	196
Figura 17	Dendrograma do <i>Corpus</i> : Professores e pedagogas – entrevista	199
Figura 18	Dendrograma <i>Corpus</i> sonho: as perspectivas e expectativas	201
Figura 19	Entrecruzamentos de olhares e representações dos sujeitos	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Processo de Tomada de Consciência	70
Quadro 2	Categorização da análise de conteúdo – problemas e visão de futuro para os educandos	172
Quadro 3	Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os pais e os valores dos educandos	174
Quadro 4	Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os valores de seus alunos	187
Quadro 5	Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os pais e o Bolsa Família	189
Quadro 6	Categorização da análise de conteúdo – problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos	192

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Plano de coleta de informações e análise	101
Tabela 2	Variáveis de análise	102
Tabela 3	Demonstrativo de aceitação para participar da entrevista	112
Tabela 4	Caracterização das crianças que responderam ao questionário em 2012	113
Tabela 5	Índice de reprovação das crianças e situações de conflito na escola, em 2012	114
Tabela 6	Caracterização dos adolescentes que responderam ao questionário em 2012	115
Tabela 7	Índice de reprovação dos adolescentes e situações de conflito na escola em 2012	116
Tabela 8	Caracterização censitária das famílias participantes da pesquisa em 2012	119
Tabela 9	Caracterização econômica das famílias participantes da pesquisa em 2012	120
Tabela 10	Caracterização de moradia das famílias participantes da pesquisa em 2012	121
Tabela 11	Caracterização censitária dos educadores sociais que responderam ao questionário em 2012 e 2013	123
Tabela 12	Caracterização profissional e institucional dos educadores sociais que responderam ao questionário em 2012 e 2013	124
Tabela 13	Caracterização censitária dos professores e pedagogas que responderam ao questionário em 2012 e 2013	130
Tabela 14	Caracterização profissional e institucional dos professores e pedagogas que responderam ao questionário em 2012 e 2013	132
Tabela 15	Correlação entre variáveis – <i>corpus</i> Crianças	144
Tabela 16	Relação entre variáveis – <i>corpus</i> Crianças	145
Tabela 17	Correlação entre variáveis – <i>corpus</i> Adolescentes	146
Tabela 18	Relações entre as variáveis <i>corpus</i> Adolescentes	147
Tabela 19	Descrição das variáveis para linha de comando do Alceste	155
Tabela 20	Caracterização censitária dos educadores sociais que participaram da entrevista em 2014	176
Tabela 21	Caracterização profissional e institucional dos educadores sociais que participaram da entrevista em 2014	177
Tabela 22	Possível núcleo central e sistema periférico da RS sobre os alunos que dão problema na escola	194
Tabela 23	Caracterização censitária dos professores e pedagogos que participaram da entrevista em 2013 e 2014	197
Tabela 24	Caracterização profissional e institucional dos professores e pedagogos que participaram da entrevista em 2013 e 2014	198
Tabela 25	Variáveis para a linha de comando <i>Corpus</i> Sonho: as perspectivas e expectativas	201

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de conteúdo
AFC	Análise Fatorial por Correspondência
ALCESTE	Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte
CHD	Classificação hierárquica descendente
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e o Adolescente
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de desenvolvimento humano
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social
NBI	Necessidades básicas insatisfeitas
ONG	Organização não Governamental
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RS	Representação social
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPSS	Statistical Package for Social Science
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UCE	Unidade de contexto elementar
UCI	Unidade de contexto inicial
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
RESUMEN	10
APRESENTAÇÃO DO INTERESSE PELO TEMA.....	18
INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1	27
A INFLUÊNCIA DOS PROBLEMAS SOCIAIS NAS RELAÇÕES SOCIAIS	27
1.1 POSIÇÃO DO PROBLEMA	27
1.2 A naturalização dos pobres e da pobreza.....	28
1.2.1 A construção identitária em meio à desigualdade e exclusão social	33
1.2.2 A vulnerabilidade social e o direito à educação.....	36
1.2.3 Programa de transferência direta de renda: o caso do Bolsa Família	39
CAPÍTULO 2	43
ESFERAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	43
2.1 Percursos do fracasso escolar	43
2.1.2 Relação família-escola.....	46
2.1.1.2 A família	50
2.1.1.3 A escola	53
2.1.3 As instituições socioassistenciais: o contraturno social.....	56
2.1.1.3 O educador social.....	58
CAPÍTULO 3	62
PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DIALÓGICA: A PROPOSIÇÃO DE UM DIÁLOGO	62
3.1 Piaget, Moscovici e Freire: interfaces entre os campos teóricos.....	63
3.2 As Raízes da Psicologia e Epistemologia Genética.....	66
3.2.1 Estudos Sociológicos.....	67
3.2.2 A tomada de consciência e o processo de aprendizagem.....	69
3.2.3 Do desenvolvimento da moralidade à construção dos valores.....	71
3.2.3.1 A construção de valores no ambiente escolar	73
3.3 As raízes da Teoria das Representações Sociais.....	76
3.4 Teoria Dialógica	82
CAPÍTULO 4	87
PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	87
4.1 A ética na pesquisa	87

4.2 Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: impasses e desafios.....	90
4.3 Pesquisa etnográfica e método clínico piagetiano	92
4.3.1 Pesquisa Etnográfica	92
4.3.2 Método Clínico Piagetiano	94
4.4 Delineamento da pesquisa	96
4.5 Procedimentos metodológicos.....	101
4.5.1 Observação Participante	103
4.5.2 Questionário Semiestruturado.....	105
4.5.3 Questionário socioeconômico	106
4.5.4 Combinação das entrevistas semiestruturada, não diretiva, etnográfica e clínica	107
4.5.5 Visita às famílias	108
4.5.6 Metodologia adaptada de entrevistas com triagem sucessiva.....	110
4.6 Descrição dos sujeitos.....	112
4.6.1 Estudo 1 – Crianças e adolescentes	112
4.6.2 Estudo 2 – A família: pais e/ou responsáveis legais.....	118
4.6.3 Estudo 3 – Os educadores sociais	123
4.6.4 Estudo 4 – Professores e pedagogas	128
4.7 Procedimentos para análise das informações	133
4.7.1 Análise de conteúdo	133
4.7.2 Análise pelo <i>software</i> ALCESTE	134
4.7.3 Análise pelo <i>EVOC</i>	134
4.7.3.1. Análise pelo SIMI.....	135
4.7.4 Análise pelo <i>SPSS</i>	135
4.7.5. Análise pelo <i>ATLAS.ti</i>	136
CAPÍTULO 5	137
ANÁLISES E RESULTADO DAS INFORMAÇÕES.....	137
5.1 Estudo 1 – Crianças e adolescentes	137
5.1.1 Questionários.....	138
5.1.1.1 Análise Fatorial por Correspondência – AFC.....	138
5.1.2 Análise de correlação entre as variáveis – <i>SPSS</i>	142
5.1.2.1 Análise dos questionários pelo <i>ATLAS.ti</i>	147
5.1.3 Entrevistas com crianças e adolescentes	149
5.1.3.1 <i>Corpus</i> Crianças e adolescentes: a representação sobre família	149
5.1.3.2 <i>Corpus</i> Crianças e adolescentes: a representação sobre a escola e instituição	153

5.2 Estudo 2 – A família: pais e/ou responsáveis legais	155
5.2.1 <i>Corpus</i> Família: História de vida	156
5.2.1.1 Primeira partição: <i>O olhar para os filhos</i>	157
5.2.1.2 Segunda partição: Ponto de referência para enxergar os filhos.....	159
5.2.2 <i>Corpus</i> Família: Relação com os filhos	161
5.2.3 <i>Corpus</i> Família: A escola e o processo de escolarização	163
5.2.3.1 <i>Corpus</i> Família: Olhar para os filhos	163
5.2.3.2 <i>Corpus</i> Família: O olhar para a escola	164
5.3 Estudo 3 – Os educadores sociais	167
5.3.1 Questionários.....	167
5.3.1.1 Análise do questionário processado pelo <i>Alceste</i>	168
5.3.1.2 Análise de conteúdo: Representações sobre os problemas e visão de futuro dos educandos.....	171
5.3.1.3 Análise de conteúdo: Educadores Sociais e suas representações sobre os pais e os valores dos educandos	174
5.3.2 Entrevistas	176
5.4 Estudo 4 – Professores e pedagogos.....	179
5.4.1. Questionários.....	180
5.4.1.1 <i>Corpus</i> Professores e Pedagogos	180
5.4.2 Análise de conteúdo	187
5.4.2.1 Professores, Pedagogos e suas representações sobre os valores de seus alunos	187
5.4.2.2 Professores, Pedagogos e suas representações sobre os pais e o Bolsa Família	189
5.4.2.3 Problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos	191
5.4.3 Análise das evocações	193
5.4.3.1 Análise pelo SIMI	195
5.4.4 Entrevistas	197
5.4.5 Análise das entrevistas pelo <i>software Alceste</i>	201
5.5 Entrecruzamentos: sujeitos distintos, diferentes olhares	204
5.5.1 O alinhamento de um pensamento em comum.....	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS.....	214
APÊNDICES.....	231
ANEXOS	263

APRESENTAÇÃO DO INTERESSE PELO TEMA

Para explicitar como surgiu a inquietação do processo de pesquisa, assim como a sua motivação utilizarei da primeira pessoa do singular. São dois os interesses centrais que estimularam o desenvolvimento desse trabalho, um pessoal e outro profissional. Interesse pessoal pela vivência em uma vila na periferia da cidade e por residir próximo a uma ocupação irregular. Desde o início de minha vida escolar, integralmente na escola pública, convivi com as crianças dessa ocupação tanto na escola como em casa, pois meus pais tinham uma mercearia e conhecíamos praticamente todas as famílias da vila. O interesse profissional surgiu no último ano da graduação na licenciatura em Pedagogia e na disciplina de “Estágio Supervisionado em Administração, Supervisão e Orientação Educacional”; mais precisamente no processo de conclusão de curso em que eu e mais dois colegas desenvolvemos o projeto “Educação Ambiental: um desafio frente à diversidade”. Para a realização do projeto escolhemos uma escola da periferia do município de Ponta Grossa em que havia problemas de saneamento básico, enchente por alagamento de arroio (esgoto) que afetava algumas famílias de alunos da escola, concentração de população em condição de pobreza, número elevado de catadores de materiais recicláveis e problemas com violência e drogas.

Para desenvolver o projeto, realizamos visitas à comunidade, conversamos com algumas pessoas residentes da localidade e, por fim, trabalhamos num cronograma em que as atividades foram realizadas primeiramente com os alunos em forma de oficina, desenvolvida com quatro turmas do período matutino, posteriormente, com os pais por meio de uma reunião e, por último, com as professoras e equipe pedagógica da escola, também em formato de oficina. O projeto tinha como base a questão do desenvolvimento de valores fundamentados na proposta teórica de Gómez e Rosales (2000), os quais defendem que as mudanças de atitudes ambientais somente acontecerão a partir da incorporação de valores fundamentais para o convívio social. Assim, nossa perspectiva partia do social para o ambiental, primeiro olhamos o indivíduo na expectativa de tentar entender como esse direciona seu olhar para o ambiente.

Na oficina, realizada com as crianças, fiquei encarregada de desenvolver uma atividade envolvendo os valores essenciais para a vida em sociedade. A

primeira turma foi, na época, uma 4ª série em que busquei por meio de questionamentos instigá-los à participação. O primeiro questionamento foi em relação ao que são valores? As respostas, em sua maioria, de início, estiveram relacionadas a dinheiro, a partir daí comecei a problematizar o conceito. Mas no momento da pergunta sobre justiça, a réplica de um menino com seus nove anos de idade, todo entusiasmado por saber a resposta, induziram-me a repensar todo o processo de educação escolar e construção de valores. A resposta foi: “Justiça é quando um homem vem e mata meu irmão, aí meu pai vai lá e mata o homem que matou meu irmão, pronto, ele fez justiça!”.

Diante disso, comecei a refletir sobre aquele menino, sua resposta e o olhar desconfiado que me lançou; após eu ter desconstruído, durante minha arguição, aquilo que para ele era uma certeza. Retornando ao trabalho, no ônibus, envolta em questionamentos sobre o papel da família, da escola e da sociedade na formação do indivíduo, eu pensava em algumas possibilidades: a família reproduz aquilo que aprendeu e acha que é o certo, os profissionais da educação esperam que os alunos venham preparados por suas famílias para conviver harmoniosamente na escola, e a sociedade atribui, principalmente, à família e à escola a formação do ser social. Aí me ocorreu que se a escola não retoma a questão dos valores, seja por meio das práticas cotidianas ou nas relações estabelecidas entre professor-aluno ou aluno-aluno, muitas crianças como aquele menino irão “passar” pela escola com seus valores equivocados, mas tendo-os como corretos. Afinal, ele adquiriu aquela concepção em casa e certamente iria reproduzir isso em sua convivência com outras pessoas e, mais tarde, na educação de seus filhos.

Como na época eu já havia realizado a prova para o mestrado e já estava trabalhando desde o 2º ano do curso de graduação em um projeto de educação ambiental, deixei a inquietação temporariamente de lado. Ao finalizar o mestrado e pensando num tema de pesquisa para o doutorado, meu orientador sugeriu desenvolver um trabalho relacionado ao estudo do desenvolvimento moral com crianças em situação de risco. Imediatamente associei o tema à minha experiência de estágio, e resolvi fazer um projeto não com a criança em situação de risco, mas em situação de pobreza e vulnerabilidade social. A avaliação do projeto em dois Programas de Pós-Graduação e, principalmente, as sugestões feitas pelos Professores Adrian Dongo Montoya e Raul Aragão Martins serviram de base para que eu repensasse e reelaborasse meu projeto inicial.

Não obtive êxito nas seleções e resolvi ampliar o objeto de estudo, e problematizar também o papel da escola na formação dos valores morais e sociais. Isso porque, em minha curta carreira como docente no ensino superior me deparei com posicionamentos preconceituosos e discriminatórios de licenciandos. E o preconceito era diretamente associado aos alunos da educação básica que recebem algum benefício social, principalmente o Bolsa Família. Com base na inquietação de pensar o professor como promotor da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, constantemente indagava-me sobre a forma que os futuros professores dirigiram-se aos alunos mais pobres. Entendendo que o olhar discriminatório do professor não passa despercebido do aluno, pensava que isso seria um agravante para o possível fracasso dos alunos em situação de pobreza.

Desde a primeira orientação, após a aprovação no doutorado, comecei a discutir e reconstruir meu projeto de pesquisa, o qual ganhou outras dimensões e passou a configurar quatro pesquisas que se entrecruzam e se completam. No entanto, foi no trabalho de campo que realmente acabei por desconstruir todo o projeto e vislumbrei outras possibilidades quando fui afetada pelos sujeitos e pelo conjunto de informações geradas durante o processo de investigação. As páginas a seguir retratam esse processo.

INTRODUÇÃO

Os valores sociais, como respeito e justiça, são essenciais para o convívio social e a ausência deles provoca prejuízo para os indivíduos e sociedade. No entanto, quem é responsável por ensinar e desenvolver esses valores? Essa inquietação acompanhou-nos durante todo o percurso de investigação, em que, consideramos como agravante as situações discriminatórias referentes à condição socioeconômica dos alunos, presente no ambiente escolar (BARRETTO, 1980; 1981; BRANDÃO, 1982; PATTO; 1988, 2010; CUNHA; 1996; 2003). Os estudos promovidos sobre o fracasso escolar denunciavam essa questão como um obstáculo no processo de escolarização dos estudantes da escola pública. O sucateamento dessa, e uma formação docente enfraquecida e dissociada da realidade social dos educandos dificultam ainda mais a situação (BRANDÃO, 1982). Os problemas apresentados sugerem que há uma distância significativa entre a escola pública e os sujeitos que mais necessitam desse ambiente de aprendizagem.

As pesquisas na área versam sobre a questão de formação de valores e o papel das instituições família e escola nesse processo (MAGRO, 2007), e contribuem no sentido de explicitar que a percepção dos professores em associar os problemas de aprendizagem ao contexto do aluno, amplia o dimensionamento das alternativas para intervenção desses problemas (LUCIANO, 2006). A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola em parceria com a família denota a educação participativa voltada à formação humana, o que também pode viabilizar o sucesso escolar dos alunos (MALAVAZI, 2000). A proximidade da relação família-escola colabora na reflexão e tomada de decisões quanto aos problemas ocorridos na escola (FEVORINI, 2009). Entretanto, há o risco da relação conturbada família-escola interferir negativamente, legitimando o insucesso escolar dos alunos (CAMPOS, 1995). Para tanto, há a necessidade de reavaliar essa relação com vistas à formação dos valores como um trabalho em conjunto entre família e escola (MAGRO, 2007).

No Brasil, essa relação em desequilíbrio é resquício da cientifização da escola no século XIX, em que há a desqualificação da família na educação dos filhos (CUNHA, 2003). Nessa época houve a inserção na escola dos médicos higienistas que viam na família, não importando a classe social, a incompetência e incapacidade para educar e inserir os filhos “[...] nos padrões da normalidade”

(CUNHA, 2003, p. 453). Assim, conforme os conhecimentos originados na ciência era atribuída à escola a tarefa da educação. Nesse período, a escola produziu uma imagem elitista e excludente que se sobressaíram sobre as relações humanas, o que desagradou a população de modo geral. Os debates promovidos a partir da década de 20 sobre a necessidade de rever os ideais da educação escolar e adequá-los aos princípios da sociedade que emergia encontrou na Escola Nova os ideários socializadores, e a tentativa de colocar o aluno como sujeito no processo de ensino para adquirir as condições que a nova sociedade exigia. Contudo, esse ideário foi distorcido e o que prevaleceu foi seu caráter normalizador e nessa configuração a família “[...] devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador.” (CUNHA, 2003, p. 457). Esse caráter colocava a família como responsável secundária na educação dos filhos. Enquanto isso, os profissionais faziam questão que os pais entendessem que eram eles, os educadores, quem realmente entendiam do processo educacional da criança.

No entanto, com o decorrer do tempo, os acontecimentos sociais, políticos e econômicos desencadearam novos debates, em que a escola enxerga a família como instituição decadente e novamente a desqualifica na educação dos filhos, por esses não chegarem à escola aptos à aprendizagem. E por outro lado, aumenta a insatisfação da família, a qual esperava que a escola promovesse a educação de seus filhos (CUNHA, 2003). Observando esse desequilíbrio na relação família-escola, somada à ausência do trabalho pedagógico voltado à educação integral do aluno, em que a educação em valores é fundamental, optamos por desenvolver uma investigação para ouvir os diferentes sujeitos desse processo. Assim, os sujeitos dessa investigação são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; pais e/ou responsáveis legais; educadores sociais; e, professores e pedagogos.

Dessa forma, o eixo articulador que se caracteriza como objeto da pesquisa encontra-se embasado na representação de três elementos: educação, escola e valores. A concepção de educação é aquela que busca “[...] reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo” (PIAGET, 1984, p. 29). Nessa pesquisa consideramos os valores morais e sociais, entendendo que são indissociáveis, mais especificamente a justiça e o respeito. Para realizar o trabalho, desenvolvemos quatro estudos que se integram para tratar a questão de como é representada e trabalhada a construção de valores. A questão norteadora

que buscamos responder foi: quais as representações que os alunos do ensino fundamental das escolas públicas, pais, professores, pedagogos e educadores sociais de instituições de contraturno social apresentam sobre a escola, a educação e valores? Existe uma ligação que une essas representações?

Dada à amplitude do problema e a distinção dos sujeitos, as problemáticas que fazem parte desse universo são:

- Qual a representação que as crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, atribuem à escola e à instituição de contraturno social, assim como aos professores e educadores sociais em seu processo de formação?

- Qual a representação que essas crianças e adolescentes possuem sobre as relações familiares na construção de sua identidade?

- Qual é a visão que os pais ou responsáveis legais pelas crianças e adolescentes conferem ao processo de escolarização e à construção de valores de seus filhos?

- Quais são os principais problemas que professores e pedagogos apontam como promotores de desgaste profissional no processo de ensino-aprendizagem? Esses problemas interferem na representação que apresentam sobre os educandos e suas respectivas famílias?

- Quais são os principais problemas que os educadores sociais apontam como promotores de desgaste profissional na relação com o educando? Esses problemas interferem na representação que apresentam sobre os educandos e suas respectivas famílias?

- Existe alguma distinção nas representações dos professores, pedagogos e educadores sociais referente ao processo educacional dos alunos que recebem o benefício social Bolsa Família?

Como tentativa de encontrar respostas e problematizar essas situações, o objetivo principal foi investigar as representações sobre o processo educacional envolvendo família, escola e valores, e o seu dimensionamento por distintas vozes, que abrangem o olhar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social atendidos em instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa. E buscamos com os objetivos específicos:

- Verificar as representações sobre escola, educação e instituições de contraturno social de crianças e adolescentes, matriculados no ensino fundamental e atendidos nessas instituições;

- Verificar as representações que os pais e/ou responsáveis legais apresentam sobre o processo educativo e a vida escolar de seus filhos;
- Analisar quais são os problemas apontados pelos profissionais da educação, que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas públicas e que dificultam o convívio em sala de aula;
- Investigar qual a representação que os professores e pedagogos e educadores sociais apresentam sobre os alunos e suas famílias, principalmente ao que se refere aos sujeitos que recebem algum benefício social do Governo Federal;
- Analisar os problemas apontados pelos educadores sociais que interferem na convivência das crianças e adolescentes e seus pares nas atividades desenvolvidas nas instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa, bem como no convívio social.

O argumento que fundamenta este trabalho está na premissa de que os valores de justiça e respeito são essenciais na formação da identidade de um indivíduo e também em seu desenvolvimento social. A hipótese sustentada é de que se a família não trabalhar esses valores, em seu caráter convencional, e se a escola abster-se ou renegar essa função, os alunos terão um déficit no desenvolvimento desses conceitos e acabarão por reproduzir em sua vida, particular e social, os contravalores.

As instituições de contraturno social foram escolhidas como local para desenvolver o primeiro estudo junto às crianças e adolescentes, especificamente três instituições, duas religiosas e uma laica na cidade de Ponta Grossa. Participaram desse processo 254 sujeitos na primeira inserção com a aplicação de questionários, e 60 sujeitos para a etapa de entrevista. O estudo 2 refere-se às famílias dessas crianças e adolescentes, foram realizadas entrevistas por meio de visitas domiciliares a 49 famílias totalizando 52 sujeitos, visto que em algumas situações entrevistamos duas pessoas de uma mesma família.

O estudo 3 trata da investigação junto aos educadores sociais das instituições de contraturno social e abrigos. Priorizamos as instituições em que foi realizado o estudo 1, no entanto, para a fase de questionário participaram 35 sujeitos de 8 instituições, da entrevista participaram 14 educadores de 4 instituições. O estudo 4 refere-se aos professores e pedagogos das escolas em que os sujeitos do estudo 1 estavam matriculados. O questionário foi aplicado em 22 escolas municipais e 13 estaduais, um total de 243 professores e 40 pedagogos participaram

dessa fase, da entrevista participaram 24 professores e 7 pedagogas. Totalizando 624 sujeitos participantes dessa investigação.

Dada a complexidade do fenômeno educacional, a investigação foi desenvolvida com viés teórico interdisciplinar envolvendo a psicologia e sociologia da educação, para isso os fundamentos estão em três vertentes teóricas: Psicologia e Epistemologia Genética que estuda o sujeito epistêmico; Teoria das Representações Sociais que estuda o sujeito social; e, a Teoria Dialógica que busca a emancipação do sujeito. Adotamos a interface das pesquisas qualitativa e quantitativa para trabalhar com a pesquisa etnográfica e o método clínico piagetiano. Os procedimentos metodológicos compreenderam: observação participante junto às crianças e adolescentes em duas instituições de contraturno social; aplicação de questionários para: crianças e adolescentes nas instituições de contraturno social participantes da investigação; educadores sociais de instituições de contraturno social e abrigo; professores e pedagogos das escolas públicas municipais e estaduais. Entrevistas com os pais e/ou responsáveis legais pelas crianças e adolescentes; entrevista clínica com crianças e adolescentes; entrevista com adaptação da triagem sucessiva para os educadores sociais, professores e pedagogos.

A partir das inserções no campo de pesquisa e contato com as crianças, adolescentes e suas famílias, houve considerável modificação na proposta inicial de trabalho que foi se configurando do modo como é aqui apresentada. O foco inicial era voltado à questão da relação entre o desenvolvimento moral e a aprendizagem escolar, no entanto, encontramos no percurso de investigação um elemento que pode desencadear uma situação antagônica na vida desses alunos: a relação família-escola. A oportunidade de ouvir os diferentes sujeitos numa mesma perspectiva, proporcionou-nos enxergar elementos ocultos, mas nem tão escondidos, no processo de escolarização.

O texto está estruturado em cinco capítulos. No 1º capítulo, a influência dos problemas sociais nas relações sociais, apresentamos os conceitos de pobreza, vulnerabilidade, exclusão e desigualdade social, além de explicitarmos como funciona o Programa Bolsa Família e quais as suas implicações na educação escolar dos alunos.

No capítulo 2, denominado esferas do processo de escolarização, a discussão evidencia que o início do fracasso escolar passa pela relação família-

escola. O capítulo também apresenta as instituições de contraturno social e faz alguns apontamentos pertinentes sobre a profissionalização do educador social.

O 3º capítulo versa sobre a discussão do referencial teórico adotado na pesquisa. Para tanto, há primeiramente a exposição da interface entre os três campos teóricos por seus interlocutores: Jean Piaget, Serge Moscovici e Paulo Freire. Em seguida, discutimos os estudos piagetianos envolvendo a psicologia e epistemologia genética na tentativa de compreensão do objeto de estudo. Segue-se a discussão sobre a teoria das representações sociais na perspectiva teórica de Moscovici e, por último, a contribuição da Teoria Dialógica para compreensão dos sujeitos e do universo educativo.

No 4º capítulo, discutimos a abordagem metodológica, os procedimentos para coleta e análise das informações, e detalhamos os grupos de sujeitos participantes da pesquisa. No capítulo 5 há a explanação das informações coletadas mediante os questionários e as entrevistas com os grupos de sujeitos participantes da investigação. Ao final, apresentam-se considerações, não com o intuito de encontrar respostas, mas ao contrário, na tentativa de problematizar as informações a fim de desvelar seus verdadeiros significados.

Como resultados apresentamos que: 1) há urgência em rever a relação conflituosa entre família-escola que ocasiona a repulsa da escola pelos alunos; 2) é também de responsabilidade da escola a educação em valores; 3) as posturas antagônicas ao ambiente escolar apresentadas pelos alunos, geralmente são respostas às situações preconceituosas e discriminatórias vivenciadas nesse espaço; e 4) as representações sociais dos sujeitos convergem para um olhar de esperança, embora suas práticas estejam centradas em posturas unilaterais.

CAPÍTULO 1

A INFLUÊNCIA DOS PROBLEMAS SOCIAIS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

1.1 POSIÇÃO DO PROBLEMA

Como a motivação de pesquisa procede de um projeto de educação ambiental, convém salientar que não é nossa intenção discutir sobre esse tema, porém, entendemos que a questão ambiental por sua característica estrutural e por ser determinada socialmente, torna-se a essência de todo o processo de investigação. A questão ambiental, por estar atrelada à estrutura da sociedade, abrange todas as discussões relacionadas ao ambiente envolvendo nesse processo, além da educação ambiental e dos problemas ambientais, a tarefa de encontrar estratégias e alternativas para solucionar esses obstáculos; e também as condições de sustentabilidade. Esse último está relacionado ao que já está posto, colocado socialmente.

Adotamos a concepção de sustentabilidade, defendida por Loureiro (2013), à qual incita o sujeito a posicionar-se criticamente frente ao mundo, a desenvolver a reflexão sobre sua existência e condição de ser humano, bem como avaliar sua participação no processo de construção da história. Na dimensão dessa sustentabilidade, Schimanski; Scheffer e Schons (2011) aprofundam as discussões que envolvem a questão ambiental e mostram que a pobreza reafirma as desigualdades existentes em todo o planeta. O universo econômico ganha força e atropela o social promovendo o fortalecimento da valorização das coisas, enquanto as pessoas são deixadas ao amparo da sorte. Com isso, a população mais pobre é afetada não somente pela falta de acesso aos bens de consumo, como também pela precarização dos serviços públicos.

Nesse âmbito, a questão de gênero é realçada quando o papel da mulher é problematizado, sendo que a mulher possui função de destaque tanto nas ações favoráveis de (re) construção do ambiente, como também no sentido de que muitas vezes é depreciada perante a sociedade, ou seja, é a pessoa que sofre as consequências, principalmente da pobreza. No entanto, mesmo sofrendo mais

exposição nos grandes desastres ambientais, na situação de pobreza e também nos lares, em que é responsável por chefiar, a mulher mostra sua força de participação e com isso reconstrói sua identidade social (SCHIMANSKI; SCHEFFER; SCHONS, 2011).

Essas dificuldades interferem direta e indiretamente no processo de escolarização e na construção da identidade social dos indivíduos. Nesse capítulo, discutimos as principais características dos problemas sociais e as formas como esses afetam as relações sociais.

1.2 A naturalização dos pobres e da pobreza

A pobreza envolve uma pluralidade de conceitos que não pode ser reduzido a uma definição particular. Aqui, não é nossa intenção aprofundar a análise desses conceitos, mas sim mostrar como a pobreza se manifesta e também apresentar algumas das principais abordagens para medi-la. Assim como Barros et al. (2001, p. 2), concordamos que a pobreza está relacionada “[...] a situações de carência em que os indivíduos não conseguem manter um padrão mínimo de vida condizente com as referências socialmente estabelecidas em cada contexto histórico”. A abordagem da pobreza absoluta retoma essas referências como condições que as pessoas, em uma determinada sociedade, possuem para viver. Essas condições estão atreladas às necessidades comuns a todos os indivíduos (IPARDES, 2003); com isso, essa abordagem possui um enfoque de orientação biológica (ZABALA-ARGÜELLES, 2009).

Para mensurar essas condições existe a linha de pobreza, a qual é utilizada como medida regular que serve como critério para uma determinada sociedade. As pessoas localizadas com valor inferior a essa medida são categorizadas como pobres (BARROS et al., 2001). Os valores de referência utilizados no cálculo da linha da pobreza são baseados na equação entre renda familiar e *per capita* com resultado “inferior ao nível mínimo necessário para que possam satisfazer suas necessidades mais básicas.” (BARROS, 2001, p. 2). A amplitude da pobreza está pautada no número de integrantes que residem em um mesmo domicílio. No entanto, essa forma de mensurar a pobreza está voltada somente para uma visão economicista (ZABALA-ARGÜELLES, 2009).

A abordagem da pobreza relativa é de natureza sócio-histórica, por considerar o contexto cultural e as necessidades com variações no tempo e no espaço. Dessa forma, de acordo com Zabala-Argüelles (2009), esse enfoque vê a pobreza como um fenômeno social e relacional, em que as relações e integração social das pessoas são limitadas pela carência de recursos. Essa concepção aproxima a pobreza da desigualdade – discutida mais adiante no texto. A existência de um núcleo sólido no enfoque da pobreza absoluta quando aborda as privações dos direitos dos indivíduos, expressas por meio da fome e desnutrição, faz com que haja uma proximidade do enfoque de pobreza relativa, tornando-as complementárias (ZABALA-ARGÜELLES, 2009).

Embora sua característica mais peculiar ainda esteja atrelada à economia, a pobreza possui um significado bem mais profundo. Para demonstrar esses significados Otero; Di Virgilio e Boniolo (2010) apresentam três enfoques utilizados para medir a pobreza, as abordagens provêm de indagações que se referem a: O que e quanto possuem?; Quem são os excluídos e de que são excluídos?; e, Quem pode fazer o que? O primeiro questionamento remete-se ao índice de necessidades básicas insatisfeitas (NBI), que possui uma dimensão estritamente econômica desconsiderando os aspectos sociais. Por meio da combinação de indicadores sobre emprego, educação e saúde, revela somente medidas compensatórias. Assim, esses indicadores falham por não envolver integralmente os valores inerentes à sociedade como equidade e justiça e questões sobre as desigualdades. Dessa forma, esse índice é enfraquecido no momento em que não problematiza a condição de vida dessas pessoas (DUCLOS; ARAAR, 2006; FILGUEIRA, 2006; OTERO; DI VIRGILIO; BONIOLO, 2010).

O enfoque seguinte pode sinalizar ações locais prioritárias e assegurar aos sujeitos a garantia de seus direitos perante as políticas públicas. Porém, seu ponto frágil está na ausência de indicadores passíveis de medir ou diferenciar os grupos. O último enfoque possui uma dimensão mais abrangente e resgata a efetividade dos direitos dos indivíduos, em razão de que esses lhes são reprimidos no momento em que as pessoas são prejudicadas pela precariedade dos bens e serviços disponíveis à população. É inerente a esse, a busca pela explicação das causas englobando as consequências das políticas públicas. Além disso, por ser dinâmica agrega a distinção intergeracional que possibilita diferenciar os pobres entre si e, esses, com aqueles não pobres. Com essa abordagem é possível orientar as políticas mais

adequadas na tentativa da erradicação da pobreza (OTERO; DI VIRGILIO; BONIOLO, 2010).

A questão social é tomada como fundamento para a compreensão da definição de pobreza, pois as mudanças ocorridas no mundo do trabalho afetam diretamente a estrutura de milhares de famílias, condicionando-as à situação de pobreza ou retirando-as dessa condição. As metamorfoses ocorridas nas relações de trabalho, também promovem metamorfoses nas relações sociais e nas instituições (VUOLO et. al., 2000), uma vez que as relações de trabalho traduzem-se como elemento central na busca pela coesão social.

Com uma visão econômica da análise da pobreza Duclos e Araar (2006) mostram dois enfoques, um assistencialista e outro não assistencialista, utilizados para avaliar a condição de pobreza. O primeiro é voltado à questão prática com visão objetiva e comparativa em relação ao padrão de vida e bem-estar. Os autores destacam que essa abordagem possui estreitos laços com a teoria econômica tradicional, a mesma utilizada nas investigações e propostas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Em contrapartida, o enfoque não assistencialista adota duas abordagens, uma que se refere às necessidades básicas e outra às capacidades. A primeira é centrada em uma série de critérios a serem observados, tais como as conquistas e os funcionamentos. A conquista é vetor para o funcionamento, esse por sua vez desenvolve uma análise subjetiva da pobreza em que eventos como autorrespeito e felicidade estão inter-relacionados. Ou seja, essa abordagem leva em consideração não somente os bens que uma pessoa tem, mas qual o sentimento que essa pessoa possui na presença ou ausência de um bem ou serviço, ou seja, avalia o bem-estar do indivíduo. A segunda aborda a habilidade que o indivíduo tem para atuar bem na sociedade, nesse sentido, é ponderada a liberdade de escolha da pessoa, isto é, consideram-se as escolhas econômicas que uma pessoa faz. Por exemplo, no conjunto social as pessoas julgam as outras pela aparência, mas cabe ao indivíduo escolher entre gastar mais com compras de roupas ou se alimentar melhor (DUCLOS; ARAAR, 2006).

Na discussão sobre pobreza no meio acadêmico e literário, o significado do termo ganha outras dimensões e passa a ser analisado em sua conjuntura objetiva e subjetiva com distintas abordagens. Entre as quais, destacam-se os estudos históricos, antropológicos e sociais que revelam a complexidade da pobreza (ABRAMOVAY et al., 2002). A literatura clássica já apontava para um sentido crítico

em relação à pobreza ao descrevê-la mencionando as condições de vida da população, incluindo aí os problemas com saúde pública, e também faziam referências sobre as raízes do preconceito racial e a falta de organização social que assolavam a sociedade da época.

Muito embora o problema da pobreza tenha suas raízes na antiguidade em que ganhou abrangência e constância na Idade Média (MOLLAT, 1989), é na década de 90 que o tema ganha repercussão mundial, tanto no debate político quanto intelectual (ABRAMOVAY et al., 2002; FANFANI, 2011). Nesse período, constatou-se que o pensamento caridoso e cristão de ajuda social não conseguia mais dar respostas aos problemas emergentes (FANFANI, 2011). No Brasil, em meados e ao final de 1990, houve uma elevação nos recursos para o combate à fome, ao qual foi conferido ações de destaque no governo federal. Mas é somente em 2004, com a criação do Ministério Social e Combate à Fome (MDS), que as ações foram intensificadas e operacionalizadas com a criação de programas para diminuir a pobreza (JANNUZZI, 2014).

No estudo promovido pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social – IPARDES (2003), a família foi utilizada como unidade de análise com o intuito de fazer o levantamento das diferentes circunstâncias promotoras da situação de pobreza. Esse trabalho teve abrangência estadual, visto que utilizou informações do Censo Demográfico do IBGE do ano de 2000. Com a análise dos dados o estudo retrata a imagem da pobreza no estado, uma vez que as famílias pobres nos municípios de médio e grande porte, e mais desenvolvidos representam 21,49% do total. Assim, embora esses municípios apresentem um índice de desenvolvimento humano (IDH) melhor, ainda existe grande desigualdade interna. Uma informação relevante levantada nesse estudo revela que entre as famílias pobres no estado do Paraná, o número médio de integrantes na área urbana é 3,55. Além disso, outro dado importante se refere à questão de gênero, sendo que na área urbana do estado 52,03% são mulheres (IPARDES, 2003).

O documento apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1995) já apresentava que a pobreza tem uma face feminina, sendo que nesse período 1.300 milhões de mulheres viviam em condição de pobreza absoluta. Hoje, porém, essa realidade não está muito diferente, no documento apresentado em 2014 (PNUD, 2014) as mulheres ainda lideram esse ranking. A dimensão de gênero também é muito acentuada na velhice, sendo que “a

expetativa de vida das mulheres é maior do que a dos homens, pelo que as mulheres são passíveis de viver mais tempo em situação de pobreza do que os homens” (PNUD, 2014, p. 71).

Como causas dessa feminização da pobreza (ZABALA-ARGÜELLES, 2009) estão as situações desiguais de trabalho entre homem e mulher, desemprego feminino mais elevado, o sistema de bem-estar social e a mulher como chefe da família (PNUD, 1995; 2014). Entre esses fatores, somam-se ainda o baixo índice de escolaridade, presença de filhos pequenos, quando a mulher é a chefe do lar associado ao menor tempo livre que essa dispõe, entre outros (ZABALA-ARGÜELLES, 2009). Esses elementos servem como condicionadores para que a mulher permaneça na situação de pobreza.

Ao definir pessoa pobre Vasilachis de Gialdino (2007) problematiza as situações que levaram o indivíduo à essa situação, além de clarificar o conceito construído a partir de múltiplas relações que são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da construção identitária. Essas relações são interligadas envolvendo a privação de bens materiais, simbólicos e espirituais. Conforme a autora, as situações de pobreza geralmente são reduzidas a categorias e conceitos abstratos que mostram um indivíduo na periferia da sociedade. Essas definições mostram pessoas que necessitam de distintos bens, no entanto, elas são privadas desses. Com essa observação traz indícios de que as políticas sociais, ao contrário de pensar em modos de evitar as desigualdades, são idealizadas de modo paliativo para minimizar suas consequências.

Concordando com essa afirmativa, Santos (2010) denuncia que o Estado moderno capitalista busca gerir as situações decorrentes da pobreza que levam à desigualdade e exclusão. O Estado busca a identidade do grupo dominante e com isso a proposição de políticas que envolvem a cultura, educação e saúde naturalizam as diferenças. Nesse processo, as identidades que não se adequam ao modelo vigente no Estado são suprimidas. Nesse sentido, o autor afirma que o consenso social é baseado implicitamente na segregação social. Para aprofundar essas questões, passamos a discutir os condicionantes da desigualdade e exclusão social.

1.2.1 A construção identitária em meio à desigualdade e exclusão social

Antes de discorrer sobre desigualdade é imprescindível tentarmos responder a pergunta: o que é igualdade? Sabemos que as desigualdades são latentes na sociedade e isso é mostrado nos telejornais, na novela, filmes, internet e talvez na esquina mais próxima. Mas, o que torna o mundo, as classes, as relações, os indivíduos, desiguais? Qual é o princípio de igualdade que rege esses elementos? Todas essas, e outras, indagações Fitoussi e Rosanvallon (2003) tentam problematizar ao promover a reflexão sobre as transformações das relações sociais, mostrando como isso afeta a estrutura sociocultural da sociedade.

A ideia de igualdade opõe-se ao prognóstico inerente na linearidade da explicação ou projeção do futuro, pelos acontecimentos passados. Ao contrário, a noção de igualdade representa um abrandamento e equilíbrio, para que os acontecimentos ocorridos no passado tornem as condições menos desiguais no futuro. Há uma pluralidade na essência das noções de igualdade, a qual se constitui como um projeto que visa estruturar a sociedade. Para tanto, o termo é facilmente confundido com equidade. Os conceitos não são divergentes, pois a equidade se constitui a partir de critérios da igualdade, mas é mais exigente (FITOUSSI e ROSANVALLON, 2003). No entanto, igualdade e equidade se constituem essencialmente como valores sociais, os quais são importantes na fundamentação de projetos da sociedade (AZEVEDO, 2013).

A heterogeneidade dos indivíduos e a multiplicidade de variáveis apresentam-se como base para discussão da igualdade. Mas a existência de alguns critérios para estabelecê-la é passível de problematização, dado que promove a dubiedade em relação à ética que envolve o conceito. Isso porque não existe um campo rígido e imutável em relação ao tema, ao contrário seu espaço é multidimensional e passível, em algumas situações, de aceitar determinadas desigualdades (ADORNO; HORKHEIMER, 1985; FITOUSSI e ROSANVALLON, 2003). Mais adiante retomaremos essa questão ao tratar do Bolsa Família.

Há um valor antagônico inerente na ideia de igualdade que transformou, ao longo do tempo, homens e mulheres em seres genéricos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Em determinadas situações e períodos da história, a igualdade transforma-se em um instrumento repressivo e regulador entre castigo e mérito. Essa situação revela a proximidade entre a igualdade e a injustiça social, em

que cada indivíduo recebe a sua parte em nome de uma razão justa, porém particularista que se transforma em privilégio para poucos (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Disso resultam os extremos em que os domínios clássicos trivializam a pobreza em detrimento da nobreza.

Os fatores que servem para impulsionar a pobreza também criam condições para promover a desigualdade ou a exclusão, dependendo da estrutura originária para que isso ocorra. Nem toda pobreza gera exclusão, ao contrário, a exclusão supera a pobreza porque procede da desqualificação do ser humano, seja ela por meio da inferioridade, loucura, criminalidade entre outros (SANTOS, 2010). E, a pobreza consiste somente em uma das causas que pode levar à desigualdade, mas isso em seu sentido mais amplo. Porém, a desigualdade, assim como a exclusão, não pode ser discutida de forma generalizada. Logo, podemos tratar da desigualdade em sua dimensão específica, envolvendo elementos como consumo, educação, trabalho entre outros, e também como “[...] conjunto de processos sociais, de mecanismos e experiências coletivas e individuais”. (DUBET, 2001, p. 5). Nesse sentido, a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, enquanto que a exclusão é um fenômeno sociocultural (SANTOS, 2010).

Tanto a desigualdade quanto a exclusão possuem uma diversidade de campos, mas esses têm como fundamentos o essencialismo de onde se originam. No caso da desigualdade a igualdade, e na exclusão a diferença. Esses elementos, igualdade e diferença, servem para distinguir a desigualdade da exclusão em seus diferentes âmbitos. No entanto, um dos principais e mais visíveis campos a promover a desigualdade e a exclusão, está centrado no universo do trabalho que exerce influência nas mais variadas esferas (SANTOS, 2010). A exclusão social deriva da combinação entre precarização, marginalização e vulnerabilidade, que são provenientes das relações de trabalho degradadas em que a proteção oferecida se transforma em incerteza e se reduz em uma profunda crise (CASTEL, 2000). Por outro lado, existe uma hierarquia dentro das categorias sociais e laborais que tendem a acirrar a desigualdade (FITOUSSI; ROSANVALLON, 2003).

Os dispositivos modernos, para tratar da desigualdade, utilizam os direitos sociais e econômicos universais, dentro das políticas estatais, como impulsionadores do mínimo necessário para a inserção social. Isso se dá por meio de políticas compensatórias no intuito de que a desigualdade seja mantida a níveis toleráveis (SANTOS, 2010). A divisão da desigualdade, nas categorias estrutural e

dinâmica, nos ajuda a entender a operacionalização do campo ao qual se direciona. A desigualdade é estrutural quando sua existência tem origem em um passado remoto e foi interiorizada pelos grupos sociais. É dinâmica quando pertencem ao mesmo grupo social, porém as implicações da desigualdade são distintas para os indivíduos que pertencem a esse grupo, de acordo com as posições que esses têm dentro do conjunto (FITOUSSI; ROSANVALLON, 2003).

Para afastar as dúvidas ao redor do conceito de exclusão, é necessário compreender que essa se manifesta quando o indivíduo encontra-se fora das redes ativas de trocas sociais. Nesse caso, os excluídos são aqueles indivíduos que estão na faixa mais periférica, marcada pelo isolamento social e por vínculos inexistentes com o trabalho (CASTEL, 2000). Há ainda os critérios para diferenciar os tipos de exclusão que se reduzem em civilizáveis e não civilizáveis (SANTOS, 2010). Esses critérios contribuem no entendimento da hierarquização fortemente presente na exclusão, em que se tem o racismo e o sexismo.

No caso do racismo, o princípio da exclusão se fundamenta na hierarquia das raças e a integração desigual, ocorre primeiro, através da exploração colonial (escravatura, trabalho forçado), e depois através da imigração. No caso do sexismo, o princípio da exclusão assenta na distinção entre o espaço público e o espaço privado e o princípio da integração desigual, no papel da mulher na reprodução da força do trabalho no seio da família e mais tarde, tal como o racismo, pela integração em formas desvalorizadas de força do trabalho. (SANTOS, 2010, p. 281)

Aqui, novamente temos como agravante a questão de gênero, a qual é acentuada com a ascensão da mulher no mundo de trabalho.

A consolidação da mulher no mercado de trabalho deu-se a partir da regulação por meio de regras trabalhistas com a finalidade de proteger mulheres e crianças exploradas com duras jornadas de trabalho, durante a revolução industrial. No entanto, a conotação conferida à mulher nesse período era em relação ao aspecto materno. A jornada de trabalho foi reduzida e foram suprimidas as condições insalubres, no intuito de que a mulher pudesse exercer seu papel de mãe na vida privada. No entanto, o parâmetro de trabalhador assalariado era masculino. Nesse sentido, mesmo com a existência da inclusão feminina no mercado de trabalho não houve o rompimento com as diferenças de gênero, o que caracteriza que essa não conquistou o princípio de igualdade (PAUTASSI, 2007).

À medida que as mulheres ganharam espaço no universo laboral desvencilharam-se das amarras da exclusão, mas caíram no fosso da desigualdade.

Isso porque as relações trabalhistas que envolvem, funções, salários, chefia e status são distintas entre os gêneros, pois mesmo as mulheres exercendo as mesmas responsabilidades a relação desigual reside na valorização diferenciada entre os profissionais, ou seja, as mulheres têm constantemente desvantagem salarial em relação aos homens (PNUD, 1995; 2014; DUBET, 2001; 2011; FITOUSSI; ROSANVALLON, 2003; PAUTASSI, 2007;). Essa desigualdade prejudica a construção da identidade da mulher no mercado de trabalho.

Ao discutir a política de identidade dentro da desigualdade, Santos (2010) chama a atenção para três elementos que fazem parte desse processo: a diferenciação, a autorreferência e o reconhecimento. O primeiro equivale ao desmembramento entre o eu e o outro, assim como o nós e o resto. A autorreferência exige a incitação de mecanismos e esforços organizativos para ter êxito, o que se traduz em uma ação de enfrentamento. O último envolve a totalização de partilhas autênticas que consigam esclarecer um pertencimento nomeadamente identitários. O reconhecimento é a base da política de identidade, visto que a certificação do eu pelo outro é fundamental nesse processo.

No entanto, existem condições que colocam em risco esse reconhecimento no momento em que essa certificação se torna inexistente, seja pela distância entre o eu e o outro, seja pela descaracterização que o indivíduo sofre no decorrer desse processo. Esses elementos podem condicionar o indivíduo a situações de vulnerabilidade.

1.2.2 A vulnerabilidade social e o direito à educação

A vulnerabilidade é conceituada conforme suas características sociais, econômicas, culturais entre outras, portanto, não pode ser reduzida a um único significado. Nesse trabalho, adotamos a vulnerabilidade social como base para a investigação que empreendemos. Nossa intenção foi avaliar a relação entre a construção de valores e a aprendizagem escolar de alunos em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, é necessário entender como a vulnerabilidade social afeta a vida desses alunos.

A vulnerabilidade é potencializada com a pobreza, que traz como agravante as condições de vida da família associadas ao local precário de moradia. Sua

intensificação está condicionada à elevada exposição dos indivíduos a situações de risco, que envolve o ambiente e as alterações climáticas. Além disso, o fenômeno da pobreza está diretamente associado à desvantagem social (ABRAMOVAY et al., 2002), em que a ineficiência das políticas públicas prejudica a população que mais necessita de cuidado (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2002).

Os elementos centrais na efetivação dos indivíduos às situações de vulnerabilidade social referem-se aos ativos e estratégias para sua utilização, e aos dispositivos estruturais presentes no Estado, mercado e sociedade. O primeiro, com sentido micro, onde a responsabilidade recai somente sobre o indivíduo, refere-se aos recursos materiais ou simbólicos que oportunizam o desenvolvimento do indivíduo no meio social. O segundo tem como fundamento as estruturas de oportunidade oferecidas pelo Estado, sociedade e mercado, e é efetivado a nível macro. Nessa concepção, os indivíduos não são considerados como sujeitos no processo de discussão e debate para o estabelecimento dos mecanismos inerentes às organizações. Dessa forma, a complexidade conceitual da vulnerabilidade social está atrelada às consequências negativas produzidas ao longo do tempo, pelo encadeamento entre a efetividade de recursos materiais e simbólicos para os indivíduos, e o acesso a dispositivos provenientes tanto do Estado como da sociedade e do mercado. O resultado disso para os sujeitos é a mobilidade social frágil e instável (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; FILGUEIRA, 2006).

Os efeitos dessa fragilidade e instabilidade se manifestam no plano físico e no subjetivo. No primeiro, envolve a mobilidade decrescente dos indivíduos no plano estrutural. Enquanto que o plano subjetivo se expressa por meio de sentimentos de incerteza, indefesa e insegurança frente às situações vividas. Este último com a capacidade de manter as pessoas isoladas num terreno repleto de insegurança, instabilidade e marginalidade, mesmo que essas apresentem potencialidades para se deslocar da situação de vulnerabilidade em que se encontram (ABRAMOVAY; CUNHA; CALAF, 2009; FILGUEIRA, 2006). A marginalidade não se refere aqui à privação material, ao contrário, é mais ampla e alicerçada no tecido social afastando o sujeito para longe dos espaços habituais e legítimos de produção e reprodução social (FILGUEIRA, 2006).

As mudanças ocasionadas a partir da década de 90, com o processo de globalização, desencadearam modificações no desenvolvimento social, que foi marcado pela proximidade entre a igualdade e a desigualdade. Nesse processo, os

direitos sociais desvirtuam a justiça social que fica reduzida à compaixão, que se aproxima cada vez mais da indiferença (MINUJIN, 1999; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2002). Diante disso, o caráter ético do direito das crianças, adolescentes e mulheres, não é referido nas políticas públicas. Ao invés desse direito, o que se considera é a beneficência e a compaixão, e, com isso, as obrigações jurídicas e éticas são deixadas em segundo plano, fator esse que compromete a efetivação dos direitos dos vulneráveis. Dentro dessa discussão, o direito essencial é a educação que pode promover o caminho inverso da exclusão social (MINUJIN, 1999).

Nessa perspectiva, há um distanciamento entre as sociedades integradas e a produção da fragilização e exclusão social, que cada vez mais são acentuadas. Essa fragilidade é ainda mais resistente quando os lares são chefiados pelas mulheres (mães). Nessa situação a permanência na condição de pobreza pode ser potencializada, considerando que é acrescentado à responsabilidade do cuidado com os filhos o encargo de prover a casa. Isso se agrava quando existe ausência ou baixa escolarização e profissionalização dessa mãe, o que pode contribuir para aproximar ou legitimar a situação de vulnerabilidade social à exclusão social (MINUJIN, 1999).

Na América Latina a ideia de vulnerabilidade é recente e surge a partir de estudos sobre a pobreza, em que os mecanismos antes utilizados para mensurá-la em determinada população, eram estritamente objetivos e consideravam apenas os aditivos físicos e econômicos. Uma nova concepção passa a ponderar as características intersubjetivas da população, englobando as interações sociais que acontecem nos espaços públicos e privados. As políticas sociais baseiam-se no resultado dessas duas concepções para estruturar os programas sociais. Com isso, a interação social passa a ser o referencial para as intervenções, o que propicia um novo enfoque no embate à violação dos direitos, principalmente relacionados à criança e ao adolescente, dentro dessas políticas (SIERRA; MESQUITA, 2006). Com esse enfoque, a reciprocidade social passa a ser protegida em forma de lei resultando em maior garantia de direitos, especialmente para crianças e adolescentes.

Um dispositivo importante na garantia dessa proteção é baseado na garantia de acesso e permanência desses sujeitos no meio escolar. Para isso, o programa social Bolsa Família surge com o compromisso de efetivar esse direito e reduzir as disparidades sociais no Brasil.

1.2.3 Programa de transferência direta de renda: o caso do Bolsa Família

Como vimos anteriormente, a respeito da igualdade, esse termo possui uma janela ética que promove dúvida quanto à sua definição por agregar dentro de seus critérios uma possível desigualdade. Na verdade, o que acontece, em alguns casos, é a existência de uma desigualdade corretora, a qual tem como intenção reduzir ou compensar uma desigualdade maior, ou seja, quando as pessoas são iguais, mas não apresentam as mesmas condições para alcançar seus objetivos. Nesse caso, é a equidade que se utiliza de uma desigualdade momentânea para distribuir os aparatos necessários a fim de promover o ajustamento social.

Para tanto, o elemento tangencial adotado no Brasil, que vem tentando amenizar as dificuldades enfrentadas pelas famílias que se encontram em situação de pobreza no país, é o Programa Bolsa Família do Governo Federal (BRASIL, 2015). Esse programa constitui-se num benefício básico, destinado a unidades familiares que se encontram em situação de pobreza (renda mensal por pessoa entre R\$77,01 e R\$154) e extrema pobreza (renda mensal por pessoa de até R\$77). É considerado o perfil da família, que deve estar registrada no Cadastro Único, um banco de dados mais abrangente, o qual possibilita o acesso a outros programas e políticas sociais do Governo Federal. As informações levantadas sobre a família referem-se à “[...] renda mensal por pessoa, o número de integrantes, o total de crianças e adolescentes de até 17 anos, além da existência de gestantes.” Porém, nem todas as famílias que estão cadastradas nesse banco de dados, são beneficiárias do Bolsa Família. (BRASIL, 2015).

O Programa ainda possui outros benefícios variáveis que ajudam a compor a parcela mensal. Os benefícios variáveis são limitados a no máximo cinco pessoas por família, desde que todos os integrantes estejam registrados no Cadastro Único. Consideram as famílias com crianças e adolescentes de 0 a 15 anos de idade (R\$35), que tenham gestantes em sua composição (R\$35), que tenham crianças com idade entre 0 a 6 meses (R\$35). O benefício variável concedido a famílias que têm adolescentes entre 16 e 17 anos (R\$42) é limitado a dois por família, enquanto que o benefício para a superação da extrema pobreza (calculado caso a caso) é

destinado às famílias que recebem outros benefícios, ainda assim é estabelecido como garantia para que as famílias não ultrapassem essa situação (BRASIL, 2015).

No entanto, existem algumas exigências que precisam ser atendidas para que as famílias recebam o benefício. Essas condições são estabelecidas pela área da saúde e educação. Na primeira, as famílias se comprometem a zelar pelo desenvolvimento das crianças menores de 7 anos por meio do acompanhamento do cartão de vacinação. Além disso, mulheres na faixa entre 14 a 44 anos devem realizar o acompanhamento de saúde nas Unidades Básicas de Saúde e as gestantes precisam realizar o pré-natal, bem como o acompanhamento da saúde, tanto sua como do bebê (BRASIL, 2015). Na área da educação, a matrícula e a frequência mínima de 85% da carga horária para as crianças e 75% para os adolescentes são obrigatórias.

A principal finalidade do programa está no combate à pobreza, no entanto, os efeitos promovem algumas modificações importantes que precisam ser consideradas. Atinge a pobreza em suas características mais estigmatizadas que se encontram enraizadas na questão de gênero, oferece suporte para suprir a desnutrição na infância e tenta resgatar a cidadania dos beneficiários por meio de uma proposta de autonomia do indivíduo. (REGO; PINZANI, 2013). Oferece um resgate da dignidade da pessoa pobre, porque os efeitos da pobreza são ampliados quando atingem a subjetividade do sujeito por meio do sofrimento, humilhação e desrespeito, as quais configuram situações de injustiça social (REGO; PINZANI, 2013; DUBET, 2011).

O Bolsa Família, na concepção de Rego e Pinzani (2013), caracteriza-se principalmente por produzir “a relação entre renda em dinheiro e autonomia” (p. 38). Embora com um valor monetário mínimo, essa “[...] presença de uma renda monetária regular [...] permite o desencadeamento de processos de autonomização individual em múltiplos níveis.” (p. 38). Alguns desses níveis interferem diretamente no sentimento de pertencimento social do indivíduo, pois tratam da autonomia com a possibilidade de fazer escolhas, ter domínio sobre sua vida e ser capaz de zelar por si e pela família (REGO; PINZANI, 2013). No entanto, os impactos diretos e essenciais do programa estão no cuidado com a saúde e na obrigatoriedade de frequência escolar. Nesse trabalho, nosso foco de interesse está nesse último.

De acordo com Silva, Brandão e Dalt (2009), a base legal do Bolsa Família indica a materialização do direito à educação escolar como circunstância necessária

no processo de inclusão social. Contudo, um fator que contraria o propósito do Programa e pode prejudicar a inserção na escola refere-se à “[...] qualidade das escolas acessíveis às populações pobres e extremamente pobres e recursos culturais nas comunidades e no próprio ambiente familiar.” (SILVA; BRANDÃO; DALT, 2009, p. 300). A relação entre a qualidade da educação e as necessidades pedagógicas do aluno beneficiário, compromete o aproveitamento escolar (CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010). Além disso, se consideradas a realidade cultural desse aluno, a escola não consegue apropriar-se satisfatoriamente da demanda internalizada pelo estudante, porque as competências esperadas e reproduzidas pela instituição de ensino são divergentes das aptidões oferecidas pelos alunos (SILVA; BRANDÃO; DALT, 2009).

Nessa perspectiva, ao contrário da escola fornecer os elementos necessários para a superação e inclusão social, termina por ressaltar e reafirmar as desigualdades. Infelizmente, para a parcela mais pobre da sociedade, a superação dessas desigualdades resume-se a casos singulares, os quais são muito enfatizados e tomados como exemplos de determinação e esforço próprio. Porém, nessa instância existe o risco de não problematizar a pluralidade e complexidade da condição de pobreza dos indivíduos, e suas reais necessidades educativas, reduzindo esses fatores exclusivamente a empenho individual (SILVA; BRANDÃO; DALT, 2009).

Com isso, o Bolsa Família ainda não consegue êxito total quanto à erradicação do trabalho infantil. Mesmo frequentando a escola, o aluno ainda exerce algum tipo de atividade laboral, uma das causas está na condição de pobreza do aluno em que a complementação de renda obtida por esse faz muita diferença na vida da família. Outro determinante está na ausência de atividades extracurriculares que acolham esse aluno por mais tempo no ambiente escolar (CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010). Apesar desses problemas, o Programa tem gerado respostas positivas na vida da população pobre. Isso se deve ao “[...] maior percentual de crianças que estudam e menor evasão escolar, e maior participação dos adultos no mercado de trabalho” (CACCIAMALI; TATEI; BATISTA, 2010, p. 280). Essas informações são importantes no sentido de pensar os rumos das implicações do Bolsa Família em longo prazo.

Para tratar sobre a influência da pobreza na questão cultural, que envolve os valores construídos socialmente e sua relação com a representação que a escola

agrega aos sujeitos, delimitamos nosso estudo utilizando os dados censitários da cidade de Ponta Grossa (Anexo D) localizada no estado do Paraná. Conforme dados do IPARDES (2015), informações atualizadas no ano de 2014, o município possui uma população estimada em 334.535 habitantes, cujo número total de famílias em 2010 estava em 90.764. As instituições públicas de ensino somam 137 escolas, das quais 87 pertencem ao município e 50 ao estado (PARANÁ, 2015). Os dados sobre as matrículas são referentes aos ingressos de 2013, em que na Rede Municipal totalizaram 24.260 alunos e na estadual 12.092 (IPARDES, 2015). As últimas informações constantes sobre os beneficiados com o programa no município de Ponta Grossa datam de novembro de 2010, em que 8.375 famílias eram beneficiadas.

No capítulo 2, discutimos qual a influência dos problemas sociais no ambiente escolar. Discutimos também o papel das instituições formadoras – família, escola, instituição de contraturno social – na construção de valores e identidade social de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

CAPÍTULO 2

ESFERAS DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Nesse capítulo propomos a busca pela humanização das crianças e adolescentes imersos na realidade da vulnerabilidade social, que são, por vezes, excluídos do local que foi instituído para transformar sua condição de vida – a escola. Nosso intuito é tentar entender como funciona o perverso mecanismo que prevê um futuro instável e desajustado para esses sujeitos. Nessa perspectiva, partimos do fracasso escolar na tentativa de compreender como se produzem as relações indiretas que desencadeiam esse fracasso. Para tanto, discutimos o fracasso escolar que envolve crianças e adolescentes, especificamente aquelas em condição de pobreza, a relação família-escola, a família, a escola, as instituições de contraturno social e, por último, os educadores sociais. Todos esses elementos constituem-se em uma rede interligada, mas com conexões enfraquecidas.

2.1 Percursos do fracasso escolar

A sucessão da infância para a adolescência implica algumas importantes transformações na construção da identidade do indivíduo. Ao se modificar, ele carrega vivências, emoções e marcas profundas de um período que tem poder para direcionar seu futuro. Essas marcas podem constituir-se como símbolos que trazem lembranças agradáveis, ou como densas cicatrizes de uma etapa difícil e amarga que resultam de experiências negativas. Dessa maneira, pensamos que o meio social onde a criança vive, brinca ou estuda é passível de exercer grande influência nas representações de mundo e de relações, que essa vai elaborando e reelaborando no decurso de sua vida.

Uma das causas que aumenta a possibilidade da existência e profundidade dessas marcas está relacionada diretamente com a pobreza, vivenciada pelas famílias. Nesse contexto, os pais ou responsáveis se esforçam para prover o básico para a sobrevivência de seus filhos, e também que esses não sofram com situações mais agravantes como, por exemplo, morar na rua (RIZZINI; BARKER; CASSANIGA,1999). No entanto, é a pobreza a responsável por estigmatizar o indivíduo imerso num mundo de privações (HESS et al., 1986). Essas privações

tornam-se prejudiciais em diversos aspectos, em que um deles se refere ao fracasso escolar, em que a criança ou o adolescente tem mais chances de fracassar por duas vias: biológica e social. A biológica condicionada a questões ligadas à saúde, por exemplo, à desnutrição que interfere na capacidade de raciocínio e absorve a energia do indivíduo. A social fortemente influenciada pela manifestação do outro em relação ao eu, ou seja, traduzem-se no preconceito e discriminação direcionada a esse grupo (HESS et al., 1986; PATTO, 2010). A problematização de nosso trabalho parte dessa segunda via.

Dentro da escola, a revelação desse preconceito ou discriminação são elementos importantes a serem considerados para retratar o fracasso escolar. No entanto, existe outro mecanismo perverso que também viabiliza o fracasso escolar. A exclusão escolar se desdobra nas categorias: exclusão da escola e exclusão na escola (FERRARO, 1999). A exclusão da escola está relacionada à evasão escolar. Por outro lado, a exclusão na escola compreende os dispositivos que levam o aluno à reprovação (FERRARO, 1999). Esses fatores contribuem para a efetivação do fracasso, que sempre é do aluno (CARVALHO, 2003).

O fracasso escolar tem sido muito problematizado no âmbito acadêmico, porém, os debates que acontecem dentro das escolas evidenciam a procura por seus responsáveis em uma ordem hierárquica de papéis: aluno, família e professor. Esse último, por ser o denunciante, agrega às características do fracasso a indisciplina, a falta de interesse, a falta de responsabilidade, a falta de comprometimento, entre outros. E, para reafirmar seu posicionamento, relaciona esses fatores à família, com suas particularidades como falta de estrutura, irresponsável, ausente, em que o interesse está apenas nos benefícios sociais concedidos pelo governo, e não na vida escolar dos filhos (CARVALHO, 2004).

Talvez, uma suposição cabível para essa culpabilização esteja relacionada na inversão de responsabilidade, que surgiu com o estabelecimento do neoliberalismo a partir da década de 90. Como consequência disso, o poder público não oferece as condições necessárias para que os professores desenvolvam de modo adequado sua função, conferindo ao profissional da educação a responsabilidade pelo fracasso de seus alunos (CARVALHO, 2004). No entanto, sem considerar a realidade social e as disparidades econômicas que também influenciam nesse processo.

Todavia, os professores, por sentirem a falta de reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem, acabam promovendo uma divisão de responsabilidades entre escola e família, em que se invertem as funções cobrando dessa a responsabilidade pelo saber formal dos filhos, enquanto que o espaço escolar se encarrega de estabelecer regras e reivindicar a conduta apropriada dos alunos. Essa questão vai ao encontro das responsabilidades de cada uma das duas instituições, tendo em vista que o papel essencial da família consiste principalmente no cuidado, educação, proteção, acolhimento e alimentação. Mas, à escola compete, entre outras coisas, a formação sistemática do saber, promover a socialização e zelar pela formação do cidadão (VARANI; SILVA, 2010).

Disso resulta a incoerência quanto à atribuição da culpa sobre o fracasso escolar do aluno por sua origem social e sua base familiar (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Tendo em vista que é da estrutura social, do contexto histórico e das relações estabelecidas socialmente que resulta a estrutura familiar (VARANI; SILVA, 2010). Talvez, o que inviabiliza a apropriação do conhecimento pelo aluno seja a falta de perspectiva e também a baixa autoestima, que pode desencadear comportamentos agressivos (TREJOS-CASTILLO; VAZSONYI; JENKINS, 2008). Esse tipo de comportamento é visto pelos professores como típico do mau aluno, ao qual é concedido o perfil de indisciplinado que tende a dificultar o trabalho docente (BARRETTO, 1980; 1981).

A condição social do aluno pode caracterizar-se como outro agravante na situação de fracasso, pois existe uma predisposição dos professores em designar ao fracasso esse estudante (BOURDIEU, 1975; BRANDÃO, 1982; NOGUEIRA; CATANI, 2007). Esse pressuposto tem gerado muitas discussões baseadas na ideia de que o aluno pobre possui tendência maior ao fracasso, e essa personalização acontece devido à distância existente entre o processo educacional e a realidade social e econômica, de onde os alunos pobres provêm (PATTO, 1988). Bourdieu (1975) demonstra que os professores julgam os alunos de acordo com as profissões exercidas por seus pais, o que corrobora para a naturalização do fracasso quando os alunos são filhos de trabalhadores com baixa escolaridade.

Porém, para a família (pobre) a escola possui basicamente três sentidos que se resumem em integração à vida social; acesso ao trabalho e a um futuro promissor; e, contenção, provisão e cuidado frente à incerteza do presente. O relato dos pais evidencia a atribuição da importância do estudo para que os filhos tenham

um futuro melhor que o da própria família (CAFIERO, 2009; SERPE; ROSSO, 2011). Mas, a falta de confiança, muitas vezes explicitada pelos professores (BARRETTO, 1980; 1981; BRANDÃO, 1982; PATTO, 1988; PATTO, 2010), acaba por reafirmar os alunos numa condição de inferioridade (NOGUEIRA; CATANI, 2007), além de suscitar que a escola pública é somente um espaço para a formação de trabalhadores úteis ao ideário de mercado (VEIGA, 2008).

A nebulosidade presente na representação que os professores têm dos pais reflete-se na repulsa e em uma conturbada relação família-escola. A seguir, discutimos as bases dessa relação.

2.1.2 Relação família-escola

Os estudos promovidos sobre o papel da família na vida escolar dos alunos têm imensa contribuição no sentido de promover a reflexão voltada à questão: que tipo de aluno os professores esperam na escola pública? Isso, porque a idealização de situações ligadas à família leva os profissionais da educação a sentirem um mal-estar pedagógico, quando se deparam com a realidade que aponta os distintos modos na organização familiar, que nem sempre corresponde ao ideal de aluno desejado no ambiente escolar (BARRETTO, 1980; 1981).

As situações de conflito são aceitas com demasiada anormalidade pelos professores que atribuem às famílias o histórico de fracasso dos alunos (FERREIRA; MARTURANO, 2002; NAVARRO, 2004). No entanto, o que se verifica é o desconhecimento das inter-relações existentes no meio familiar, e que contribuem para o desencadeamento de situações adversas não esperadas em ambiente escolar (AQUINO, 1996). A cobrança pela participação da família, tão explícita pelo corpo docente, geralmente está ligada à cobrança de explicação quanto ao comportamento dos filhos, ou está limitada ao aspecto financeiro em eventos pontuais organizados pela escola. Ao contrário de solicitar dos pais o envolvimento democrático nas decisões da escola, o que se evidencia é a busca por uma participação passiva (VARANI; SILVA, 2010).

Muitos dos pais dos alunos que estão hoje nas escolas, não têm e não tiveram acesso à educação escolar, e o que esperam de seus filhos diverge do que os professores esperam dos alunos (NAVARRO, 2004). Com os pais, as preocupações se voltam às questões mais elementares como alimentação, saúde,

vestimenta e outros cuidados (VARANI; SILVA, 2010). Por sua vez, os professores anseiam pelas características do bom aluno, que envolvem basicamente a disposição para aprender, para ouvir e para copiar, associadas ao respeito ao docente (BARRETTO, 1980; 1981). No entanto, os alunos também idealizam o professor e conseguem distingui-lo dentro e fora do ambiente escolar, na sala de aula é controlador e exigente, mas ao sair desse ambiente os alunos tendem a olhar para o professor como uma pessoa amigável e confiável (AQUINO, 1996).

As práticas escolares nos setores mais periféricos conduzem ao posicionamento adotado por alguns profissionais da educação de que, nessa população, a família é menos responsável quanto à educação escolar dos filhos (BRANDÃO, 1982; CAFIERO, 2009). Para os professores, a ênfase em responsabilizar os pais pelo fracasso escolar explica-se na associação de vários fatores que interferem diretamente no perfil do aluno em sala de aula. Relacionado a esses fatores está o nível de escolarização da mãe, o interesse pelo recebimento de benefícios sociais e a ausência dos pais na vida escolar dos filhos (CAFIERO, 2009).

Nessa perspectiva, a escola apresenta uma abordagem elitizada ao observar essas situações e permitir que seus profissionais realizem um trabalho inferior ao que poderiam desenvolver. Fato que denuncia a ausência de uma formação docente, que oportunize ao futuro professor as capacidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade, e, mais que isso, o preparo para problematizar as situações distintas em sala de aula que envolvam os aspectos sociais e econômicos dos alunos (BRANDÃO, 1982). Isso porque, o professor espera encontrar em sua sala de aula o aluno ideal, preparado para aprender, com roupas e condutas apropriadas ao ambiente escolar (BARRETTO, 1980; 1981; BRANDÃO, 1982). A ausência desse ideal causa no professor a frustração e desânimo (ROSSO; CAMARGO, 2011), que pode vir a comprometer o desenvolvimento de seu ofício pedagógico.

O trabalho desenvolvido com crianças, com baixo desempenho escolar (FERREIRA; MARTURANO, 2002), mostra que comumente o comportamento e as atitudes dessas na escola estão associadas às características do ambiente familiar. A situação social da criança, quando pobre, pode estar mais suscetível a muitos fatores, entre eles a rejeição, os conflitos que envolvem a família, os professores e o meio social, o fracasso escolar e o risco a desvio de conduta social. Isso porque,

geralmente, nessas condições, o ambiente familiar pode apresentar socialização violenta, adultos violentos, ausência de afeto materno e conflitos parentais, que podem resultar em baixo rendimento escolar porque possuem comportamentos inadequados ao esperado nesse ambiente. Isso denota um profundo problema no desenvolvimento da criança, tendo em vista que dentro desse grupo as relações são mais negativas, os pais reagem de forma mais agressiva, e a situação econômica também é mais precária. Os resultados da investigação de Ferreira e Marturano (2002) indicam que o grupo que apresentava maiores problemas escolares corresponde ao que possuía mais problemas nas relações com os pais.

Concordando com esse resultado, Souza e Asineli-Luz (2014) evidenciam que o andamento do processo pedagógico na escola é marcado pela representação que os professores possuem sobre a constituição das famílias de seus alunos. Nesse sentido, ao pensar o aluno com dificuldade de aprendizagem, a representação explícita dos professores constitui a imagem cravada em uma família em desordem. Além disso, essa representação pode estar fundamentada na figura de família que é constituída por pai, mãe e filhos. Sobre isso, Souza (2006) mostra que essa é ainda uma realidade apresentada por um grupo considerável de professores, que visualizam as famílias como nucleares. No entanto, não importa a configuração da família, tanto os pais como a escola têm papel fundamental no processo educacional das crianças e adolescentes (SOUZA, 2006).

A integração família e escola é problematizada por Polonia e Dessen (2005), que discorrem entre a comparação desses dois ambientes educativos e essenciais para a evolução do indivíduo, porém, que podem atuar como fatores positivos ou negativos no desenvolvimento intelectual e social. Para tanto, discutem os papéis distintos entre escola e família. A escola com ambiente e atividades formais, no qual as crianças são atendidas visando satisfazer suas necessidades cognitivas, psicológicas, sociais e culturais; com atividades elaboradas e pedagógicas distintas do ambiente domiciliar. Em casa, a criança é apresentada e incluída no universo cultural, por meio da linguagem, dos símbolos e das normas para conviver em grupo. Nesse sentido, sustentam que

enquanto a escola estimula e desenvolve uma perspectiva mais universal e ampliada do conhecimento científico, a família transmite valores e crenças e, como consequência, os processos de aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem de uma maneira coordenada. (POLONIA; DESSEN, 2005, p.305).

O processo de escolarização vai perdendo o sentido para a criança quando essa não consegue estabelecer uma relação com a escola, não visualiza um propósito para a sua vida (CUNHA, 1996). Nesse sentido, o estreitamento de laços na relação família-escola é fundamental para que o aluno consiga perceber que o ambiente educativo, além de incluí-lo nesse processo, também acolhe sua família. Isso só é possível, se esse acolhimento envolver a efetividade do diálogo entre família e escola. Mas o que eventualmente parece acontecer, é a escola dar demasiada atenção ao aspecto familiar e dividir seus esforços na promoção de ações que colaborem para que os indivíduos, aqueles que não se encaixam nos padrões, reflitam sobre os rumos de suas famílias (CUNHA, 1997). Com isso, a preocupação com a aprendizagem é ofuscada pelas lamentações dos professores.

O estudo desenvolvido por Montoya (1996), que buscou analisar como acontece e quais fatores interferem na operatoriedade da criança pobre, mostra que os pais apresentam interesse na escolaridade das crianças, e alguns ainda buscam acompanhar esse processo, no entanto, com muita dificuldade. Dentre os elementos, destaca-se a questão da marginalidade em que se encontram as crianças. Marginalidade constituída pelo afastamento dos campos autênticos que fazem parte da rede social. Apesar de todas as dificuldades, a criança nessa condição, consegue com sucesso desenvolver o saber prático, contudo, apresenta dificuldade para reconstruir esse saber no plano representativo, que envolve a operação. Entretanto, a marginalização é um amplo processo que é desencadeado por vários elementos, dos quais a desorganização das famílias seria o mais elementar. Visto que anterior a essa, estão a moradia precária, a alimentação carente de vitaminas, que afeta consideravelmente a saúde da criança podendo comprometer o desenvolvimento cognitivo, e também os ambientes familiares em que as trocas simbólicas não são favorecidas.

Todos esses elementos são desencadeados e atravessados pelas condições excessivas de trabalho dos pais associadas aos transportes coletivos que consomem grande tempo para locomoção, além de executarem serviços que envolvem vulnerabilidade e que prejudicam as relações. Isso porque, esses chegam esgotados do serviço e não possuem o costume, tempo e nem paciência para orientar os filhos. Com isso, o autor enfatiza que esse processo é fundamentado "por relações de opressão que dificultam a conquista do pensamento conceitual a partir

da própria experiência e dos próprios conteúdos culturais." (MONTROYA, 1996, p. 96).

Somam-se a essas informações, a pesquisa do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2005) coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, a qual trata da opinião dos pais sobre a escola pública. Nessa investigação foram consultados 10 mil pais ou responsáveis legais com no mínimo 2 filhos em idade escolar (ensino fundamental), foram considerados pelo menos 20 escolas compreendendo 370 famílias por Estado. Como principais contribuições, o estudo apresenta que a população atendida pela escola pública, nesse período, era formada por 58,1% provindos das classes D e E, sendo que a escolaridade predominante (31,1%) foi o ensino fundamental incompleto. Essas informações são ressaltadas com a afirmação de que o nível socioeconômico das famílias, incluindo escolaridade e renda, possui estreita ligação com as habilidades desenvolvidas na escola pelos estudantes brasileiros (BRASIL, 2005).

As informações obtidas a respeito do que os pais e/ou responsáveis pensam sobre os professores e de todo o processo educacional, demonstram que existe uma representação voltada à credibilidade da escola como instituição promotora de elevação socioeconômica. As opiniões referentes aos professores mostram que os pais e/ou responsáveis agregam a esse profissional a responsabilidade em promover a qualidade no ensino, disciplina em sala de aula, motivação dos alunos e o sucesso ou o fracasso na vida escolar. No entanto, os mesmos reconhecem que o salário é insignificante e impróprio para a função exercida pelo professor (BRASIL, 2005). Isso demonstra que os pais percebem a importância da escola na vida de seus filhos, e que reconhecem que os professores precisam de melhor e maior valorização.

2.1.1.2 A família

A concepção da família como a vemos hoje passou por inúmeras transformações, que se deve ao estreitamento dos laços com as crianças. A função da família para com os filhos estava ligada unicamente à garantia de sua existência (viver), dos bens materiais e do nome, o qual possuía um significado muito importante, principalmente na Idade Média. No entanto, os aspectos afetivos inexisteram e a infância não era considerada, pois desde muito cedo as crianças se

misturavam aos adultos e não existia claramente uma distinção entre eles, até mesmo na educação escolar. Todavia, foi a igreja e a própria inquietação com a educação das crianças que proporcionou a modificação da família. Essa passa a assumir o papel moral e espiritual, em que a afetividade vai lentamente penetrando nos lares. Porém, a função espiritual e também moral da família a direcionava a uma rigidez desmedida, assim como as próprias instituições educacionais eram cada vez mais severas. Essa rigoriedade foi esgotando-se com o passar do tempo e com a busca, cada vez maior, pelo aprimoramento da educação da criança até a sua juventude (ARIÈS, 1981).

Na sociedade norte-americana, o relacionamento entre pais e filhos apresenta distintas peculiaridades entre ambos. Os pais se preocupam ao máximo com o bem-estar dos filhos, e esses não se importam demasiadamente com os pais, que podem vir a representar a inutilidade do passado. Os pais tentam por meio da criação e do controle fazer com que seus filhos não rompam o relacionamento com a família, e tentam a todo custo manter o vínculo familiar. Por outro lado, principalmente os jovens reclamam dos dois extremos: excesso ou ausência de preocupação dos pais. Essas situações terminam por promover no indivíduo uma insegurança muito grande em sua vida (LASH, 1991).

Em uma pesquisa antropológica sobre a família (SARTI, 1989; 2011) são retratadas as características da família pobre, atravessadas pelas relações de gênero. O trabalho é desenvolvido com mulheres moradoras de um bairro na periferia da cidade de São Paulo, e faz uma análise de representações baseadas nos relatos femininos. Dessa forma, ao mencionar o papel masculino na família, esse é representado pelo modo como as mulheres concebem seu pensamento sobre os homens. Essa representação é evidenciada pela compreensão que as mulheres da periferia agregam às relações de gênero (SARTI, 1989).

O conhecimento simbólico, em relação aos papéis exercidos pelos pais, revela que as mulheres pensam a condição feminina voltada ao universo do lar, enquanto que o masculino, voltado ao universo da rua, o que condiciona a mulher a uma hierarquia inferior. Além disso, as relações de gênero são concebidas considerando dois fundamentos: a reciprocidade e a hierarquia. Enquanto a primeira apresenta a complementariedade entre homem e mulher, a segunda aponta para o mundo das regras em que o homem possui autoridade sobre a família (SARTI, 1989; 2011). Confirmamos esse princípio (ROSSO; SERPE, 2012) por meio das

representações que os professores atribuem aos pais nas relações firmadas dentro do ambiente escolar. A ênfase recai no pai com a imagem do universo normativo, e na mãe no universo emotivo.

Para as mulheres, o trabalho tem seu valor agregado à afirmação masculina e possui um valor moral. Sendo assim, para as mulheres o trabalho refere-se mais as questões morais e não materiais. Outro valor relevante na vida familiar dos pobres refere-se à honra, que está estritamente relacionada com o trabalho. Assim, a honra é mais representativa do que a cidadania, e o homem somente considera-se como provedor do lar quando combina o trabalho com a honra e a família. É nesse sentido, que a mulher diminui a reprovação das atitudes do marido quando esse permanece no bar bebendo e jogando, se o mesmo trabalha há um consentimento para essa situação. No entanto, quando o homem perde seu emprego também perde sua identidade (SARTI, 1989; 2011).

A mulher desempenha um papel fundamental na vida familiar, pois "a casa é identificada com a mulher e a família com o homem" (SARTI, 2011, p. 63), nessa função a mulher participa ativamente das decisões, sendo que os filhos são muito ligados à figura materna. E quando a mãe é solteira encontra no trabalho uma forma de se redimir, pois com esse gesto está sustentando seu filho. Nessa situação, o trabalho para a mulher tem o mesmo sentido que para o homem, e ela passa a ser a provedora do lar. O casamento possui um valor central na vida das famílias pobres, assim como a casa (moradia) e os filhos. As crianças tem como obrigações ajudar nas pequenas tarefas domésticas. A mulher confere imensa importância à questão da limpeza tanto da casa como do próprio corpo, a ausência de asseio denota uma pessoa preguiçosa e lamuriosa (SARTI, 2011).

Essa última afirmativa, em relação ao esmero que a mulher tem com a casa e o corpo puderam ser comprovados em nossas observações na pesquisa de campo. Na oportunidade de visita às famílias, as mulheres não se sentiam à vontade quando a pesquisadora aparecia sem aviso prévio, e isso foi confirmado pelos pedidos de desculpas em relação à "bagunça" da casa. No entanto, a partir do momento que os sujeitos eram avisados sobre a visita, notamos uma enorme mudança na postura dos sujeitos, principalmente das mulheres. Essas esperavam a pesquisadora com a casa toda limpa e arrumada, e também vestiam suas melhores roupas. No capítulo 4, descrevemos mais a fundo essas observações.

Já a importância da escola na vida dos filhos, a qual é ressaltada pelos pais, descrevemo-la melhor no capítulo 5 com a análise dos dados. Nas informações mais relevantes e que retratam as representações que os pais atribuem à escola, mostramos que ao contrário do que pensam os professores, para os pais a escola representa a opção por um futuro melhor e com menos incertezas. Portanto, é necessário que pensemos qual a função da escola na sociedade atual?

2.1.1.3 A escola

Ao problematizar o papel da escola e a desigualdade social, Nogueira e Catani (2007) mostram que a herança cultural da criança influencia no seu processo educacional. A herança cultural refere-se àquilo que os pais e avós transmitem culturalmente para as gerações seguintes. As experiências culturais e educacionais da família interferem consideravelmente no êxito ou no fracasso escolar. No entanto, para a criança que procede de uma família que apresenta baixo nível em relação à essa cultura estará mais suscetível ao fracasso. E, é nessa situação de desigualdade que a escola precisa intervir e se dedicar a todos os alunos de modo igualitário, o contrário disso promove a concretização das desigualdades. O que não pode acontecer é a escola ignorar a situação social dos alunos ou simplesmente tratá-los de acordo com essa situação social, pois

ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que [...] sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. [...] transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão da herança cultural. (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 58-59).

Dessa forma, cabe à escola a função de promover seus alunos e não de reafirmá-los em suas condições de vida (FREIRE, 1987). Nogueira e Catani (2007) evidenciam que a herança cultural pode sim se apresentar como um obstáculo para o aluno no processo de aprendizagem escolar, no entanto, ele não é essencialmente limitante. Assim, cabe ao professor estimular as potencialidades do aluno, considerá-lo como sujeito nesse processo. Com isso poderá dimensionar o aprendizado discente e contribuir para o avanço de sua herança cultural para a próxima geração.

No entanto, os professores possuem suas representações firmadas na convivência em sala de aula que é marcada por conflitos inerentes a esse espaço. A esses conflitos, os professores atribuem maior peso às condições sociais, familiares e econômicas de vida dos seus alunos (ROSSO; SERPE, 2012), do que ao processo pedagógico e déficit de aprendizagem, sobre os quais discutimos no resultado desse trabalho. Nesse mesmo sentido, ao problematizar a representação social que os professores possuem de crianças em situação de rua, Rangel e Naiff (2011) mostram que essa está alheia ao processo de escolarização. E com isso, trazem importantes questionamentos a respeito do papel social que a escola pública tem (ou deveria ter) para com a população que mais necessita desse serviço. Evidencia que muitas das crianças em situação de rua abandonam a escola por não conseguirem acompanhar o conteúdo trabalhado, e também por ser a miséria uma das mais importantes causas da necessidade das crianças terem como destino a rua.

Os autores afirmam que a escola tende a formar o cidadão compatível com o ideal de sociedade almejado, dessa forma, acaba excluindo as crianças providas da rua, o que denota maior dificuldade para o acesso ao mercado de trabalho no futuro. Defendem que a instituição escolar precisa estar atenta para a demanda de seus alunos no cotidiano e na realidade em que vivem. A pesquisa desenvolvida pelos autores envolveu entrevistas com 100 professores de escolas públicas da educação básica do Rio de Janeiro. A análise apresentada corresponde à técnica de evocação livre, em que os professores relacionaram três a cinco palavras ao tema indutor: “crianças e adolescentes em situação de rua” (RANGEL; NAIFF, 2011).

Os resultados indicam uma possível representação social que esses professores têm em relação à criança em situação de rua, nessa representação o que prevalece é o abandono social da família, o descompromisso político e a ausência de estrutura econômica. As respostas indicam que as representações parecem vir de opiniões de cidadãos em geral ao invés de um conjunto distinto. Assim, os professores acabam por responsabilizar o governo e a sociedade, porém, não há ênfase para o papel social da escola e da educação. Provavelmente, se a criança na situação de rua for à escola, possivelmente encontrará dificuldades para ser contemplada nesse espaço (RANGEL; NAIFF, 2011).

Na pesquisa realizada por Santos (2011), no estado de Santa Catarina, é discutida a abordagem do desenvolvimento moral na escola. São investigados, por

meio de questionário, 40 sujeitos que no estudo são denominados por profissionais da educação, e se referem a professores dos anos iniciais do ensino fundamental, secretárias de educação, diretores, orientadores pedagógicos, auxiliares de direção, secretárias das instituições, diretores de educação e administradores escolares. Como finalidade, o trabalho buscou desvelar as experiências pedagógicas que promovem o desenvolvimento moral na escola, e também as alternativas pedagógicas que os profissionais da educação adotam para essa tarefa. A autora defende que é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos para se ter êxito na construção das experiências em sala, as quais podem promover o desenvolvimento moral dos alunos.

Os resultados revelam que por mais que os profissionais da educação não tenham um projeto estruturado para tratar do assunto, buscam por atividades que possam desenvolver a dimensão moral dos alunos. E ainda, que os sujeitos investigados tentam manter-se em constante aperfeiçoamento para contribuir na qualidade do ensino, uma vez que revelaram que as práticas desenvolvidas colaboravam na mudança de atitudes dos alunos no ambiente de sala de aula (SANTOS, 2011).

A questão moral relacionada diretamente à construção dos valores é constantemente reivindicada no meio escolar. No entanto, essa reivindicação não é assumida pelos profissionais como ação essencial em seu exercício como educador (ROSSO; SERPE, 2012). E também não é enxergada como prioridade no ambiente familiar. Visto que as situações e os apontamentos que mostramos como resultados, indicam que a prioridade está no sentimento de obediência voltado a um respeito unilateral, no qual o sujeito não é incitado a participar e sim a se calar (PIAGET, 1994).

Na ausência ou indiferença dessas duas instituições, família e escola, no processo de construção desses valores, principalmente relacionado às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, as instituições de contraturno social se incumbem de tentar suprir algumas dessas carências. No entanto, seu trabalho pode contribuir na mediação das relações existentes entre família e escola, e não se apropriar de seus papéis.

2.1.3 As instituições socioassistenciais: o contraturno social

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), está definido que a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente será realizada por meio de articulações conjuntas das ações governamentais e não governamentais (BRASIL, 2006). Para tanto, a política de assistência social, referente aos serviços de proteção básica, prevê em seus objetivos para as crianças e adolescentes de 6 a 15 anos:

[...] complementar o trabalho social com a família, prevenindo a ocorrência de situações de risco social e fortalecendo a convivência familiar e comunitária [...]; possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades [...]; favorecer o desenvolvimento de atividades intergeracionais, propiciando trocas de experiências e vivências, fortalecendo o respeito, a solidariedade e os vínculos familiares e comunitários. (BRASIL, 2009, p. 12).

Existem alguns mecanismos legais para garantir esses direitos que estão estabelecidos na “Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais”¹. Nosso interesse de estudo está na Proteção Social Básica, na qual o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos regulamenta as normas para a operacionalização das instituições de contraturno social. Nesse espaço, o Serviço de Proteção Básica tem como objetivo promover atividades que beneficiem a vida de muitas crianças e adolescentes, em situação de vulnerabilidade social. A atuação acontece por meio de ações preventivas, para potencializar o desenvolvimento de habilidades para a construção de atitudes emancipatórias que promovam o indivíduo. Para isso, as práticas devem ser organizadas com vistas a “[...] ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária” (BRASIL, 2014, p. 16).

O regimento ampara a ordenação das atividades desenvolvidas nas instituições de contraturno social, principalmente de modo a colaborar na diminuição das situações de vulnerabilidade social e na ampliação da autonomia e participação social. Promulga também, para os jovens de 15 a 17 anos, ações afirmativas para a aquisição de conhecimento e capacidades que contribuam no estabelecimento da

¹ Documento que contém, de forma padronizada, os termos utilizados para denominar os serviços ofertados, bem como as principais funções e a descrição dos seus usuários.

vida profissional e ascensão ao trabalho (BRASIL, 2014). Assim, em duas das instituições que fizeram parte dessa investigação, há esse enfoque nas atividades propostas para os adolescentes.

Nessas instituições² as ações são diretas e indiretas. As diretas se referem ao encaminhamento dos adolescentes para o Programa Menor Aprendiz³. As indiretas partem de situações do cotidiano em que é ressaltada a integração entre os adolescentes nas atividades artísticas e esportivas, a cooperação por meio das atividades em grupo e o respeito mútuo. As instituições buscam o fortalecimento dos vínculos das crianças e adolescentes com suas famílias, a integralização desses indivíduos na sociedade por meio do combate à discriminação e a busca da valorização do próprio indivíduo (MALVAZI, 2008).

De uma forma geral, o propósito central presente nas instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa está no desenvolvimento socioafetivo, centrado na formação humana. As estratégias adotadas para esse fim correspondem à promoção do convívio em grupo por meio de momentos de diálogo, atividades esportivas e recreativas, oficinas de artesanato, teatro, musicalização e também, apoio pedagógico. Conforme as orientações técnicas para o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, o apoio pedagógico como reforço escolar, precisa ser suprimido desses espaços no intuito de que as instituições priorizem atividades coletivas e participativas, e que se diferenciem do ambiente escolar, de acordo com o que prevê as políticas públicas de assistência social (BRASIL, 2010). No entanto, algumas ainda continuam com essa prática, por entenderem que a criança ou adolescente não possui uma pessoa em casa que possa orientá-lo nas tarefas e trabalhos escolares. Com essa atitude, atraem para si mais uma responsabilidade, e sem a intenção oferecem aos pais e responsáveis uma alternativa para que se eximam da participação da vida escolar dos filhos.

É importante ressaltar que na instituição A⁴, que participou de todas as três fases da pesquisa, essa prática diminuiu consideravelmente desde o início do

² Instituições B e C, ver Mapa 2 Anexo E.

³ Lei n.º 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000). Em síntese, a lei estabelece que é considerado menor, o aprendiz acima de 14 anos e menor de 18. O trabalho pode ser exercido desde que não prejudique o desenvolvimento do sujeito, e que não afete seu desempenho e frequência escolar. Somente é permitida a atividade em instituições credenciadas em programas de aprendizagem.

⁴ Ver mapa 2, Anexo E.

trabalho em 2011. Diminuiu no sentido de que nesse ano e em 2012, havia um horário na agenda da instituição destinado ao apoio pedagógico. Porém, a agenda foi revisada e o apoio pedagógico foi substituído por atividades livres, em que os atendidos têm um horário de lazer sem nenhuma atividade direcionada. Entretanto, um (a) educador (a) permanece na biblioteca à disposição dos educandos que não fizeram suas tarefas em casa, ou possuem alguma dúvida.

Fazemos uma descrição detalhada das instituições participantes da pesquisa no capítulo 4. Agora apresentamos a discussão sobre a construção histórica da profissionalização e identidade (ou falta dela), desse sujeito que conquista a confiança das crianças, adolescentes, pais e responsáveis, seja por meio do conhecimento ou da sensibilização em suas práticas.

2.1.1.3 O educador social

A designação como educador social surge na Europa a partir da primeira metade do século XX. O histórico sobre o surgimento do profissional tem seu início antes da Primeira Guerra Mundial, na França, no trabalho voluntário para a reeducação de jovens. A partir de 1940 o profissional recebe a nomenclatura de educador social especializado a fim de ser distinguido do professor. Em alguns países, como Alemanha, a função começa na metade do século XVIII e vai transformando-se ao longo do tempo adotando o nome de educador social-pedagogo. Na Grã-Bretanha, a primeira imagem de educador social denominado por trabalhador comunitário e de jovens era especializado em lares funcionais. Depois da Segunda Guerra Mundial, a Europa como um todo é assolada pela miséria que resultou da crise pós-guerra. A propagação do número de órfãos e o aumento da criminalidade entre jovens e crianças fez com que surgisse a figura do educador social que temos na atualidade (DIEZ GUTIERREZ et al., 1990).

A preocupação com a formação desse educador tem sua origem na França e Alemanha. A constituição do profissional foi voltada principalmente à temática dos jovens inadaptados, desajustados, e, nesse período foram promovidos encontros para debater o problema em comum. Com esses encontros, em 1951 é criada a Associação Internacional de Educadores Especializados (AIEJI). Na Espanha, em Barcelona, em 1969, é fundado o Centro de Formação de Educadores

Especializados, o qual se torna a primeira escola desses educadores no país. Depois disso, são criadas várias escolas pelo país (DIEZ GUTIERREZ et al., 1990).

O perfil do educador social apresenta uma configuração que agrega recursos, técnicas e habilidades de sua formação, para contribuir no desenvolvimento do sujeito. Partindo de situações cotidianas e de vivências concretas possui uma visão integral do indivíduo, o que permite avaliar e trabalhar com mais propriedade os conflitos inerentes ao sujeito. Nessa perspectiva, o educador trabalha o social em sua totalidade. Para isso, em 1988 a AIEJI especifica a função do educador social especializado. A formação é direcionada na combinação de métodos e técnicas pedagógicas e sociais, onde é priorizado o desenvolvimento pessoal, maturidade social e a autonomia dos indivíduos em dificuldades, desajustados ou com tendência a isso. Apresenta como propósito viabilizar aos sujeitos o desenvolvimento de mecanismos que facilitem sua inserção e circulação social (DIEZ GUTIERREZ et al., 1990).

Por sua vez, a profissionalização do educador vai reconfigurando-se e ganha atributos e preocupação voltados à amplitude de sua formação que é alicerçada na Pedagogia Social, a qual possui enfoque transdisciplinar. A Pedagogia Social possui o mesmo objeto de estudo do Trabalho Social (Serviço Social), que admite o campo de intervenção das profissões sociais e educativas. No entanto, é mais específica e se utiliza da atividade social para transformá-la em atividade educativa, por meio da complementaridade entre o trabalho social e educativo (CANASTRA, 2009). Sua principal finalidade está em amenizar as indigências de determinada população, da qual fazem parte os mais vulneráveis socialmente (CANASTRA, 2009; LÓPEZ, 2006).

Dessa forma, o educador social é responsável em conduzir um determinado grupo que apresenta dificuldades sociais, e a ascensão da vida social promovendo a circulação desses indivíduos nas redes normalizadas socialmente. O que confere ao profissional a responsabilidade pela integração do indivíduo à sociedade. Para tanto, o profissional precisa de preparo para tratar de questões que comprometem a vida particular dos indivíduos, questões que têm a ver com a estrutura familiar e que terminam por influenciar nas tomadas de decisões desses indivíduos. Nesse sentido, o educador social é o profissional que precisa conhecer as relações humanas que fazem parte da vida do grupo ao que presta atendimento. A função principal do

educador social é a de proporcionar o desenvolvimento social aos indivíduos pelos quais é responsável (BOSCH, 2011).

Nessa perspectiva, o educador social tem como função principal a mobilização, a sensibilização e a motivação para ações na comunidade. Porém, com o advento do neoliberalismo os valores da sociedade sofreram alterações de acordo com os princípios desse pensamento, principalmente em relação à eficácia, a competitividade e a competência. O ideal de educação proposto por esse sistema agrega concepções de economia e de mercado, utilizando-se da educação para a transmissão de alguns valores (essenciais na lógica de mercado) e aspectos culturais. No entanto, os educadores sociais podem contribuir para a construção de uma realidade diferente daquela defendida pelo neoliberalismo. Para isso, é necessário que esse educador se questione sobre sua prática, seu pensamento, e dessa forma, consiga construir projetos que visem à complexidade, que se esquivem da linearidade e que apresente práticas coerentes com a necessidade dos indivíduos. (LÓPEZ, 2006).

No Brasil, a profissão ainda possui confusão conceitual por não ter uma regulamentação específica para sua formação. Disso resulta o perfil multifacetado para o exercício em diferentes campos, geralmente voltados a um processo de reinserção social, ambientes protetivos, contraturno social, entre outros. Em muitas situações é atribuído o cargo de educador social, mas o seu desempenho é bem distinto do original (NATALI, 2009). Um exemplo está na área prisional, especificamente para os adolescentes em conflito com a lei, em que esse profissional, embora contratado como educador social recebe outras atribuições. A formação escolar exigida é o ensino médio, e as principais competências desenvolvidas pelo educador, nesse meio, equivalem a agente de segurança (ESPÍNDULA; SANTOS, 2004).

Nas instituições de contraturno social da cidade de Ponta Grossa não existe um parâmetro para a contratação desse profissional. A profissão ainda não é regulamentada no Ministério do Trabalho, o que causa confusão entre os educadores. Essa confusão implica no processo de construção de identidade profissional, o que resulta na falta de entendimento pelos educadores sobre seu verdadeiro objetivo no trabalho de contraturno social. O profissional não se enxerga como professor, porém, também não se considera um educador, tendo em vista que as atividades demandam principalmente o cuidado à criança e ao adolescente. Por

causa disso, as instituições tentam promover, na medida do possível, momentos de formação com esses profissionais. No entanto, a escolaridade nem sempre é um dos critérios considerados. E como mostraremos no capítulo 5, a formação acadêmica e as atualizações fazem muita diferença tanto na concepção de sujeito como no desenvolvimento do trabalho com as crianças e adolescentes. Nesse capítulo, também apresentaremos o perfil e características próprias dos educadores que foram sujeitos dessa pesquisa.

Podemos adiantar que a ausência de uma formação específica e de um direcionamento teórico-prático promove a propagação do assistencialismo, ao invés de desencadear as transformações que levem o sujeito à emancipação. Somado a isso, estão, paralelamente, a escola e a família, que possuem papel essencial na formação do indivíduo, porém, acabam não o direcionando devidamente em razão de interesses próprios. Em outras palavras, a escola exige valores morais e sociais, mas ocasionalmente recusa-se a instigá-los, atribuindo essa função somente à família. Essa, por sua vez, ocasionalmente, confia a tarefa de ensinar à escola, porque acredita não ser capaz de realizá-la.

O resultado disso mostra-se na porosidade destes três pilares: valores, emancipação e aprendizagem. Fazemos, no próximo capítulo, uma tentativa de problematizar esses elementos, tão caros para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

CAPÍTULO 3

PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E TEORIA DIALÓGICA: A PROPOSIÇÃO DE UM DIÁLOGO

Nossa proposta neste terceiro capítulo é desenvolver o estudo teórico e metodológico entrecruzado por três teorias que se complementam. Com a Epistemologia e Psicologia Genética buscamos a compreensão do indivíduo, como esse estabelece suas trocas com o meio social, qual sua resposta nesse meio, como o meio interfere no processo de internalização e construção da identidade e do conhecimento. Com as Representações Sociais, buscamos o entendimento da ação que o meio social exerce no indivíduo, como esse meio contribui para a construção das representações que o sujeito constrói desse meio e de que maneira essa construção interfere na identidade do indivíduo. Na tentativa de fechar esse círculo, encontramos na Educação Dialógica um ponto em comum entre essas três esferas teóricas. E percorrendo os caminhos da educação dialógica, lançamos a problematização de como as práticas e ações escolares interferem tanto na internalização da identidade e conhecimento do sujeito, como em sua manifestação por meio da representação construída.

Para o aprofundamento da discussão sobre essas fontes teóricas que conduziram o processo de pesquisa, desenvolvemos o capítulo em quatro frentes, para as quais nos três últimos tópicos conceituamos os pontos centrais das teorias que buscamos a convergência com nossos objetos de estudo. No primeiro tópico, realizamos a aproximação entre as três teorias com os objetos de estudo para dar mais visibilidade do aproveitamento teórico para a análise das informações coletadas. Com a certeza de que não esgotaremos as discussões, visto que essas teorias advêm de um campo vasto e complexo do conhecimento, nossa intenção é pontuar os conceitos centrais que fundamentam nossa abordagem metodológica, inserção em campo de pesquisa e parâmetros para as análises das informações. Dessa forma, as linhas consecutivas carregam esse dimensionamento teórico.

3.1 Piaget, Moscovici e Freire: interfaces entre os campos teóricos

Esse estudo é o resultado do processo de investigação em que foram desenvolvidas quatro pesquisas para discutir teoricamente os eixos articuladores, que configuram os três objetos de estudo comuns aos quatro grupos de sujeitos. Esses objetos referem-se aos valores, à educação e à escola, e perpassam todos os grupos de sujeitos. Nesse tópico, pretendemos mostrar como direcionamos o olhar dessas três teorias para esses objetos evidenciando que suas interseções estão arraigadas em um propósito comum: a compreensão das relações interindividuais estabelecidas pelo sujeito, que resultam em um processo de construção de identidade social. A figura abaixo mostra as interfaces, nas quais as teorias se encontram e se complementam.

Figura 1 - Delineamento teórico



Fonte: A autora, 2015.

Essa tríade teórica possui definições singulares que as distinguem entre si, porém, são carregadas de características que as aproximam e as tornam semelhantes. O sujeito dentro da Psicologia e Epistemologia Genética é considerado em suas particularidades individuais e subjetivas, e o enfoque está na compreensão dos fatores que desencadeiam a construção do conhecimento. Na Teoria das Representações Sociais o indivíduo é dotado por seus atributos da coletividade social, e o enfoque está na capacidade que o grupo social possui de agir sobre o sujeito e partilhar o conhecimento socialmente construído. Na Teoria Dialógica, o sujeito é considerado em seu caráter participativo, o enfoque está na busca pela

emancipação humana por meio da construção de uma consciência crítica e da participação social.

A interação proposta entre as teorias está apoiada na relação dialógica proposta por Freire (1987). Relações que não são de igualdade, são enviesadas, atravessadas por pontos em comum e que não são lineares. Os objetos de estudo possuem uma ligação estreita entre eles e posicionamentos divergentes entre os grupos de sujeitos. É partindo da comunicação existente entre os pontos que buscamos problematizar os sujeitos. Para isso, antes é indispensável tratarmos do conceito de valor ao qual nos apoiamos.

A definição de valor da qual partimos está fundamentada na Psicologia e Epistemologia Genética e associa o mundo subjetivo ao mundo objetivo. Piaget (1973b) não discute valores, mas sim um sistema de valores que é dividido em três categorias: normativos, jurídicos e estéticos. Os valores normativos são demarcados pelas regras, que constituem um sistema e estão atrelados ao comportamento do indivíduo. A categoria jurídica também adota os valores como um sistema para conceituar as regras e a divide em: valores bivalentes que se referem aos juízos de verdadeiro e falso por meio das representações individuais ou grupais, e os valores tri ou polivalentes em que há o caráter verossímil sobre os juízos de verdadeiro ou falso. Os valores estéticos são dissociados de regras impositivas, ao contrário, atuam na subjetividade do indivíduo em que as escolhas e preferências incidem de acordo com o interesse do sujeito.

As mudanças de atitudes de um indivíduo “[...] se traduzem, na consciência do sujeito, pelos sentimentos de obrigação ou de “necessidade normativa” e, no seu comportamento, pela obediência a “regras”. (PIAGET, 1973b, p. 50). A obrigação moral é construída baseada em “interações interindividuais” (PIAGET, 1973b, p. 54). E a obediência a regras é firmada pela coação que pode ser temporária ou efetiva. Para Piaget, um elemento importante para considerar nas atitudes do sujeito está fundamentado nas estruturas que equivalem ao aspecto cognitivo, e à afetividade que para ele é considerada como energética. É nessa última que o interesse se fundamenta, isso porque com regulações energéticas que produzem a liberação de estímulo “[...] aumentando assim o rendimento, e [...] um comportamento será dito “interessado” se for destinado a aumentar os rendimentos do ponto de vista do eu do sujeito.” (PIAGET, 1973b, p. 84-85). Em poucas palavras, interesse tem a ver com a afetividade.

As relações afetivas não são aqui tomadas por aquelas em que há presença acentuada de docilidade. Ao contrário, tomamos a afetividade como uma característica intrínseca aos sujeitos e que se revela por meio da preocupação com o outro. Sentimento voltado à reciprocidade, a entender o outro como igual e não de negar sua existência. Para entender como esse valor pode ser reduzido a simples regras ao ser negado sua obrigação moral, há necessidade de resgatarmos os conceitos básicos sobre a moral piagetiana referente à autonomia e heteronomia. A primeira vai ao encontro da obrigação moral e considera o indivíduo como sujeito na tomada de atitudes e, por esse motivo, oportuniza a esse a capacidade de entendimento das normas. Na contra mão, a heteronomia é alicerçada em um sistema rígido de regras, em que o indivíduo é considerado como mero objeto que necessita cumprir ordens, não se faz necessário o entendimento, mas sim o cumprimento da ordem (PIAGET, 1994).

Com base nessas duas morais, podemos sintonizar os conceitos de consciência crítica e ingênua propostos por Freire (1987), entendendo que a consciência na concepção do autor é proveniente do mundo vivenciado. A consciência crítica exige o posicionamento do sujeito e, com isso, a compreensão de seu papel no mundo. Por outro lado, a consciência ingênua reduz o indivíduo a expectador, não oportunizando e nem viabilizando sua participação nas decisões sociais. Aqui, podemos afirmar que a autonomia piagetiana está estreitamente ligada à consciência crítica freireana, enquanto que a heteronomia é base para a consciência ingênua.

Com as Representações Sociais, os valores são configurados nas práticas sociais e têm papel importante na vida das pessoas. Como mostra Moscovici (1985), com as representações sociais o conhecimento é comunicado. Nesse processo, o sistema de valores caracteriza-se como uma representação social que é comum e partilhado por um grupo específico. Um determinado valor somente será partilhado se for aceito e fizer parte daquele grupo. Essa característica aproxima as representações sociais das duas outras teorias, no entanto, vale ressaltar que essa representação pode declinar tanto para uma moral autônoma com consciência crítica, como para a heterônoma com consciência ingênua. Esse fator depende de como as informações são circuladas e organizadas pelo grupo social.

No campo da educação, a fonte das representações sociais encontra-se nas rotinas escolares, da psicologia e epistemologia genética nas relações inter e

intraindividuais, e a educação dialógica nas relações estabelecidas entre professores e alunos, além da concepção de escola, mundo e sociedade compartilhada nesse espaço.

Para aprofundar o entendimento dessas relações, passamos a discutir os conceitos centrais que embasam esse estudo.

3.2 As Raízes da Psicologia e Epistemologia Genética

O interesse de pesquisa de Piaget (1983), durante toda sua trajetória investigativa, esteve na preocupação em responder como um indivíduo evolui de um conhecimento menor para um conhecimento mais estruturado. Para isso, sua formação como biólogo contribuiu para explicar a gênese das estruturas cognitivas. Iniciou suas investigações na psicologia da criança como tentativa de compreender a própria criança e o raciocínio infantil. No entanto, transcende dessa psicologia que buscava a descrição dos estágios do desenvolvimento para a psicologia genética, alicerçada na psicogênese, a qual integra a embriogênese e considera o indivíduo como um todo, incluindo a manifestação dos fatores sociais em sua constituição como sujeito (PIAGET, 1978).

Com "[...] o fornecimento de uma dimensão genética indispensável à solução de todos os problemas mentais" (PIAGET, 1975b, p. 107), que caracteriza a psicologia genética, Piaget busca, por meio da psicologia infantil, encontrar explicações para a psicologia científica. É nesse sentido, que primeiro intenciona compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento infantil, para explicar a característica e o processo funcional do pensamento adulto. O teórico (PIAGET, 1975b, p. 81) vislumbra-se com a capacidade de "atividades consideráveis, às vezes originais e imprevistas", que o pensamento infantil possui para elucidar a construção das estruturas racionais, isso, mesmo considerando a distinção entre o pensamento da criança com o do adulto. Piaget (1975b) também pondera que a infância é um campo fértil de análise, visto que a criança tem uma capacidade incrível de se ajustar às mais diferentes situações.

Com essa perspectiva, o autor consegue estabelecer que somente o estudo da consciência dos sujeitos não é suficiente para explicar seu pensamento, mas sim a necessidade de conhecer suas condições precedentes. Esse é o fundamento da epistemologia genética que busca a compreensão de como o conhecimento é

construído, e de que modo essa construção favorece o desenvolvimento. Nesse sentido, a partir de seus estudos, desenvolve mecanismos para explicar essa construção. Assim, a epistemologia genética tem também sua base na sociogênese com a intenção de verificar como os elementos sociais, históricos e culturais exercem influência no desenvolvimento do indivíduo (PIAGET, 1978).

É a epistemologia que inspira e adiciona inquietações à psicologia. Dessa forma, as pesquisas realizadas ou coordenadas por Piaget sempre agregaram a preocupação com os dois aspectos constituintes do conhecimento: o desenvolvimento e as estruturas cognitivas, também considerando a ação do meio nessa constituição.

3.2.1 Estudos Sociológicos

O fator social é elemento fundamental para conseguir entender e, conseqüentemente, explicar como acontece a construção do conhecimento. Conhecimento que é basicamente constituído coletivamente dentro da vida social (PIAGET, 1973a), dessa forma, torna-se objeto de estudo tanto da psicologia quanto da epistemologia. Conforme Piaget (1978, p. 155)

[...] toda ciência humana é, na verdade, social, pelo menos em um de seus aspectos. A psicologia é inconcebível sem considerar relações interindividuais e o do meio inteiro. A lógica está ligada à linguagem e à comunicação. A epistemologia está ligada à história das ciências e pois a uma sociogênese, tanto e mais que a uma psicogênese.

O social precede a linguagem, pois a criança antes de desenvolver a fala comunica-se ao imitar o adulto. A linguagem configura-se como elemento essencial para se entender como o grupo social exerce influência num determinado modo de pensar, uma vez que ao fazer parte de um grupo o sujeito precisa se adequar a esse para conviver numa certa harmonia. Porém, é dentro desse grupo que o indivíduo recebe as influências e também influencia os demais, pois sua construção social não está desvinculada do fator mental do qual faz parte toda sua carga emocional e de experiências vivenciadas a partir, também, de outras fontes sociais, que não a do próprio grupo de pertencimento.

Para entender essa complexa interdependência entre o social e o individual (mental), Piaget (1973a) promove a relação entre a psicogênese e a sociogênese, com a finalidade de compreender como o conhecimento da criança é formado a

partir do processo de socialização. Sabendo-se, que o desenvolvimento individual da criança recebe grande influência do adulto, não se pode deixar de considerar que as transmissões sociais e educativas empreendidas pelo adulto, servirão de base para que a criança desenvolva seu próprio pensamento.

A socialização da criança embasa o modo como se dá seu desenvolvimento. É na perspectiva de entender como acontece a construção do pensamento operatório, que se avalia no indivíduo a possibilidade da socialização se constituir como um elemento causal ou como resultado no pensamento operatório, há também a aproximação entre causa e resultado. Somente consegue cooperar o sujeito que desenvolveu a operação combinada à descentração, porque a cooperação resulta do princípio das operações interindividuais (PIAGET, 1973a).

Da perspectiva social, abordada por Piaget, fazem parte os elementos inerentes ao indivíduo caracterizados como intraindividuais, detalhados pela embriogênese e psicogênese. Há também os elementos que fazem parte de seu universo social, os interindividuais, problematizados tanto pela psicogênese como pela sociogênese. O intraindividual relacionado ao indivíduo e seu próprio pensamento. E, o interindividual envolve o indivíduo em sua relação com outros indivíduos, partilhando ideias que envolvem tanto as relações harmoniosas como também os conflitos, mas com propósitos comuns. Desse segundo grupo somente participam os sujeitos que conseguem descentrar, entender as situações de outro ponto de vista que não seja somente o seu. Na relação social estabelecida por meio da cooperação, não é somente a relação de consenso no interior do grupo que existe, mas sim, e com mais representatividade é a obrigação que resulta da reciprocidade, essa por sua vez, como resultado da "cooperação com caráter normativo de ordem operatória" (PIAGET, 1973a, p. 192).

3.2.2 A tomada de consciência e o processo de aprendizagem

A tomada de consciência, na perspectiva piagetiana, foi desenvolvida a partir de observações e inserções em situações que envolviam crianças em suas brincadeiras habituais. Por ser um processo complexo, do ponto de vista psicológico, a tomada da consciência é também abordada por Piaget em sua funcionalidade epistêmica, que envolve prudência para detalhar os mecanismos estruturais inerentes a esse processo. Dessa forma, ela é tratada como uma construção elaborada da consciência, num processo em que se diferenciam os mecanismos envolvendo a totalidade, seus níveis distintos e seus sistemas parcialmente integrados.

Os mecanismos para a efetivação da tomada da consciência envolvem essencialmente a experiência física, a experiência lógico-matemática e as regulações sensório-motrizas e ativas. A experiência física tem a ver com o contato direto com o objeto (observável) que se quer conhecer, retirando desse os elementos necessários para o seu entendimento. Essa experiência está estreitamente ligada à assimilação desse objeto, que envolve a ação do indivíduo em trazer esse objeto para dentro de si, no entanto, essa ação depende de construções anteriores relacionadas ao mesmo objeto ou a objetos semelhantes a esse (PIAGET, 1977; PIAGET; GRÉCO, 1974). A experiência lógico-matemática

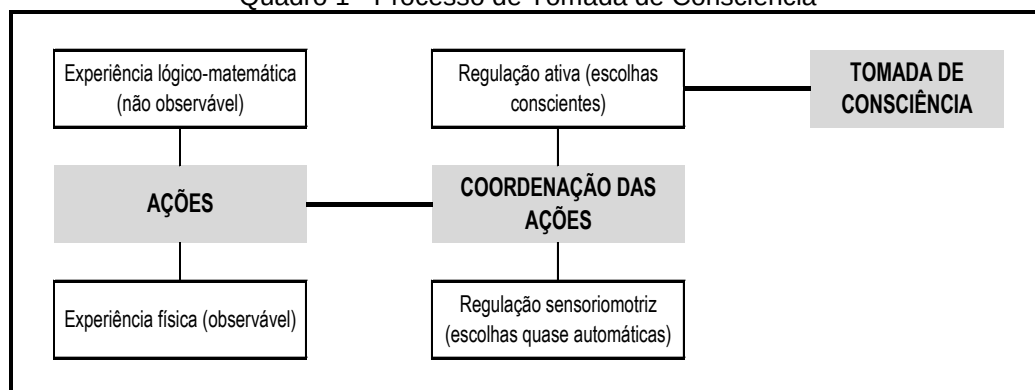
[...] consiste em agir sobre os objetos, mas para deles conhecer o resultado da coordenação das ações. [...] o conhecimento é abstraído da ação e (não) dos objetos de tal sorte que a experiência constitui simplesmente a fase prática e quase motora do que será a dedução operatória ulterior: o que já não tem relação alguma com a experiência no sentido de ação no mundo exterior, porque se trata, ao contrário, de ação construtora exercida pelo sujeito sobre os objetos. (PIAGET; INHELDER, 1989, p. 131, *apud* ROSSO, 1998, p. 76).

Essa experiência está relacionada à acomodação, que envolve uma resposta do sujeito aos desafios do objeto, ou seja, uma ação interiorizada (PIAGET, 1977; PIAGET; GRÉCO, 1974).

As regulações são mecanismos de coordenação das ações e atuam como resposta à experiência física e lógico-matemática, colaborando na efetivação de suas características. As regulações representam a resistência e os obstáculos que o objeto, que se quer conhecer, apresenta em relação ao sujeito. Nessa trajetória de construção existem duas formas de regulações: a sensório-motriz e a ativa. A

regulação sensório-motriz equivale às escolhas automáticas ou quase automáticas, envolvendo pouca ou nenhuma atividade do sujeito em relação ao objeto. Ao contrário, a regulação ativa, requer a atividade do sujeito e implica escolhas intencionais e conscientes em relação ao objeto. É a regulação ativa, por ser fonte de conceituação, que se apresenta como fonte normal das tomadas de consciência (PIAGET, 1977). O quadro abaixo mostra esse processo.

Quadro 1 - Processo de Tomada de Consciência



Fonte: A autora, 2013 - elaborado a partir da leitura de Piaget (1977).

A atividade do sujeito é o elemento central no processo de tomada de consciência, é por meio da problematização do objeto que as informações são transformadas e incorporadas. Pois, primeiro o sujeito age e depois pensa, reflete sobre sua ação (PIAGET, 1975a). A tomada de consciência ocorre por meio da relação circular entre sujeito e objeto (PIAGET, 1977). Nessa relação, o indivíduo é um ser, um agente carregado de subjetividade; o objeto exprime o mundo, a sociedade impregnada de objetividade; a ação equivale à assimilação no sentido de trazer o meio e os desafios para dentro, e também à acomodação como resposta do sujeito aos desafios do meio; o objeto ao ser assimilado traz novidades, ao trazer novidades traz respostas, e são essas respostas que trazem as modificações (BECKER, 2003).

Entretanto, isso não acontece de modo passivo para o indivíduo, visto que existe o mecanismo de autorregulação, o qual é um processo extremamente necessário que envolve a ruptura ou (des) construção de uma estrutura cognitiva com vistas a sua transformação. Esse processo é desencadeado por meio de desequilíbrios e conflitos a partir das informações que o sujeito recebe ou pelos dados que se mostram novos em sua realidade. Nessa construção "as desequilibrações podem ser mediadas, entre outras formas, pelo despertar da

curiosidade, pelo imprevisto, pela integração de variáveis impensadas até o momento" (ROSSO, 1998, p. 80), ou até mesmo pela experiência da contra-argumentação de uma informação. Essa última envolve essencialmente o conflito com o outro, no sentido de que o sujeito que possui determinado pensamento compartilha com o outro, esse último apresenta informações contrárias, porém que se complementam. É nesse processo que o indivíduo reorganiza seu pensamento e incorpora uma nova informação, também provoca no outro certo desequilíbrio.

Com isso, passamos a tratar do desenvolvimento moral e de como a moralidade influencia na construção dos valores.

3.2.3 Do desenvolvimento da moralidade à construção dos valores

As relações morais estabelecidas determinam as atitudes do indivíduo, em busca do entendimento dessas características. Piaget (1973a; 1994) qualifica a existência de duas morais: uma de coação e outra de cooperação. A coação a partir do respeito unilateral, da heteronomia (dever puro) e da responsabilidade objetiva. Por outro lado, a cooperação, em que "cooperar na ação é operar em comum [...] a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais" (PIAGET, 1973a, p.105), e também sugere a solidariedade, acentua a autonomia da consciência e a responsabilidade subjetiva. A primeira se restringe a uma solidariedade externa em que existe a obediência a uma norma exterior e absoluta, ademais, os indivíduos se unem em grupo para obedecer a essa regra e, não para entender e decidir em comum acordo. O respeito unilateral impõe ao indivíduo a obediência ao outro porque se constitui como "valorização não recíproca de dois indivíduos" (PIAGET, 1973a, p.146). A segunda desenvolve a solidariedade interna em que não há submissão à regra e essa não é tida como sagrada, ao contrário, são os indivíduos mesmos que elaboram, revisam e readaptam, num processo contínuo, as leis. Isso sugere que os indivíduos se respeitam mutuamente (PIAGET, 1998).

O enfoque central das duas morais está na perspectiva direcionada ao respeito. No entanto, Piaget (1973a) define que o respeito é um "sentimento ligado às valorizações positivas [...] das pessoas, [...] respeitar uma pessoa será, pois, reconhecer sua escala de valores, o que não significa adotá-la por si só, mas atribuir um valor ao ponto de vista desta pessoa" (PIAGET, 1973a, p. 145). De acordo com esse pressuposto o aspecto central desse conceito está ligado à valorização

despendida ao outro, e também, no reconhecimento do caráter recíproco nessa relação. Ao contrário, na obediência prevalece o sentimento de medo, apreensão ou submissão, visto que o indivíduo obedece por pressão externa (FREITAS, 2003).

A explicação sobre a noção de justiça elaborada por Piaget (1994) vai ao encontro do sentido de sanção, que corresponde a intentos de recolocação da ordem, da autoridade da regra. Para tanto, define duas formas de sanção: a expiatória, mediante a coação ou heteronomia; e, a retributiva, mediante a cooperação e a autonomia. Nesse sentido, a moral de heteronomia corresponde à noção de expiação, já a moral de autonomia e da cooperação corresponde à sanção por reciprocidade, que constitui a satisfação do outro como finalidade (PIAGET, 1973a). A obrigação que provém de reciprocidade resulta na cooperação com caráter normativo de ordem operatória. Assim, tem-se a justiça retributiva que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, e a justiça distributiva que se define pela igualdade. Para o autor, a noção de justiça é dividida em períodos: 1º período, dos 7 aos 8 anos, a justiça está subordinada à autoridade adulta; 2º período, dos 8 aos 11 anos, existe um igualitarismo progressivo; 3º período, dos 11 aos 12 anos, há a equidade.

É nesse terreno que a troca interindividual de valores agrega um sistema de valorização recíproca entre os indivíduos de um mesmo grupo, que conduz a construção ou conservação de uma escala comum de valores. Disso resulta um equilíbrio social por meio do qual é viabilizada uma dinâmica de trocas que se manifesta "socialmente por valores, e são estes valores, e não os sentimentos ou os "resíduos" que são os componentes reais do equilíbrio social" (PIAGET, 1973a, p. 134). Consequentemente é essencial que uma geração busque em sua antecedente os fundamentos de normas e valores, pois é esse processo que garante a manutenção das tradições e cultura entre as sociedades primitivas e evoluídas.

É claro que nessa continuidade existe a transformação da sociedade e a modificação gradativa e evolutiva dessas normas e valores, de acordo com os desafios e transformações vivenciados pela sociedade contemporânea. No entanto, a diminuição ou até mesmo a negação de influência de uma geração para outra pode resultar em uma transformação entre as gerações que não agregam valor ou reconhecimento das tradições das gerações precedentes. É como negar o passado social, ao invés de tentar aprender e evoluir a partir dele (PIAGET, 1973a).

A dimensão social está atrelada a formação dos valores, em razão disso existem três realidades sociais fundamentais: 1) as regras, como sistemas de obrigações; 2) os valores, como trocas sociais; e 3) os sinais, como símbolos convencionais. Entretanto, os valores sociais são demasiadamente condicionados às regras, o que resulta num problema de equilíbrio porque não existe uma correspondência entre os elementos, e sim a pressão da primeira sobre o segundo. A forte influência das regras em relação aos valores pode comprometer o equilíbrio entre ambos (PIAGET, 1973a). Para agir moralmente é indispensável conhecer os princípios, as regras e os valores morais, sendo que a ação moral necessita também dos valores subjetivos dos indivíduos (LA TAILLE, 2006), posto que um ato moral anseia pela concordância dos outros, mas mesmo com essa aprovação ainda necessita da opinião pública (PIAGET, 1973a).

3.2.3.1 A construção de valores no ambiente escolar

Os conflitos interpessoais que ocorrem no ambiente escolar são problematizados por Vinha e Tognetta (2008) sob dois enfoques: o tradicional e o construtivista. Os professores que se ajustam ao primeiro apresentam uma visão pessimista em relação a esses conflitos, a relação é predominantemente heterônoma, prevalecendo a coação, além disso, também transferem a culpa pelos conflitos para outras instâncias, como a família. Entretanto, os professores desenvolvem seu trabalho na perspectiva construtivista, os conflitos são tidos como inerentes aos indivíduos e são considerados pertinentes, sendo que a partir da problematização desses conflitos desenvolve-se com os alunos uma forma de resolvê-los, e com isso ensiná-los a importância dos valores e das regras. Nesse sentido, os conflitos funcionam como um meio para promover a construção do respeito mútuo e da cooperação, e não como um fim para se estabelecer sanções expiatórias. Infelizmente as autoras verificam que o enfoque tradicional perpetua no ambiente escolar, formando indivíduos submissos, passivos e obedientes.

Ao expor as expectativas da escola ativa Piaget (1984) pressupõe uma harmonia entre o que chama de controle mútuo com o espírito crítico, o que o leva a considerar de fundamental importância o desenvolvimento do trabalho em grupo, definindo-o como essencial para o desenvolvimento da personalidade. Ao tratar desse assunto mostra que a função desse é promover o exercício de cooperação

entre os membros do grupo. Isso porque, é por meio da cooperação que o indivíduo abdica de seus pensamentos particulares para pensar a realidade como benefício comum, esse exercício além de oportunizar o desenvolvimento de atitudes mais objetivas no sujeito, que ao problematizar o ponto de vista dos outros age em favor de um interesse comum ao grupo, também viabiliza a adoção do caráter normativo por meio de atitudes mais coerentes. Essa última característica encontra-se no posicionamento do indivíduo perante o grupo, assim consegue desenvolver seu pensamento compreendendo que as regras são construídas em função de todos, mas sem abandonar a sua subjetividade nessa construção (PIAGET, 1997; 1998).

La Taille (1996) destaca que Piaget aborda como essencial o desenvolvimento da socialização da criança na escola, visto que para ele a família possui caráter essencialmente heterônomo, e a escola pode proporcionar a cooperação por meio das trocas estabelecidas entre a criança com seus pares e professores. Não menospreza o fato da educação se iniciar no ambiente familiar, mas salienta que a escola é responsável por sua continuidade. No entanto, existe o risco da escola somente reproduzir a divisão de papéis e a heteronomia que são inerentes à família. Nessa perspectiva, os alunos podem ser prejudicados quanto à construção da autonomia, do respeito mútuo, da descentração e da cooperação, posto que, com essa característica a escola pode inviabilizar as relações que dão origem a essa construção.

Ao discutir sobre a educação moral na escola, Goergen (2007) retrata a realidade contemporânea que vivemos como elemento carregado e saturado de informações que geram certo hedonismo e efemeridade nos indivíduos e nas relações sociais. Esses elementos são centrais quando se trata da visão que se tem de aluno, visto que, atualmente esses sujeitos estão imersos num mundo que conclama o imediatismo, o deleite, o corpo, a comodidade. O aluno ao chegar à escola, traz com ele as experiências já vivenciadas e que fazem parte de sua história como indivíduo. Essa experiência pode estar relacionada a diferentes fatores como religiosidade, afetividade, violência, erotismo, consumo, desejo e satisfação pessoal.

Nesse contexto, não compete à escola a função de juiz porque a criança é um ser em formação que necessita de um sistema de valores que contribua para sua transformação em uma pessoa melhor. A escola, mesmo se abstendo do trabalho com a moralidade, influencia seus alunos com os valores por meio das

atitudes presentes no ambiente escolar. O autor ressalta que há a necessidade de um projeto íntegro para desenvolver o trabalho com educação moral na escola. Esse projeto precisa também considerar o professor como um ser que tem suas características próprias, e que o projeto não é somente o professor em sua sala de aula que irá realizar, mas a escola como um todo, envolvendo todos que trabalham e participam desse ambiente (GOERGEN, 2007).

Freitag (1984) desenvolveu um estudo comparativo entre estudantes da escola pública com crianças e adolescentes, moradores em uma favela na cidade de São Paulo, que evadiram ou não participaram do processo escolar, em que analisa como a escola influencia no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Ao tratar especificamente da moralidade infantil, a autora verifica que a construção dessa está subordinada ao processo de escolarização. Sendo que as crianças e adolescentes que frequentam regularmente a escola conseguem aprender e praticar as regras, o que proporciona que ao "[...] praticá-las, adquirem maior consciência do seu caráter consensual" (FREITAG, 1984, p. 188). E nos sujeitos não escolarizados moradores da favela que não exercitam essa experiência, ocasiona um profundo vazio na consciência em relação ao julgamento das regras. A autora ainda ressalta que nessas últimas o perfil heterônomo é predominante em relação aos escolarizados.

A escola precisa desenvolver um trabalho pedagógico que vise o desenvolvimento integral do educando, e a busca pelo vir a ser precisa ser substituída pelo ser. As práticas se distanciam do aluno, e esse não consegue entender talvez porque essas estão desprendidas de suas vivências. Adotar problemas próprios da comunidade do entorno da escola, como tema para desenvolver projetos institucionais, aproxima a escola da realidade do aluno e faz com que esse se sinta parte do projeto. Além disso, promove mudanças significativas porque procede das experiências comuns entre os estudantes. E no contexto dos projetos, é imprescindível criar as condições de protagonismo para os estudantes, que passam a gostar mais do ambiente escolar quando percebem que fazem parte desse ambiente (SILVA; MENIN, 2013).

Na perspectiva dos autores acima citados, a escola é encarregada de desenvolver o trabalho pedagógico voltado à educação moral e manutenção dos valores de seus alunos, tendo em vista que é um ambiente repleto de diversidade e essencialmente socializador. É nesse local que os alunos têm a oportunidade de conviver com as diferenças, e é por meio dessas que podem desenvolver o respeito

mútuo e o respeito construído de modo que abranja todas as relações sociais, não se restringindo ao ambiente escolar ou familiar. Sim, esse respeito pode transformar as relações, modificar os indivíduos e concretizar as interações dentro do grupo de sujeitos; e isso só é possível porque é construído fundamentado na reciprocidade, na cooperação e visando a formação de pessoas autônomas.

3.3 As raízes da Teoria das Representações Sociais

O sociólogo francês Emile Dürkheim propôs o estudo de representações coletivas, do qual Moscovici delineou o conceito de representações sociais. As representações coletivas eram externas às consciências individuais. Para o teórico, a sociedade resultava da associação de indivíduos em que o pensamento desses não era considerado dentro dos fatos sociais, e os fenômenos sociais eram externos e impostos ao indivíduo. Nessa perspectiva, não havia espaço para conceituar o pensamento individual isoladamente, e as representações coletivas expressavam-se de modo obrigatório em relação ao indivíduo (DÜRKHEIM, 1924).

Entretanto, Serge Moscovici ao propor a teoria das representações sociais (TRS) parte das limitações teóricas propostas por Dürkheim. O autor reexamina a obra do teórico e pondera que o social é construído por meio do individual. Em seu trabalho tem como uma das fontes inspiradoras a obra de Piaget (2005) "A representação do mundo na criança". Nesse livro, Piaget destaca que a criança possui uma forma de ver e explicar o mundo e as coisas em seu entorno, que possibilita entender o modo como organiza o seu pensamento. Além disso, ao descrever que as relações sociais são constituídas das interações entre os indivíduos, e nesse processo os sujeitos são modificados e também modificam as relações, evidenciando o potencial de que as representações sociais (RS) são dinâmicas e não estáticas (CASTORINA; BARREIRO; CLEMENTE, 2007).

Na aproximação da TRS com a epistemologia e psicologia genética, Doise (2001) contribui no sentido de explicitar que os estudos desenvolvidos por Piaget foram fundamentais para a compreensão de como se constrói uma RS. A possibilidade de entender como a criança se apropria de determinada situação e consegue traduzi-la de acordo com as experiências já vivenciadas, demonstra que a atividade do sujeito é fundamental para expressar a representação que se tem de algo ou de alguma coisa. Também possibilita entender os mecanismos inerentes a

esse procedimento, ou seja, para que o sujeito tenha uma RS sobre alguma coisa, é necessário anteriormente ele conseguir posicionar-se em relação ao outro, ter um entendimento compatível com o que o outro ou o grupo apresenta. Esse movimento equivale à descentração e à capacidade de autorregulação que o indivíduo apresenta, para reestruturar seu pensamento e seu modo de ver e avaliar as situações.

A TRS é desenvolvida por Moscovici dentro da psicologia social, a qual tem por característica o estudo e compreensão de como as pessoas compartilham de um determinado conhecimento convertendo-o em prática social. A psicologia social estuda os processos por meio dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social (MOSCOVICI, 2010). Investiga o sujeito em seu âmbito psicológico e social, em que a representação social é resultado de manifestações cognitivas do indivíduo dentro de um determinado grupo social em que o último legitima e compartilha dessas manifestações (RETONDAR, 2007). Há uma organização presente nos grupos. Precisa-se tentar entender o que se passa em nível de público, ou de grupo, e não de indivíduo, isso porque uma informação não depende somente de um emissor. Como afirma Retondar (2007, p. 21-22), “uma representação individual é pobre porque não é capaz de fornecer uma percepção de conjunto das sensações imediatas que foram vividas e, por outro lado, não é passível de ser transformada em conceitos socialmente partilháveis”.

A RS é social porque está presente na memória e é partilhada por um grande número de pessoas, além disso, refere-se ao social, ao grupo. O que Moscovici defende em sua conceituação é o papel do sujeito em uma RS, no sentido de que uma RS tem a ver com uma criação, uma vontade do sujeito. O papel do sujeito é fundamental, visto que uma RS tem a ver com uma invenção, um anseio do indivíduo. A RS se constrói por meio do processo comunicativo entre as pessoas, deixa de ser subjetiva e passa a ser intersubjetiva, ou seja, as pessoas buscam o consenso, assim a RS tem um sentido prático (MOSCOVICI, 1978).

A partir desse pressuposto, delineia dois mecanismos centrais que constituem as RS: a ancoragem relacionada “[...] às categorias e imagens diárias, e ligando-as a um ponto de referência reconhecível” (MOSCOVICI, 1985, p. 7); e, a objetivação, relacionada às coisas que fazem parte do universo das pessoas. A ancoragem “permite que algo desconhecido e inquietante, que incita nossa curiosidade, seja incorporado a nossa própria rede de categorias e nos permite

compará-la com o que nós consideramos um membro típico dessa categoria”. (MOSCOVICI, 1985, p.8). Acontece na dimensão cognitiva, ou seja, é criado um esquema para que uma ideia seja incorporada. Para ancorar uma representação são necessários dois elementos: a classificação e a nomeação. O primeiro, com a função de facilitar o entendimento e de demonstrar que a RS é aquilo que é comum. E o segundo, com a função de atribuir significado no universo consensual e identidade da cultura. A objetivação se responsabiliza em conter o desconhecido “satura o conceito desconhecido de realidade, transformando-o em um bloco de construção da própria realidade” (MOSCOVICI, 1985, p. 11). Da objetivação fazem parte os elementos que servem para descrever e associar a representação. Para objetivar uma representação são imprescindíveis três elementos: a linguagem, a memória e a causalização.

A RS considera e se manifesta por meio do senso comum dos indivíduos, senso comum que era fundamental antes do período moderno, o qual inaugura o surgimento da ciência. A ciência que existia antigamente era do senso comum, agora a ciência nega e é contrária ao senso comum (MOSCOVICI, 1978). A TRS é uma teoria que integra os conhecimentos habituais, que diz respeito a rotina dos indivíduos, em que esses buscam a harmonia dentro do grupo por meio do consenso. Os fatos sociais emergem da comunicação e interação entre os indivíduos e se estabelecem como parâmetros a serem novamente comunicados. A RS faz parte das ideias das pessoas e sempre está ligada àquilo que os indivíduos acreditam (JODELET, 2001).

De acordo com Moscovici (1978), uma RS se constitui na integração de três dimensões: atitude, informação e o campo de representação (imagem). A atitude é pré-disposição da cognição, porque para ter uma atitude é necessário conhecer e saber do que se trata. As atitudes acontecem no conjunto de indícios, abrange as emoções e o envolvimento do sujeito com a situação, podem ser expressas por meio cognitivo, afetivo ou comportamental (LIMA, 2010). A informação refere-se ao processo de tradução ou reconhecimento e “[...] relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). E, a imagem representa o modelo social que emerge com o conhecimento e a atitude, refere-se à busca por um entendimento. Assim, para existir uma RS é necessário que se relacionem e se integrem esses três elementos,

sendo que as representações sociais sinalizam um processo de comunicação no grupo.

Ao discutir a comunicação das massas, Rouquete (1985) comenta que essa comunicação surge com a modernidade e precisa ser pluridisciplinar, desse modo, perpassa diversas disciplinas. O autor destaca quatro processos para a penetração de uma mensagem: exposição, recepção, tratamento e interação. Considera o indivíduo parte de um grupo e assim distingue a comunicação de massas de outras formas de comunicação. A comunicação de massas distingue-se pelas finalidades e pontos de vista apresentados: descritivo; prescritivo; e, explicativo.

O ponto de vista descritivo registra e elabora as informações reais ao que se refere às características do público, por exemplo, idade, condições sócioeconômicas, etc. O ponto de vista prescritivo busca estabelecer condições de eficácia, associando variáveis que caracterizam a mensagem e seu modo de transmissão. E, o explicativo procura os fenômenos, além da constituição, transformação e retenção do conteúdo das mensagens. O autor ressalta que esses pontos de vista não se excluem entre si, pelo contrário, se complementam (ROUQUETE, 1985).

Em alguns casos, a RS pode se revelar nas práticas e não nas falas dos sujeitos, o que configura a zona muda das RS. A zona muda de uma RS faz parte de uma operação cultural que vai processando-se na sociedade, em que a prática mostra-se diferente da fala. Envolve as áreas em que as representações se calam e, em que os gestos, o silêncio ou a negação traduzem o verdadeiro sentido e significado que o indivíduo receia expor (JODELET, 2007). Constitui aqueles elementos que embora partilhados pelo grupo, não são evidenciados nas evocações porque os indivíduos os entendem como elementos proibidos ou que vão contra a normativa socialmente estabelecida (MENIN, 2006). Conforme esclarece Abric (2005), a zona muda corresponde ao que não é expresso, porém, não é inconsciente porque o indivíduo pratica a ação sabendo o que faz, por exemplo, existe a norma de acesso do deficiente, mas a prática é equivocada. A zona muda também pode ser expressa por substituição: a pessoa pergunta como se fosse outra pessoa, exemplo: tenho uma amiga que fez tal coisa. Além disso, tenta diminuir a pressão normativa pela dupla negação, ou seja, afirma negando.

Abric (2001, p. 163) discute que uma RS possui um núcleo central e sistemas periféricos que atuam diretamente em sua conceituação. O núcleo central

constitui um mecanismo "fundamental da representação, pois é ele que determina ao mesmo tempo sua significação e sua organização", ou seja, atua diretamente na estrutura da RS. Nesse sentido, a determinação acontece tanto pela natureza do objeto como por meio da relação estabelecida entre sujeito e objeto. Dessa forma, o núcleo central apresenta estabilidade em relação a RS, o que dificulta sua modificação. Porém, os elementos periféricos funcionam como esquemas cuja função é ordenar o funcionamento de um sistema de representação. Esses elementos apresentam maior predisposição à mudança, entretanto, essa não é tão significativa, visto que somente quando se consegue produzir uma modificação no núcleo central é que ocorre transformação de significado dentro da RS.

Para tanto, Abric (2003) conceitua duas abordagens das RS que atuam nesses mecanismos, as quais se referem à abordagem normativa com característica avaliativa, e a funcional relacionada diretamente às ações. Essa última está pautada nas práticas, o que denota a proximidade do indivíduo com o objeto. A normativa atua em relação às manifestações e trocas sociais, isso indica a existência de uma distância entre sujeito e objeto, assim não há práticas em relação ao objeto, ao invés disso, o que se produz é a ativação de elementos avaliativos para com esse objeto.

A constituição de uma RS apresenta a preocupação mais genética. As pesquisas em Ciências Humanas com representações sociais tentam ver as coisas e as situações mudando, o que denota uma dimensão de intervenção com o intuito de mudar a realidade estudada. Uma RS caracteriza-se "como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 22). Ao discutir as imbricações entre RS e intervenção, Jodelet (2007) expõe que a noção de intervenção pode negar determinada situação, mudar a realidade ou até mesmo ajeitar as pessoas na realidade. E, desse modo, toda e qualquer intervenção supõe sempre um trabalho de RS no sentido de mudá-la ou de aceitá-la. No processo de pesquisa e na interação pesquisador-objeto, esses dois elementos se modificam.

A característica central da investigação, defendida por Jodelet (2007), está no respeito aos sujeitos e na devolução da pesquisa para esses. A autora defende que o estudo das concepções ingênuas deve preceder todo projeto de intervenção. Destaca que a pesquisa aplicada pode também gerar mudanças no modelo teórico, além da investigação conduzir a uma transformação tanto do objeto como do sujeito.

A imbricação entre RS e intervenção viabiliza-se pela exploração das RS, pela transformação das práticas e pela intervenção sobre as RSs. As práticas alteram-se quando a leitura da realidade é modificada, transformada. Ao defender a representatividade do sujeito, a autora mostra que em qualquer processo de mudança deve-se pensar em RS, em que os sujeitos são considerados dentro de um contexto social. Contexto que demonstra que a sociedade pensa no sujeito.

Na constituição de uma RS pelos indivíduos ou grupos existem três esferas de pertencimento que precisam ser consideradas, as esferas referem-se ao subjetivo, intersubjetivo e trans-subjetivo. A primeira manifesta-se a partir da personalidade e emoções inerentes ao indivíduo; a segunda está no processo de criação e partilha de uma RS pelo indivíduo com outro indivíduo, nesse compartilhamento o sujeito busca a aprovação de suas concepções pelos outros ouvintes; e, a esfera da trans-subjetividade refere-se aos aspectos normativos, às regras predominantes em relação aos indivíduos e o contexto de interação, é por meio dessa esfera que a pessoa passa a atuar por meio de um filtro social (JODELET, 2007).

Essa perspectiva envolve o conceito de polifasia cognitiva que supõe a coexistência de diferentes formas de conhecimento, os quais resultam da composição entre os elementos sociais e cognitivos em que são considerados aqueles que abrangem a coletividade dentro da vida cotidiana do indivíduo (BARREIRO; CASTORINA, 2012). Resumindo, o conceito de polifasia considera a elaboração da conceituação pessoal dos indivíduos associadas aos conceitos constituídos nas práticas sociais (CASTORINA; BARREIRO; CARREÑO, 2010). Desse modo, a coexistência implica que os elementos distintos nas formas também distintas do conhecimento sejam construídos por meio da interação entre os indivíduos com o objeto social. O estudo da polifasia cognitiva permite a transformação e trocas entre os diferentes conhecimentos envolvendo principalmente a compreensão de determinada cultura social (JOVCHELOVITCH, 2004). Assim, as RSs inscrevem-se em formas de pensamentos já existentes na sociedade porque uma RS não está distante ou isolada de outra RS, mas ela se encaixa a essa outra para servir de parâmetro na construção de uma nova RS.

Sobre isso, Wachelke e Camargo (2007) discutem os sistemas de RS que influenciam na construção de uma representação. O sistema de senso comum está presente na vida das pessoas quando essas possuem capacidade de distinguir os

fundamentos “[...] que são partilhados e formam um sistema de senso comum específico a um grupo ou categoria social, ou mesmo hegemônico, e entre representações que lhes sejam particulares.” Já o sistema de comunicação possui atribuição de diferenciar “[...] os conteúdos e estruturas representacionais” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 382) conforme os propósitos, receptores, argumentação, contexto e processos de interações. Desse modo, as RSs são dinâmicas e construídas fundamentadas em conhecimentos anteriores que se caracterizam pela difusão nos grupos.

Com essa característica, as RSs inscrevem-se em terreno sólido por serem construídas baseadas nas vivências e trocas cotidianas. Com isso, têm a capacidade de exprimir situações de conformismo, submissão e dominação que acontecem nos mais distintos espaços sociais. As RSs aliadas à Educação Dialógica podem viabilizar a compreensão das relações e interações vivenciadas nas escolas e que produzem efeitos em outras esferas, como por exemplo, na família, no corpo docente, e para os alunos que dividem experiências e as reproduzem em seu grupo de identificação.

O tópico seguinte questiona e problematiza a concepção de escola em que o papel do aluno é suprimido em favor de interesses sociais mais amplos, e como isso favorece a desigualdade educativa.

3.4 Teoria Dialógica

Para pensarmos a relação família-escola teoricamente, há a necessidade de problematizar as dissonâncias comuns e as interferências prejudiciais para o pleno desenvolvimento do processo de escolarização dos alunos provindos de classes sociais desfavorecidas. É com esse olhar que encontramos nosso suporte teórico para tratar da escola e das inter-relações que a ela são inerentes, na concepção da Educação Dialógica. A escola constitui-se por uma complexidade ímpar na construção de sua historicidade, a qual é marcada por resistência e dominação (GIROUX, 1986) que é facilmente convertida em interesses que dizem respeito ao mundo do trabalho (ENGUITA, 1988; 1989; GIROUX, 1986) que perpassam séculos.

A ideia de que a escola adota mecanismos que são equalizados aos interesses da classe social dominante, são desdobrados por meio das práticas escolares cotidianas (GIROUX, 1986). Nessa concepção, as práticas que são

desenvolvidas decorrem da intencionalidade de denegação e domínio sobre os indivíduos. Isso vem carregado de uma “[...] visão da escola e da pedagogia de sala de aula em termos que separam o poder do conhecimento, enquanto simultaneamente abstraem a cultura da política.” (GIROUX, 1986, p. 103). Essas práticas dão visibilidade para discursos apoiados na ideia do consenso no ambiente escolar, o qual impulsiona a aceitação e conformismo social (ENGUITA, 1989).

Outra característica da escola, nesses moldes tradicionais, está na redução do conhecimento crítico que anula a ética e o conhecimento histórico. E, envolto nesse contexto encontra-se camuflada uma negação das desigualdades. Nessa definição, não existe um conceito fundamentado do que seja cultura que é reduzida a algo que seja comum dentro do ambiente escolar. No entanto, não considera que a complexidade da cultura envolva antagonismos e diversidade, e a ausência disso reforça ainda mais a perpetuação das desigualdades no meio escolar (GIROUX, 1986). Fazendo o caminho oposto, principalmente as teorias de reprodução cultural, preocupam-se com a dimensão prejudicial e controladora que as sociedades capitalistas podem exercer no domínio da cultura, quando essa é reproduzida pela escola como um paradigma legítimo a ser transmitido. E quando transmite essa cultura, estabelece as relações de poder e implicitamente também institui o padrão do significado do ‘ser educado’. Essa educação é reproduzida por meio de valores espelhados na classe dominante, em que a visão de mundo e sociedade é distinta para os alunos, especialmente os pobres. Nesses moldes, a educação dentro da escola pode “[...] promover a desigualdade em nome da justiça e da objetividade.” (GIROUX, 1986, p. 121).

Conforme Bourdieu (1966), a compreensão das desigualdades presentes no ambiente escolar, está atrelada ao entendimento sobre como o capital cultural do aluno é subtraído em favor da cultura dominante. A evidência disso reside na forma de ensinar, baseada na transmissão da cultura e do conhecimento como algo inerte e imutável, sem considerar as diferenças dentro de sala de aula. Nessa perspectiva e de modo formal, a igualdade que é reguladora das práticas escolares presta-se ao papel de ocultar e justificar as indiferenças e perpetua as desigualdades, concretas e vividas pelos alunos, de forma plena utilizando-se da cultura que é ensinada. Essa atitude de negação à cultura do indivíduo instiga o aluno menos favorecido socialmente a naturalizar a situação que vive.

A respeito da discussão proposta por Bourdieu sobre a influência da cultura e da herança cultural na escola, Giroux (1986) defende que o teórico trata a questão de forma unilateral. Isso porque não relaciona a desigualdade educativa, dos filhos da classe trabalhadora, às condições materiais. Assim, essa lacuna aponta que a desigualdade aliada à ausência da materialidade de instrumentos necessários para promover a aprendizagem possui uma inclinação maior para solidificar as situações desiguais. Não bastasse isso, McLaren (1977) chama a atenção para um mecanismo de seleção perverso, no qual os pobres são passíveis de serem considerados evolutivamente menos aptos, o que justificaria, ainda que em menor escala, parte das desigualdades. Esse darwinismo social, ainda hoje, funciona como uma justificativa para amenizar e naturalizar as situações discriminatórias e preconceituosas dirigidas à população pobre (FERRARO, 2005).

Na questão referente à naturalização da desigualdade, McLaren (1977) concorda com Bourdieu (1966) e ressalta que nas escolas norte-americanas existia uma imposição alienante, que se dava por meio do processo de escolarização em que somente eram consideradas as características das classes de maior poder aquisitivo. Disso resultava o cerceamento das pretensões sociais dos estudantes mais pobres, além de se sentirem inferiorizados. Esse sentimento provocava no aluno a repulsa pela escola, porque não via sentido nas práticas escolares e não se sentia parte do processo educacional (MCLAREN, 1977).

Ao encontro dessa realidade, Enguita (1989) expõe que o conhecimento seria menos acessível para as classes populares com menor poder aquisitivo na escola do século XIX. A prioridade estaria no zelo pela disciplina voltada ao mundo do trabalho. Essa demanda exigia da escola a busca e reprodução dos valores especificamente voltados à obediência e servidão. Com isso houve uma demasiada valorização da ordem, enquanto que o ensino ficou em segundo plano. Em relação às escolas americanas, essas utilizavam de meios reificadores para adequar a população imigrante às normas da indústria e do capital. A partir de então, a instituição de ensino adota o modelo desenvolvido nas empresas que é baseado na eficiência.

Esse parâmetro de escolarização se estendeu em muitos países capitalistas, que apostavam na educação escolar como aliada na produção de trabalhadores com as aptidões necessárias para atuação no mercado de trabalho. Porém, muitos alunos não se adequaram ao modelo porque o mesmo os distanciava do processo

de aprendizagem. A evolução nos métodos de ensino ganha força, ao passo que o fracasso escolar aumenta. O distanciamento entre teoria e prática somente reafirma o mau êxito pedagógico. Todavia, surgem novos rumos para defender que a teoria é necessária no sentido de fornecer os elementos que promovam a reflexão e interpretação das vivências reais. E fundamentada nesse pressuposto, a Teoria da Resistência traz elementos teóricos para problematizar e entender o fracasso educacional como um todo (GIROUX, 1986).

A pedagogia da resistência constitui-se pela negação do que está posto e busca resgatar o espírito crítico necessário no ambiente escolar. Rejeita a realidade estática em favor da politização da cultura, ao fazer isso recusa a submissão à cultura, valores e relações sociais resumidas ao interesse dominante. Para isso, apoia-se numa pedagogia crítica que convoca os professores a reavaliarem suas práticas (GIROUX, 1986). Avaliação extremamente importante no sentido de que a escolarização, baseada nos propósitos da eficiência reafirma a divisão e reprodução capitalista do trabalho (ENGUITA, 1988).

Considerando esses aspectos, Freire (1987) desmistifica o modo tradicional de educação que minimiza o papel do aluno, e busca por meio da educação dialógica e problematizadora resgatar a amorosidade como base da construção na relação professor-aluno. No entanto, essa amorosidade destaca-se por uma “[...] interconexão íntima de duas consciências que se respeitam. [...] O amor implica luta contra o egoísmo.” (FREIRE, 2002, p. 29). Por esse motivo, a palavra afeto, para Freire, possuía um significado singular, no sentido de afetar o outro e provocar nele o querer aprender. Essa perspectiva traz consigo a beleza do educar, mostrando que o professor enquanto educador, também é sujeito no processo educativo.

O professor exerce papel central ao provocar no educando esse querer aprender. Ao fazer isso transforma também o aluno em sujeito do processo educativo. Nessa forma de ensinar e aprender, descrita pelo autor, há necessidade de se considerar a visão de mundo do educando, pois é em razão dela que as relações sociais são moldadas e estabelecidas. Assim, quando o educando se percebe como parte do processo educativo, em que suas características psicológicas e sociais são consideradas pelo educador, é nesse momento que ele consegue também estreitar os laços com o educador (FREIRE, 2002).

As relações frias e insípidas entre educador-educando dificultam o processo ensino-aprendizagem. Se o professor posiciona-se somente como detentor do saber

e não está aberto ao diálogo, o aluno se torna um objeto dentro desse processo (FREIRE, 1987). O diálogo tem função de problematizar o conhecimento. Não é construído no consenso, mas encontra possibilidades nas vozes divergentes que buscam a compreensão entre os seres humanos. Dessa forma, na educação dialógica e problematizadora, o professor/educador também necessita expressar sua própria visão de mundo. Por mais inquietantes e contraditórias que se coloquem as opiniões dos educandos com as suas, ele tem o dever de mostrar que a construção de ideias acontece a partir do respeito e das diferenças existentes entre os indivíduos (FREIRE, 1987).

Freire (1980, p. 26) caracteriza a conscientização como um “compromisso histórico”, o que se traduz em “tomar posse da realidade [...]”; conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a “des-vela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1980, p. 29). A educação vista como um processo de mudança social tem como princípio norteador a transformação e compreensão da realidade. Paralelo a essa transformação há também a urgência de problematizar a consciência ingênua para construir a consciência crítica. A primeira refere-se à minimização do papel do indivíduo enquanto ser social, carregando como peculiaridade a aceitação da condição social e a fragilidade em argumentar e discutir sobre questões pertinentes ao convívio social. A segunda, ao contrário, é inquieta e busca na indagação desvelar a realidade, encontra no diálogo a possibilidade de construção social, procura formas de combater a aceitação, inércia e a passividade dos indivíduos, com vistas à justiça social (FREIRE, 2002).

As discussões das informações levantadas nessa investigação são discutidas considerando os aspectos inerentes à construção da consciência crítica no meio educacional. Consciência essa, associada ao princípio de autonomia defendido e apresentado por Piaget. Conceitos chave para problematizar as representações normativas apresentadas pelos sujeitos participantes da investigação.

O próximo capítulo apresenta os caminhos metodológicos e a caracterização dos sujeitos, elementos essenciais para ajudar a compreender a problematização e análise das informações.

CAPÍTULO 4

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa possui caráter compreensivo e heurístico que busca a compreensão do objeto de estudo a partir do contato direto com os sujeitos da investigação. A compreensão é adotada no sentido da necessidade de inserção do pesquisador no ambiente de estudo, para que assim possa ter mais segurança e habilidade no tratamento, tanto na coleta de informações, quanto na análise dessas. E o caráter heurístico tem como pressuposto a invenção, a descoberta de uma realidade que só é possível por meio da compreensão (BLACKBURN, 1997).

O capítulo está estruturado em cinco tópicos em que há a exposição dos direcionamentos e metodologia adotada para a realização do trabalho. O primeiro tópico discute os princípios fundamentais que regeram a ética nessa pesquisa.

4.1 A ética na pesquisa

O caráter compreensivo envolve a imersão na realidade do sujeito e a ética entra como elemento essencial no desenvolvimento da pesquisa. Isso porque nenhuma investigação é neutra e realizada sem intencionalidade. O projeto dessa pesquisa foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e teve parecer favorável em março de 2012 (Anexo A). Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram construídos e desenvolvidos de acordo com o que estabelece os estudos de ética em pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008; LUNA, 2006; SANDÍN ESTEBAN, 2010). Tentamos expor o mínimo possível os sujeitos, no entanto, principalmente no percurso de investigação, que envolveu visitas às famílias e a entrevista clínica, foi impossível não interferir na vida do indivíduo. Visto que, nossos questionamentos eram dirigidos com a intenção de conhecer um pouco de sua história de vida o que, em alguns momentos, desencadeou o senso emotivo e também o conflito cognitivo no momento de refletir sobre as questões. A seguir, expomos os delineamentos éticos considerados para a realização desse estudo.

A existência de conflitos de interesse entre pesquisador e sujeitos, dentro do processo de pesquisa, resgata a necessidade de um olhar atento aos aspectos éticos que viabilizam esse processo. Sobre esse assunto, Dessen; Avelar e Dias (1998) descrevem e discutem posicionamentos importantes que garantam os princípios éticos no desenvolvimento e realização de uma pesquisa, no caso específico de que versam as autoras, voltada à família.

Na área da sociologia, ética e moral são tratadas distintamente. A moral como uma convenção predeterminada por seu caráter de obrigação da norma, passível de imposição e juízo universal. E, a ética possui caráter sistematizado com finalidade preventiva (BARRERE; MARTUCCELLI, 2001). Na área filosófica há uma preocupação com o esvaziamento do conceito de ética e moral em ocasião de seu uso desmedido. Falar sobre ética prenuncia certa respeitabilidade, no entanto, a falta de aprofundamento e da relação teoria-prática desvaloriza sua definição. A utilização indiscriminada traz também a preocupação quanto ao caráter crítico em relação ao termo (ROMANO, 2001).

Ainda na Filosofia, Vázquez (1990, p. 12) defende que a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade”. Nessa perspectiva, como pontua o autor, a ética é o comportamento moral no campo da reflexão. Enquanto a moral se configura como:

[...] um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal. (VÁZQUEZ, 1990, p. 69)

Assim, os termos são indissociáveis e há a necessidade de se tratar o assunto de maneira séria e respeitar a centralidade do conceito, o qual conduz para um caminho em que sejam garantidos aos sujeitos a participação efetiva na tomada de decisões que envolvem sua exposição e suas atitudes (VÁZQUEZ, 1990). Os atos humanos conscientes e voluntários são objetos da ética, pensando que esses

[...] afetam os indivíduos, os grupos sociais e até mesmo a sociedade em seu conjunto. Enquanto conhecimento a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade, proporcionando [...] conhecimentos sistemáticos, metódicos [...] comparáveis. (DESSEN; AVELAR; DIAS, 1998, p. 170).

Isso determina a necessidade da investigação ser delineada em princípios de respeito aos sujeitos.

Diante disso, as autoras expõem seis princípios éticos que precisam ser considerados na elaboração, desenvolvimento e exposição dos resultados de pesquisa: competência, integridade, responsabilidade profissional e científica, respeito pelo direito e dignidade, preocupação com o bem-estar alheio e, responsabilidade social. A competência é a atividade cuidadosa, em que são ponderados a proteção e bem-estar dos sujeitos. A integridade está na honestidade das e nas informações e descrição dos procedimentos. A responsabilidade profissional e científica reside nas atitudes pertinentes de elucidação da função e obrigação do pesquisador, que se torna responsável pelas ações no andamento do trabalho. O respeito pelo direito e dignidade das pessoas exige que o pesquisador esteja ciente da diversidade existente entre os sujeitos, o que denota o “[...] respeito aos direitos de privacidade, confidencialidade, autonomia e determinação pessoal.” (DESSEN; AVELAR; DIAS, 1998, p. 173). A preocupação com o bem-estar alheio está em respeitar os direitos dos sujeitos e ter cautela na manipulação e exposição das informações pessoais desses. A responsabilidade social equivale a pensar o desenvolvimento do trabalho englobando a aplicação e contribuição da pesquisa para os sujeitos.

Outro elemento importante a se considerar quando se trata da ética, é a representação do sujeito. Goergen (2006, p. 596) mostra que “a falta de perspectiva histórica se constata no enfraquecimento do sujeito”. E Lourenço (2000) aborda o papel da educação para a justiça, onde essa é fruto da interação que envolve, entre outros aspectos, as ações dos sujeitos, as vivências e as oportunidades. Para o autor, sem o envolvimento do sujeito não há a educação para a justiça. Nesse sentido, discute a empatia como relação com o outro, e a alteridade como questão da diferença. Além disso, a educação para a cidadania só acontece quando é possível acompanhar e dialogar.

Nas pesquisas desenvolvidas com crianças, essas preocupações devem ser redobradas havendo a necessidade de consentimento dos pais ou responsável, para que a mesma participe da investigação. Ao usar algum tipo de mídia, o pesquisador tem obrigação de explicar essa necessidade, assim como a utilização, exposição e arquivamento das informações coletadas. É muito importante que o sujeito seja comunicado sobre a forma de exposição desses dados, e que sua identidade será protegida pelo anonimato e confidencialidade das informações (DESSEN; AVELAR; DIAS, 1998). Em relação a esses cuidados éticos, o conjunto de termos de

consentimento livre e esclarecido (TCLE) são expostos nos apêndices desse texto (Apêndices A, B, C e D).

O tópico a seguir trata dos delineamentos da pesquisa.

4.2 Pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa: impasses e desafios

Nessa investigação optamos por desenvolver a integração entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Embora os pesquisadores no campo educacional resistam à abordagem quantitativa, entendemos que essa converge a dar visibilidade e coerência às informações prestadas.

É inerente à abordagem qualitativa a característica densa de exploração, descrição e avaliação do objeto de estudo (FLICK, 2009). Embora esteja atrelada à subjetividade do pesquisador, a análise necessita de um olhar objetivo, questionador e crítico em relação ao objeto (CHIZZOTTI, 2003). Para a execução da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) aponta cinco marcos que transcendem todo o processo: uma metodologia autônoma com caráter compreensivo; um estudo que considere os aspectos sociais, históricos e culturais; a formalização e análise rigorosa; a confluência de tendências, técnicas, métodos e estratégias científicas; a falseabilidade no sentido de sempre buscar a validade e legitimidade da pesquisa.

Ao apresentar os pressupostos da pesquisa qualitativa, Demo (1998) expõe que essa abordagem parte da complexidade dos elementos que a constitui. Nessa construção, qualidade é abordada em sua etimologia da qual é definida por essência, que se traduz na busca pelo essencial. Nessa busca há os elementos indispensáveis, como a procura pela perfeição no desenvolvimento do trabalho, a participação no sentido de que o pesquisador também participa de todo o processo de investigação, a intensidade que pode ser traduzida na profundidade e plenitude com que se desenvolve o trabalho de pesquisa. É nessa perspectiva que o autor defende que a pesquisa qualitativa, nesses padrões, não pode ser mecânica, estática e sem sentido para o pesquisador ou para os sujeitos.

Paralelo a isso, a abordagem quantitativa é tratada por Falcão e Régnier (2000) como um conjunto de técnicas e procedimentos que servem para auxiliar o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. No entanto, essa abordagem pode ser precisa em relação aos dados, mas inautêntica quanto à análise, o que a torna ainda mais complexa. Além disso, a dicotomia verdadeiro-falso fica em segundo

plano, sendo que os dados mostram a probabilidade dos resultados. Ainda assim, o modelo estatístico adotado pode viabilizar ao pesquisador as informações coerentes e concisas para que possa argumentar a partir das verossimilhanças produzidas pelos dados.

Sobre o uso da linguagem matemática no desenvolvimento das pesquisas, Minayo e Sanches (1993) mostram que é possível utilizar esse tipo de linguagem para descrever, representar ou interpretar uma diversidade de elementos, além de apontar suas inter-relações. No entanto, os autores advertem sobre a complexidade para definir a quantidade de informações essenciais. De acordo com o fenômeno estudado, é necessário estabelecer um paralelo entre uma descrição muito precisa e a supersimplificação das informações. Há que se produzir um meio termo que corrobore com as inquietações da investigação em relação ao objeto de estudo.

A perspectiva mais adotada na pesquisa quantitativa é a empírica que visa a maior objetividade possível, fato que alguns pesquisadores a referenciam equivocadamente ao positivismo (CERVI, 2009). A pesquisa empírica, dentro da pesquisa social, proporciona a constatação de padrões gerais dos elementos que integram a realidade estudada, o que viabiliza a comparação. No entanto, na pesquisa é o objeto de estudo que determina se é apropriada a utilização de técnicas quantitativas ou qualitativas. Outro fator que define a viabilidade da utilização de uma abordagem quantitativa está no que se pretende medir no objeto a ser conhecido, isso porque possibilita quantificar e comparar as informações. Assim, a pesquisa quantitativa em ciências sociais por "explorar a diversidade da vida social, identificando padrões ou diferenças nas relações sociais, e comparando-as, é o que permite criar uma representação da sociedade" (CERVI, 2009, p. 132). E é essa representação que traduz todo o esforço metodológico inerente ao processo de pesquisa (CERVI, 2009).

A característica central ao integrar a pesquisa qualitativa à quantitativa ou vice-versa, está no tratamento igualitário dispensado às duas abordagens (FLICK, 2009). A integração das abordagens corrobora tanto o processo de elaboração quanto a análise das informações. A associação entre as duas formas de pesquisa agrega valor ao resultado da investigação, isso porque ao aliar os procedimentos de coleta de informações característicos de cada abordagem, como produto tem-se a multiplicidade de informações que se interligam promovendo a autenticidade e imparcialidade na análise dos dados (FLICK, 2009).

Ao afirmar que tanto a pesquisa qualitativa como a quantitativa possuem limitações, Flick (2009) ressalta que a primeira dirige-se à subjetividade do pesquisador para a análise, e a segunda evidencia a objetividade dos dados. Porém, a associação de ambas pode conferir à pesquisa maior credibilidade das informações. Há também que se considerar como fundamental a possibilidade da confirmação e sustentação das informações, e o que essa associação pode favorecer. Conforme o autor, os resultados combinados viabilizam o conhecimento mais amplo e direto de um determinado assunto. No entanto, alerta para o perigo de um método se sobressair sobre o outro, fato que traria o comprometimento dos resultados da pesquisa. Para a realização da pesquisa que utiliza um grande *corpus* de informações, Cervi (2009) atenta para a importância da pesquisa quantitativa no sentido da redução das informações a indicadores que favorecem a representação das características essenciais do que foi analisado.

4.3 Pesquisa etnográfica e método clínico piagetiano

Nesse trabalho optamos por desenvolver a investigação combinando duas dimensões metodológicas: a pesquisa etnográfica e o método clínico piagetiano. Essa opção veio fortalecer nossa experiência em campo de pesquisa, pois pretendíamos estabelecer a correlação entre as informações e os informantes, mas para isso precisávamos compreender como os grupos se integram e de que forma acontece essa integração. Além disso, desde o início da investigação, pontuamos que a junção de diferentes metodologias poderia proporcionar maior fidedignidade das informações desde a coleta até a análise.

4.3.1 Pesquisa Etnográfica

A abordagem de pesquisa etnográfica faz-se necessária no sentido de que a inserção da pesquisadora foi imprescindível na tentativa de compreensão da realidade dos sujeitos. Essa abordagem permite entender como os indivíduos desenvolvem suas próprias experiências. Também traz a visão de totalidade no processo interpretativo. Na etnografia fica realçado que o comprometimento da pesquisa está em expressar, por meio da explicação e compreensão, como foi possível entender o modo pelo qual o sujeito realiza sua própria experiência. A

abordagem etnográfica vai ao encontro de narrativas, numa intensa trajetória que compreende desde as relações mais particulares dos sujeitos, até à totalidade da cultura em que estão inseridos como protagonistas de seu modo de ser (GHEDIN; FRANCO, 2008).

O processo interpretativo é visualizado com totalidade na etnografia. Assim, o trabalho etnográfico caracteriza-se pela tentativa de compreender a maneira de viver, além de sua manifestação. A etnografia busca a compreensão integral de um sistema simbólico e analisa suas propriedades. Desse modo, o pesquisador assume o papel de observador, entrevistador e analista. Como observador adota o ponto de vista do grupo investigado, o que demonstra interação social explícita na abertura para o grupo e na sensibilidade para sua lógica e cultura (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Na pesquisa em educação, o elemento mais importante é a compreensão que se destaca na singularidade do sujeito. Sujeito que é capaz de adotar significados e dar sentido a algo ou alguma coisa. É necessário compreender para entender e entender para dar significado. No contexto que a pesquisa etnográfica se constrói, é necessário que o investigador possua clareza quanto aos objetivos da pesquisa e um entendimento de totalidade do trabalho de campo (ALMEIGEIRAS, 2006).

Esse tipo de investigação exige do pesquisador a flexibilização e abertura aos sujeitos. Assim como também, a imersão na cultura dos informantes, o conhecimento dessa cultura e a boa relação com os sujeitos, a fim de captar as informações de maneira natural e sem comprometer as atividades normais dos sujeitos no campo de pesquisa. Nesse processo, a aceitação do pesquisador no grupo investigado é fundamental para o desenvolvimento de todo o processo investigativo, isso porque, a presença de alguém estranho ao grupo pode comprometer todo o trabalho de campo. Isso pode provocar nos indivíduos um comportamento diferenciado não somente com o pesquisador, mas entre os integrantes do próprio grupo (ALMEIGEIRAS, 2006).

Conforme Almeigeiras (2006), o investigador etnográfico precisa exercitar três aprendizagens: do olhar, do diálogo, e do registro. Essa última equivale à transformação do olhar em escrita, e a aprendizagem do diálogo corresponde à experiência que supõe a passagem de um monólogo em diálogo, no sentido de ter conquistado a confiança dos sujeitos. Essa conquista é fundamental para o

desenvolvimento dessa modalidade de pesquisa. O pesquisador precisa adentrar ao grupo, mas de maneira que lhe dê invisibilidade enquanto pesquisador e concretude como pertencente ao grupo. De acordo com Sarti (2011), é necessário entrar no universo do sujeito e tentar entender seu mundo de significação.

O trabalho etnográfico com crianças envolve uma característica central que está na proximidade com o sujeito, essa proximidade prevê (con)vivência e cumplicidade (CORSARO, 2005; GRAUE; WALSH, 2003). Elementos importantes para conseguir entender as atitudes de determinados grupos ou indivíduos. No entanto, essa característica exige do pesquisador a postura ética enquanto pessoa e profissional. Em todas as etapas do trabalho, há a necessidade de autoavaliação quanto a possibilidade de interferência maior que a realmente necessária no grupo. É comum que ao se tornar parte do grupo, as crianças passem a confidenciar ao pesquisador coisas que causem certo desconforto a esse, sendo que nem tudo faz parte do processo de pesquisa, mas é necessário ter a escuta atenta ao sujeito. (GRAUE; WALSH, 2003).

Nessa prática, a observação do grupo antecede a aproximação efetiva e consequentemente a inserção do pesquisador na vida dos sujeitos. A familiarização com os aspectos pertinentes às crianças que participam do grupo é que darão subsídios para o investigador se aproximar e adentrar ao grupo. As crianças são muito curiosas, observadoras e questionadoras quanto à presença de um estranho, ainda mais de um estranho adulto. O processo de aceitação pelos sujeitos é lento e gradual, exige paciência e persistência do pesquisador. (CORSARO, 2005). Nessa perspectiva, o trabalho de pesquisa leva mais tempo para se tornar efetivo, se comparado a outras modalidades. No entanto, a experiência é rica em detalhes e informações.

4.3.2 Método Clínico Piagetiano

O trabalho com o método clínico piagetiano, conforme Carraher (1991), refere-se à arte de perguntar que não se limita a observação superficial, ao contrário, pretende capturar o que está oculto por trás das aparências. Nesse método, a observação do pesquisador é fundamental no sentido de avaliar até a menor observação feita pelo indivíduo. O pesquisador não se contenta com respostas incompreensíveis e busca o pensamento mais escondido até desvelá-lo.

Para evitar a incompreensão, as perguntas precisam ser marcadas pela permanente intervenção do interrogador, que visa, com isso, provocar a busca de diferentes hipóteses de respostas. Portanto, o entrevistador deve fugir de qualquer tipo de questionamento fixo e direto.

A postura do interrogador demonstra sua intenção de estimular o pensamento. É assim que, sem sentir-se pressionado, o indivíduo responde de modo espontâneo, e exterioriza por completo seus pensamentos. Isso permite ao investigador conhecer e analisar a organização mental do sujeito (PIAGET, 2005; CARRAHER, 1991). Nessa abordagem é imprescindível que o entrevistador confronte o entrevistado com problemas reais, concretos. Existem duas características centrais para que o método clínico se desenvolva: o saber observar, em que o entrevistador precisa estar atento a todas as ações e reações do entrevistado; e saber buscar algo de preciso, ou seja, possuir hipóteses que possam auxiliar no controle da entrevista (CARRAHER, 1983).

Talvez uma das maiores dificuldades na efetivação do método clínico esteja na postura do entrevistador, uma vez que em nenhum momento esse deve interferir, quer expressando corporalmente sua reação, quer no sentido de completar ou concluir as frases do entrevistado (CARRAHER, 1983; PIAGET, 2005). A interferência do entrevistador, no momento da fala do sujeito, pode comprometer o esquema que o entrevistado poderia ter construído em relação ao problema lhe apresentado. Além disso, a intenção de Piaget, ao propor esse método, está na busca pela compreensão de como o sujeito realiza a análise de determinada situação ao responder a um questionamento, e se existem contradições e coerência em seu pensamento (QUEIROZ; LIMA, 2010).

A virtude mais significativa desse método está na capacidade de avaliar de forma dinâmica as situações, por se mostrar revelador e reflexivo não somente para o entrevistador, como também, e mais importante, para o entrevistado (QUEIROZ; LIMA, 2010). A partir da interferência e insistência do entrevistador em desvelar uma situação, o entrevistado tem a oportunidade de refletir sobre essa situação, deparando-se com problematizações não realizadas anteriormente.

O método clínico enfatiza muito mais o processo pelo qual o sujeito chega a uma conclusão, do que propriamente esse conteúdo. Diante disso, três fatores são fundamentais para a concretização do método, são eles:

1) encontrar a explicação, a coerência interna que englobe todas as respostas dadas e a reação do sujeito diante das contradições que lhe foram apontadas; 2) esclarecer a relação entre os elementos cruciais na resolução do problema e o raciocínio do sujeito; 3) compreender o significado da ação mental realizada pelo próprio sujeito ante o significado da ação dado pelo examinador, ultrapassando, desse modo, a aparência imediata da resposta (ROSSO, 1998, p. 126).

Nessa pesquisa optamos por trabalhar com o método clínico não clássico, definido por Rosso (1998) como uma associação com outras técnicas como a observação e a análise de conteúdo. Da mesma forma que o autor, nós escolhemos trabalhar com diferentes abordagens para dar sustentação à pesquisa. Essa escolha está relacionada ao volume de dados obtidos.

4.4 Delineamento da pesquisa

A situação de vulnerabilidade social, realidade que muitos alunos provêm dentro do universo da presente pesquisa, mostra-se como agravante no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, muitos professores não receberam formação suficiente para lidar com esses alunos (BRANDÃO, 1982), e alguns nem imaginam as condições de vida de seus educandos. Em relação específica a essa investigação, quando se trata da questão de pobreza ou vulnerabilidade social no município de Ponta Grossa, Nascimento (2008) ressalta que o crescimento demográfico acontece a partir de 1970 e a expansão territorial urbana foi acentuada a partir de 1980. Essa expansão dá início às disparidades sociais com um crescente índice de favelização e ocupações irregulares dentro do município.

Na perspectiva de que um grande percentual de crianças, nessa situação, está matriculada nas escolas públicas do município, preocupamo-nos em tentar compreender as representações que os professores possuem sobre esses alunos no processo de aprendizagem escolar. Para acompanhar as crianças e tentar desvelar como acontece a construção de suas representações e de seus valores, o ambiente escolhido para as observações e entrevistas foram (no início) três instituições de contraturno social da cidade de Ponta Grossa. Sendo que nessas instituições não existe um "programa fechado" de atividades pedagógicas, mas sim um trabalho mais diversificado, o que possibilita ao pesquisador imergir no universo de estudo sem alterar significativamente as relações internas do grupo.

No desenvolvimento da pesquisa, a proximidade com os sujeitos, principalmente as crianças, adolescentes e a família, teve imensa colaboração na análise das informações. Passamos por situações que não prevíamos no início do trabalho. Nos relatos das famílias, no ambiente em que essas vivem, nas atitudes das crianças e adolescentes, encontramos pistas que nos ajudaram a concluir o processo de investigação.

A partir da análise de estudos desenvolvidos com professores para avaliar como esses percebem seus alunos (AQUINO, 1996; BARRETTO, 1981; PATTO, 2010) e como os concebem como indivíduos, tivemos, por princípio, que tratar dos elementos que potencializam ou que podem desencadear o fracasso escolar. Ressaltamos que nossa intenção não é desenvolver uma crítica aos professores, pois sabemos que as condições de trabalho e de infraestrutura no desenvolvimento de sua função são fatores que podem comprometer o êxito do trabalho pedagógico. No entanto, nosso propósito é de que a investigação sirva como instrumento de propagação da necessidade e urgência de direcionar a atenção aos sujeitos que mais necessitam da ação educativa. Assim, a investigação é dividida em quatro estudos que se integram e tem por eixo norteador a criança e o adolescente em situação de vulnerabilidade social.

Figura 2 - Grupos de sujeitos participantes da pesquisa



Fonte: A autora, 2015.

O primeiro procedimento adotado foi a escolha das instituições que participariam do processo de investigação. A princípio adotamos como critério duas instituições, uma laica e outra religiosa a fim de verificar se haveria alguma diferença

no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Como o município, na época, possuía somente uma instituição laica, essa automaticamente já foi escolhida. Para as demais instituições, a pesquisadora visitou e expôs o projeto de pesquisa em duas instituições religiosas (A e C), no entanto, a escolha se deu pela instituição A devido ao número de escolas, situação de pobreza e vulnerabilidade social presentes nas regiões de entorno.

O segundo procedimento foi a realização de uma sondagem, por pesquisa exploratória, com os pais e/ou responsáveis legais pelas crianças e adolescentes, efetuada entre os meses de maio e junho de 2011. Foi solicitado às duas instituições os dados dos pais (nome, telefone e endereço), principalmente aqueles que recebiam algum benefício social. Essa primeira inserção resultou em um trabalho apresentado como pôster em um evento nacional de educação (SERPE; ROSSO, 2011). Das oito famílias quatro participaram novamente do estudo, sendo que do total somente três ainda possuíam seus filhos matriculados na instituição. Os resultados contribuíram para orientar a elaboração dos instrumentos (questionários) para as crianças e adolescentes, professores, pedagogas e educadores sociais.

Na terceira fase, aplicamos o questionário nas três instituições (A, B e C), cabe ressaltar que apresentamos o instrumento para os coordenadores dessas instituições que autorizaram esse procedimento. Por meio das respostas dos sujeitos, fizemos um levantamento e mapeamento das escolas onde esses estavam matriculados. Munidos desses dados, agendamos uma reunião com a secretária municipal de educação com a finalidade de requerer autorização para aplicar o questionário para os professores e pedagogas das escolas municipais. Nessa ocasião, a secretária solicitou a relação das escolas e sugeriu a inserção da pesquisa em uma instituição religiosa de contraturno social, que funcionava de modo compartilhado com a Secretaria de Educação.

Agendamos um horário com a direção e coordenação da instituição D, sugerida pela secretária de educação, e apresentamos o projeto e seus procedimentos. A princípio houve concordância e iniciamos o trabalho de campo. Então, adotamos alguns princípios para a realização das observações junto às crianças e adolescentes. No primeiro semestre de 2012, separamos três dias da semana para a permanência nas instituições. As observações obedeciam a três critérios: a relação entre crianças e adolescentes com seus pares, a relação entre as

crianças/adolescentes com os educadores, e, o desenvolvimento e direcionamento das atividades.

Ressaltamos que a pesquisa daria-se em duas instituições religiosas e em uma laica. No entanto, na instituição religiosa, indicada pela secretária de educação, mesmo depois de quatro meses de inserção da pesquisadora para a observação junto às crianças, a direção não se mostrava contente com essa presença na instituição. Além da postura rígida da dirigente que insistia em manter a ordem com as crianças a todo o momento, os educadores também não se sentiam muito à vontade. Diante do exposto, tomamos por base essas questões e optamos por desistir desse campo de pesquisa, tendo em vista o comprometimento ético da investigação (ANGROSINO, 2009), e também a exposição dos sujeitos mais vulneráveis – as crianças.

Ademais, os educadores, a pedagoga e a própria diretora referiam-se à instituição como "creche" e mantinham uma dinâmica de trabalho voltada prioritariamente ao apoio escolar, o que está em desacordo com o que prevê as orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (BRASIL, 2010). Essa prática, de acordo com as observações, mostrava-se muito exaustiva para as crianças (nessa instituição a faixa etária era de 6 a 12 anos); pois, entre a saída da escola e o contraturno, tinham somente um intervalo: a hora do almoço. Além disso, a pesquisadora também não conseguia sentir-se à vontade, visto que a diretora apresentava atitude muito intimidadora.

Na quarta etapa, sucedeu a aplicação dos questionários nas escolas e nas instituições de contraturno social. Nas escolas municipais esse procedimento foi realizado em 22 escolas, de outubro a dezembro de 2012. Porém, em nenhuma dessas instituições a pesquisadora acompanhou o preenchimento do questionário, isso porque as pedagogas e diretoras alegavam que existiam muitas atividades e o tempo seria muito escasso. Esse pode ser um dos motivos para a pouca adesão na devolução dos questionários, sendo que foram entregues nessas escolas 318 questionários para professores, dos quais foram devolvidos 130 e considerados para análise 115. Já para as pedagogas foram entregues 29, dos quais retornaram 22 e foram considerados para a análise 18. O critério para descarte de um questionário estava relacionado à ausência de consentimento e à assinatura do sujeito envolvido.

Nas 13 escolas estaduais, houve contato ainda em dezembro de 2012 e agendamento de horário para aplicação do instrumento durante a semana

pedagógica no mês de fevereiro de 2013. Com isso, pudemos apresentar a proposta e acompanhar o preenchimento do questionário pelos professores e pedagogas. Essa abordagem diminuiu consideravelmente a desistência e resistência dos professores. Todos os questionários distribuídos foram entregues, totalizando 137 para os professores, dos quais nove não foram autorizados, restando para a análise 128. As pedagogas entregaram 23 questionários, dos quais foram analisados 22.

Para a aplicação dos questionários aos educadores sociais, visitamos as oito instituições de contraturno social, em que três funcionavam também como abrigo, e pudemos acompanhar o preenchimento junto aos educadores somente em quatro delas. A taxa de adesão foi considerada boa porque dos 42 questionários aplicados, analisamos 35, não houve entrega de cinco e adesão de dois.

A quinta fase da pesquisa refere-se às entrevistas com as crianças e adolescentes. Selecionamos os sujeitos de acordo com a visita que realizamos às famílias e entrevistas aos pais e/ou responsáveis, nessa ocasião solicitávamos o consentimento para que o/a filha/a participasse da etapa de entrevista. Considerando que cada família tem mais de um filho matriculado nas instituições, salvo algumas exceções, optamos por entrevistar 30 sujeitos de cada instituição (A e B). As entrevistas foram realizadas na instituição A entre os meses de maio e julho, e na instituição B entre os meses de outubro e novembro de 2013.

A sexta fase consistiu nas entrevistas com os professores, pedagogas e educadores sociais. Realizamos a entrevista a partir da disponibilidade dos professores na hora atividade, em 2013 entrevistamos as professoras das escolas municipais e entre os meses de setembro e outubro de 2014 os professores das escolas estaduais, também na hora atividade de acordo com a disponibilidade desses sujeitos. As entrevistas com os educadores sociais aconteceram nos espaços das instituições de contraturno em outubro de 2014.

Para a devolutiva às famílias que participaram da pesquisa, aproveitamos o espaço das reuniões com os pais nas três instituições A, B e C, respectivamente entre os anos de 2012, 2013 e 2015. Nessa oportunidade foram expostas aos pais nossas primeiras análises dos resultados. Nessa ocasião, houve participação intensa por meio de questionamentos e troca de experiências entre os pais e responsáveis.

A seguir apresentamos os procedimentos que adotamos para o desenvolvimento da pesquisa.

4.5 Procedimentos metodológicos

O plano de coleta das informações foi construído com base nas modalidades de pesquisas adotadas, dessa forma, também combinamos diferentes procedimentos metodológicos que se integram na investigação. As etapas da pesquisa obedeceram ao seguinte plano de coleta de informações:

Tabela 1 - Plano de coleta de informações e análise

Plano de coleta de informações e análise		
Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de análise
Crianças e adolescentes	Observação Participante	Análise dos registros de campo
	Questionário para 254 ⁵ crianças e adolescentes que participam das instituições de contraturno social	Análise de Conteúdo e utilização dos softwares ALCESTE, SPSS e ATLAS.ti
	Entrevista com 60 crianças e adolescentes participantes de duas instituições de contra turno social Técnica de entrevista: clínica	Análise de Conteúdo e utilização do software ALCESTE
Pais e/ou Responsáveis Legais	Questionário socioeconômico	Análise de Conteúdo
	Entrevista com 52 pais e/ou responsáveis legais das crianças e adolescentes que participam dos projetos de contraturno social Técnica de entrevista: clínica	Análise de Conteúdo e utilização do software ALCESTE
Educadores sociais	Questionário para 35 educadores sociais que trabalham nas instituições de contraturno social e abrigos	Análise de Conteúdo e utilização do software ALCESTE
	Entrevista com 14 educadores sociais que trabalham nas instituições de contraturno social e abrigos que ao responderem o questionário se disponibilizaram a participar dessa etapa Técnica de entrevista: adaptação da triagem sucessiva	Análise de Conteúdo e utilização do software ALCESTE
Professores e pedagogas	Questionário para 243 professores e 40 pedagogas que trabalham em 35 escolas (22 municipais e 13 estaduais) em que os alunos que responderam ao questionário estudam	Análise de Conteúdo, utilização dos softwares ALCESTE, EVOC e SIMI
	Entrevista (adaptação da triagem sucessiva) com 28 professores e 7 pedagogas que ao responderem o questionário também se disponibilizaram a participar dessa etapa Técnica de entrevista: adaptação da triagem sucessiva	Análise de Conteúdo e utilização do software ALCESTE

Fonte: A autora, 2015.

⁵ Os questionários aplicados totalizaram 314. No entanto, para a análise foram considerados os 254 questionários aplicados em três instituições (a instituição C participou somente da etapa de questionários). Isso porque, 60 questionários foram aplicados na instituição D em que ocorreriam todas as etapas da pesquisa, mas optamos por desistir da investigação por questões éticas que comprometeriam o estudo e acarretariam prejuízos para as crianças. A decisão foi tomada considerando a alteração das atividades e mudança de postura da direção e dos educadores na presença da pesquisadora.

Os roteiros de entrevista clínica e da adaptação da triagem sucessiva encontram-se nos apêndices J, K e L.

Elencamos algumas variáveis para proceder à análise. Consideramos as escolhidas de acordo com alguns estudos (BARRETTO, 1980; 1981; BOURDIEU; SAINT MARTIN, 1975; BRANDÃO, 1982; BRASIL, 2005; CAFIERO, 2009; CARVALHO, 2001; 2004; FERREIRA; MARTURANO, 2002; FREITAG, 1984;) que estabelecem estreita relação entre as variáveis e o resultado das percepções e/ou representações dos sujeitos. Para a análise das informações foram consideradas as seguintes variáveis:

Tabela 2 - Variáveis de análise

Sujeitos	Variáveis investigadas
Crianças e adolescentes	Gênero, idade, sucesso na escolarização, ocorrências disciplinares, avaliação disciplinar da escola e da instituição de contraturno social, autoavaliação disciplinar, participação na vida escolar, escolarização e condições socioeconômicas dos pais.
Pais e/ou Responsáveis Legais	Gênero, idade, situação familiar, religiosidade, formação, profissão, condição socioeconômica, postura disciplinar dos filhos, medidas repressivas que adota em relação aos filhos.
Educadores Sociais	Gênero, formação, tempo de trabalho na instituição, área de atuação, contrato de trabalho, religiosidade, situação familiar, avaliação disciplinar dos alunos.
Professores e pedagogas	Gênero, formação, tempo de magistério, área de atuação, segmento de ensino de atuação, contrato de trabalho, religiosidade, situação familiar, avaliação disciplinar dos alunos.

Fonte: A autora, 2013.

Essas variáveis ajudaram-nos a compreender os sujeitos em suas inter-relações. Adotamos a variável religiosidade por entender que muito do que o indivíduo pensa ou faz, reflete o posicionamento religioso que adota. Temos em outro estudo (SERPE; ROSSO, 2011) que os pais atribuem as coisas boas que acontecem em suas vidas a Deus, e não às suas conquistas pessoais. E, também a religião se mostra como variável a ser considerada quando se trata das atitudes heterônomas adotadas pelos professores (SANTOS; ROSSO, 2012).

Com a finalidade de nos aproximarmos das crianças e adolescentes, para termos um melhor aproveitamento nas entrevistas, e compreender melhor as relações estabelecidas e as atividades desenvolvidas nas instituições de contraturno social, realizamos a observação dentro desses espaços.

4.5.1 Observação Participante

A observação participante exige do pesquisador o posicionamento e o envolvimento ou participação nas atividades dos sujeitos. Flick (2009) mostra que essa técnica de observação é aliada da pesquisa qualitativa, e descreve três fases da observação: descritiva, focalizada e seletiva. A primeira proporciona visão de totalidade que denota a capacidade de apreensão do pesquisador em relação ao campo de estudo. A segunda é mais restrita aos pontos problemáticos e às questões de pesquisa. E, a última compreende a concentração dos processos encontrados na segunda fase.

De acordo com Angrosino (2009, p. 34), a aceitação do pesquisador pelo grupo é critério chave na observação participante, isso porque ele precisa ser tratado como um membro do grupo e não como um cientista, alguém estranho aos indivíduos. A partir do aceite, o investigador já não tem o controle de todos os elementos da investigação, visto que essa técnica "[...] não é um método de pesquisa - ela é um contexto comportamental". Além disso, quando imerso no grupo o pesquisador desenvolve uma diversidade de técnicas para coletar as informações referentes aos sujeitos e sua maneira de viver.

Nessa perspectiva, o pesquisador precisa exercitar a neutralidade, pois se envolve mais como membro do grupo do que como um cientista dentro desse. Para colaborar nesse constante exercício, Angrosino (2009) lista algumas qualidades necessárias ao pesquisador: habilidades linguísticas, que significa falar a mesma língua dos sujeitos, pois cada grupo possui uma maneira distinta de se comunicar; consciência explícita, no sentido de ter claro que nem tudo que se observa terá proveito na pesquisa; boa memória, isso devido à impossibilidade de fazer o registro no momento da observação; ingenuidade cultivada, não ter receio de questionar o que é óbvio; e, habilidade para escrever, isso porque a maior parte das informações observadas só terá utilidade em um contexto narrativo.

Nessa pesquisa, realizamos 204 horas de observação em três instituições, 68 horas em cada uma, com alternância por período matutino e vespertino, no 1º semestre de 2012. Já no 2º semestre, com a desistência de uma das instituições, houve a intensificação das observações entre as duas instituições, em que foram desenvolvidas 80 horas de observação em cada instituição, totalizando 148 horas de observação durante esse ano. As observações eram programadas junto às

instituições e a pesquisadora permanecia quatro horas por períodos nesse ambiente, durante os meses de março e início de julho, e de agosto até a terceira semana de dezembro.

Como roteiro para as observações, atentamos para a relação entre crianças e adolescentes com seus pares, a relação entre as crianças/adolescentes com os educadores, e, o desenvolvimento e direcionamento das atividades. No início, a participação junto às atividades desenvolvidas e a aproximação da pesquisadora teve certa resistência, mas a partir da terceira semana tanto as crianças como os adolescentes já a consideravam como parte das instituições. Isso favoreceu a descaracterização como pesquisadora pelos sujeitos, o que desencadeou maior proximidade e confiança dos mesmos.

A partir das observações pudemos compreender que o espaço da instituição de contraturno é muito importante na vida desses sujeitos. Pois, além de promover interações sociais, oportuniza o trabalho com valores de modo lúdico, por meio de jogos cooperativos e atividades grupais. O cuidado com a alimentação era um elemento destacado e muito esperado pelos sujeitos. As relações entre os pares aconteciam de modo natural por meio das conversas e atividades propostas. Nas duas instituições era comum haver conflitos por meio de xingamentos e provocações, no entanto, havia a intervenção dos educadores, e em casos mais graves quando as provocações desencadeavam agressão física, havia a interferência dos coordenadores. Mas essas situações eram pontuais e não englobavam todos os educandos.

A relação com os educadores era bem próxima, e os educandos os consideravam mais como amigos do que como educadores. É claro que existia maior identificação com os educadores de Educação Física. As atividades recreativas e esportivas eram as mais esperadas pelos educandos. Os educadores mais rígidos, que cobravam a disciplina possuíam mais dificuldades no relacionamento com os atendidos pelas instituições. As atividades eram programadas de acordo com um planejamento semanal, o qual priorizava ações para desencadear melhorias na vida dos educandos. Entre elas, na instituição A existia a Formação Humana em que eram trabalhados valores e atitudes sociais, por meio de histórias e trabalhos em grupo. E, na instituição B as atividades eram mais voltadas para a integralidade, não existindo um horário específico para o trabalho de Formação Humana.

Para compreender o sujeito de forma individual, visto que nas observações as atitudes eram sempre manifestadas e influenciadas pela coletividade, usamos como técnica primária o questionário.

4.5.2 Questionário Semiestruturado

O objetivo da aplicação de questionários foi de realizar um levantamento das principais informações para serem exploradas posteriormente nas entrevistas. Foram desenvolvidos questionários diferenciados para as crianças e adolescentes (Apêndices E e F), porém com o mesmo conteúdo. Isso se fez necessário porque as crianças necessitam de maior objetividade e perguntas curtas, além disso, optamos por questões com imagens para tentar desvelar como a criança concebe a professora e o ambiente da sala de aula. Com os questionários conseguimos fazer o levantamento dos perfis dos sujeitos, além de conseguir, pelas respostas das crianças e adolescentes, a listagem de escolas e colégios para o contato com os professores e pedagogos.

Para os educadores sociais, professores e pedagogas, os questionários (Apêndices G, H e I) tratam do mesmo conteúdo, mas como os contextos são diferenciados, as perguntas referem-se especificamente às situações vivenciadas pelos sujeitos em seu lócus de trabalho.

Já em relação aos educadores sociais, optamos por aplicar os questionários em oito instituições de contraturno social, sendo que três dessas possuem também a modalidade de abrigo, em duas há a distinção entre meninos e meninas e a terceira é mista. Além disso, essa escolha deu-se devido ao número reduzido de educadores por instituição.

A intenção, com esse instrumento, foi verificar como é a formação acadêmica do educador e como esse se enxerga como profissional. Nas questões ainda foi possível constatar qual a representação que o educador possui da família de seus educandos, assim como dos professores nas escolas; quais os valores morais necessários que os educandos têm ou deveriam ter para a convivência em grupo; o que pensam do estatuto da criança e do adolescente e do conselho tutelar; qual a representação que possuem dos educandos beneficiados pelo Bolsa Família; e, qual a representação que possuem dos educandos como cidadãos no futuro.

A partir da análise das respostas foi possível avaliar como realmente o educador social se vê como profissional e o que espera dos educandos, e, também, o que esse profissional, que tem por característica principal o trabalho de integrar socialmente crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, pensa desses sujeitos.

Referente aos professores e pedagogas, tivemos por finalidade verificar se existe uma representação social dos professores e pedagogas a respeito de seus alunos (principalmente os provindos de uma situação de vulnerabilidade social), assim como de suas respectivas famílias. Para tanto, com essa estratégia analisamos o que pensam os professores e pedagogas em relação aos alunos que dão problemas em sala de aula; às famílias dos alunos; os educadores sociais; as instituições de contraturno social; sobre os valores morais necessários que os educandos têm ou deveriam ter para a convivência em sala de aula; o estatuto da criança e do adolescente; e, o conselho tutelar. Mais que isso, também conseguimos verificar o que pensam os professores e pedagogas em relação aos benefícios sociais, a percepção que possuem quanto aos educandos beneficiados pelo Bolsa Família; e, como visualizam seus alunos como cidadãos no futuro.

Por meio do questionário aplicado aos pais, fizemos o levantamento da situação econômica de 49 famílias dos alunos da escola pública da cidade de Ponta Grossa.

4.5.3 Questionário socioeconômico

O questionário foi uma adaptação desenvolvida por nós (Anexo B), a partir da Ficha de Referenciamento que é preenchida pelos usuários dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) no município de Ponta Grossa. Na pesquisa, o objetivo desse questionário foi mapear a situação socioeconômica da família, considerando os aspectos pessoais, de escolarização e trabalho dos responsáveis pela família, e, também, as características estruturais da residência, os integrantes dessa, a religiosidade e o aspecto financeiro.

O questionário foi aplicado para 49 famílias (25 pertencentes à Instituição A e 24 para a instituição B), na tentativa de entender como a situação social pode afetar a vida escolar desses sujeitos. Com isso, organizamos um levantamento da situação social e familiar das crianças e adolescente participantes do estudo (30 em

cada instituição). Mais adiante no texto, desenvolvemos a análise dessas informações.

4.5.4 Combinação das entrevistas semiestruturada, não diretiva, etnográfica e clínica

A escolha pela combinação entre essas técnicas deu-se pela maneira como o andamento da pesquisa aconteceu. Cada uma dessas técnicas possui suas peculiaridades, e no conjunto elas se complementam de modo a dar maior clareza e consistência aos resultados.

A entrevista semiestruturada justifica-se por essa se constituir como uma técnica relevante para adquirir as informações dos sujeitos. No entanto, como esclarece Duarte (2002), é uma estratégia complexa porque traz a exigência que o entrevistador tenha um conhecimento elementar em relação aos sujeitos no sentido de preservar a qualidade das informações. Além disso, exige ainda a postura imparcial do entrevistador, ou seja, que esse se limite ao máximo utilizar-se de expressões corporais que revelem seus sentimentos (afirmação, negação, incerteza, desaprovação, etc.), sendo que esses podem provocar no entrevistado reações que contaminam os dados.

A entrevista com os pais seguiu um direcionamento diferenciado das demais, pois pretendíamos estruturar as questões por meio de problemáticas vivenciadas na família. Assim, a modalidade de entrevista selecionada, num primeiro momento, foi a não diretiva tendo em vista que o entrevistado pudesse construir sua resposta livremente, permitindo que o indivíduo explorasse seus próprios conhecimentos a respeito de determinado assunto.

Thiollent (1985, p. 89) explicita que a entrevista não diretiva faz parte de estudos exploratórios ou aprofundamento qualitativo da investigação. Essa modalidade de entrevista tem por objetivo “captar as identificações através da fala dos indivíduos, mediante a superação das censuras que nelas se manifestam. Isso permitiria uma apreensão da ideologia nas suas dimensões social e individual”. Nesse sentido, as informações obtidas são consideradas mais densas, visto o grau de liberdade concedido ao sujeito. A maleabilidade das questões é uma das características essenciais da entrevista não diretiva e que oportuniza ao pesquisador formular questões de acordo com a narrativa dos entrevistados.

Diante disso, realizamos entre os meses de maio e junho de 2011 uma entrevista exploratória com oito pais, tendo como propósito o levantamento de situações problemas para o desenvolvimento efetivo das entrevistas com as outras famílias. O conteúdo dos questionamentos foi construído com base nas entrevistas realizadas por Montoya (1996) e Vernengo (2007), por ocasião de suas pesquisas que buscavam compreender como a vida passada dos pais pode afetar o futuro dos filhos.

Nesse sentido, para as famílias houve a combinação das duas técnicas sendo que a entrevista clínica permite ao entrevistador, a partir de uma dada resposta, inserir mais perguntas para que o entrevistado descreva ao máximo as informações (GRIGOLON et al, 2013). Já a entrevista etnográfica, por se tratar de um método aberto, possibilita ao entrevistador, por meio de questões etnográficas, conhecer como os informantes organizam seu pensamento em relação a determinado assunto (FLICK, 2009).

Para elaborar o conteúdo das entrevistas com as crianças e adolescentes, foi considerado tanto o resultado dos questionários aplicados a esses, como também os resultados primários das entrevistas com as famílias, e os questionários aplicados aos educadores, professores e pedagogos. Para a intervenção com as crianças, também combinamos as duas técnicas de entrevistas clínica e etnográfica.

4.5.5 Visita às famílias

Antes de efetuarmos o contato direto com as famílias, valemo-nos dos espaços de reuniões com os pais e/ou responsáveis legais dentro das duas instituições em dezembro de 2011. Nessa ocasião, a pesquisadora foi apresentada às famílias e teve a oportunidade de comunicá-los sobre a possibilidade de visita. A partir do cadastro de matrícula dos atendidos pelas instituições, selecionamos nossos sujeitos seguindo os critérios: idade, escolaridade (reprovação), ter mais irmãos na instituição e ser beneficiário do Bolsa Família.

A visita domiciliar contribui no sentido de entender a situação à qual a família encontra-se e como essa situação influencia nas atitudes dos atendidos. Além disso, é na visita domiciliar que o pesquisador entra em contato com o universo do sujeito, e a partir disso consegue estreitar o vínculo com esse (MICHELETTI, 2006). Para isso, nas primeiras visitas em julho de 2012, a pesquisadora selecionou uma rua em

que moravam vários atendidos da instituição B e foi até as residências. No entanto, para as primeiras entrevistas não houve agendamento com as famílias, o que produziu certa inquietação mediante a situação de não terem preparado a casa para a visita. No início, as mães não estavam à vontade e diversas vezes se desculpavam pela situação em que se encontrava a casa, mas com o andamento da entrevista essa preocupação desapareceu.

Nesse mesmo período, o contato com a leitura de Sarti (2011) revelou uma informação muito relevante em relação à visita domiciliar às famílias pobres: a importância de comunicar antecipadamente a visita. Isso porque, como sugere a autora, a casa é a extensão deles mesmos, é o bem mais precioso que eles possuem, e dessa forma, para eles é muito importante causar uma boa impressão na pessoa que os visita. A partir dessa afirmativa, as demais visitas foram todas agendadas previamente de acordo com a disponibilidade das famílias. É incrível constatar, mas a partir das visitas pré-agendadas, houve uma mudança significativa nos sujeitos, pois os mesmos arrumavam o ambiente, colocavam suas melhores roupas e a atenção era toda voltada à pesquisadora, ausente de sentimentos de constrangimento como fora observado nas primeiras entrevistas⁶.

Por se adequar aos horários livres dos pais e/ou responsáveis legais, essa foi a etapa mais longa da pesquisa, sendo concluída somente em agosto de 2013. Além disso, em muitas localidades em que a família poderia receber a pesquisadora no período noturno, as visitas não aconteciam por questões de segurança, devido a várias localidades estarem imersas ao controle do tráfico de drogas e à criminalidade. Em outras, mesmo durante o dia, era necessário que os pais comunicassem aos "protetores" da localidade, que a presença da pesquisadora era referente a uma pesquisa da universidade e que o/a morador/a já teria sido comunicado/a da visita. Foram muitas as situações adversas vivenciadas nas visitas às famílias, mas todas elas servem de subsídio à análise e, também, para problematizar que esses são os ambientes em que nossos educandos (con)vivem todos os dias.

⁶ Roteiro da entrevista: apêndice J

4.5.6 Metodologia adaptada de entrevistas com triagem sucessiva

A triagem sucessiva é uma técnica de entrevista utilizada para comprovar os elementos centrais na constituição de uma representação (ROSSO; CAMARGO, 2011). Nessa técnica é o entrevistado que escolhe o roteiro da entrevista. É baseada na ideia de núcleo central apresentada por Abric (2003). O núcleo central é delimitado por meio do levantamento dos elementos que dão origem à representação social inerente a determinado grupo. É também, elemento organizador da representação, e dele fazem parte dois aspectos fundamentais para sua efetivação, os elementos: normativo e funcional. O primeiro, produzido por meio dos códigos de valores dos indivíduos; e o segundo, refere-se ao posicionamento do indivíduo em relação ao objeto. É a união desses elementos que motiva as atitudes do indivíduo frente ao objeto.

Com esse entendimento, Sá (1996) organiza o método de triagens hierarquizadas que são constituídas por evocações livres de palavras emitidas pelos sujeitos e que expressam reação a determinado tema. A partir disso, o método obedece a basicamente quatro critérios, em que ocorre a hierarquia das situações, da seguinte forma: é apresentado ao entrevistado, em geral, um conjunto com 32 palavras (organizadas em forma de fichas) sobre o tema em questão, em seguida é solicitado que o indivíduo escolha a metade dessas situações que são mais importantes em seu cotidiano. Na segunda etapa, pede-se para que o indivíduo separe novamente os oito elementos que são mais importantes para ele, e por último, solicita-se que o sujeito escolha as quatro situações que são mais importantes do conjunto dos oito elementos, com isso tem-se o roteiro da entrevista, selecionado pelo entrevistado.

A fase seguinte consiste em solicitar ao entrevistado que coloque as quatro cartas em ordem de importância para ele. Segue-se então ao aprofundamento de cada elemento, em que o entrevistador propõe a problematização a fim de levantar se existe um conhecimento do sujeito em relação ao assunto, qual a atitude apresentada sobre o tema, e se o entrevistado consegue situar esse elemento em um campo ou definir uma imagem que expresse a situação. Dessa forma, pode ser avaliado se existe um indicativo de RS pelo sujeito referente ao tema abordado.

Essa técnica é relevante no sentido de que é o próprio sujeito que realiza o esforço cognitivo de desenvolver a análise de uma determinada situação, em sua

totalidade, e com isso eleger o que lhe é mais representativo. Além disso, permite que a significação do objeto seja realmente do sujeito e não do pesquisador (SÁ, 1996).

Para essa investigação, desenvolvemos uma adaptação da triagem sucessiva, que ao invés de perguntar sobre os elementos mais importantes durante as três seleções, colocávamos outras situações durante a entrevista. Essa abordagem foi utilizada na primeira entrevista e tivemos um retorno muito positivo do sujeito, assim resolvemos seguir com o modelo. Na realidade, o que desenvolvemos destoa um pouco da proposta de Sá (1996) porque a cada nova partição surge uma pergunta diferente, no entanto o objeto é o mesmo. Em nossa técnica, primeiramente mostrávamos as 32 cartas com os problemas, que o profissional enfrenta para desenvolver seu trabalho, elencados por meio dos questionários. Depois solicitávamos que escolhesse 16 termos mais importantes do conjunto e que faziam parte de sua rotina de trabalho. Desses, pedíamos para que separasse os oito que identificava como fonte dos problemas, e por último, os quatro que seriam os desencadeadores dos problemas cotidianos.

As entrevistas aconteceram a partir dos 32 elementos evocados tanto pelos professores e pedagogas quanto pelos educadores sociais, para mostrar as características dos alunos que dão problemas em sala de aula ou nas instituições. Nesse caso, para o levantamento das evocações, realizamos o tratamento das informações, referente a essa questão específica, por meio da análise pelo Programa *EVO*C (que mais adiante será detalhado). O *software* organizou o *corpus* pela frequência e ordem média que as palavras foram evocadas. A análise resultou em 37 termos, dos quais escolhemos os 32 mais representativos.

Os professores, pedagogas e educadores sociais que participaram da fase de entrevista foram aqueles que se disponibilizaram, em campo específico demarcado no questionário a participar da fase seguinte. A tabela 3 traz o número de sujeitos que participaram da fase do questionário, aqueles que se disponibilizaram a participar e aqueles que participaram da entrevista: os professores, pedagogas e educadores sociais.

Tabela 3 - Demonstrativo de aceitação para participar da entrevista

	Participaram do questionário	Aceitaram participar da entrevista	Participaram da entrevista
Professores	243	68 (35,73%)	28 (41,17%)
Pedagogas	40	8 (20%)	7 (87,5%)
Educadores Sociais	35	20 (57,14)	14 (70%)

Fonte: A autora, 2015.

Agora passamos à descrição dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.6 Descrição dos sujeitos

Para melhor explicar a caracterização dos sujeitos em seus distintos grupos, optamos por separá-los em "Estudos" para viabilizar a melhor visualização e definição dos grupos. Conhecer os sujeitos é indispensável dentro de um estudo que envolva representações sociais (MENIN; SHIMIZU, 2005), embora os grupos tenham interesses diferentes o objeto analisado é o mesmo.

4.6.1 Estudo 1 – Crianças e adolescentes

As crianças e adolescentes que participaram da presente pesquisa pertenciam à faixa etária de 6 a 16 anos de idade, viviam em situação de vulnerabilidade social e procediam de distintas regiões da cidade de Ponta Grossa. Os questionários foram aplicados em quatro instituições de contraturno social para todas as crianças e adolescentes matriculados nessas instituições, e que estavam presentes no dia dessa aplicação. No entanto, para a análise, serão consideradas três instituições, devido à desistência de uma das instituições em participar do processo de investigação.

Para descrever as 107 crianças e os 147 adolescentes que responderam ao questionário, organizamos quatro tabelas. As duas primeiras são especificamente a respeito das informações das crianças e as duas últimas sobre os adolescentes. A primeira tabela traz os dados censitários como faixa etária, gênero, número de participantes por instituição, quem é responsável pela criança e a quantidade de irmãos. A segunda apresenta as informações de desempenho escolar e situações de conflitos nas escolas.

Tabela 4 – Caracterização das crianças que responderam ao questionário em 2012.

Total da Amostra N=107		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
6 a 7 anos	30	28,04
8 a 9 anos	52	48,60
10 a 11 anos	25	23,36
<i>Gênero</i>		
Masculino	72	67,29
Feminino	35	32,71
<i>Participantes por Instituição</i>		
Instituição A	30	28,04
Instituição B	34	31,78
Instituição C	43	40,19
<i>Mora com</i>		
Pai e mãe	62	57,94
Mãe e padrasto	8	7,48
Pai e madrasta	2	1,87
Mãe	21	19,63
Pai	4	3,74
Mãe, avós e tios	2	1,87
Pai, avós e tios	5	4,67
Avós	3	2,80
<i>Quantidade de filhos que os pais têm</i>		
Não respondeu	1	0,93
Somente 1	10	9,35
2 a 3 filhos	42	39,25
4 a 5 filhos	31	28,97
6 a 7 filhos	11	10,28
8 filhos	1	0,93
10 a 12 filhos	3	2,80
2 do pai e 4 da mãe	4	3,74
Até 5 do pai e até 5 da mãe	4	3,74

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Numa primeira análise, observamos que há um predomínio de meninos nas instituições. Outro detalhe que nos chama a atenção nessas informações, é de que há um grande número de lares chefiados somente pela mãe. Esse fator, como vimos no capítulo 2 pode vir a potencializar a situação de vulnerabilidade e pobreza na família (PNUD, 1995; 2014; ZABALA-ARGÜELLES, 2009). Vale destacar que 57,94% das crianças moram com o pai e com a mãe. Sobre esse último, damos destaque na análise das informações.

A tabela abaixo explana o desempenho escolar e a situação de conflito das crianças nas escolas.

Tabela 5 – Índice de reprovação das crianças e situações de conflito na escola, em 2012.

Total da Amostra N= 107		
<i>Já reprovou</i>	Total	%
Sim	16	14,95
Não	89	83,18
Não respondeu	2	1,87
<i>Gênero e Reprovação</i>		
Masculino	13	81,25
Feminino	3	18,75
<i>Situações de conflito na escola</i>		
<i>Desentendimento com colega</i>		
Sim	58	54,21
Não	48	44,86
Não respondeu	1	0,93
<i>Desentendimento e reprovação</i>		
Aluno (a) repetente	13	22,41
Aluno (a) não repetente	45	77,59
<i>Jutificou o motivo</i>		
Sim	56	96,55
Não	2	3,45
<i>Desentendimento com professor (a)</i>		
Sim	8	7,48
Não	96	89,72
Não respondeu	3	2,80
<i>Desentendimento reprovação</i>		
Aluno (a) repetente	1	12,50
Aluno (a) não repetente	7	87,50
<i>Jutificou o motivo</i>		
Sim	6	75,00
Não	2	25,00

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Nessas informações, observamos que a questão de gênero é bem acentuada quanto ao desempenho dos estudantes na escola (CARVALHO, 2001; RODRIGUES; MAZZOTTI, 2013). Em relação à questão das brigas, somente um dos alunos que já reprovou também já brigou com o professor, e apenas um que brigou com o professor também já brigou com os colegas. O termo ‘briga’ foi utilizado porque faz parte do vocabulário utilizado tanto pelas crianças como pelos adolescentes, para se referir a situações de provocação, xingamentos, gritos e outras que constituem a violência verbal. Nesse sentido, a criança não diz: “Ele gritou comigo!”, e sim, “Eu briguei porque ele gritou comigo”. Desse modo, as provocações deslocam-se do plano que favoreceria um conflito para serem reduzidas ao conflito. Essa informação foi obtida através das observações.

Na tabela 6, em relação ao adolescente, confirma-se novamente a acentuada presença de meninos nas instituições. Outro fato que se confirma, é um grande percentual ter em seus lares pai e mãe. Essa informação é importante, dado que os professores, pedagogas e educadores sociais tendem a reproduzir em suas falas, que o problema dos embates nas instituições educativas tem sua origem em lares “desorganizados”, onde falta ou o pai, ou a mãe. Em outras palavras, falta uma referência de família – aquele modelo tradicional de preferência. No entanto, nossos dados confirmam que esse pode não ser o motivo.

Tabela 6 – Caracterização dos adolescentes que responderam ao questionário em 2012.

Total da Amostra N= 147		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
11 a 12 anos	65	44,22
13 a 14 anos	63	42,86
15 a 16 anos	19	12,93
<i>Gênero</i>		
Masculino	95	64,63
Feminino	52	35,37
<i>Participantes por Instituição</i>		
Instituição A	60	40,82
Instituição B	45	30,61
Instituição C	42	28,57
<i>Mora com</i>		
Pai e mãe	86	58,50
Mãe e padrasto	19	12,93
Pai e madrasta	1	0,68
Mãe	23	15,65
Pai	4	2,72
Avós e tios	10	6,80
Tios	3	2,04
Irmãos	1	0,68
<i>Quantidade de filhos que os pais têm</i>		
Não respondeu	3	2,04
Somente 1	6	4,08
2 a 3 filhos	61	41,50
4 filhos	30	20,41
5 a 6 filhos	25	17,01
7 a 8 filhos	9	6,12
9 a 10 filhos	2	1,36
14 filhos	3	2,04
Até 3 do pai e até 3 da mãe	5	3,40
Até 4 do pai e até 7 da mãe	3	2,04

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Dos adolescentes que responderam ao questionário, 30 tinham 11 anos e participavam das mesmas atividades com os demais, nesse sentido, responderam o questionário destinado aos adolescentes.

A tabela 7 mostra a situação de reprovação e conflito entre os adolescentes nas escolas.

Tabela 7 – Índice de reprovação dos adolescentes e situações de conflito na escola em 2012.

Total da Amostra N= 147		
<i>Já reprovou</i>	Total	%
Sim	33	22,45
Não	114	77,55
<i>Gênero e Reprovação</i>		
Masculino	25	75,76
Feminino	8	24,24
<i>Situações de conflito na escola</i>		
<i>Desentendimento com colega</i>		
Sim	67	45,58
Não	80	54,42
<i>Desentendimento e reprovação</i>		
Aluno (a) repetente	25	37,31
Aluno (a) não repetente	42	62,69
<i>Justificou o motivo</i>		
Sim	58	86,57
Não	9	13,43
<i>Desentendimento com professor (a)</i>		
Sim	34	23,13
Não	112	76,19
Não respondeu	1	0,68
<i>Desentendimento reprovação</i>		
Aluno (a) repetente	10	29,41
Aluno (a) não repetente	24	70,59
<i>Justificou o motivo</i>		
Sim	32	94,12
Não	2	5,88

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Aqui também se confirma que as meninas têm o menor índice de reprovação em relação aos meninos, pois somente oito estão entre os 33. Já, referente às brigas, o número de reprovados é mais elevado (10 alunos) entre os que já se desentenderam com os professores. E sete alunos, que já se desentenderam com os professores, também já se desentenderam com os colegas.

Para participar da fase de entrevista, selecionamos 60 sujeitos das duas instituições que participam de todas as etapas da pesquisa (observação, questionário e entrevista). Para seleção desses sujeitos foram consideradas as visitas às famílias e a autorização dos pais e/ou responsáveis legais (TCLE) para

que participassem do estudo. Das 30 entrevistas realizadas na Instituição A, 15 educandos estão na faixa etária de 6 a 11 anos e os demais entre 12 a 14 anos. Do total, 13 são meninas e 17 meninos. Uma característica que vale ressaltar referente ao processo de pesquisa, envolvendo as crianças e adolescentes das instituições, está na mudança no relacionamento com a pesquisadora após essa visitar suas casas. O estreitamento dos vínculos entre pesquisadora e sujeitos foi essencial para o aprofundamento das questões durante a entrevista, visto que o sentimento de confiança foi o elemento central nesse processo.

As entrevistas aconteceram no espaço da capela da instituição A, por ser um local sossegado e afastado das demais atividades. As crianças e adolescentes, participantes dessa etapa, embora passem por muitas dificuldades e alguns provenham de extrema situação de vulnerabilidade social, buscam superar suas dificuldades da melhor forma possível. São sujeitos que, pela pouca idade, apresentam uma maturidade singular em relação à vida e o convívio com as pessoas. Demonstram conhecer profundamente a situação que vivem e embora percebam que em algumas escolas o tratamento é diferenciado, apresentando até um pouco de resistência aos alunos, eles ficam em silêncio, pois o professor é uma "autoridade".

Muitos dos que participaram dessa fase, são bem inquietos, falantes e brincalhões, mas no momento das entrevistas olhavam firme para a pesquisadora e realmente participavam desse processo. Dos participantes, dois meninos, tio (7 anos) e sobrinho (6 anos), que moram com a avó, pois as mães estão envolvidas com o tráfico e uma delas encontra-se encarcerada, mostraram dificuldade em definir o parentesco, enquanto para um o outro era primo, esse considerava aquele como irmão. Essa foi a única situação encontrada de confusão de parentesco.

As situações vivenciadas por esses sujeitos são as mais adversas possíveis, mas em questão de moradia, o caso de um menino (11 anos) chamou-nos a atenção, pois na época da visita domiciliar morava em uma casa em extrema situação de risco, numa localidade de ocupação irregular em uma das vilas com maior índice de exclusão social da cidade, de acordo com Nascimento (2008). Uma vez que a mãe, nessa oportunidade, contou que a família iria mudar-se para um loteamento novo, a pesquisadora sempre perguntava para o menino sobre a mudança, até que um dia ele disse todo feliz que tinham ido até à casa nova e que essa parecia até casa de rico, pois tinha pintura e asfalto na rua da frente da

residência. Essa situação mostrou-nos o quanto a casa é realmente a referência da pessoa (SARTI, 2011).

Os demais eram muito comunicativos, questionadores, curiosos e se mostraram interessados a participar da investigação da pesquisadora.

4.6.2 Estudo 2 – A família: pais e/ou responsáveis legais

Para a seleção dos pais participantes do estudo, entramos em contato com as duas instituições que participaram integralmente da investigação e solicitamos os dados cadastrais (nome completo, endereço e telefone) a partir dos critérios para inclusão na pesquisa como descrevemos anteriormente.

A participação e apresentação da pesquisadora às famílias, no momento das reuniões nas instituições, foi crucial para o acolhimento dessa no ambiente familiar das crianças e adolescentes. Nessa oportunidade, a pesquisadora informou aos presentes sobre a pesquisa e seus objetivos, quanto à seleção dos sujeitos, a fim de não expor as famílias e também as crianças e adolescentes, comunicou apenas que a escolha seria a partir da idade, questão de irmãos na instituição e a localidade de moradia, que também foi um dos critérios. Esse último, com a intenção de abranger o maior número de escolas na avaliação dos pais referentes a essas.

Foram realizadas visitas a 49 famílias (25 da instituição A e 24 da instituição B), que resultaram em 52 entrevistas, visto que em três visitas pai e mãe, mãe e padrasto responderam às questões. A tabela 8 mostra algumas das características das famílias visitadas.

Tabela 8 – Caracterização censitária das famílias participantes da pesquisa em 2012.

Total da Amostra N= 52		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
1948 a 1968	13	25,00
1969 a 1989	39	75,00
<i>Sujeito entrevistado</i>		
Mãe	38	73,08
Pai	6	11,54
Madrasta e/ou padrasto	2	3,85
Avó	4	7,69
Tio	1	1,92
Responsável sem parentesco	1	1,92
<i>Gênero</i>		
Masculino	8	15,38
Feminino	43	82,69
Transexual	1	1,92
<i>Estado Civil</i>		
Casado (a)	16	30,77
Convivente	22	42,31
Solteiro (a)	6	11,54
Viúvo (a)	5	9,62
Separado (a)	3	5,77
<i>Escolarização</i>		
Não alfabetizado	2	3,85
1ª a 4ª série	22	42,31
Ensino Fundamental completo	20	38,46
Ensino Médio completo	8	15,38
<i>Integrantes por família</i>		
Até 4 pessoas	17	32,69
De 5 a 7 pessoas	32	61,54
De 8 a 10 pessoas	3	5,77
<i>Religião</i>		
Não respondeu	1	1,92
Católica	19	36,54
Evangélica	31	59,62
Não tem	1	1,92

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

As mães corresponderam a 73,08% das entrevistas. O estado civil revela que os relacionamentos são em grande parte baseados na convivência ou união estável entre o casal, alguns de segunda união. A faixa etária é bem variável, mas a maior parte das famílias está chefiada no intervalo de idade entre 34 a 47 anos. Referente à escolarização, vemos que essa geração de pais e/ou responsáveis legais possui em sua maioria somente as séries iniciais, e dizem ter abandonado a escola por diferentes motivos: por não conseguirem acompanhar o estudo; pela necessidade em ajudar os pais no trabalho; pela distância da escola em relação ao

local de moradia; ou, por sofrerem discriminação no ambiente escolar, seja por parte dos colegas ou pelos próprios professores. No entanto, em todas as entrevistas é evidenciado pelos sujeitos o desejo de que os filhos consigam concluir os estudos visando um futuro melhor, bem diferente da realidade em que vivem. Essas informações vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Brasil (2005), que apontou a esperança dos pais na escolarização dos filhos.

Os entrevistados ainda ressaltam que tentam proporcionar condições para que os filhos estudem, tais como, material, uniforme, tênis, mochila e também o tempo para o estudo. Esse último foi muito enfatizado pelas famílias, pois muitos foram privados do tempo para estudar quando estavam na infância, para a maioria deles existiu somente o tempo para trabalhar. Relacionado ao trabalho, a informalidade é um elemento muito presente dentro dessas famílias. Talvez, por esse motivo muitas delas ainda necessitem dos benefícios sociais que contribuem na renda familiar principalmente na alimentação e manutenção da vida escolar dos filhos. Conforme os relatos, nas famílias numerosas há um grande esforço em se manter a união. A religiosidade é algo muito presente nessas famílias, sendo que 31 são evangélicas e 19 católicas, vale destacar que a confissão religiosa da instituição é católica.

Tabela 9 – Caracterização econômica das famílias participantes da pesquisa em 2012.

Total da Amostra N= 52		
<i>Benefícios sociais</i>	Total	%
Nenhum	16	30,77
Bolsa Família	34	65,38
Bolsa Pró-Jovem	2	3,85
<i>Classificação Profissional</i>		
Formal (com registro na carteira)	12	23,07
Informal (sem registro na carteira)	17	32,69
Aposentado (a)	2	3,85
Pensionista	4	7,69
Do lar	15	28,85
Desempregado (a)	2	3,85
<i>Renda familiar (mensal)</i>		
Inferior a 1 salário mínimo	8	15,38
Até 1 salário mínimo	2	3,85
Até 2 salários mínimos	28	53,85
Até 3 salários mínimos	12	23,07
Até 4 salários mínimos	2	3,85

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Abaixo, na tabela 10, há a demonstração do perfil de moradia das famílias.

Tabela 10 – Caracterização de moradia das famílias participantes da pesquisa em 2012.

Total da Amostra N= 52		
Casa	Total	%
Própria	37	71,15
Alugada	7	13,46
Cedida	8	15,38
<i>Número de domicílios no terreno</i>		
1	30	57,69
2	14	26,92
3	6	11,54
4	2	3,85
<i>Local de risco</i>		
Não	27	51,92
Arroio / Esgoto / Ratos	7	13,46
Animais peçonhentos e ratos	3	5,77
Enxurrada / desmoronamento	10	19,23
Plantação e/ou matagal	4	7,69
Linha do trem	1	1,92
<i>Água</i>		
Rede pública	50	96,15
Poço	1	1,92
Coletiva	1	1,92
<i>Esgoto</i>		
Rede pública	37	71,15
Fossa	12	23,08
Céu aberto	3	5,77
<i>Energia elétrica</i>		
Rede pública	49	94,23
Coletiva	1	1,92
Improvisada	2	3,85
<i>Instalação sanitária</i>		
Interno	47	90,38
Externo	4	7,69
Privada (latrina)	1	1,92

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

As residências são localizadas em regiões periféricas, algumas de difícil acesso e com sérios problemas estruturais. As ruas não são pavimentadas e em mais de uma residência não há esgoto encanado. São poucas as localidades visitadas que apresentam área de lazer para as crianças e adolescentes, fato que os coloca para brincar na rua como única alternativa de lazer.

Constatamos que a maior parte das famílias possui casa própria, no entanto, 20 das 37 famílias reside em ocupações irregulares. É comum a presença de mais de uma residência por terreno, embora o tamanho desses seja bastante reduzido.

Quanto ao local de risco, encontramos algo interessante, pois muitos dos que responderam sobre esse assunto, dizem não encontrar risco no ambiente em que vivem. Todavia, observamos que muitas dessas localidades eram próximas a arroios (esgoto), plantações (risco com a aplicação de agrotóxico) ou mesmo muito próximas aos trilhos da rede férrea. A partir disso, ponderamos que o sujeito está tão imerso em seu ambiente, e que aquele espaço é tão representativo para ele, que não consegue perceber os riscos aos quais está exposto. Já as famílias que citam como risco o esgoto, também falam dos ratos e baratas; e os que falam da plantação ou do matagal reportam-se também aos animais peçonhentos (cobra, aranha, escorpião).

Quanto aos outros aspectos, as moradias são, em sua maioria, construídas em madeira e de modo improvisado. Tem o tamanho bastante reduzido em proporção ao número de habitantes, algumas ao invés de paredes nas divisórias são utilizadas cortinas (lençóis) ou alguma mobília (armários ou roupeiros). Existe um número bem reduzido de móveis, algumas, por falta de espaço, não há mesa.

Faz-se necessário narrar a visita a uma família em especial. Essa família, composta por mãe, dois filhos e padrasto, residia em uma casa de apenas um cômodo, cedida pela sogra. No pequeno espaço cabia apenas uma cama de casal, um pequeno armário que servia para guardar as roupas, uma pia e um fogão (a mãe emprestou uma cadeira da casa da sogra para a pesquisadora sentar-se). No dia da visita fazia muito frio, em sua observação, a pesquisadora notou que entre o telhado e a parede existia um grande intervalo, o que permitia a passagem do vento, ainda observou a existência de dois colchões de casal em cima da cama, por sinal, com espessura fina, e somente dois cobertores. Durante a entrevista a mãe mostrava-se muito incomodada com os cães (cinco) que insistiam em subir na cama, após a pesquisadora dizer que não se incomodava com os animais, a entrevistada mostrou-se mais à vontade e no restante da entrevista pareceu esquecer que os cães estavam ali.

Como fez muito frio naquela noite, a pesquisadora lembrando-se da visita e da situação da família, associou que os cães tem uma função muito especial dentro desses lares. Eles servem como manta térmica para aquecer os indivíduos. Dessa forma, nos perguntamos: Os professores que reclamam dos odores dos alunos conhecem a realidade em que esses vivem?

4.6.3 Estudo 3 – Os educadores sociais

Os educadores sociais participantes dessa pesquisa atuam em instituições de contraturno social. Para a fase de questionário, foram incluídas também 3 instituições que possuem a modalidade de abrigo provisório para crianças e adolescentes em situação de risco. Nessas instituições houve apenas a aplicação do questionário, que teve por finalidade abranger o maior número possível de educadores sociais, para tentar desvelar como esses enxergam-se enquanto profissionais. Também tivemos a intenção de verificar a formação e o posicionamento desses educadores em relação às crianças e adolescentes atendidos nas respectivas instituições, bem como o que pensam das famílias de seus atendidos, e também como percebem o trabalho dos professores se comparado à sua própria função, enquanto educadores sociais. A tabela abaixo expressa algumas informações desses sujeitos

Tabela 11 - Caracterização censitária dos educadores sociais que responderam ao questionário em 2012 e 2013.

Total da Amostra N= 35		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
1958 a 1975	10	28,57
1976 a 1992	24	68,57
Não respondeu	1	2,86
<i>Gênero</i>		
Masculino	10	28,57
Feminino	25	71,43
<i>Estado Civil</i>		
Casado (a)	16	45,71
Solteiro (a)	19	54,29
<i>Filhos</i>		
Sim	14	40,00
Não	21	60,00
<i>Religião</i>		
Católica	21	60,00
Evangélica	3	8,57
Espírita	2	5,71
É religioso, mas não frequenta a igreja	1	2,86
Ateu	2	5,71
Não respondeu	6	17,14

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Nas instituições, assim como nas escolas, a presença feminina é muito acentuada. Os educadores, em sua maioria, são jovens, solteiros e sem filhos. Muitos professam uma religião que acaba influenciando no trabalho que

desenvolvem, seja nas instituições religiosas como na laica. Das oito instituições participantes da fase do questionário, sete são religiosas e uma é laica. Dentre as religiosas, cinco são católicas (duas coordenadas por irmãs religiosas e três coordenadas por irmãos religiosos, todos de congregações distintas) e duas são espíritas.

A tabela 12 explicita a formação acadêmica dos educadores.

Tabela 12 – Caracterização profissional e institucional dos educadores sociais que responderam ao questionário em 2012 e 2013.

Total da Amostra N= 35		
<i>Instituições por categoria</i>	Total	%
Contra turno social	5	62,50
Contra turno social e abrigo	3	37,50
<i>Participação dos educadores por categoria</i>		
Contra turno social	25	71,43
Contra turno social e abrigo	10	28,57
<i>Educadores participantes por Instituição</i>		
A	2	5,71
B	6	17,14
C	7	20,00
D	6	17,14
E	4	11,43
F	6	17,14
G	3	8,57
H	1	2,86
<i>Formação acadêmica</i>		
Ensino Médio	2	5,71
Ensino Técnico	5	14,29
Graduação	28	80,00
<i>Pós-Graduação</i>		
Não possui	30	85,71
Especialização	4	11,43
Mestrado	1	2,86

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

A formação acadêmica não é o requisito principal para a função do educador social. Embora a maioria possua uma graduação, essa nem sempre é voltada à função que exercem. Devido a isso, foi possível constatar nas respostas ao questionário a ausência de crítica em relação aos temas, esses foram tratados não como integrados, mas como desarticulados de um processo mais amplo. Manifestamos a urgência de se pensar na formação desses educadores, cuja função vai muito além de 'cuidar' da criança e adolescente, mas é uma profissão que exige o posicionamento do educador na promoção do estreitamento e fortalecimento de vínculos com os educandos, assim como entre esses e suas famílias.

Nas três instituições em que aplicamos o questionário para as crianças e adolescentes, a formação no ensino superior dos educadores sociais corresponde a cinco áreas: Pedagogia, Educação Física, Letras, Filosofia e Ciências Biológicas. Com predomínio das duas primeiras.

Nessas três instituições parece haver profunda identificação do educador com o trabalho realizado. Os sujeitos, principalmente das duas instituições religiosas, identificam-se muito com os educandos; e mesmo que a parte financeira não seja tão valorizada, os educadores consensualmente afirmam que o trabalho é gratificante por ver que as crianças e adolescentes podem mudar de temperamento, ou mesmo que eles, enquanto educadores podem fazer alguma coisa para motivar esses educandos a procurar melhores condições para o futuro.

O planejamento das atividades era desenvolvido pelo educador que buscava alternativas diferenciadas para realizar seu trabalho. Na instituição C, não foi possível acompanhar essa etapa. Na instituição A, existia um dia da semana para o educador fazer o planejamento e discutir com o coordenador. Na instituição B, as atividades com os educandos eram suspensas às sextas-feiras, e pela manhã a coordenadora reunia-se com todos os educadores para, em um primeiro momento, discutir os problemas e avaliar as atividades desenvolvidas durante a semana, e posteriormente os educadores faziam seus planejamentos para a próxima semana.

A instituição C possui grande abrangência na região em que está localizada. A respeito dos profissionais que atuavam na instituição, havia o apoio de psicólogo, pedagogo, assistente social e dentista (um dia por semana). Embora conte com esses profissionais, nessa instituição o número de educadores com ensino superior era bem menor se comparado as demais instituições. Nas práticas parecia prevalecer a boa vontade do educador.

Passamos agora, especificamente, às instituições A (religiosa) e B (laica), participantes de todo o desenvolvimento da investigação. Essas instituições estão situadas respectivamente em duas regiões da cidade de Ponta Grossa: Nova Rússia e Uvaranas, em que, segundo Nascimento (2008), o índice de desigualdade social é muito elevado. A instituição A caracteriza-se por adotar a formação humana como eixo central no processo educativo. A estrutura da instituição comporta salas de aula, biblioteca, capela, refeitório, ginásio de esportes, quadra de esportes externa, campo de futebol, parque infantil, brinquedoteca, sala de informática, sala de

videogame e sala de artesanato. Nesse espaço, as crianças eram divididas pela idade de 6 a 16 anos em quatro turmas denominadas A, B, C e D.

Já a instituição B prioriza a formação para o trabalho como princípio no processo educativo, nessa instituição a divisão segue o mesmo modelo da A, porém, havia a existência de três turmas. Nesse local funciona um clube campestre e, dessa forma, em sua estrutura encontra-se um ginásio de esportes, dois campos de futebol, duas salas de aula, refeitório, parque infantil e ampla área verde. Mesmo possuindo amplo espaço, em dias de chuva as crianças ficam todas agrupadas no ginásio de esportes. As aulas de informática acontecem fora do espaço institucional; existia um projeto em conjunto com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR - em que uma vez por semana os adolescentes, acompanhados por um educador, deslocavam-se até o campus da universidade para participarem das aulas. Também existia um projeto de musicalização em conjunto com o Conservatório Municipal Maestro Paulino, as crianças encaminhavam-se para o conservatório na supervisão de um educador. Todos esses deslocamentos eram realizados por veículo cedido pela UTFPR ou pela prefeitura do município.

As observações aconteceram ao mesmo tempo em que se observavam as crianças e os adolescentes. Porém, ao ser dirigido aos educadores obedeciam a um breve roteiro que visava compreender: a postura do educador; como planejava as atividades; como se dirigia aos educandos; a relação com os demais educadores; e, a relação com os educandos. Com as observações, em momentos diferenciados, foi possível constatar que os educadores tentavam proporcionar certa autonomia aos educandos (isso em ambas as instituições).

Quanto ao planejamento, as atividades na instituição A eram mais direcionadas à formação humana, porém, havia uma preocupação com a vida escolar dos educandos especialmente, no ano em que foram realizadas as observações, com a língua portuguesa e a matemática. Além disso, os educandos que não faziam a tarefa em casa tinham um horário específico para apoio escolar. Na sexta-feira as atividades eram livres, não existindo fragmentação das turmas e o espaço era voltado à brincadeira e ao esporte. Pela manhã, os educadores reuniam-se com o coordenador para discutir as atividades desenvolvidas durante a semana.

Na instituição B, os educadores planejavam suas atividades considerando aspectos diferenciados, como artes e formação humana, em que acadêmicos de Ciências Biológicas responsabilizavam-se pelas atividades, proporcionando aos

educandos acesso às informações de saúde, higiene e sexualidade. Uma vez por semana, todos os atendidos tinham aula de coral com uma professora que possui convênio com a instituição, e conduz os ensaios que já resultaram em muitas apresentações artísticas pela cidade.

Nessas duas instituições, todos os educadores possuem ensino superior completo ou em andamento. As formações variam entre Pedagogia, Educação Física, Letras e Ciências Biológicas. As instituições possuem um assistente social que tem por função o trabalho com as famílias, a seleção e matrícula das crianças e adolescentes. Na instituição B, a assistente social também possui a função de coordenadora. A instituição A possui dois coordenadores pedagógicos, sendo um da congregação mantenedora e outro ex-aluno com formação em Educação Física, o primeiro é responsável pelos educadores, e o segundo pelos educandos.

Na instituição A, no início e meio do ano, há um intervalo de dois dias voltados à formação pedagógica em que é trabalhada principalmente a função do educador social. As reuniões com os pais acontecem duas vezes por ano em momentos denominados "tarde da família". Na instituição B a formação também acontece, porém de forma diferenciada, sendo que duas educadoras acompanham a coordenadora em uma formação que acontece na PUCPR, e ao voltarem são encarregadas de multiplicarem as informações entre os colegas.

Na instituição B, os educadores eram, em sua maioria, estagiários da universidade, sendo que somente uma é contratada, mas com a mudança na gestão do município, permaneceu somente um estagiário e a secretaria de educação cedeu quatro educadores; devido a esse processo as atividades no ano de 2013 só iniciaram no final do mês de outubro. A assistente social, responsável pela instituição, é cedida pela prefeitura e há oito anos coordena as atividades. As reuniões com os pais acontecem em três momentos no ano, no início do ano, no mês de maio e a última em novembro, nessas reuniões os pais são convidados a participar de oficinas que acontecem ao final de cada encontro.

Nas duas instituições, a relação educador-educando é harmoniosa, porém, às vezes, há necessidade do educador chamar a atenção de forma mais intensiva e enérgica de alguns educandos. Com as observações, foi possível constatar que existe um relacionamento de respeito por parte tanto dos educadores como também dos educandos. Aqueles educandos que se mostram mais exaltados são convidados a dialogar com os coordenadores.

4.6.4 Estudo 4 – Professores e pedagogas

A representação de aluno e de sua família, presente no imaginário docente, traz grande prejuízo ao processo de escolarização, é o que nos mostra Alves-Mazzotti (2006), e isso se agrava principalmente se o aluno for pobre. Os professores criam expectativas de um aluno ideal, mas o aluno real é bem distinto e massivamente presente na escola pública. Para esses alunos, o professor parece projetar uma visão obscura e negativa, quer das relações interindividuais que são diferenciadas existindo certo distanciamento em relação ao aluno pobre, quer do processo de aprendizagem. Sobre esse último, as perspectivas são menores para o aluno com condições socioeconômicas baixas, além disso, o fracasso escolar é atribuído e transferido para o campo psicológico ou econômico do aluno. Nesse contexto a representação da família desse aluno é tida como desestruturada e os pais com baixa escolaridade (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Os professores tendem a pensar e externalizar esse pensamento de que no passado, não tão remoto, a situação da escola era melhor porque havia a presença da família e um interesse maior pelo estudo. No entanto, para esses professores, a escola atual está impregnada de uma visão negativa de todo o processo educacional. E o cerne dessa visão está na ausência da família e na má qualidade da educação escolar (MENIN; SHIMIZU; LIMA, 2009). Essa ausência da família pode ser expressa na falta de acompanhamento da vida escolar dos filhos. A má qualidade é atribuída ao sistema escolar que não provoca no aluno o querer aprender, e isso se dá de duas formas: a desvalorização do professor, e a imposição de programas curriculares que pouco podem contribuir ou despertar o interesse dos alunos (ALVES-MAZZOTTI, 2003).

As condições socioeconômicas são um agravante na representação e na efetivação do trabalho docente. Nessa perspectiva, objetivamos, no estudo com os professores e pedagogas, desvelar qual a representação que esses profissionais possuem de seus alunos e de suas respectivas famílias, principalmente aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social.

O estudo foi desenvolvido com aplicação de questionário em 22 escolas municipais e 13 estaduais. O critério adotado para a escolha das escolas foi de

acordo com as matrículas das crianças das quatro instituições de contraturno social que participaram da fase de questionário. Mesmo com a desistência de uma das instituições, optamos por não abrir mão das escolas em que as crianças, que frequentam aquela instituição, estão matriculadas.

Para conseguir autorização para a pesquisa nas escolas municipais, tivemos uma longa trajetória com a Secretaria Municipal de Educação – SME. Em dezembro de 2011, marcamos uma conversa diretamente com a secretária de educação para explicitar os objetivos do estudo. A mesma solicitou que protocolássemos o projeto de pesquisa para a análise na SME; atendemos a esse pedido já no início do mês de janeiro de 2012, mas somente ao final do mês de junho desse ano obtivemos resposta da SME com a autorização da pesquisa. As 22 escolas foram avisadas da visita da pesquisadora e da aplicação do questionário por meio de ofício emitido pela secretaria.

O contato foi diretamente com a direção das escolas, e nesse momento foi também explicitado o termo de consentimento livre e esclarecido, ressaltando a confidencialidade e anonimato das informações. Ressaltamos que não tivemos um tempo apropriado para a aplicação dos questionários, com a justificativa de que o horário de intervalo (recreio) é um momento muito esperado pelos professores, e esses não ficariam muito felizes em responder a um questionário. Em relação à hora atividade, seria inviável porque só atenderia quatro professores por dia, dessa forma, optamos (por falta de alternativa), a deixar os questionários nas escolas e retornar num prazo de uma semana para buscá-los. Essa estratégia possibilitou a não adesão à pesquisa, pois em média cada escola possui 10 profissionais entre professores e pedagogos, desse total 133 participaram.

As 22 escolas selecionadas estão localizadas nas regiões próximas às instituições. No entanto, as localidades mais distantes do centro pertencem à instituição A. As construções escolares são padronizadas, e várias escolas passavam por reformas e melhorias. A localização é central, dentro das diferentes vilas. As vilas pertencem à periferia da cidade, e muitas recebem alunos de distintas classes sociais, grande parte das crianças provém de ocupações irregulares e estão em situação de vulnerabilidade social.

Em relação às escolas estaduais, o processo foi mais dinâmico. O contato foi realizado com os próprios diretores e pedagogas em que combinamos a aplicação do questionário durante as atividades da semana pedagógica. Dessa

forma, a pesquisadora teve a oportunidade de conversar com os professores e pedagogas antes desses responderem ao questionário. Essa estratégia aumentou o índice de adesão à pesquisa. Essas escolas⁷ também fazem parte das regiões periféricas da cidade.

A seguir, comentaremos sobre as características dos professores e pedagogas, não distinguiremos as pedagogas dos professores. As respostas foram analisadas no mesmo *corpus*, porém, com a separação pela categoria profissional descrita na linha de comando para processamento no *software*. A tabela 13 auxilia-nos nessa caracterização.

Tabela 13 – Caracterização censitária dos professores e pedagogas que responderam ao questionário em 2012 e 2013.

Total da Amostra N= 283		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
1950 a 1970	128	45,23
1971 a 1990	149	52,65
Não respondeu	6	2,12
<i>Gênero</i>		
Masculino	28	9,89
Feminino	255	90,11
<i>Estado Civil</i>		
Casado (a)	205	72,44
Solteiro (a)	57	20,14
Viúvo (a)	3	1,06
Separado (a)	14	4,95
Não respondeu	4	1,41
<i>Filhos</i>		
Sim	211	74,56
Não	71	25,09
Não respondeu	1	0,35
<i>Religião</i>		
Católica	103	36,40
Evangélica	24	8,48
Espírita	5	1,77
Budista	1	0,35
Participa regularmente da religião	77	27,21
É religioso, mas não frequenta a igreja	54	19,08
Ateu	5	1,77
Não respondeu	14	4,95

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

⁷ Ver escolas participantes da pesquisa no Anexo F.

Na tabela, é destacada a diferença percentual entre professores homens e mulheres. Outra característica relevante está no estado civil em que prevalecem os casados, e a idade mediana de 23 a 42 anos. O aspecto que, talvez, possa exercer grande influência nas respostas e posicionamento dos professores é referente à religiosidade. No estudo de Santos e Rosso (2012, p. 148), confirmou-se que

[...] a religião dos professores contribui no sentido de que docentes religiosos praticantes consideram mais os aspectos normativos da representação social, indicando mais as carências morais dos educandos; por sua vez, os professores religiosos não praticantes, agnósticos e ateus enfocam as questões funcionais e materiais, como, no caso, as salas lotadas.

Sobre essa questão, aprofundaremos a discussão na análise das informações. A tabela 14 ajuda-nos a problematizar a profissionalização docente.

O número dos profissionais da educação foi proporcional em relação às categorias municipal e estadual. Muitos professores (62) não responderam sobre sua formação inicial. Uma característica importante desses sujeitos está na busca pela formação continuada, expressada pelo alto número de especializações, mestrado e PDE. Talvez isso também se justifique devido à política de ascensão de nível do professor no estado do Paraná, isso porque, para a secretaria de estado de educação, é atribuído mais peso às especializações do que ao mestrado e doutorado. Assim, é comum um único professor ter de duas a três especializações.

Tabela 14 – Caracterização profissional e institucional dos professores e pedagogas que responderam ao questionário em 2012 e 2013.

Total da Amostra N= 283		
<i>Categoria</i>	Total	%
Municipal	133	47,00
Estadual	150	53,00
<i>Situação profissional</i>		
Professor (a)	243	85,87
Pedagogo (a)	40	14,13
<i>Formação acadêmica</i>		
Normal Superior	1	0,35
Licenciatura	219	77,39
Bacharelado	1	0,35
Não respondeu	62	21,91
<i>Pós-Graduação</i>		
Não possui	4	1,41
Especialização	200	70,67
PDE ⁸	4	1,41
Mestrado	7	2,47
Especialização e PDE	9	3,18
Especialização, PDE e Mestrado	2	0,71
PDE e Mestrado	2	0,71
Não respondeu	55	19,43
<i>Tempo de magistério</i>		
Até 5 anos	43	15,19
Até 15 anos	92	32,51
Mais de 15 anos	142	50,18
Não respondeu	6	2,12
<i>Carga horária semanal</i>		
20 h/a	72	25,44
40 h/a	180	63,60
Mais de 40 h/a	28	9,89
Não respondeu	3	1,06
<i>Contrato de trabalho</i>		
PSS ⁹	35	12,37
QPM ¹⁰	240	84,81
Não respondeu	8	2,83

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Um pequeno número de professores atua no magistério até cinco anos, o que proporciona aos sujeitos o conhecimento das situações vivenciadas no ambiente escolar. O fato de 84,81% ser QPM também contribui, pois essa posição dá ao professor garantia em relação ao desenvolvimento de sua função pedagógica

⁸ O Plano de Desenvolvimento Educacional - programa desenvolvido pelo governo do Estado do Paraná tem como finalidade estabelecer a relação entre os professores e pedagogos da educação básica com professores do ensino superior para que aqueles desenvolvam subsídios teórico-metodológico para realizar ações educacionais que contribuam para a melhoria da prática pedagógica no ambiente escolar.

⁹ Processo Seletivo Simplificado para contratação de professores para atuarem nas escolas estaduais do Estado do Paraná.

¹⁰ Quadro Próprio do Magistério, referente aos professores que são contratados por meio de concurso público.

e certo pertencimento ao local de trabalho. No entanto, a carga horária elevada (40h/a) priva o professor de desenvolver com qualidade seu ofício, pois prejudica no planejamento e avaliação do processo educativo.

4.7 Procedimentos para análise das informações

Os procedimentos adotados para a análise das informações combinam a quantificação das informações e sua representatividade como qualidade dos dados descritos. Como sugere Cervi (2009), os métodos quantitativos servem como alternativa para se verificar alguma informação que já se tornou trivial. Para tanto, esse método precisa entrar em sintonia com as evidências que se busca verificar.

A abordagem qualitativa tem sido amplamente utilizada tanto na pesquisa social como na área pedagógica. O intuito é aproveitar da objetividade quantitativa e aliá-la as informações da pesquisa qualitativa, para desse modo, dar maior visibilidade às informações obtidas na pesquisa.

4.7.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo (AC) atém-se ao estudo da palavra e suas significações para revelar o que é inerente a essa palavra. Ao apresentar os fundamentos da AC, Bardin (1977), discute os elementos essenciais direcionados à rigorosidade do pesquisador e a revelação dos elementos mais significativos das informações. Dessa forma, a AC caracteriza-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Porém, para categorizar os elementos textuais há um conjunto de regras que precisam ser seguidas para o sucesso da análise. Dessa categorização fazem parte a leitura do pesquisador referente ao universo pesquisado, isso quer dizer que o investigador pode aliar à análise seus registros de observação, que podem contribuir significativamente nessa análise.

Além disso, essa técnica de análise é válida, pois parte da verificação das palavras em seus contextos, criando assim as categorias de forma objetiva e não somente considerando a subjetividade do pesquisador. É necessário conhecer o *corpus* em sua totalidade, e a partir disso ressaltar os aspectos que são convergentes e divergentes sobre o que se trata. Assim, a AC constrói-se com inúmeras leituras do *corpus* e com a rigorosidade do pesquisador.

4.7.2 Análise pelo software *ALCESTE*

A característica de comparação entre os elementos textuais que formam as frases dos sujeitos é o aspecto mais elementar do software *Alceste* (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Sua função fundamental está em mostrar a estrutura e as coocorrências dos termos em um contexto específico. Além disso, propõe-se a demonstrar a dimensão natural do texto, as condições em que foi produzido (REINERT, 1993). A abordagem estatística é utilizada para auxiliar no estudo, o que viabiliza uma análise quantitativa das informações textuais.

Anterior ao processo de análise pelo software, é necessário o tratamento das informações como a transcrição no modelo de língua escrita, e se houver necessidade, a junção de palavras com underline, por exemplo, conselho_tutelar, assim os dois termos são lidos como um só pelo programa. Com isso, informações são designadas por uma linha de comando e em seu conjunto compõem o *corpus* textual, o qual é processado pelo programa. O programa executa a leitura, classifica as palavras de acordo com suas ocorrências agrupando-as em classes.

Cada fragmento de texto constitui uma unidade de contexto inicial (UCI) que é separada pela linha de comando, a qual expressa as variáveis também a serem analisadas. A divisão das UCIs em segmentos de texto gera as unidades de contexto elementar (UCE) (CAMARGO, 2005). Essas últimas formarão as classes que são estruturadas pelo conjunto de informações homogêneas que se agrupam reciprocamente (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). As tabelas são construídas a partir do dendrograma, que mostra o resultado da classificação hierárquica descendente (CHD). Essa classificação permite a visualização da estabilidade das classes. Para considerar a expressividade da palavra na análise, o valor mínimo do qui quadrado (χ^2) é 3,84.

4.7.3 Análise pelo *EVOC*

O software *EVOC* (*Ensemble de Programmes Permettant l'Analyse des Évocations*) refere-se à análise quantitativa das evocações livres. As evocações são solicitadas ao respondente por meio de questionários ou entrevistas em forma de

palavras, que expressem livremente o pensamento do indivíduo em relação a um tema indutor. Essa abordagem é amplamente utilizada em estudos de representações sociais. A peculiaridade do programa está em analisar as frequências e a ordem média das evocações, listando o posicionamento do termo (VERGÉS, 1992).

É necessário fazer o tratamento dos termos antes de submeter o *corpus* para a análise. As palavras compostas precisam ser unidas com *underline* para serem consideradas como única palavra. O arquivo do Excel precisa ser salvo em formato CSV (*Comma-separated values*). O programa organiza as palavras do banco de dados e mostra a ordem das frequências em que aparece. As evocações com maior frequência simbolizam as palavras que foram lembradas em primeiro lugar pelos sujeitos. O *software* possui várias fases em que categoriza e agrupa as palavras de acordo com sua importância dentro do *corpus*.

4.7.3.1. Análise pelo SIMI

A análise de similitude é a última etapa do *EVOC* e compreende a construção da árvore em que as palavras mais evocadas aparecem mostrando a representatividade e a ligação entre os termos. A partir da árvore é possível realizar uma leitura fazendo a análise comparativa de quantos sujeitos evocaram os mesmos termos e como isso se torna representativo dentro do estudo.

4.7.4 Análise pelo SPSS

O *SPSS* (*Statistical Package for Social Science*) é um *software* de análise que combina testes estatísticos com testes de correlação. Desenvolve a análise de *corpus* com grande dimensão de conteúdo e de variáveis. A correlação estabelecida entre as variáveis pode contribuir para atestar ou contestar uma hipótese do trabalho. A utilização dessas estruturas de correlações serve para constatar o agrupamento entre as questões dentro de um questionário (DANCEY; REIDY, 2013).

O manuseio do *software* é simples, sua base de análise é numérica, porém, há possibilidade de fazer o tratamento de informações textuais, desde que essas sejam categorizadas e sejam atribuídos números às suas categorias. Dessa forma, o

lançamento dos dados ocorre da mesma maneira. Para essa pesquisa, analisamos as questões abertas dos questionários aplicados às crianças e adolescentes, seguindo essas orientações.

4.7.5. Análise pelo *ATLAS.ti*

O programa *ATLAS.ti* permite ao pesquisador a codificação das informações relacionando-as com os contextos. É um instrumento muito prático e similar ao ideal da análise de conteúdo. Por meio das categorizações o programa desenvolve a triangulação das informações e cria redes de conexões entre as codificações (FRIESE, 2013). O *software* possui ferramentas para a construção de gráficos a fim de ilustrar melhor as codificações. Outra ferramenta muito eficiente do *ATLAS.ti* é a análise do número de termos entre os códigos, essa análise nos permitiu fazer o levantamento dos termos e separá-los por classes gramaticais para melhorar a análise do relatório *Alceste*.

O próximo capítulo traz a análise dessas e de outras informações, assim como a discussão dos resultados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISES E RESULTADO DAS INFORMAÇÕES

Neste último capítulo realizamos a explanação e discussão das informações coletadas por meio dos questionários e entrevistas. Em um primeiro momento, discutimos os resultados separadamente por estudos. E, por último, realizamos a aproximação das esferas articulando as representações de acordo com as interseções que convergem. Mostramos também, em que momento essas esferas se afastam e de que forma isso pode acarretar em prejuízo para os sujeitos.

As informações apresentadas referem-se aos dados coletados por meio de questionários e entrevistas. Todo o material foi transcrito em planilhas do Excel, com a devida correção semântica para adequar as informações no modo de escrita. A correção é necessária para garantir o melhor aproveitamento na análise das informações pelo *Software Alceste*. As palavras compostas mais recorrentes foram unidas por underline () para potencializar a análise pelo programa. Além disso, foram descartados os vícios de linguagem e as palavras abreviadas na forma oral tiveram sua escrita literal.

No estudo 1 apresentamos as análises dos questionários e das entrevistas com as crianças e adolescentes. A combinação de procedimentos para análise será descrita no tópico abaixo.

5.1 Estudo 1 – Crianças e adolescentes

Para esse grupo de sujeitos, preparamos o *corpus* para a análise em conjunto, porém, diferenciando a linha de comando nos questionários por *fet_a para adolescentes e *fet_c para crianças, e para as entrevistas *fet_1 para crianças de 6 a 11 anos e *fet_2 para adolescentes de 12 a 16 anos. Para processar o *corpus* pelo *Alceste*, fizemos a substituição dos seguintes termos: *que nem* / igual; *de novo* / novamente; *só que* / mas; *se dá bem* / relaciona bem; *de vez em quando* / às vezes; *tem que* / precisa ou deve. Também separamos as palavras de acordo com suas classes gramaticais: verbo, adjetivo e substantivo.

5.1.1 Questionários

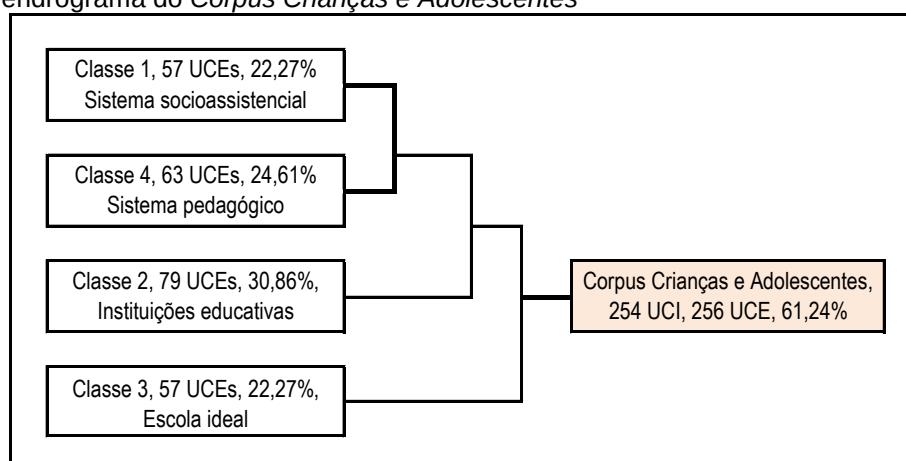
Para analisar o conjunto de informações dos questionários realizamos três análises com o apoio dos *softwares*: *Alceste*, *SPSS* e *ATLAS.ti*.

5.1.1.1 Análise Fatorial por Correspondência – AFC

Para a análise do questionário, cujo instrumento encontra-se nos apêndices E e F, realizamos a combinação da análise de conteúdo, análise pelo *ATLAS.ti*, análise dos relatórios emitidos pelos *softwares* *Alceste* e *SPSS*. Ressaltamos que uma análise primária do questionário foi apresentada em um congresso nacional de educação (SERPE, 2013), entretanto, associaremos à essa a Análise Fatorial por Correspondência (AFC), a partir dos quadros originados no relatório. O objetivo dessa análise está em problematizar as correlações entre os termos e as classes, e também os elementos conflitantes entre elas (POMMIER, 2004).

As informações para o tratamento no *software* *Alceste* provêm de um recorte do conteúdo dos questionários aplicados às crianças e adolescentes. O questionário era formado por 17 questões, das quais fizemos o recorte e analisamos seis questões agrupadas: O que pensa dos professores da escola em que estuda? O que pensa sobre a escola em que estuda? O que a escola representa para seu futuro? O que a instituição de contraturno social representa para você? O que você pensa dos professores que trabalham nessa instituição? Como seria a escola ideal? Optamos por analisar as informações sobre a escola em conjunto com as da instituição, porque as respostas eram curtas e no relatório foi possível separá-las pelo contexto em que estavam inseridas.

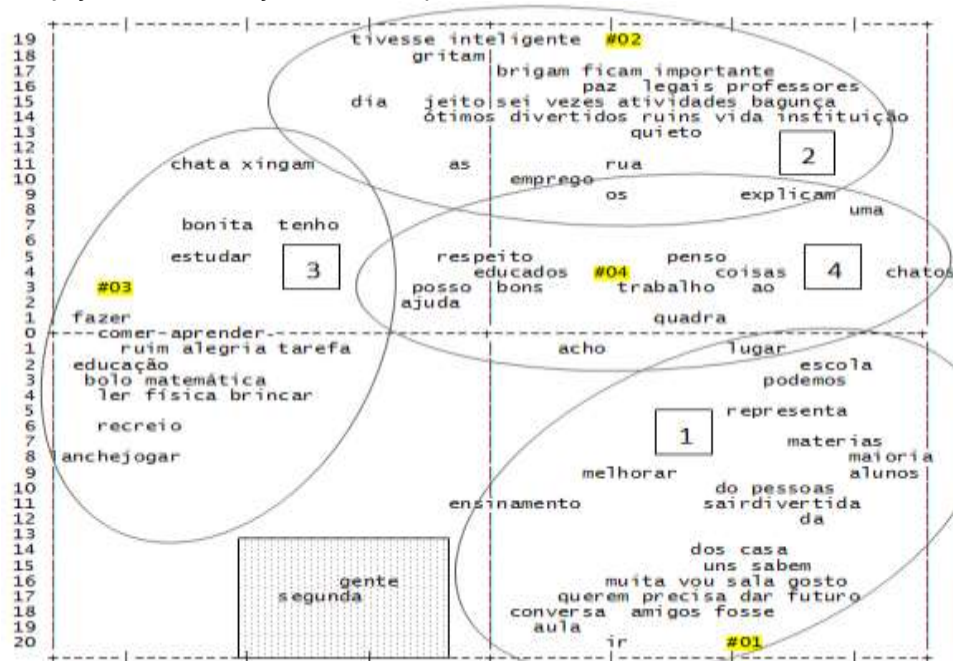
O programa gerou o relatório com 254 UCIs, 61,24% de aproveitamento das informações em que analisou 256 UCEs que formam quatro classes. A primeira divisão deu origem às classes 1 (22,27%, 57 UCEs) e 4 (24,61%, 63 UCEs) às quais representam o universo socioassistencial e pedagógico. A segunda partição originou a classe 2 (30,86%, 79 UCEs) e a classe 3 (22,27%, 57 UCEs), às quais mostram, respectivamente as distinções entre o contraturno social e a escola e, ainda, a idealização do ambiente escolar. O dendrograma a seguir mostra essa relação.

Figura 3 - Dendrograma do *Corpus Crianças e Adolescentes*

Fonte: A autora, 2013.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 1, "sistema socioassistencial", são as meninas, adolescentes da instituição C. Por sua vez, a classe 4, "sistema pedagógico", possui maior diversidade de sujeitos, o que demonstra que essa classe é hegemônica, em que há indivíduos compartilhando a mesma informação. A classe 2, "instituições educativas", é estruturada pelas meninas e com maior representatividade da instituição B. Por último, na classe 3, "escola ideal", quem contribui com maior expressividade são crianças, meninos da instituição A. A figura 4 traz a correlação entre as classes em que demonstra a existência de espaços vazios, é justamente estes que vão guiar nossa análise.

Figura 4 - Projeção das correlações entre as palavras analisadas - AFC



Fonte: A autora, 2013 - adaptado do relatório emitido pelo software Alceste

Os espaços vazios evidenciam as tensões entre as classes, embora pertençam a mesma partição, com conteúdos e contextos similares, o conflito entre as classes pode ser expresso pela palavra ‘chatos’. A classe 1 apresenta informações à respeito dos professores e das instituições de contraturno social, no entanto, os dados são mais expressivos em relação a essa última. É possível verificar, pelos termos agregados à classe 1, que os educandos têm uma percepção harmônica em relação às instituições de contraturno social.

Eles são muito legais porque eles sabem conversar. E legal. Jogar vôlei. (Suj_4)

Eu gosto de lá, é legal passar um tempo fora de casa. As coisas boas que um adolescente gosta de fazer de vez em quando. (Suj_98)

Já a classe 4 representa o ambiente escolar, e por mais que os sujeitos confirmem que a escola apresenta uma oportunidade para o ‘trabalho’, que os professores são ‘educados’ e ‘explicam’ a matéria, o elemento que provoca o conflito entre as classes é o adjetivo ‘chatos’. Pode-se perceber a lacuna formada entre esse termo e as outras palavras, além disso, pela hegemonia apresentada nessa classe, esse termo evidencia uma RS, pois é partilhada por muitos sujeitos de um grupo específico (MOSCOVICI, 1978).

Alguns são bons e outros ruins. É boa porque ela tem muitos privilégios e vários métodos de ensino. Representa eu ter um bom emprego. (Suj_60)

São muito chatos. É legal. Um bom trabalho. Que eu devo ter respeito. Eles são legais. Com alunos mais educados. (Suj_77)

Alguns bons e outros chatos e briguentos. Uma escola boa como todos dizem, é o que eu penso. Tudo, pois sem ela eu não posso ser alguém na vida. (Suj_133)

Eles são muito chatos. É tudo desestruturada e a escola é cheia de vandalismo. Trabalho e educação. Respeito. Chatos. Onde estudo. (Suj_84)

Como se pode ver, a lacuna que distancia os termos é a que une os sujeitos. A classe 1 manifesta as atribuições positivas do contraturno atribuídos pelo adjetivo ‘legal’ e o substantivo ‘futuro’, e a classe 4 evidencia os pontos positivos e negativos pertencentes à escola, positivo ressaltado pelo substantivo ‘trabalho’, entretanto, parece haver mesmo uma distância entre o que os termos indicam e o que realmente os sujeitos pensam, podemos afirmar a existência de uma zona muda de RS (ABRIC, 2005; JODELET, 2007; MENIN, 2006) dos professores, por meio da

visão negativa expressa pelo adjetivo 'chatos'. Isso porque, não está convencionado socialmente que você pode considerar o professor 'chato'.

A classe 2 traz as informações a respeito das escolas e do contraturno social. Essa classe nucleia as informações entre as duas partições.

Eles são legais e divertidos. Sem brigas, mais livros na biblioteca, mais funcionários e mais professores. (Suj_42)

Eles são legais. É chata porque são proibidas várias coisas. Meu trabalho. Educação. São legais, pois explicam para mim o que não sei. (Suj_13)

Uma coisa boa. Que eles são bons professores e continuem assim. Sem bagunça e sem brigas. (Suj_35)

As informações revelam que os educandos realmente conhecem os espaços educativos e conseguem perceber as necessidades de mudança nesses ambientes. A correlação entre as classes está demarcada pelos substantivos 'emprego' e 'rua', no entanto, com um espaço significativo entre os termos das classes distintas. O que indica que a tensão entre as classes está no que elas realmente representam para o educando, afinal, os substantivos 'emprego' e 'rua' não fazem parte do discurso dos adolescentes, e sim do universo adulto que faz com que os educandos incorporem esse raciocínio.

A classe 3 apresenta os sonhos que os educandos têm em relação à escola e ao contraturno. Essa classe também apresenta um espaço considerável entre os termos e as demais classes. A distância entre essas pode ser considerada como uma negação pelos sujeitos, no entanto, é uma negação consciente, explicitando a zona muda da RS (ABRIC, 2005).

Ruim porque a professora briga. Aprender, desenhar, brincar. Comer bolo, porque gosto e tem suco, tem comida, sobremesa, vira. Professor de educação física estressado, grita. (Suj_193)

Boa. Estudar. Comer bolo, parquinho, festa, ganhar brinquedo. São bonzinhos. (Suj_236)

Estudar. Fonte de estrelas. Eu queria jogar vôlei as duas aulas. Só teria aula de educação física. (Suj_70)

Muito bom, os professores brincam com a gente e com os colegas. Só ter educação física e matemática. (Suj_112)

As informações demonstram que os sujeitos conhecem o ambiente educativo, e também sabem da necessidade de mudança nesses ambientes. O 'lanche' e a 'educação física' são centrais nas falas dos sujeitos. Quanto ao 'lanche', há necessidade de tratar esse momento como um ato pedagógico, no qual existe o

espaço para a criança fazer sua refeição (ABREU, 1995). A ‘Educação Física’ ocupa um espaço ímpar para os educandos, tanto na escola como na instituição de contraturno, esse momento é tido pelos sujeitos como o espaço mais desejado em ambas as instituições educacionais. Portanto, a escola ideal seria aquela em que o tempo dedicado à ‘Educação Física’ fosse maior, e o ‘lanche’ tivesse opções mais variadas como na instituição em que há ‘bolo’. Como se evidenciou, na classe 3, o valor está na afetividade e nas relações vividas no ambiente tanto da escola como da instituição.

Com a análise da correlação entre os termos, podemos afirmar a existência de uma zona muda de RS e ainda o indicativo de polifasia cognitiva (CASTORINA; BARREIRO; CLEMENTE, 2010; BARREIRO; CASTORINA, 2012; JOVCHELOVITCH, 2004) em que há existência da interação das práticas e conceituações individuais associadas às práticas sociais de um determinado grupo, ou seja, os indivíduos agregam valor particular às trocas sociais que são influenciadas pela subjetividade do indivíduo, no entanto, modificada socialmente. Visto que os sujeitos demonstram conhecer o ambiente e as práticas, porque evidenciam a necessidade de mudança de aspectos conflitantes no ambiente escolar. Todavia, os educandos apropriam-se do discurso dos adultos e aderem ao ambiente educativo com vistas à promoção social.

5.1.2 Análise de correlação entre as variáveis – SPSS

Para o tratamento e análise das informações pelo *software SPSS*, contamos com a colaboração da Professora Ph.D Elizabeth Trejos-Castillo, pesquisadora da Texas Tech University, Lubbock Texas, Estados Unidos, por ocasião de estágio sanduíche sob sua supervisão nessa instituição. A contribuição foi no sentido de possibilitar a análise de respostas a questões abertas do instrumento questionário. Para essa análise foi necessário organizar as informações por categorias, dado o contexto e a similaridade das respostas. O conjunto de questões transformadas em variáveis de análise engloba: sujeito, instituição, gênero, idade, grau de escolaridade, escolas, estrutura familiar, quantidade de filhos que os pais têm, já

reprovou na escola, brigou com o colega¹¹, causa do desentendimento com o colega, brigou com o professor¹², causa do desentendimento com o professor, representação do professor na sala de aula em que estuda, o que faz com os colegas no recreio, como os pais são em casa, sanções adotadas pelos responsáveis para corrigir algo, sanções pela qual melhor aprende, representação da instituição de contraturno social, representação dos educadores sociais.

Como o programa trabalha somente com sistema numérico, com as respostas já categorizadas, atribuímos valores a essas e nomeamos as variáveis com termos reduzidos, por exemplo, para representação da sala em que estuda reduzimos para 'imagem_sala'. As tabelas 15 e 17 mostram o resultado das correlações entre as variáveis. Destacamos as variáveis demográficas com a cor cinza. A variável demográfica pode ter valor baixo, mas é uma forma gráfica e visual de entender a importância pelas diferenças que podem apresentar mais controle dentro do *corpus*.

Procedemos primeiramente à análise da tabela 15.

¹¹ Na tabela substituímos por “desentendimento com o colega”, visto que ‘brigar’, como evidenciado nas respostas, sugere a agressão verbal que foi desencadeada por ‘provocações’ pelos dois grupos, 27,1% para as crianças e 19% para os adolescentes.

¹² Também procedemos da substituição por “desentendimento com o professor”, no caso dos dois *corpus* o que prevaleceu foi “não brigou”, 94,4% para as crianças e 76,9% para os adolescentes, no entanto, as causas que apareceram eram abstratas expressadas pelos dois grupos como ‘implicância’, para as crianças 3% e para os adolescentes 11,8%.

Tabela 15 – Correlação entre variáveis – *corpus* Crianças

Crianças N = 107	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1. Idade	-																
2. Quantidade de irmãos		-															
3. Como são os pais em casa			-														
4. Instituição	-.307**		-.198*	-													
5. Escola	-.271**			.246*	-												
6. Grau de escolaridade	.722**		.197*	-.438**		-											
7. Já reprovou	.221*						-										
8. Representação da escola					-.225*			-									
9. Representação da sala de aula	-.276**	.195*				-.209*			-								
10. Representação do professor										-							
11. Desentendimento com professor											-						
12. Causa do desentendimento com o professor											.766**	-					
13. O que faz com os colegas										.196*			-				
14. Desentendimento com colegas	.302**			-.231*		.240*	.228*					-.193*		-			
15. Causa do desentendimento – colega	.333**	.208*				.236*		.214*					.686**		-		
16. Sanções que ensinam melhor									.242*							-	
17. Motivo pelo qual aprende: sanções						.234*								.206*		.200*	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Fonte: A autora com colaboração de Elizabeth Trejos-Castilho, 2014.

Podemos separar as correlações em dois grupos: relações interindividuais e relações intraindividuais.

Tabela 16 – Relação entre variáveis – *corpus* Crianças

<i>Relações interindividuais</i>	<i>Relações intraindividuais</i>
O que faz com os colegas → representação do professor	Desentendimento com colega → idade
Quantidade de irmãos → representação da sala de aula	Reprovação → idade
Quantidade de irmãos → causa do desentendimento com colega	Sanções que ensinam melhor → representação da sala
Desentendimento com colega → já reprovou	Sanções que ensinam melhor → motivo pelo qual aprende melhor
Desentendimento com colega → causa do desentendimento com professor	

Fonte: A autora, 2015.

Como podemos ver, as relações interindividuais contribuem para formar as representações. O elemento mediador (MOSCOVICI, 1985) está nas relações que são estabelecidas entre os colegas, e no caso da representação sobre o professor, a qualidade atribuída a esse foi *didática* (57,9%). Somado a isso, temos que a quantidade de irmãos desencadeia a representação sobre a sala de aula ‘participativa’ (49,5%). Embora essa última informação sobre a quantidade de irmãos venha a refletir nos desentendimentos com os colegas, a média de número irmãos ficou entre 2 (19,6%) a 4 (19,6%), e isso desconstrói a imagem que os professores apresentam que são as famílias numerosas, conforme Barretto (1980; 1981), das quais vem o aluno, que geram situações como bagunça, desorganização e outras que não condizem com o que o professor espera da turma.

Embora o que o aluno faz com o colega ocasione a reação do professor, essa ainda é mostrada de forma positiva pelos alunos. Nesse sentido, podemos afirmar, com esses dados, que o aluno possui uma visão pró-ativa do ambiente escolar, e isso como resultado de situações de conflito. Então, ainda podemos resgatar do pensamento de Freire (1987) que para essas crianças as situações de conflito são promotoras de uma visão positiva e construtiva das relações sociais. Ao contrário do que veremos com os outros grupos de sujeitos.

Os elementos intraindividuais também atuam como geradores de mudanças, e nesse caso, podemos considerar e resgatar de Piaget (1973b) que a afetividade atua como valor energético promovendo uma visão positiva das relações. As respostas à questão “*conversar e explicar porque não pode ter tal comportamento*” compreenderam 43% das respostas e relacionadas a essas as respostas (15%) faziam referência a “*resulta que a criança escuta / entende*”. Nesse sentido, a compreensão deriva de relações de proximidade e cordialidade.

Tabela 17 – Correlação entre variáveis – *corpus* Adolescentes

Adolescentes N = 147	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Gênero	-																			
2. Idade	-.194*	-																		
3. Instituição			-																	
4. Escolas		.205*		-																
5. Grau de escolaridade		.725*		.198*	-															
6. Já reprovou na escola		.324**				-														
7. Qual série reprovou		.351**				.841**	-													
8. Desentendimento com professor								-												
9. Causa desentendimento - professor								.820**	-											
10. Representação da sala de aula										-										
11. Representação do professor em sala											-									
12. Atitudes em sala de aula		.277**							.184*	.277*		-								
13. Escola ideal			-.182*										-							
14. Representação da instituição					.169*	-.181*								-						
15. Representação dos educadores												.168*			-					
16. Desentendimento com colega						.326**	.286**	.368**	.356**	.169*						-				
17. Causa do desentendimento com colega		.204*					.169*	.226**	.259**						.203*	.588**	-			
18. Motivo de aprender com a sanção							-.177*								.223**			-		
19. Sanções adotadas pelos responsáveis										.205*									-	
20. Sanções que ensinam melhor																			.184*	-

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Fonte: A autora com colaboração de Elizabeth Trejos-Castilho, 2014.

Para os adolescentes, os grupos não se diferenciam daqueles mostrados pelas crianças:

Tabela 18 – Relações entre as variáveis *corpus* Adolescentes

<i>Relações interindividuais</i>	<i>Relações intraindividuais</i>
Reprovação → desentendimento com colega	Atitude em sala de aula → gênero
Desentendimento com colega → desentendimento com professor	Causa do desentendimento com colega → idade
Desentendimento com colega → representação sala de aula	Sanções que ensinam melhor → sanções adotadas
Desentendimento com colega → causa do desentendimento com professor	Sanções adotadas → sanções que ensinam melhor
Causa do desentendimento com colega → representação dos educadores	Motivo pelo qual aprende melhor → representação dos educadores
	Escola ideal → instituição

Fonte: A autora, 2015.

Aqui, também percebemos que as representações são reflexos de situações vivenciadas em grupo, e que nas instituições de contraturno as ‘provocações’ (19%) são trabalhadas pelos educadores de tal modo que os adolescentes atribuem a esses a qualidade ‘bons’ (38,1%). Entretanto, na escola, diferentemente das crianças, os desentendimentos entre os adolescentes aumentam e a representação que esse tem da sala de aula ‘bagunçada’ (42,9%) advém das mesmas situações de provocações (19%), mas que fazem com que os professores tenham reações de ‘implicância’ (8,2%).

Os fatores intraindividuais gênero masculino (64,6%) desencadeiam as atitudes de bagunceiros (30,6%) e a idade com média de 12,8 anos (48,3%) tende a aumentar as provocações (65,3%). Resumindo: quanto mais velho mais se desentende, quanto mais se desentende mais reprova na escola. Porém, o desentendimento aqui não tem nada a ver com a estrutura familiar, diz respeito ao ambiente escolar (AQUINO, 1996). As sanções retributivas (PIAGET, 1994) expressas na forma de ‘conversa’ (48,3%) e na ‘conversa’ e ‘explicação’ sobre o ‘comportamento’ (53,1%) ensinam melhor (27,9%) os adolescentes a reverem suas atitudes. A escola ideal tem a ver com a representação que possuem da instituição e mostra um universo ‘sem brigas’ / ‘sem violência’ (25,8%).

5.1.2.1 Análise dos questionários pelo ATLAS.ti

Para essa análise, realizamos a leitura das informações em conjunto e analisamos as questões referentes às sanções, e se os sujeitos conseguiam

aprender com essas. Como resultado, temos a figura 5 que expressa quais as sanções e o que essas promovem, e a figura 6 que mostra os sentimentos frente a essas sanções.

Figura 5 – Sanções adotadas pelos pais e/ou responsáveis legais

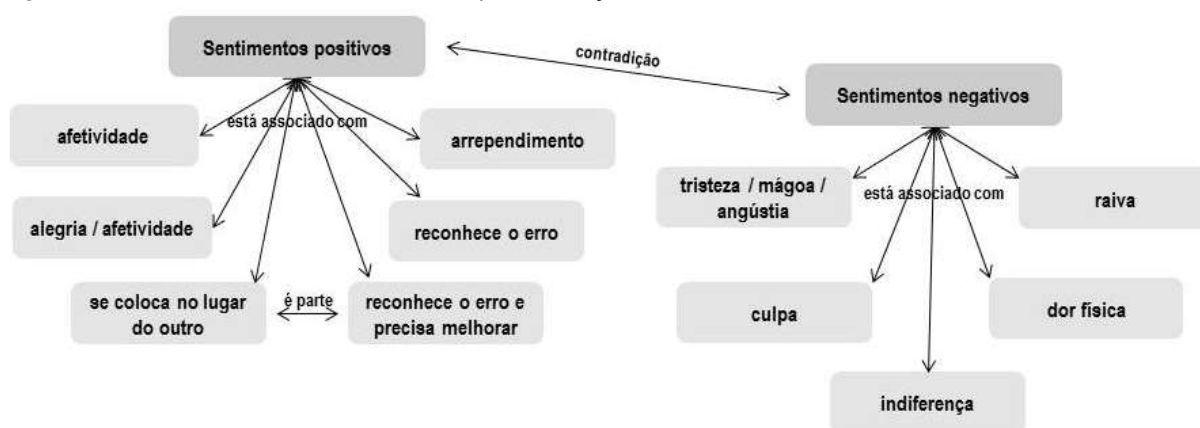


Fonte: A autora, 2015.

Nessa imagem, temos três situações, duas em oposição e uma intermediária. Nela fica evidente que as sanções retributivas desencadeiam a compreensão e o aprendizado frente às situações a que foram aplicadas. Oposto a isso, estão às sanções expiatórias que não produzem efeitos positivos nem nas crianças e nem nos adolescentes. No entanto, existe o quadro intermediário daquelas sanções, que dependendo da maneira como são expostas não produzem muito efeito, ou promovem somente a manutenção da heteronomia, como sugere Vinha et al. (2009), ao discutir e analisar os programas de TV que trazem receitas para os pais educarem seus filhos.

A figura 6 mostra quais os sentimentos essas sanções são capazes de desencadear no indivíduo.

Figura 6 – Sentimentos desencadeados pelas sanções



Fonte: A autora, 2015.

Nessa imagem, está bem demarcado que atitudes negativas tendem a promover sentimentos negativos e atitudes positivas ou pró-ativas promovem sentimentos positivos. Assim, podemos comprovar que o respeito unilateral promove o medo, enquanto que o respeito mútuo consegue produzir cooperação e solidariedade entre os indivíduos (PIAGET, 1994). É assim, que também concordando com Freire (1987): as relações de opressão, seja em casa, na escola ou na instituição tendem a deixar os indivíduos em uma condição de passividade, amedrontados e conformados (por um tempo) com aquela situação. Além disso, podemos afirmar que esses sentimentos promovem uma RS normativa (ABRIC, 2001; MENIN, 2007; MOSCOVICI, 1978) sobre as sanções que recaem nas relações com a família, escola e instituição, dependendo da forma como são colocadas. O oposto promove a participação e construção social da pessoa, podendo gerar a construção de uma consciência crítica (FREIRE, 1987) pela cooperação (PIAGET, 1994).

5.1.3 Entrevistas com crianças e adolescentes

Essa análise foi desenvolvida a partir da combinação da análise de conteúdo e do relatório emitido pelo programa *Alceste*. Para proceder a análise, separamos as informações obtidas por meio da entrevista (apêndice K) em 2 *corpus*: família, e escola e instituição. A seguir apresentamos cada um deles.

5.1.3.1 *Corpus* Crianças e adolescentes: a representação sobre família

No relatório estão colocadas as informações sobre as representações que os sujeitos possuem sobre suas famílias e sobre o seu próprio papel dentro desse espaço social. A figura 7¹³, mostra o aproveitamento pelo *software* em que foram analisados 318 UCEs, separados em 5 classes, totalizando 74,65% das informações presentes no *corpus*.

¹³ Melhor visualizado no Apêndice M.

Como podemos ver, a escola entra como elemento articulador entre as ações vivenciadas no ambiente familiar, inclusive como destaca o Suj_58 em que as conversas no ambiente doméstico são desencadeadas pela vivência na escola. Dessa forma, a escola ainda atua no ambiente doméstico como elo que pode unir os integrantes frente a um propósito comum.

O 2º grupo, ao qual denominamos “Sanções”, mostra a classe 2, “Sanções expiatórias”, com 42 UCEs e 13,21% em que é nítido por meio dos substantivos ‘dor’, ‘castigo’, ‘surra’ acrescidos das ações ‘aprendo’, ‘fico’, ‘xinga’, ‘bate’ e realçados pelos qualificativos ‘errado’, ‘triste’, ‘raiva’, ‘nervoso’ e ‘chato’, que as medidas adotadas por alguns dos pais ou responsáveis adquire efeito contrário ao esperado.

Nos damos bem, às vezes tem brigas. Às vezes eles batem. Aprendo. Sei que estou errado, fico triste, às vezes fico triste e às vezes com raiva. Ah somente surra mesmo. Sei, certo e quando você faz o bem para uma pessoa, e errado não sei, faz mal. Eu, porque a pessoa pode parar de gostar de mim, não sei. (Suj_7).

Eles conversam, eles falam que não pode brigar, eles falam baixinho comigo. Aprendo. Não sei dizer, fico triste porque é chato ficar escutando. Se eles não brigassem comigo, eles poderiam brincar comigo e só. Não sei. Brigar é errado. As pessoas. (Suj_46).

Como podemos ver, essas falas resgatam a figura 6 em que as sanções expiatórias geram sentimentos negativos, e mais ainda, mostra a contradição vivida na família. Isso é bem explícito com o Suj_46, que primeiramente afirma que não pode brigar porque os pais transmitem isso a ele, mas os mesmos brigam com ele, e a criança mostra ter noção de saber que isso é errado. Assim, voltamos à Piaget (1994) para destacar que a coação pode gerar sentimentos negativos e a obediência pura.

A classe 3, “Sanções projetadas à vida futura”, detém 93 UCEs com 29,25% das informações do *corpus*. Nessa classe estão presentes as projeções dos sujeitos para a vida no futuro, e como podemos ver pelos verbos ‘fazer’, ‘bater’, ‘devo’, ‘ensinar’, ‘respeitar’ que atribuem significado aos substantivos ‘pessoa’, ‘bagunça’, ‘professora’ e, ao mesmo tempo, distorcem os adjetivos ‘boa’, ‘louca’, ‘errado’. No entanto, os fragmentos das falas dos sujeitos é que conduzem a análise:

Eu, porque sou eu que estou fazendo errado. Já pensei, mas eu não quero ter filho. Mas se eu tivesse um filho e ele fizesse uma coisa grave eu iria tirar a coisa que ele mais gosta. (Suj_17).

Eu, porque se eu fizer alguma coisa errada para alguém, eu vou me prejudicar e não ela. Já pensei, eu não vou bater, não vou surrar, eu vou conversar com ele assim, acho que é melhor. (Suj_33).

Essa classe mostra que os sujeitos têm convicção sobre quem é prejudicado ao agir erroneamente. E mais ainda, traz uma projeção positiva para a educação dos filhos no futuro, eliminando os elementos normativos e mostrando que o melhor caminho seria a proximidade. Isso fica claro ao voltar às sanções desejadas pelo sujeito para o futuro de seus filhos.

A classe 1, “Relações familiares”, apresenta 97 UCEs com 30,50% das informações analisadas. É a maior classe do *corpus* e é também a que promove a ligação entre o 1º e 2º grupo. As informações retidas mostram que a proximidade é o elemento que une os integrantes da família expressos pelos substantivos ‘mãe’, ‘casa’, ‘pai’, ‘irmão’, ‘trabalho’, ‘avó’ entre outros, e acrescidos das ações ‘vai’, ‘morar’, ‘cuidar’ e ‘chegar’. Os termos dão significado às falas:

Mais ou menos às vezes eles falam a mãe principalmente que conversa, porque o pai trabalha muito e aí agora ele chega do serviço e vai trabalhar em outra parte, na casa dos meus avós, eles estão construindo outra casa. (Suj_50).

Não muito, às vezes quando é para passar sermão aí eles conversam. Às vezes eles contam, quando estamos eu e meu pai ele começa a contar histórias de antigamente, mas é quase raro porque ele não para em casa, e minha mãe também aí quando ela chega está cansada. (Suj_8).

É explícito que os sujeitos sentem falta dessas relações mais próximas. Nas duas falas está fortemente presente o que Cunha (2003) discute sobre as modificações que a família sofreu a partir da evolução no mundo do trabalho. As relações ficaram mais vulneráveis, devido ao desgaste dos trabalhadores que ao chegarem a casa não tem ânimo para a convivência familiar. Associado a isso, também tem o agravante de que os pais se aproximam dos filhos para coagir e reprimir.

Essa classe vai ao encontro do que apontamos na análise dos questionários, em que não aparecia tão explicitamente o adjetivo 'chato'. Entretanto, nas entrevistas em que há possibilidade de aprofundar o questionamento, essa informação ficou evidente e ao qualificar o professor como 'chato' o aluno atribui ao adjetivo toda uma carga negativa, presente no ambiente escolar que configura o 'mau' professor. Esse, por sua vez, adquire essa característica no momento em que nega ao aluno o direito de aprender, essa informação é bem demarcada nas falas dessa classe, e podemos afirmar que essa é uma 'atitude' (MOSCOVICI, 1985) que os alunos possuem frente aos professores.

A classe 3, "Instituição de contraturno social", possui 73 UCEs e representa 16,08% das informações do *corpus*. O conteúdo presente nessa classe traz as imagens que são expressas pelos substantivos 'briga', 'casa', 'carteira', 'tarefa', 'comportamento', e que são associadas às ações 'gosto', 'aprender', 'jogar', 'respeitar', entre outros, que são qualificados por 'boas', 'bons' e 'alegre'.

Acho boa. Acho legal porque lá em casa não tem nada o que fazer e aqui aprendo muitas coisas, eu gosto de vir aqui, gosto mais de minhas amigas, tenho muitas amigas aqui, mas me dou bem só com algumas. (Suj_24).

Bom, eu fico quieto na carteira. Educação, gosto daqui, aprender e gosto mais de jogar bola. Gosto, elas não gritam comigo, não ficam chamando a minha atenção. (Suj_38).

Por seu conteúdo, fica nítido o sentimento do sujeito sobre a instituição, mais que isso, para ele é como sua casa porque já se sente parte do ambiente, e isso acontece devido às relações positivas que se estabelecem com os educadores.

A classe 1, "Problemas na escola", admite 207 UCEs com 45,59% das informações, é a classe mais expressiva e apresenta o que os alunos atribuem como problemas existentes no meio escolar. As ações 'falar', 'pegar', 'reprovei', 'entrei' unidas aos substantivos 'escola', 'pedagoga', 'menina', 'diretor' mostram como são vistos esses problemas, e as falas a seguir explicam que:

Aí nós fomos lá na sala da pedagoga para falar da professora. Poderia, as pedagogas, eu acho que tinha que ser uma melhor que cuidasse melhor aí iria ser melhor. Porque tem umas que ficam segurando você lá se você está doente, e eu tenho certeza que eu iria mandar você ligar para o seu pai para você ir embora, e elas não, elas já seguram você, mandam você ficar lá. (Suj_29).

Meu pai foi lá e as meninas queriam pular no meu pai também e ele teve que ir embora, como o diretor não estava lá e ninguém atendeu dos alunos e todos vieram para cima de nós dois e eles não fizeram nada dentro da escola, por isso a mãe veio aqui. (Suj_36.)

Os problemas acima relacionados têm a ver com os profissionais que deveriam cuidar para que os conflitos fossem mediados, mas o que aparece é a insatisfação dos alunos frente a problemas que não demandariam de maiores resoluções e que são menosprezados pelos profissionais. Isso gera revolta no aluno e aversão ao profissional, podendo refletir na escola como um todo. Inclusive o primeiro sujeito coloca-se no papel do profissional para mostrar uma forma diferente de resolver os problemas.

5.2 Estudo 2 – A família: pais e/ou responsáveis legais

As entrevistas com os pais e/ou responsáveis legais foi realizada no período de julho de 2012 a agosto de 2013, em que a pesquisadora previamente agendava a visita na residência para proceder primeiro à explicação do TCLE e preenchimento do questionário socioeconômico, e, somente por último à entrevista. As visitas duravam em média 1h30 à 2h, no entanto, a entrevista tinha duração em média de 30 minutos. A explicação do TCLE foi crucial para estreitar os laços com os entrevistados e motivar um clima de confiança, para que esses pudessem fornecer as informações de modo seguro e verdadeiro. Esse clima de confiança (SARTI, 2011) foi fundamental para que os sujeitos pudessem revelar as informações de modo claro e objetivo.

Antes de processarmos os *corpus*, realizamos a revisão dos textos e fizemos algumas substituições de palavras: que nem / igual; de novo / novamente; tem que / precisa ou deve (de acordo com o contexto da frase).

As variáveis para descrever os sujeitos na linha de comando referem-se a gênero, faixa etária, relacionamento, situação familiar, religião, escolaridade, situação profissional, benefício e instituição. A tabela 18 faz essa descrição:

Tabela 19 – Descrição das variáveis para linha de comando do *Alceste*

Fpai_	Gen_	Fet_	Relac_	Sitf_	Rel_	Esc_	Sitpr_	Ben_	Inst_
	1. masc	1. 1981 a 1989	1. pai	1. casad	1. catól	1. não alfabetizado	1. c/ cart	1. sim	1. A
	2. fem	2. 1966 a 1979	2. mãe	2. solt	2. evang	2. assina o nome	2. s/ cart	2. não	2. B
	3. trans	3. 1948 a 1964	3. padrasto	3. conv	3. espírit	3. 1ª a 4ª	3. aposent		
			4. madrasta	4. separ	4. n/t	4. 5ª a 8ª	4. pension		
			5. avó	5. viúv		5. EF comp	5. autôn		
			6. tio			6. EM incom	6. domést		
			7. resp. sem parentesco			7. EM comp	7. do lar		
							8. cuidadora de crianças		
							9. outros		

Fonte: A autora, 2015.

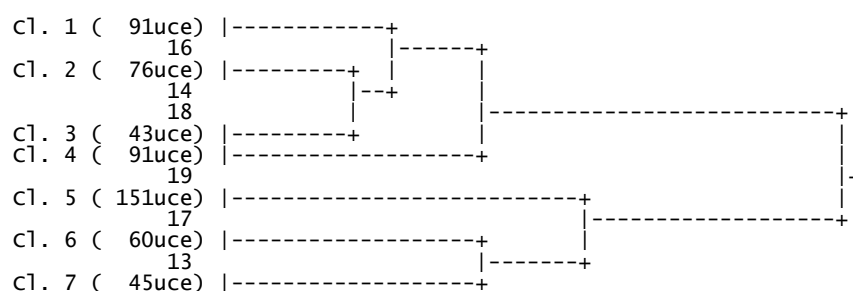
Para processar as informações pelo *Alceste*, dividimos o *corpus* em três contextos: História de vida, Relação com os filhos e, A escola e o processo de escolarização. Para nos referirmos aos sujeitos utilizamos a nomenclatura Fpai_ devido à diversidade de indivíduos entrevistados (mãe, pai, madrasta, padrasto, avó, tio e responsável legal). A seguir discutiremos cada uma delas.

5.2.1 *Corpus* Família: História de vida

Esse *corpus* corrobora com as informações de nossa primeira inserção em campo, em que visitamos oito famílias. Como pesquisa exploratória os elementos analisados serviram mais para estruturar os demais instrumentos de coleta para os outros sujeitos. No entanto, podemos ainda nos apoiar em alguns elementos levantados nessa inserção. Naquela ocasião, após análise verificamos uma ligação entre as sanções, responsabilidade e nostalgia (SERPE; ROSSO, 2011). As sanções equivalem às formas que a família busca para desenvolver a educação dos filhos, predominantemente heterônoma. A responsabilidade referente ao processo de escolarização e na nostalgia os pais creditavam ao passado maior facilidade para criar os filhos, os quais eram mais obedientes. O que nos chamou a atenção nessas entrevistas foi em relação à escola porque todos os pais creditavam à escola um futuro melhor para os filhos.

Agora com novas informações procedemos de outra análise. O *corpus* “História de vida” possui 557 UCEs e detém 71,22% das informações presente no *corpus*. O dendrograma que organiza a disposição das classes foi formado por duas partições que ao agregarem 4 classes fundamentam mais 3. Dessa forma, esse *corpus* possui 7 classes, às quais vamos analisar por seus agrupamentos. Abaixo a figura 9¹⁵ mostra o dendrograma.

¹⁵ Melhor visualizado no Apêndice O.

Figura 9 – Dendrograma *Corpus* Família: História de vida

Fonte: Relatório *Alceste*, 2014.

Como podemos ver existem dois grupos bem demarcados. Um formado pela primeira partição com as classes 2, 3, 1 e 4 que formam um conjunto o qual denominamos “O olhar para os filhos”, e o outro grupo formado pelas classes 6, 7 e 5 que formam o conjunto “Ponto de referência para enxergar os filhos”. Abaixo tratamos da análise.

5.2.1.1 Primeira partição: *O olhar para os filhos*

Esse conjunto de informações engloba as classes 2, “Diferenças entre as gerações”, 151 UCEs com 27,11%, e 3, “Preferência dos filhos”, com 91 UCEs e 16,34%, que são o ponto forte do dendrograma por fazerem parte da primeira partição e por apresentarem maior número de UCEs dentro do *corpus*. Ligados diretamente a esse grupo está a classe 1, “Processo educacional”, com 91 UCEs e 16,34%, a essa associa-se a classe 4, “Rotina dos filhos” com 76 UCEs e 13,64% das informações analisadas.

A classe 2 resume com dois adjetivos o conteúdo da classe, ‘diferente’ e ‘rígida’, esses dois termos representam para os sujeitos as diferenças ocorridas ao longo do tempo no processo de criação dos filhos, bem como traz, tal como mostrado na pesquisa exploratória, a informação de que antes até era mais sofrido, mas os filhos obedeciam aos pais. Ainda, conforme a pesquisa exploratória, aqui se reafirma a informação de que os pais creditam no verbo ‘criar’ todo o processo educacional dos filhos. Educação tem a ver com criação, como podemos ver com o Fpai_32:

Não tem muito movimento. Porque na época meus pais eram mais rígidos, apanhava muito quando fazia algo de errado. Hoje em dia quem apanha, o que acontece? Hoje a lei proíbe dar um tapa, porque assim a criança pode bater no pai, chamar o conselho tutelar, fazem o querem. (Fpai_32).

Nessa fala o sujeito admite a necessidade de manter a ordem por meios heterônomos. O que podemos constatar é que indivíduos “criados” pela heteronomia pura, sem ultrapassar a fronteira com a autonomia, tendem a reproduzir os mesmos modos de educação de seus pais. No entanto, isso nem sempre surte o efeito esperado, como pudemos ver nas figuras 5 e 6. Os pais dessa classe ainda têm uma RS normativa (ABRIC, 2001; MENIN, 2007; MOSCOVICI, 1978) do processo educacional e mostram que têm um conhecimento, pois viveram isso na pele. Tinham atitudes rígidas porque acreditavam que era a melhor forma de se criar um filho, e a imagem, “um tapa” expressa que essa era realmente a melhor forma de se ter a obediência.

Por sua vez, a classe 3 vem carregada de verbos expressos nas ações ‘brincam’, ‘conto’, ‘jogar’, ‘gostam’, ‘brigam’, entre outros, que mostram a relação estreita pelo adjetivo ‘boa’ com os substantivos ‘bola’, ‘histórias’, ‘videogame’, ‘brincadeiras’. Esse conteúdo e seu contexto expressam como as relações familiares são construídas quando o responsável começa a falar do filho/a, e mostra que os filhos se relacionam muito mais entre si do que com os pais:

Hoje não, eles têm um quarto só para eles. A gente mostra a realidade que era bem mais difícil. Eu conto histórias antigas de terror que minha mãe contava. Brincam, entre eles. Jogam no celular, no videogame. Chutar bola. Eles têm uma relação boa, às vezes que tem uma briga, mas é normal e já fica tudo bem. (Fpai_52).

Os sujeitos tentam resgatar de seus filhos o entendimento e a valorização sobre os bens materiais conquistados ao longo do tempo. A estreita relação entre essas duas classes está justamente nesse ponto do resgate ao passado para tentar fazer com que os filhos valorizem o tempo presente.

A classe 1 e a 4 são intermediárias e se complementam, enquanto a 1 trata do modo como os pais ensinam seus filhos sobre questões básicas de higiene e alimentação:

Ajudam, mas sempre com aquela preguiça. No caso de tomar banho, escovar os dentes eles já sabem, a maior parte fazem sozinho. Mas, sempre eu ensino a ter modos, e sempre estou chamando a atenção deles para que eles façam direitinho. (Fpai_18).

A classe 4 mostra o funcionamento da rotina dos filhos e da família:

Às vezes ela come alguma coisa quando eu estou com o almoço pronto, mas geralmente ela só troca o uniforme, pega as coisas, pega o ônibus e vai. Ela vem da instit_b direto para casa, às vezes quando eu preciso ela vai para a casa da avó, mas logo volta. O horário dela estar em casa, quando vai a avó e até às 7 ou 7h30. (Fpai_35).

Esses sujeitos demonstram que participam da vida dos filhos e que se preocupam com o bem-estar, seja pela saúde ou pelo lazer.

No conjunto dessas informações, principalmente as classes que estruturam o grupo, podemos perceber que as sanções são expiatórias em sua maioria, revelando a existência de relações unilaterais fortemente marcadas pela heteronomia (PIAGET, 1994), e mesmo quando existe a conversa, essa é desenvolvida em forma de monólogo em que somente os pais falam e a criança escuta. O conteúdo da classe vai ao encontro das informações que postulam que a rigidez e agressividade das sanções são fortemente influenciadas pela situação de pobreza que se encontram os pais (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

5.2.1.2 Segunda partição: Ponto de referência para enxergar os filhos

Esse agrupamento reúne as classes 6, “Percurso da vida” com 60 UCEs e 10,77% dos dados, e 7, “Condição de vida”, com 45 UCEs e 8,08% que formam a segunda partição. A classe que liga essa partição ao outro conjunto é a classe 5, “Relacionamento com os filhos” que possui 43 UCEs e 7,72% das informações analisadas no *corpus*.

A classe 6 é demarcada pelas ações ‘morar’, ‘casei’, ‘trabalhava’, ‘voltava’, ‘sobreviver’, ‘bebia’, entre outros, que unidos aos substantivos ‘Ponta Grossa’, ‘grávida’, ‘mãe’, ‘tempo’, ‘irmãos’, entre outros, configuram a trajetória de vida sofrida dos sujeitos.

Quando a menina nasceu eu engravidei em Santa Catarina no corte de pinus e fui ter ela em Ventania, eu trabalhava grávida. A minha vida foi forçada, trabalhei no pinus. Esses daqui eu trabalhei vendendo cachorro quente em Ponta Grossa na frente do terminal central. (Fpai_4).

As informações contidas nessa classe indicam pelo termo ‘trabalhava’, como a questão do trabalho é fortemente arraigada à identidade da família pobre. Podemos constatar que o termo representa uma condição de dignidade e respeitabilidade da pessoa pobre (SARTI, 2011). Além disso, a classe evidencia a perpetuação de relações heterônomas (PIAGET, 1994) entre pais e filhos, e fortemente demarcadas pela presença da pobreza estrutural (MINUJIN, 1999) entre as gerações.

A classe 7 está estreitamente ligada a essa relação com o trabalho e os adjetivos ‘tranquila’ e ‘registrado’ ressaltam esse elo. Algumas das ações como

‘trabalhava’, ‘vivía’, ‘sustentar’, ‘morar’ explicitam os substantivos ‘marido’, ‘mãe’, ‘vida’, ‘roça’, ‘diarista’. A palavra-chave dessa classe é o verbo ‘trabalhar’:

Eu vivia aqui, trabalhei muito, casei com o meu marido com 17 anos. Eu conheci ele aqui em Ponta Grossa, tive meus filhos. Eu trabalhei de diarista, mas registrada só agora. Hoje eu vivo com o meu marido, nós vivemos bem, vivemos com os nossos filhos. (Fpai_47).

O trabalho funciona como elemento central na vida dos pais e responsáveis pelas crianças.

A classe 5 promove a última ligação unindo os dois grupos. Nessa classe os substantivos ‘escola’, ‘dia’, ‘televisão’, ‘serviço’, ‘medo’ são ressaltados pelos verbos ‘fica’, ‘vão’, ‘chega’, ‘levantam’, ‘comentamos’, que demonstram o relacionamento entre pais e filhos:

Sim, sempre estamos comentando. Ela conversa muito mais com a minha esposa, por ser menina. De manhã e a tarde ela vai à escola. À noite ela vem para casa descansar, ficar com a gente e assistir um pouco de televisão, desenho que ela gosta, fica conversando sobre o que se passa. (Fpai_16).

Na fala desse pai é possível perceber que a interação maior da família acontece à noite e, ainda, que existe uma separação por identificação de gênero das meninas com as mães. É por meio de momentos como esses que os pais e responsáveis aproximam-se de seus filhos, e essa classe mostra o esforço dos sujeitos em manter essas trocas. É a partir dessas trocas interindividuais que as crianças e adolescentes sujeitos podem elaborar um sistema comum de valores (PIAGET, 1973b).

Essa classe ao unir o grupo 1 que versa sobre os filhos em si com o grupo 2, que trata especificamente da vida dos pais e responsáveis, mostra-nos a importância da questão geracional na construção social dos indivíduos. As memórias de uma família são fundamentais para que os filhos tenham uma base para se apoiar no processo de construção de sua identidade social (PIAGET, 1973a). A história de uma pessoa começa no ambiente familiar, e negar esse ambiente é reduzir o sujeito a objeto de relações.

Nesse sentido, essas relações são muito importantes se considerarmos a constituição das esferas públicas discutidas por Jovchelovitch (2007), o qual mostra que o senso de realidade é importante para promover o compartilhamento de informações entre os indivíduos. A identificação das vinculações entre as pessoas pode ter seu início no espaço privado, entretanto, a esfera pública transcende o local privado e emerge do espaço individual em comum entre os sujeitos. Assim, é por

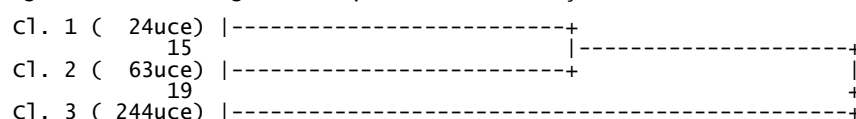
meio da construção de sua identidade que o sujeito tem condições de encontrar elementos que sejam comuns com outras pessoas.

É assim que passamos a discutir, agora, sobre a representação que os pais possuem de seus relacionamentos com os filhos dentro do processo dessa construção.

5.2.2 *Corpus* Família: Relação com os filhos

O *corpus* apresenta a análise de 331 UCEs presentes em 74,72% do total das informações. É dividido em 3 classes que na primeira partição origina as classes 1 e 2 e, na segunda, origina a classe 3 que se liga a esse grupo. A figura 10¹⁶ mostra essas partições.

Figura 10 – Dendrograma *Corpus* Família: Relação com os filhos



Fonte: Relatório *Alceste*, 2014.

A classe 1, “Sanções”, é a mais expressiva do *corpus* e analisa 244 UCEs compreendendo 73,72% do *corpus*. Essa classe mostra um perfil diferente daquela apresentada pelo primeiro *corpus* na classe 2, do grupo “Olhar para os filhos”. Aqui diferentemente daquela, o substantivo dominante é ‘conversa’. As ações que contribuem para isso são ‘explico’, ‘aprendem’, ‘deve’, ‘respeitar’, ‘obedece’, no entanto, também aparecem ‘bater’, ‘xingo’, ‘surrar’, justificados pelo adjetivo ‘errado’. A fala a seguir mostra como aconteceu a mudança:

Por isso que eu falo, os outros era mais fácil, porque a gente falava e eles entendiam, obedeciam. Já, os mais novos são mais difíceis. Eu já tive várias reações, até de bater. Agora eu tento me controlar, já converso e explico o que é certo ou errado. Mas, bater não adianta quanto mais a gente agride é pior. (Fpai_22).

Os pais conseguem perceber que a heteronomia já não dá resultado e modificam seus métodos, adotando medidas menos disciplinárias e mais participativas. A conversa aparece bem acentuada nos sujeitos que compõe a

¹⁶ Melhor visualizado no Apêndice P.

classe. Esse elemento pode desenvolver a construção da autonomia (PIAGET, 1994) e ainda estreitar os laços entre pais e filhos, como mostrou a figura 6.

A classe 2, “Mudança de atitudes”, com 24 UCEs e 7,25%, indica certo descontentamento dos sujeitos frente à escola, segundo eles, seus filhos tiveram uma alteração nas atitudes, principalmente ao mudar da escola municipal para a estadual. Alguns verbos como ‘entrou’, ‘dizia’, ‘perguntava’, ‘cheguei’, ‘acompanha’ dão visibilidade aos substantivos ‘criança’, ‘escola’, ‘professora’, ‘bagunça’, ‘creche’ e ‘adolescência’. A fala abaixo explicita essa situação:

Ele nem espera eu dizer o que é para ele fazer, não precisa dizer por que ele acha que sabe. Ele está bem complicado, não sei se é a adolescência, foi depois que entrou na escola estadual, houve muita mudança. (Fpai_10.)

A queixa dos sujeitos dessa classe está na forma como as relações na escola estruturam-se. De acordo com os sujeitos, os filhos passam a ter atitudes em casa que contrariam a forma como foram criados. Essa classe, embora tenha abrangência pequena dentro do *corpus*, revela uma posição dos pais de embate com a posição dos professores, os quais afirmam que a postura dos alunos na escola é culpa da família (CAFIERO, 2009).

A classe 3, “Formação profissional”, com 63 UCEs e 19,03%, resgata a importância da escola e da instituição de contraturno para o mundo do trabalho. Alguns substantivos, ‘dia’, ‘casa’, ‘escola’, ‘serviço’, ‘tarefa’, relacionados com as ações ‘deixo’, ‘queria’, ‘jogar’, ‘mandar’, ‘estudar’, ‘trabalhar’ podem ser resumidos na seguinte fala:

Preciso explicar para ele que precisa estudar, e se ficar na instit_b tem curso que ajuda em um emprego, eu coloco tudo isso na cabeça deles. Eu falo que não tem necessidade, igual passa essas coisas feias na televisão eles assistem e a gente já comenta. Eles falam que vão ficar na instit_b, vão estudar muito, terminar os estudos e arrumar um serviço bom. (Fpai_29).

Essa fala expressa o valor atribuído à instituição de contraturno referente à possibilidade de encontrar melhores oportunidades de trabalho no futuro.

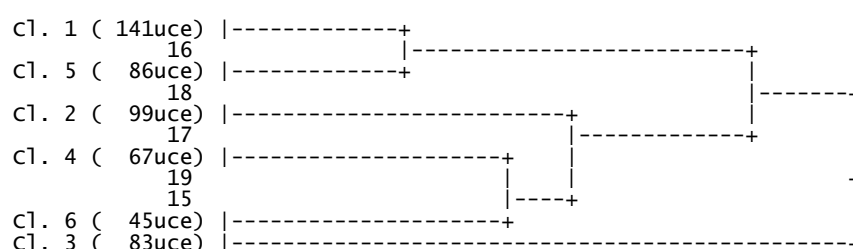
Esse *corpus* evidencia uma mudança quanto à percepção da realidade pelos sujeitos. Tendo em vista, que esses sujeitos parecem mais descentrados (PIAGET, 1973a) e percebem que a educação é mais ampla que a criação, há uma forte propensão na renovação das relações. Educação corresponde à transformação (FREIRE, 2002) na qual o indivíduo é sujeito, e nessa relação, quando o

responsável se propõe a se aproximar mais do filho, isso pode resultar em novas possibilidades de que no futuro os filhos de hoje adotem essas mesmas medidas.

5.2.3 *Corpus* Família: A escola e o processo de escolarização

Esse *corpus* apresenta as questões que faziam menção à escola e à instituição de contraturno social. É formado por 521 UCEs que compõem 75,84% das informações analisadas, divididas em 6 classes que são mostradas na figura 11¹⁷. Para a análise consideramos o qui quadrado ($\chi^2 = 3,84$) multiplicado por 2 (7,68).

Figura 11 – Dendrograma *Corpus* Família: A escola e o processo de escolarização



Fonte: Relatório *Alceste*, 2014.

Devido à extensão desse *corpus*, vamos proceder à análise por agrupamentos. A primeira partição dá origem às classes 1 e 5, a segunda partição define as classes 4 e 6. Fazem parte do 1º grupo as classes 1 e 5, e do 2º as classes 4, 6 e 2. A classe 3 se une à ligação do 1º para o 2º grupo. Assim procederemos de duas discussões: “Olhar para os filhos” e “O olhar para a escola”.

5.2.3.1 *Corpus* Família: Olhar para os filhos

Esse grupo apresenta a classe 1, “Acompanhamento nas atividades”, com 83 UCEs e 15,93% dos dados, e a classe 5, “Participação na vida escolar”, com 67 UCEs e 12,86% das informações analisadas. A classe 1 é demarcada pelo adjetivo ‘sozinho’, e mostra que os sujeitos não acompanham os filhos nas atividades

¹⁷ Melhor visualizado no Apêndice Q.

extraescolares, muito embora comentem sobre as novidades que os filhos trazem da escola e da instituição:

Comentam, quando está bom e quando não está, quando tem um almoço bom e quando não tem, sempre falam, contam espontaneamente. Eles vão sozinhos. Quando tem alguma atividade eles participam, mas geralmente quem leva é a escola ou a instit_b. (Fpai_32).

A classe 5 mostra que esses sujeitos tentam participar do processo de escolarização dos filhos. Os verbos ‘vou’, ‘conversar’, ‘chamam’, ‘saber’, ‘ver’, ‘interesse’ associados aos substantivos ‘reuniões’, ‘reclamação’, ‘mãe’, ‘pedagoga’, dão significado às falas dos sujeitos:

Porque eles sabem o que aconteceu comigo, eles acompanham. Eles me ligam e avisam quando tem reunião. Eu sei o que esta acontecendo, sempre estou lá. Eles falam para mim que quando me enviam bilhete eu vou, mas tem outras que a escola manda bilhete e os pais não aparecem. (Fpai_2).

Essa fala evidencia que há um interesse pela vida escolar do filho. Mas a participação, no sentido de acompanhar a vida escolar dos filhos, é um tanto limitada. E nessa classe os sujeitos ao se referirem às professoras trazem a imagem de segunda mãe, levando a escola ao plano doméstico (ROSSO; CAMARGO, 2011). Nesse conjunto de informações, parece haver uma preocupação voltada às questões escolares partindo das experiências que se tem com os filhos em casa. Porém, o outro grupo mostra o outro lado da relação.

5.2.3.2 *Corpus* Família: O olhar para a escola

Nesse agrupamento estão as classes 4, “Diferenças geracionais: instituições educativas”, com 99 UCEs representando 19% das informações do *corpus*, e a 6, “Conflito nas relações”, com 45 UCEs detendo 8,64% das informações. Esse conjunto evidencia certa mudança temporal sobre o processo de escolarização, e também ressalta a desaprovação pelos pais sobre algumas situações que acontecem no âmbito escolar. A classe 4 é específica para essas modificações e os sujeitos mostram que acompanham a vida escolar dos filhos, e ainda atribuem à instituição de contraturno a transformação desses:

Eu pareço muito casca grossa assim, eu não tive muito carinho de pai, ele me criou assim. Se eu fosse abraçar ele não me dava bola. Ele mandava sair dali, eu ficava ali, queria mostrar alguma coisa. Eu ia mostrar alguma coisa no caderno ele falava que estava apurado e tinha outras coisas para fazer. (Fpai_5).

Eu gosto muito dali, porque antes ele era bem teimosinho, e ele mudou completamente, não que ele fosse muito desobediente, mas eu via que ele tinha umas amizades não muito boas, o horário que ele fica lá ele ficava muito na rua. (Fpai_15).

Os sujeitos dessa classe revelam uma situação antagônica ao que algumas pesquisas sobre as representações dos professores sobre a família revelam (BARRETTO, 1981; BRANDÃO, 1982). Esses pais evidenciam que por eles não terem tido a motivação e interesse dos seus pais para o estudo, tentam agora recompensar os filhos motivando-os a estudar (CAFIERO, 2009; VARANI; SILVA, 2010).

Por sua vez, a classe 6 vem em direção contrária e mostra pontos de divergência entre família-escola. Os adjetivos ‘ruim’ e ‘grossa’ suscitam questões negativas, principalmente quando ligados a alguns substantivos como ‘diretora’, ‘atitudes’, ‘boletim’, ‘uniforme’ e associados às ações ‘fiquei’, ‘tratam’, ‘diz’, ‘assinar’, entre outros.

Eu fiquei com vergonha porque eu não vi que ele tinha tarefa e ele também não falou. Ela disse que era eu quem tinha que olhar o caderno. Agora que ela passou para diretora ela continua assim, chama atenção, esses dias ela chamou atenção de uma mãe na minha frente, coitada da mulher. (Fpai_30.)

Eu faço o possível. Só porque ele foi com uma blusa que não era do uniforme a diretora me chamou atenção e disse que não era para ele entrar no portão, eu não respondi ela, fiquei quieta. (Fpai_29).

Presente nessas duas afirmações está o ponto frágil que compromete a relação família-escola, sendo que a última enxerga a família em uma hierarquia de inferioridade (NAVARRO, 2004), e, como fica explícito nas falas, os responsáveis conseguem refinar essa informação e adquirem a aversão a alguns profissionais, e não à escola de modo geral.

A classe 2, “Comparações entre os papéis sociais”, analisa 141 UCEs com 27,06% das informações do *corpus*, mostra como os pais enxergam os professores e educadores. Os adjetivos ‘difícil’, ‘fácil’ e ‘diferente’ podem resumir o conteúdo da classe ao associar-se aos substantivos ‘professores’, ‘educadores’, ‘alunos’, ‘educação’, ‘filhos’, ‘paciência’, que explicitam as ações ‘ensinar’, ‘dar’, ‘lidar’, ‘devem’, ‘bater’, ‘explicar’. As seguintes falas resumem esse conteúdo:

Não comparando com o meu serviço, porque o meu serviço é pesado, mas eu acho que no geral é mais difícil, porque os professores devem ter um tempo para ensinar, porque sempre tem alunos bagunceiros, que gritam em sala de aula, pois são muitas crianças para uma pessoa só. (Fpai_3).

Eu acho que eu não suportaria. Acho que eles fazem bem o trabalho deles, pelas dificuldades que eles têm, porque cada criança tem um comportamento diferente. Eu acho que é um segundo pai ou uma segunda mãe porque os professores fazem a segunda parte. Nós fazemos a primeira que é educar em casa e os professores educam na escola. (Fpai_27).

Essas informações são importantes em todo o processo de pesquisa, pois como tivemos o privilégio de ouvir, quase que simultaneamente, dois grupos distintos: família e escola, sobre um mesmo assunto, podemos afirmar que os professores não conhecem as famílias de seus alunos. Mais que isso, 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.

A classe 3, “Valorização da escola”, compreende 86 UCEs com 16,51% das informações, atua como elo entre o 1º e o 2º grupo. Nessa classe, o conteúdo apresenta a opinião que os pais e/ou responsáveis têm sobre a escola, e o que esperam dela para o futuro dos filhos. As ações expressas pelos verbos ‘acho’, ‘aprender’, ‘quer’, ‘tenho’, ‘conseguir’, ‘estudarem’ e ‘terem’ demonstram que os sujeitos possuem um conhecimento sobre o assunto e esperam algo desse ambiente que é expresso pelos substantivos ‘escola’, ‘futuro’, ‘educação’, ‘estudo’, ‘vida’, ‘serviço’, ‘pessoa’. Os adjetivos ‘importante’ e ‘ótima’ evidenciam a confiança no ambiente escolar.

É importante, porque a escola é o futuro dela, porque a gente que não teve muito estudo e já sofre para arrumar um bom emprego, então ela estudando vai conseguir arrumar um emprego mais fácil. (Fpai_39).

A escola é o lugar importante para o futuro e para a vida deles, para eles não terem tanta dificuldade igual a nós. Eles precisam fazer meio de tudo, aprender fazer de tudo para não sofrerem. (Fpai_27).

Com o conteúdo do *corpus* e a análise dessas informações, podemos afirmar que os termos estruturantes das classes se integram no sentido de explicitar que os pais não estão alheios à vida escolar dos filhos, e, ainda, reconhecem a importância do estudo para seus filhos. Os pais transferem as expectativas que tinham no passado para as gerações futuras – os filhos (MARTÍNEZ; ENGUITA; GÓMEZ, 2010). Aqui, podemos ver que a RS construída é dimensional e dinâmica (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2007) sobre o processo de escolarização, pois os pais apresentam um conhecimento não somente a respeito da vida escolar de seus filhos, mas também sobre as dificuldades encontradas pelos professores para desenvolverem o trabalho pedagógico.

É importante ressaltar que o papel da família na formação e construção de valores é essencial na vida dos filhos. Assim como também, o acompanhamento no processo de educação escolar, visto que, ambas, família e escola precisam dividir as responsabilidades e, principalmente, assumir aquelas que lhe são devidas.

Passemos agora a análise das informações coletadas pelos questionários e entrevistas com os educadores sociais.

5.3 Estudo 3 – Os educadores sociais

Para a coleta de informações dos educadores sociais, utilizamos 2 procedimentos: questionário e entrevista com adaptação da triagem sucessiva (Apêndices G e L). Para a entrevista, a técnica foi a mesma utilizada das entrevistas com os professores. Separamos esse estudo em dois momentos, o primeiro dedicado à dupla análise dos questionários, em que procedemos da análise do relatório emitido pelo *software Alceste*, e também análise de conteúdo categorizando as informações por contexto, e o segundo em que procedemos à análise das entrevistas. Reunimos as informações em dois contextos: Representações sobre os problemas e visão de futuro dos educandos; e, Educadores Sociais e suas representações sobre os pais e os valores dos educandos.

A seguir tratamos das análises.

5.3.1 Questionários

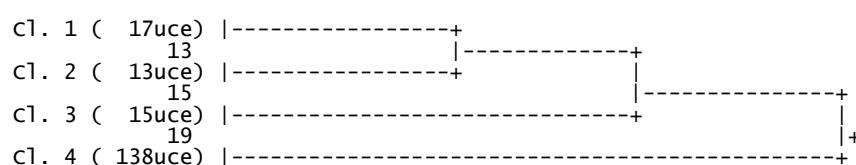
O questionário, para os educadores sociais, foi aplicado em oitp instituições de contraturno social incluindo três que também funcionam como abrigos, são consideradas para a análise as informações dos 35 questionários de educadores dessas instituições¹⁸.

¹⁸ Ver no Anexo E o mapeamento regional das instituições que participaram da pesquisa.

5.3.1.1 Análise do questionário processado pelo Alceste

Após as informações transcritas, montamos um *corpus* textual para tratamento no *Alceste*. O programa gerou o relatório com aproveitamento de 70,93% das informações com 183 UCEs. Para a estruturação do dendrograma o *qui* quadrado considerado foi de 3,84. A figura 12¹⁹ mostra a divisão das classes, em que a primeira participação dá origem às classes 1 e 2 que estão agrupadas e representam 16,39% do *corpus*, ligada a esse grupo está a segunda divisão que gera a classe 3 com 8,20% das informações e vinculada a ela, a classe 4 que é a mais representativa do *corpus* com 75,41%. Para nomear os sujeitos, utilizamos a terminologia Educ_.

Figura 12: Dendrograma do *Corpus* Educadores Sociais



Fonte: Relatório *Alceste*, 2013.

A classe 1, "Finalidade da instituição", possui 17 UCEs e representa 9,29% das informações. Recebeu essa denominação devido a seu conteúdo que expressa o âmbito da instituição e a função dos educadores. A base para construção dessa classe está nos educadores com escolaridade no ensino superior, aqueles que têm especialização, e outro elemento estruturante é a religião católica. As ações limitam-se a 'pode', 'trata' e 'busca', que dão sentido à existência de 'respeito', 'direitos', 'adolescentes', 'garantia', 'instituição', 'necessário', 'desenvolvimento', 'social', 'convivência', 'essencial', 'lúdicas', 'lei', 'meio', 'transformação', entre outros. A prevalência dos substantivos evidencia a ênfase que os educadores direcionam ao trabalho que desenvolvem, e também a atribuição que dão à construção moral dos educandos.

A transformação social por meio de atividades lúdicas e atividades socioeducativas. Bom, meu trabalho é a respeito do complemento educacional, que busca trabalhar com temas que por meio de um diagnóstico das necessidades, escolhemos, por exemplo, higiene é um tema fundamental e necessário, é assim. (Educ_8)

¹⁹ Melhor visualizado no apêndice R

No entanto, os sujeitos hesitam em afirmar a importância da garantia de direitos para as crianças e adolescentes:

Respeito a si mesmo, isso não é trabalhado, amor próprio, pois só com o respeito em si pode se respeitar o próximo. O eca é muito bom para os direitos e preservação da qualidade de vida dos jovens, porém é falho quando se trata dos deveres. Na prática não funciona bem, eu acho. (Educ_15)

Isso demonstra que o profissional ainda não compreende a dimensão das conquistas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), principalmente relacionado ao combate à violência e abandono infantil. Uma das possíveis causas para o desencontro das informações talvez se deva à repercussão midiática que mostra apenas informações desconstruídas e muitas vezes distorcidas (HERMAN; CHOMSKY, 2003), ficando explícito uma RS voltada aos aspectos normativos (ABRIC, 2001) do ECA e do conselho tutelar. Apresenta também, o esforço para a construção da reciprocidade e respeito mútuo (PIAGET, 1994).

Já a classe 2 agrega 7,10% das informações com 13 UCEs e retrata o ideal e sonho que os educadores têm para seus educandos. Os verbos 'tenho', 'falar', 'posso', 'promover' e 'melhoram' auxiliam nas expectativas quanto ao 'conselho tutelar', 'vida', 'digna', 'oportunidades', 'social', 'contatos', 'conhecimento', 'escolha' e 'papel'. Os sujeitos potencializam as expectativas nos educandos quando esses apresentam um perfil aberto às oportunidades, como segue abaixo:

Se levarem a sério todas as oportunidades que a vida lhes proporciona, podem reverter um estigma social pré definido pela sociedade. (Educ_3)

No entanto, quando as informações referem-se aos benefícios sociais recebidos pelas famílias:

Ele auxilia a família, mas não promove socialmente pois no meu ponto de vista, digno é aquele que interage na sociedade, trabalho, saúde, lazer. Os benefícios oferecidos pelo governo, não dão este direito legal de cidadão. (Educ_5)

A opinião sobre benefícios sociais e seus beneficiários denota a prevalência dos aspectos normativos da RS (ABRIC, 2005), sendo que as informações são apresentadas de modo conturbado, há ainda a necessidade de explorar com esses sujeitos a fonte de informação para formarem sua opinião. Em relação ao conselho tutelar, os sujeitos parecem não possuir uma opinião formada porque desconhecem

como se dá o trabalho desse órgão, mas a experiência com as pessoas que já tiveram contato com o trabalho desenvolvido contribui nessa formação:

Não tenho mínima ideia do trabalho desenvolvido pelo conselho tutelar, não vejo quase nada, é mais no papel do que no concreto. Para alguns, bons profissionais e pais de família, mas tem também alguns que são duvidosos com relação as responsabilidade para consigo e para com a sociedade, vida fácil sem sacrifícios. (Educ_13)

Além disso, os educadores parecem associar aos educandos mais inquietos a vida mais difícil, com mais obstáculos. Nesse sentido, parece prevalecer, por meio do sonho para o futuro desses educandos, certo receio daquilo que causa pânico no tempo presente (MARTINS, 2008).

A classe 3, “Perfil dos educandos”, possui 8,20% das informações do *corpus* e detém 15 UCEs, dessas as ações ‘necessitam’, ‘procuram’, ‘estudar’, ‘promove’ e ‘serem’ traduzem o conhecimento que os sujeitos têm dos educandos, por meio dos substantivos ‘adolescentes’, ‘orientação’, ‘atenção’, ‘caminho’, ‘apoio’, ‘situação’, ‘vulnerabilidade’, ‘moral’, entre outros que acompanhados dos adjetivos ‘errado’ e ‘boa’ revelam que a função da instituição, sabendo o perfil dos educandos, é tentar trabalhar no sentido de promover não somente o educando como também sua família.

A educação trabalhada em conjunto projeto-família são de extrema importância para o futuro de nossos educandos. São crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, que particularmente necessitam de apoio efetivos. (Educ_4)

Que apenas necessitam de uma orientação familiar e afetiva. Pude observar que tanto as crianças quanto os adolescentes procuram chamar a minha atenção, e quando conseguida sempre disputam entre eles poder ganhar abraços. (Educ_2)

‘Respeito’ é o valor mais ressaltado pelos educadores, que o descrevem como fundamental para a convivência social, destacando a característica de reciprocidade nas trocas sociais (PIAGET, 1973a; 1994). Relacionam a esse a afetividade como um fator de promoção para o educando.

A classe 4, “Papel dos pais”, é a mais expressiva do *corpus* com 75,41% das informações, e com 138 UCEs. Essa classe representa o posicionamento dos educadores diante dos pais dos educandos. Revelando que o adjetivo ‘falta’ ligado ao substantivo ‘valores’, demarca que a função dos pais está intrinsecamente relacionada à construção da moralidade da criança e do adolescente.

A maioria dos pais são trabalhadores, há muitas mães chefes de família, alguns reproduzem com os filhos as experiências que vivenciaram, muitos pais são preocupados com seus filhos, outros incumbem a nós o papel de educar. (Educ_30)

Muitas vezes aumenta a pobreza, mães que tem mais filhos para receber uma pequena quantia a mais, esquecendo-se da educação de tais. Em alguns casos a parte, dá uma grande ajuda no orçamento familiar. (Educ_23)

Mas escola é apenas algo a mais, apenas reforçar a educação, os princípios devem partir de casa. Cada criança tem sua característica, mas a princípio a carência afetiva é bem ressaltada entre a maioria. (Educ_24)

Estão presentes também nessas falas as informações referentes à imagem que os educadores têm em relação aos pais dos educandos. Vale ressaltar que muitas vezes essa imagem é obtida por meio da relação que se estabelece com a criança e o adolescente (SERPE; ROSSO, 2012), e não unicamente do conhecimento real dos pais. Além disso, agregam a opinião de que os benefícios sociais podem potencializar os problemas com o desenvolvimento moral das crianças e adolescentes. E ainda associam aos lares chefiados pelas mulheres a potencialidade para as adversidades sociais e econômicas (MINUJIN, 1999; SCHIMANSKI, SCHEFFER; SCHONS, 2011).

Nessa classe, também se encontram as informações que se referem a uma comparação entre a função do professor na escola e do educador na instituição:

Acredito que o trabalho desenvolvido na escola seja mais difícil, pois no projeto em relação a domínio de turma e quantidade de alunos é bem menor. Quanto aos projetos e planejamentos nas escolas, são mais exigentes. (Educ_4)

Fica explícito que o educador associa a dificuldade da realização do trabalho pedagógico na escola ao número de alunos em turma (ROSSO, CAMARGO, 2011). Nas instituições, esse número é bem menor e o trabalho é diferenciado, dessa forma, os educandos não se "chateiam" tanto como na escola, e isso proporciona um entrosamento mais agradável entre ambos.

5.3.1.2 Análise de conteúdo: Representações sobre os problemas e visão de futuro dos educandos.

Para essa análise, dividimos o *corpus* das informações completas por conjunto de questões e tratamos no *software Alceste*. Para levantarmos o perfil do educando, o papel do educador e a imagem de futuro que esses educadores têm

para seus educandos, analisamos as seguintes questões: Imagem que têm das crianças e adolescentes; justificativa para o problema colocado em primeiro lugar; prioridade no trabalho com os atendidos pela instituição; opinião sobre o trabalho que desenvolve; como vê os atendidos no futuro, como os imagina enquanto cidadãos, como trabalhadores.

Organizamos o material de acordo com as classes sugeridas pelo *Alceste*. Assim, as classes foram agrupadas como categorias e o seu conteúdo foi organizado de acordo com a homogeneidade das informações. A seguir temos as três categorias que apresentam a síntese dos dados:

Quadro 2 – Categorização da análise de conteúdo – problemas e visão de futuro para os educandos

Representações sobre os problemas e visão de futuro para os educandos		
<i>Função do educador</i>	<i>Imagem do educando</i>	<i>Projeção para o futuro</i>
- Como se enxerga como educador;	- Demonstra conhecer o educando;	- Se preocupa com o futuro do educando;
- Qualidades inerentes à profissão;	- Olhar de esperança para futuro do educando;	- Característica principal: equidade.

Fonte: A autora, 2015.

A categoria *função do educador* evidencia como esse sujeito enxerga o trabalho que desenvolve. Nessa categoria estão fortemente presentes os substantivos ‘valores’ e ‘sociedade’. Isso demonstra que o educador reconhece o papel social que representa, muito embora quando prevê o futuro dos educandos a visão ainda é distorcida pelos problemas que enfrenta com as atitudes desses sujeitos.

É um trabalho muito delicado que exige muito cuidado, competência, equilíbrio e habilidade, acima de tudo amor. Para alguns, bons profissionais e pais de família, mas tem também alguns que são duvidosos com relação às responsabilidades para consigo e para com a sociedade vida fácil sem sacrifícios. (Educ_13).

A atribuição de qualidades específicas como ‘cuidado’ e ‘equilíbrio’, demonstram que o profissional possui clareza da especificidade do público para o qual dirige seu trabalho. Aqui o cuidado não representa apenas “vigilância”, mas sim a delicadeza em perceber as necessidades, principalmente psicológicas e de socialização dos educandos. O equilíbrio, por sua vez, consiste na dosagem entre o pessoal e o profissional no envolvimento com as ações cotidianas. Assim, o educador, dessa categoria, parece ter clareza de sua função junto ao educando que

é principalmente buscar o desenvolvimento humano e social a partir das ações cotidianas (BOSCH, 2011; DIEZ GUTIERREZ et al., 1990).

A *Imagem do educando* mostra-nos um profissional que observa as características dos educandos e consegue perceber nuances que possibilitam o desencadeamento de possíveis atitudes negativas por parte desses. Embora a criança ou o adolescente possua as dificuldades que sua condição de vida coloca, esse educando não se deixa abater, assim o educador tem um olhar de esperança e de crédito ao futuro desse sujeito.

São crianças carentes, muitas já sofreram algum tipo de violência, algumas demonstram sofrimento através do comportamento, mas também são felizes. São crianças que necessitam de atenção, no entanto são muito inteligentes, alegres, criativas, possuem muitos potenciais, só precisam ser estimuladas. (Educ_30).

O educador realmente conhece os educandos porque existe maior proximidade entre ambos nas atividades desenvolvidas. É essa proximidade que também oportuniza ao educador visualizar alternativas para realizar seu trabalho de forma mais contundente. Com esse conhecimento, o educador pode desenvolver ações mais próximas e coesas com as necessidades dos educandos (LÓPEZ, 2006).

Quanto à *Projeção para o futuro*, o educador preocupa-se com os educandos, no sentido de que conhece um pouco dos problemas que esse enfrenta e sabe das dificuldades para a superação. Nessa categoria o sujeito procura não fazer distinção do educando por sua condição social, mas busca por alternativas equitativas para com esse.

São crianças muitas vezes tristes, que foram espancadas ou alguns casos que vem para o abrigo por sofrerem abusos. O meu pensamento é que essas crianças são crianças como as outras, devem receber amor, carinho e se preparar profissionalmente. Falta a disciplina, é bem difícil, pois as mesmas já vem de casa, falta informação da base. (Educ_27).

Esse tratamento igualitário pode promover ações que resultem não na aceitação do educando em relação à sua situação emocional ou social, mas sim numa forma de enfrentamento em que esse se torne sujeito e aja como tal. Nessa perspectiva, essa característica do educador amplia as possibilidades dos educandos na superação das dificuldades, e também colabora na tomada de atitudes pró-ativas frente a realidade de vulnerabilidade social. Essas atitudes condizem com o que postula Freire (2002) sobre a educação servir de mecanismo de mudança e transformação social.

5.3.1.3 Análise de conteúdo: Educadores Sociais e suas representações sobre os pais e os valores dos educandos

Esse *corpus* também foi dividido em três categorias, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 3 – Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os pais e os valores

Educadores Sociais e suas representações sobre os pais e os valores dos educandos		
<i>Bolsa Família</i>	<i>Família: fonte moral</i>	<i>Principais valores</i>
- Pré-conceito e desconhecimento sobre o benefício; - Enxerga o benefício apenas como assistencialismo;	- Família como primeiro universo socializador e responsável pela construção dos valores; - Os valores ensinados no meio familiar são centrais no processo de formação humana;	- Respeito e amor promovem os demais valores; - Respeito é o principal valor na formação da personalidade dos educandos.

Fonte: A autora, 2015.

A categoria *Bolsa Família* está voltada para o posicionamento do educador frente ao Programa social e seus beneficiários. Os sujeitos ainda possuem pré-conceitos sobre o Programa ou mesmo o desconhecimento de como funciona o benefício. E isso proporciona uma visão distorcida em relação aos beneficiários, generalizando esses como desinteressados da educação dos filhos:

20 por cento razoáveis, 10 por cento bons e 70 por cento depositam seus filhos aqui e não se preocupam com nada. Sou contra assistencialismo, precisa ajudar com dinheiro, mas trabalhar a formação humana e intelectual. (Educ_15).

Algumas famílias vivem somente desses benefícios fazendo com que se acomodem e não procurem meios de melhorar sua renda familiar. Senão, não valeria a pena nosso trabalho se o objetivo não for a educação de cada uma delas. Deveria pelo menos, ser a família, mas há casos que precisa partir para instituições. (Educ_26).

Como se pode perceber nessas falas, os educadores atribuem ao benefício social a transferência de responsabilidades dos pais em relação à instituição, assim com também o comodismo. No entanto, parece existir realmente uma concepção pré-estabelecida, sobre o benefício, que vai em direção contrária ao seu verdadeiro papel de fomentar a autonomia e dignidade dos indivíduos (REGO; PINZANI, 2013).

A *família: fonte moral* mostra que a família constitui o primeiro universo socializador da criança e, para isso, tem a função de desenvolver sua educação e

seus valores. A transposição disso é feita para as relações estabelecidas em âmbito institucional e os valores são evocados como fundamentais nesse espaço. Dessa forma, para os educadores, é por meio dos valores que os educandos terão possibilidade de discernir sobre os problemas que a vida pode trazer.

Estamos formando cidadãos para o futuro. Em primeiro lugar é na família e depois na escola que a criança e o adolescente aprendem a ter discernimento para escolher entre o bem e o mau, entre o certo e o errado, entre o normal e o anormal. (Educ_10).

A principal fonte de moralidade é a família quem educa a criança desde o nascimento. Respeito, porque sem a presença dele não há uma relação interpessoal, aluno-professor, saudável e necessária para bom desenvolvimento da aula. (Educ_3).

Os educadores enxergam o papel da família, na construção de valores, como essencial no desenvolvimento tanto individual como social dos educandos. Além disso, esses sujeitos sinalizam que essa função é compartilhada também com a escola e a instituição, as quais possuem natureza socializadora inerente ao trabalho educativo desenvolvido nesses espaços.

A categoria *Principais valores* destaca o respeito como fundamental nas relações estabelecidas no mundo social. Conforme os sujeitos é o respeito que desencadeia os demais valores, oportunizando a melhor aceitação do educando no meio em que vive. O amor também é muito evocado pelos educadores de modo geral. Parece que há implicitamente um discurso voltado ao amor ao próximo dentro das instituições.

Instituições educativas. Respeito gera compreensão, limite para com o próximo, pois somos seres diferentes os quais devemos respeitar regras de boa convivência que gera harmonia e qualidade na equipe de sala. (Educ_5).

Família é a base. As outras instituições devem ser apoio. Amor se tiver amor às outras coisas virão. (Educ_16).

A representação construída sobre o valor respeito gera nos educadores o sentimento de interdependência desse com os demais valores. Aqui, o respeito é visto também como obediência, e sua principal característica é o consenso (PIAGET, 1973a; 1994). Nesse sentido, parece que há também a esperança na docilidade dos educandos para o desenvolvimento de relações harmônicas.

Com as entrevistas foi possível aprofundar um pouco mais as informações e definir um perfil diferenciado para os educadores de acordo com sua formação.

5.3.2 Entrevistas

As entrevistas aconteceram entre os meses de setembro e outubro de 2014 com 14 educadores sociais de quatro instituições de contraturno social. As tabelas 20 e 21 mostram os dados censitários e profissionais desses sujeitos.

Tabela 20- Caracterização censitária dos educadores sociais que participaram da entrevista em 2014.

Total da Amostra N= 14		
<i>Faixa etária</i>	Total	%
1963 a 1977	7	50,00
1979 a 1995	7	50,00
<i>Gênero</i>		
Masculino	3	21,43
Feminino	11	78,57
<i>Estado Civil</i>		
Casado (a)	9	64,29
Solteiro (a)	5	35,71
<i>Filhos</i>		
Sim	9	64,29
Não	5	35,71
<i>Religião</i>		
Católica	9	64,29
Evangélica	3	21,43
Espírita	1	7,14
Não tem	1	7,14

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

A predominância de mulheres como educadoras aparece explicitamente nas instituições. Por meio das observações e relacionando-as aos dados censitários, percebemos que pela condição de vida, estado civil e ter filhos, são características atribuídas aos educadores que têm dificuldade em separar a vida profissional da pessoal. Esses educadores se preocupam muito com os educandos, esse posicionamento também é adotado pelas educadoras solteiras. Além disso, o que colabora nas ações e representações é a formação acadêmica dos educadores.

Tabela 21 – Caracterização profissional e institucional dos educadores sociais que participaram da entrevista em 2014.

Total da Amostra N= 14		
<i>Educadores participantes por Instituição</i>	Total	%
A	7	50,00
B	1	7,14
C	5	35,71
E	1	7,14
<i>Formação acadêmica</i>		
Ensino Médio	2	14,29
Ensino Técnico	3	21,43
Graduação	9	64,29
<i>Pós-Graduação</i>		
Não possui	10	71,43
Especialização	4	28,57
<i>Tempo de instituição</i>		
Até 5 anos	9	64,29
Até 15 anos	4	28,57
Mais de 15 anos	1	7,14

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Como, no Brasil, ainda não há um campo específico de formação para o educador social, os educadores possuem diversidade na formação acadêmica: Educação Física, Pedagogia, Letras, História e Ciências Biológicas. E desses, somente 28,57% possuem especialização, a análise mostra-nos o educador que possui formação continuada apresenta outro olhar, em relação aos problemas enfrentados com o educando. Um olhar mais sensível e crítico, que é capaz de transcender a culpabilização à família, e enxergar o indivíduo concreto à sua frente. Esse educador se preocupa, primeiramente, em tentar achar soluções para os problemas, ao invés de achar os culpados por eles. Isso porque, o trabalho desenvolvido com os educandos exige o desenvolvimento de práticas que viabilizem a transformação de atividades sociais em atividades educativas (CANASTRA, 2009).

O *corpus* “Representações dos educadores sociais” com 293 UCEs representando 58,37% das informações do *corpus* originou duas únicas classes que estão dispostas na figura 13²⁰. Essa divisão separou os sujeitos de acordo com a formação continuada, para a linha de comando consideramos *Posg_1* com pós-graduação e *Posg_2* sem pós-graduação.

²⁰ Melhor visualizado no apêndice S.

Figura 13: Dendrograma do *Corpus* Representações dos Educadores Sociais

```

c1. 1 ( 293uce) |-----+
      19          +
c1. 2 ( 209uce) |-----+

```

Fonte: Relatório *Alceste*, 2015.

A classe 1, “Problemas nas e das famílias”, 293 UCEs, 58,37% das informações analisadas, sintetiza o conteúdo das informações com o adjetivo ‘desestruturadas’. Essa classe é predominantemente de substantivos como ‘família’, ‘pais’, ‘mãe’, ‘casa’, ‘filhos’, ‘valores’, ‘ausência’, ‘comportamento’, entre outros, que expressam a visão que o educador possui em relação à família do educando.

Então, essa questão já vem da própria família. A família desestruturada e as condições socioeconômicas são pontos chave que desencadeiam a ausência da família e não tendo a presença, não há os valores. (Educ_7).

Família desestruturada: A família é a base de tudo, nós como educadores aqui na instituição não estamos para educar, aliás, nós estamos para fomentar, porque a educação vem de casa é o pai e mãe que precisam dar uma base para os seus filhos na educação e no comportamento. (Educ_13).

Os sujeitos dessa classe são aqueles que não possuem pós-graduação, suas respostas são mais evasivas e somente apontam os culpados, sem encontrar alternativas para os problemas. Isso também acontece quando condicionam somente às famílias o trabalho educativo em valores. Ao fazerem isso, esses educadores negam o papel social que lhes é atribuído. Concordamos com Freire (2002), ao postular que o profissional não pode abrir espaço para o fatalismo exposto pelo olhar distorcido da realidade, antes é necessário se posicionar como pessoa passível de transformação que não enxerga a inércia da realidade, mas comunica, humaniza-se e promove a humanização. Entretanto, não conseguimos enxergar essa postura nos sujeitos dessa classe.

A classe 2, “Perspectiva do educador”, 209 UCEs, representa 41,63% das informações analisadas, e, nessa classe, os sujeitos são os profissionais que possuem especialização. Para esses, o adjetivo é ‘felizes’, que vem acompanhado dos verbos ‘fazer’, ‘procurar’, ‘ajudar’, ‘posso’, ‘proponho’, entre outros, que dão significado aos substantivos ‘atividades’, ‘trabalho’, ‘escola’, ‘motivação’, ‘sala’, ‘interesse’, entre outros. Nas falas dos educadores há uma nítida diferença com a classe 1.

Esses dias eu dei duas atividades que eles gostaram então eu preciso rever o meu modo de planejar, trazer mais atividades lúdicas e dinâmicas, para fazer a cabeça deles pensar, para animar e motivar porque assim eles participam mais. (Educ_4).

Eu me sinto desanimada, porque levei tanto tempo estudando, fazendo as atividades, pensando se eles iriam gostar, e não vejo o retorno. Na realidade eu vou tentando, mas se interessa a um não interessa ao outro. um aluno sentado, isolado, quieto. Não faz nada, não participa. (Educ_3).

Embora o primeiro sujeito esteja mais empolgado com o processo educativo, ainda assim a outra educadora mostra que busca alternativas ao planejar as atividades e pensar o educando. Por mais que exista o problema, ela não transfere para outra instância, nota que há algo errado com o educando quando esse se isola. Isso representa que o olhar do educador possui um direcionamento um pouco mais crítico em relação aos problemas apresentados pelos educandos.

Assim, podemos ver que há possibilidade de existir dois tipos de RS: normativa (ABRIC, 2001) e causal (MOSCOVICI, 1978). Os sujeitos da classe 1 atribuem os problemas apresentados pelos educandos, particularmente, ao espaço familiar e se abstém de procurar entender o universo desses problemas. Porém, os sujeitos da classe 2 mostram-se mais pró-ativos e buscam alternativas para os educandos, dessa forma, os consideram como sujeitos no processo educacional. Esses educadores tendem a atitudes autônomas com vistas à cooperação (PIAGET, 1994).

Com as entrevistas pudemos explorar mais as informações e perceber que a formação profissional pode, não somente promover a compreensão do universo do sujeito, mas aproximar esses de forma crítica com vistas à superação. Assim, é urgente pensar na formação desse educador, pois sua identidade profissional está intrinsicamente associada à visão que possui do educando. E, é esse olhar que orienta as práticas cotidianas. Dessa forma, concordamos com Diez Gutierrez et al. (1990) que atribui ao educador social a responsabilidade de desenvolver nos educandos, qualidades pessoais e sociais que promovam a responsabilidade e autonomia individual e social.

Agora, passamos à análise das informações dos professores e pedagogos.

5.4 Estudo 4 – Professores e pedagogos

As informações analisadas referem-se a dois *corpus* textuais, um formado pelas respostas ao questionário aplicado a 243 professores e 40 pedagogos, das 22 escolas municipais e 13 estaduais da cidade de Ponta Grossa²¹. E outro, formado

²¹ Ver Anexo F com o mapeamento regional das escolas participantes da pesquisa.

pelas entrevistas com adaptação da triagem sucessiva realizado com 24 professores e 7 pedagogas.

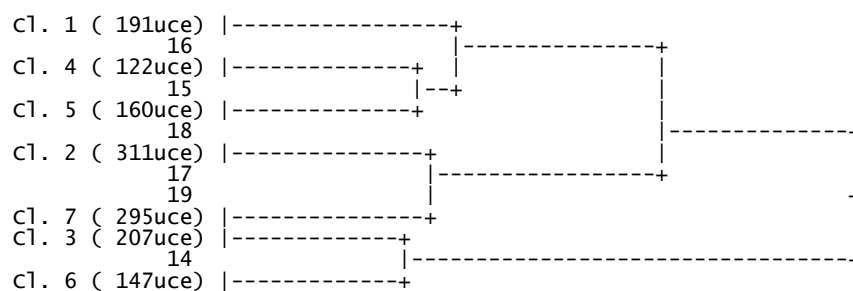
5.4.1. Questionários

A partir das informações dos questionários realizamos três análises, duas com o apoio dos *softwares Alceste* e *Evoc* e uma por categorização dos contextos – análise de conteúdo. Iniciamos a explanação pela análise do relatório emitido pelo programa *Alceste*.

5.4.1.1 *Corpus* Professores e Pedagogos

O *corpus* foi submetido à análise do *Alceste*, o qual gerou o relatório com aproveitamento de 71,94% das informações e analisou 1443 UCEs, agrupando-as em sete classes distintas. Desse agrupamento tem-se uma primeira partição, em que se associam as classes 4, "Construção moral", e 5, "Bolsa família", detendo 19,68% das informações; ligado diretamente a elas está a classe 1, "Valores e regimentos", com 13,33% dos dados. A segunda divisão, mais expressiva do *corpus* com 42,29% das informações, gera o segundo grupo que correspondente às classes 2 "Atitudes para resolver os problemas" e 7 "Valores e os problemas em sala de aula". A última divisão gera a associação entre as classes 3 "Pensar os alunos no futuro" e 6 "Sonhos para o futuro", que se relacionam às demais partições. Devido ao tamanho das classes, para a construção do dendrograma foi considerado três vezes o valor do qui quadrado (11,52). A figura 14²² expressa a composição das classes.

Figura 14: Dendrograma do *Corpus* Professores e Pedagogos



Fonte: Relatório *Alceste*, 2013.

²² Melhor visualizado no apêndice T.

A primeira partição mostra as informações relacionadas à construção e desenvolvimento moral dos alunos, implica nos responsáveis por essa construção e evidencia as opiniões dos professores principalmente em relação à família de seus alunos. O grupo formado entre as classes 4 e 5, traz nítida uma visão pessimista do ambiente familiar que se estende também ao ECA e ao conselho tutelar.

A classe 4, "Construção moral", representa 8,51% das informações contando com 122 UCEs. Os sujeitos que estruturam essa classe são do gênero masculino, da escola estadual, contratados pelo PSS, com idade entre 23 e 36 anos, alguns com mestrado, possuem uma religiosidade bem demarcada quanto à regularidade de participação na religião, e têm até 15 anos de magistério. As informações dos sujeitos são importantes para a compreensão de como e a partir do que formam suas opiniões. Nesse caso, a maioria dos professores é mais jovem e em início de carreira. O profissional PSS é um fator complexo quando trata de situações de conflito em sala de aula, o fato de ser professor iniciante com instabilidade na carreira e não possuir um vínculo com a escola contribui para uma visão negativa e conflitante em relação aos problemas que surgem em sala de aula (SANTOS, 2013).

Nessa classe prevalecem os adjetivos 'responsável', 'apropriado' e 'desleixado', o que demonstra o aspecto causal das RS. Essa causalidade indica uma economia cognitiva (JODELET, 2001) do sujeito, pois os mesmos naturalizam as informações e indicam que os professores associam as ações 'vai', 'desenvolver', 'fiquem', 'acredito', 'pode' e 'fornecer' aos ambientes que julgam responsáveis pelo desenvolvimento da moralidade, no entanto, por meio dos substantivos 'instituições', 'igreja', 'família', 'religião', esses profissionais se abstém dessa tarefa.

Todos os lugares que a criança frequenta influenciam positivamente ou negativamente para desenvolver sua moralidade. A família principalmente é o espelho da criança. Muito positivo, pois a criança vê uma oportunidade de estar se inserindo em outros meios como a prática de esportes, música, teatro que estas instituições oferecem. (Prof_19).

Nessa classe também estão presentes as respostas ao questionamento sobre a imagem dos pais de alunos que dão problemas no ambiente escolar, bem como a descrição dos alunos beneficiados pelo bolsa família. Os argumentos dos professores vão ao encontro do que Barretto (1981) traduz na imagem do bom aluno, que é caracterizado de acordo com sua aparência:

Geralmente são alunos que se destacam pela falta de higiene, saúde, com dificuldades de aprendizagem. Apesar destes outros aspectos também

auxiliarem no desenvolvimento moral dos indivíduos, a família é o primeiro e mais forte vínculo social que o ser humano possui, é nela que aprendemos o que pode e não pode, respeito ao outro, responsabilidades, etc. (Prof_85).

Essas informações demonstram que o professor associa que o benefício pode servir como um prejuízo para o ambiente escolar. Há uma naturalização de que o aluno pobre é aquele que produz comportamentos antagônicos àqueles esperados que os alunos desenvolvessem no meio escolar (BARRETTO, 1980; 1981). Além disso, nas escolas estaduais, quando da aplicação dos questionários, a questão sobre o bolsa família foi muito polêmica porque gerava um debate entre os profissionais, os quais, na maioria das vezes, se mostravam contrários a esse benefício.

No entanto, essa contrariedade não apresenta justificativas sociais concretas, sendo que a mais utilizada é a de que há a exigência da assiduidade dos alunos em sala, e não há um mecanismo, por parte do programa de transferência de renda, que avalie essa presença. Vale destacar que um dos objetivos do Bolsa Família é a (re)inserção dos beneficiados no meio social, para isso a escola possui papel central na busca do resgate à cidadania (REGO, PINZANI, 2013).

A classe 5, "Bolsa família", contribui com 11,17% das informações e é formada por 160 UCEs. Os sujeitos que mais contribuíram para a formação dessa classe foram os professores QPM com faixa etária entre 50 e 63 anos e que não possuem pós-graduação. Os adjetivos 'carentes', 'baixa' e 'humildes' demonstram que os professores atribuem uma abordagem normativa (ABRIC, 2001) em relação ao benefício social, pois, por meio das ações 'recebem', 'acomodam', 'necessitam', 'usam', 'gastam', 'aplicam' e 'aproveitam' fica nítido que os sujeitos relacionam timidamente o benefício com a escolaridade, colocando ênfase em 'renda', 'governo', 'dinheiro', 'financeira', 'sustento', 'auxílio' e 'vícios'.

Muitos alunos desconhecem que recebem tal benefício, sendo que muitas vezes é a única fonte de renda, sendo que mal dá para alimentar-se e o mesmo é desmotivado para o estudo. (Prof_80).

De muitos a imagem de irresponsável, mas também existe pais bem comprometidos. Esses benefícios na minha opinião só servem para acomodar as pessoas, aumentando assim a falta de interesse em estudar e trabalhar, fazendo com que os alunos estejam na escola com um único objetivo, o de ganhar tudo sem esforço nenhum. (Prof_34).

Novamente aqui, como na classe 4, as respostas mostram a descrição dos alunos beneficiados pelo programa. Outra vez, faz-se necessário a busca por dados que indiquem qual é a fonte de informação para os professores emitirem suas

opiniões. O que parece existir é o que nos mostra Giroux (1986) ao postular que a escola enfatiza os valores do mundo do trabalho em detrimento do conhecimento e cultura dos alunos, e isso pode ocasionar o distanciamento dos estudantes em relação às práticas escolares. Assim, esse aluno é visto como alheio e desinteressado do ambiente escolar, mas esse discurso pode suscitar as desigualdades existentes (GIROUX, 1986), evidenciando, também, uma face elitista do ambiente escolar (BOURDIEU, 1966).

A classe 1, "Valores e regimentos", com 13,33% dos dados e 191 UCEs, conecta-se diretamente a esse primeiro grupo. Os profissionais que contribuem mais significativamente nessa classe são os pedagogos, casados, com idade entre 37 e 49 anos, com pós-graduação envolvendo especialização, PDE e mestrado. As informações relacionam a criança e seus direitos, referindo-se dessa forma ao ECA, conselho tutelar e às instituições de contraturno social. Os adjetivos 'prejudiciais', 'agressivo' e 'menor' ressaltam a tônica de uma RS normativa (ABRIC, 2003) e causal (MOSCOVICI, 1985).

Integridade de valores, ou melhor, respeito ao próximo, humildade. Totalmente prejudiciais, o eca é mal interpretado, inclusive pelos pais que pensam que o estatuto é proteção total, independentemente das más ações. (Prof_166).

Respeito ao próximo e consigo mesmo. Junto com o respeito, vem a vontade de cuidar de si, do outro e do ambiente que o cerca. Depende das circunstâncias, há momentos em que o ECA, contribui trazendo esclarecimento sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente, mas também há momentos em que superprotegem as crianças e isso é prejudicial. (Prof_195).

Fica nítida a visão negativa existente, tanto da lei como do órgão que foi criado para assegurá-la. Quanto à opinião dos sujeitos sobre as instituições de contraturno social, convergem conforme as afirmações que apresentam:

Acho importante na atuação com crianças em situações precárias de abandono. Para estas crianças as instituições desempenham papel fundamental, similar ao da família. Respeito, pois é a base para uma boa convivência com o outro. Contribuem, mas por vezes, em situações precárias, as medidas são pouco eficazes. (Prof_99).

No entanto, agregam uma confusão quanto ao papel das instituições quando confundem a função dessas com o papel da família. Nessa questão, informalmente, quatro coordenadores de instituições de contraturno social expressaram que essa confusão promovida pela escola em relação aos projetos é comum e prejudicial. O prejuízo está no sentido da escola cobrar da instituição a responsabilidade integral

pelos educandos, no sentido de zelar pelas tarefas, trabalhos escolares e principalmente pela conduta desses na escola. Assim, em alguns casos ao invés de contatar a família sobre algum problema ocorrido, buscam a instituição para tomar as devidas providências.

A segunda divisão resulta na associação das classes 2 e 7, às quais discorrem sobre as alternativas encontradas pelos professores para lidar com os problemas em sala de aula, e também sobre os valores fundamentais que poderiam reverter as causas desses problemas. Esse agrupamento traz as classes mais expressivas do dendrograma e retrata a angústia e o anseio comum a todos os sujeitos participantes da pesquisa. De certa forma, é esse agrupamento que faz as ligações entre as demais classes, e também vem ao encontro de um forte indicativo de RS.

A classe 2, "Atitudes para resolver os problemas", possui 21,70% das informações do *corpus* com 311 UCEs. Essa classe recebe a maior contribuição dos pedagogos, dos profissionais que possuem maior tempo de magistério e são QPM com especialização. As atitudes dos sujeitos visam o controle dos alunos, evidenciado pelo verbo 'controlar'. Esse controle sugere atitudes heterônomas (PIAGET, 1973a; 1994) por parte do profissional. A ação 'comparecem' refere-se aos *pais* que são esperados nas *reuniões* numa tentativa de compartilhar os problemas que enfrentam no ambiente escolar.

Conversando e encaminhando para a equipe pedagógica. Porque quando são chamados na escola, não comparecem e não acompanham a vida escolar de seus filhos. Na maioria das vezes em que conversamos com esses pais, percebemos que eles estão meio perdidos, não sabendo que atitude tomar com relação aos filhos. (Prof_203).

Por meio do diálogo, tentando entender a principal causa do problema, buscando solucionar o mesmo com paciência e cautela. Alguns pais participam quando são chamados, mas não sabem o que fazer com seus filhos, outros são ausentes e não se preocupam com os mesmos, e ainda muitos são criados pelos avós, os quais não conseguem dominar as situações por mais que tentem. (Prof_165).

Entretanto, também há os profissionais que buscam alternativas diferentes para promover o diálogo com os alunos, as atitudes desses profissionais evidencia que há um esforço para o respeito mútuo e reciprocidade com vistas à cooperação (PIAGET, 1994). Além disso, a opção pelo diálogo e problematização das ações, sugere que esse profissional está atento ao aluno, e busca estabelecer a conexão necessária para a transformação do processo educativo (FREIRE, 2002).

A classe 7, Valores e os problemas em sala de aula", tem 20,59% das informações e 295 UCEs. A característica dos sujeitos que estruturam essa classe apresenta distinção de gênero sendo representada pelas mulheres, a categoria é de professores com a religião católica predominante. A característica principal está direcionada aos problemas com a educação moral dos alunos, que por meio da ação 'falta' é direcionada aos substantivos 'limites', 'comprometimento' e 'aprendizagem' que são unidos às demais dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano escolar referente a 'indisciplina', 'desinteresse', 'desrespeito', entre outros. E, mais uma vez parece que os professores apontam as causas (MOSCOVICI, 1985) dos problemas sugerindo uma RS associada a heteronomia (PIAGET, 1994), em que somente o cumprimento às normas da escola resolveria grande parte dessas inquietações.

Esta tarefa cabe aos pais a responsabilidade da educação moral de seus filhos, verifica se que muitos pais ficam alheios, fogem de seus papéis. Indisciplina, agressividade e falta de motivação com estudos. Porque, a grande parte dos alunos convivem com violência, então na escola, por qualquer motivo, estão se agredindo mutuamente, com palavras e ações agressivas. (Prof_67).

A escola deve aprimorar esta educação, mas não ser a responsável para que isso aconteça, pois educação deve vir de casa. A falta de disciplina é o fator principal. A indisciplina prejudica não só aquela criança sem limites, mas também aquelas mais interessadas, pois cria um tumulto em sala de aula. (Prof_63).

Mais uma vez, é atribuída à família a culpa de não preparar bem o filho para exercer satisfatoriamente sua função de aluno (VARANI; SILVA, 2010). A disciplina é a maior reivindicação por parte dos professores, e isso está estreitamente relacionada a uma postura heterônoma que visa o controle da situação.

A última partição dá origem à categoria que trata do futuro, agrega 24,71% das informações e trata do futuro em duas perspectivas: a primeira (classe 3) pensando o aluno real e projetando-o para o futuro, e a segunda (classe 6) representa o anseio pedagógico do profissional envolvendo os alunos, suas respectivas famílias e a escola de modo geral.

A classe 3, "Pensar os alunos no futuro", abrange 14,45% das informações com 207 UCEs, e quem mais contribui na classe são os professores com contrato PSS, com idade entre 23 e 36 anos e que estão em início de carreira com no máximo 5 anos de magistério; nessa classe a religião espírita aparece como estruturante. Os adjetivos 'honestos' e 'brilhante' associados aos substantivos 'cidadãos', 'trabalhadores' e 'futuro' representam o lado positivo que os professores

enxergam em seus alunos, dimensionando-os para o futuro. No entanto, a ação ‘reproduzirão’ e o substantivo ‘experiência’ revelam que os professores associam as desilusões pedagógicas com o futuro desse aluno. Há aqui uma RS normativa (ABRIC, 2001; MOSCOVICI, 1978), pois mostra que ao conhecerem o perfil do aluno em sala de aula dimensionam essa experiência para o futuro dos alunos como adultos. A mesma coisa acontece para os bons alunos, os quais terão mais êxito.

Eu gostaria de imaginá-los como cidadãos participativos, influentes e bem sucedidos. Meu sonho seria que todos conseguissem se realizar futuramente, como pessoas de caráter, fibra e boa índole. (Prof_198).

Gostaria de pais participativos, alunos interessados e com perspectiva de vida. Desejo que os alunos se tornem sonhadores almejando um futuro promissor, entretanto hoje percebemos que nossos alunos não sonham. (Prof_127).

Acho importante desde que tenham projetos para melhorar o cidadão como um todo. Respeito pelos colegas e às pessoas em geral, deveriam ter. Contribuem. Infelizmente boa parte deles não tem perspectiva de ingressar no ensino superior. Um futuro promissor, que concluam o ensino superior, sejam pessoas amorosas, respeitadoras. (Prof_120).

A classe 6, "Sonhos para o futuro", representa 10,26% das informações com 147 UCEs, é formada pelos professores QPM, com faixa etária entre 50 e 63 anos, com PDE e também aqueles que não possuem pós-graduação, viúvos e separados, a religião evangélica é predominante. Essa classe mostra com os adjetivos ‘felizes’ e ‘digna’, que os professores apresentam expectativas em relação aos sonhos; os verbos ‘tivessem’, ‘fossem’, ‘pudessem’ e ‘realizarem’ demonstram que há muita expectativa em relação aos alunos.

Homens e mulheres de bem que irão construir suas famílias, que saibam do seu papel na sociedade, que lutem pelos seus ideais. Alunos conscientes de seu papel na sociedade, que almejassem melhores condições de vida, saúde, lazer e principalmente trabalho. (Prof_269).

Pessoas críticas, com sonhos, que acreditam em seu potencial, pessoas capazes de mudar o mundo para melhor, que irão algum dia fazer a diferença. Que tivessem mais estrutura familiar e também em outras áreas como psicológicas, fonoaudiológicas, neurológicas. E que existisse um trabalho real com as famílias, com as escolas, pais e educação para a paz. (Prof_105).

Claramente esses sujeitos apostam em um futuro promissor para seus alunos. Porém, ao prever possibilidades para o futuro, os professores e pedagogos dessa classe, também vislumbram relações mais estreitas e mais concretas entre escola e família. Com isso apontam a inter-relação existente de um trabalho que necessita ser construído em conjunto, a fim de alcançar melhores resultados. Enfim,

para esses profissionais a escola é um meio de transformação social, que primeiramente age como mecanismo de transformação individual (FREIRE, 2002).

5.4.2 Análise de conteúdo

Para proceder com a análise dividimos o conteúdo do *corpus* por contexto, de acordo com as questões que resultaram em três outros *corpus* que foram processados pelo *software Alceste*. Com os relatórios fizemos a separação dos fragmentos de textos e procedemos da análise de conteúdo de acordo com as questões analisadas, resultando em: Professores, Pedagogos e suas representações sobre os valores de seus alunos; Professores, Pedagogos e suas representações sobre os pais e o Bolsa Família; Problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos.

Como o material foi tratado pelo *Alceste* as classes já estavam pré-estabelecidas e, automaticamente, desempenharam o papel de categorias. Dentro das categorias, o conteúdo foi ordenado e analisado de acordo com a semelhança das informações. A seguir expomos essa análise.

5.4.2.1 Professores, Pedagogos e suas representações sobre os valores de seus alunos

Esse *corpus* foi formado pelas questões específicas sobre os valores que definiram 4 categorias centrais, às quais as duas primeiras estão estreitamente ligadas.

Quadro 4 – Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os valores de seus alunos

Professores, Pedagogos e suas representações sobre os valores de seus alunos			
<i>Principal valor</i>	<i>Família educadora</i>	<i>Conteúdos educadores</i>	<i>Escola educadora</i>
- Respeito: Idealização das relações para o espaço escolar;	- Base para a educação em valores;	- Assumem o trabalho pedagógico com ênfase na educação em valores;	- Necessidade da escola se incumbir do trabalho com valores.

Fonte: A autora, 2015.

A categoria *Principal valor* traz o que os professores idealizam para o âmbito escolar. O respeito é o valor mais apreciado nas relações sociais para promover o convívio na sociedade.

Respeito ao próximo, é impossível realizar qualquer atividade, seja dentro ou fora de sala de aula, com atos agressivos e pressões psicológicas. (Prof_200).

É o respeito tanto pelos colegas, pelos professores e funcionários e principalmente, falta de respeito com eles mesmos e com as oportunidades que lhe são dadas. (Prof_34).

Além de ser considerado primordial nas relações sociais, também é tido como essencial para viabilizar as atividades escolares, como também para melhorar o relacionamento entre os indivíduos. Nesse sentido, no meio escolar, o respeito é chave-mestra para a manutenção de todo o processo de escolarização que demanda a convivência de indivíduos distintos (PIAGET, 1973a; 1994).

A família educadora está voltada para as falas dos sujeitos que principiam ser a família a base, o fundamento para a educação em valores. Os sujeitos dessa categoria se posicionam apenas como professores, e não como educadores.

Se a família é base, então essa deve ser responsável pela educação de seus filhos e não a escola. Porque é com a família que o aluno passa a maior parte do tempo e ela deve ser responsável pela sua educação. (Prof_45).

A escola deve manter a educação moral, considerando que a educação moral começa na família. A família religiosa educa bem os seus filhos. (Prof_62).

O professor não se abstém totalmente de sua função de educador, porém atribui a origem da educação moral à família, o que não está errado. No entanto, à escola cabe a função de desenvolver essa tarefa nas atividades cotidianas e, nas relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno (VINHA; TOGNETTA, 2008).

A categoria *Conteúdos educadores* refere-se aos sujeitos que agregam a si a função de trabalhar os valores na escola. Esse trabalho torna-se efetivo quando é aliado aos conteúdos trabalhados nas disciplinas.

O conteúdo é importante, mas o trabalho do dia a dia pode ser feito levando em conta algumas questões referentes a moral, convivência, etc. (Prof_176).

A escola pode sim desenvolver um trabalho com a educação moral em todas as disciplinas. A família é a base para instrução de valores e a aquisição de religiosidade. (Prof_202).

Esses sujeitos demonstram compreender a importância de retomar a educação em valores nas atividades cotidianas, seja nas abordagens didáticas ou nas relações humanas (GOERGEN, 2007). Claramente existem dificuldades para

desenvolver esse trabalho, no entanto, a escola precisa estar aberta a novas experiências. Para isso, o trabalho com educação em valores exige a aproximação do âmbito escolar ao âmbito comunitário, pois isso aproxima a escola da realidade do aluno, o que viabiliza o estreitamento das relações propiciando ao estudante seu papel como sujeito (SILVA; MENIN, 2013).

A categoria *Escola educadora* também emerge dos sujeitos que compreendem que o espaço escolar é um espaço de inter-relações, e visualizam a necessidade da escola se incumbir dessa função.

A educação envolve a formação do educando em sua totalidade. Todas as instituições inclusive os meios de comunicação deveriam se preocupar com a formação do ser humano. (Prof_268).

Fazemos parte na formação de todos, mas necessitamos da família no apoio deste processo. A família é a primeira base sólida, para formar cidadãos. (Prof_190).

Ao transcender o papel da educação para outras esferas, esses sujeitos agregam valor e importância à família, retratando-a como célula importante e funcional no desenvolvimento do ser humano. Além disso, ressaltam o papel social desenvolvido pela família na construção da identidade do indivíduo.

5.4.2.2 Professores, Pedagogos e suas representações sobre os pais e o Bolsa Família

O conteúdo analisado desse *corpus* faz referência às questões que envolveram a participação dos pais na vida escolar dos filhos e como o professor enxerga os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Quadro 5 – Categorização da análise de conteúdo – representações sobre os pais e o Bolsa Família

Professores, Pedagogos e suas representações sobre os pais e o Bolsa Família			
Representações sobre o Bolsa Família e seus beneficiários	Interferência do Bolsa Família na vida escolar	Representações sobre as atitudes dos pais	O que se espera dos pais
- Desconhecimento sobre as regras do benefício ocasiona uma imagem distorcida;	- Discriminação velada; - Preconceito em relação aos beneficiários.	- Abandono dos pais em relação à vida escolar dos filhos;	- Angústia se caracteriza na falta de participação da família.

Fonte: A autora, 2015.

A categoria *Representações sobre o Bolsa Família e seus beneficiários*, mostra que os sujeitos não detém conhecimento suficiente de como é o funcionamento do benefício, e isso provoca nos sujeitos uma imagem distorcida das famílias beneficiadas. Além disso, acaba influenciando o profissional a ter uma imagem equivocada do aluno.

São subsídios que favorecem a acomodação familiar, visto que perdem o interesse em procurar algo que melhore sua condição financeira. Varia muito, visto que uma grande quantidade de alunos recebe o benefício. (Prof_59).

A palavra-chave que resume o Bolsa Família para muitos professores em geral é “acomodação”, esse termo está estreitamente associado à imagem de indivíduos inertes com característica de aproveitadores e desleixados. Não obstante a isso, os sujeitos que tem essa imagem formada, geralmente, não concordam com o benefício apresentando justificativas que não condizem com a realidade dos beneficiários.

A interferência do Bolsa Família na vida escolar mostra que há como oculto no meio escolar “a cultura da segregação”, e, isso fica explícito na fala do prof_127, quando afirma que os professores não sabem quais são os alunos beneficiados “[...] a fim de não excluir, marginalizar”.

Quanto mais pobre, maior o benefício. Não temos dados desses alunos a fim de não excluir, marginalizar, deduzimos quais são, mas não com certeza. (Prof_127).

Na fala desse sujeito ficam a mostra duas informações importantes: ausência de conhecimento sobre as regras do benefício e discriminação ao aluno pobre. A última é mais impactante e assustadora porque demonstra que existe realmente, entre alguns profissionais, uma cultura preconceituosa e discriminatória de darwinismo social dentro das escolas públicas (FERRARO, 2005; MCLAREN, 1977). Assustadora porque a escola pública recebe, em sua maioria, estudantes provenientes das classes populares. Dessa forma, é preocupante perceber que, no ambiente em que as práticas relacionais deveriam oferecer bagagem positiva para o desenvolvimento humano, há ainda essas situações que denigrem o espaço escolar e afastam os alunos que mais necessitam desse espaço, para ascensão social.

As representações sobre as atitudes dos pais evidenciam que depois que o filho chega a uma determinada idade, os pais os abandonam aos cuidados da escola.

Quando ainda pequenos os pais acompanham, na grande maioria, o processo de ensino aprendizagem de seus filhos, entretanto ao passar dos anos muitos nem sequer comparecem à escola para assinarem os pareceres. (Prof_23).

A maioria dos pais é ausente, entretanto quando são chamados a comparecerem na escola, fingem que não estão cientes sobre os problemas e atitudes dos filhos. (Prof_212).

Esses sujeitos mostram que além de algumas famílias não acompanharem a vida escolar de seus filhos, ainda ficam alheias quanto às atitudes tomadas pelos estudantes nesse espaço. Para esses sujeitos parece existir um ritual dentro das famílias, em que são as crianças menores que precisam de mais cuidados e acompanhamento, enquanto que os adolescentes já podem sozinhos arcar com as consequências de seus atos.

Por último, a categoria *O que se espera dos pais* traz novamente a angústia dos sujeitos em relação a não adesão dos pais sobre a vida escolar dos filhos, e isso é desencadeado pela falta de participação nas reuniões e na presença no ambiente escolar quando é solicitado.

Não comparecem nas reuniões. No geral são pais preocupados, esforçados. Claro que existe exceções, aqueles que não se interessam pelo o que acontece com o filho. (Prof_16).

Porém, aquelas famílias que são ausentes, acham que tudo deve vir de graça e não se preocupam com a assiduidade do filho à escola ou cuidado com o material escolar, estudo em casa, educação e valores. (Prof_30).

Há claramente uma angústia, um sentimento de abandono da família em relação à escola e aos próprios filhos. Esse abandono é mais peculiar nos casos de alunos que necessitam de atenção, quanto às suas atitudes agressivas dentro da escola com colegas, professores e funcionários. Há também a preocupação quanto aos alunos que não obtém êxito na formação escolar (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

5.4.2.3 Problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos

Para a construção desse *corpus*, foi considerada somente a questão que tratava sobre como os professores enxergam o aluno no futuro, como trabalhador e cidadão.

Quadro 6 – Categorização da análise de conteúdo – problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos

Problemas na sala de aula e visão para o futuro dos alunos		
<i>Futuro construtivo</i>	<i>Problemas</i>	<i>Desgaste pedagógico</i>
- Lado positivo dos alunos resulta em um futuro promissor;	- Apatia dos alunos; - Desestrutura familiar vista como a causa dos problemas vivenciados na escola;	- Sofrimento profissional advém de uma rotina maçante desencadeada também pela ausência de valores dos alunos.

Fonte: A autora, 2015.

A categoria *Futuro construtivo* retrata os sujeitos que enxergam o lado positivo dos alunos.

A maioria acredito que no futuro poderão ajudar a melhorar a sociedade e que se tornarão pessoas responsáveis e comprometidas. (Prof_142).

Acredito no potencial de cada um, sei que serão cidadãos conscientes e que terão um emprego de acordo com seus esforços. (Prof_27).

Ao visualizar um futuro promissor para seus alunos, esses sujeitos retratam um pouco da convivência em sala de aula. Afinal, por mais que existam os conflitos, o papel do educador é formar e transformar (FREIRE, 2002), para isso o próprio profissional precisa acreditar que essa transformação é possível.

A categoria *Problemas* evidencia, de um lado, a apatia muito presente na vida do aluno e, de outro, o sujeito atribui a desestrutura familiar como causa dos problemas, inclusive os psicológicos.

Falta estímulo do aluno. Alunos que não tem sonho vêm de famílias que não valoriza o estudo. Não tem vontade de estudar, a família não soma com a escola. (Prof_273).

O principal problema é consequência da desestruturação familiar que afeta o desenvolvimento cognitivo do aluno, pois este não consegue perceber a importância do estudo por falta de incentivo da família. (Prof_19).

Aqui, os sujeitos retratam que muitas de suas inquietações se resolveriam com a colaboração da família (VARANI; SILVA, 2010). Ao não estimular ou apenas ignorar o processo de escolarização dos filhos, os pais e/ou responsáveis acabam por intensificar os problemas dentro da rotina pedagógica em sala de aula.

Por último, o desgaste pedagógico revela o sofrimento do profissional. Ressalta que os problemas decorrentes da ausência de valores importantes para o convívio em sala de aula transformam a rotina em algo maçante, tornando as relações prejudiciais e insuportáveis. Essa relação pode facilmente desencadear no professor a aversão pelo aluno que apresenta tais características.

Falta de interesse e de motivação de alguns alunos, desrespeito para com professores e colegas, não cumprimento de regras. Os alunos se sentem na liberdade de não obedecer a regras e nem a ninguém, fazem o que querem. Se chamamos a atenção ficam irritados e respondam mal. (Prof_125).

Alunos que não respeitam a autoridade do professor, não ficam quietos para escutar a explicação, alunos agitados em sala de aula. Os alunos hoje em dia não tem a figura do professor como autoridade em sala de aula, o professor muitas vezes perde a motivação, pois o aluno fala alto, responde, enfim é muito mal educado. (Prof_93).

Essa relação conflituosa intensifica ainda mais o trabalho do professor (ROSSO; CAMARGO, 2011), que ao parar a aula para chamar a atenção dos alunos, acaba tendo que reestruturar sua explicação e, ainda pode prejudicar os alunos que possuem interesse na aula.

A análise das evocações ajuda-nos a entender como esses elementos se conectam para estruturar a representação que o professor possui do processo de escolarização.

5.4.3 Análise das evocações

Com o auxílio do *software EVOC*, realizamos uma análise primária e superficial das evocações emitidas pelos professores, pedagogos e educadores sociais, ao se referirem ao termo indutor “características dos alunos (educandos) que dão problema no ambiente escolar (institucional)”. Processamos as informações com a finalidade de agrupar os termos mais representativos para proceder à fase de entrevista com os professores, pedagogos e educadores sociais. Como essa questão foi comum para esses três profissionais, organizamos um banco de dados em conjunto. Nossa intenção com a utilização do Programa se deteve no levantamento das principais evocações e na árvore de similitude. A tabela 22 mostra as evocações com maior frequência dentro do *corpus*, e a ordem média de evocação.

Tabela 22 - Possível núcleo central e sistema periférico da RS sobre os alunos que dão problema na escola

Palavras	Freq. >= 37	OME < 2,8	Palavras	Freq. >= 37	OME < 2,8
Agressividade	53	2,679	Desatenção	45	3,022
Ausência_da_familia	57	2,491			
Desinteresse	124	2,669			
Desrespeito	88	2,341			
Falta_de_limites	51	2,275			
Familia_desestruturada	37	2,270			
Indisciplina	106	2,066			
Palavras	Freq. >= 37	OME < 2,8	Palavras	Freq. >= 37	OME < 2,8
Conversa_paralela	25	2,760	Apatia	10	3,800
Desorganização	9	2,778	Bagunça	7	3,000
Falta_de_autoestima	17	2,412	Carência	17	3,176
Falta_de_educacão	30	2,300	Condições_socioeconômicas	7	4,571
Falta_de_valores	9	2,444	Descaso	5	2,800
Inquietação	21	2,524	Descomprometimento	29	2,897
Problemas_familiares	5	1,600	Descompromisso	13	3,000
Provocações	5	2,200	Desmotivação	33	3,030
Violência	17	2,588	Dificuldade_de_aprendizagem	24	3,333
			Distorção_idade_série	13	3,385
			Drogas	8	3,750
			Déficit_de_aprendizagem	11	2,818
			Déficit_de_atenção	5	3,000

Fonte: A autora, 2013.

Para processar as informações no *software*, fizemos substituição de alguns termos: falta de compromisso / descompromisso; falta de comprometimento / descomprometimento; falta de motivação / desmotivação. Porém, para preparar as cartas para a técnica de entrevista, optamos por utilizar os termos originais, visto que notamos esses profissionais utilizam demasiadamente a palavra ‘falta’.

Após constatar essa identificação, buscamos nos bancos de dados dos professores, pedagogos e educadores sociais e contrapusemos com o uso do mesmo termo pelas crianças e adolescentes. Como resultado, obtivemos que a ‘falta’ para os educandos está relacionada à melhoria da estrutura na escola. Mas, para professores, pedagogos e educadores sociais esse mesmo termo tem uma conotação bem distinta, e está relacionado às atitudes dos alunos e de seus respectivos pais.

Voltando ao *EVOC*, o 1º quadrante mostra os termos que tiveram maior frequência e foram evocados em 1º lugar, e, em oposição a esse, o 4º quadrante apresenta os termos evocados com menor frequência e por último. Não tratamos as informações nas outras etapas do *software*, porque nos interessava fazer o levantamento das evocações para dar continuidade à entrevista. Dessa forma, os 32 termos para a entrevista com triagem sucessiva foram os seguintes:

Figura 15 – Cartas com os termos evocados para a entrevista com adaptação da triagem sucessiva

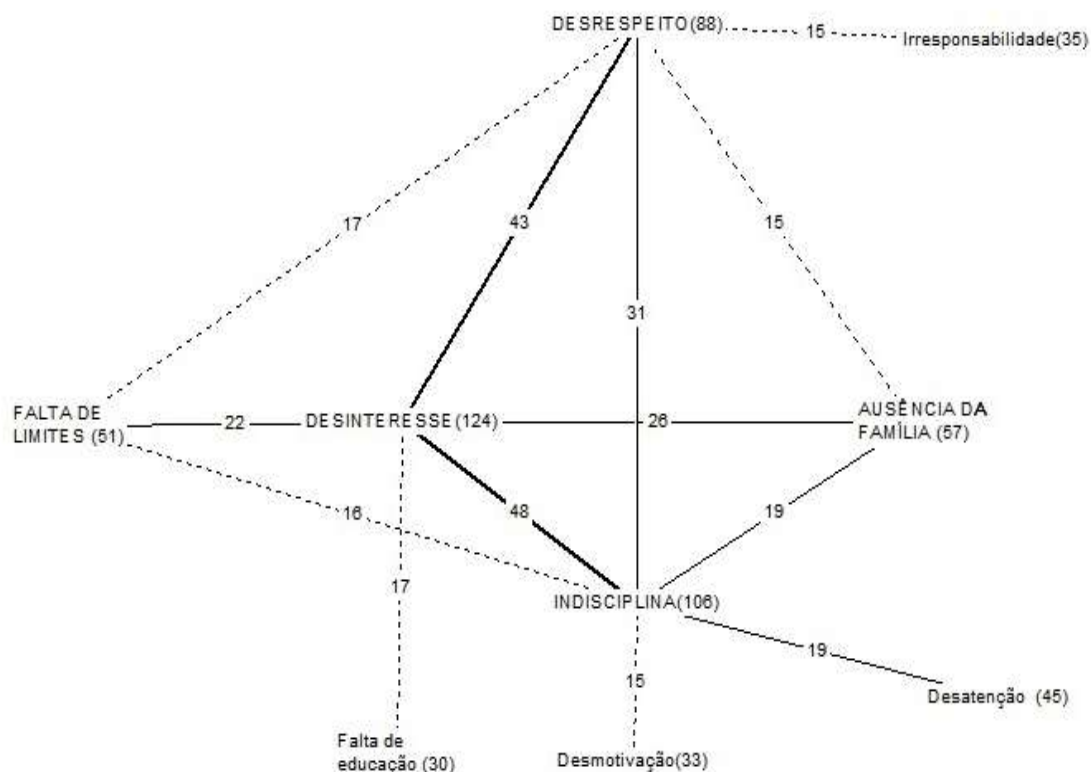
Desinteresse	Faltas	Violência	Família desestruturada
Dificuldade de aprendizagem	Condições socioeconômicas	Inquietação	Hiperatividade
Apatia	Falta de educação	Falta de organização	Drogas
Falta de valores	Ausência da família	Falta de atenção	Falta de motivação
Falta de comprometimento	Carência afetiva	Distorção idade/série	Desrespeito
Falta de compromisso	Falta de perspectiva	Conversa paralela	Déficit de aprendizagem
Falta de autoestima	Indiferença	Indisciplina	Falta de limites
Preguiça	Falta de responsabilidade	Agressividade	Socialização

Fonte: A autora, 2013.

5.4.3.1 Análise pelo SIMI

Aproveitamos o relatório do *EVOC* para processar no *software SIMI*. Esse programa viabiliza a organização das representações sociais e mostra como os termos se associam.

Figura 16 - Árvore de similitude da RS das características dos alunos que dão problemas na escola



Fonte: A autora, 2013.

Com base na árvore e na associação entre os termos, vemos que os elementos centrais são ‘desrespeito’, ‘desinteresse’, ‘indisciplina’ e ‘ausência da família’. De acordo com os quadrantes e com a árvore de similitude, o termo que aparece como nuclear das representações sociais é ‘indisciplina’, visto que é a palavra que foi evocada mais prontamente e mostra maior relação entre os termos.

Ressaltamos que a tríade ‘desinteresse’, ‘indisciplina’ e ‘desrespeito’ associada à ausência da família, promove a veracidade para comprovarmos a existência de uma RS normativa (ABRIC, 2001) e causal (MOSCOVICI, 1978) dos problemas que os professores enfrentam em sala de aula. Ainda, sustentamos que os elementos nucleadores dessa RS estão estreitamente inseridos num sistema de contravalores. O qual sugere a prevalência de atitudes heterônomas e unilaterais por parte de professores e alunos conjuntamente (ARAÚJO, 1996).

5.4.4 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com os professores e pedagogos nas próprias escolas na hora atividade desses. As tabelas 23 e 24 mostram, respectivamente, os dados censitários e profissionais dos sujeitos.

Tabela 23 – Caracterização censitária dos professores e pedagogos que participaram da entrevista em 2013 e 2014.

Total da Amostra N= 31		
<i>Faixa etária = *Fet_</i>	Total	%
1) 1953 a 1975	15	48,39
2) 1976 a 1989	16	51,61
<i>Gênero = *Gen_</i>		
1) Masculino	3	9,68
2) Feminino	28	90,32
<i>Estado Civil = *Sitf_</i>		
1) Casado (a)	24	77,42
2) Solteiro (a)	7	22,58
<i>Filhos = *Filh_</i>		
1) Sim	23	74,19
2) Não	8	25,81
<i>Religião = *Rel_</i>		
1) Católica	21	67,74
2) Evangélica	4	12,90
3) Espírita	3	9,68
4) Umbanda	1	3,23
5) Não tem	2	6,45

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

Quanto às características, a mais expressiva está no gênero que é liderado por professoras e pedagogas. O estado civil como casado (a), ter filhos e a religião católica, são outras características que sobressaem entre os participantes.

Tabela 24 – Caracterização profissional e institucional dos professores e pedagogos que participaram da entrevista em 2013 e 2014.

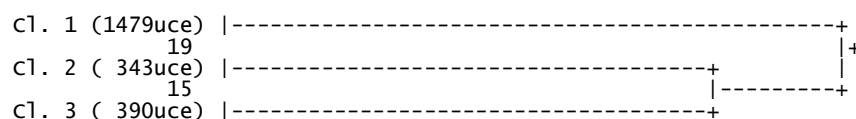
Total da Amostra N= 31		
<i>Categoria = *Cat_</i>	Total	%
1) Municipal	16	51,61
2) Estadual	15	48,39
<i>Situação profissional = *Sitpr_</i>		
1) Professor (a)	24	77,42
2) Pedagogo (a)	7	22,58
<i>Pós-Graduação = *Posg_</i>		
1) Não possui	4	12,90
2) Especialização	21	67,74
3) Especialização e PDE	3	9,68
4) Mestrado	3	9,68
<i>Tempo de magistério = *Temp_</i>		
1) Até 5 anos	5	16,13
2) Até 15 anos	12	38,71
3) Mais de 15 anos	14	45,16
<i>Carga horária semanal = *Carg_</i>		
1) 20 h/a	3	9,68
2) 40 h/a	28	90,32
<i>Contrato de trabalho = *Contr_</i>		
1) PSS	1	3,23
2) QPM	30	96,77

Fonte: A autora, 2015. Adaptado de Trejos-Castillo (2006) com autorização.

A respeito da formação profissional, 45,16% dos professores está há pelo menos 15 anos na profissão, e 96,77% são QPM. Essa informação é importante porque pode refletir em uma resposta mais segura sobre a situação vivenciada, dado que os professores PSS não possuem estabilidade nas escolas e podem ser deslocados com maior facilidade do que os QPM. Assim, isso prejudica os professores contratados PSS porque não chegam a conhecer e nem criar vínculos duradouros com a comunidade escolar.

A entrevista com adaptação da triagem sucessiva seguiu um roteiro (Apêndice L) que possibilitou ao sujeito escolher o tema e falar com mais liberdade sobre esse. O *corpus* resultou em 166 páginas textuais, que foram tratadas e processadas pelo *software Alceste*. O *corpus* formou três classes, na primeira partição organizou as classes 2 e 3, e, a classe 1 ligando-se a essas duas. A Figura 17²³ mostra o dendrograma que deu origem às classes.

²³ Melhor visualizado no Apêndice U.

Figura 17 – Dendrograma do *Corpus*: Professores e pedagogas - entrevista

Fonte: Relatório *Alceste*, 2015.

O grupo formado pelas classes 2, “Problemas mais amplos”, com 343 UCEs e 15,51% das informações analisadas, e a classe 3 “Imagens do caos”, com 390 UCEs que representa 17,63% do *corpus*, dão-nos noção das angústias dos sujeitos. A classe 2 traz as ações ‘apresentam’, ‘atender’, ‘realizar’ e ‘desenvolver’ que explicitam alguns dos substantivos: ‘alunos’, ‘escola’, ‘professor’, ‘violência’, ‘drogas’, ‘polícia’ qualificados por ‘grande’, ‘maior’ e ‘grave’, os quais revelam que os sujeitos possuem um conhecimento sobre o universo de problemas em que estão imersos.

Claro que o aluno não é santo. Tem casos de violência que é preciso chamar a patrulha, é necessário tratar como caso de polícia. Mas, a grande maioria nós precisamos adquirir uma forma de gestão pedagógica dos problemas que tem dentro da escola, elas exigem do professor uma reflexão, um estudo, que nós não temos porque o dia a dia não permite. (Prof_26).

E acredito que aí entra o papel da socialização. A partir do momento que conseguíssemos visualizar, conseguíssemos com que os nossos alunos tivessem envolvidos. Tem alunos presentes envolvidos em projetos, mas que não focassem só o projeto do reforço escolar, eu acredito que essa socialização, que tivesse um ambiente que pudesse ter uma experiência de uma universidade, cinema, em questões culturais. (Prof_19).

Essa classe mostra que os problemas estão relacionados a fatores externos ao ambiente escolar, porém, é na escola que esses se tornam mais visíveis e acabam causando novos problemas, entre eles, o fato dos professores não estarem preparados para trabalhar com esses fatores paralelo aos conteúdos de suas disciplinas. Entretanto, a prática de ações heterônomas, ressaltada por Piaget (1994), não promove mudanças nas atitudes dos sujeitos, visto que esses passam a ser guiados pelo medo e insegurança de relações unilaterais que de nada contribuem para a resolução desses problemas, ao contrário, gera ainda mais aversão à escola.

A classe 3 pode ser resumida pelos adjetivos ‘desestruturada’, ‘responsáveis’ e ‘ausente’ que traduzem os substantivos ‘família’, ‘valores’, ‘limites’, ‘compromisso’, ‘pai’ e ‘preocupação’ que ligados às ações ‘cobrar’, ‘gera’, ‘ligada’, ‘interfere’, ‘desencadeia’ e ‘comparece’ mostra-nos que os sujeitos possuem clareza das causas dos problemas:

Uma célula doente acaba destruindo o organismo como um todo. ausência da família: A ausência da família eu vejo como uma falta de responsabilidade dos pais e uma falta de interesse em relação aos filhos. (Prof_27).

É claro que muda de turma para turma, mas eu vejo que o turno interfere bastante, porque os alunos da tarde já dormiram o suficiente, já vêm descansados. As faltas se dão pelo fato de que os alunos vão dormir muito tarde da noite, justamente pela família desestruturada, os pais não se preocupam, largam os filhos e assim eles aproveitam e ficam no computador até muito tarde. (Prof_24).

Os problemas mais comuns no âmbito escolar emergem do plano domiciliar e está enraizado na família. Conforme os sujeitos, a imagem mais fiel para retratar essa situação seria uma doença. Essa imagem traduz uma representação e com ela uma justificativa de que o problema está fora de alcance do profissional resolver. Esse problema está ligado ao aspecto familiar, portanto, exterior à escola. Voltando a Freire (2002), essa postura revela um olhar fatalista da realidade e mascara a tomada de decisões quando reduz os problemas a um olhar ingênuo de suas causas.

A classe 1, “Problemas focalizados”, com 1479 UCEs, representa 66,86% das informações analisadas e constitui a classe mais expressiva do *corpus*. Nessa classe os substantivos ‘mãe’, ‘pai’ e ‘menina’ são realçados pelas ações ‘falar’, ‘ficar’, ‘quer’, ‘sabe’, ‘dizer’, ‘chega’, ‘conversar’, entre outros, os quais retratam problemas mais específicos que estão diretamente ligados ao aluno em sala de aula.

Acho que esse é um fator que desencadeia todo esse processo. Indisciplina, falta de interesse, principalmente a falta de limites, ausência de valores. Se você dá uma atividade para o aluno fazer, como ele não tem acompanhamento, não tem a cobrança, ele acaba não fazendo. (Prof_14.)

Agora mesmo à tarde eu tenho um menino de 8 anos, ele mastiga um lápis se você vai conversar com ele, sabe e eu vou ali e falo: vamos faça, eu estou aqui e vou te ajudar ele simplesmente diz: “eu não quero aprender eu não quero aprender!” De manhã também temos um menino no 4º ano que ela é determinante: “Eu não quero aprender!” Agora o porque desse não quero? (Prof_14).

O conteúdo dessa classe, ao contrário das duas anteriores, evidencia o desdobramento dos problemas diretamente no aluno, aqui os problemas estão relacionados à aprendizagem, e, são principalmente decorrentes da falta de valores. Pela representatividade dessa classe, agregando a ela as outras duas, podemos considerar a presença de uma RS normativa (ABRIC, 2001) e causal (MOSCOVICI, 1978) que tem sua origem num fator externo ao meio escolar, porém, que causa desconforto e desequilíbrio ao profissional. Essa representação possui resquícios de

uma visão enviesada à família considerando-a como propulsora do desgaste vivido na escola, e ainda repassando a essa a falta de êxito no trabalho pedagógico (NAVARRO, 2004).

Com essas informações, passamos agora aos entrecruzamentos dos grupos de sujeitos participantes do processo de pesquisa.

5.4.5 Análise das entrevistas pelo *software Alceste*

A questão em comum que se colocou aos 4 grupos de sujeitos referiu-se ao sonho que esses projetam para o futuro. Para elaborar esse *corpus* para análise no *Alceste*, utilizamos a linha de comando: **** *Text_ *Inf_ *Gen_ *Fet_ *Esc_ *Inst_ Para a qual as variáveis se referem a:

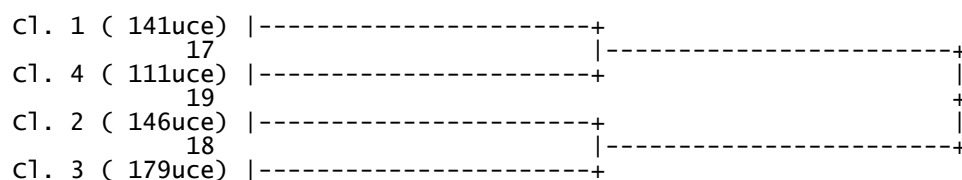
Tabela 25 – Variáveis para a linha de comando *Corpus* Sonho: as perspectivas e expectativas

Texto	Informante	Gênero	Faixa etária	Escolarização	Instrumento
(Numera o sujeito)	1-Criança	1 – masculino	1 – 1997 a 2008	1 – educ. básica	1 – questionário
	2-Adolescente	2 – feminino	2 – 1995 a 1971	2 – graduação	2 – entrevista
	3-Pais	3 – transgênero	3 – 1948 a 1970	3 – pós-grad.	
	4-Professores				
	5-Pedagogos				
	6-Educadores				

Fonte: A autora, 2015.

O *corpus* “Sonho: as perspectivas e expectativas” gerou o relatório com aproveitamento de 87,42% das informações, com 449 UCIs, analisando 577 UCEs. Conforme a figura 18²⁴, houve duas partições que deram origem a 4 classes estabilizadas.

Figura 18 – Dendrograma do *corpus* sonho: as perspectivas e expectativas



Fonte: Relatório *Alceste*, 2015.

A primeira partição deu origem às classes 1, “Resgate da família”, com 146 UCEs e 25,30% da informações do *corpus*, e 4, “Estudar: futuro melhor” com 111 UCEs e 19,24% dos dados. A classe 1 é específica para as falas dos professores,

²⁴ Melhor visualizado no Apêndice V.

enquanto que a 4 é o posicionamento predominante das crianças, adolescentes, pais e/ou responsáveis legais.

Os desejos da classe 1 são expressos pelos adjetivos ‘estruturadas’, ‘participativas’, ‘presentes’, ‘interessadas’, ‘comprometidos’ e ‘educados’ que qualificam os substantivos ‘famílias’, ‘filhos’, ‘alunos’, ‘educação’, ‘escola’, ‘valores’, ‘amor’, entre outros que esperam as ações ‘tivessem’, ‘fossem’, ‘participassem’, ‘estivessem’ e ‘valorizar’, que demonstram os anseios dos sujeitos. As falas a seguir expressam esse sentimento:

Que tivessem consciência do verdadeiro papel da escola. Que a família fosse presente em todas as ocasiões, onde no qual os profissionais da educação fossem valorizados em todos os sentidos. (Text_ 293 Inf_ 4).

Gostaria de ter alunos entusiasmados com os estudos, interessados no aprendizado e que suas famílias fossem participativas, presentes e que cobrassem empenho e rendimento de seus filhos. (Text_ 244 Inf_ 4).

A fala desses sujeitos deixa evidente que há necessidade de uma mudança no papel da família frente à escola. Conota ainda que a imagem que os professores têm da família é aquela refletida pelas situações de inquietação, provocações e xingamentos presentes na sala de aula entre os alunos e algumas vezes dirigidos aos professores (ROSSO; SERPE, 2012). Em síntese, esse sonho reflete a imagem confusa que os professores possuem da família dos educandos.

Por sua vez, a classe 4 mostra os desejos para o futuro, acompanhados do adjetivo ‘difícil, que qualifica os substantivos ‘faculdade’, ‘casa’, ‘advogada’, ‘policial’, ‘bombeiro’, ‘carro’, entre outros associados às ações ‘quero’, ‘estudar’, ‘penso’, ‘fazer’, ‘vou’, ‘trabalhar’, ‘ficar’, ‘formar’, entre outros que mostram os objetivos das crianças e adolescentes:

Eu quero ser arquiteta, mas aí meu irmão falou que é muito difícil porque precisa ter estudo, precisa fazer a faculdade, mas o meu irmão já parou de estudar, e eu falei para a minha mãe que eu não vou parar de estudar. (Text_ 24 Inf_ 1).

Eu quero terminar meus estudos, fazer uma faculdade, me formar em alguma coisa, eu não pensei ainda no que, mas quero estudar bastante, sei que é chato, mas fazer o que? (Text_ 37 Inf_ 2).

Eu queria fazer faculdade, eu queria fazer automação industrial, é bom para mim mesmo. Eu penso num futuro bom para mim em ter uma casa, mas não na favela, um carro bom, ter uma família boa, ir à casa da mãe às vezes, voltar, ajudar sempre e às vezes quando a mãe não puder ter as coisas eu vou dar. (Text_ 8 Inf_ 2).

Essa classe demonstra os ideais buscados pelos educandos. Ao apostar no estudo, mesmo sabendo que esse é “chato”, busca a superação e a realização de seu sonho. Os sujeitos são otimistas e acreditam que a mudança é possível.

Do grupo formado pela segunda partição, fazem parte a classe 2, “Futuro melhor”, com 179 UCEs representando 31,02% das informações do *corpus*, e a classe 3, “Melhoria na escola”, com 141 UCEs e 24,44% das informações analisadas.

A classe 2 é formada prioritariamente pelos professores e educadores e mostra por meio dos adjetivos ‘digna’, ‘felizes’, ‘boa’, ‘realizados’, ‘responsáveis’, ‘justa’, ‘formados’, ‘trabalhadores’, ‘respeitados’ e ‘ótimos’ uma visão positiva para o futuro dos educandos, qualificando alguns substantivos ‘vida’, ‘pessoas’, ‘sociedade’, ‘cidadãos’, ‘direitos’, ‘deveres’, ‘universidade’, entre outros, integrados às ações ‘tornem’, ‘realizar’ e ‘transformar’. Na fala dos sujeitos dessa classe há o direcionamento para a realização dos educandos no futuro:

Se muitos continuarem como são, serão pessoas problemáticas na sociedade, mas acredito na melhora de todos, no crescimento e numa vida digna, virtuosa e feliz. (Text_ 236 Inf_6).

Meu sonho seria que se tornassem pessoas de bem, honestas, trabalhadores e felizes. (Text_ 109 Inf_4).

Que todos consigam chegar a uma universidade e que possam contribuir para uma sociedade mais justa. (Text_ 189 Inf_4).

Essa classe mostra as aspirações que os sujeitos têm para seus educandos e traz uma visão otimista acompanhada do desejo de mudança, não somente na vida pessoal do aluno, mas na sociedade como um todo. Aqui, ainda está presente algum resquício daquele olhar distorcido dirigido ao aluno que promove a bagunça e desordem em sala de aula. Para esses educandos, os sujeitos ainda são reservados em afirmar que terão um futuro promissor.

A classe 3 apresenta predominantemente a fala das pedagogas e dos educadores sociais, para esses os adjetivos ‘importante’, ‘grande’, ‘menos’, ‘fácil’, ‘preparados’ e ‘menor’ que qualificam a ‘escola’, ‘crianças’, ‘professor’, ‘aula’, ‘problemas’, ‘realidade’, ‘aprendizagem’, ‘dificuldade’, que recebem as ações dos verbos ‘fazer’, ‘precisa’, ‘trabalhar’, ‘vejo’, ‘tenho’, ‘conseguir’ e ‘ensinar’ mostram o contexto do trabalho pedagógico:

Então eu vejo como é importante ter esse apoio. Então seriam os profissionais que ajudariam e a classe de apoio e isso desde o primeiro ano, porque geralmente a criança, quando temos classe de apoio, que às vezes

funciona um pouco e precisa parar porque não têm profissionais e verba. (Text_ 386 Inf_5).

Consigo que eles fiquem quietos durante uma hora, mas ao mesmo tempo ali é muito fácil, nossa e maravilhoso dar aula ali, e já na sala de aula eu vejo que as crianças elas precisam e elas buscam essa questão de valores e é na escola que elas procuram as coisas. (Text_ 388 Inf_5).

Antes mesmo de analisar os dados, já tínhamos percebido certa proximidade entre os pedagogos e os educadores no jeito de pensar o educando e sua família. Entretanto, é com essa análise que podemos afirmar que esses dois profissionais possuem um olhar semelhante, e mais próximo dos problemas que envolvem os alunos. Talvez a sensibilidade resida no fato desses profissionais perceberem o aluno fora da escola, como pessoa. Para esses profissionais, o sonho está em melhores condições para desenvolver o trabalho pedagógico e promover a aprendizagem dos alunos. Ainda nessa classe, os sujeitos entendem que as mudanças ocorridas na sociedade afetaram demasiadamente a família (CUNHA, 2003) e os educandos precisam cada vez mais da educação integral pela escola. Integral no sentido de trabalhar o pedagógico, o social e o cognitivo do educando.

5.5 Entrecruzamentos: sujeitos distintos, diferentes olhares

Com a análise dos dados de pesquisa podemos afirmar que:

1. As crianças e adolescentes:

- Pensando como filhos: os sujeitos pensam a família como um ambiente que as acolhe e embora existam dificuldades, os membros se apoiam uns aos outros na tentativa de superação. As dificuldades, algumas extremas, na vida desses sujeitos dentro de suas famílias, faz com que amadureçam mais cedo e tenham uma visão de mundo mais sensível devido aos problemas que enfrentam. Porém, essa sensibilidade não quer dizer que o sujeito é passivo, ao contrário, ele se mostra em intenso conflito.
- Pensando como alunos: tem um olhar ambíguo em relação à escola, porque ao mesmo tempo em que percebem que as regras sociais vivenciadas no ambiente escolar são importantes para o convívio social e que o aprendizado é essencial para o futuro, eles ainda não conseguem sentir-se parte desse ambiente.
- Pensando como educandos: nas instituições de contraturno social, esses sujeitos agregam maior valor a esse ambiente ao conseguirem sentir-se parte da instituição,

as relações com os educadores são mais próximas, mais estreitas e o convívio com os outros educandos é mais estável.

2. Os pais e/ou responsáveis legais

- Pensando o filho: possuem fortes expectativas e visualizam o rompimento com a condição socioeconômica vivida, depositando nos filhos a certeza de que esses terão um futuro distinto do deles. Para isso, de acordo com suas possibilidades procuram suprir as necessidades dos filhos.
- Pensando a escola: agregam grande valor à educação escolar, visto que muitos não tiveram a oportunidade de adentrar ou continuar no universo escolar e creditam a essa falta de oportunidade as dificuldades que enfrentam, seja no mercado de trabalho ou nas próprias relações sociais. Para tanto, o grupo de sujeitos dessa pesquisa é unânime em valorizar a escola como primazia para promover um futuro melhor aos seus filhos.
- Pensando a instituição: há um valor especial quanto à instituição, porque essa possibilita aos pais a tranquilidade de não deixarem seus filhos em casa sozinhos tendo como destino a rua. Além disso, nesses ambientes os pais encontram apoio em relação ao trabalho educativo envolvendo valores que colaboram para que as relações no ambiente doméstico promovam o entendimento entre os integrantes da família.

3. Os educadores sociais

- Pensando o educando: para esses sujeitos a criança e o adolescente são indivíduos com necessidades sociais especiais. A afetividade está muito presente nas falas dos educadores, a relação entre ambos é mais estreita e o vínculo mais forte do que com os professores.
- Pensando a família: percebem essa como elemento central na vida dos educandos, no entanto, tendem a concebê-la de modo pessimista, enxergando nos problemas vivenciados com os educandos o reflexo de famílias desinteressadas com a vida de seus filhos.
- Pensando a escola: definem o ambiente escolar como primordial no desenvolvimento do educando. Para os educadores, assim como para os pais e responsáveis, a escola é carregada de valor para a promoção de um futuro melhor.

4. Os professores e pedagogos

- Pensando o aluno: a visão que prevalece é pessimista, talvez porque nos questionários e entrevistas o direcionamento fosse para alunos que apresentassem

problemas na escola. No entanto, isso não justifica esse olhar, visto que a profissão de professor e pedagogo exige um olhar único para o educando. Mas o que pudemos perceber ao longo do processo de pesquisa foi um olhar obscuro, unilateral e em alguns casos, impregnado de preconceito. Por sua vez, alguns professores e principalmente os pedagogos conseguem visualizar os pontos fracos das relações e compreendem as situações problemáticas com outro olhar.

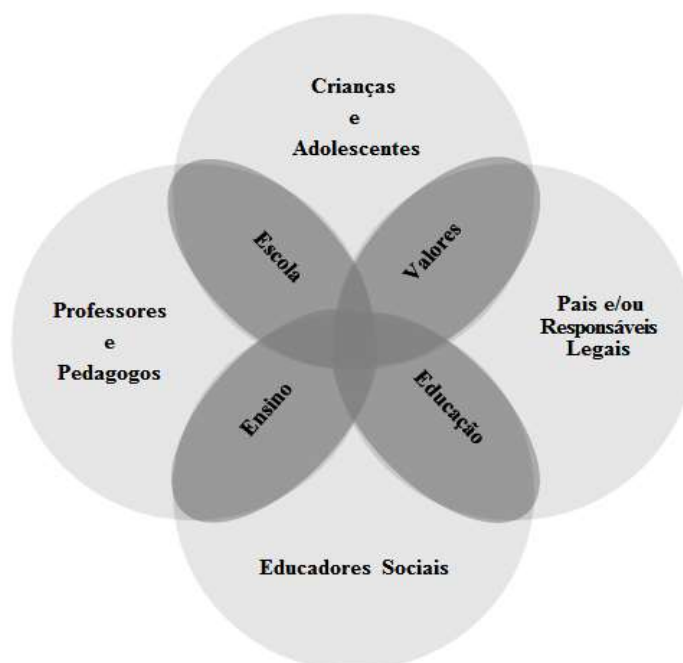
- Pensando a família: da mesma forma que para o aluno, prevalece o olhar pessimista e reprovador da condição atual das famílias. Os profissionais parecem generalizar as situações que vivem com os alunos e culpar a família por seus desdobramentos. No entanto, os pedagogos possuem um olhar distinto porque relacionam as condições de vida e sofrimento às relações estabelecidas entre pais e filhos.

- Pensando os educadores sociais: ao se referir a esses profissionais, os sujeitos associam a esses um papel que caberia à família, atribuem aos educadores à questão do trabalho integral com o educando, no entanto, não se enxergam como sujeitos com os mesmos deveres que os educadores.

5.5.1 O alinhamento de um pensamento em comum

Na tentativa de fechar o ciclo de pesquisa, utilizaremos a figura 19 para explicar as interfaces inerentes aos quatro grupos.

Figura 19 – Entrecruzamentos de olhares e representações dos sujeitos



Fonte: A autora, 2015.

Embora cada grupo tenha sua especificidade e seus objetivos próprios, ao se referir aos outros grupos resguardam entre eles elementos fundamentais para entendermos onde está a união e o afastamento desses. Pensando nesses quatro objetos de estudo: valores, educação, ensino e escola, enxergamos pontos de convergência e estreitamento das relações. Essa interface está justamente dentro da convergência entre os grupos; está diante do objeto que as une e ao mesmo tempo distancia. Esse elemento é o aluno, que é educando, que é filho e que é também criança e adolescente.

No momento em que um grupo discute assuntos relacionados aos outros grupos, ele posiciona o seu olhar a partir da convivência e da experiência com a criança e o adolescente. Dessa maneira, todos os grupos convergem ao pensar no bem-estar desses sujeitos quando se aproximam do centro, pensando o sujeito em si. Porém, quando se afastam desse centro e se percebem também como sujeitos, iniciam um novo processo, mas agora de negação.

É assim que podemos afirmar que o grupo 4 é o que possui o olhar e as atitudes mais pessimistas em relação aos grupos 1 e 2. E, tratando da educação em valores, os professores não enxergam a relação entre os valores e a aprendizagem escolar, porque ao pensarem nos valores, eles param e direcionam o olhar para a família, e é aí que veem que a família não está desenvolvendo o seu papel na

construção ou manutenção desses valores; e eles não se apropriam desse papel por entenderem que isso é dever da família, e não da escola. Assim, o problema está fora da sala de aula, está na relação família-escola. O grupo 3 também compartilha dessa mesma representação, mas voltada à instituição de contraturno.

Outra questão está na representação que os professores e pedagogos pensam que as crianças e adolescentes têm da escola. Na verdade, essa representação é construída no imaginário docente e não na representação real que os alunos possuem da escola. Porque aí os profissionais poderiam perceber que a representação legítima atribui valor tanto à escola como aos professores, embora com toda a carga negativa depositada no aluno, esse ainda tem esperança e um olhar de otimismo sobre a escola. É necessário romper com esse estado da consciência ingênua (FREIRE, 1987) para visualizar as possibilidades educativas quando se aproxima dos alunos e entende as suas dificuldades.

Parece-nos, ao finalizar o trabalho com os quatro grupos, que o mais sensato é o grupo das crianças e adolescentes, porque nos dois instrumentos de coleta de informações, esses assumiam sua identidade e se colocavam como parte dos problemas, e, pareciam tomar consciência de que por meio da bagunça prejudicavam os colegas e também se prejudicavam. E isso não conseguimos visualizar nos outros três grupos. Ainda sobre as representações sociais, esse grupo constrói sua representação a partir da vivência direta com os demais grupos. Isso, não conseguimos ver com os professores que ao se referirem à família posicionam-se na experiência vivida com os alunos em sala de aula.

Com o processo de pesquisa percebemos que cada grupo possuía sua esfera de valor sobre os demais. Para as crianças e adolescentes o valor maior é a amizade. Para os pais e/ou responsáveis legais, o valor é a escola. Os educadores sociais, professores e pedagogos agregam valor ao respeito e à família.

Assim, esses estudos são esferas de contenção de uma mesma realidade que é uma circulação de ideias e de práticas distintas dentro de cada uma delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa trabalho é resultado da realização de quatro investigações com um objeto em comum para os diferentes sujeitos. Os contornos que a pesquisa foi ganhando ao longo dos quatro anos de estudo proporcionaram um olhar específico para cada grupo de sujeitos, o que demandou certo posicionamento frente à realidade investigada. Nosso olhar foi direcionado pelos princípios teóricos fundamentados na Psicologia e Epistemologia Genética, Teoria das Representações Sociais e na Teoria Dialógica.

Optamos por esse viés teórico por entender que há o sujeito individual, epistêmico e único, mas por outro lado, esse é um ser de relações e suas escolhas e seus pensamentos são guiados pela representação que constrói a partir de sua inserção em um determinado grupo social. Há ainda o modo de relação que esse sujeito vivencia, que pode ser de opressão ou de liberdade. Por fim, é o modo como as relações são construídas que vai formatar o sujeito enquanto ser único e suas atitudes no meio social. Nessa perspectiva, para nós, esses três campos teóricos são indissociáveis.

Buscamos compreender o papel do sujeito na cognição, e para isso vimos com Piaget (1973a; 1977) o sujeito individual e os mecanismos internos, com Moscovici (1978; 1985) o sujeito relacional, e com Freire (1987; 2002) o sujeito no mundo. Com essas três concepções, buscamos entender como a escola interage com a educação e os valores, sabendo que a sociedade atua como reguladora e o indivíduo se assume de acordo com o grupo do qual faz parte (PIAGET, 1973a).

O projeto original, apresentado na UNESP, Marília SP, em 2009, tinha por base estudar a questão da construção dos valores pelas crianças e adolescentes e avaliar como os professores trabalhavam essa questão na escola. No entanto, ao reavaliar essa questão vimos que as relações são muito mais amplas, e incorporamos a família e os educadores sociais para tentar compreender a rede de experiências à qual o educando está inserido.

Para isso, nosso objetivo principal esteve em investigar as representações sobre o processo educacional envolvendo família, escola e valores e o seu dimensionamento por distintas vozes, que envolveram o olhar para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social atendidos em instituições de

contraturno social na cidade de Ponta Grossa. Na primeira discussão, podemos responder a dois outros objetivos específicos:

- Verificar as representações sobre escola, educação e instituições de contraturno social de crianças e adolescentes, matriculados no ensino fundamental e atendidos em instituições de contraturno social;
- Verificar as representações que os pais e/ou responsáveis legais apresentam sobre o processo educativo e a vida escolar de seus filhos;

Como resultado, podemos retomar o conjunto das informações que se cruzam antagonicamente em que de um lado estão a família, as crianças e adolescentes que agregam valor à escola e aos seus profissionais, como meio de ascensão social, e que nessa perspectiva apresentam um forte indicativo de RS dimensional (JODELET, 2007; MOSCOVICI, 1985) e funcional (ABRIC, 2003) em relação ao processo de escolarização. Por outro lado, estão os professores, pedagogos e os educadores sociais, que apresentam um forte indicativo de RS causal (MOSCOVICI, 1985) e normativa (ABRIC, 2001; MENIN, 2007; MOSCOVICI, 1978) dos elementos que interferem para estruturar essa RS. Além disso, prevaleceu no conjunto das informações a tendência desses sujeitos à heteronomia e o respeito unilateral nas relações estabelecidas entre os distintos grupos. Parece que as representações sociais são permeadas pela imagem que esses dois grupos possuem das famílias dos educandos.

Em relação ao objetivo: analisar quais são os problemas apontados pelos professores e pedagogos, que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas públicas e que dificultam o convívio em sala de aula, podemos afirmar que o principal problema apontado por esses sujeitos está na indisciplina, que atua também como núcleo central (ABRIC, 2001; 2003) da RS que os professores têm dos alunos em sala de aula. Esse problema, além de gerar desgaste na profissão docente (ROSSO; CAMARGO; 2011; 2012), desencadeia também um posicionamento defensivo, (SANTOS; ROSSO, 2012) que colabora no sentimento de pessimismo ao se referir ao aluno. Os professores constroem uma representação normativa (ABRIC, 2001; MENIN, 2007; MOSCOVICI, 1978) e apenas de conduta social. No plano imaginário os professores desejam o aluno do passado, aquele que chegava à sala de aula, sentava com o livro aberto e esperava o professor transmitir o conhecimento (FREIRE, 1987).

Respondendo ao propósito de investigar qual a representação que os professores, pedagogos e educadores sociais apresentam sobre os alunos e suas famílias, principalmente ao que se refere aos sujeitos que recebem algum benefício social do Governo Federal; novamente encontramos um olhar pessimista a respeito das famílias e dos beneficiários do Bolsa Família. A RS da família pode ser traduzida em uma imagem obscura e desordenada que é construída a partir das relações com os alunos no âmbito escolar (ROSSO; SERPE, 2012). As imagens, que se sobressaem, são de uma doença quando se refere à ausência, e, seus sintomas são reflexos da família desestruturada.

Em relação ao Bolsa Família, a representação construída é equivocada, porque parece que os professores e pedagogos não conhecem as regras para o benefício e manifestam somente opiniões contraditórias sobre os beneficiários. Há ainda o agravante expresso pela fala de um sujeito ao comentar sobre os professores que não têm conhecimento dos alunos que recebem o benefício, com o intuito desses não discriminarem os alunos. Presente aqui há resquícios fortes de um preconceito velado e de uma escola que segrega os alunos por suas condições socioeconômicas (CUNHA, 2003).

O último objetivo foi analisar os problemas apontados pelos educadores sociais que interferem na convivência das crianças e adolescentes e seus pares nas atividades desenvolvidas nas instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa, bem como no convívio social. Os problemas apontados pelos educadores não diferem dos professores. A indisciplina encontra lugar central também para os educadores. O que fica bem evidente com a análise é a diferença de postura profissional dos educadores com especialização, daqueles que possuem graduação ou ensino médio e técnico. Os educadores que buscam se atualizar na formação, possuem um olhar distinto em que pensam o educando e as possibilidades para que ele se desenvolva. Porém, os educadores que não buscam essa atualização tendem a transferir os problemas, que enfrentam no cotidiano com os educandos, para a esfera familiar, mostrando um olhar fatalista de uma realidade tida como estática (FREIRE, 1987).

Mesmo assim, o espaço educacional da instituição é imprescindível para as trocas sociais entre os grupos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, no sentido de que é nesses espaços que esses sujeitos encontram oportunidade de aprendizagem de forma lúdica, educação em valores e

atividades de lazer que corroboram para a construção de sua identidade social. É por meio das trocas sociais que os indivíduos adquirem o respeito mútuo com vistas à autonomia (PIAGET, 1973a; 1994). Assim, concordamos com Freire (1987) na urgência de se pensar o educador e o educando como sujeitos no processo educacional. Porém, nessa trajetória, há que se cuidar para não atropelar o educando no meio do processo de escolarização, porque é ele quem é o centro, a referência nesse processo educativo.

Voltando a nossa hipótese de que, se a família não trabalhar os valores de respeito e justiça, em seu caráter convencional, e se a escola abster-se ou renegar essa função, os alunos terão um déficit no desenvolvimento desses conceitos e acabarão por reproduzir em sua vida, particular e social, os contravalores. Podemos afirmar que testamos e comprovamos essa hipótese no momento de entrevista com as crianças e adolescentes. Isso aconteceu na ocasião em que se perguntava às crianças e adolescentes sobre a diferença entre o que é certo e o que é errado. Das 60 crianças e adolescentes que participaram da entrevista, 19 disseram não saber a diferença entre certo e errado:

Não. O que falta para mim? Falta me explicarem o que é certo e o que é errado. (Suj_2, 14 anos, menino).

Não, a mãe fala às vezes, mas eu ainda não entendi direito. (Suj_58, 12 anos, menino).

Baseamos-nos nessas respostas para defender nosso argumento de que, os valores de justiça e respeito são essenciais na formação da identidade de um indivíduo e também em seu desenvolvimento social. O conteúdo das respostas remete-nos à apresentação da justificativa para a pesquisa. Inquietamos-nos em saber que ainda há essa falha no processo de educação em valores, em que existe a falta de um trabalho direcionado da família para essas questões. Entretanto, não é por esse motivo que a escola pode se esquivar de trabalhar esse tema. Resgatando o pensamento de Piaget (1984), entendemos que quando a escola trabalha somente a instrução, o educando tem o seu direito à educação negado.

Nesse âmbito Ruth Rocha (2003) nos mostra que é necessário quebrar os vidros que nos prendem e nos sufocam a realidades forçadas a qual não pertencemos. Mas aqui não são os alunos que precisam quebrar os vidros e sim os professores, pedagogos e educadores. Só assim, poderão vislumbrar a dinâmica da realidade da qual os educandos fazem parte.

O trabalho com a Teoria Dialógica demanda da escola a integração e participação de todos os seus atores, tendo em vista o crescimento e autonomia moral dos educandos e dos profissionais da educação. Para esses últimos é indispensável o conhecimento do mundo de seus alunos e posicionamento crítico ante o contexto social, para não recair nas armadilhas da educação bancária tradicional. Porém, ao concluir o processo de pesquisa percebe-se que a escola pública atual, ainda carrega resquícios da educação tradicional excluindo o aluno como sujeito do processo, que educadores sociais, professores e pedagogos ainda possuem um olhar velado e ingênuo para o aluno em situação de pobreza ou vulnerabilidade social.

Se, os achados de pesquisas que se contrapõem a essa denúncia atenuando as críticas ao revelarem que as rotinas e condições de trabalho e as lacunas formativas, se mostram alheias a essas relações, porém somente o aluno em sua historicidade e visão de mundo ao centralizarem e fundamentarem o processo educativo e a formação docente, constituem-se nas condições indispensáveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. 08 set. 2014.

ABRAMOVAY, M. C.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos**: violência e convivência nas escolas. Distrito Federal: SEEDF, 2009. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/crt/central-de-arquivos/prevencao/bibliografia-de-apoio/revelando_tramas_descobrimos_segredos_violencia_e_convivencia_nas_escolas..pdf>. Acesso em: 08 set. 2014.

ABREU, M. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico? **Em Aberto**, v. 15, n.67, p. 5-20. jul./set. 1995. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1002/905>>. Acesso em 12 de maio de 2013>. Acesso em: 15 mar. 2012.

ABRIC, J. C. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude. (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Traducción de José Dacosta Chevrel y Fatima Flores Palacios. Coyoacán: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11-32.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C. de; CAMPOS, P. H. F. (Orgs.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 23-34.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações de professores de ensino fundamental sobre o “fracasso escolar”. Reunião Anual da Anped, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>>. Acesso em: 04 mar. 2013

_____. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/21/23>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

AMEIGEIRAS, A. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: VASILACHIS de GIALDINO, I. (Coord). **Estrategias cualitativas de investigación cualitativa**. Gedisa: Barcelona, 2006. p.107-150.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009

AQUINO, J. G. Por uma leitura institucional do cotidiano escolar. In: _____. **Confrontos da sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996. p. 147-157.

ARAÚJO, U. F. de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: PIAGET, J. et al.; MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996a. p. 105-136.

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

AZEVEDO, M. L. N. de. **Igualdade e equidade**: Qual é a medida da justiça social? Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/08.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARREIRO, A.; CASTORINA, J. A. La investigación psicológica del desarrollo de la justicia: ¿racionalidad inmanente o polifasia cognitiva? **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 23, n. 24, p. 35-54, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1890>>. Acesso em: 12 set. 2013.

BARRERE, A.; MARTUCCELLI, D. A escola entre a agonia moral e a renovação ética. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 258-277, outubro. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a14v2276.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

BARRETTO, E. S. de S. **A professora primária frente a alunos e alunas de distinta condição social**. 1980. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

_____. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, n. 37, p. 84-89, mai., 1981. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/485.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

BARROS, R. P de; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2001.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de filosofia**. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOSCH, A. J. i. El educador social: uma figura profissional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. In: **RES**, Revista de Educación Social, n. 12,

p. 01-14, Enero, 2011. Disponível em: <http://www.eduso.net/res/pdf/12/tj_murcia%20res12.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture In: **Revue française de sociologie**, v. 7, n.7-3, p. 325-347, 1966. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuário/Downloads/articlerfsoc003529691966num732934.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

BOURDIEU, P.; SAINT MARTIN, M. de. Les catégories de l'entendement professoral. In: **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 1, n. 3, 1975. p. 68-93. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-53221975_num_1_3_3413>. Acesso em 22 de setembro de 2012>.

BRANDÃO, Z. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 40, p. 54-57, fev. 1982. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n40/n40a06.pdf>>. Acesso em: 15 de maio de 2013>. Acesso em: 03 set. 2013.

BRASIL. Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Diário oficial [da] Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Pesquisa nacional qualidade da educação pública na opinião dos pais**. (Resumo técnico executivo). Brasília: INEP, 2005. p. 1-21. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-escola-publica-na-opinio-dos-pais-Pesquisa-nacional-Qualidade-da-Educa%C3%A7%C3%A3o1.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: promulgado em 13 de julho de 1990. Curitiba: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Texto da Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009. Publicada no Diário Oficial da União em 25 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/gestaodainformacao/biblioteca/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/livros/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 ano**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/orientacoes-tecnicas-sobre-o-servico-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos-para-criancas-e-adolescentes-de-6-a-15-anos-prioridade-para-criancas-e-adolescentes-integrantes-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços**

Socioassistenciais. Brasília: MDS, 2014. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/secretaria-nacional-de-assistencia-social-snas/cadernos/tipificacao-nacional-de-servicosocioassistenciais/tipificacao-nacional-de-servicos-socioassistenciais>>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Programa Bolsa Família.** 2015. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 20 de jan. 2015.

CACCIAMALI, M. C.; TATEI, F.; BATISTA, N. F. Impactos do Programa Bolsa Família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/images/blog/REC14.203Impactosdoprogramabolsafamiliasobretrabinfantilfrequenciaescolar.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2013.

CAFIERO, M. M. **Ir a la escuela em búsqueda de uma certeza. Uma aproximación a los vínculos entre familias y escuelas em sectores populares.** 2009, 54f. Tesis (Licenciatura). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2009. Disponível em: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.344/te.344.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: Um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et al. (Orgs) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2005, p. 511-539.

CAMPOS, N. M. A. S. de A. **O insucesso escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família/escola.** 1995, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000090253>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

CANASTRA, F. O perfil formativo-profissional do(a) educador(a) social - Uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo. **Revista Iberoamericana de Educación.** IISSN: 1681-5653. Madrid / Buenos Aires: CAEU – OE, n. 49, v. 8, p. 1-10, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2614Canastra.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

CARRAHER, T. et al. **Na vida dez, na escola zero.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CARRAHER, T. N. O método clínico. In: _____. **O método clínico: usando os exames de Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1983.

CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

CASTEL, R. Las trampas de la exclusión. In: GIALDINO, I. V. (Org.). **Pobres, pobreza y exclusion social**. Buenos Aires: CONICET, 2000. p. 247-262.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A.; CARREÑO, L. El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. In: CARRETERO, M.; CASTORINA, J. A. (Orgs.). **La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 131-152.

CASTORINA, J. A.; BARREIRO, A.; CLEMENTE, F. La impronta del pensamiento piagetiano en la teoría de las representaciones sociales. In: CASTORINA, J. A. **Construcción conceptual y representaciones sociales**. 2. ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p.149-176.

CERVI, E. U. Métodos quantitativos nas ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. p. 125-143.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em: 09 de set. 2013.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em: 12 set. 2013.

CUNHA, M. V. da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 186, p. 318-345, mai./ago., 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/287/289>>. Acesso em: 25 mai. 2012.

_____. 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: 06 abr. 2012.

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

DANCEY, C.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia**. Tradução técnica de Lori Viali. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 6, n. 2, p. 89-104, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v6n2/13912.pdf>>. Acesso em: 09 de set. 2013.

DESSEN, M. A.; AVELAR, L.; DIAS, R. L. de S. Questões éticas na pesquisa com famílias. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [online]. v. 8, n.14-15, p. 169-180, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/13.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

DIEZ GUTIERREZ, E. J. et al. El educador social especializado en medio abierto. **ESC. U. de Trabajo Social**, Ed. Universidad Complutense, Madrid, n. 3, p. 159-175. 1990. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304116>>. Acesso em: 18 nov. 2013.

DOISE, W. Cognições e representações sociais: a abordagem genética. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 301-320.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em: 15 de ago. 2013.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n. 17, p. 5-18, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

_____. **Repensar la justicia social**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

DUCLOS, J. Y.; ARAAR, A. **Poverty and Equity: Measurement, Policy and Estimation with DAD**. New York: Springer Science, 2006. Disponível em: <http://personal.psc.isr.umich.edu/~davidl/GhanaCourse/Day8/Duclos%20and%20Araar_Poverty%20and%20Equity%20and%20Estimation%20with%20DAD.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2012.

DÜRKHEIM, E. **Sociologia y filosofia**. Traducción Jose Maria Bolaño. Buenos Aires: Kraft, 1924

ENGUITA, M. F. El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? **Revista Política y Sociedad**, v. 1, p. 23-35, 1988. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8888110023A/30682>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESPÍNDULA, D. H. P.; SANTOS, M. de F. de S. Representações sobre a adolescência a partir da ótica dos educadores sociais de adolescentes em conflito com a lei. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 357-367, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a03.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. C. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/143/143>>. Acesso em: 09 set. 2013.

FANFANI, E. T. **La escuela y La cuestión social: ensayos de sociología de La educación**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2011.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, (ANPED), Rio de Janeiro, n. 12, p. 22-47, set/dez. 1999. Disponível em: <<http://anped.tempsite.ws/novoportal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE1204ALCEURAVANELLOFERRARO.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

_____. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/publicacoes/estudos_teologicos/vol4501_2005/et20051faferraro.pdf>. Acesso em: 09 set. 2013.

FERREIRA, M. de C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. In: **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

FEVORINI, L. B. **O envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório**. 2009, 179f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22022010-104135/pt-br.php>>. Acesso em: 16 mai. 2012.

FILGUEIRA, C. H. Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. **Publica y Gestión**, N. 9, p. 19-64, jun., 2006.

FITOUSSI, J. P.; ROSANVALLON, P. **La nueva era de las desigualdades**. Buenos Aires: Manantial, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

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

FRIESE, S. **ATLAS.ti 7 User Guide and Reference**. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH: Berlin, 2013. Disponível em: <http://www.atlasti.com/uploads/media/atlasti_v7_manual_201312.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOERGEN, P. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 589-606, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a11v32n3.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

GÓMEZ, J. G.; ROSALES, J. N. **Estrategias didácticas en educación ambiental**. Málaga: Aljibe, 2000.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRIGOLON, A. K. et al. Regras Escolares: O que Pensam os Alunos de Ensino Fundamental I e II. **Schème** - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 5, n. 1, p. 96-127, jan-jul, 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3178/2489>>. Acesso em: 05 out. 2013.

HERMAN, E. S.; CHOMSKY, N. **A manipulação do público**: política e poder econômico no uso da mídia. Tradução de Bazán Tecnologia Linguística. São Paulo: Futura, 2003.

HESS, R.; et al. Conceitos de privação e de desvantagem. Tradução de Neyde Brandão Rochlitz. In: PATTO, M. H. S. (Org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986. p. 76-86.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Famílias pobre no Estado do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 2003. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/fam_pobres.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico município de Ponta Grossa**. Curitiba: IPARDES, 2015. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84000>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

JANNUZZI, P. de M. As políticas de desenvolvimento social e combate à fome e seus efeitos sociodemográficos no Brasil: experiências para fortalecimento da agenda da CIPD. In: WONG, L. R. et al. (Orgs). **Cairo+20**: perspectivas da agenda de população e desenvolvimento sustentável pós-2014. Rio de Janeiro: ALAP Editora, 2014. p. 55-67. <<http://www.alapop.org/2009/SerieInvestigaciones/Si15/si15.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 301-320.

_____. Imbricações entre representações sociais e intervenção. PAREDES, A. S. M.; CAMARGO, B. V. (Orgs). **Contribuições para a teoria e o método das**

representações sociais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 20-31, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n2/a04v16n2.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.

_____. **Knowledge in Context:** Representations, community and culture. New York: Routledge, 2007.

LA TAILLE, Y. de. A educação moral: Kant e Piaget. In: PIAGET, J. et al.; MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.137-178.

_____. **Moral e ética:** dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. A ética e a pesquisa. In: _____. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 95-102.

LASCH, C. Autoridade e família: a lei e a ordem em uma sociedade permissiva. In: _____. **Refúgio num mundo sem coração.** A família: santuário ou instituição sitiada? Tradução de Italo Tronca e Lúcia Szmrecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LIMA, L. P. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia social.** 8. ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

LÓPEZ, S. M. de M. La profesionalización del educador social: ¿Hacia donde nos dirigimos? **Pedagogia Social**, Revista Interuniversitaria, n. 12-13, Segunda Época, p. 137-149, dez, 2005-2006. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2262189>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção Questões da nossa época, v. 39.

LOURENÇO, O. **Educação para a Cidadania:** um olhar Kohlberguiano. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIV, n.1, 2 e 3, p. 555-583, 2000.

LUCIANO, E. A. de S. **Representações de professores do ensino fundamental sobre o aluno.** 2006, 157f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-25092006-161206/pt-br.php>>. Acesso em: 28 mai. 2012.

LUNA, S. V. Ética na pesquisa em educação: promover ou punir? In: CHRISTOFOLETTI, R.; BECK, A. A. H. **Ética, Ciência e Conhecimento.** Itajaí: UNIVALI, 2006. p. 29-43.

MAGRO, A. N. **Família e escola:** parceiras ou rivais no processo de formação de valores? 2007, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2007. Disponível em:

<<http://www.unoesc.edu.br/sites/default/files/alessandranichelemagro.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

MALAVAZI, M. M. S. **Os pais e a vida escolar dos filhos**. 2000, 331 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000217761>>. Acesso em: 19 mai. 2012.

MALVASI, P. A. ONGs, vulnerabilidade juvenil e reconhecimento cultural: eficácia simbólica e dilemas. **Interface**, v. 12, n. 26, p. 605-617, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a12.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2011.

MARTÍNEZ, L. M.; ENGUITA, M. F.; GÓMEZ, J. R. Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracasso escolar. **Revista de Educación**, número extraordinário, p. 119-145, 2010. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2010/re201005.pdf?documentId=0901e72b81203eb3>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

MARTINS, J. de S. A peleja da vida cotidiana em nosso imaginário onírico. In: _____. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 59-82.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Tradução de Lucia Pellanda Zimmer et al.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MENIN, M. S. de S. Representação social e estereótipo: a zona muda das representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 43-52, jan./abr., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

_____. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2007.

MENIN, M. S. De S.; SHIMIZU, A. de M. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área - período de 2000 a 2003. In: _____. (Orgs.). **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A Teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 549-576, mai/ago, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a11.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2013.

MICHELETTI, F. A. B. de O. Visita domiciliar como estratégia de pesquisa. In: RODRIGUES, M. L.; LIMENA, M. M. C. (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 137-158.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, v. 9, n.3, p. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

MINUJÍN, A. ¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina. In: **Los noventa**. Política, sociedad y cultura en América Latina. Daniel Filmus, compilador. Buenos Aires, FLACSO/EUDEBA, 1999. p. 53-77.

MOLLAT, M. Encontro com os pobres: seres pouco conhecidos e ambíguos. In: _____. **Os pobres na Idade Média**. Rio de Janeiro: Campus, 1989. p. 1-11.

MONTOYA, A. O. D. **Piaget e a criança favelada**: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. On social representation. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social Cognition**. London: European Association Experimental Social Psychology / Academic Press, 1981. p. 181-209. Versão traduzida: Sobre representações sociais. Tradução de Cléia Maria Nascimento Schulze. Florianópolis: UFSC, 1985. p. 01-17.

_____. O poder das ideias. In: _____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul/dez, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a07.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2013.

NASCIMENTO, E. **Espaço e desigualdades**: mapeamento e análise dinâmica de exclusão/inclusão social na cidade de Ponta Grossa (PR). 2008. 112f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/geoget/acervo/teses/Espaco%20e%20desigualdades%20Ederson.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

NATALI, P. M. Educadores sociais em instituições de educação não formal: análise das relações com as classes populares. EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 10, Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009, Curitiba **Anais...**, Curitiba: PUCPR, 2009. p. 2605-2618. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2642_1317.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2011.

NAVARRO, L. N. La configuración de la educabilidad em sectores urbanos pobres. In: _____. **La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar**: equidad social y educación en sectores de pobreza urbana. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO, 2004. p. 69-123. Disponível em: <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd63/144316s.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, 2007.

OTERO, M. P.; DI VIRGILIO, M. M.; BONIOLO, P. **Pobreza y desigualdade en América Latina y el Caribe**: Introducción a un problema complejo. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Consulta escolas**. 2015. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/municipio/visao.xhtml?cid=1&cid=1>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PATTO, M. H. S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 72-77, mai., 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/708.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2013.

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

PAUTASSI, L. C. Há igualdade na desigualdade? Abrangência e limites das ações afirmativas. **Sur**, Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 71-93, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-64452007000100005>>. Acesso em: 07 mar. 2012.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

_____. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Tradução de Maria Barros. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973b.

_____. **Les mécanismes perceptifs: modes probabilités, analyse génétique, relations avec l'intelligence**. 2. ed. Paris: PUF, 1975a.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1975b.

_____. **A tomada de consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

_____. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Tradução de Agnes Cretella. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1978.

_____. **A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas da psicologia genética**. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção Os Pensadores.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 8. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **L'éducation morale à l'école: de l'éducation du citoyen à l'éducation internationale**. Paris: Anthropos, 1997.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Cláudia Berliner. Introdução e Organização de Silvia Parrat-Dayana e Anastasia Tryphon. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **A representação do mundo na criança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. Aparecida: Ideias & Letras, 2005.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PNUD. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. **Informe sobre desarrollo humano 1995**. Traducción Harla S.A. de C.V. México: PNUD, 1995. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1995_es_completo_nostats.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência**. Relatório do Desenvolvimento Humano 2014. Tradução Camões - Instituto da Cooperação e da Língua. Portugal: PNUD, 2014. Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2014_pt_web.pdf>. Acesso em: 28 set. 2014.

POLONIA, A. da C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

POMMIER, J. L. Des variables tensives inscrites dans le texte: une interprétation dynamique de l'A.F.C. dans l'analyse d'Alceste. Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles, JADT, n. 7, 2004, Saint-Étienne. **Annales...** Saint-Étienne, 2004. p. 904-915. Disponível em: <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2004/pdf/JAD_T088.pdf>. Acesso em: 02 out. 2013

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. de. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre psicologia moral: o uso de dilemas. **Schème** - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética, v. 3, n. 5, p. 110-131, jan-jul, 2010. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Scheme/Vol3Num05Art05.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2013.

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: 30 jan. 2012.

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

REINERT, M. Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. **Langage et société**, v. 66, p. 5-39, 1993. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-40951993num6612632>. Acesso em: 02 out. 2013.

RETONDAR, J. J. M. A noção de representação social nas perspectivas dos estudos da psicologia social e do imaginário social: aproximações e afastamentos. In: MONTENEGRO, E.; RETONDAR, J. J. M.; MONTENEGRO, P. C. A. (Orgs.). **Imaginário e representações sociais: corpo, educação física, cultura e sociedade**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 15-44.

RIZZINI, I.; BARKER, G.; CASSANIGA, N. Políticas sociais em transformação: crianças e adolescentes na era dos direitos. **Educar em Revista**. Dossiê - Crianças

e Adolescentes Excluídos: ações e reflexões. UFPR, n. 15, p. 1-9, 1999. Disponível em: <[http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article /view/ 2057/1709](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2057/1709)>. Acesso em: 13 jan. 2015.

ROCHA, R. Quando a escola é de vidro. In: _____. **Este Admirável Mundo Louco**. São Paulo: Salamandra, 2003.

RODRIGUES, C. A. G.; MAZZOTTI, T. B. Representação social de gênero no fracasso escolar de meninos. **Educação Pública**, v. 22, n. 48, p. 45-59, jan/abr, 2013. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista/sistema/revistas/arquivos/1359501108.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2013.

ROMANO, R. Contra o abuso da ética e da moral. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 94-105, out., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a06v2276.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2014.

ROSSO, A. J. **A correlação no contexto do ensino de Biologia**: implicações psicopedagógicas e epistemológicas. 1998, 208f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, v. 13, n. 1, p. 269-289, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2346>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação Temática Digital** – ETD, n. 15, v. 1, p. 179-200, 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/3014/pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ROSSO, A. J.; SERPE, B. M. Família, a protagonista no discurso de professores da Educação Básica sobre as dificuldades encontradas no trabalho pedagógico em sala de aula. ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, n. 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3234/385>>. Acesso em: 18 out. 2013.

ROUQUETTE, M. L. La comunicassem de mas. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia social II: Pensamiento y vida social; Psicología social y problemas sociales**. Barcelona: Paidós, 1985. p. 627-647.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. A ética na pesquisa qualitativa: além do método. In: _____. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010. p. 210-223.

SANTOS, A. C. B. H. dos. **O desenvolvimento moral do aluno**: um estudo sobre as experiências pedagógicas realizadas na escola. 2011, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011. Disponível em:

<http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Ana_Cristina_Bortoli_Hildebrando_dos_Santos.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

SANTOS, B. de S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 279-316.

SANTOS, E. R. dos. **Representações Sociais de professores do Ensino Básico sobre a indisciplina escolar**. 2013, 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SANTOS, E. R. dos; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, v. 34. n. 1, p. 127-157, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a08.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2013.

SARTI, C. A. Reciprocidade e hierarquia: relações de gênero na periferia de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 70, p. 38-46, 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1151/1156>>. Acesso em: 16 set. 2014.

_____. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHIMANSKI, E.; SCHEFFER, S. M.; SCHONS, S. M. Meio ambiente, gênero e condição de pobreza: mulher e cidadania ecológica. In: SCHIMANSKI, E.; BRONOSKY, M. E. (Orgs). **Meio ambiente, crise e cidadania: tensões e articulações no debate ecológico**. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011. p. 73-91.

SERPE, B. M. O que pensam os pais, em situação de vulnerabilidade social, sobre a construção de valores e o processo de escolarização de seus filhos. EDUCERE – Congresso nacional de Educação, 10, 201, SIRSSE – Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 1, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 12497-12505. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5036_3182.pdf>. Acesso em 14 de novembro de 2012.

_____. As instituições educacionais: o que dizem os alunos. EDUCERE – Congresso nacional de Educação, 11, 2013, SIRSSE – Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 2, 2013, SIPD-Cátedra Unesco, Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar, 4, 2013. **Anais...** Curitiba, PUCPR, 2013. p. 28039- 28052.

SERPE, B. M.; ROSSO, A. J. Família-escola, que tipo de relação é essa? Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 11, 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2012. p. 1-14. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminarioppe2012/trabalhos/co04/086.pdf>>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

SIERRA, V. M.; MESQUITA, W. A. Vulnerabilidades e Fatores de Risco na Vida de Crianças e Adolescentes. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 148-155, jan./mar. 2006. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_11.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

SILVA, A. P. da; BRANDÃO, A.; DALT, S. da. Educação e pobreza: o impacto das condicionalidades do Programa Bolsa Família. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, n. 8, p. 1-18, 2009. Disponível em: <http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1587/1435> Acesso em: 16 jul. 2013.

SILVA, C. C. M. da; MENIN, M. S. de S. O Projeto "Cidadania na escola" Caiuá/SP. In: MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013. p.169-186.

SILVA, G. H. da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa** [online] São Paulo, v. 35, n.3, set./dez, 2009. p. 479-493,. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v35_n3/05.pdf Acesso em: 22 de fevereiro de 2014.

SOUZA, O. A. **As representações de educadores sobre a aprendizagem de alunos que recebem acompanhamento da família**. 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.ppgge.ufpr.br/teses/M06_souza.pdf>. Acesso em: 07 jan. 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**, Universidade Federal do Paraná, v. 4, n. 1, p. 27-35, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/22416/PDF>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985.

TRAVERSO-YÉPEZ, M.; PINHEIRO, V. de S. Adolescência, saúde e contexto social: esclarecendo práticas. **Psicologia e Sociedade**, v. 2, n. 14, p. 133-147, jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v14n2/v14n2a07.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

TREJOS-CASTILLO, Elizabeth M. **Parenting processes and risky sexual behaviors in first and second generation hispanic immigrant youth**. 2006. 143f. (Dissertation Philosophy) Auburn University, Auburn, 2006. Disponível em: <https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/601/TREJOS-CASTILLO_ELIZABETH_36.pdf?sequence=1&ts=1425685878152>. Acesso em: 21set. 2013.

TREJOS-CASTILLO, E.; VAZSONYI, A. T.; JENKINS, D. D. Violent and criminal behaviors in rural and non-rural african american youth: a risk-protective factor approach. **Southern Rural Sociology**, v. 2, n. 23, p. 108-130, 2008. Disponível em <<http://www.ag.auburn.edu/auxiliary/srsa/pages/Articles/SRS%202008%2023%202%20108-130.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

VARANI, A.; SILVA, D. C. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 511-527, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1643/1364>>. Acesso em: 17 fev. 2012.

VASILACHIS de GIALDINO, Irene. El aporte de la epistemología del sujeto conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. **Forum: Qualitative Social Research**. v. 8, n. 3, p. 1-29, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, p. 502-516, set./dez, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

VERGÈS, P. **Programas informáticos para análise de semelhanças e evocações**. Aix en Provence: LAMES-CNRS, 1992.

VERNENGO, A. **Modelos de transmisión de normas em âmbitos cotidianos**. 2007, 230f. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2007. Disponível em: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.275/te.275.pdf>. Acesso em: 06 de abril de 2011.

VINHA, T. P. et al. Supernanny e S.O.S. Babá: Um Olhar Construtivista sobre os Procedimento Empregados. **Schème** – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 2, n. 3, p. 160-194, jan./jul. 2009 Disponível em: <[http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view File/579/463](http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/File/579/463)>. Acesso em: 19 jan. 2013.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a Intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. EDUCERE – Congresso Nacional de Educação – Formação de professores, 8, 2008, CIAVE – Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas, 1, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008. p. 11238-11250.

VUOLO, R. Lo et al.. La pobreza como emergente de la cuestión social. In: GIALDINO, I. V. (Org.). **Pobres, pobreza y exclusion social**. Buenos Aires: CONICET, 2000. p. 169-177.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología /Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/ Downloads/RIP1.pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/RIP1.pdf)>. Acesso em: 26 set. 2013.

ZABALA ARGÜELLES, M. del C. **Jefatura femenina de hogar, pobreza urbana y exclusión social: una perspectiva desde la subjetividad en el contexto cubano**. 1a ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2009. Disponível em: <http://www.crop.org/viewfile.aspx?id=299> Acesso em: 17 ago. 2013.

APÊNDICES

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PESQUISAS QUE ENVOLVAM: ADULTOS, QUESTIONÁRIO E AVALIAÇÃO

Caro (a) Senhor (a)

Eu, Bernadete Machado Serpe, doutoranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do registro acadêmico nº 411102-01, residente na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone de contato é (42) 9968-4185, estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa intitulado “A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que participam em instituições de contra turno social”. Nesse trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Os objetivos desse estudo são: a) Investigar as representações sobre o processo educacional envolvendo família, escola e valores que envolvem o olhar para crianças e adolescentes atendidos em instituições de contra turno social na cidade de Ponta Grossa; b) verificar o que pensam sobre escola, educação e instituições de contra turno social, das crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental e atendidos em instituições de contra turno social; c) verificar o que pensam os pais e/ou responsáveis legais sobre o processo educativo e a vida escolar de seus filhos. Nesse sentido venho solicitar sua colaboração nesse trabalho de pesquisa. Necessito que o (a) Sr (a) forneça informações a respeito de suas experiências como pai/mãe que favorecem o desenvolvimento moral de seu (s) filho (s) ou de sua (s) filha (s). Para a coleta desses dados organizamos um questionário socioeconômico que nos permitirá conhecer sua situação social, e também uma entrevista que será gravada (com sua autorização), com algumas questões que permitirão compreender como acontece o processo de desenvolvimento moral de seu (s) filho (s) ou de sua (s) filha (s). Após esse momento de coleta de informações, para fins de análise, transcreveremos literalmente, cada uma das respostas fornecidas e as analisaremos cientificamente. Em momento oportuno, depois da análise, efetuaremos um novo contato com o Sr (a) para devolução do que foi concluído no trabalho.

Ainda aproveito para solicitar vossa autorização para que seu (sua) filho (a) participe da etapa de questionário e entrevista que acontecerá no espaço da instituição de contra turno social a qual ele frequenta. Lembro que a participação dele (dela) nessa etapa, mesmo sendo autorizada pelos pais, é livre, e que se não for da vontade dele (dela) terá o direito de não participar.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária. Informo que o Sr (a) tem garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Bloco M – Sala 12 – Campus Universitário CEP: 84030-900 – Ponta Grossa – PR, e no telefone (42) 3220-3108 fax (42) 3220-3102, horário de atendimento de Segunda a Sexta das 8h às 12h.

Também é garantida a liberdade da retirada do consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O Sr (a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada à sua participação.

Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: “A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, que participam em instituições de contra turno social”.

Eu discuti com a doutoranda Bernadete Machado Serpe sobre a minha decisão em participar desse estudo, ficando claros para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar desse estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido com essa pesquisa.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do entrevistado (a) e outro do pesquisador.

Assinatura do responsável pela criança
ou adolescente

Assinatura da pesquisadora responsável

Data ____/____/____

Telefone:_____.

Endereço:_____
_____.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Entregue aos educadores sociais

Título do Projeto: A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social.

Pesquisadora: Bernadete Machado Serpe
Contato: e-mail: machado_be@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso
Celular: 9968-4185

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade dos educandos. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários educadores sociais que participam dessa pesquisa. Poderemos reproduzir parte de sua fala para ilustrar o posicionamento desses profissionais em relação ao tema abordado, entretanto, sua identidade será protegida, sendo que em nenhum momento divulgaremos informações a respeito de seu nome e local de trabalho. Para evitar a exposição desnecessária os sujeitos da pesquisa receberão codinomes a fim de manter o anonimato, como rege as diretrizes éticas de pesquisas com seres humanos. As instituições que participam da pesquisa também não terão seus nomes divulgados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que recebi descrevendo o estudo: “A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social”.

Eu discuti com a doutoranda Bernadete Machado Serpe sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concorde voluntariamente em autorizar essa entrevista desde que seja mantido meu anonimato, assim como da instituição em que trabalho. Autorizo a divulgação, se necessário, de parte de meu relato, se for para enfatizar o entendimento sobre o tema em questão. Entendo que minha identidade será preservada de acordo com os princípios que regem a ética em pesquisa.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do(a) entrevistado(a) e outro da pesquisadora.

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - COEP/UEPG em Março de 2012.

Nome completo legível	Assinatura do (a) educador (a) social
Assinatura da pesquisadora	Data ____/____/____ Telefone_____ E-mail_____

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Entregue aos professores

Título do Projeto: A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social.

Pesquisadora: Bernadete Machado Serpe
Contato: e-mail: machado_be@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso
Celular: 9968-4185

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade de seus alunos. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários professores que participam dessa pesquisa. Poderemos reproduzir parte de sua fala para ilustrar o posicionamento desses profissionais em relação ao tema abordado, entretanto, sua identidade será protegida, sendo que em nenhum momento divulgaremos informações a respeito de seu nome e local de trabalho. Para evitar a exposição desnecessária os sujeitos da pesquisa receberão codinomes a fim de manter o anonimato, como rege as diretrizes éticas de pesquisas com seres humanos. As instituições que participam da pesquisa também não terão seus nomes divulgados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que recebi descrevendo o estudo: “A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social”.

Eu discuti com a doutoranda Bernadete Machado Serpe sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em autorizar essa entrevista desde que seja mantido meu anonimato, assim como da instituição em que trabalho. Autorizo a divulgação, se necessário, de parte de meu relato, se for para enfatizar o entendimento sobre o tema em questão. Entendo que minha identidade será preservada de acordo com os princípios que regem a ética em pesquisa.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do(a) entrevistado(a) e outro da pesquisadora.

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - COEP/UEPG em Março de 2012.

_____ Nome completo legível	_____ Assinatura do (a) professor (a)
	Data ____/____/____
	Telefone _____
_____ Assinatura da pesquisadora	E-mail _____

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Entregue para as pedagogas

Título do Projeto: A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social.

Pesquisadora: Bernadete Machado Serpe

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

Contato: e-mail: machado_be@yahoo.com.br

Celular: 9968-4185

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade dos alunos dessa escola. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos (as) vários (as) pedagogos (as) que participam dessa pesquisa. Poderemos reproduzir parte de sua fala para ilustrar o posicionamento desses profissionais em relação ao tema abordado, entretanto, sua identidade será protegida, sendo que em nenhum momento divulgaremos informações a respeito de seu nome e local de trabalho. Para evitar a exposição desnecessária os sujeitos da pesquisa receberão codinomes a fim de manter o anonimato, como rege as diretrizes éticas de pesquisas com seres humanos. As instituições que participam da pesquisa também não terão seus nomes divulgados.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que recebi descrevendo o estudo: “A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos por instituições de contra turno social”.

Eu discuti com a doutoranda Bernadete Machado Serpe sobre os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em autorizar essa entrevista desde que seja mantido meu anonimato, assim como da instituição em que trabalho. Autorizo a divulgação, se necessário, de parte de meu relato, se for para enfatizar o entendimento sobre o tema em questão. Entendo que minha identidade será preservada de acordo com os princípios que regem a ética em pesquisa.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vias, sendo um de posse do(a) entrevistado(a) e outro da pesquisadora.

Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos - COEP/UEPG em Março de 2012.

Nome completo legível	Assinatura do (a) pedagogo (a)
	Data ____/____/____
	Telefone _____
Assinatura da pesquisadora	E-mail _____

Apêndice E - Questionário para as crianças

Sou: () menino () menina Idade: _____ Série: _____

Escola em que estudo _____

Eu moro com: () pai e mãe () mãe () pai () mãe e padrasto () pai e madrasta () avós
() tios () outros _____

2. Quantos filhos meus pais tem? _____

3. Já reprovei alguma vez? () Sim () Não

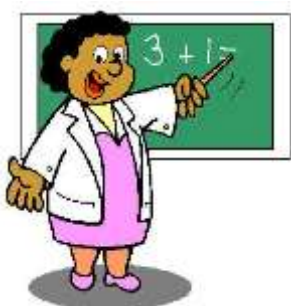
4. Eu já discuti ou briguei com algum colega na escola () Sim () Não

5. Se eu já discuti ou briguei, foi porque _____

6. Eu já briguei com algum professor ou com alguma professora na escola () Sim () Não

7. Se eu já briguei foi porque _____

8. Qual figura mostra melhor como meu professor ou a minha professora é dentro da sala de aula na escola:


☐

☐

☐

☐

9. Para mim a escola é _____

10. Na minha vida a escola serve para _____

11. Vou marcar um X na figura que mostra como é a sala de aula em que eu estudo na escola.


☐

☐

☐

☐

12. Vou marcar um X na figura que mostra o que eu faço com meus colegas na hora do recreio na escola.


☐

☐

☐

☐

13. Aqui posso marcar um X em dois quadradinhos. Meus pais ou as pessoas que cuidam de mim em casa, são:

- ☐ Nervosos, brigam por qualquer coisa
- ☐ Nervosos, mas conversam e explicam como devo me comportar
- ☐ Conversam sempre comigo e contam sobre o que eles fazem
- ☐ Conversam comigo, mas não contam o que eles fazem

14. Aqui vou marcar um X no quadradinho que mostra o que a pessoa que cuida de mim em casa, faz quando briga comigo:

- ☐ Conversa e explica porque eu não posso me comportar do jeito que me comortei
- ☐ Me coloca de castigo e diz para eu pensar sobre o que fiz
- ☐ Me bate e explica porque eu não posso me comportar do jeito que me comortei
- ☐ Me bate e me xinga

15. O que eu acho que melhor me ensina a pensar sobre algo de errado que fiz:

- ☐ Surra
- ☐ Conversa
- ☐ Castigo
- ☐ Tirar algo que eu gosto por um tempo
- ☐ Grito

Explique por que: _____

16. O que a instituição que eu participo quando não estou na escola, representa para mim?

17. O que eu penso dos professores que trabalham na instituição que eu participo quando não estou na escola?

Apêndice F - Questionário para os adolescentes

Sexo: () masculino () feminino Idade: _____ Série: _____

Escola em que estuda _____

1. Você mora com: () pai e mãe () mãe () pai () mãe e padrasto () pai e madrasta () avós () tios () outros _____

2. Quantos filhos seus pais tem? _____

3. Já reprovou alguma vez? () Sim () Não

4. Se sim, em qual série? _____

5. Você já brigou com algum colega na escola? () Sim () Não

6. Se já brigou, por qual motivo? _____

7. Você já discutiu ou brigou com algum professor ou com alguma professora na escola?

() Sim () Não

8. Se já discutiu ou brigou, por qual motivo? _____

9. O que você pensa sobre os professores da escola em que você estuda? Por quê?

10. O que você pensa a respeito da escola em que você estuda? Por quê?

11. Em sua opinião, o que a escola representa para o seu futuro?

12. Como é a sala de aula em que você estuda na escola

() Bagunçada, conversam durante a aula e o professor fica nervoso

() Bagunçada, mas durante as explicações do professor todos prestam atenção

() Tranquila, todos se entendem e ninguém conversa durante as explicações do professor

() Tranquila, mas tem aulas em que conversam para atrapalhar o professor porque não gostamos dele

() Outra: _____

13. Como você descreve o seu comportamento e o de seus colegas dentro da sala de aula na escola? Por quê? _____

14. Como você se relaciona com seus colegas na escola.

() Bem, mas às vezes brigamos

() Bem, nunca brigamos

() Sempre brigamos porque eles não fazem o que eu quero

() Nunca brigamos, eles sempre fazem o que eu quero

() Outra: _____

15. Aqui você pode marcar um X em duas respostas. Seus pais ou as pessoas que são responsáveis por você, são:

- ☐ Nervosos, brigam por qualquer coisa
- ☐ Nervosos, mas conversam e explicam como devo me comportar
- ☐ Conversam sempre comigo e contam o que eles fazem durante o dia
- ☐ Conversam comigo, mas não contam o que eles fazem durante o dia
- ☐ Outra: _____

16. Marque um x na resposta que mostra o que a pessoa que é responsável por você em casa, faz quando briga com você?

- ☐ Conversa e explica porque eu não posso me comportar do jeito que me comportei
- ☐ Me coloca de castigo e diz para eu pensar sobre o que fiz
- ☐ Me bate e explica porque eu não posso me comportar do jeito que me comportei
- ☐ Me bate e me xinga
- ☐ Outra: _____

17. Qual alternativa você acha que melhor ensina a você pensar sobre algo de errado que fez:

- ☐ Surra
- ☐ Conversa
- ☐ Castigo
- ☐ Tirar algo que você gosta temporariamente
- ☐ Grito
- ☐ Outra: _____

Explique por que: _____

18. O que a instituição que você frequenta quando não está na escola, representa para você?

19. O que você pensa dos professores que trabalham na instituição que você frequenta quando não está na escola?

20. O que a escola representa para o teu futuro?

Apêndice G - Questionário para os educadores sociais

Instituição:

Turno:

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade das crianças e adolescentes matriculados na Instituição que você trabalha. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias instituições que participam dessa pesquisa.

Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

Sexo: () masculino () feminino

Ano de nascimento 19____

Situação familiar: () casado/a ou equivalente; () solteiro/a ou equivalente

Filhos: () sim () não

Religião: () Participo regularmente da minha Religião: _____. () Sou religioso, mas não frequento a Igreja. () Agnóstico/Ateu.

Formação profissional: () Ensino Médio Completo () Ensino Técnico _____
 () Licenciatura incompleta – Curso _____;
 () Graduado, não-licenciado – Curso _____;
 () Licenciatura completa – Curso _____;
 () Especialização – Área _____;
 () Outros _____.

Sobre seu trabalho:

1. A Instituição em que você trabalha deve ocupar-se da educação moral das crianças e adolescentes que participam do projeto.

() Concordo plenamente () Concordo () Discordo () Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

2. Quais são as principais características das crianças matriculadas na instituição que você trabalha? _____

3. Qual a imagem que você tem dessas crianças e adolescentes? _____

4. Apresente até cinco problemas enfrentados com essas crianças e adolescentes, na realização das atividades que você propõe. Em seguida enumere-os do maior para o menor, de acordo com o que acha que compromete mais a realização de seu trabalho.

5. Justifique a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar:

6. Qual é a prioridade no trabalho com as crianças e adolescentes matriculados na instituição em que você trabalha?

7. Qual sua opinião sobre o trabalho que você desenvolve?

8. Você acha que o trabalho dos professores nas escolas é mais fácil, mais difícil ou igual ao trabalho que você realiza? Comente.

9. Qual sua opinião sobre os pais e/ou responsáveis legais das crianças e adolescentes matriculados na Instituição em que você trabalha? Justifique sua resposta:

10. Os benefícios sociais distribuídos pelo Governo Federal, como o Bolsa Família, conseguem promover socialmente as famílias.

() Concordo plenamente () Concordo () Discordo () Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

11. Que lugar é o mais apropriado para que a criança e o adolescente desenvolva sua moralidade?

() Família () Igreja () Escola () Instituições socioassistenciais () Outros
Justifique sua resposta:

12. Qual é o valor moral ou virtude mais importante dentro da sala de aula, que seus alunos tem ou deveriam ter? Justifique sua resposta:

13. Qual sua opinião a respeito do Conselho Tutelar e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA?

14. No seu trabalho tem alguma criança ou adolescente que teve ou tem acompanhamento do Conselho Tutelar? () Sim () Não

Se sim, comente sobre a experiência:

15. Descreva como você vê as crianças e adolescentes (matriculados na instituição que você trabalha) no futuro, como os imagina enquanto cidadãos, como trabalhadores:

Sobre as informações prestadas:

() Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

() Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se o pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

Nome completo legível

Assinatura do (a) educador (a) social

Data ____/____/____

Telefone _____

E-mail _____

Apêndice H - Questionário para os professores

Escola: _____ Turno: _____

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade de seus alunos. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa. Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

Por favor, ao final deste questionário solicitamos sua autorização, é muito importante que não deixe de marcar os campos, se for de sua vontade.

Sexo: () masculino; () feminino	Ano de nascimento 19____	Situação familiar: () casado/a ou equivalente; () solteiro/a.	Filhos: () sim; () não
Religião: () Participo regularmente da minha Religião: _____.			
() Sou religioso, mas não frequento a Igreja. () Agnóstico/Ateu.			
Formação profissional: () Licenciatura incompleta; () Graduado, não-licenciado; () Licenciatura completa; () Especialização _____; () PDE; () Mestrado; () Doutorado.			
Série (s) em que atua. _____	Tempo de Magistério () 0 a 5 anos; () 6 a 15 anos; () mais de 15 anos.	Carga horária semanal em sala de aula () até 20 horas aula; () de 20 até 40 horas aula; () mais de 40 horas aula.	Contrato de trabalho () Contratado; () Professor Efetivo do Plano de Carreira; () Contrato particular

Sobre seu trabalho:

1. A escola deve ocupar-se da educação moral dos alunos.

() Concordo plenamente () Concordo () Discordo () Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

2. Quais os principais problemas, enfrentados em sala de aula com os alunos, que atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho? _____

3. Descreva até cinco características de alunos que dão problemas dentro da sala de aula. Após listá-las enumere-as, de forma crescente, de acordo com o que acha que compromete a realização de seu trabalho.

4. Justifique a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar:

5. Como é a relação dos pais dos alunos (que dão problemas) com a escola?

() Presentes () Presentes mas não conseguem controlar o (s) filho (s)

() Totalmente ausentes () Ausentes, não se preocupam com as atitudes do (s) filho (s)

Justifique sua resposta _____

6. Qual a imagem que você tem dos pais (ou responsáveis legais) de seus alunos?
Comente: _____

7. Os benefícios sociais distribuídos pelo Governo Federal, como o Bolsa Família, conseguem promover (de alguma forma) as famílias.

() Concordo () () () Discordo
plenamente Concordo Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

8. Descreva como é o aluno que recebe tal benefício, dentro da sala de aula:

9. Que lugar é o mais apropriado para que a criança e o adolescente desenvolva sua moralidade?

() Família () Igreja () Escola () Instituições socioassistenciais () Outros

Justifique sua resposta: _____

10. Qual sua opinião sobre as instituições de contra turno social, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (desigualdade social)? _____

11. Qual é o valor moral ou virtude mais importante dentro da sala de aula, que seus alunos têm ou deveriam ter? Justifique sua resposta: _____

12. Em sua opinião o Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA contribuem ou são prejudiciais ao trabalho do professor?

13. Você já lecionou ou leciona para algum aluno que teve ou tem acompanhamento do Conselho Tutelar? () Sim () Não

Se sim, comente sobre a experiência: _____

14. Descreva como você vê seus alunos no futuro, como os imagina enquanto cidadãos, como trabalhadores. _____

15. Qual seria o seu sonho, enquanto profissional da educação, referente a seus alunos e suas respectivas famílias? _____

Sobre as informações prestadas:

() Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

() Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se o pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

Nome completo legível

Assinatura do (a) professor (a)

Data ____/____/____

Telefone _____

E-mail _____

Apêndice I - Questionário para os pedagogos

Escola: _____ Turno: _____

O Projeto de pesquisa de doutorado que pretende verificar se existe alguma relação entre desenvolvimento moral e processo de aprendizagem, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, quer conhecer sua opinião sobre alguns aspectos relacionados à moralidade de seus alunos. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa. Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

Por favor, ao final deste questionário solicitamos sua autorização, é muito importante que não deixe de marcar os campos, se for de sua vontade.

Sexo: () masculino; () feminino	Ano de nascimento 19____	Situação familiar: () casado/a ou equivalente; () solteiro/a.	Filhos: () sim; () não
Religião: () Participo regularmente da minha Religião: _____ () Sou religioso, mas não frequento a Igreja. () Agnóstico/Ateu.			
Formação profissional: _____ () Licenciatura incompleta; () Graduado, não-licenciado; () Licenciatura completa; () Especialização _____; () PDE; () Mestrado; () Doutorado.			
Trabalha em quantas escolas: _____	Tempo de Magistério: () 0 a 5 anos; () 6 a 15 anos; () mais de 15 anos.	Carga horária semanal na escola () até 20 horas aula; () de 20 até 40 horas aula; () mais de 40 horas aula.	Contrato de trabalho () Contratado; () Professor Efetivo do Plano de Carreira; () Contrato particular

Sobre seu trabalho:

1. A escola deve ocupar-se da educação moral dos alunos.

() Concordo plenamente () Concordo () Discordo () Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

2. Quais os principais problemas, enfrentados na escola, que atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho? _____

3. Descreva até cinco características de alunos que dão problemas dentro da escola. Após listá-las enumere-as, de forma crescente, de acordo com o que acha que compromete a realização de seu trabalho.

4. Justifique a escolha da palavra ou expressão listada em primeiro lugar:

5. Como você tem enfrentado esses problemas?

6. Como é a relação dos pais (ou responsáveis legais) dos alunos, mais problemáticos, com a escola?

☐ Presentes ☐ Presentes mas não conseguem controlar o (s) filho (s)

☐ Totalmente ausentes ☐ Ausentes, não se preocupam com as atitudes do (s) filho (s)

Justifique sua resposta: _____

7. Qual a imagem que você tem dos pais (ou responsáveis legais) dos alunos matriculados na escola em que você trabalha? Comente: _____

8. Os benefícios sociais distribuídos pelo Governo Federal, como o Bolsa Família, conseguem promover (de alguma forma) as famílias.

☐ Concordo plenamente ☐ Concordo ☐ Discordo ☐ Discordo totalmente

Justifique sua resposta: _____

9. Descreva como é o aluno, que recebe tal benefício, no ambiente escolar:

10. Que lugar é o mais apropriado para que a criança e o adolescente desenvolva sua moralidade?

☐ Família ☐ Igreja ☐ Escola ☐ Instituições socioassistenciais ☐ Outros

Justifique sua resposta: _____

11. Qual sua opinião sobre as instituições de contra turno social, que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (desigualdade social)? _____

12. Qual é o valor moral ou virtude mais importante, dentro da sala de aula, que os alunos tem ou deveriam ter? Justifique sua resposta: _____

13. Em sua opinião, o Conselho Tutelar e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, contribuem ou são prejudiciais ao trabalho do professor? _____

14. Na escola em que você trabalha, já houve algum caso de aluno que teve ou tem acompanhamento do Conselho Tutelar? () Sim () Não

Se sim, comente sobre a experiência: _____

15. Descreva como você vê os alunos no futuro, como os imagina enquanto cidadãos, como trabalhadores. _____

16. Pensando na escola em que você trabalha: qual seria o seu sonho, para os alunos e suas famílias? _____

Sobre as informações prestadas:

() Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

() Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se o pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

Nome completo legível

Assinatura do (a) professor (a)

Data ____/____/____

Telefone _____

E-mail _____

Apêndice J - Roteiro de entrevista com os pais e/ou responsáveis legais

1. Você pode fazer um breve relato de sua vida antes de ter os filhos: onde morava; o que fazia; com quem vivia.
2. Atualmente: o que faz; como vive; com quem vive?
3. Compare o modo como foi criado (a) e o modo como cria seu filho;
4. Conte sobre sua história, ou da própria família?
5. Você comenta com seus filhos o que passou na vida?
6. Você costuma contar histórias para seus filhos?
7. Seu filho costuma brincar? Se sim, com quem e quando?
8. Qual a brincadeira preferida?
9. Como a criança se relaciona com os outros membros da família?
10. Os outros membros da família comentam sobre os acontecimentos fora de casa?
11. A quem a criança conta sobre os acontecimentos?
12. Quem faz os serviços domésticos?
13. Seu filho ajuda nas tarefas domésticas? Se sim, com que frequência e o que faz?
14. Quem o (s) manda vestir-se; tomar banho; dormir?
15. Quem o ensina a ter modos (na mesa) e a comer. De que maneira ensina?
16. Descreva como educa a criança;
17. Qual a sua reação quando seu filho faz alguma coisa errada?
18. A criança justifica as ações que faz?
19. Fale sobre seu filho.
20. Quais são as formas que você utiliza para repreender seu filho? surra; diálogo; privação de algo que gosta; ameaça; castigo; outros.
21. Seu filho aprende com essas medidas repressivas?
22. Você dá explicação à seu filho sobre as atitudes que você toma para repreendê-lo?
23. Quais são as formas que você utiliza para resolver os conflitos com seu filho?
24. Você reflete sobre as formas de intervenção que utiliza para repreender seu filho?
25. Você pensa que poderia resolver os conflitos de outra maneira?
26. Para você, qual seria a forma ideal para resolver um conflito com seu filho?
27. Como é a rotina (dia) de seu (s) filho (s)?
28. Você acha que a escola é importante para a vida de seu filho? Comente.
29. O que você pensa da escola (de modo geral)?
30. O que você pensa da escola em que seu filho estuda?
31. Você acha que o trabalho dos professores é mais fácil, mais difícil ou igual ao trabalho que você faz? Comente.
32. Você pode falar um pouco sobre o que você pensa a respeito do trabalho dos professores na escola?
33. Para você, professor é igual ao que?
34. Como é o seu interesse na escolarização de seu filho?
35. Você visita a escola para saber como é o progresso de seu filho? Em que momentos e com qual frequência?
36. Como é a relação da criança com os professores?
37. Como é a relação da criança com os colegas?
38. Como é a atitude da criança com as responsabilidades escolares?
39. Como a criança faz as lições que traz da escola? Quem o ajuda com as tarefas escolares em casa?
40. O que você pensa sobre a instituição de contra turno social?
41. A criança comenta o que faz na escola e na instituição de contra turno? Traz novidades dos colegas? Conta espontaneamente?
42. Quem costuma levá-lo (s) à escola.
43. Quem se ocupa de levá-lo (s) às atividades extra-escolares.
44. Qual seria seu sonho para o futuro de seu (s) filho (s)?

Apêndice K – Roteiro de entrevista com as crianças e adolescentes

1	O que você mais gosta de fazer?
2	O que você menos gosta de fazer?
3	O que você acha que é mais importante: o que gosta de fazer ou o que não gosta de fazer? Por que?
4	As pessoas que cuidam de você em casa, conversam com você? Sobre o que conversam?
5	Fale um pouco de sua família:
6	Tem alguém na tua família que você gosta mais? Por que?
7	Tem alguém na tua família que você gosta menos? Por que?
8	Quando você faz alguma coisa errada, o que a pessoa que cuida de você em casa faz para mostrar que você errou?
9	Você aprende com isso? O que você sente?
10	O que você acha que melhor te ensinaria a não repetir o erro?
11	Você sabe a diferença entre o que é certo e o que é errado?
12	Quando você faz algo que as pessoas falam que é errado fazer, quem você acha que se prejudica mais: você ou as outras pessoas? Por que?
13	Se um dia você tiver um (a) filho (a) o que você vai fazer para educá-lo (a)?
14	Como seria uma família perfeita?
15	Fale um pouco sobre sua escola: O que você gosta mais, e o que você não gosta?
16	Você acha que tem alguma coisa que poderia ser melhor na tua escola? Por que?
17	Você já reprovou alguma vez na escola?
18	Se sim: Em qual série? E por que você acha que reprovou?
19	Fale um pouco de seus professores:
20	Qual a matéria que você mais gosta? Por que?
21	Para você: o que é o professor?
22	Na tua opinião: o que é um bom professor, e o que é um mau professor?
23	Como seria o professor ideal (perfeito)?
24	Você acha que os professores gostam de você? Quais e por que?
25	Na tua opinião: qual a diferença entre um bom aluno e um mau aluno?
26	Você se acha um bom aluno ou um mau aluno? Por que?
27	Fale um pouco sobre essa instituição? O que ela representa para você?
28	O que você acha dos professores que trabalham aqui? Por que?
29	Você tem amigos?
30	Como são teus amigos na escola?
31	Como são teus amigos nessa instituição?
32	O que você gosta mais em seus amigos? Por que?
33	O que você gosta menos em seus amigos? Por que?
34	Você acha que quando alguém faz bagunça na sala de aula prejudica mais: o (a) professor (a); os colegas; ou ele (a) próprio (a); Por que?
35	O que você pensa sobre o teu futuro?

Apêndice L - Roteiro de entrevista com adaptação da triagem sucessiva:
professores, pedagogos e educadores sociais

Entrevistas com os Profissionais da Educação: professores, pedagogas e educadores sociais.

(Fonte de informação...)

Pensando nos problemas que você enfrenta no desenvolvimento de seu trabalho:

- Escolha a metade (16) que considera os mais importantes do conjunto, aqueles que fazem parte de sua rotina de trabalho;
- Escolha a metade (8) que você identifica como fonte dos problemas;
- Escolha os 4 que você considera serem os desencadeadores dos problemas no teu cotidiano.
- Colocar em ordem de importância.

1.

- Como Você vê esse problema?
- Quais são os sinais?
- Tem muitos alunos assim? Quantos?

2.

- O que você faz em relação a esse problema?
- Como você se sente em relação a esse problema?

3.

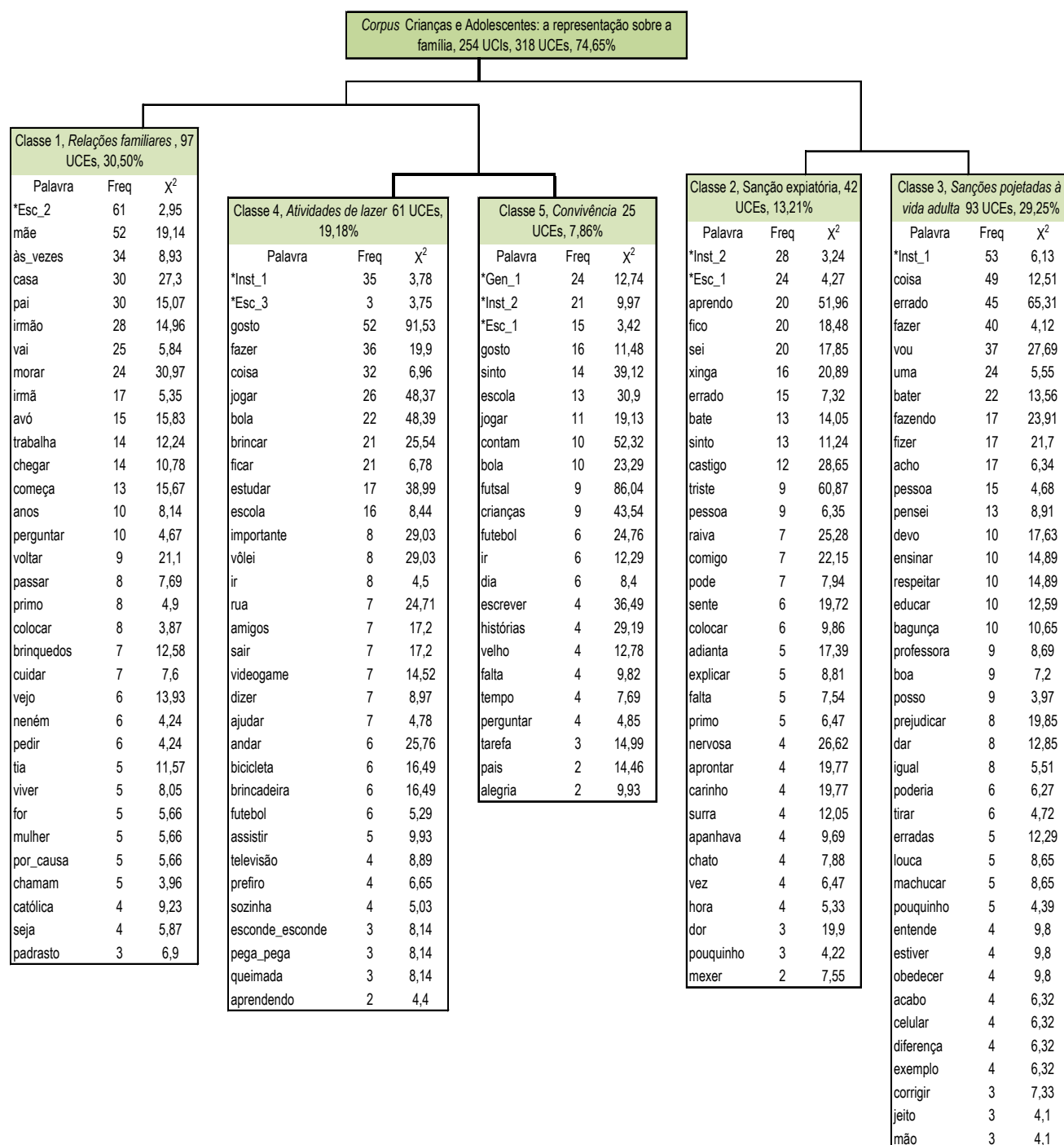
- Isso seria comparado a que?
- Existe uma imagem, situação ou frase que traduza esse problema?

4.

- Como esses elementos se interligam no conjunto?
- Frente a isso qual seria seu sonho?
- Tem algo a mais a dizer?

Apêndice M - Dendrograma Corpus crianças e adolescentes: família

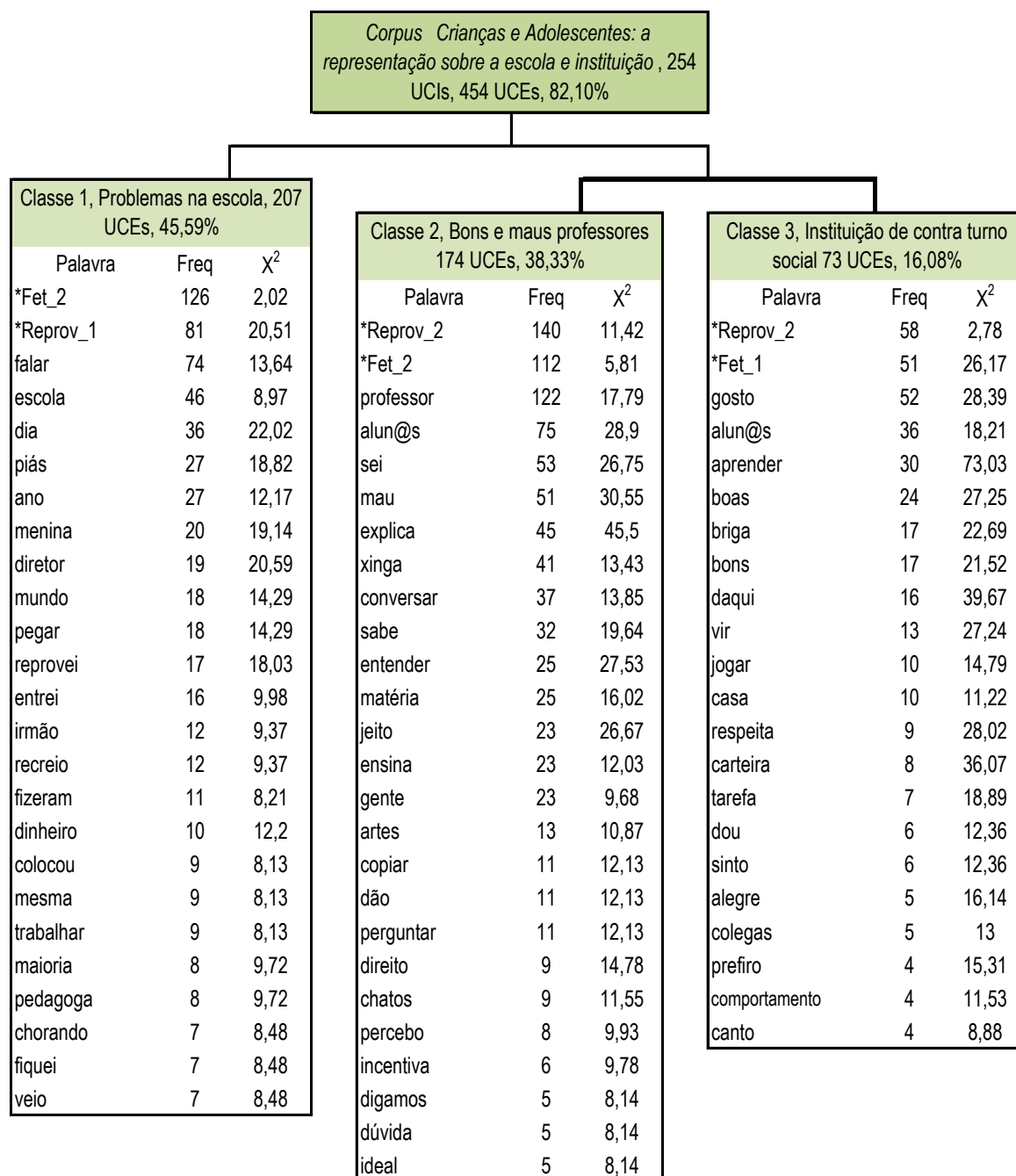
Figura 7 – Dendrograma Corpus crianças e adolescentes: representação sobre família



Fonte: Relatório Alceste, 2014.

Apêndice N – Dendrograma Corpus Crianças e adolescentes: escola e instituição

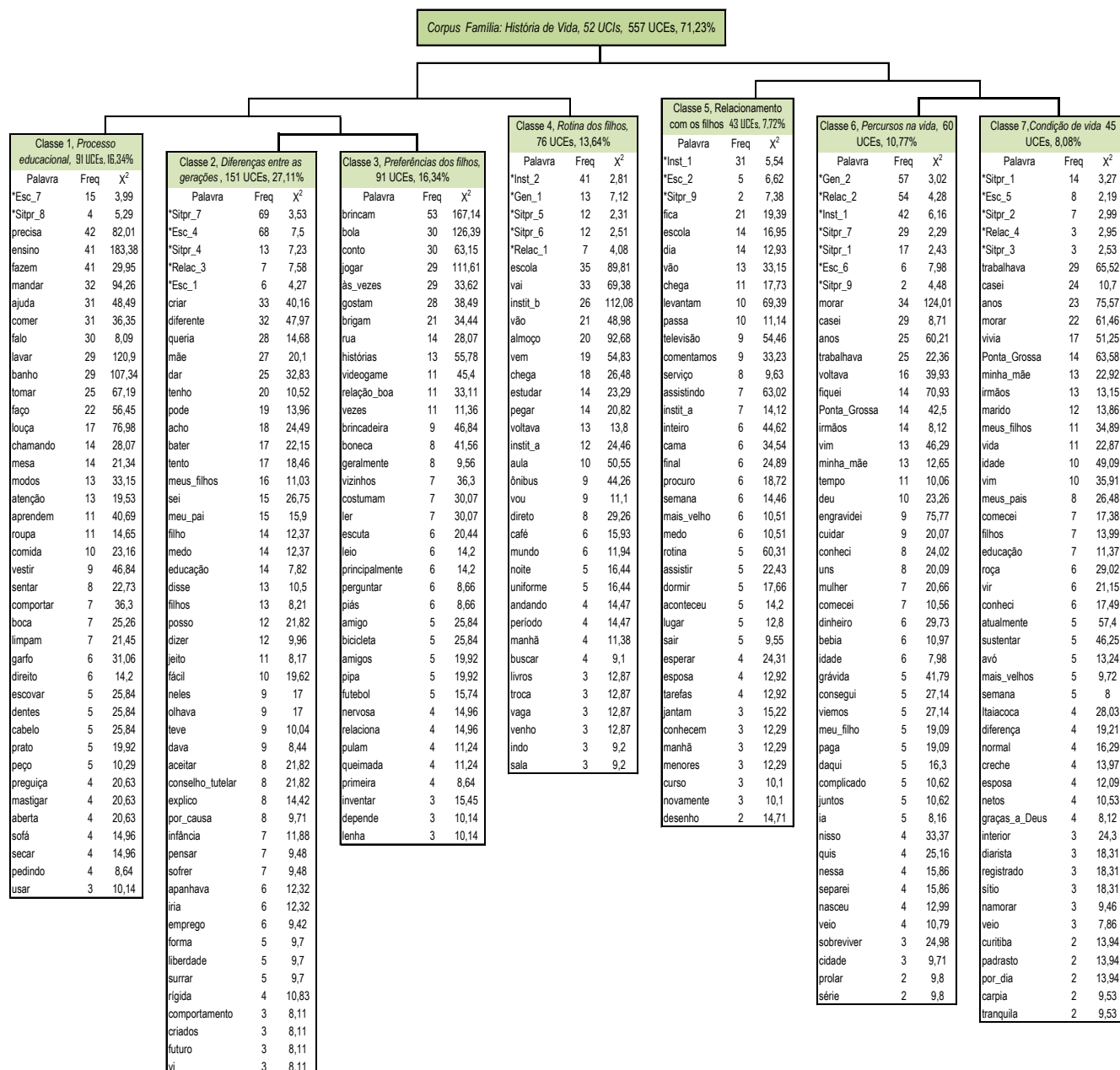
Figura 8 – Dendrograma Corpus Crianças e adolescentes: representação sobre a escola e instituição



Fonte: Relatório Alceste, 2014

Apêndice O – Dendrograma Corpus Família: Vida

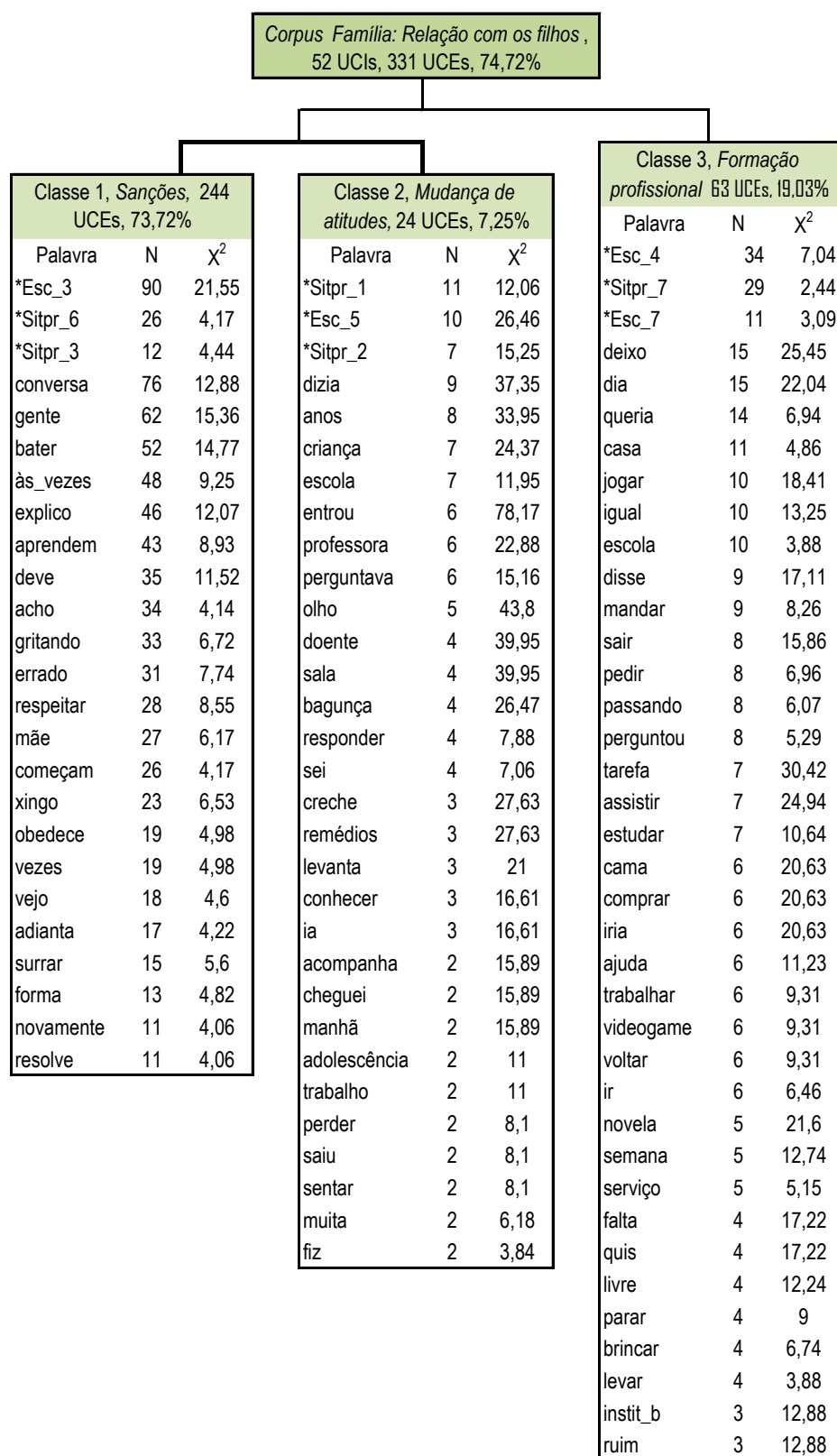
Figura 9 – Dendrograma Corpus Família: História de vida



Fonte: Relatório Alceste, 2014.

Apêndice P – Dendrograma Corpus Família: Filhos

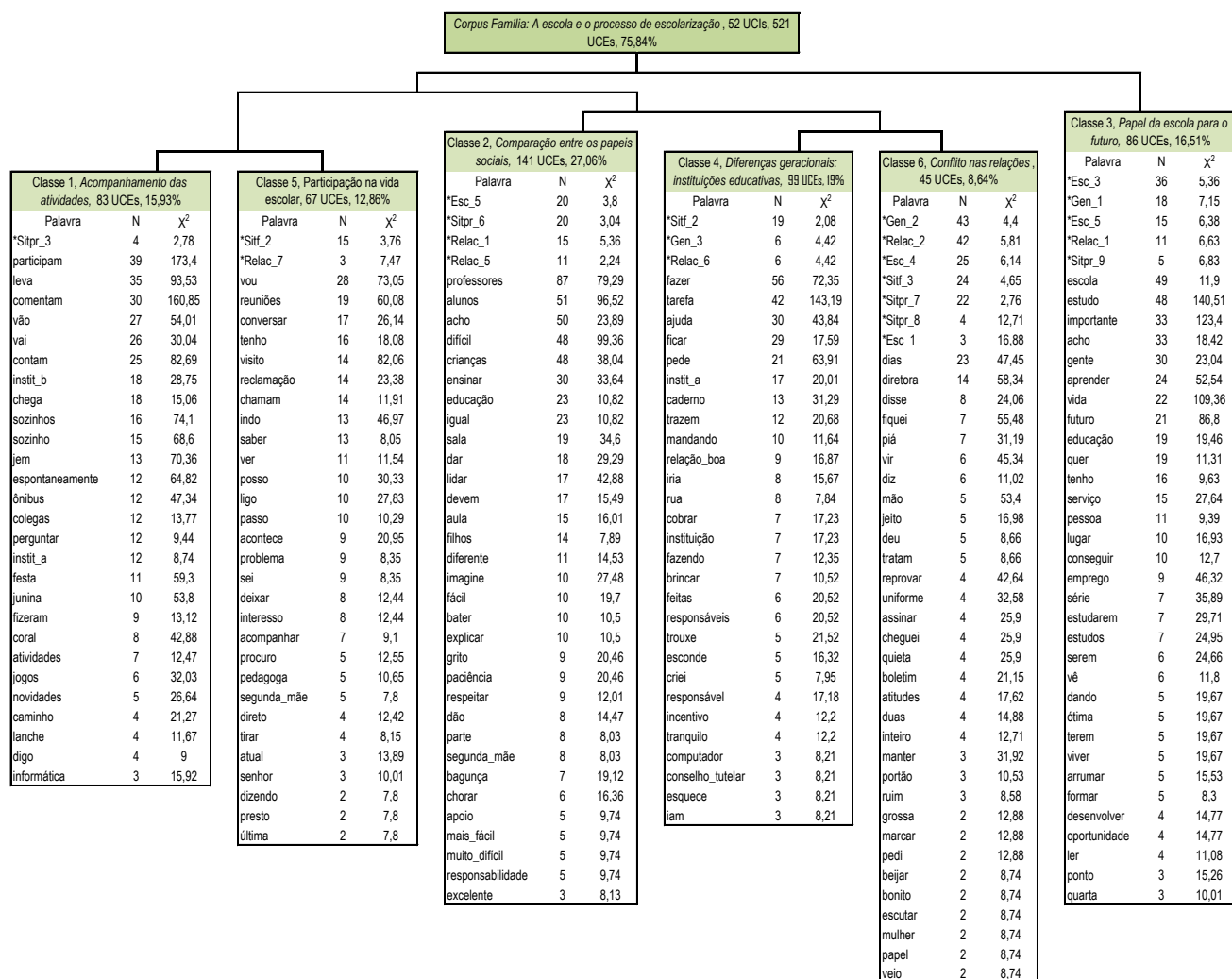
Figura 10 – Dendrograma Corpus Família: Relação com os filhos



Fonte: Relatório Alceste, 2014.

Apêndice Q – Dendrograma Corpus Família: Escola e Instituição

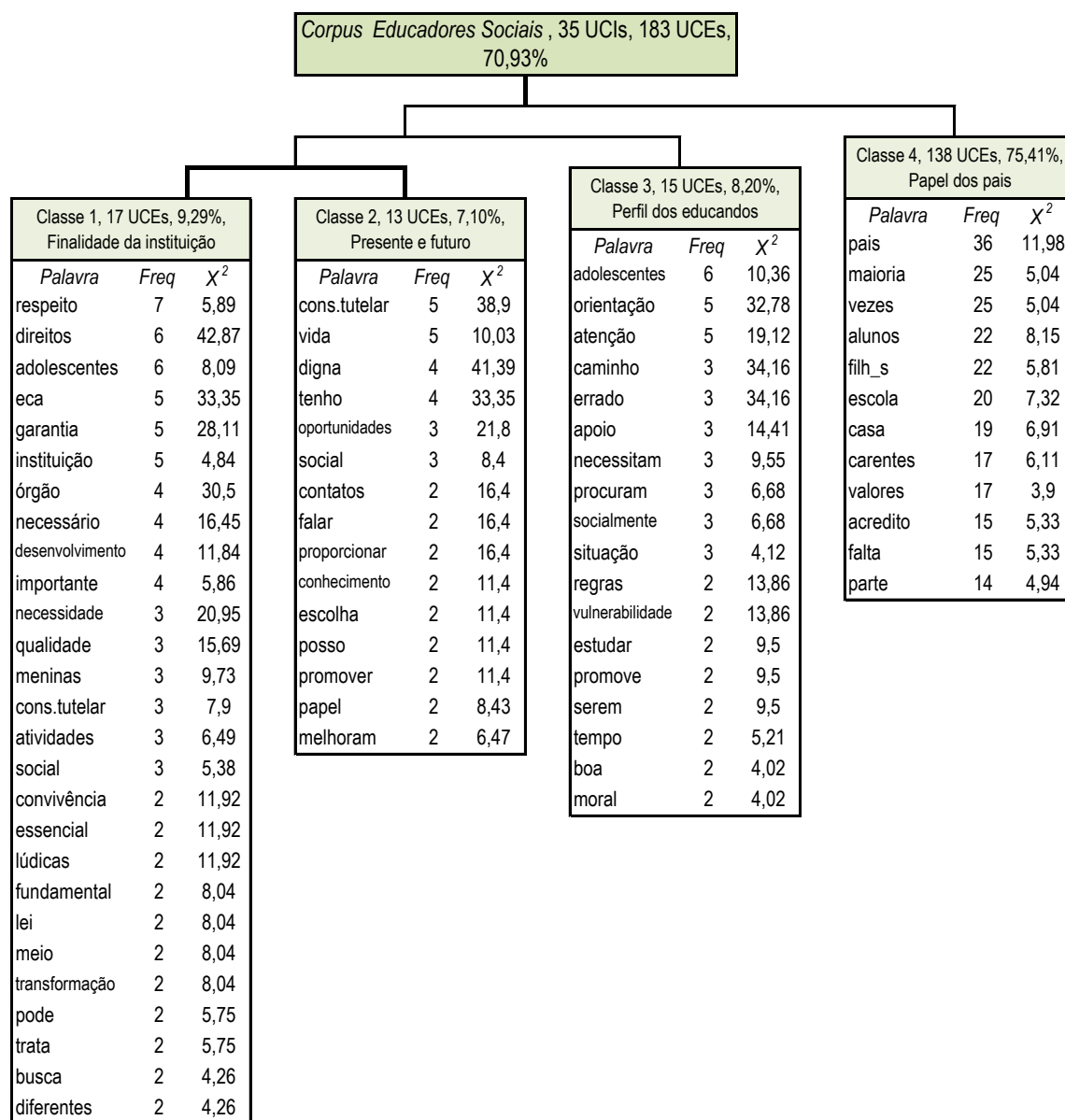
Figura 11 – Dendrograma Corpus Família: A escola e o processo de escolarização



Fonte: Relatório Alceste, 2014.

Apêndice R – Dendrograma do Corpus Educadores Sociais - Questionários

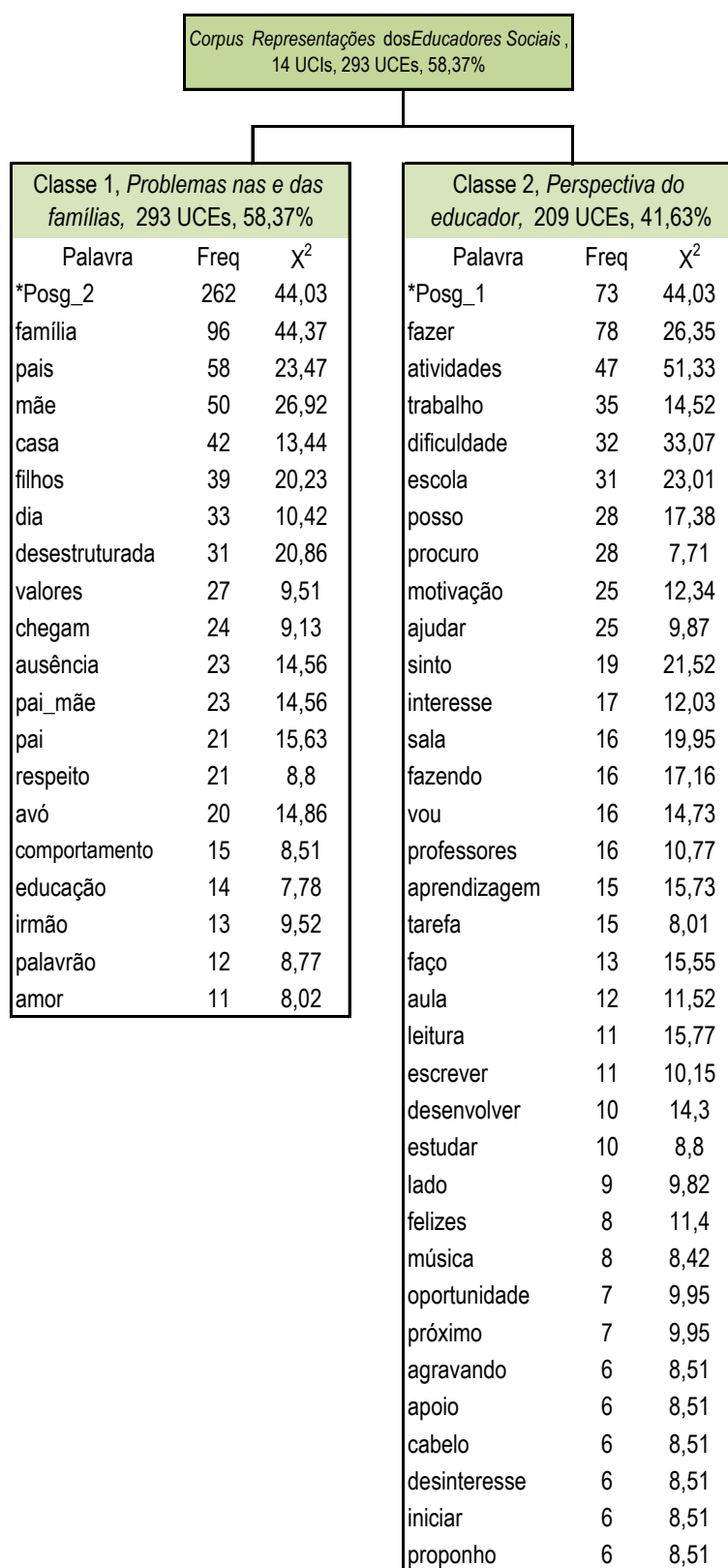
Figura 12: Dendrograma do Corpus Educadores Sociais



Fonte: Relatório Alceste, 2013.

Apêndice S – Dendrograma do Corpus Educadores Sociais - Entrevistas

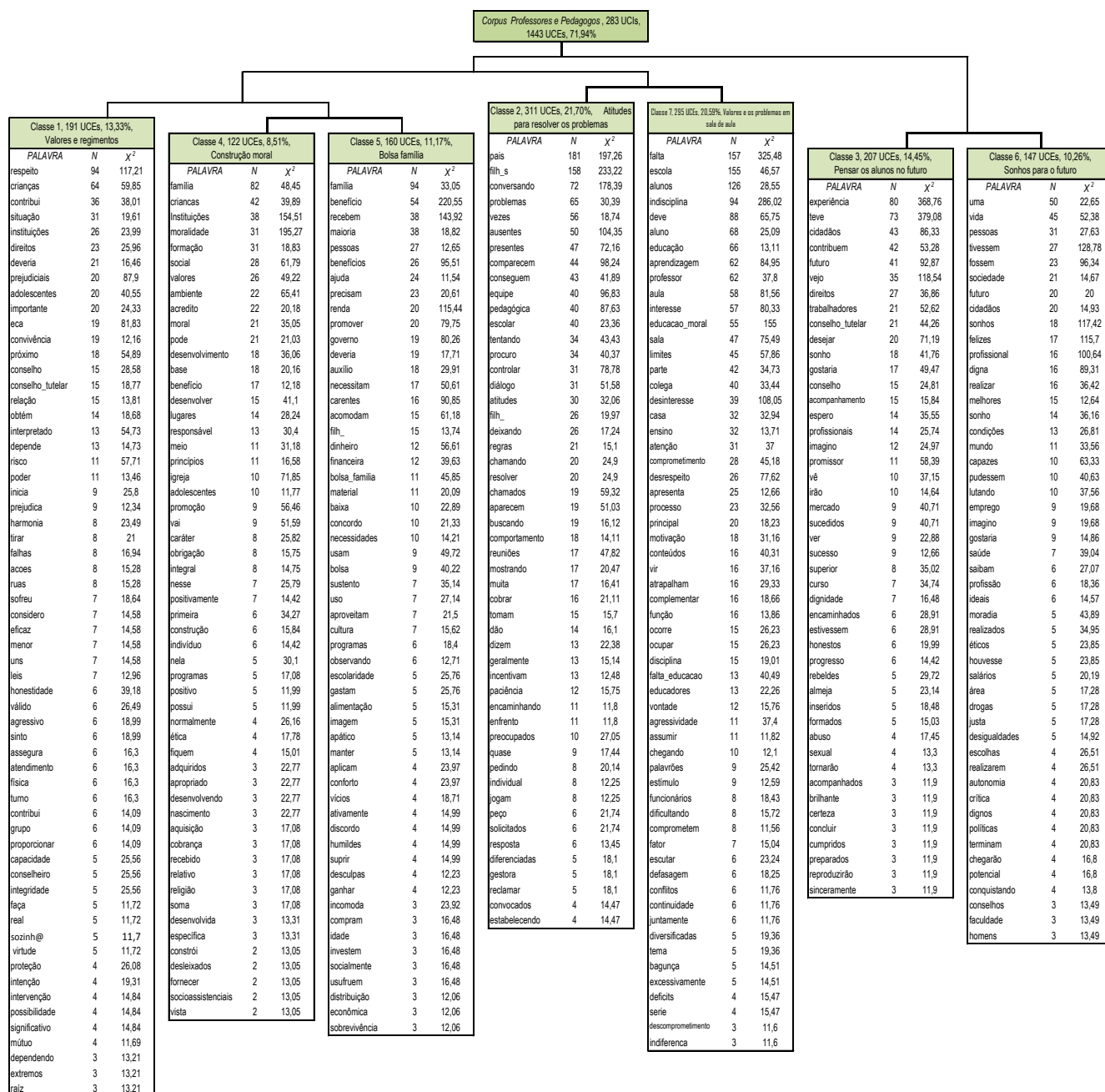
Figura 13: Dendrograma do Corpus Representações dos Educadores Sociais



Fonte: Relatório Alceste, 2015.

Apêndice T – Dendrograma do Corpus Professores e Pedagogos - Questionários

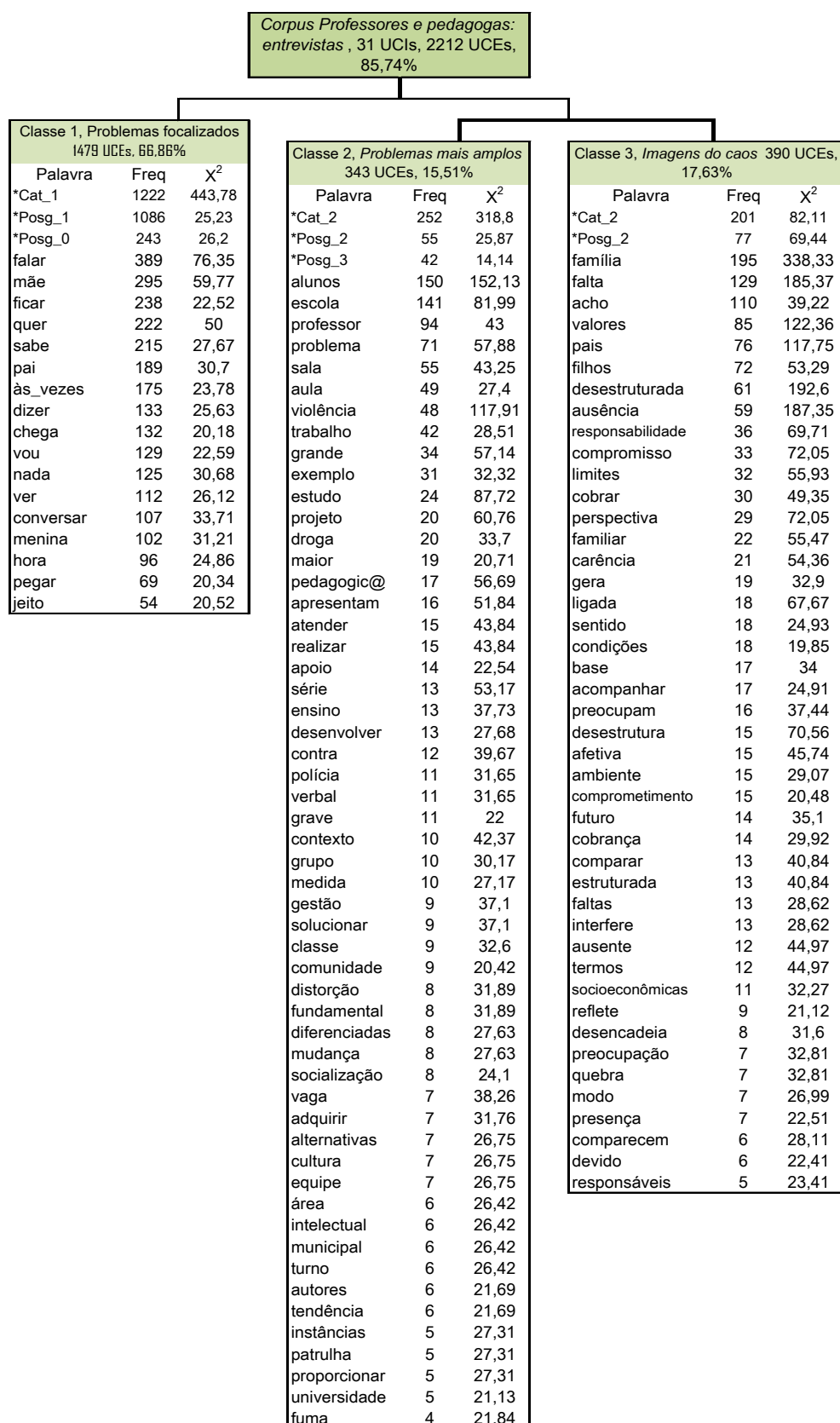
Figura 14: Dendrograma do Corpus Professores e Pedagogos



Fonte: Relatório Alceste, 2013.

Apêndice U – Dendrograma do Corpus: Professores e pedagogas – entrevistas

Figura 17 – Dendrograma do Corpus: Professores e pedagogas – entrevistas



Fonte: Relatório Alceste, 2015.

Apêndice V – Dendrograma do corpus Sonho

Figura 18 – Dendrograma do corpus sonho: as perspectivas e expectativas

Corpus Sonhos: as perspectivas e expectativas, 577 uces, 87,42%					
Classe 1, Resgate da família, 146 UCEs, 25,30%			Classe 4, Estudar: futuro melhor, 111 UCEs, 19,24%		
Palavra	Freq	X ²	Palavra	Freq	X ²
*Inst_1	124	90,3	*Inst_2	107	123,3
*Inf_4	120	51,84	*Fet_1	72	326,95
*Fet_2	88	2,7	*Inf_2	37	159,83
*Fet_3	56	3,76	*Inf_1	35	144,5
famílias	85	107,09	*Inf_3	24	43,87
escola	47	32,06	quero	69	242,01
filhos	46	70,94	estudar	31	90,28
educação	35	53,35	penso	29	81,8
alunos	35	19,09	fazer	29	25,25
país	27	19,23	vou	27	73,48
tivessem	26	13,8	coisa	23	36,79
fossem	24	17,97	sei	22	59,6
amor	14	33,68	casa	18	46,82
estruturadas	14	21,9	trabalhar	18	12,73
valores	14	9,5	falou	15	25,91
presentes	13	34,64	faculdade	11	32,51
valorizar	12	19	ficar	11	11,4
escolar	10	13,94	vai	11	11,4
maior	10	13,94	advogada	10	42,72
importância	9	22,54	ajudar	10	9,06
morais	9	18,95	futebol	8	34,06
participassem	8	23,95	jogador	8	34,06
carinho	8	19,56	curso	8	17,74
responsabilidade	8	19,56	gosto	8	11,52
interessados	7	20,92	cuidar	7	24,33
estivessem	7	16,6	for	7	24,33
papel	7	10,76	policial	7	24,33
mesmas	7	8,72	formar	7	8,74
valorização	6	17,9	carro	6	13,24
educados	6	13,68	casar	5	21,17
cobrar	6	8,28	dinheiro	5	21,17
consciência	6	8,28	comprar	5	16,03
integral	5	14,89	fazendo	5	16,03
participativos	5	14,89	parar	5	7,76
real	5	14,89	irmãos	4	16,91
respeito	5	10,8	arrumar	4	11,99
proporcionar	5	10,8	ir	4	11,99
conscientização	4	11,89	difícil	4	8,78
comprometidos	4	7,98	médic@	4	8,78
houvesse	4	7,98	avós	3	12,66
princípios	4	7,98	bombeiro	3	12,66
comprometimento	3	8,9	artes	3	8,06
harmonia	3	8,9	matemática	3	8,06
preocupem	3	8,9			
Classe 2, Futuro melhor, 179 UCEs, 31,02%			Classe 3, Melhoria na escola 141 UCEs, 24,44%		
Palavra	N	X ²	Palavra	Freq	X ²
*Inst_1	148	104,53	*Inst_2	123	108,88
*Inf_4	121	12,61	*Fet_2	98	17,12
*Fet_3	83	25,05	*Inf_5	31	15,44
*Inf_6	26	3,87	*Inf_6	24	7,66
todos	57	34,65	escola	40	17,15
vida	48	22,88	fazer	32	19,53
pessoas	35	27,28	precisa	29	31,86
sociedade	32	40,89	acho	23	30,47
cidadãos	28	41,77	trabalhar	22	14,81
digna	23	35,94	aqui	18	52,58
felizes	18	18,57	crianças	18	9,84
tornem	18	18,57	tenho	18	9,84
condições	17	28,21	coisa	18	8,32
boa	15	10,25	anos	17	31,76
objetivos	12	20,06	professor	17	9,91
realizar	11	7,86	veja	16	24,19
realizados	10	15,67	podemos	16	22,15
direitos	10	10,95	conseguir	16	11,99
responsáveis	10	10,95	dizer	12	33,18
oportunidades	9	11,08	dar	12	17,94
justa	8	14,31	mudar	12	12,62
sociais	7	15,76	tentar	11	26,08
deveres	6	9,91	entender	11	17,5
formados	6	9,91	ensinar	11	15,38
trabalhadores	6	9,91	momento	10	31,47
desigualdades	5	11,21	começar	10	26,83
positiva	5	11,21	às vezes	10	23,02
profissionalmente	5	11,21	aula	10	23,02
respeitados	5	11,21	partir	10	19,84
salários	5	11,21	tempo	10	8,46
sucesso	5	11,21	importante	9	20
universidade	5	11,21	poucos	9	14,45
área	5	7,75	problemas	9	10,55
futuramente	5	7,75	hora	8	20,57
ótimos	5	7,75	apoio	8	9,91
sucedidos	5	7,75	faço	8	9,91
superior	5	7,75	poder	8	9,91
atitudes	4	8,96	realidade	8	9,91
pobreza	4	8,96	mostrar	7	21,91
seres	4	8,96	resolver	7	21,91
transformar	4	8,96	depende	7	17,47
			encontrar	7	11,44
			grande	7	9,33
			daqui	6	14,41
			menos	6	14,41
			claro	6	11,23
			nesse	6	11,23
			sala	6	11,23
			aprendizagem	6	8,83
			situações	6	8,83
			primeiro	5	15,6
			maioria	5	11,39
			nisso	5	11,39
			tirar	5	11,39
			tiver	5	11,39
			dificuldade	5	8,47
			fácil	5	8,47
			pequenos	5	8,47
			ajudaria	4	12,46
			casos	4	12,46
			dor	4	12,46
			lado	4	12,46
			preparados	4	12,46
			psicólogo	4	12,46
			turma	4	12,46
			dentista	4	8,43
			sentir	4	8,43
			visão	4	8,43
			deixar	3	9,33
			menor	3	9,33
			reunião	3	9,33

Fonte: Relatório Alceste, 2015.

ANEXOS

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



PARECER Nº 19/2012

Protocolo: 4142/12

No dia 29 de Março de 2012, a Comissão de Ética em Pesquisa, APROVOU o protocolo de pesquisa intitulado "A relação entre o desenvolvimento moral e o processo de aprendizagem escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social assistidos por instituições de contra turno social" de responsabilidade do pesquisador Ademir José Rosso.

Conforme Resolução CNS 196/96, solicitamos que sejam apresentados a esta Comissão, relatórios sobre andamento da pesquisa, conforme modelo (<http://www.uepg.br/coep/>).

Data para entrega do relatório Final: Logo após o fim da pesquisa.

Ponta Grossa, 04 de Abril de 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Prof. Dr. Ulisses Coelho
Coordenador

Anexo B - Questionário socioeconômico para os pais e/ou responsáveis legais

Responsável familiar			
Nome:			
Data Nascimento ____/____/____	Naturalidade (Local e UF) Cidade: Estado:	Estado Civil () Solteiro/a () Separado/a () Casado/a () Viúva () Convivente	
Endereço			
Rua:		Nº	Bairro/Vila:
Ponto de Referência:			Telefone:
Escolarização: () Não alfabetizado/a () Fundamental completo () Assina o nome () Médio Completo () 1 à 4 série () Médio Incompleto () 5ª à 8ª série () Outros _____		Classificação Profissional () Assalariado/a C/CTPS () Autônomo/a () Assalariado/a S/CTPS () Diarista () Aposentado/a / Pensionista () Não Trabalha () Outros _____	Nome da Empresa em que Trabalha Ocupação: Tempo de Atividade:

Cônjuge			
Nome:			
Data Nascimento ____/____/____	Naturalidade (Local e UF) Cidade: Estado:	Estado Civil () Solteiro/a () Separado/a () Casado/a () Viúva () Convivente	
Escolarização: () Não alfabetizado/a () Fundamental completo () Assina o nome () Médio Completo () 1 à 4 série () Médio Incompleto () 5ª à 8ª série () Outros _____		Classificação Profissional () Assalariado/a C/CTPS () Autônomo/a () Assalariado/a S/CTPS () Diarista () Aposentado/a / Pensionista () Não Trabalha () Outros _____	Nome da Empresa em que Trabalha Ocupação: Tempo de Atividade:

Aspecto Habitacional:							
Casa: () Própria () Alugada () Cedida _____ () Financiada () Outros _____	Construção: () Madeira () Alvenaria () Mista () Outros	Tipo de Piso: () Madeira () Alvenaria () Chão Batido () Outros	Característica da área () Residencial () Comercial () Área verde () Industrial () Outro	Número de cômodos:	Numero de domicílios terreno	Local de risco: () sim () não	Tempo de moradia na casa
Origem da Água: () Rede Pública () Fonte/Poço () coletiva () Outros _____	Esgoto () Rede Pública () Fossa séptica () Fossa rústica () Céu aberto () Outros _____		Luz Elétrica () Sim () Não () Coletivo () Improvisada () Gás () Vela		Instalação Sanitária: () Banheiro Interno () Banheiro Externo () Privada () Sem local apropriado () Fossa () Ligação no esgoto () Canalização no Rio		
Destino do Lixo Doméstico Reciclado () Sim () Não () Coletado () Enterrado () Queimado () Céu Aberto							

Benefício Social						
Bolsa Família	SOS	Auxílio Alimento	Projeto Social	Leite das Crianças	Pastoral da Criança	Luz Fraterna () Tarifa social ()
R\$ _____	R\$ _____	R\$ _____	R\$ _____	R\$ _____	R\$ _____	

Rede de atendimento							
Benefício	☐ Projovem Adolescente	☐ Pastoral da Criança	☐ Clube de Mães	☐ CREAS	☐ CAPs	☐ Igrejas	☐ Outros
Beneficiado							

Equipamentos presentes na região e utilizados pelo grupo familiar

☐ Escola ☐ CMEI ☐ Igreja ☐ Associação de moradores ☐ Unidade Básica de Saúde ☐ Salão comunitário ☐ Programa de apoio ao idoso ☐ Programa de apoio à família ☐ Programa de apoio à criança/adolescente ☐ Programa de apoio à gestante ☐ Farmácia
☐ Quadra poliesportiva ☐ Asfalto ☐ Parque infantil ☐ Hospital ☐ Outros

COMPOSIÇÃO FAMILIAR

Nome	Idade	Parentesco	Escolaridade	Estado Civil	Ocupação

Estado Civil: S-Solteiro(a) C-Casado(a) UE –União Estável D-Divorciado Sp-Separado V-Viúvo

Renda mensal da família: _____

Anexo C – Autorização de pesquisa nas escolas municipais – Secretaria Municipal de Educação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA
Secretaria Municipal de Educação

Av. Visconde de Taunay, 950 - Tel.: (042) 3220-1127 - Fax: 2201221 - e-mail: assessoria-sme@pontagrossa.pr.gov.br - CEP: 84 051-900 P. Grossa - PR

ASSESSORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Em 27 de junho de 2012.

Of. nº 033/2012

Senhor Professor:

Informamos a respeito de sua solicitação, conforme protocolado no Processo nº. 1670442/2012 que, após análise do projeto de pesquisa de doutorado, intitulado: **O desenvolvimento moral e a aprendizagem escolar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social assistidos por instituições de contra turno social**, a equipe da Secretaria Municipal de Educação, autoriza a sua realização nas unidades escolares definidas no projeto de pesquisa.

Para conhecimento dos resultados obtidos, solicitamos que, após a realização da pesquisa, envie a esta Secretaria o relatório final.

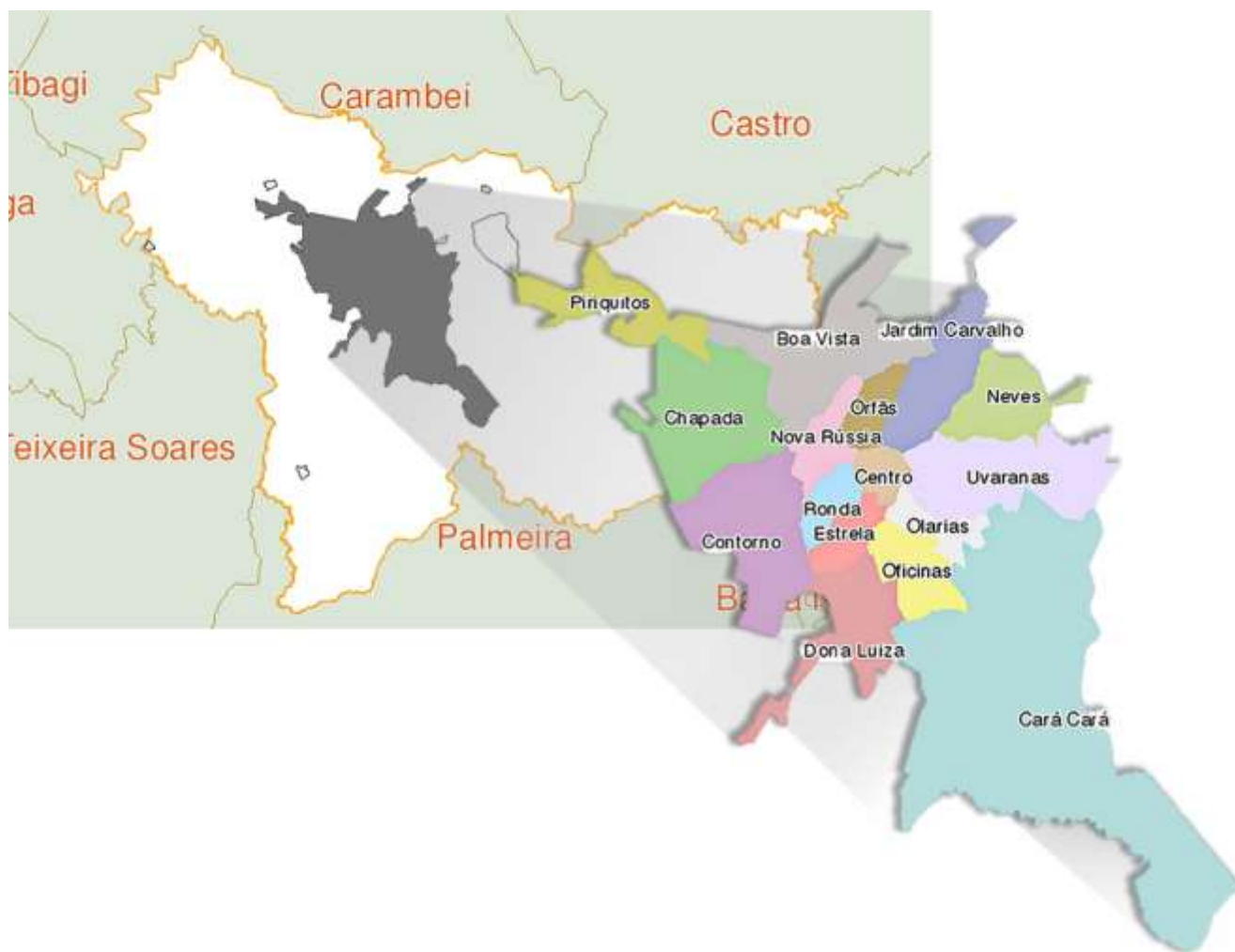
Cordialmente,

Teresa Jussara Luporini
Assessora de Gestão Educacional

Ilmo. Sr.
Dr. Ademir José Rosso
Professor Orientador
UEPG

Anexo D – Mapa da delimitação geográfica da Cidade de Ponta Grossa

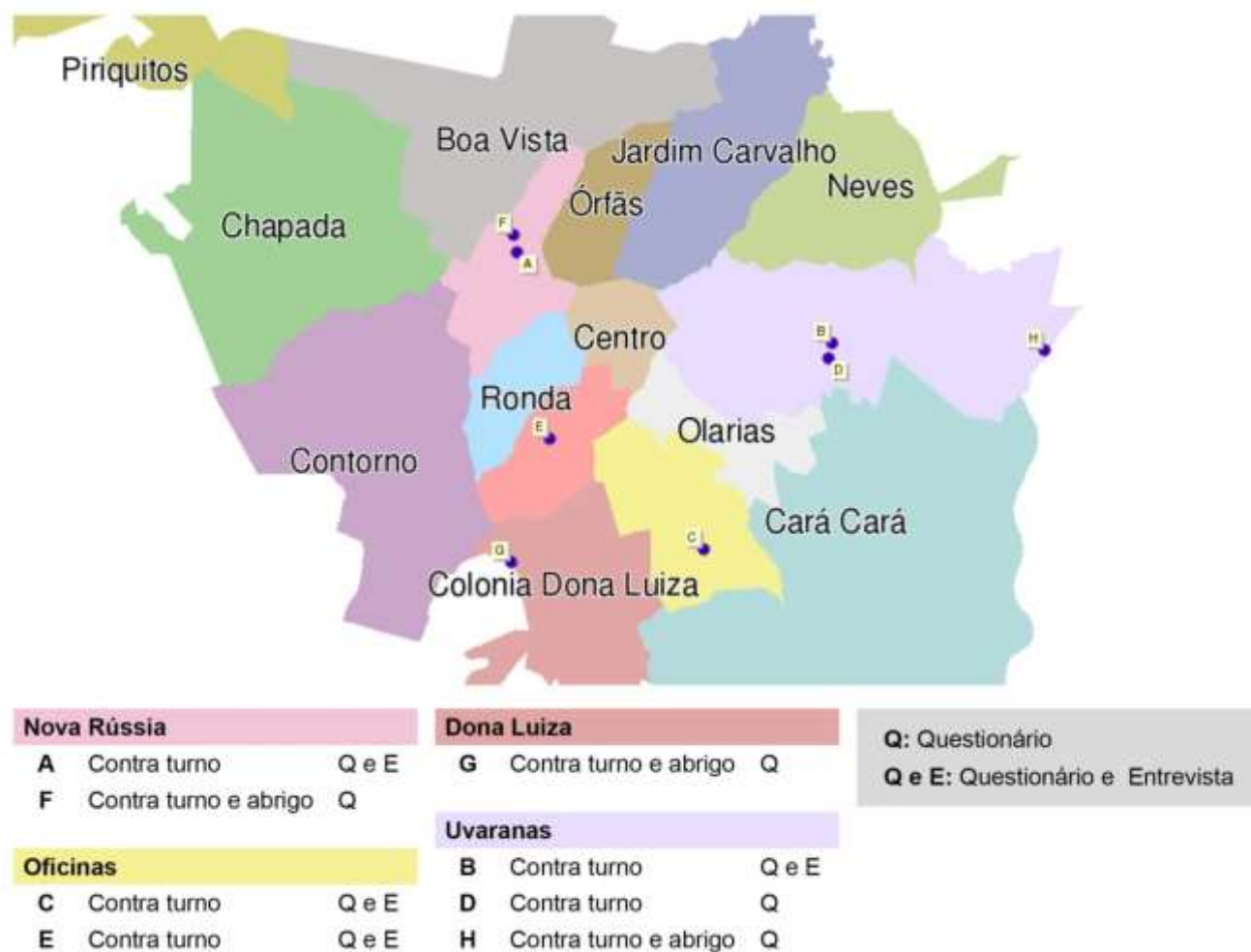
Mapa 1 – Delimitação geográfica da cidade de Ponta Grossa



Fonte: <http://geo.pg.pr.gov.br/webgis/map.phtml> Adaptado pela autora em 19 de fevereiro de 2015.

Anexo E – Mapa da localização das instituições socioassistenciais participantes da pesquisa.

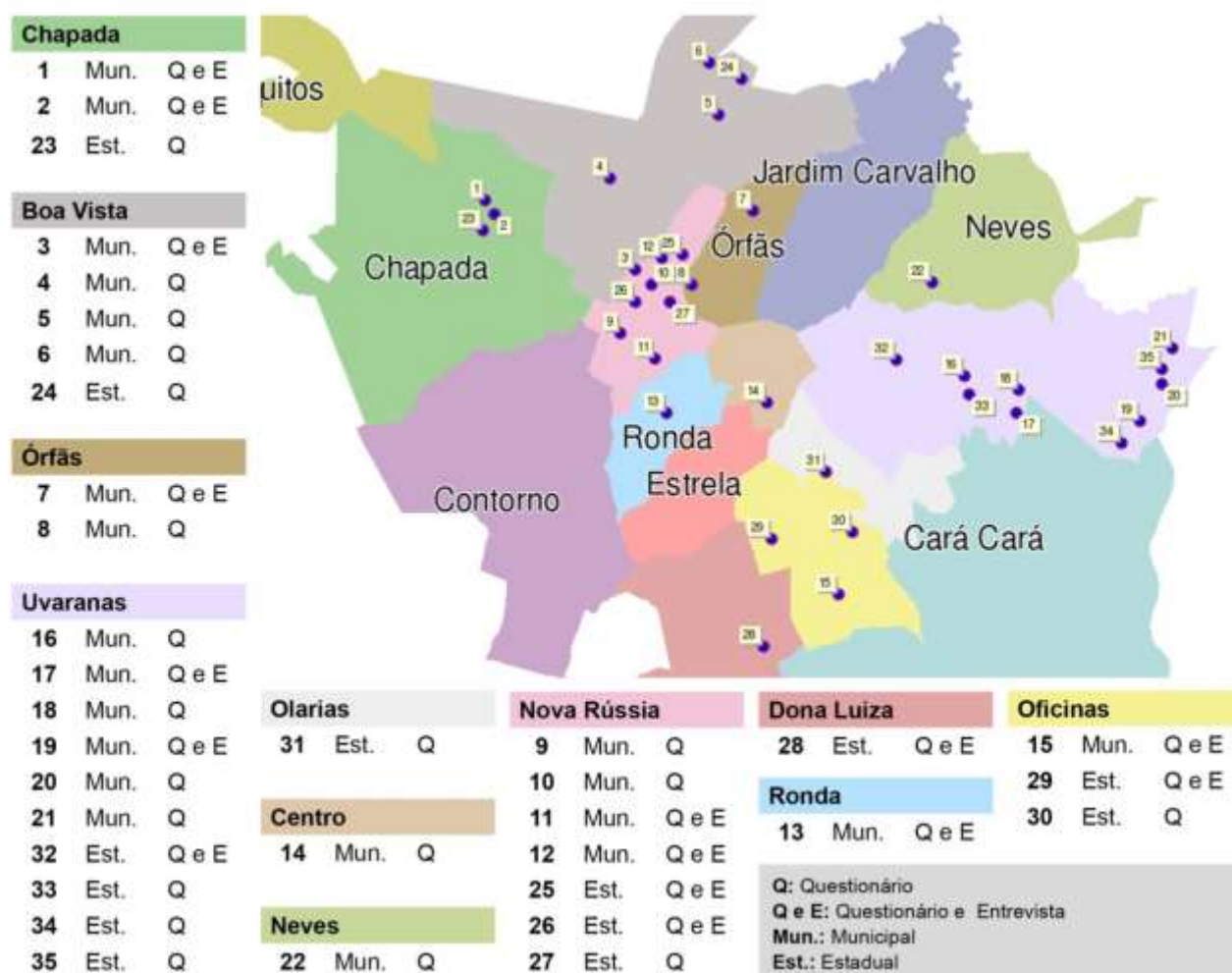
Mapa 2 – Localização das instituições socioassistenciais participantes da pesquisa.



Fonte: <http://geo.pg.pr.gov.br/webgis/map.phtml> Adaptado pela autora em 19 de fevereiro de 2015.

Anexo F – Mapa da localização das escolas municipais e estaduais participantes da pesquisa

Mapa 3 – Localização das escolas municipais e estaduais participantes da pesquisa.



Fonte: <http://geo.pg.pr.gov.br/webgis/map.phtml> Adaptado pela autora em 19 de fevereiro de 2015.