



# **Um estudo sobre famílias de alunos de escola pública nas representações sociais construídas por docentes**

*A study on families of public-school students in social  
representations built by teachers*

*Un estudio sobre las familias de estudiantes de  
la escuela pública en las representaciones  
sociales construidas por maestros*

ANDREZA MARIA LIMA <sup>a</sup>

LAÊDA BEZERRA MACHADO <sup>b</sup>

## Resumo

No Brasil, a universalização do acesso à escola pública desestabilizou a relação família-escola. Neste artigo, recorte de uma pesquisa de Doutorado em Educação, analisamos as representações sociais das famílias dos alunos de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como essas representações orientam suas práticas. Constituíram-se referenciais teóricos para estudos de família e da relação família-escola autores como Scott (2011), Goldani (1993; 2005), Silva (2003; 2012), Nogueira (2006) e Thin (2006). A Teoria das Representações Sociais, originada por Moscovici, orientou a pesquisa. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado na Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. A coleta de informações foi dividida em duas fases. Da primeira, participaram 15 professoras ; e da segunda, três dessas docentes. Na primeira fase, utilizamos a entrevista semiestruturada, procedimento de coleta de base. Na segunda, realizamos a observação de Plantões Pedagógicos, procedimento complementar. Para análise dos dados, usamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática. Nas representações sociais, construídas pelas professoras na confluência de saberes de origens diversas, as famílias dos alunos delegam funções à escola por serem, em sua maioria, "desestruturadas". As

<sup>a</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), Recife, PE, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: andreza.lima@pesqueira.ifpe.edu.br

<sup>b</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: laeda01@gmail.com

representações revelam que há resistência à ampliação de funções da escola, mas mostram que essa ampliação orienta práticas. Nessas representações sociais, predomina um conteúdo representacional negativo que orienta práticas das docentes. A pesquisa poderá suscitar novas reflexões no âmbito das práticas formadoras, das práticas pedagógicas e docentes e das políticas educacionais.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Práticas docentes. Famílias. Escola pública.

### *Abstract*

*In Brazil, universal access to public schools has destabilized the family-school relationship. In this article, part of a doctoral research, we analyze the social representations of the families of public-school students built by teachers from the early years of elementary school and how these representations guide their practices. Theoretical references for family and family-school studies were constituted by authors such as Scott (2011), Goldani (1993; 2005), Silva (2003; 2012), Nogueira (2006) and Thin (2006). The Theory of Social Representations, originated by Moscovici, guided the research. The study, of a qualitative nature, was carried out in the Municipal Education Network of Recife-PE. The collection of information was divided into two phases. In the first, 15 teachers participated; and of the second, three of these teachers. In the first phase, we used the semi-structured interview, a basic collection procedure. In the second, we carry out the observation of Pedagogical Shifts, a complementary procedure. For data analysis, we used the Thematic Categorical Content Analysis Technique. In the social representations, constructed by the teachers at the confluence of knowledge of different origins, the students' families delegate functions to the school because they are, in their majority, "unstructured". The representations reveal that there is resistance to the expansion of school functions but show that this expansion guides practices. In these social representations, a negative representational content predominates that guides teachers' practices. The research may give rise to new reflections in the scope of training practices, pedagogical and teaching practices and educational policies.*

**Keywords:** Social representations. Teaching practices. Families. Public school.

### *Resumen*

*En Brasil, el acceso universal a las escuelas públicas ha desestabilizado la relación familia-escuela. En este artículo, parte de una investigación doctoral, analizamos las representaciones sociales de las familias de estudiantes de escuelas públicas construidas por maestros de los primeros años de la escuela primaria y cómo estas representaciones guían sus prácticas. Las referencias teóricas para los estudios de la familia y la escuela familiar fueron constituidas por autores como Scott (2011), Goldani (1993; 2005), Silva (2003; 2012), Nogueira (2006) y Thin (2006). La teoría de las representaciones sociales, originada por Moscovici, guió la investigación. El estudio, de carácter cualitativo, se realizó en la Red Municipal de Educación de Recife-PE. La*

*recopilación de información se dividió en dos fases. En el primero participaron 15 docentes; y del segundo, tres de estos maestros. En la primera fase, utilizamos la entrevista semiestructurada, un procedimiento básico de recolección. En el segundo, realizamos la observación de los cambios pedagógicos, un procedimiento complementario. Para el análisis de datos, utilizamos la técnica de análisis de contenido categórico temático. En las representaciones sociales, construidas por los docentes en la confluencia del conocimiento de diferentes orígenes, las familias de los estudiantes delegan funciones a la escuela porque, en su mayoría, son "desestructuradas". Las representaciones revelan que existe resistencia a la expansión de las funciones escolares, pero muestran que esta expansión guía las prácticas. En estas representaciones sociales, predomina un contenido representativo negativo que guía las prácticas de los docentes. La investigación puede dar lugar a nuevas reflexiones en el ámbito de las prácticas formativas, las prácticas pedagógicas y docentes y las políticas educativas.*

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Prácticas docentes. Familias Escuela pública.

## Introdução

No mundo e no Brasil, na atualidade, não existe consenso quanto às fronteiras das funções da escola e da família. Nas últimas décadas, no Brasil, os conflitos de funções sociais dessas duas instâncias de socialização ganharam maior visibilidade, sobretudo no âmbito da escola pública. Isso porque a universalização do acesso a essa instituição desestabilizou a cultura tradicional da escola, que não consegue lidar com as diferenças sociais e culturais dos alunos que nela ingressaram. Nesse contexto, durante a década de 1990, emergiu o discurso de que as famílias dos alunos de escola pública são “desestruturadas” (CRUZ; SANTOS, 2008).

No âmbito da escola pública, a “desestruturação” familiar está relacionada ao fracasso na aprendizagem formal dos alunos (CRUZ; SANTOS, 2008). Encontramos esse discurso também na nossa pesquisa de mestrado, realizada na Rede Municipal de Ensino do Recife-PE, e em observações assistemáticas desse cotidiano escolar<sup>1</sup>. No entanto, resultados de pesquisas realizadas no âmbito da Pós-Graduação brasileira<sup>2</sup>, como as Silva (2005) e Trad (2009), desconstróem esse

---

<sup>1</sup> Essas observações assistemáticas foram realizadas entre dezembro de 2009 e abril de 2013, quando atuamos como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Recife-PE.

<sup>2</sup> Esse dado é fruto do Estado da Arte que realizamos sobre a relação família-escola (2004-2013) na Pós-graduação brasileira (LIMA; MACHADO, 2018).

discurso ao evidenciarem o sucesso escolar de alunos pobres, cujas famílias participam das trajetórias escolares.

Consideramos a relação famílias (pobres) e escola (pública) um fenômeno histórico, social e concreto. Trata-se de uma relação entre culturas, conforme autores como Silva (2003) e Thin (2006). Silva (2003) afirma que as culturas estão socialmente hierarquizadas, e no que diz respeito às famílias pobres, a escola exerce uma violência simbólica. Nessa mesma direção, Thin (2006) afirma que predomina, nessa relação, um discurso de *déficit* da atuação familiar. Porém, enfatiza que as práticas e as maneiras de fazer da família têm uma lógica própria que precisa ser compreendida a partir das condições de existência, das relações sociais e da história dos grupos e dos indivíduos.

No âmbito acadêmico-científico, o discurso da “desestruturação” familiar aparece associado às transformações das famílias, e não há consenso nesse debate. Localizamos, por exemplo, teóricos para quem a família é um grupo natural que está enfrentando uma “crise”. Conforme Court (2005), por exemplo, essa crise é devido, sobretudo, a institucionalização progressiva de uma cultura do “pai ausente”. Sob uma ótica diferenciada, com a qual nos alinhamos, localizamos autores para quem a família é um grupo histórico, em constante transformação. Nessa linha de pensamento, Goldani (1993), por exemplo, afirma que a “desestruturação” familiar é um mito.

A Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) redefiniu o conceito de família. No Artigo 226 reconhece como entidade familiar as comunidades formadas pela união entre um homem e uma mulher, por meio do casamento ou da união estável (§ 3º) ou aquela composta por qualquer um dos pais e seus descendentes (§ 4º). Preceitua a igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher na sociedade conjugal (§ 5º) e a possibilidade de dissolução do casamento civil pelo divórcio (§ 6º). No entanto, os embates em torno do conceito de família permanecem. Isso, sobretudo, porque a CF/1988 não inclui no conceito as relações não heterossexuais.

Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao tratar do princípio da gestão democrática na escola pública, sugere ampliação no conceito de família. Tratando sobre as incumbências dos estabelecimentos de ensino para efetivação da gestão democrática, no inciso VII

do Artigo 12, preceitua: “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos [...]”.

As famílias são realidades sociais complexas, que induzem implicações e provocam desafios — características de objetos de representações sociais, conforme Alaya (2011). Entendemos, assim, que as famílias dos alunos de escola pública se constituem um legítimo objeto representacional, sobretudo para docentes que lidam de perto com as famílias. Por isso, na pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação (LIMA, 2017), tivemos como objetivo analisar as representações sociais de famílias de alunos de escola pública construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Neste artigo, recorte dessa pesquisa, analisamos essas representações e como orientam práticas de docentes.

A Teoria das Representações Sociais, originada por Serge Moscovici (1928-2014), é o referencial da pesquisa. Essa Teoria estuda as representações sociais, produções simbólicas do cotidiano construídas na confluência de saberes provenientes de relações sociais diversas. Essas produções, ao possibilitarem aos sujeitos sociais compreenderem a realidade a partir de seu próprio sistema de referência, orientam as práticas sociais (MOSCOVICI, 1978; ABRIC, 2000; JODELET, 2001).

Diversos estudos têm mostrado que desvelar as representações sociais tem contribuído para construir possibilidades de atuar na formação (inicial e continuada) de professores de modo a conscientizá-los e modificar sua formação e prática docente (SOUSA; VILLAS BÔAS; NOVAES, 2011). Isso porque toda intervenção centrada na mudança social implica uma valorização das representações sociais (JODELET, 2007). Desse modo, pensamos que os resultados desta pesquisa poderão contribuir no âmbito das práticas formadoras, das práticas pedagógicas e docentes e das políticas educacionais.

## **Família e relação família-escola: um olhar para as classes populares**

Diversos estudos referentes à família no Brasil remetem ao modelo da família patriarcal de Gilberto Freyre (1900-1987). Esse modelo de família, que foi historicamente estimulado pela sociedade e reforçado pela Igreja Católica e pelo Estado (ALMEIDA, 1987), está associado “[...] à presença de parentes, a um sistema hierárquico e de valores, no qual se destacariam a autoridade paterna e do homem sobre a mulher, a monogamia, a indissolubilidade das uniões e a legitimidade da prole [...]” (GOLDANI, 1993, p. 70).

De acordo com Scott (2011), no entanto, nas décadas de 40 e 50 do século passado, um ambiente pós-guerra, não há espaço para a ideologia da família patriarcal, pois, nesse período, os estudos frisam a influência da urbanização na transformação das famílias. “Mais divórcios, separações e recasamentos atestam esse fato, como também o faz a formação de casais homossexuais que têm lutado pelo direito de criar filhos e serem reconhecidos como família” (SCOTT, 2011, p. 44). Porém, afirma que, em nome da família e da definição de políticas sociais para os pobres, consagrou-se à denominada “desestruturação” familiar a fonte da delinquência e da transgressão. Para o autor, essa compreensão atrela um conceito de sanidade à composição heterossexual e biparental e considera outras composições como provas da existência de “crises”.

Para Goldani (1993), a “desestruturação” familiar é um mito reforçado pelas transformações culturais, sociais e econômicas, mas que tem suas origens no modelo de família patriarcal. Para a autora, as famílias reagem e geram mudanças. Conforme Goldani (1993), a visão dicotômica entre o tradicional e o moderno em relação aos modelos de família, baseados nas classes dominantes (rurais) e nas classes médias (urbanas), já não satisfaz, pois obscurecem a realidade das famílias brasileiras pobres. Essa autora ressalta a tendência em considerar que as condições de vida da população pobre interferem na estruturação familiar. Para Goldani (1993), as famílias pobres, sobretudo urbanas, vivenciam um processo de formação, expansão

e contração dentro de um quadro de precariedade de condições de vida que definem suas opções.

Nesse contexto, entendemos que a relação famílias (pobres) e escola (pública) precisa ser compreendida como fenômeno histórico, social e concreto. No mundo e no Brasil, a partir de meados do século XX, há uma intensificação da relação família e escola e o surgimento de uma redefinição do trabalho educativo desempenhado por essas duas instâncias de socialização (SILVA, 2003; 2012; NOGUEIRA, 2006). Nogueira (2006) esboça essa redefinição a partir de três processos: 1) a intensificação da relação através da ampliação dos canais de participação; 2) a individualização da relação, com nítida acentuação das interações individuais; e 3) a redefinição de papéis entre as duas partes — a escola não se limita mais às tarefas voltadas ao saber intelectual, e a família reivindica o direito de interferir nas questões didáticas. Esses processos estão imbricados e não ocorrem sem tensões e/ou contradições, conforme destaca a autora.

Silva (2003) define essa relação como sendo constituída por uma dupla díade: a das duas vertentes — escola e lar — e a das duas dimensões de atuação — individual e coletiva. A *vertente escola* inclui todas as atividades levadas a cabo na escola, individuais ou coletivas, por iniciativa dos docentes e dos pais ou dos estudantes e/ou outros atores. A *vertente lar* inclui todas as atividades relacionadas à escola desempenhadas em casa pelo estudante e/ou seus pais. A *dimensão individual* engloba atividades levadas a cabo por cada pai ou docente, ou mesmo cada aluno, no âmbito dessa relação. Já a *coletiva* relaciona-se à atuação organizada dos professores, da família ou dos estudantes.

Na relação família-escola, Silva (2003, p. 354) enfatiza, ainda, a presença de elementos oriundos da cultura, compreendida esta como “[...] o conjunto dos objetos materiais e simbólicos, o universo de experiências e de significados habitado por um grupo social”. Para ele, as culturas estão socialmente hierarquizadas e o professor é o representante “natural” da cultura legitimada pela escola. Em relação às famílias das classes populares Silva (2003) afirma que a instituição escolar exerce uma violência simbólica, que avança para uma aculturação.

Thin (2006) também aponta para a necessidade de compreender as relações entre famílias populares e a escola como relações entre culturas diferentes. Para o

autor, as práticas educativas dos professores fazem parte do modo escolar de socialização, já “[...] as práticas e as maneiras de fazer dos pais [...]têm sua própria lógica [...]” (p. 213). Perceber essa lógica exige “[...] pensar formas diversas de socialização relacionadas às condições de existência, às relações sociais e à história dos grupos e dos indivíduos” (THIN, 2006, p. 213).

Na próxima seção, discutimos sobre as representações sociais.

## **Representações sociais: produções simbólicas que orientam as práticas**

A Teoria das Representações Sociais surgiu com a obra seminal de Serge Moscovici, intitulada *La psychanalyse: son image et son public*, publicada pela primeira vez na França, em 1961. Ao inaugurar a Teoria, Moscovici (1978) considerou que coexistem nas sociedades contemporâneas dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. Nos últimos, se produzem as ciências; e nos consensuais são produzidas as representações sociais, isto é, construções simbólicas do cotidiano.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais têm duas faces interligadas: a figurativa e a simbólica. Por isso, propõe a análise em dois níveis: como produto — aspecto constituído, e como processo — aspecto constituinte. Jodelet (2001, p. 22) esclarece que, vistas a partir desse ponto de vista, as representações sociais são entendidas como fenômenos cognitivos que envolvem a pertença social dos sujeitos com as implicações “[...] afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas”.

Nessa direção, Jovchelovitch (2008) defende que, no estudo das representações sociais, devemos levar em consideração os contextos sociais concretos em que as representações são formadas. Afirma que os conteúdos representacionais — *o que* as pessoas dizem — estão enraizados nos processos, quer dizer, no *como* elas dizem e por isso precisam ser entendidas em conjunto. Dessa forma,

O conteúdo interessa porque os temas, idéias e significações contidos nas representações revelam os elos simbólicos estabelecidos pelos atores sociais e os recursos que eles utilizam nas formulações que constroem sobre o mundo-objeto. O “que” do conhecimento é simbólico: ele está radicado em processos representacionais que empregam símbolos para significar e transportar sentido. [...] o “que” está ligado ao “como” e é em conjunto que eles precisam ser entendidos. Sistemas de significação que expressam o conteúdo do objeto estão interligados a processos de construção de significação (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 190).

O contexto de produção dos saberes nos leva a noção de *polifasia cognitiva*. No desenvolvimento dessa noção para dar sentido aos dados empíricos do seu estudo, Moscovici (1978) enfatiza que cada forma de saber corresponde a um conjunto fundamental de relações sociais. Assim, a *polifasia cognitiva* permite uma concepção maleável e plural de saber social e, ao mesmo tempo, expande os laços entre representação e contexto — entendido como o lugar histórico, social, simbólico e cultural de uma comunidade (JOVCHELOVITCH, 2008).

As representações sociais, entendidas como produções simbólicas que somente podem ser entendidas enraizadas “[...] às relações sociais das quais retira sua lógica e a racionalidade que contém” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125), servem para agir sobre o mundo e o outro (JODELET, 2001). Já na obra inaugural, Moscovici (1978, p. 26) ressalta que as representações sociais são uma “[...] modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”.

Nessa mesma direção, Abric (2000, p. 28) afirma que as representações sociais permitem ao indivíduo ou ao grupo “[...] dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”. Para o autor, toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando, portanto, suas práticas sociais.

O termo “práticas sociais” é utilizado, muitas vezes, de modo indefinido. A partir de uma observação de Rouquette, Campos (2003) concebe “práticas sociais” como “sistemas complexos de ação”, que tem como referência o agir dos grupos. Nessa perspectiva, a ação comporta, “[...] necessariamente, dois componentes, o *vivido* e o *cognitivo*” (CAMPOS, 2003, p. 29, grifo do autor). Para o autor, esse

entendimento permite estudar a ação também por meio de instrumentos de natureza cognitiva.

Nessa direção, na próxima seção apresentamos a metodologia da pesquisa.

## Metodologia

A metodologia adotada circunscreve-se como qualitativa, visto que nessa abordagem a realidade é simbolicamente construída.

Desenvolvemos a pesquisa de Doutorado (LIMA, 2017)<sup>3</sup> em três etapas com objetivos distintos, porém complementares. Este artigo é um recorte da terceira etapa da pesquisa, que teve as atividades investigativas desenvolvidas em duas fases: na primeira, entrevistamos 15 professoras; e, na segunda, observamos Plantões Pedagógicos coordenados por três dessas docentes<sup>4</sup>.

As 15 professoras<sup>5</sup> ensinavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife-PE. Tinham, em quase totalidade (14), mais de 30 anos. Todas eram graduadas, e a maioria (11) tinha a graduação em Pedagogia. As que não eram pedagogas cursaram o Normal Médio. A maioria (13) cursou uma pós-graduação *latu sensu*. Todas possuíam mais de seis anos de tempo profissional total na área de educação. A maioria (9) tinha mais de seis anos na Rede Municipal de Ensino do Recife. Neste artigo, identificamos as docentes pela abreviatura “Profa.” de Professora e um nome fictício.

A entrevista semiestruturada foi o procedimento de coleta de base da pesquisa. Esse tipo de entrevista “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A partir do objetivo da pesquisa,

---

<sup>3</sup> O Projeto de Pesquisa foi aprovado em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e seguiu todas as orientações éticas. Portanto, todas as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

<sup>4</sup> A Rede instituiu que os Plantões devem ocorrer quatro vezes ao ano, ao final de cada bimestre, tendo duração de duas horas. São realizados a partir de cronograma definido pela Secretaria de Educação do Recife.

<sup>5</sup> Essas professoras tinham participado das duas etapas iniciais da pesquisa. . Da primeira etapa, participaram 100 professoras. Da segunda, 50 Destacamos que não estabelecemos, *a priori*, que o grupo participante seria composto apenas por professoras. O trabalho no campo empírico durante a primeira etapa da pesquisa, porém, delineou esse recorte.

elaboramos o roteiro com perguntas relativas às experiências, relações e práticas das professoras.

Como procedimento de coleta complementar, utilizamos a observação. Na pesquisa qualitativa, de acordo Lüdke e André (1986), as atividades de observação são realizadas pelo pesquisador, que entra em contato direto com os atores sociais em seu contexto, o que lhe permite apreender significados, ações e sentidos que se encontram impregnados na cultura de um grupo. A partir do objetivo da pesquisa, elaboramos um planejamento cuidadoso do trabalho a ser realizado.

Observamos Plantões Pedagógicos, pois, durante as entrevistas, professoras enfatizaram o contato direto com as famílias. Esses Plantões foram oficializados no Calendário da Rede Municipal pela Instrução Normativa nº 15/2015 (RECIFE, 2015), que, no Artigo 28, institui: “A unidade escolar deverá realizar, ao final de cada bimestre, a comunicação dos resultados de aprendizagem do estudante para a família ou responsável através do Plantão Pedagógico”.

Para o tratamento das informações produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> e dos registros de observação dos Plantões Pedagógicos, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo Categórica Temática (BARDIN, 2002). Essa Técnica desdobra-se em três etapas. Na primeira, a *pré-análise*, realizamos a leitura flutuante do material. Na segunda, *exploração do material*, realizamos a codificação, isto é, a transformação de dados brutos do texto, “[...] transformação esta que [...] permite atingir uma representação do conteúdo” (BARDIN, 2002, p. 103). Na terceira etapa, *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*, realizamos interpretações e inferências previstas no quadro teórico orientador da pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos os resultados e discussões.

## Resultados e discussões

Das informações coletadas na terceira etapa da pesquisa emergiram três categorias singulares, mas interdependentes: 1) “As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar” ; 2) “As famílias dos estudantes (NÃO) participam das

---

<sup>6</sup> As entrevistas ocorreram em local, data e horário previamente agendado. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Duraram, em média, sessenta minutos.

atividades da escola; e 3) “As famílias dos estudantes (DES)respeitam os professores”. Nos limites deste artigo, aprofundaremos a primeira categoria evidenciada<sup>7</sup>.

### *As famílias dos estudantes são (DIS)funcionais no lar*

Para as professoras, as funções das famílias dos alunos podem ser divididas em três núcleos de sentido: a) acompanhamento e/ou favorecimento da aprendizagem do estudante em casa; b) favorecimento de comportamentos desejáveis na escola; e c) práticas de cuidados considerados básicos — afetividade, alimentação, higiene e saúde.

Em relação ao primeiro núcleo de sentido, *funções relacionadas com o acompanhamento e/ou favorecimento da aprendizagem do estudante em casa*, destacamos que essas funções da família condizem com a vertente “lar” na sua dimensão individual, especificada por Silva (2003). A vertente “lar” inclui todas as atividades relacionadas à escola, desempenhadas em casa pelo aluno sob supervisão dos responsáveis.

Dentre essas atividades, destacamos a tarefa de casa. De acordo com Carvalho (2004, p. 95), tradicionalmente, essa tarefa é considerada parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e “[...] supõe a conexão entre as atividades de sala de aula e de casa, e uma estrutura doméstica adequada apoiando as atividades escolares”. No entanto, de acordo com Resende (2012), é apenas a partir das últimas décadas do século XX, no seio do movimento crescente de imbricação entre a família e a escola, que se observa uma ênfase maior na prescrição das tarefas de casa e em seu acompanhamento pelas famílias como fatores que contribuem para o sucesso escolar.

A professora Olívia destacou a importância da família no acompanhamento das tarefas de casa. Durante a entrevista, a professora afirmou que a maioria dos familiares não acompanha essas tarefas. Ao relatar o fato, resgatou suas experiências familiares, evidenciando as diversas origens dos saberes que compõem suas representações. Observemos o depoimento dela.

---

<sup>7</sup> Os resultados e discussões da segunda categoria indicada já foram socializados em artigo. (LIMA; MACHADO, 2018),

*[...] imagina do cuidar da educação, do aprender a ler e escrever, que a gente faz, tudo tem uma continuidade. Se eu passo, eu faço uma atividade, eu, eu tô trabalhando com a germinação, então eu plantei com eles a semente, só que morreu, porque levou muita chuva, colocaram..., aí eu pedi pra eles fazerem em casa, e não é nada demais pegar um potinho, a terra, botar o feijãozinho... de 25 crianças, só duas fizeram. Aí cada um, um empecilho, "Ah, porque eu não tenho terra, porque eu não tenho", isso não justifica, né, porque minha mãe, quando eu... só estudou até a 4ª série, né, só estudou até a admissão, que era a, a 5ª série, meu pai também, então meu pai não lia muito bem, nem minha mãe, mas eles tinham preocupação de chamar um vizinho pra ensinar quando eu não sabia a tarefa de casa [...] (Profa. Olívia).*

Acompanhamos Plantões Pedagógicos coordenados pela professora Olívia. Nesses Plantões, ela chamou atenção dos responsáveis para a importância desse acompanhamento. Durante o primeiro Plantão, assim se colocou: “[...] os estudantes têm que fazer a tarefa de casa em casa. Pedo aos responsáveis: ‘Dá uma ajuda pra gente nesses três meses’ [...]”. No segundo Plantão Pedagógico, falando com a responsável por uma aluna, disse: “Tarefa de casa não feita. Vai para casa com a bolsa fechada e volta fechada”.

A professora Eliane ressaltou, no entanto, que os professores não podem validar a “não aprendizagem” devido ao não acompanhamento das tarefas. Para essa docente, a constatação do não envolvimento familiar pedia do professor uma nova atitude. A alternativa por ela encontrada foi desenvolver práticas que favoreçam a autonomia dos estudantes. Afirmou: “[...] é como eu disse... é... o aluno foi com uma atividade pra casa, voltou sem, e eu sei que não tem estrutura, eu começo a trabalhar aquele aluno pra ele fazer só”.

A ausência do acompanhamento familiar nas atividades de casa aparece, muitas vezes, relacionada à composição das famílias. Conforme discutimos, as composições divergentes do modelo ideal de família têm se apresentado como provas da existência de “crises”, de “desestruturação” (SCOTT, 2011; GOLDANI, 1993). A professora Júlia, por exemplo, associa as diversas composições familiares às problemáticas envolvidas no acompanhamento escolar.

*[...] é meio complicado, porque você sabe que... a gente tem família que... composta... pela mãe... só pela mãe... que assume esse papel... todo, que a criança nunca viu o pai, não sabe quem é o pai, ou que o pai tá preso... a gente tem... aluno que tem... duas mães... [...] aluno que... a vó... assume o papel, toda a responsabilidade, porque a filha... ninguém sabe onde anda, o pai mataram. Temos o contrário, de que... o pai vive com a mãe, no caso a vó da criança, vive a criança, vive o pai e vive a avó, não existe o papel da mãe, não existe o papel da mãe... a mãe ninguém sabe por onde anda... ou que muitas vezes a mãe foi assassinada. Então, a realidade de família que a gente tem é essa. A gente tem algumas exceções [...]. Mas independentemente dessa*

*situação [...] se forem duas mães, se for a vó, se for o pai... quem quer que seja, tem que assumir o papel de educar (Profa. Júlia).*

A professora Júlia afirmou ter abolido as atividades de casa da sua prática docente. Ela ressaltou que cabe à família ocupar a criança fora da escola: “[...] *Tarefa pra quê? Pra ocupar o menino em casa? [...] A ocupação dele em casa tem que ser dada pelos pais, pela família*”. No decorrer da entrevista, deixou entrever que não realizava essas atividades por saber que as famílias não estavam assumindo esse papel por diversos motivos. Isso evidencia que suas representações sociais das famílias dos alunos orientam suas ações.

*[...] Eu quero saber do desempenho do aluno na sala. Eu sei...avaliar o aluno no meu dia a dia, comigo, na sala; não pela tarefa que eu mandei pra casa, que muitas vezes o primo faz, que a tia faz, que a professora do reforço fez, que a mãe faltou paciência de esperar ele escrever [...] esse papel, desse desempenho, a gente sabe que é muito difícil, porque os pais, eles estão muito ausentes, infelizmente, da vida dos filhos... pela questão de necessidade mesmo, eles têm que sair, têm que trabalhar, têm que batalhar. Mas a gente também tem aqueles pais que não trabalham e que não assumem esse papel... e que nada fazem pra ajudar... e que não têm noção... da falta que eles fazem na vida escolar dos filhos [...]. (Profa. Júlia).*

Muitas professoras destacaram, ainda, que a maior parte das famílias não tem cuidados com o material escolar. Isso influencia na construção negativa das representações sociais, modelando ações das docentes. Muitas ressaltaram que guardam a maioria do material na escola<sup>8</sup> para evitar que os alunos “esquecessem” ou “perdessem”: “[...] *se eles receberam tesoura no material, eu recolho [...] pra eles usar com cuidado, pra não perder [...]*” (Profa. Dara); “[...] *eu não deixo levar os livros [...]. Às vezes, o livro chega rasgado, o aluno esquece em casa, perde o livro, [...] eu, já prevenendo isso, eu deixo meus livros [...]*” (Profa. Emanuele). Algumas docentes sugerem que os cuidados com o material escolar têm relação com a realidade social dos alunos. Vejamos um desses depoimentos.

*[...] E outra vez foi o caderninho sujo, o caderno sujo de um menino que aprendeu a ler, beleza, tudo, caderno sujo, eu disse: "Oh, João, você é tão bom aluno, não suje seu caderno não, faça sua tarefa na mesa". Ele disse: "Na minha casa não tem nenhuma mesa não" ... Aí também é tapa na cara [...]. Esse menino, desse jeito, não tinha uma mesa... e aprendeu a ler. [...] Eu, eu fiquei, pra mim, todas as casas tinham mesa [...], pelo menos uma mesinha de... de feira, uma mesinha de... de, sei lá, uma*

---

<sup>8</sup> Referem-se ao material que os alunos recebem da Prefeitura no início do ano letivo.

*madeirinha simples, tudinho, mas uma casa sem mesa eu nunca tinha visto... uma casa sem... é uma, uma falta tão grande, né? Mesa pra mim é onde a família se encontra [...] (Profa. Laura).*

Em relação ao segundo núcleo de sentido, *funções relacionadas com o favorecimento de comportamentos desejáveis na escola*, destacamos que, para muitas professoras, a maioria das famílias não estava garantindo aos seus filhos uma educação que favorecesse esses comportamentos. A professora Eliane, por exemplo, afirmou: “[...] *a responsabilidade [...] comportamental, atitudinal, deve vim da família, né? [...]*”. Entretanto, a professora afirmou que essa função está sendo cumprida pela escola. Diante de uma realidade considerada “desestruturada”, Eliane ressaltou que desenvolve práticas que favoreçam o comportamento desejado, apesar de insistir que a sua função é ensinar os conteúdos escolares.

Algumas professoras indicaram que o comportamento do estudante estava relacionado ao equilíbrio emocional da família. Nesses depoimentos, esse equilíbrio, por vezes, aparecia associado à composição familiar da criança. De modo geral, fazem referência aos casos de separação. A professora Paola, por exemplo, mencionou o caso de um aluno que, segundo ela, apresentava desequilíbrio emocional em sala devido à separação dos pais. Ela assim se colocou: “[...] *A gente descobriu que ele é filho de pais separados e que os pais vivem em guerra. Então, essa guerra passou pra ele, e ele tem uma desestrutura emocional séria. [...] comportamento muito agressivo*”.

Para muitas professoras, a maioria das famílias dos estudantes utilizava a punição corporal para disciplinar. Donoso e Ricas (2009) afirmam que, embora do ponto de vista da ciência e dos profissionais que se ocupam da atenção à criança, os castigos físicos sejam compreendidos como violência, pode não ser percebido dessa forma por quem o pratica, devido à aceitação social de tal prática. Segundo essas autoras, nos meios populares, podem, inclusive, “[...] ser motivo de vanglória e é frequentemente cobrado dos pais e familiares pela sociedade em situações de transgressões pelas crianças das normas de convivência [...]” (p. 79).

A docente Laura enfatizou que as práticas de punição corporal das famílias são inadequadas tendo como referência a Lei nº 13.010/2014 (BRASIL, 2014), conhecida como “Lei da Palmada”. Essa Lei alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que introduziu a ideia de se proteger legalmente qualquer

criança contra seus próprios familiares. Para Sarti (2008, p. 24), no entanto, esse recurso legal é frequentemente usado para “[...] estigmatizar as famílias pobres, definidas como desestruturadas, ‘incapazes de dar continência a seus filhos’, sem a devida consideração do lugar dos filhos no universo simbólico dessas famílias pobres”.

Muitas docentes, a partir da constatação da existência de famílias que têm práticas de punição corporal e, ainda, do reconhecimento dos riscos ou disfunções que essa prática acarreta para a criança, evidenciaram que modificam suas práticas. Observemos trecho do depoimento da professora Malu.

*[...] um caso de um aluno [...] a informação que eu tenho de pessoas que moram próximas a ele... é que qualquer coisinha ele apanha. Então, assim, eu fico tentando fazer de tudo, porque ele é até um aluno problema no sentido de ser muito agressivo, com 6 anos, ele é muito agressivo... e aí eu já conversei com ele e eu tento não chamar alguém da família, porque eu tenho receio de que, ao chegar em casa, de repente faça alguma coisa com ele... que, ao invés de ajudar, de piorar a situação; porque a gente diz, "não bata", mas eles fazem o que eles querem, "sou pai", "sou mãe", faz o que quer [...] já houve caso aqui... de chamar um pai pra conversar sobre o filho e o pai avançar no filho pra dar uma porrada no filho e a gente se jogar no meio, a direção ou algum professor... porque nós conversamos muito, nós não temos chamando aqui pra filho ser espancado, pra filha ser espancada não, justamente pra fazer essa ponte com a família [...] (Profa. Malu).*

Diante de realidades como essa, a professora Malu e outras docentes disseram que evitam, ao máximo, chamar os familiares para conversar sobre o comportamento do estudante. Nesse caso, as ações das referidas docentes têm a singularidade de serem determinadas por uma intenção: que o estudante não sofra a punição corporal. Em casos como esse, Moscovici (2005, p. 28) afirma: “[...] ocorre que a representação e ação estão articuladas em função do seu conteúdo”.

A professora Malu reconheceu que as práticas de punição corporal fazem parte da própria cultura das famílias. Por isso, questiona sobre a necessidade de falar com os responsáveis e o sentimento gerado frente a situações como essa: “[...] a gente fica assim se sentindo um pouco impotente, mas, por outro lado, a gente se questiona... bem, falar com o pai, com a mãe, não vai nesse caso, neste caso, adiantar...”. Diante dessa constatação, a professora deixa entrever que busca acolher a criança na escola, assumindo uma função que não se restringe à socialização de conhecimentos.

A professora Helena também fez referência a práticas de punição corporal das famílias. No seu depoimento, sugere que leva os responsáveis pelos estudantes a refletirem sobre suas práticas de punição corporal e aconselha o diálogo: “[...] já tive mães aqui: ‘Tia Helena, vou, chegar em casa, vou dar uma surra!’; ‘Perai, você já tá dando surra, tá adiantando alguma coisa? [...] Vamo pensar em outra coisa. [...] converse, converse com ele [...]’”. A docente reconhece, porém, que é necessário ter sensibilidade no trato com as questões que envolvem essa forma de educar por parte das famílias, por entendê-la como cultural: “[...] Mas eu sempre digo: ‘Mas na tua casa, né, são seus costumes, são seus valores e são seus, é sua forma de educar. Eu acho que você poderia fazer isso. Quer experimentar? Tente [...] pode dar resultado’[...]”.

Nesse sentido, cumpre resgatar trecho da observação do segundo Plantão Pedagógico conduzido pela professora Helena. Na situação observada, a própria criança, presente no Plantão Pedagógico, sugere que “bater” significa “cuidar”. Nesse registro, transcrito abaixo, destacamos que fica nítida também uma situação de “docentização dos pais”<sup>9</sup>, em que estes são convidados a desempenhar o papel de professor em casa, mesmo sem preparação para tal.

*Uma mãe sai e diz que depois vem. [...] A mãe que tinha saído anteriormente volta para a sala. A professora conversa sobre o desenvolvimento do seu filho, dizendo que ele precisa compreender o “lh”. A mãe diz que não tem paciência para ensinar as atividades ao filho. A professora convide o irmão do estudante, que aguardava a mãe, para realizar um ditado com o estudante, de modo a evidenciar como a mãe poderia auxiliar no processo de aprendizagem. A professora diz que a mãe precisa ter paciência. O filho diz: “Ela cuida dano [sic] na gente”. A mãe diz: “Tem que me respeitar, sou a mãe, né não?” [...]. A professora ressalta que ela é o exemplo. A mãe diz ainda que primeiro bate, depois diz o porquê de a criança ter apanhado. Mas depois diz que fala mais do que bate. Diz que não gosta de bater. A professora sugere outras estratégias como, por exemplo, tirar o que ele gosta. Ressalta, por fim, os compromissos assumidos durante o Plantão que incluía auxiliar os estudantes nas atividades. [...].*

As professoras Malu e Helena, assim como outras docentes, reconheceram que práticas de punição corporal de famílias dos alunos são práticas culturais. Por isso, demonstraram esforços no sentido de compreender esse modo de fazer a partir das condições de existência, das relações sociais e da história das famílias, conforme sugere Thin (2006). No entanto, diante desse modo de educar, as docentes desenvolveram práticas diferentes. A professora Malu, como vimos, evita a

<sup>9</sup> Conforme Silva (2003), essa expressão foi usada por José Alberto Correia no seminário “O Multiculturalismo e as Metodologias Qualitativas em Educação”, Vila Real, Janeiro de 2000.

comunicação com as famílias; a docente Helena estabelece diálogos para que o responsável pela criança modifique sua prática educativa. Essas práticas das docentes estão imbricadas a representações sociais construídas a partir de saberes provenientes de relações sociais diversas das professoras.

No entanto, as ações das docentes frente às práticas punitivas de famílias de estudantes nos remeteram a Jovchelovitch (2008) que, com base nos escritos de Paulo Freire, discute sobre encontros dialógicos e não dialógicos. Segundo a autora, a característica central do encontro dialógico é levar em consideração a perspectiva do outro e reconhecê-la como legítima; já a do encontro não dialógico é a falta de reconhecimento mútuo e a dominação que isso acarreta. Nesse sentido, defende que

O entendimento de que sistemas de saber expressam códigos culturais, identidades, práticas e recursos está no centro do encontro dialógico, pois é este entendimento que traz à tona o imperativo ético de reconhecer o Outro e de engajar-se em um encontro dialógico em que as perspectivas podem ser compreendidas, negociadas e, finalmente, transformadas (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 252).

Dito isso, é interessante destacar que, diante do comportamento considerado inadequado de um aluno proveniente de uma família considerada “desestruturada”, a professora Paola mencionou estratégias no processo de ensino e aprendizagem que utiliza com toda a turma. No depoimento, a docente faz referência a uma prática claramente behaviorista<sup>10</sup> para dar conta da situação de agressividade do estudante na escola:

*Eu tenho um caso de um aluno que a mãe é viciada em cocaína, [...], e o pai foi embora, também não dá nenhuma atenção. A vó aparentemente tenta cuidar, mas [...] ele chega sujo, [...] tem rompantes de agressividade... [...] Tô tentando trabalhar com ele também e com o resto da turma com um programa com adesivos, quem faz a tarefa ganha um adesivo, quem se comporta bem ganha um adesivo, o sinal do positivo e do negativo, que, que se a gente não se comportar, a gente não vai ficar assim, né, positivo, a gente vai ficar negativo, não vai aprender. Tô tentando trabalhar com a turma inteira essa questão da positividade das ações, que cada ação boa que ele fizer, ele vai ter uma... um estímulo ao que é bom, né [...] (Profa. Paola).*

---

<sup>10</sup> Aqui destacamos o behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Para ele, ensinar dependeria de três elementos observáveis na presença dos quais o comportamento ocorre: a) *evento antecedente* ou um estímulo discriminatório como uma instrução verbal; b) *resposta*, isto é, movimento observável do organismo, funcionalmente relacionado com o evento antecedente; c) *evento consequente*, com funções fortalecedoras ou enfraquecedoras em relação à resposta, dependendo das relações de apresentação ou remoção estabelecidas (NERI, 1980).

Em relação ao terceiro núcleo de sentido, *funções relacionadas a práticas de cuidados consideradas básicas* — *afetividade, alimentação, higiene e saúde*, professoras comentaram que muitas famílias não estavam cumprindo com essas funções e a escola estava tomando para si essa responsabilidade. De acordo com Silva (2003) e Nogueira (2006), a tendência atual da escola é ir além de suas funções tradicionais. As participantes demonstraram refutar essa ampliação de funções. No entanto, devido a realidade familiar dos alunos, evidenciaram práticas que buscam propiciar o bem-estar dos estudantes.

A professora Malu, por exemplo, destacou que chamou para si e para a escola a responsabilidade pelo bem-estar psicológico da criança. A professora, frente ao fato de o estudante sofrer punição corporal, colocou que a escola, além de socializar os conhecimentos, deve ser um espaço para que a criança “[...] *se sinta, assim, amada...*”.

Em relação à alimentação, a professora Elisa, por exemplo, mencionou o caso de uma aluna que não se alimentava antes de ir para a escola e a responsável — no caso, a mãe — solicitava que a deixasse comer “salgadinho”. Diante de situações como essa, a professora falou que realizava um trabalho de conscientização entre os alunos e as famílias, conforme podemos ver no recorte transcrito.

*[...] eu tô fazendo um trabalho em sala, eu, alguns professores já também, que é a questão do lanche, porque assim... a gente tem lanche aqui que é acompanhado por uma nutricionista [...] e a criança não come a merenda daqui, que é uma merenda mais saudável do que a merenda que eles tão trazendo, o lanche... porque isso é um hábito da família está, é, criou, criou naquela criança, trazer biscoito, salgadinho e a gente precisa começar a fazer o trabalho inverso... a conscientizar a criança, a sensibilizá-la na sala de aula e chamar a família também. O ano passado a gente fez, trouxe um grupo aí, é, a escola convidou, pra trabalhar a questão da alimentação que tava demais, era muita merenda sobrando, porque não queriam comer [...] precisa fazer esse trabalho tanto com a criança quanto com a família [...]* (Profa. Elisa).

Nas entrevistas, algumas professoras afirmaram que tinham percebido melhorias na alimentação dos alunos e atribuíram essas melhorias ao Programa Bolsa Família<sup>11</sup>. Nascimento *et al.* (2016) salientam que programas como esse têm

---

<sup>11</sup>Esse Programa foi implantado em 2003 e promulgado com a criação da Lei nº 10.836/2004 (BRASIL, 2014) na primeira gestão do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (2002-2006). Consiste na transferência direta de renda a famílias pobres. Para que possam ser beneficiadas,

influência nas práticas alimentares das famílias beneficiárias. Isso porque, conforme os autores, o acesso a um padrão de consumo mais elevado pelas famílias modifica, de certa forma, as práticas alimentares. Entretanto, ressaltam que essa mudança pode ser positiva ou negativa, dependendo da situação e das escolhas dos beneficiários.

Algumas professoras também comentaram sobre as práticas de higiene pessoal das famílias. A professora Laura, a partir de uma experiência concreta, deixou entrever que a higiene pode ter relação com a realidade familiar das crianças. Disse: “[...] *uma vez eu disse a um aluno: ‘Meu filho, a sua camisa está pelo avesso’. Aí ele disse: ‘É, foi minha mãe que mandou eu botar, porque lá em casa não tem água, [...]’. Eu fiquei com a cara no chão [...]*”. A professora Elisa também destacou a questão da higiene pessoal. Segundo ela, como a família não está desempenhando práticas de higiene adequadas, reordena o planejamento, além de estabelecer relações específicas com os alunos em virtude desse aspecto. É o que podemos verificar no recorte abaixo.

*[...] às vezes, assim, por exemplo, quando você percebe que chega muita criança, é, a questão de higiene pessoal, às vezes não tá no seu planejamento naquela semana, naquele mês, naquela unidade, mas a gente começa a fazer o trabalho, [...] a família não tá fazendo esse papel, não tem essa sensibilidade, essa conscientização, a gente tenta fazer isso através da criança, que a criança chegue em casa e diga: “Eu quero tomar banho pra ir pra escola!” Entendesse? Aí, por exemplo, quando eu tinha essa turma que tinha menino xixado, aí o que que fazia? Eu tomava banho, me perfumava, chegava, aí quando chegava na sala, tinha aqueles que chegava com o cabelo molhado, eu digo: “Eita, que hoje tem gente é cheiroso aqui, né? Tão tomando banho direitinho, né, de manhã?”. Eu sei que tinha gente que não tomava, mas eu dizia pro público, quem não tomava sabia, quando era no outro dia, às vezes, aquele que vinha sujinho, vinha tomado banho, [...] (Profa. Elisa).*

No que diz respeito aos cuidados com a saúde das crianças, algumas professoras sugerem que essa questão tem sido assumida pela escola. A docente Olívia, por exemplo, afirmou que a escola é quem alerta as famílias, caso seus filhos apresentem algum problema de saúde. Relatou o caso de uma criança que estava com uma infecção no dente, um diagnóstico dado pelo dentista do posto de saúde. Segundo ela, a diretora “[...] *passou a informação pra mãe e há mais de dez dias essa mãe não entrou em contato com o posto de saúde*”. Completou: “Então, nem o papel de, de, de cuidar da saúde do filho eles tão fazendo [...]”.

---

essas famílias, além de atenderem aos critérios de inclusão, ficam condicionadas a exigências. Dentre elas, destacamos a frequência escolar.

De modo global, podemos dizer que as professoras reconhecem que existem famílias que desempenham as funções que lhes cabem. No entanto, deixam entrever que a maioria das famílias dos alunos não desempenha essas funções. Nas representações sociais construídas, esse não desempenho de funções pelos responsáveis atesta a “desestrutura” familiar. Nas representações sociais construídas pelas professoras, essa desestruturação reverbera na delegação de funções que consideram próprias das famílias para a escola. Nas representações sociais predomina uma construção simbólica negativa das famílias que orienta práticas das professoras.

## **Considerações finais**

Os resultados da pesquisa mostraram que, nas representações sociais das famílias dos alunos de escola pública construídas pelas professoras participantes, predominou uma construção simbólica negativa que, por sua vez, orientou práticas das docentes.

Os resultados aqui apresentados mostraram que as professoras enfatizaram que a escola estava extrapolando as funções intelectuais — confirmando o que afirmam autores como Nogueira (2006) e Silva (2003). Essa extrapolação estava ocorrendo, segundo as docentes, porque as famílias, em sua maioria “desestruturadas”, estavam delegando suas funções à escola. As representações sociais construídas pelas professoras, embora revelem resistência a uma ampliação de funções, evidenciam que essa ampliação orienta suas práticas.

As representações sociais das professoras possuem coerência própria, pois foram construídas na confluência de saberes provenientes de relações sociais diversas. Dentre essas relações, destacamos as relações das professoras (quem representa) com as famílias dos alunos (o que é representado). As docentes têm posicionamentos dominantes em relação aos saberes e às vivências das famílias. Tais posicionamentos justificam e orientam suas ações.

As representações sociais, entendidas como saberes provenientes de relações sociais diversas, sugerem que sejam compreendidas sem referência a um conjunto “correto” de representações sociais. Compreender esses saberes, contudo, não

significa deixar de avaliar sua capacidade de apreender o objeto. Isto é, não significa deixar de pensar em estratégias de intervenção social. Afinal, toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das representações sociais (JODELET, 2007).

Desse modo, reconhecemos, neste trabalho, o potencial dialógico como pista de intervenção social. As relações dialógicas parecem se constituir um caminho promissor para resolução dos problemas que emergem no campo educacional entre a família e a escola, pois implicam a compreensão da história, identidade e cultura do outro. Jovchelovitch (2008) destaca o imperativo ético de engajar-se em um encontro dialógico para que as perspectivas possam ser transformadas.

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

Por fim, destacamos que somos favoráveis ao fortalecimento das relações entre escolas e famílias numa perspectiva dialógica. Não podemos perder de vista a finalidade da escola pública e a natureza dos seus objetivos. Como lembra Batista Neto (2006), é da natureza da escola agir sobre a sociedade na perspectiva da humanização, de modo a contribuir para a constituição de um sujeito com capacidade de inserção crítica e transformadora numa sociedade injusta e excludente.

## Referências

ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de Representação Social*. Goiânia: AB, 2000. p. 27-38.

ALAYA, D. B. Abordagens filosóficas e a teoria das Representações Sociais. *In*: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 261-281.

ALMEIDA, A. M. Notas sobre a família no Brasil. *In*: ALMEIDA, A. M.; CARNEIRO, M. J.; PAULA, S. G. (Org.). *Pensando a família no Brasil: da Colônia à Modernidade*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: UFRRJ, 1987. p. 53-66.

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

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

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm). Acesso em: 03. dez. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014. *Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm). Acesso em: 04 ago. 2016.

CAMPOS, P. H. F. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 21-36.

CARVALHO, M. E. P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 94-104, 2004.

COURT, P. M. Família e sociedade contemporânea. In: PETRINI, J. C.; CAVALCANTI, V. R. S. (Org.). *Família, sociedade e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-28.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. F. S. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443-454, 2008.

DONOSO, M. T. V.; RICAS, J. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. *Revista Saúde Pública*, v. 43, p. 78-84, 2009.

GOLDANI, A. M. As famílias no Brasil contemporâneo e o mito da desestruturação. *Cadernos Pagu*, p. 67-110, 1993.

GOLDANI, A. M. *Reinventar políticas para famílias reinventadas: entre la “realidad” brasileña y la utopia*. CEPAL, 28 e 29 de jun. 2005. 39p. Disponível em: [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2516/S0700488\\_es.pdf?sequen](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2516/S0700488_es.pdf?sequen).

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

JODELET, D. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos de saber: representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2008. 344p.

LIMA, A. M. *As famílias de alunos de escola pública nas representações sociais de professoras da Rede Municipal de ensino do Recife: uma construção atravessada por relações de poder*. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIMA, A. M; MACHADO, L. B. Relação família-escola: o estado da arte na pós-graduação brasileira. *Eccos – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 46, p. 149-170, mai/ago, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7624&path%5B%5D=4967>

LIMA, A. M; MACHADO, L. B. Famílias de estudantes de escola pública: um estudo sobre relações entre representações sociais e práticas de professoras. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 15, n. 3, p. 388-415. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3730/2305>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

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

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Trad. Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 11-31.

NASCIMENTO, E. C. et. al. A influência do Programa Bolsa Família nas práticas alimentares das famílias do Território do Marajó, Pará, Brasil. *Scientia Plena*, v. 12, n. 6, p. 1-11, 2016.

NERI, A. L. O modelo comportamental aplicado ao ensino. In: PENTEADO, W. M. A. et al. (Org.). *Psicologia e Ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 118-133.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2006.

RECIFE. Prefeitura. Secretária de Educação. *Instrução Normativa nº 15/2015*. Diário Oficial do Município de Recife, Recife, PE, 28 nov. 2015. Sessão VII, p.9.

RESENDE, T. F. Dever de casa, espelho de desigualdades educacionais e sociais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 159- 184, set. 2012.

SARTI, C. A. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org.). *Família: Redes, Laços e Políticas Públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 21-36.

SCOTT, P. *Famílias brasileiras: poderes, desigualdades e solidariedades*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 235p.

SILVA, F. C. *Trajetórias de longevidade escolar em famílias negras e de meios populares* (Pernambuco, 1950-1970). 2005. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

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

SILVA, P. Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, J.; NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, J. M.; VIEIRA, M. M. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 76-109.

SOUSA, C. P.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; NOVAES, A. O. Contribuição dos estudos de Representações Sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Org.). *Teoria das Representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 625-652.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32. Rio de Janeiro, p. 211-225, maio/ago. 2006.

TRAD, M. F. *O sucesso escolar de alunos dos meios populares na década de 60, no Colégio Estadual de Minas Gerais: reconstruindo as suas trajetórias*. 2009. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RECEBIDO: 22/05/2020  
APROVADO: 29/07/2020

RECEIVED: 05/22/2020  
APPROVED: 07/29/2020

RECIBIDO: 22/05/2020  
APROBADO: 29/07/2020