



SIMONE PENEDA DOS SANTOS NEVES DE PAIVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS PARA
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

**Rio de Janeiro
Setembro 2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

SIMONE PENEDA DOS SANTOS NEVES DE PAIVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIAS PARA
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à
Universidade Estácio de Sá como
requisito parcial para obtenção do
grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helenice Maia

**Rio de Janeiro
Setembro 2008**

DEDICATÓRIA

*Á professores, pais e alunos.
Ao meu marido Luiz Claudio e filhas
Marina e Clara.
Aos meus pais Almir e Helga.*

AGRADECIMENTOS

Os meus sinceros agradecimentos a todos que me ajudaram para a realização desta dissertação de mestrado.

A minha família, marido, filhas e pais, sem os quais não concluiria este curso, cuja colaboração, apoio e paciência foram imprescindíveis.

Aos professores Margot Madeira, Helenice Maia, Tarso Bonilha e Rita Lima, que colaboraram compartilhando experiências e ensinamentos.

As amigas que fiz e com quem vivi momentos que guardarei para sempre: Fernanda Barcellos, Solange Monteiro, Zilda Mello, Cristiane Taveira, Maria Inês, Cristina Bernardini e Simone Freitas.

A amiga Claudia Lemos que me incentivou em especial para a realização deste curso de mestrado.

A Elizabeth Fiorencio pelo carinho, incentivo e companheirismo.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar as representações sociais de professores de ensino médio acerca da atuação das famílias na educação dos alunos. A questão é relevante, considerando-se que o distanciamento entre a família e a escola vai se acentuando ao longo da escolarização, ainda que as exigências da formação do adolescente não possam prescindir do apoio conjunto desses dois pólos. Neste contexto, a aplicação da teoria das representações sociais contribui para a compreensão das questões envolvidas, pois possibilita uma aproximação dos indícios sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao objeto definido. As representações sociais são construções simbólicas pelas quais o indivíduo se apropria de um objeto ao lhe atribuir sentidos no cotidiano de suas relações, vivências e práticas. Nessas construções, ele filtra informações, experiências e idéias relativas ao objeto, passando-as pelo crivo dos valores que caracterizam suas pertencas grupais ou dos que atribui aos que toma como referências no trato com o objeto. Estas breves colocações situam a perspectiva processual (identificação dos processos formadores das representações sociais objetivação e ancoragem) que orientará o desenvolvimento desta investigação, que abrange duas das principais escolas particulares localizadas na região serrana do Estado do Rio de Janeiro. A pesquisa definiu como metodologia a associação de um processo de observação, durante um ano, à realização de vinte entrevistas conversacionais com professores do Ensino Médio dessas escolas, tendo como pólo principal o tema de estudo. A escolha das escolas obedeceu ao critério de reconhecimento, na cidade, da qualidade do ensino que oferecem. Foi realizado, nestas escolas, um processo de observação, apoiado por diário de campo, focalizando o cotidiano de relações e práticas, o acesso das famílias, as interações que estabelecem e eventuais reações e expressões de professores e alunos. As entrevistas conversacionais, caracterizadas pelo mínimo de pré-formação, foram estudadas na perspectiva de sua enunciação, atentando-se às transformações que vão dando forma aos discursos. Pretendeu-se, assim, enriquecer pistas apreendidas nas observações, aprofundando a análise dos processos de objetivação e ancoragem que se deixam entrever no conjunto. O estudo do material coletado deixou ver indícios de que a forma hiperbólica pela qual professores, invariavelmente, jogam a ação educativa dos pais no passado, além de um lugar comum, está associada a formações defensivas pelas quais pretendem sustentar seus espaços sociais e simbólicos.

Palavras-chave: representações sociais, família, professores de ensino médio.

ABSTRACT

The ethnic research here developed has assumed the character of process perspective of the social representations and had the goal to search for its indications in the role of the families within the education of the students and developed by teachers of the Secondary Grade of two private schools in mountain region of the State of Rio de Janeiro. As the social representations are symbolic builds by which the individual picks-up an object by attributing senses of its common relations, likelihood and practice, knowing them has contributed to understand the distance between the family and the school which grows as the student progresses through its school years. As a methodology we have defined the association of the direct observation during one year in each participant school and 20 verbal interviews where conducted with Secondary Grade teachers, ten in each school. Referring to the selection of the schools, we obeyed the criteria of recognition in the town, in regards to quality of teaching and one of them has fulfilled the contrast criteria for the comparative analysis of the data. The selection of the subjects for the interviews was based upon the criteria established during the observation period in the schools: (1) different areas of roles and teaching (Math, Human, Languages and Art); (2) both genders (male and female); (3) different ages; (4) a minimum period of five years of experience in teaching in the Secondary Grade. During the observation period, duly recorded in the field log, we tried to focus in the daily relations and practices, the access of the families and the interactions established with the school and the eventual reactions and expressions of the teachers and students. The verbal interviews, taped in audio and with paper transcripts, characterized by the minimum pre-studies, were studied with the perspective of its enunciation, taking care in regards of the transformations that take shape to the speeches. Analyzing the records, it was possible to identify that the teachers of the two schools consider that non-structures family causes its absence of several moments of the school life of its children, and that ideal family model is the core family, centered on the parents relationship and in the love logic, in which the union of the couple is based on the romantic love and in the care driven to the child, being sustained by the credo in a stable world and non-changeable. The absence of the family seems to compound the figurative core of the representation. Referring to objectivity, the role of the family is suppressed, and the absence seems natural. In regards to the anchoring, the teachers seem to anchor the representation of the role of the families in the past, allowing them to perceive indications of the hyperbolic shape by which the teachers, always identify as ideal the educative action of the parents.

Key-words: social representation – family – secondary grade teachers

SUMÁRIO

Introdução	3
Capítulo 1 – Família, educação e escola	13
Capítulo 2 – Docência, relação professor-aluno e adolescência	22
Capítulo 3 – A teoria das representações sociais e suas contribuições para o estudo	32
Capítulo 4 - Os caminhos da pesquisa	42
4.1. As entrevistas	52
4.2. Discursos: encontros e desencontros, diferenças e semelhanças, marcando histórias, experiências, práticas e visões de professores.....	55
4.3. Da análise dos discursos ao esquema estruturante: percurso e desfecho possíveis.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
APÊNDICES.....	92

Introdução

O sujeito se constrói e se faz nas relações sociais com o “outro”, tomando-o como referência e representando as estruturas de linguagem e do mundo da cultura. Denomina-se ser humano, por ser considerado em sua história, singularidade e origem familiar (DAYRELL, 2003). É um ser social em construção, motivado por desejos e que ocupa determinado lugar social, de forma a poder estabelecer relações e ser capaz de interpretar o mundo em que se insere. Sua condição interpretativa lhe é marcante e oferece a possibilidade de atribuir sentido a si mesmo, aos outros e às coisas, de maneira que possa organizar o “seu” mundo (MADEIRA, 2001).

As primeiras relações pessoais e sociais construídas pelos sujeitos são estabelecidas na família, que é considerada o primeiro grupo de referência na busca por identidades. É a partir da família que a criança é inserida numa determinada cultura e apresentada a padrões de relacionamento e comportamentos, valores, modelos e regras. Condição de construção de aprendizados e de apropriação¹ do mundo, o grupo familiar oferece possibilidades de criação de modos de ser, agir e interagir (SZYMANSKI, 1995; MADEIRA, 2005).

Os modelos e valores apreendidos neste primeiro grupo de referência são importantes para construções futuras da criança. Nestes poderão estar ancoradas² identificações e escolhas por outros grupos de referência que lhe despertem interesses e afinidades e que traduzam desejos de vínculo e pertencimento. “Fios condutores” que acabam possibilitando elaborações, construções e atribuições de sentidos, acerca das coisas e pessoas. Importante ressaltar que a atribuição de sentidos, implica apropriação de saberes, o que se faz possível à medida que se consegue dar significado e forma às coisas. Uma construção social e simbólica que remete a um pensar e agir próprios, representativos do “eu” do sujeito.

¹ O ato de apropriar-se de algo implica trabalhar com aprendizagem e memória, dar forma e reconstruir a partir de si.

² Alves-Mazzotti (1994 p.62), descreve a atividade representativa como “um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente. Pode-se dizer que objetivação é o que fica presente, tangível, o objetivo mesmo, a materialização da idéia num objeto. Neste sentido, é possível considerar que toda representação se encontra ancorada numa idéia central e que é construída a partir de um “já pensado” que revela pensamentos preexistentes. Assim, pode-se conceber a ancoragem como processo que se refere ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado, neste sistema de pensamento preexistente e às transformações que ocorrem nestes”.

Os indivíduos se apropriam de valores e conhecimentos disponíveis na cultura, por meio de relações estabelecidas no decorrer de suas vidas. A formação de seus pensamentos se encontra interligada com os saberes partilhados na convivência e interação com o outro, mediados pela linguagem. Nas interações com os mais experientes é que a criança se apropria de significados, conceitos, valores, normas e regras de conduta, tendo subsídios para construir o processo contínuo de se individualizar (VIGOTSKI, 1999 *apud* GARCIA, 2005).

De acordo com esta concepção, cabe a consideração da educação como amplo e complexo processo que demarca o homem em sua experiência, em seu viver e fazer. Processo que articula diversas culturas e saberes e que considera as dimensões psicossociais daqueles que os constroem e do que também é construído. Essa interlocução com o outro é o que nos permite aprender e ensinar, e que acaba por se integrar à dinâmica do viver, através dos processos de apropriação e expressão. Assim, se faz possível aprender, considerando-se os variados momentos e situações em que nos deparamos com o desconhecido (MADEIRA, 1998).

Paralelamente à ação educacional da família, responsável por aprendizados primeiros, destaca-se a escola como importante agente socializador que promove outros conhecimentos considerados específicos. É um espaço instituído, no qual a criança se insere e interage, compartilhando experiências e trocas que pressupõem a transmissão de valores, modelos e símbolos, além da “aquisição” de saberes ditos formais. Lugar em que são (re) construídos saberes ao longo dos anos e experiências vividos de acordo com cada etapa de desenvolvimento infantil, até que se chegue à adolescência. Ressalte-se que as ações educacionais da família e da escola não se aplicam ou são apreendidas necessariamente da mesma forma.

Discute-se que família e escola, entretanto, vêm pautando suas práticas e relações em diferentes patrimônios culturais, com diferentes perspectivas e expectativas, e sem a interação necessária. Observa-se que o distanciamento entre esses pólos é freqüente e se vai acentuando ao longo da escolarização, reforçando distorções de imagens, ratificando ou agravando estereotípias e a negação de referentes comuns, o que pode chegar a impedir uma comunicação efetiva (SPOSITO, 1992; DAYRELL, 1999).

Neste sentido, nem sempre família e escola vêm sendo aliadas e deixam entrever desacordos e divergências quanto às suas ações educativas; vêm perdendo seus lugares tradicionais de transmissoras de valores e normas culturais de coesão

social. Acredita-se que cedem espaço nos dias atuais aos meios de comunicação de massa, principais veículos de informação e considerados novos agentes socializantes (TEDESCO, 1998).

A (re) produção de expectativas antigas da escola acerca dos alunos e principalmente de suas famílias, vêm reafirmar ainda o tradicionalismo sobre o qual se encontra pautado seu tipo de pensamento, caracterizado, muitas vezes, por diagnosticar e transferir para longe de si muitas das problemáticas encontradas. A escola parece se relacionar com as famílias prioritariamente no sentido de uma exigência de complementaridade com relação as suas expectativas e através da atribuição de responsabilidade pelas dificuldades dos alunos. Questiona-se haver um movimento sistemático desta, no sentido do compreender a realidade dos alunos e de suas famílias (RIBEIRO; ANDRADE, 2004).

Paralelamente a essas questões, acrescenta-se, ainda, o fato de que tendendo preservar seus aspectos conservador e autoritário, muitas escolas vêm demonstrando ter cada vez maiores dificuldades em valorizar a personalização, lidar com a diversidade, com escolhas e atitudes de seus alunos e respectivas famílias. Fato que pode ser observado em alguns contextos escolares, principalmente ao se tratar de questões relacionadas à motivação e desempenho de professores e alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere à perspectiva do professor, quanto a sua influência, considera-se que seu papel e suas características têm sido amplamente reconhecidos como fatores que interferem na qualidade das relações professor aluno, relevante para práticas pedagógicas bem sucedidas (WEINER, 1985, *apud* MARTINI; DEL PRETTE, 2002).

A existência de estudos e pesquisas que visam às relações entre causalidade e desempenho escolar no ensino fundamental, voltam-se para o fato de que experiências de sucesso ou fracasso em atividades acadêmicas são, geralmente, atribuídas a fatores múltiplos, entre os quais se podem destacar a inteligência, o esforço, a influência do professor, de outras pessoas, inclusive a da família.

Entre estes estudos, alguns elegem a abordagem das representações sociais que vêm sendo importante no que se refere ao entendimento das questões relacionadas à Educação, culminando na compreensão da escola como significativa e vivida por quem dela faz parte. As representações sociais permitem uma aproximação da realidade que se quer investigar e essa condição de proximidade é o

que torna significativa a experiência vivida. Esta abordagem permite investigar como se formam e funcionam os sistemas de referência que se utiliza para classificar pessoas e grupos, e para interpretar os acontecimentos do cotidiano (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Em pesquisa e análise sobre o fracasso escolar no ensino médio de Sergipe, considerou-se que este é um problema de alta complexidade e que implica vários fatores pessoais e até mesmo sociais. Família, situação financeira, professores, escola e muitos outros fatores podem contribuir para a falta de êxito do aluno na escola. De acordo com a pesquisa realizada, constatou-se que tal problemática muitas vezes atinge os alunos devido à falta de acompanhamento dos pais e até mesmo dos professores (VASCONCELOS, 2003).

A pesquisa intitulada “Atribuições e Expectativas do Professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola”, realizada por Gama (1994), buscou identificar atribuições causais e expectativas docentes para o desempenho escolar do aluno da escola pública. As atribuições investigadas com duas amostras de 451 professores do ensino fundamental e 907 professores da educação infantil revelaram o deslocamento da questão do fracasso escolar para o campo de responsabilidade individual do aluno e de sua família. As representações subjacentes revelaram um posicionamento determinista e um estado de passividade pedagógica e uma distorcida psicopedagogia sobre a competência intelectual e motivacional dos alunos.

O trabalho cujo objeto de análise fora as mediações estabelecidas na escola, entre professor-aluno e sua relação com dificuldades escolares, realizado por Garcia (2004), teve como interesse enfatizar a necessidade de buscar elementos teóricos que pudessem romper com a idéia segundo a qual as dificuldades escolares não são analisadas com base no processo de ensino, mas sim no próprio aluno ao apresentar: baixa tolerância à frustração, impulsividade, déficit de atenção e memorização, agitação, passividade, dependência, insegurança, desistência ou recusa em relação às atividades propostas, lentidão, ansiedade, entre outros. Justifica-se a constatação da condição biológica como grande responsável pela evasão e fracasso escolares.

Em pesquisa sobre a problemática que envolve o fracasso escolar, Patto (1993) reportou-se ao cotidiano da escola enquanto espaço onde se concretiza o insucesso do aluno. Desta observação, tem-se o entendimento da necessidade do comprometimento político das escolas para com a criança e com o ensino, e a busca

por respostas quanto às implicações da mediação sobre o desempenho e dificuldades escolares de crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e quanto às situações mediacionais que possam ser organizadas pelo professor para auxiliar crianças com dificuldades escolares.

Chechia e Andrade (2005) ressaltam posição recorrente no pensamento da escola que fomenta discursos centrando a indisciplina como um fator resultante do tipo de contexto familiar. A esse respeito, considera-se, em muitos casos, que os pais interferem negativamente na vida escolar, o que acaba prejudicando o comportamento em sala de aula. Importante destacar, sobre a indisciplina, uma questão intensamente vivenciada e discutida nas escolas que, mesmo se constituindo um problema, traz uma mensagem que diz respeito ao ambiente em que se dá e sobre a necessidade de avanço pedagógico e institucional. Conceituá-la pressupõe considerar sua complexidade e ultrapassar a dimensão comportamental em que muitas vezes se encontra referida.

Para Garcia (1999,) a indisciplina não pode ser considerada um fenômeno estático cujas características são mantidas ao longo dos tempos. Apresenta novas expressões e se dá de forma mais complexa e criativa, parecendo ser mais difícil aos professores. É fundamental poder pensá-la e situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, dentro ou fora de sala de aula, sob a dimensão ampla dos processos de socialização e relacionamentos na escola e no contexto de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Tais considerações englobam conceitos que definem a indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola, em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes.

Em estudo sobre a representação dos professores acerca das funções dos pais na escola, Maurício (2006) privilegiou acompanhar o desenvolvimento escolar (execução) e freqüentar reuniões (envolvimento). Em relação a tal fato, a autora percebeu que as duas funções são pautadas em determinações da escola: o pai acompanha aquilo que a escola propõe para o desenvolvimento do aluno e comparece às reuniões convocadas pela instituição.

Em pesquisas realizadas com o objetivo de apreender as representações de família por professores, as falas das professoras revelaram o quanto a família organizada nos moldes tradicionais seria a mais correta e significaria o esteio para o

desenvolvimento do indivíduo (SILVA; CUNHA, 2005). E, finalmente, em estudo sobre a influência da dinâmica familiar no comportamento de adolescentes da cidade de Natal, concluiu-se que a estrutura familiar interfere diretamente no desempenho escolar do adolescente (SILVA, 2002).

Por um lado, venho me deparando com discursos e práticas, em minha trajetória como psicóloga escolar, com experiência desde a educação infantil até ensino médio, atuando com alunos, respectivas famílias, professores e demais profissionais da escola. Desta experiência, percepções, interesses e buscas por informações e entendimentos acerca dos novos desafios, demandas e responsabilidades educacionais vêm surgindo e sendo atribuídos à família, à escola e, principalmente, à família pela escola. Situações que me permitem indagar sobre os desafios e questionamentos por parte da escola, que muitas vezes se vê comprometida em suas atividades, propostas, conteúdos pedagógicos e objetivos, e aponta, entre outros ‘reflexos’, o rendimento acadêmico insatisfatório de seus alunos.

Por outro lado, recorrendo à literatura, me deparei com pesquisas cujas abordagens e problemáticas relacionam-se às histórias de desempenho e fracasso escolar de alunos, e dificuldades comuns a muitos professores, em lidar, principalmente, com o insucesso, desinteresse, passividade ou agitação daqueles. Outras questões encontradas se referem ao fato de tais problemáticas virem recaindo, muitas vezes, sobre as famílias dos alunos, sob questionamentos que, de uma forma geral, recaem nas atuações das famílias e na competência da família para educar seus filhos. Tais contribuições, citadas nesta pesquisa em diferentes momentos, vieram ratificar interesses despertados ao longo de minha prática profissional, voltados para as ações educacionais que esta promove, nas visões de professores, e a partir deste ‘conjunto’, pudemos constituir o objeto de estudo.

As questões relacionadas ao desempenho, fracasso, desinteresse e à indisciplina dos alunos, que geralmente suscitam questionamentos da escola às atuações da família, não se restringem à realidade de escolas públicas, embora estejam centradas nestas a maior parte das pesquisas. Não se encontram restritas, também, ao ensino fundamental, sendo pertinentes, portanto, estudos que se estendam ao ensino médio, segmento em que se concentram um universo menor de pesquisas, cuja abordagem esteja relacionada às questões aqui discutidas. Em relação à realidade da escola particular e, em especial, no que se refere ao segmento de ensino médio, considero que as atribuições de professores às famílias de seus alunos,

tomem formas um pouco diferentes, mas traduzam situações muito próximas às abordadas nas pesquisas citadas até aqui no presente estudo.

A esse respeito, considero ainda importantes algumas reflexões a partir da minha vivência profissional em escolas particulares, o que trouxe a possibilidade de percepção quanto ao primeiro segmento do ensino fundamental, onde parece existir por parte de muitas famílias, professores e alunos, um considerável desejo, compromisso ou esforço de estabelecer relacionamentos positivos, e tipos de interação e comunicação que priorizem a escuta, a orientação e as trocas de afetos. Destacamos, sobre este segmento de ensino, principalmente tentativas por parte de pais e professores de afirmarem suas referências e atuarem de forma a intervir em ações destoantes das suas, vindas de outros agentes socializantes, que podemos aqui chamar de 'forças externas'. Estes agentes, considerados fatores de influência ou interferência, têm sido muitas vezes apontados como justificativa para algumas atitudes apreendidas e externalizadas pela criança em suas relações, mas nesta etapa, pais e professores parecem atuar de forma a demarcar espaços e limites, por acreditarem que podem neutralizar determinadas 'forças externas', ou seja, influências que atravessam a escola e a família.

Importante enfatizar, com base em experiências anteriores e atuais, que nesta fase de vida escolar, tanto o grupo familiar quanto o grupo de professores parece investir e reforçar expectativas em relação à criança, no sentido de que suas condutas correspondam aos modelos, valores e normas corroborados por ambos os grupos. Desta forma a infância, que é geralmente apontada como fase em que se requer do adulto maior investimento e envolvimento, parece ser ao mesmo tempo uma época em que o adulto alcança maior chance de ser correspondido em suas expectativas. Isto pode favorecer o estabelecimento de identificações, relações e ações estabelecidas com a criança e interferir positivamente em questões de âmbito familiar, escolar e até mesmo no tipo de interação entre estes dois pólos.

O mesmo já não se aplica, necessariamente, à realidade que venho assistindo no segundo segmento do ensino fundamental e, principalmente, no ensino médio. Realidade em que me desperta a atenção, mudanças nas relações que envolvem pais, professores e os próprios alunos. Parece começar aí, nestas etapas de vida e de ensino, um 'jogo de forças' mais acirrado entre escola e família, em que são atribuídas responsabilidades e atitudes, de forma mútua, em função de expectativas e dificuldades com que estes pólos vão se deparando.

Neste 'jogo', pode-se notar que a escola vem resistindo em ter atribuições que considera serem da família e perceber que os impasses entre estes pólos acabam por culminar no afastamento da família, o que já ocorre normalmente nestes segmentos, independentemente dos problemas que se têm. Expectativas e cobranças são lançadas em relação ao aluno, que dizem respeito à aquisição de maturidade e independência, por ser considerado, nesta fase, adolescente e não mais criança, ou, ainda, ora de uma forma e ora de outra. De acordo com Almeida e Cunha (2003) foi no século XX que a adolescência adquiriu relevância social, tornando-se objeto de investigação científica e de representação social. Diferentemente da criança, concebida como sinônimo de dependência, ao adolescente foi associado um lugar de transição e, portanto, de transformações necessárias e anteriores à vida adulta. O autor compreende a adolescência como um período de transição, que como tal envolve reconstruções do passado e elaborações de projetos futuros. Muito próxima à vida adulta, essa fase do ciclo vital tem sido, recorrentemente, associada à idéia de emancipação, encargo que tem contribuído para que o adolescente seja colocado à deriva, de forma que se espera dele a conquista da maturidade adulta como indício de conclusão de seu processo desenvolvimental.

No ensino médio, em especial, tal concepção é ainda mais evidente. Família e escola tendem a esperar do aluno que este administre independência, liberdade e responsabilidade, e que disponha de argumentos para assumir suas atitudes e escolhas, por mais que estas possam contrariar seus interesses e expectativas. Por outro lado, recorrem ao 'jogo de forças', ao observar, por vezes, a passividade do adolescente em resolver suas pendências escolares. Um paradoxo que considero contribuir para sua falta de iniciativa, por fazê-lo perceber que, ao mesmo tempo em que é cobrado para assumir responsabilidades, muitas vezes também é desconsiderado em sua capacidade de construção de relações, conhecimentos e escolhas.

O referencial teórico das representações sociais, norteador desta pesquisa, aponta para a necessidade de assumir algumas considerações acerca da família, da escola e do aluno, em sua complexidade e pluralidade, que não devem estar isentas ou dissociadas das relações de vínculos e afetos. As representações sociais, que se inserem na cultura e a alimentam, são fenômenos complexos que se referem ao modo pelo qual sentidos são atribuídos aos objetos pelo sujeito, que assim se situa em suas pertencas e referências que está por delinear. Organizam-se, assim, como um saber

prático, capaz de orientar comunicações e condutas dos sujeitos, ao longo de sua vida cotidiana (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001).

Podemos considerar que somos capazes de interpretar e entender as coisas que nos cercam, à medida que as experienciamos e que, principalmente, encontramos seus sentidos, utilizando-nos dos mesmos em nossas próprias ações e condutas na vida cotidiana. Através das experiências e do vivido, condições que direcionam as relações que se estabelece com o outro, o sujeito, considerado agente ativo, retrata e (re)constrói a realidade social em que se insere (MADEIRA, 1998). Desprender-se do antigo e estar aberto a conhecer os novos padrões que se apresentam, significa poder contribuir para a desmistificação de alguns modelos negativos acerca da família, do jovem e da própria escola.

Considerando-se que é esse saber, fruto do viver, que permite aos professores representações de famílias, a possibilidade de apreender indícios destas se constitui importante caminho para conhecer, interpretar e entender normas, valores e modelos que norteiam e orientam suas relações e condutas.

Representar alguma coisa [...] não é [...] simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto [...]. [As representações] são obras nossa, tiveram um começo e terão um fim; sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo pessoal e pelo social (MOSCOVICI, 1978, p.56-57).

A pesquisa educativa, realizada através do instrumental teórico das Representações Sociais, é considerada fundamental à medida que se propõe a refletir sobre o comum e o diferente, e ainda sobre os contextos em que se formam as realidades da vida cotidiana. Um suporte teórico importante para o entendimento de como ocorre o processo de desfamiliarização das coisas tomadas como naturais. Poder desnaturalizar algo significa para os sujeitos, possibilidades de se tornarem protagonistas de suas histórias, nas relações com os outros e com o mundo que os cerca. Desta forma, se faz possível criar e operar transformações e mudanças.

De acordo com as questões até aqui apresentadas e perspectivas suscitadas, este estudo traz em si uma possibilidade de aproximação do pensar, saber e fazer docente, que se faz importante para percepção e entendimentos acerca de contextos

em que se dão as relações entre professores, alunos e famílias. Refazer este percurso, que elege como foco as relações entre escola e família, ao mesmo tempo em que é relevante, pode revelar-se como estudo esclarecedor de alguns impasses que os dois pólos vivenciam em suas ações e relações, e para pesquisas outras que abordem temáticas próximas às questões aqui abordadas. Tal esclarecimento implica (re)conhecimento e (re)construção de alguns sentidos e necessidade de análise e reflexão acerca de algumas questões importantes para os envolvidos.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os sentidos atribuídos por professores de ensino médio, em escolas particulares, à atuação das famílias de seus alunos. Neste estudo nos cabe perguntar:

Que discursos têm esses professores em relação à atuação das famílias de seus alunos?

Como esses alunos são vistos e que ações estes professores esperam destas famílias?

Para responder a estas questões, a pesquisa foi desenvolvida por meio de quatro capítulos. No primeiro, **Família, educação e escola**, buscamos abordar, a princípio, questões relacionadas à temática familiar, a partir de aspectos que a caracterizam, relevantes ao tratarmos esta temática segundo olhares que partem da escola. Em seqüência e visando tais olhares, partimos para discussões sobre educação como um processo social, cujos conceitos são relativizados, para podermos situar a escola, tendo em vista seu lugar e suas relações.

No segundo, **Docência, relação professor-aluno e adolescência**, visamos discussões voltadas para condições do ser e fazer docente, ressaltando processos de escolha desta profissão, relacionados a questões identitárias. Em seguida, destacamos as relações professor-aluno, com o olhar para ações docentes, considerando a interferência de fatores sociais e culturais, e aspectos transferenciais destas relações. A abordagem de questões sobre a adolescência e adolescente, como desfecho deste capítulo, teve razões relacionadas, ainda, às relações entre professores e alunos, desta vez, focando os últimos, buscando situá-los de acordo com a fase de vida em se encontram. Esta abordagem se faz importante ao tratarmos de questões relacionadas a ações de professores com alunos, ações das famílias para com alunos e das próprias ações desses.

No terceiro, **A teoria das representações sociais e suas contribuições para o estudo**, buscamos ressaltar noções e conceitos acerca desta teoria, que conferem a possibilidade de aproximação do objeto de pesquisa, e a possibilidades de investigação e realização do presente estudo, sugerindo, ainda, formas pelas quais as questões propostas poderão ser encaminhadas e analisadas.

No quarto e último capítulo, **Os caminhos da pesquisa**, priorizamos a definição da metodologia do estudo, o estabelecimento do critério de escolha das escolas, fornecendo informações possíveis sobre o período de observação nas escolas e sobre os sujeitos da pesquisa, para posterior análise das entrevistas realizadas com professores. Ressalte-se que se trata de uma pesquisa etnográfica que assume o caráter da perspectiva processual das Representações Sociais.

Essa escolha se deve a possibilidade de investigação com base na observação das formas de viver e interagir dos grupos de professores pesquisados, descrição de suas ações e posterior interpretação das mesmas. Um caminho possível para situar sujeitos e objeto, que compreende a complexidade e pluralidade que os marcam, e tendo em vista a apreensão de sentidos atribuídos pelos professores ao objeto de estudo.

CAPÍTULO 1

FAMÍLIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA

A criança ao nascer encontra um mundo construído, dotado de significados, organizado segundo normas, leis, crenças e modelos compartilhados pelos sujeitos e passíveis de mudança. Podemos dizer que este mundo lhe é apresentado, inicialmente, por sua família, considerada como primeiro agente de socialização e responsável por práticas educativas relacionadas à transmissão de valores, normas, crenças, conhecimentos e formação de hábitos (NUNES, 1994).

O ambiente familiar, enquanto primeiro grupo de referência, a partir do qual a criança começa a estruturar e a desenvolver sua estrutura de linguagem, visão de mundo, personalidade, comportamentos e conhecimentos, promove as primeiras trocas

inter-subjetivas, consideradas importantes para a construção da identidade³ da criança e sua constituição como sujeito⁴. É um ambiente de convivência favorecedor à construção de referentes⁵, que irão orientar e nortear comportamentos e condutas de seus componentes (SZYMANSKI, 1995). Estes referentes primeiros, à medida que construídos, irão guiar atitudes, interesses e escolhas dos sujeitos, servindo como base para suas reconstruções.

Estudos como os de Colus e Lima (2007), que abordam a temática familiar, demandam ser considerados em sua complexidade, à medida que englobam questões relacionadas a valores, atitudes e modelos normativos construídos individualmente pelos sujeitos, num tempo histórico que demarca a existência de diferentes perspectivas, de diferentes classes sociais. As autoras corroboram questões apontadas em estudos de Mello e Silva (2005) e nos chamam atenção para o fato da família receber a influência do tempo presente, que implica transformações sociais, econômicas e políticas.

Ressaltam que o convívio familiar é fator que interfere na formação de valores, atitudes e concepções dos sujeitos e dão importante destaque aos diversos modelos de núcleos familiares constituídos na atualidade. Famílias reorganizadas em meio a mudanças sociais, com diferentes tipos de arranjos, entre os quais se pode destacar um aumento de pais ou mães solteiros, e/ou separados, casais que vivem juntos, mas não oficializaram esta união, adoções realizadas sem a exigência da constituição de um casal e famílias compostas por homossexuais.

Mudanças sociais, de acordo com as autoras, são responsáveis por tipos de organização que renunciam o individualismo patriarcal e traduzem outros contextos com diferentes padrões e comportamentos. Acrescente-se aqui, paralelamente, neste contexto de reestruturação das famílias, a alteração de papéis desempenhados pelos sujeitos na sociedade e a inserção da mulher no mercado de trabalho. Questões que ao mesmo tempo refletem a cultura em que se insere e nela se refletem.

³ Visão da família com base no enfoque psicológico que considera seus aspectos afetivos, morais, suas trocas e relações identitárias (BERGER; LUCKMAN, 1983).

⁴ De acordo com a concepção e conceituação de sujeito de Bakhtin (2005), o agir deste sem negar a realidade dada pelo mundo. Considera o eu como condição de formação de identidade subjetiva, ao mesmo tempo em que também condição de inserção no plano relacional. Desta forma, o eu do sujeito, precisa de outros eus, ou seja, de outros sujeitos para se afirmar como tal.

⁵ Os referentes que temos em nós são incontrolláveis, por serem marcas profundas que vão articulando cadeias significantes e que dizem respeito à construção de nós mesmos.

Ressalte-se o fato de que, ao longo dos tempos, mudanças⁶, semelhanças e diferenças são condizentes à formação e construção de tipos de famílias, à medida que cada grupo familiar adota critérios próprios de funcionamento, de acordo com contextos histórico-sócio-culturais. Tais considerações se fazem importantes ao analisarmos expectativas de que as famílias estejam estruturadas e organizadas de forma semelhante, que desempenhem ações e práticas comuns, ou, ainda, que as mantenham no passar de diferentes tempos, épocas e contextos. Expectativas que parecem perdurar, embora a família venha se modificando através dos tempos no que diz respeito à sua estrutura e aos seus novos arranjos, integrando à sua maneira de viver, referências, pertencimentos e apreensões acerca desse mundo que lhe cerca (SZYMANSKI, 1995; MADEIRA, 1998).

Num breve resgate histórico sobre a família, Pratta e Santos (2007) destacam as transformações pelas quais a família vem passando, ao mesmo tempo em que reforçam seu papel como fundamental para a constituição dos indivíduos, influenciados por ações e medidas educativas. Entre tais transformações, os autores ressaltam em especial mudanças referentes ao século XX, voltadas para a realidade brasileira, que dizem respeito aos novos arranjos familiares e às novas concepções e valores acerca de vida em comum e casamento. No início deste século, predominava o tipo de família denominado tradicional, em que os papéis masculinos e femininos, paternos e maternos, eram específicos, demarcados sócio-culturalmente. O pai, considerado chefe de família, provedor de bens materiais e figura de autoridade; a mãe, responsável pelas atribuições de vida familiar e atividades domésticas, zelava pelo marido e filhos. Uma forte característica que demarcava este período e contexto de vida familiar era o controle sobre os filhos. Destes, era exigida obediência quanto às normas e regras sociais, considerando-se princípios associados especialmente à moral religiosa.

⁶ Ariès (1981) descreveu em seu livro “A história social da criança e da família”, o surgimento do sentimento de família e a forma como estas se constituíram, entre os séculos XV e XVIII. Suas contribuições apontam para aspectos históricos importantes, o começo de mudanças no olhar do adulto em relação à criança e a importância que se destina à educação e ao interesse dos pais em acompanhar os estudos dos filhos. Os séculos XIX e XX, de acordo com o autor, demarcam dobramentos desta mudança em torno da organização da família, no que se refere à criança e o acarretar de outra dinâmica familiar em termos de afeto. De acordo com essa perspectiva, ressaltamos que a família deixa de se caracterizar como instituição pública e passa a ter características pertinentes a realidade de uma instituição fechada. Tais considerações significam pensar e dizer que, anteriormente a esta mudança, a família não existia enquanto vivida de fato, no que diz respeito a questões de afeto e interesse entre seus membros e que, em consequência, não era sentida ou valorizada como tal.

Os processos de industrialização e mudanças relacionadas a fatores econômicos, sociais e condições de trabalho, marcaram o meado do século XX. No que se refere à família os autores destacam que esses processos geraram mudanças significativas, provenientes de uma situação de estruturação um pouco mais semelhante entre homens e mulheres no mercado de trabalho e de um início de divisão quanto às tarefas domésticas e à educação dos filhos: uma organização familiar denominada igualitária. Em decorrência, o surgimento de novos modos de vida, novos tipos de relacionamentos e convivências, sujeitos a constantes transformações, que se estendem até os tempos atuais.

O fato é que, considerada em sua história, evolução e mudança, a família continua sendo apontada como transmissora de valores e modelos primeiros e sendo vista como viga mestra de realinhamento do homem em seu processo evolutivo (OSÓRIO, 1996). Diversas abordagens foram desenvolvidas no campo das ciências sociais, visando à compreensão das práticas educativas familiares, diante de demandas de diferentes ordens, lembrando que a família, ao mudar ou diversificar suas formas e relações, nas trocas com outros grupos e instituições, vem compartilhando alguns ideais e demarcando posicionamentos.

Jacquet e Da Costa (2004) destacam, sobretudo, que estas abordagens se reportam à família nuclear, embora tenha havido um notável aumento das famílias denominadas recompostas. Estas apresentam diferentes modelos, configurações, organizações e relações, e vêm tendo seu papel socializador muitas vezes relacionado à crise da contemporaneidade, que sugere ainda uma crise de incertezas (FARES, 2001). Os autores ressaltaram, ainda, as divergências teóricas e metodológicas percebidas nas diferentes abordagens referentes às práticas educativas familiares, cujas perspectivas variam, principalmente, no que diz respeito a questões e relações de classe, gênero e espaço inter-racional, uma tendência tanto do senso comum quanto do discurso científico, de naturalizarem a família, tendo como referência a família composta por pai, mãe e seus filhos biológicos. Acrescentam desta forma, críticas ao fato da família nuclear ser concebida como modelo convencional, em que se encontram baseados estudos e análises sobre as práticas educativas familiares reafirmando que as famílias são unidades dinâmicas de relações sociais, sendo suas práticas pertinentes a determinados momentos, contextos e organizações.

Neste momento, é importante lembrar que, a partir das contribuições teóricas de Freud sobre a família, esta se caracterizou como lugar propício e ao mesmo tempo

produtor de indivíduos equilibrados, estruturados, saudáveis e felizes, tendo suas necessidades satisfeitas, ou, de outra forma, lugar em que são geradas questões relacionadas à insegurança, desestrutura, desequilíbrio e outras questões consideradas como desvios de comportamento (SZYMANSKI, 1995).

Szymanski (*op. cit*) recorre à Freud para discorrer sobre importantes aspectos afetivo-relacionais das famílias defendendo a idéia de que todo e qualquer grupo familiar desenvolve um modo específico de manter relações entre si e, em consequência, com outros grupos. Esta forma específica de relação, é denominada como “cultura familiar própria”, através da qual cada grupo familiar estabelece códigos que vão nortear seus processos de comunicação, entre si e com os outros. Estes códigos são importantes para que os grupos possam interpretar e dar significados às coisas e pessoas, constituir regras, normas e ritos.

Paralelamente à ação educacional da família na vida cotidiana, vão sendo transmitidos outros valores, modelos e símbolos, que integram diferentes formas de pensar, de viver e sentir, e que integram tempo, espaço e relações, articulados a modos de vida estabelecidos. Neste contexto de relações é que se fazem possíveis (re) construções, a partir de imagens e visões que circulam nas famílias, pelas famílias e sobre as famílias. Estas permitem deflagrar aceitações ou resistências no que se refere às novas tendências e papéis que os pais vêm desempenhando ou que lhes vêm sendo atribuídos ao longo dos tempos. Podemos dizer, ainda, que o contexto perpassa, muitas vezes, as próprias circunstâncias de vida familiar, articulando-se às mesmas e possibilitando sínteses aos sujeitos.

Não pretendemos buscar aqui definições de família ou legitimar um ou outro modelo como ideal, mas considerar as discussões que ressaltam sua importância para a construção identitária e para o processo de socialização da criança e do adolescente, sem desconsiderar a existência de contextos que a atravessam e influenciam. Novas e diferentes formas de viver e interagir vêm sendo construídas e implicam análises quanto a suas possíveis repercussões. Entre estas, principalmente, as que vêm partindo da instituição escolar e que se referem às práticas educativas das famílias. Tal questão torna-se ainda mais relevante ao considerarmos que as instituições família e escola coexistem estabelecendo relações de interdependência (COLUS; LIMA, 2007).

Neste sentido, é importante resgatarmos questões relacionadas à como educação se encontra caracterizada. Brandão (2005) a considera como um processo que se dá

socialmente, em diferentes grupos, de maneira que, saber, fazer, ser e conviver, aconteçam todos os dias numa rede interligada de relações que constituem a educação. Desta maneira, a educação transcende a necessidade de haver lugar e tempo instituídos para aquisição de saberes e conhecimentos e traz à tona muitas possibilidades para que o ser humano possa construir seus aprendizados ao mesmo tempo em que se constrói. O ato de educar ou educar-se, revela, assim, intenções e interesses relacionados aos valores, crenças e modelos que vão se (re) construindo, ao longo do tempo, de experiências e relações. Educação e escolarização constituem-se processos distintos onde não se esgota na instituição escolar as possibilidades de ensino-aprendizagem e a amplitude do processo educacional (MADEIRA, 2001).

A construção de conhecimento é um processo amplo e complexo, que implica informações, significados e elaborações, em que escolhas vão sendo guiadas por referentes e pertencas que, ao mesmo tempo em que sugerem algo muito próprio dos sujeitos, encontram-se investidos de ideologias, compartilhadas por determinado grupo e contexto social (MADEIRA, 2000). O processo de apropriação da realidade requer que se transforme o que é apreendido, e isto é possível ao sujeito, a partir do (re) conhecimento dos referentes que tem. Tal processo pode ser traduzido como uma reconstrução, à medida que possibilita a associação de algo do mundo externo com o mundo interno, e a criação por parte do sujeito. É algo que se dá de forma muito própria e simbólica, através do qual o sujeito elabora o que apreende e se situa a partir de quem é, de acordo com suas experiências de vida, atribuindo significados os quais poderá empregar e compartilhar em outras relações e com os novos objetos que forem surgindo (MADEIRA, 2001).

De acordo com esta perspectiva, a educação se faz possível a partir de trocas, informações, modelos, símbolos, intenções, padrões culturais, valores e ideologias, que ajudam a constituir e a legitimar os tipos de sociedades existentes. Importante ressaltar a linguagem neste processo enquanto instrumento de informação e expressão, através da qual o sujeito manifesta um pensar e agir ideológicos (BAKHTIN, 1999). É considerada fundamental, à medida que possibilita e media todo o processo de conhecimento e construção de identidade dos sujeitos. De acordo com Silva (2000), identidade e diferença são tomadas como atos da vida e possíveis de serem criados por atos de linguagem.

Podemos perceber que o conceito de educação tem alicerces em valores que estão intimamente ligados à maneira como cada grupo percebe o mundo, variando,

portanto, as percepções em relação às crenças, idéias e atitudes sociais (SILVA, 2000). Percepções ou conhecimentos que implicam muitas possibilidades, à medida que oportunizam aos sujeitos pensar e elaborar suas visões de mundo e aprendizados. Tal condição os torna suscetíveis a transformações e invenções. É um processo que nunca termina – o de ensinar e aprender – e tornar-se rico, uma vez que possibilita aos indivíduos construções e reconstruções (FREIRE, 2004). Ensinar e aprender se faz possível em diferentes momentos de vida, contextos e realidades e são condições movidas por estímulos, desejos, experiências e circunstâncias de vida. Brandão (2005) considera a educação como maneira do sujeito satisfazer suas necessidades e destaca a socialização como processo que permeia e possibilita a transmissão de saber.

De acordo com as considerações acima, podemos inferir que, tanto a educação informal, quanto a sistematizada na escola, implicam construção individual e social, à medida que o sujeito elabora e apreende conhecimentos, de acordo com suas referências e pertencas ⁷. A educação integra vida pessoal e social e é considerada um processo complexo, que envolve o homem todo e o todo o homem em seu fazer e viver, de forma que seja aprendiz e ensinante em sua interlocução com o outro (MADEIRA, 2000).

A escola como lugar de interação, troca, (re) construção e produção de conhecimento é instituição marcante e possibilita construções por parte das crianças e adolescentes e de quem nela é atuante. Tem peculiaridades e funções distintas daquelas que possui a família, mas há uma notável semelhança entre elas que reside no fato de não se constituírem como instituições estáticas, à medida que se acham sujeitas a transformações sociais, culturais e econômicas. No espaço escolar são, também, despertadas semelhanças e diferenças entre os sujeitos, que apontam para práticas e relações produzidas e estabelecidas no mesmo e fora deste.

Importante apontarmos, ainda, as possibilidades oferecidas pela escola para que os alunos participem de discussões que contribuam para seus questionamentos, desenvolvam habilidades para a aquisição de auto-conhecimento e conquista de emancipação. Neste sentido, enfatizamos que a construção de conhecimento requer considerar a vivência que o aluno adquire dentro e fora deste espaço, fato que faz da escola um lugar de descobertas, discussão, questionamentos e reflexões.

⁷ As pertencas são definidas nas trocas ou relações profundamente afetivas, carregadas de atributos significativos de nossos grupos de pertença. Estes são grupos aos quais me vinculo, sendo que o grupo de pertença primeiro é o que nos marca profundamente, por este ter sido o lugar em que foi construída a linguagem.

Outra questão que também se aplica às condições, necessidades e rumo da escola hoje é o estreitamento de suas relações com outros agentes ou situações socializantes, entre os quais enfatizamos a família. Entendemos que as relações que avançam e perpassam o contexto escolar, não podem ser desconsideradas, uma vez que deixam ver os valores e modelos que regem o interior da escola e conhecer as forças que ali estão envolvidas.

Importante voltarmos nossos olhares para as relações que a escola mantém e promove e buscar entender o seu texto a partir do contexto que a envolve, orienta e constrói, ao mesmo tempo. Tal fato implica necessidade de estarmos atentos aos discursos e práticas que circulam no espaço escolar, que traduzem ideologias, trazem em si demandas e abrem espaço para discussão de questões que se referem ou encontram reportadas às visões ‘de’, ‘sobre’ e ‘entre’ alunos, professores e famílias, à medida que priorizadas as relações família-escola e professor-aluno. De acordo com essa perspectiva, considerar as várias situações que atravessam⁸ a escola e analisar suas relações.

A Psicologia Social contribui para a concepção do homem como um ser social, que se constitui mediante processo de interação, utilizando-se da linguagem enquanto processo de comunicação. Tal concepção é relevante ao pensarmos nas relações que acontecem na escola e envolvem professores e alunos e suas famílias, demarcam formas de pensar e atuar, peculiares a diferentes grupos sociais. Relações que estabelecem limites e fronteiras, no que se refere aos aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, sócio-culturais, ideológicos, econômicos e políticos, entre outros envolvidos, que se entrecruzam orientando as interações.

Estas considerações nos levam a pensar e a enfatizar a escola como contexto relacional em que saberes e fazeres elegem conceitos, preconceitos, julgamentos, críticas, valores, norteadores de visões que professores, alunos e pais têm sobre si e entre si. Entendemos que estas visões, muitas vezes, nos permitem analisar e contextualizar práticas e relações estabelecidas na escola, fato que deflagra a complexidade de questões a envolve e atravessa.

Berger e Luckman (1983) ressaltam que a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente. Destaca-se, então, o caráter

⁸ Podemos considerar o atravessamento como uma espécie de reprodução da sociedade, em que instituído e organizado se opõem ao processo de transformação (BAREMBLITT, 1996).

intersubjetivo de um mundo relacional, em que o sujeito apreende a realidade, de acordo com significados próprios e significados compartilhados socialmente. O que nos permite dizer, ainda, que a aquisição de conhecimento, mesmo no espaço escolar, abrange experiências, relações e construções dos sujeitos, a partir de trocas e processos subjetivos.

O cotidiano escolar ao tornar-se foco de observação e pesquisa, sugere, portanto, considerações outras, desta vez voltadas para os sujeitos implicados neste contexto. Convém ressaltar que somos todos aprendizes e ensinantes, numa relação com o outro, presente ou suposto, pela qual, no concreto saber e fazer se integram à dinâmica do viver como apropriação e expressão (MADEIRA, 2001). O que implica considerar histórias antigas e atuais, rever práticas, aprendizados, condições e relações que permeiam o processo educacional. Um movimento constante, que pressupõe atenção a si mesmo e ao outro, para possível elucidação de conceitos e questões acerca dos acontecimentos e experiências possibilitados pela vida cotidiana. Condição que sugere um olhar para trás e para frente, ao mesmo tempo, para possível contextualização, entendimento e transformação do sujeito e da educação.

Ocorre que a escola, ao diagnosticar e transferir para longe de si as problemáticas que a ela se apresentam como novas e difíceis de serem conduzidas, traduz a eficácia educacional que está sendo corroborada. Desta forma, acaba por direcionar muitas críticas às ações, atitudes e relações de seus alunos com as famílias, colocando-se, muitas vezes, numa posição de poder-saber. A escola vem mantendo práticas educativas que destacam de forma negativa as diferenças entre os sujeitos e grupos, pautada em sua condição de saber-poder, legitimando, assim, pensamentos e práticas valorizados e reproduzidos socialmente (BOURDIEU, 1998). Parece tentar assim, preservar seus aspectos conservador e autoritário, à medida que encontra dificuldades em exercer novas práticas educativas que valorizem a personalização e se aproximem da diversidade e pluralidade de situações e relações que se dão e caracterizam atualmente o espaço escolar.

As questões acima apontadas, ao recaírem sobre a escola, trazem à tona a discussão sobre seu desejo de mudança, diante de uma nova demanda que esta percebe e ratifica, mas, ao mesmo tempo, se mostra resistente. O que se torna evidente é sua tendência a recorrer aos discursos e práticas tradicionais, através dos quais costuma transferir e cobrar responsabilidades. O fato da escola se constituir como espaço em que o aluno passa a maior parte do tempo, onde estabelece relações

de identidades e diferença ⁹ e critérios para escolher suas amizades e grupos, vem reforçar esta prática, muitas vezes voltada para as famílias, o que traduz a importância de (re) ver e (re) pensar crenças, valores, normas e modelos que regem este espaço.

⁹ Em geral, a diferença deriva da identidade. Pode-se dizer que a identidade é a referência, sobre a qual se define a diferença (SILVA, 2000).

CAPÍTULO 2

DOCÊNCIA, RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E ADOLESCÊNCIA

Ser professor é uma condição que vem despertando interesses e estudos de muitos pesquisadores como Soares (2001), Lahire (2002) e Nóvoa (1992), entre outros. Profissão que vem sendo associada à desvalorização e ascensão social, simultaneamente, o que se faz uma situação paradoxal, à medida que a docência se vê abalada quanto ao seu status e prestígio, porém favorecida em discursos políticos e no imaginário social, no que se refere à sua importância e correlação com possibilidades e futuro (NÓVOA, 1995 *apud* LÜDKE, 1996).

Podemos considerar que a condição de professor faz parte de um processo de construção identitária do sujeito, ao longo de suas experiências pessoais, afetivas e sociais, e a partir de suas referências e identificações, que vão também sendo (re)construídas ao longo de práticas e vivências. A profissão docente se faz complexa em seu conceito e atividade, tendo em vista saberes, fazeres e poderes que a ela se apresentam e tornam atuantes e marcantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

A escolha pela docência, de acordo com alguns autores, tem raízes nas histórias de vida destes profissionais, no que se refere ao período de escolarização e período anterior a este processo (CATANI; BUENO; SOUSA, 2001). Tal fato nos remete a questões identitárias desta profissão e à importante colocação de que a diferença se faz condição para este processo de construção identitária, considerando-se seu aspecto relacional e à medida que o processo de diferenciação implica conhecer a si, ao outro e as coisas, atribuindo-lhes significados e sentidos (SILVA, 2000).

A esse respeito, ressalte-se que modelos, valores e crenças vão sendo apreendidos e compartilhados pelos sujeitos, em seus processos de constituição identitária, permitindo-lhes afirmar alguns referentes e lhes oportunizando o sentimento de pertença grupal. A constituição identitária é um processo contínuo, histórico e social, que se dá a partir das experiências, interações e significações (MELUCCI, 2001). De acordo com estas perspectivas, ser professor traz consigo elementos pertinentes a esta

categoria, passíveis de serem mantidos ou não pelos sujeitos, de acordo com seus interesses, escolhas, ideologias e aspectos de inserção social.

Considerando-se as transformações, desafios e novas realidades sociais que se impõem aos sujeitos em novos tempos, podemos pensar que as identidades tornam-se também suscetíveis e demarcam situações de conflito, crise e mudança. Tal fato traz à tona o esclarecimento de que as identidades não são estáticas e, ao contrário, podem ter seus referentes questionados e até negados. Principalmente, ao observarmos as realidades de um mundo globalizado, em que as informações e os conhecimentos são rapidamente construídos e desconstruídos pelos sujeitos, que se vêem imersos a situações instáveis ou provisórias¹⁰, buscando inserir-se e manter-se em grupos, condições e situações de vida que se renovam.

A ação docente é parte do que se é como pessoa, à medida que pensamentos, sentimentos, afetos, percepções e impressões refletem auto-imagens que se encontram presentes e misturados, representados na visão e prática do professor (ARROYO, 2000). De acordo com estas colocações, a prática docente não se faz neutra e traz em si subjetividades. O professor, ao ensinar e se relacionar, deixa ver seu mundo representacional, no qual crenças, valores e modelos orientam seus saberes, fazeres, formas de pensamento, atuação e relações. Condição que traz em si possibilidades de mudanças e atravessamentos que marcam diferentes tempos, realidades, vivências e contextos, sobre os quais pensamentos e questionamentos conduzem análises que visam situar atitudes, condutas e práticas.

A docência pressupõe um querer e este, em função de circunstâncias da vida moderna, pode deixar de lado algumas características e assumir outras. Fato que traz à tona contradições que podem se reportar a questões de diferentes ordens, que incluem o pessoal e profissional, que esbarram em crenças e modelos apreendidos. As relações professor-aluno, neste contexto, despertam muitas vezes contradições, visto que o 'querer-fazer' do professor tem se confrontado com a diversidade de alunos, famílias, novas condições e situações assumidas por estas, e ainda com as dificuldades quanto à transmissão de conhecimentos e estabelecimento de normas e regras. Ressalte-se, sobre o conceito de identidade que o sujeito, na concepção de Hall (2001), é capaz de assumir diferentes identidades em diversos momentos de sua vida. Não há, para o autor, um processo de unificação dessas identidades em torno de um eu coerente, considerando-se

¹⁰ Situação definida por Hall (2001) como crise de identidade, em que o sujeito perde o sentido de si em relação a sua inserção no mundo social e cultural.

as identidades como contraditórias para o próprio eu, de forma que as identificações ocorram continuamente para o sujeito.

Neste momento cabe lembrar que muitas situações do cotidiano escolar vêm sendo relacionadas à modernidade e aos novos modelos de família, apontados por vezes como ‘vilões’ neste espaço. Silva (2000) nos chama atenção, a esse respeito, para a diversidade de posições disponíveis na vida moderna as quais podemos ou não ocupar. Ressalta as dificuldades de separar e estabelecer fronteiras entre as identidades e a possibilidade de mudança destas com o tempo, considerando-as como formas pelas quais representamos a nós mesmos e desempenhamos diversos papéis e funções. Em se tratando da docência, pode-se dizer que se situa, de um lado, a partir de condições de saber, fazer, qualificação, poder e prestígio e, de outro, como lugar de contradições, enfrentamentos e desvalorização profissional. Pode ser representada de acordo com os significados e interpretações que trazem em si as experiências dos sujeitos em relação ao fazer docente.

Tal fato pode decorrer de várias questões, inclusive de resistências ou dificuldades que demarcam, em alguns momentos, as práticas docentes por vezes consideradas por professores como descaracterizadas, se comparadas às de outros tempos. Situação em que põem em xeque conceitos, visões e práticas, à medida que surgem novas necessidades em prol de diferenças e demandas percebidas em relação aos alunos. Discursos e práticas que regem as vivências ou relações na escola parecem reagir às novas demandas que se apresentam e, por vezes, buscar como caminho, aliados ou culpados diante das dificuldades de redefinição de papéis. Por um lado, as novas famílias¹¹, cujos valores e modelos nem sempre correspondem a padrões esperados e, por outro, os alunos, cujas atitudes, interesses e perfis oscilam e se diferenciam de expectativas da família, da escola, ou de ambas.

O fato é que as relações na escola apontam para a necessidade de um olhar sobre o que pensa e faz o professor, e refazer este percurso, além de relevante, pode ser esclarecedor de alguns impasses vivenciados na prática docente. Prática impregnada de ideologia, símbolos e significados, ultimamente considerada árdua ou cansativa e que nem sempre vem atendendo ou alcançando a diversidade e o dinamismo a que demandam os alunos e as relações interpessoais na escola.

¹¹ Estas incluem, por exemplo, pais solteiros, a convivência com o cônjuge da mãe ou do pai, irmãos a partir de alianças com esses novos cônjuges, os filhos destes, de outras uniões e são marcadas, quase sempre, pela atuação da mulher no mercado de trabalho, tendo esta que se dividir entre tarefas domésticas, responsabilidades com a família e atribuições e cobranças da vida profissional.

Martins (1997) concebe a escola como lugar em que ocorre a apropriação e a sistematização do conhecimento, onde a aprendizagem sempre ocorre. Classifica a sala de aula como uma espécie de laboratório, no qual o processo discursivo é possível através da interação, que pressupõe negociações e conflitos, mediante a aparição do novo ou daquilo que não se sabe ou domina. Para o autor a escola é ou deveria ser um lugar privilegiado no sentido de dar suporte às interações que nela são promovidas.

No entanto, a escola vem encontrando dificuldades quando necessita integrar antigas funções de educar, selecionar e socializar (DUBET, 1996). Diante de tal consideração e de questões e situações cotidianas na escola tenderem a ser naturalizadas, cabe ainda um olhar para as relações estabelecidas entre professores e alunos, o que suscita muitas opiniões nos dois pólos em questão e que traz em si um jogo de forças e contradições. De um lado, professores se queixam dos alunos, trocam informações sobre estes, mas nem sempre esta discussão esgota as problemáticas por eles evidenciadas. De outro, alunos que se mostram desinteressados e apresentando diferentes problemáticas e dificuldades. Em meio a essas questões ressaltam-se os diferentes lugares ocupados, por professores e alunos e as diferentes culturas de seus grupos.

Martins (1997) nos chama a atenção para questões relacionadas aos processos de apropriação da cultura pelos sujeitos, especialmente para o fato desses processos não acontecerem de forma passiva. A interiorização pelos sujeitos do que é recebido do meio em que se inserem é o que garante o significado das coisas e o que leva ao pensar e ao agir de diferentes maneiras. Considerando-se esse movimento de internalização-apropriação, o autor vê a aprendizagem desenvolvida na escola como importante fonte de expansão conceitual. Cada sujeito envolvido nesse processo é capaz de desenvolver suas próprias leituras e compartilhar diferentes concepções em suas interações.

Podemos dizer que os grupos, ao compartilharem semelhanças acerca de determinadas idéias e conceitos, sobre os outros, sobre coisas e situações, estão compartilhando pertencas e dando indícios das representações que têm. É necessário, portanto, para conhecermos e entendermos determinados grupos, estar atentos às histórias e trajetórias de seus sujeitos e aos valores e discursos que elegem e promovem. Ao se tratar das relações professor-aluno, se trata, sobretudo, de relações e grupos com diferentes histórias, referentes, pertencas e identidades.

Nas relações com os alunos e situações de ensino-aprendizagem, os professores assumem determinados perfis, atitudes e condutas que se aproximam de suas formas de

ser. Mantêm, geralmente, relações de poder pela ocupação e responsabilidades que têm, embora sejam capazes de transitar por diferentes lugares e atuar de várias formas, se necessário, para atingir objetivos que considerem ser educacionais. Estão implícitos e, muitas vezes, explícitos, nestas relações, sentimentos, afetos, identificações e afinidades. O fato é que capacidade e habilidade do professor para mediar relações que estabelece com seus alunos e outras que acontecem entre estes, fundamentalmente, interferem nas conseqüências das mesmas, em seus progressos e aquisições. Ressalte-se que a competência docente não se encontra pautada na técnica, nem na descoberta pessoal, mas na possibilidade de se utilizar seus conhecimentos e experiências em prol da construção de uma prática pedagógica mais adequada às circunstâncias de sua atuação (NÓVOA, 1991).

Há que se considerar, ainda, que ao mediar relações com seus alunos, o professor não estará se limitando aos processos pedagógicos, mas favorecendo a construção de conhecimento pelos alunos, também finalidade de suas ações educativas. Assim, a escola estará, de fato, priorizando a construção do sujeito como um todo, tratando o processo ensino-aprendizagem como facilitador de seu conhecimento e sua formação, cujas transformações e mudanças implicadas, fazem parte do contexto histórico, social, cultural e relacional.

As considerações apresentadas até aqui, sobre as relações professor-aluno, foram abordadas quanto a sua importância, mas acrescentamos o fato de que outras questões se fazem presentes e interligadas às mesmas. Neste sentido, trazemos à discussão as relações de professores com seus alunos-adolescentes, mais especificamente tomando como referência o segmento de Ensino Médio, em que se dá o desfecho do ensino básico. Durante todo o processo de escolarização, os alunos passam por diferentes etapas, ao mesmo tempo em que vão avançando, se construindo em seus processos de desenvolvimento pessoais. Desta forma, as transições pelas quais passam na escola, atravessam outras que são peculiares aos seus processos de crescimento e desenvolvimento.

Podemos dizer que os objetivos e cobranças da escola variam de acordo com os segmentos e séries instituídos no ensino básico para o processo de formação e aprendizagem. De tal forma, espera-se do aluno que acompanhe estas etapas e mudanças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Este fato e expectativas por ele geradas se encontram explícitas nos discursos de professores e nas relações que estabelecem com os alunos, sujeitas a classificações e comparações. Mantovanini

(2001) acrescenta a esse respeito que as dificuldades dos alunos, ao invés de tomadas como desafios pelos professores, são muitas vezes vistas como entraves em seu trabalho. O aluno, em meio a todo esse processo, corresponde da forma que se propõe e pode, tendo por vezes êxitos e outras vezes insucessos.

Importante registrarmos que as situações de vida escolar do aluno não são dissociadas de situações de sua vida pessoal, dando forma e influenciando as atitudes e as visões que tem de si, dos outros e, portanto, de como se vê como aluno, como vê a escola e seus professores. Experiências e vivências reforçam características que irão se destacar no contexto escolar e constituir sua identidade de aluno, em meio a um complexo e contínuo processo de construção. Estas características, nada mais são que classificações de atitudes, comportamentos e desempenhos de alunos, vistos e interpretados pelos professores. Assim, tipos de alunos são agrupados e promovidos ou não pelos professores, entre acordos, desacordos e julgamentos.

É comum, ainda, a escola compartilhar suas visões em relação aos alunos junto às famílias. Neste sentido, até o primeiro segmento do Ensino Fundamental (5º ano), muitos professores consideram as famílias um pouco mais presentes. O segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de outra forma, são marcados por discursos sobre a ausência das famílias, tendo diferentes enfoques e desdobramentos. Entre estes, a caracterização e, por vezes a problematização da adolescência, que desperta inseguranças, dúvidas e receios em muitos professores, sendo alvo de reflexões e discussões no contexto escolar (FREUD, 1974; MORGADO, 1995).

Importante considerarmos a dinâmica transferencial na relação professor-aluno e especialmente em se tratando de alunos adolescentes. O processo de transferência é algo que não deve ser negado, mas conhecido e desmistificado pelos professores, visando uma prática mais consciente. Transferência é um conceito psicanalítico que implica deslocar algo de um lugar a outro, de alguém para outrem, de maneira inconsciente, em que são atuantes os desejos dos sujeitos (FREUD, 1974; 1914). Neste sentido, Freud (1974; 1914), nos diz que é tarefa difícil identificar o que tem mais influência e importância sobre nós, se os ensinamentos que se referem às ciências que nos foram passados, ou se a personalidade dos mestres que nos ensinaram. Para tal, percepções e considerações sobre si, sobre as práticas docentes, sobre os alunos e suas demandas, se aplicam e parecem contribuir para a desmistificação destas relações.

O professor, através do aluno, se transporta para situações e lugares que trazem à tona sensações, emoções e imagens, que espelham visões que tem de si mesmo. O

aluno, por outro lado, se vê despertado por atitudes e jeitos de ser de professores que lhes são referência, muitas vezes, para suas escolhas e identificações. Experiências e relações, vividas pelos sujeitos a partir do processo educativo, fazem emergir subjetividades. Neste sentido, podemos dizer que tanto os professores quanto os alunos se tornam depositários, uns dos outros, daquilo que são e do que lhes pertencem e cabem em suas relações.

A interação com o outro, na vida cotidiana e inclusive no espaço escolar, permite aos sujeitos se (re) conhecerem em meio a um processo dinâmico que se caracteriza por momentos de descobertas. Um processo em que estão incluídos desejos, afetos e sentimentos contraditórios, que transitam entre bem e mal, bom e mau, ou amor e ódio, à medida que se aceita ou se nega o que o outro é ou representa. Importante ressaltarmos que as situações de vida escolar do aluno, não dissociadas de situações de sua vida pessoal, dão forma e interferem em atitudes e visões destes sobre si e sobre os outros (PERRENOUD, 2001). Tal fato é relevante para a compreensão de como este se vê como aluno, de como vê a escola e seus professores. Acrescente-se que a visão que professores tem sobre os alunos muitas vezes se torna a visão dos próprios alunos sobre si.

Voltemos, no entanto, nossa atenção e discussão para as dificuldades de pais e de professores, ao se depararem com determinados comportamentos e questionamentos adolescentes, considerando-se que não partem somente da família, mas também da escola, muitas dificuldades em conceber a adolescência, entendê-la e desmistificá-la (ALBERTI, 2004). Ambos os pólos mediante situações e relações com filhos e com alunos nem sempre harmoniosas, tornam-se sujeitos a angústias, incertezas e impasses, que remetem a lembranças, desejos e vivências de quando jovens, à conduta de seus familiares e à possibilidade de resgatar experiências e sentimentos. O fato é que a adolescência torna-se discutível, à medida que considerada fator de conflito para as relações na família e na escola.

A adolescência é, em geral, caracterizada como fase de mudanças de várias ordens (física, biológica e afetiva) ou associada às referências sociais e relacionais, o que faz despertar inseguranças e questionamentos para o jovem. Uma época da vida em que o sujeito é especialmente marcado pela busca de identidade e referências e que suas relações se encontram sujeitas a repercussões e desdobramentos, em que questões que surgem na família podem ter reflexos também na escola.

A esse respeito, considerações de Outeiral (1994) e Winnicott (1975; 1994) sobre a adolescência são esclarecedoras para situações e questionamentos comuns a estes pólos. Ressaltemos, primeiramente, o fato de que o período de adolescência não se restringe à questão física e à puberdade, mas, sobretudo, se refere ao crescimento implícito neste processo que demanda tempo e orientação. Tempo e maturação são considerados importantes aliados para esta trajetória cuja resultante que se espera é a pessoa adulta.

A imaturidade é vista como condição intrínseca à adolescência, que demanda maturidade do adulto que se faz presente e que é referência nas relações mais próximas. Aqueles que a enxergam como problema e visam à cura, não conseguem perceber a importância do tempo e do crescimento para o desenvolvimento do adolescente, o que pressupõe vivência e experiência. Considerada, então, algo precioso no processo de adolescência, a imaturidade traz em si aspectos relacionados ao pensamento criador, idéias e sentimentos inovadores e inusitados, que traduzem novas formas de viver, importantes quanto aos efeitos que produzem e à medida que necessários à sociedade.

Outras questões discutidas por aqueles autores se referem à inquietação estudantil, que marca os tempos atuais, e à necessidade de aceitar os desafios que se apresentam nas relações com adolescentes. Neste sentido, a importância do adulto para a constituição de outras visões de mundo, novos posicionamentos e opiniões é reconhecida. Entre algumas das necessidades dos adolescentes, que dependem deste olhar, destacam-se a confrontação, o aspecto desafiador e a dependência, embora esta última não pareça ser muito considerada pelos adultos, cujos desejos e expectativas estão voltados para a independência do adolescente.

Arroyo (2000) corrobora as considerações que reforçam a natureza destas necessidades adolescentes. Afirma ter dificuldades em encontrar qualquer relação entre educar e disciplinar seres humanos e acredita na educação como aprendizado da liberdade. Enfatiza, ainda, que a indisciplina, a inquietação e o questionamento, questões muito presentes e discutidas no contexto escolar, sempre foram qualidades da infância, da adolescência e juventude. De acordo com sua visão, estes comportamentos tornam-se inadequados aos professores, à medida que põem em xeque a questão da autoridade em relação ao grupo, que muitas vezes tende a envolver, reforçar e encobrir determinadas atitudes de seus componentes.

Alberti (1996) fala claramente sobre as dificuldades que podem ser suscitadas na relação com o outro que, à medida que se faz diferente, realça em suas relações coisas

que podem para si mesmos passarem despercebidas. As particularidades dos sujeitos, embora próprias, tornam-se implícitas ou explícitas nas relações, uma vez que deixam variadas impressões. O outro muitas vezes se faz condição de conhecimento e canal possível para manifestação de aceitações e negações.

Cabe ressaltar a esse respeito algumas considerações de Ayres (1998, *apud* OUTEIRAL, 1998) que dizem respeito aos grupos na adolescência. A autora define o grupo como um espaço transacional em que o jovem é capaz de viver o imaginário como real. De tal forma, o grupo traz a possibilidade que precisa o adolescente para perceber e considerar o todo que o cerca e envolve como unidades relacionais em transformação. Pode ser considerado como espaço em que são reforçadas certezas ou incertezas dos sujeitos, e se faz lugar de definições, escolhas e manifestação de idéias, atitudes e comportamentos. O mais importante aqui seria considerar os aspectos relacionados às influências e às forças exercidas pelo grupo no momento de adolescência.

O processo de socialização do adolescente na contemporaneidade se dá em meio a muitas possibilidades e limites, ao mesmo tempo, e diante de referências multi-culturais, que dificultam a interiorização de regras e valores a serem seguidos (MELUCCI, 1992; 2001). Ressalte-se o aspecto não linear da adolescência, fato que sugere seu entendimento como meta para a maturidade e momento em que se inicia a juventude. Considerar naturais a diversidade e imprevisibilidade que se aplicam à adolescência implica querer tentar desmistificá-la e contextualizá-la, no que se refere às suas próprias condições e fase, e à cultura e sociedade em que o adolescente se encontra inserido.

Podemos dizer, a partir das idéias aqui expostas, que ser adolescente confere ao sujeito uma condição e não uma impossibilidade. A escolha por caminhos considerados certos ou errados, ditos coerentes ou não, é o que permite ao mesmo experienciar e buscar novas situações de vida. De acordo com estas perspectivas, podemos dizer que lhe é possível protagonizar e traçar sua história, apreendendo o que o cerca e buscando sua própria posição e lugar diante das diversas situações que se lhe apresentam e nos diferentes grupos que vivencia. A externalização do que está sendo apreendido e despertado, o situa e revela como adolescente. Acrescente-se que as visões de pais e professores sobre a adolescência são construções que se fazem possíveis e compartilhadas, de acordo com as experiências, com os momentos de vida, modelos e valores que vão sendo reafirmados, consolidados ou descartados

nesta vivência. Visões que expressam, ao mesmo tempo, um pensar comum sobre a adolescência, próprio do senso comum e das (re)construções pessoais que se dão a partir diferentes formas de pensar, as quais esboçam experiências mais particulares dos sujeitos.

Entender esse processo pressupõe considerar que as pessoas e grupos aprendem e se fazem nas relações sociais e que, a partir destas e tendo o outro com referência, constroem e (re) constroem símbolos, valores, modelos, na busca por pertencas e coerência, num esforço para reduzir eventuais dissonâncias (MADEIRA, 2005). Um processo único para o sujeito que, embora o construa e partilhe na experiência com o outro, o faz a partir de lentes internas, norteadoras de significados e respostas, que possibilitam interpretações e uma leitura de mundo, favorecedoras de modos próprios de ser.

Sobre esse processo, o professor e seu fazer, são condições que sugerem um olhar para o contexto de construções acerca da profissão docente e de relações que professores estabelecem com alunos e suas famílias, que trazem a tona o ‘explícito’ e o ‘implícito’, à medida que posicionamentos, comportamentos e práticas docentes podem ser indicadores de pensamentos, normas e valores que os regem. Considerar aqui questões que envolvem essas práticas e relações, bem como situar o aluno adolescente, tendo em vista a complexidade destas condições, ao mesmo tempo em que necessário, se constitui uma forma para analisarmos as representações sociais de famílias para professores.

CAPÍTULO 3

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO

A noção de representação social foi introduzida primeiramente por Moscovici em 1961, em estudos voltados para a representação da psicanálise, a partir da crítica ao conceito de representação coletiva de Durkheim. Neste estudo, Moscovici aponta que Durkheim priorizou primeiramente aspectos sociológicos da formação do pensamento e para o qual o conceito de representação se vê articulado às formas de reprodução social. Objetivando formular uma construção teórica das representações sociais e reconhecendo as dificuldades de conceituação das representações, Moscovici teve como propósito priorizar e mediar relações indivíduo-sociedade, mantendo-se na fronteira entre os campos sociológico e psicológico, numa perspectiva conceitual psicossociológica.

Tal perspectiva, deve-se ao fato da representação social ser pertinente e comum às áreas de conhecimento social e psicológico e de sua noção compreender fenômenos complexos, que se referem ao modo pelo qual sentidos são atribuídos aos objetos, estruturados e elaborados pelos sujeitos em suas trocas, como conhecimentos compartilhados. Organizam-se enquanto saber prático, que traduz a realidade vivida e apreendida e orienta comunicações e condutas. As representações sociais encontram-se obrigatoriamente inseridas numa cultura e dizem respeito ao seu grupo mais imediato, à medida que expressam a construção de conhecimento pelo grupo acerca dos objetos, o que se faz possível a partir da aproximação do cotidiano deste grupo (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001).

Moreira (2001) ao considerar questões conceituais das representações e principalmente ao reconhecê-las como um saber prático, ressalta a impossibilidade de apreendê-las de forma isolada, assegurando à mesma a associação de outras. Tal aspecto, segundo a autora, é o que garante as condições de coerência e inteligibilidade da representação de dado objeto, constituído enquanto saber. Na representação social se fazem presentes estórias e histórias, à medida que também se fazem possíveis particularidades dos sujeitos e sentidos atribuídos aos objetos, de acordo com determinado segmento de classe ou totalidade (MADEIRA, 1991). Estes sentidos não

podem ser considerados estáticos ou uniformes, mas, ao contrário, se encontram em constante processo de transformação, assim como o objeto que se quer elaborar, e implicam um olhar para a diversidade, pluralidade e complexidade que os marcam e para as relações e contextos sociais em que se formam e aos quais se referem. Permitem-nos considerar que os sujeitos constroem seus conhecimentos de forma ativa, integrando-os as suas formas de pensar e viver, e compartilhando-os em suas comunicações e ações.

As contribuições desta teoria nos permitem entender que quando um objeto é subjetivado, lhe são atribuídos sentidos, instalando-se um processo de apropriação. Este processo constitui-se como a própria relação com o externo, na qual os sujeitos influenciam e são influenciados simultaneamente. É desta maneira que estes vão organizando e estruturando seus mundos, atualizando tempos e espaços, transformando e sendo transformados pela cultura na qual se encontram inseridos (MOSCOVICI, 2003; MADEIRA, 2005). A cultura, por exemplo, considerada como objeto a ser subjetivado e objetivado, é algo que se denomina como fator de transformação, ao mesmo tempo em que é passível de ser transformado.

O senso comum, neste caso, se revela norteador das realidades apreendidas pelos sujeitos e de conhecimentos compartilhados com os outros, de forma que seus saberes orientem e constituam as condutas, na vida cotidiana dos grupos sociais. Podemos caracterizá-lo como um conhecimento em que o eu e os outros partilham experiências, no percurso de rotinas normais, ou nos problemas da vida cotidiana. O senso comum é visto ainda como fruto da atitude natural e espontânea da consciência, definida como a experiência vivida da experiência vivida e dimensão interessante de ser retida neste tipo de conhecimento (VIGOTSKI, 1999). A realidade da vida cotidiana se apresenta ordenada pelos objetos e aparece objetivada pela linguagem. A partir desta, ocorre o processo de ordenação das coisas e acontecimentos, em que os referentes dos sujeitos se fazem importantes e vão possibilitando a ordenação do conhecimento.

A estrutura de uma representação se encontra enraizada no processo de atribuição de sentidos ao objeto. Processo que não é neutro nem aleatório e, ao contrário, visa às articulações do objeto à história pessoal do sujeito. Considerando-se determinantes de diferentes níveis e ordens, visa às relações cotidianas dos sujeitos, enquanto construções e à significação dos sujeitos para com os objetos e destes com outros que se fazem referência e se encontram articulados (MOSCOVICI, 2003). Sobre este processo, ressaltamos o fato de que os valores vão norteando e construindo

modelos, orientando e estruturando os tipos de pensamento, conduta e relação, o que culmina no fornecimento de subsídios necessários ao processo de subjetivação dos grupos. Fato que permite considerar a inserção do sujeito no tempo e no espaço, e nos remete aos processos de comunicação, que se caracterizam por reger e permear as relações com o outro.

Moscovici (2003) destaca as faces figurativa e simbólica da representação social como estruturas que têm por função a correspondência mútua de figura e sentido, e apresenta os processos de objetivação e a ancoragem como originários das representações. Na objetivação, e através desta, as informações acerca do objeto são filtradas e condensadas em imagens ou esquemas. Um processo pelo qual se faz possível a concretização da subjetividade e que se dá através de símbolos, sinais e linguagem. Para melhor entendimento acerca do processo de objetivação, enfatizamos sua descrição como o que fica presente e tangível, o objetivo mesmo e a materialização da idéia num objeto, ou como se estrutura o conhecimento acerca do mesmo.

Alves-Mazzotti (1994) ressalta que a objetivação é o próprio ato de tornar concreto o abstrato e de, portanto, dar corpo aos esquemas conceituais. A objetivação se dá por meio de três processos: (1) construção seletiva, processo em que as informações que circulam sobre o objeto sofrem uma triagem em função de condições culturais e normativas (só se retém o que está de acordo com o sistema de valores circundantes); (2) esquematização estruturante, corresponde ao processo em que uma estrutura imaginante reproduz de forma visível a estrutura conceitual, fornecendo uma imagem que considerada coerente; e (3) naturalização, permite a concretização de elementos e os tornam “seres da natureza” e, portanto, naturais.

Neste sentido, é possível considerar que toda representação se encontra ancorada numa idéia central, construída a partir de um “já pensado” que revela pensamentos preexistentes. Na construção deste processo, informações que chegam ao sujeito vão sendo triadas a partir das experiências e valores que este já possui. Desta forma, são filtradas informações, experiências e idéias relativas ao objeto, de maneira que passem pelo crivo dos valores que caracterizam suas pertencas grupais ou do que atribui aos que toma como referências no trato com o objeto (JODELET, 2001; MADEIRA, 1998; 2005). Este processo, denominado ancoragem, possibilita a presença ativa dos valores, modelos, normas e símbolos, tanto na descontextualização, na resignificação e na naturalização do objeto quanto na orientação das condutas a ele concernentes.

A ancoragem é concebida como processo que se refere ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado neste sistema de pensamento preexistente e às transformações que neles ocorrem (MOSCOVICI, 2003). É pela ancoragem que os sujeitos se apropriam dos objetos representados, associando-os a outros, valendo-se de mecanismos entre os quais se destacam a classificação, a categorização e a rotulação, que pressupõem o acesso a quadros de pensamentos antigos e pré-concebidos. É neste sentido que a atividade representativa é descrita como um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente (ALVES MAZZOTTI, 1994).

Esta atividade compreende esquemas através dos quais os sujeitos classificam e tipificam coisas, objetos e pessoas. Esquemas que se constituem enquanto modos de ver, de acordo com a inter-subjetividade, tendo, ainda, a função de aproximar ou generalizar determinado papel, situação ou objeto. Tipificar consiste no ato de atribuir sentido e forma a um dado objeto a partir de signos e símbolos que nos permitem compará-lo, decodificá-lo e, finalmente, naturalizá-lo. A estrutura social é considerada como a soma de tipificações e interações que se estabelecem na vida cotidiana.

A representação social é, assim, determinada pelo conjunto de condições históricas, sociais, situacionais e relacionais que marcam e constituem a vida cotidiana. Através dos processos de interação, os sujeitos utilizam códigos de comunicação e interpretação para apreender a realidade que os cerca e defini-la de acordo com seus referentes e pertenças. A elaboração desta realidade se volta para a vida cotidiana, sendo, ao mesmo tempo, fruto do que é compartilhado com os outros, vindo destes e do que o sujeito compartilha de si para os outros.

As considerações desenvolvidas evidenciam que as representações sociais são compartilhadas e elaboradas pelos grupos sociais e pressupõem, em seus processos de construção, relação entre os sujeitos e com os objetos. O sujeito, no percurso da vida cotidiana, em seu processo de interação, vai estabelecendo trocas e (re) construindo o que sente e pensa sobre os outros e sobre as coisas que os cercam. O que estabelece como conhecimento próprio traduz sua marca, à medida que carregado de significados que são construídos por ele, ao mesmo tempo em que traduz, ainda, as marcas dos outros, com os quais interage e compartilha idéias, pensamentos, sensações e emoções.

Os sujeitos vivem e se constituem num contexto relacional, tendo suas experiências marcadas por impressões sobre coisas e pessoas que os cercam. Interpretam as realidades da vida cotidiana a partir de referentes do seu universo interno

e externo, que os possibilitam ser capazes de ter atividade representativa e reconstruir os objetos que lhe são apresentados. Podem ser considerados ativos num mundo e num processo em que não apenas apreendem realidades, mas em que as elaboram, reconstróem, transformam e representam.

Estabelecem relações entre si, consigo mesmo e com os objetos e suas experiências, considerando-se as dimensões psicológicas e sociais implicadas. Suas experiências são analisadas de acordo com sistemas de referências, presentes na vida social e cultural, que compartilham em comum e que são tipificadas através de esquemas (ALVES MAZZOTTI, 1994). Esquemas que permitem a classificação e conhecimento acerca de coisas e pessoas, que comportam as relações dos sujeitos e reportam-se à diversidade das mesmas e às necessidades de várias ordens.

Este enfoque teórico oferece possibilidades para percepções sobre como se formam e funcionam os sistemas de referência que se utiliza para classificar pessoas, grupos e objetos, de forma que se faça possível interpretar os acontecimentos do cotidiano. Importante ressaltar, ainda, que tais possibilidades se fazem a partir da condição de aproximação da realidade que se quer investigar, o que torna significativa a experiência vivida. A representação de um objeto é síntese possível a toda complexidade que demarca o sujeito e suas relações sociais, partes constitutivas de uma dada formação social (MOREIRA, 2001), e desta forma, esta teoria abre caminho para possibilidades de investigação e realização do presente estudo, sugerindo, ainda, formas pelas quais as questões propostas poderão ser encaminhadas e analisadas.

Estudos e pesquisas realizadas na área da Educação têm como referencial teórico-metodológico a teoria das representações sociais. Conforme afirmam Allouffa e Madeira (1995), Representação Social e Educação se encontram, considerando-se a amplitude do processo educativo, o qual implica construção pessoal e social das representações dos sujeitos e grupos. Culminam na compreensão da escola como significativa e vivida por quem dela faz parte, abrindo espaço para discussões sobre conceitos, pensamentos, visões e práticas que circulam neste espaço.

Diante da escolha por pesquisar um determinado grupo de professores e da indagação sobre suas visões acerca da atuação das famílias, escolhemos também fazê-lo à luz das contribuições desta teoria, principalmente, pelo fato desta oferecer a possibilidade de aproximação com o objeto de pesquisa. Entendemos que além de nos oferecer tal possibilidade, a teoria das representações sociais se constitui ainda como instrumento de desnaturalização e desmistificação de conceitos e práticas estabelecidos

no ambiente escolar, atravessados por questões de várias ordens e que implicam olhar os sujeitos, suas histórias e o contexto em que se inserem e interagem. As representações de determinados grupos, revelam o que trazem de ideológico e permitem apreender a noção de valores, modelos e normas que estes elegem e seguem:

Há histórias, no plural; o mundo tornou-se intensamente complexo e as respostas não são diretas nem estáveis. Mesmo que não possamos falar de um curso único para a história, os projetos humanos têm um assentamento social que já permite abrir o presente para a construção de futuros possíveis (SCHNITMAN, 1996, p. 17)

A partir da utilização da teoria das representações sociais, que sustenta a possibilidade deste olhar, pretendemos ter acesso a conceitos, valores, pensamentos e práticas mantidos pelo grupo de professores, sujeitos de nossa pesquisa, visando questões que orientam suas condutas e relações. Consideramos que o conhecimento dos sujeitos e suas impressões se dão num processo relacional, onde aspectos individuais e sociais são produzidos de maneira indissociável e contínua. Tudo que se refere a esse processo, de construção e desconstrução, se encontra relacionado com a atribuição de sentidos às coisas, pessoas e acontecimentos e às maneiras pelas quais as ideologias são compartilhadas, mantidas ou mudadas pelos grupos.

Ao pesquisarmos as representações de professores sobre a atuação das famílias, um olhar para outros estudos que se encontram relacionados ao tema se faz importante, a medida que se referem a como a escola é vista pela família, como a família é vista pela escola. Sobre as impressões por parte das famílias, ressaltamos que, ao mesmo tempo em que a escola dos filhos muitas vezes se apresenta como um novo, no que se refere a um (re) começo quanto ao estabelecimento de relações, vínculos, aprendizados, trocas e experiências, também pode ser idealizada. As famílias, de acordo com suas histórias, cultura, escolhas e experiências, trazem consigo registros, sentimentos, imagens e impressões acerca da escola e dos professores. Tal fato explica a diversidade de pensamentos e posicionamentos por parte das famílias, cujas visões, interesses e expectativas diante da escola correspondem ao que viveram e conheceram desta.

De um lado, referimo-nos aos pais que não tiveram acesso e oportunidade à escolarização, mas que não deixam de vislumbrar possibilidades para seus filhos por essa via. Projetam sonhos e ideais que correspondem a imagens e visões que têm acerca

da escola, pelo que não tiveram e não viveram. Por outro, referimo-nos também aos pais que (re) atualizam experiências e julgamentos, a partir de vivências que tiveram como alunos, colocando em jogo suas visões sobre as escolas de seus filhos.

A esse respeito, Chechia e Andrade (2005), em pesquisa sobre a representação dos pais sobre a escola e o desempenho escolar dos filhos, concluem que os pais de alunos com história de sucesso escolar, constroem uma percepção positiva em relação à escola. Notaram que os pais de alunos com história de insucesso ressaltavam suas próprias insatisfações em relação à escola. Tais observações reafirmam o fato de que as relações entre família e escola são permeadas por construções simbólicas pelos próprios sujeitos destas relações. O estudo destes autores nos mostra que imagens e impressões entram em jogo no momento em que os pais, diante da necessidade de se apropriarem do novo, reelaboram suas visões acerca de determinado objeto.

Outro fato a ser ressaltado em relação ao desempenho dos alunos, é que as famílias se mostram bastante atentas às atividades e conduta do professor. Classificam a escola como boa ou não, lançando um olhar aguçado sobre os professores, seu papel, suas características e sua influência nos alunos, seus filhos. Tal atitude amplamente reconhecida como fator que interfere na qualidade das relações professor-aluno, relevantes para práticas pedagógicas bem sucedidas (WEINER, 1985 *apud* MARTINI; DEL PRETTE, 2002). Neste sentido, características, jeitos de falar, ensinar, agir e interagir dos professores são observados e considerados pelas famílias ao avaliarem o sucesso ou fracasso de seus filhos.

O vivido nos desperta e sugere que haja uma relação entre experiência e representações sociais. O sujeito, considerado agente ativo, retrata e (re) constrói a realidade social em que se insere, através das experiências e do vivido, condições que direcionam as relações com o outro e com as coisas (MADEIRA, 1998). Com base nesta colocação, ressaltamos que o desempenho dos alunos, os tipos de relação que estabelecem entre si no espaço escolar e suas vivências (re) orientam percepções, visões e escolhas dos pais sobre a escola, de acordo com os referentes que já trazem consigo. Em outras palavras, pais com as mais diversas experiências em relação à escola, as fazem valer de acordo com referentes e imagens construídos, e a partir de situações já vividas e às quais sentidos foram atribuídos.

Paro (2000) ao estudar o papel da família no desenvolvimento escolar dos alunos de Ensino Fundamental, afirma que a escola atual é vista como bastante semelhante à escola freqüentada pelos pais, sem muitas mudanças. Ressalta ainda que, por um lado,

os pais parecem não compreender o que é transmitido pela escola e, por outro, que os professores não são hábeis para facilitar esta comunicação. Esta afirmação implica visões, experiências, crenças, valores e modelos (re)vistos pela família e que caracterizam a capacidade dos sujeitos de interpretar e entender as coisas que os cercam, utilizando-se das próprias ações e percepções, fruto do que experienciaram ao longo da de suas vidas. São considerações relevantes para a análise das relações família-escola, muitas vezes caracterizadas como descontínuas e ressaltadas as diferenças de interesses e expectativas de ambos os pólos.

Estas relações trazem à tona outras questões que se encontram interligadas, que vêm despertar e sugerir (re) atualizações acerca de visões que se têm da escola. Neste sentido, cabe ressaltar que a relação professor-aluno, (re) construída pelos sujeitos desta relação, além de significativa para a apreensão e reflexão de novas histórias tendo como foco o contexto escolar, nos levam a impressões que a escola tem acerca das famílias.

Desta forma, a importância da participação da família tem sido apontada como fator de grande influência para o desempenho escolar, sendo o entrosamento dos pais com a escola, condição considerada fundamental para o desenvolvimento de aspectos pedagógicos (NOGUEIRA, 1998). Os discursos de muitos professores reafirmam tal consideração, à medida que ratificam o fato de que a família exerce funções importantes que influenciam o desenvolvimento e a formação do aluno. Nestes discursos se encontram presentes queixas constantes que se referem ao afastamento das famílias em relação à escola e não participação das mesmas na educação de seus filhos. Sobre essas queixas, podemos dizer, ainda, que se fazem cada vez mais presentes nas escolas e se constituem indícios de visões que professores têm acerca das famílias de seus alunos.

A esse respeito, Campos (1995) detectou a presença de pensamentos de professores na escola que refletem preconceitos e estereótipos com relação aos alunos e às famílias. Salles (1998) acrescenta que essas visões e concepções muitas vezes dificultam o estabelecimento das relações necessárias para o desenvolvimento e crescimento do aluno. Tais afirmações nos chamam atenção quanto às imagens e aos referentes que orientam as visões dos professores e trazem à tona as relações estabelecidas entre alunos e famílias. Mais ainda, sobre as imagens que os professores têm de si mesmos, de suas próprias famílias e de suas experiências de vida pessoais e profissionais.

Aqui, vale lembrar a complexidade do fenômeno escolaridade, sobre o qual se faz importante investigar causas e efeitos (PROENÇA, 2002 *apud* CAPELLINI,

2004; ROCHA, 2004) e analisar relações e práticas que nela estão implicadas. Em outras palavras, destacamos, por exemplo, ações de professores, suas atividades representativas e práticas educativas que remetem a reflexões acerca de alunos e famílias. Ressaltamos no momento, principalmente, o fato de que os olhares de professores parecem afastar de si questionamentos sobre suas próprias práticas e ações educativas.

A ausência das famílias e a atribuição de suas funções para que o aluno atinja os objetivos propostos pela escola, retratam as relações família-escola que se encontram pautadas por princípios e determinações que partem, principalmente, da instituição escolar (MAURICIO, 2006). Este posicionamento nos leva a pensar a escola como um espaço que se mostra longe de ações que oportunizam e levam adiante momentos de troca, conhecimento e discussão de realidades e necessidades pertinentes aos alunos e suas famílias.

Neste sentido, Paro (2000) afirma que os professores pretendem que a família dê continuidade à educação que a escola prioriza. Parece ficar claro para muitas famílias, que a escola tem um pensar elaborado sobre ela, o que gera muitas expectativas e vem a interferir em suas relações. Temos, talvez, como consequência, o fato das ações das famílias virem se revelando cada vez mais defensivas, parecendo zelar pela preservação de seus valores, crenças, modelos e formas de organização.

Ressaltamos, por último, que estudos cujo foco se dirige às discussões sobre família e educação, promoveram reflexões voltadas para a visão que professores têm das famílias, pensando-se em suas representações sociais (SILVA; CUNHA, 2005). É nesta direção que este estudo busca encontrar indícios das representações sociais de famílias para professores, o que remete ao entendimento de como estes constroem ao longo de sua vida e prática educativa um próprio modo de pensar, agir, se relacionar com os alunos e respectivas famílias. Esta busca nos conduz a outras, voltadas às representações que orientam a prática docente, repleta de significados e mensagens passados em sua interação a partir de processos de comunicação. Para interpretar as ações de alunos e famílias, o professor fornece pistas de seu mundo representacional, tendo suas opiniões elaboradas a partir de elementos relacionados à sua história, em que referentes e pertencas possibilitam experiências, saberes e práticas, demarcando tempo e contextos vividos, que atualizam outros, de diferentes épocas.

CAPÍTULO 4

OS CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa etnográfica desenvolvida assumiu o caráter da perspectiva processual das Representações Sociais, cuja noção de campo da representação requer entendimento e consideração acerca de um campo estruturado de significações, saberes e informações em que se fazem importantes aspectos que constroem e constituem as representações. A escolha deste caminho de investigação se deu pela possibilidade de, através de técnicas e procedimentos baseados na etnografia, realizar observação direta, por um período de um ano, das formas de viver de determinado grupo e descrição densa e detalhada de suas ações, perspectivas imediatas e discursos.

Através da etnografia se pode descrever a cultura predominante do grupo pesquisado (WATSON-GECEO, 1988 *apud* WIELEWICKI, 2001), interpretar ou explicar o que pessoas ou grupos fazem em determinados ambientes. A pesquisa etnográfica procura perceber e descrever, com detalhes, os tipos de entendimentos e conhecimento específicos, que à medida que compartilhados, orientam as condutas destas pessoas ou grupos. A utilização desta abordagem se fez importante para que se pudesse situar sujeitos e objeto, considerando-se a complexidade destes e a pluralidade de contextos que os marcam, de forma que fosse possível apreender valores, modelos e crenças que regem discursos e condutas de professores.

Considerando-se o fato de que a interação social pressupõe a existência de experiências anteriores, a pluralidade de cultura e, essencialmente, um suporte lingüístico, a etnografia se constitui como um estudo norteador tendo em vista os processos de apreensão de como se formam os sentidos de professores do Ensino Médio acerca da atuação das famílias. O estudo priorizou, assim, uma abordagem qualitativa de investigação e abrangeu duas das principais escolas particulares de uma cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, com cerca de 1850 habitantes.

Definiu-se como metodologia, a associação de observação e a realização de 20 entrevistas conversacionais com professores do ensino médio, dez em cada escola, tendo como pólo principal o tema em estudo (MOSCOVICI; BUSCHINI, 2003).

No que se refere à escolha das escolas, priorizamos o reconhecimento na cidade quanto à qualidade do ensino que oferecem um critério de contraste: escola A de grande porte e escola B de médio porte, dadas a quantidade de alunos das mesmas e estrutura física. Durante o ano de 2007, foi realizada observação apoiada por diário de campo, com o objetivo de focalizar o cotidiano de relações e de práticas, o acesso das famílias, as interações que se estabeleciam e eventuais reações e expressões de professores e alunos. A visitação em ambas as escolas foi realizada todas as semanas durante todo o ano letivo. Momentos de encontros, conversas informais e tempo de permanência nas escolas foram considerados facilitadores, à medida que importantes mecanismos para minimizar resistências e promover canais de comunicação importantes para as situações de entrevista.

Após um período de sete meses de observação e de convívio com grupos de professores de todos os segmentos e grupos de professores do ensino médio, foram realizadas as entrevistas conversacionais caracterizadas por um mínimo de pré-formação. Estas entrevistas, gravadas com a concordância dos sujeitos, foram posteriormente transcritas e analisadas de acordo com a perspectiva da enunciação, atentando-se para as transformações que vão dando forma aos discursos (MADEIRA, 2005).

A escolha dos sujeitos para as entrevistas se baseou em critérios estabelecidos durante o período de observação nas escolas. Desta forma, foram escolhidos ao todo 20 professores, dez de cada escola pesquisada, a partir dos seguintes critérios: (1) diferentes áreas de atuação e ensino (Exatas, Humanas, Línguas e Artes); (2) ambos os sexos (masculino e feminino); (3) diferentes idades; e (4) tempo mínimo de cinco anos de experiência no magistério de ensino médio.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores, em salas previamente reservadas e de preferência que não houvesse circulação de profissionais ou alunos. Foram evitadas as salas de professores, salas de aula e salas de direção, coordenação e psicologia. Foram priorizados horários em que os professores estivessem em aulas vagas ou outras circunstâncias que lhes reservassem certa disponibilidade de tempo e privacidade para a realização das entrevistas. Estas foram caracterizadas por discursos contínuos, em sua maioria, marcados por pausas curtas, raras pausas longas e

interferência mínima por parte da pesquisadora.

Apesar dos cuidados tomados em relação a possíveis variáveis intervenientes, as situações de entrevistas geraram momentos e movimentos de ansiedade e de preocupação em muitos professores. Estes foram registrados ao término de cada entrevista para que pudessem ser considerados em análises posteriores.

A linguagem enquanto discurso, priorizada neste estudo, é considerada como instrumento de comunicação, interação e modo de produção social, através da qual se faz possível traduzir ideologias. É preciso ter presente que, cada palavra já é uma generalização e uma construção e que, em cada palavra, muitas vozes se fazem ouvir (MADEIRA, 2001; 2005). Tal perspectiva nos remete a necessidade de tradução de significados que os sujeitos conferem a realidade vivida e evidencia o ideológico que aí reside, que implica considerar uma distância entre o que é representado e o próprio signo que o representa.

Estes pressupostos estão referidos à concepção da linguagem como processo, ou seja, como enunciação: texto articulado a contexto; palavras cujos sentidos são engendrados nas redes simbólicas que, ao darem forma ao objeto, o aprisionam nos deslocamentos necessários à garantia de pertenças e referências; discurso no qual, continuamente, a relação com o objeto passa pelo outro, atualizando vozes que ecoam de outros tempos, espaços, e relações.

Finalmente, pela análise minuciosa de todo o material, realizada por sucessivas etapas, pretendeu-se enriquecer pistas apreendidas nas observações, aprofundando a análise dos processos de objetivação e de ancoragem que se deixavam entrever. Nesta análise, dados e registros coletados desde o início do período de observação até o desfecho das entrevistas foram comparados e (re) vistos à luz dos conceitos teóricos priorizados, fundamentados e contextualizados no presente estudo.

Algumas questões pertinentes ao período de observação, consideradas relevantes e comuns às duas escolas serão aqui mencionadas, uma parte neste momento, que antecede a caracterização das escolas, e outra após. Primeiramente, importante dizer que no período de realização da pesquisa de campo, o freqüentar, observar e interagir com os profissionais nas escolas possibilitou reflexões por parte da pesquisadora, registradas em diário de campo. Entre estas, a percepção de reações que indicavam resistências diante da presença da pesquisadora, mestranda em Educação e psicóloga, o que exigiu atitudes e ações cautelosas. Sobre este fato, alguns relatos de professores foram

registrados em diário de campo (Apêndice 1) e contribuíram para a análise dos resultados.

Outra questão se refere ao período de observação que, embora tenha sido acordado com a direção de ambas escolas, teve início sem ter sido realizado nenhum comunicado oficial aos professores, o que causou algum desconforto. Foi necessário que a informação partisse da pesquisadora e fosse por esta repetida muitas vezes para os professores.

Cabe registrar, ainda, que a pesquisadora atua em uma das escolas como psicóloga há cinco anos e inúmeros cuidados foram tomados com o intuito de reduzir as possíveis interferências decorrentes de sua atuação. Dentre estes, o esclarecimento constante de que sua escuta estava voltada essencialmente para as questões da pesquisa; que a gravação das entrevistas estaria disponível a todos os entrevistados em sua íntegra; e a garantia da apresentação dos resultados encontrados em ocasião propícia.

A **Escola A** tem uma história que já completou 28 anos e cujo marco foi a realização de um sonho de suas proprietárias, respectivamente educadoras e diretoras. Iniciaram pela implantação de um pequeno Jardim de Infância que foi crescendo gradativamente, necessitando ser ampliado devido ao aumento do número de alunos. Desta forma foi adquirindo conquistas e retorno na área educacional, no que se refere ao reconhecimento da qualidade de ensino, o que culminou na implantação de outros segmentos ao longo dos anos, inclusive o ensino médio, que funciona há 15 anos.

Consolidou seu nome na cidade e se mantém como referência em educação na rede particular de ensino, tendo atualmente cerca de 1.100 alunos. Em seu discurso, as diretoras revelam a intenção de estabelecer relações de proximidade com professores, funcionários, alunos e suas famílias e o compromisso de promover uma formação conservadora e rígida.

Durante 15 anos, a escola optou por ter uma direção geral que abrangia todos os segmentos de ensino. Atualmente, após acordo firmado em reunião com registro em ata, cada uma das quatro donas e diretoras da escola é responsável por um segmento de ensino, desempenhando também função de coordenação. Há uma reunião semanal entre as direções para trocas de informações e discussão de interesses, projetos e assuntos gerais, comuns aos quatro segmentos de ensino.

Na proposta pedagógica se expressa o compromisso de desenvolver no aluno uma leitura reflexiva do mundo em que vivem, promovendo a ampliação de seus conhecimentos por meio de prática social humanista. Seus objetivos visam à conquista

de um futuro cada vez mais aprimorado e a busca da verdade, do respeito, da responsabilidade, da realização profissional, do senso crítico e criatividade. Uma educação transformadora que possibilite o bem-estar do homem e da coletividade.

A escola propõe uma educação sujeita a renovações e assume ter consciência dos riscos que corre ao promover mudanças, que significam viver em constante movimento. Considera a necessidade de cada um buscar seu destino e sua história e acredita que se todos seus propósitos forem conquistados, preservados e transmitidos, terá valido a pena arriscar.

Seu público é considerado elite na cidade, pertencente às classes média e alta. A mensalidade tem alto valor, se comparado ao de outras escolas particulares da cidade e é apontada como critério para manter a seletividade.

O número de matrículas cresce a cada ano, de acordo com informações das direções da escola e da secretária geral, e há situações em que não há vagas suficientes, sendo as matrículas recusadas, pois as turmas são fechadas com 35 alunos. De acordo com as diretoras este quantitativo contribui para a qualidade do ensino.

A escola tem estrutura física privilegiada, com instalações apropriadas para a utilização de recursos tecno-pedagógicos. Seu espaço interno e externo são igualmente favorecedores às atividades de professores e de alunos.

A nota mínima para aprovação do aluno é sete, o que é considerado critério de qualidade, referência de ensino sério e forte. Isto assegura a não-concorrência na cidade, à medida que a escola objetiva ter em suas salas alunos cujo propósito é estudar e cursar universidades federais. Este é o perfil do aluno que a escola busca e se propõe a formar, de acordo com os relatos da direção e da coordenação do segmento de Ensino Médio e com a pauta das reuniões de pais e dos Conselhos de Classe. Isto é exposto claramente aos responsáveis e alunos no ato da matrícula e em reunião com direção e coordenação. Importante ressaltar que o segmento de ensino médio tem cerca de 200 alunos atualmente.

As famílias mantêm contato com a direção e a coordenação responsáveis pelo segmento de ensino em que seus filhos se encontram matriculados e são convocadas para reuniões pedagógicas bimestrais, de acordo com o livro de registro de atas de reuniões. Durante o período de observação, foram realizadas cinco reuniões com pais para a discussão de assuntos de interesses mútuos e debates sobre questões relacionadas ao desenvolvimento pedagógico e desempenho dos alunos; cinco conselhos de classe; e quatro reuniões de equipe do segmento de Ensino Médio. Estes momentos foram

acompanhados e registrados no diário de campo, o que foi relevante para definir os critérios de escolha dos professores que seriam entrevistados.

Os encontros formais entre escola e famílias foram divulgados por meio de circulares e calendário anual, entregues aos alunos, devidamente registrados em atas. Encontros restritos e particulares foram agendados de acordo com as necessidades da escola e das famílias, também registrados em ata. Nestes registros, constam assuntos relacionados a condutas dos alunos, contrárias às normas e regras estabelecidas pela escola, questões de dificuldades de aprendizagem, falta de estudo e de empenho dos alunos.

Eventos promovidos pela escola e que divulgam projetos desenvolvidos com os alunos também são comunicados aos responsáveis por meio de circulares. Durante o período de observação foi desenvolvido o projeto “Mostra Científica”, aberto à visitação de familiares.

O segmento de Ensino Médio tem um quadro formado por 21 professores. Há um grupo mais antigo que atua a 15 anos na escola, aproximadamente, e outro mais novo, que compõe a equipe entre o período de 5 e 15 anos.

A sala dos professores, restrita ao segmento de Ensino Médio é separada da sala de professores do 2º segmento de Ensino Fundamental. O fato das salas de professores serem separadas e distantes dificulta o entrosamento e a comunicação entre estes profissionais, que muitas vezes só transitam naquele espaço, além das salas de aula. Essas são colocações dos professores, mas ao mesmo tempo, é uma solicitação deles ter este espaço somente para o grupo de Ensino Médio.

Durante o período de observação foi possível registrar conversas informais realizadas na sala de professores e discussões formais efetivadas nos conselhos de classe e reuniões de equipe. Estas evidenciaram posicionamentos divergentes entre alguns professores, principalmente entre os que atuam em diferentes áreas de ensino.

Alguns dos relatos registrados apontam a falta de motivação profissional, um aspecto recorrente, assim como queixas direcionadas aos alunos e suas famílias. A esse respeito, a coordenação ocupou-se do registro das ocorrências fornecidas pelos professores sobre a conduta e o desempenho dos alunos, também direcionados às famílias. Estes registros forneciam os argumentos-base para o estabelecimento de pautas para os encontros com as famílias. Alguns destes registros puderam ser posteriormente transcritos em diário de campo, mediante a asseguaração do anonimato. (Apêndice 2)

Na Escola A, a receptividade da coordenação e dos professores foi tranqüila, não havendo questionamentos ou situação desfavorável à realização da pesquisa. Esta não foi divulgada oficialmente pela direção para os professores dos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Na **Escola B** havia projetos especificamente voltados para as famílias sendo desenvolvidos durante o período de observação, o que não era esperado e que fez emergir a hipótese de que haveria diferenças nos resultados encontrados nas duas escolas.

O projeto denominado “Anima Família” promove encontros e viagens de pais, alunos, professores, coordenações, direção e funcionários, com o intuito de aproximação entre todos. Durante o ano letivo de 2007 foram realizadas cerca de quatro viagens com esse propósito.

Além deste, a escola desenvolve outros projetos específicos em conjunto com as famílias, administrado pela direção e por um pequeno grupo de responsáveis, com significativa participação das famílias. Tais projetos visam buscar, segundo a direção, além da aprovação do trabalho realizado pela escola, a integração entre família e escola de forma que os responsáveis se sintam parte atuante e ativa no processo educativo. Há abertura para encontros de pais na própria instituição com datas e horários agendados e divulgados em murais, jornais informativos e circulares, em que interesses e assuntos comuns são discutidos na presença da direção e dos professores.

Fundada há 24 anos, aproximadamente, a escola foi conquistando, ao longo de sua história, referência de qualidade em educação. Pertence a uma entidade mantenedora municipal de tradição que completou recentemente 40 anos e oferece ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Atende atualmente cerca de 400 alunos, um público distribuído nas classes baixa, média e alta e considerado, portanto, heterogêneo.

A mensalidade tem valor direcionado às classes média e alta, porém são oferecidos descontos e bolsas de ensino às famílias de acordo com critérios estabelecidos pela entidade mantenedora, conforme expressado pela direção, coordenação e funcionários.

A escola presta conta de ações administrativas, financeiras ou pedagógicas a essa entidade, sendo os cargos de direção e coordenação diretamente subordinados à ela. São funções ocupadas por profissionais indicados pela entidade, em geral profissionais que prestaram concurso para a Prefeitura. A gestão atual está em exercício cerca de 10

anos e a escola tem uma única direção e vice-direção, responsáveis por todos os segmentos de ensino. Nos diferentes segmentos variam somente coordenadores e professores.

Com base no princípio comunitário, que rege as atividades e as propostas da entidade mantenedora, a escola tem como propósito oferecer ensino de qualidade às famílias do município. Tem como finalidade educativa o desenvolvimento de atitude de curiosidade, reflexão e crítica frente ao conhecimento; interpretação da realidade; capacidade da compreensão dos processos naturais; e respeito ao ambiente como valor vital, efetivo e estético.

A nota mínima para aprovação do aluno é seis e os dirigentes afirmam buscar a parceria e o apoio dos responsáveis para o bom desempenho dos alunos. De acordo com a direção, coordenação e professores, os projetos e ações desenvolvidos visam à presença dos pais para além das reuniões consideradas formais e obrigatórias e de interesse exclusivamente da escola.

Seu espaço físico está estruturado para atender a quantidade de alunos que mantém, podendo ser classificada de médio porte, se comparado a duas outras escolas referências da cidade, conforme comentários da direção, dos professores e dos funcionários. A estrutura interna se sobrepõe à externa, o que, segundo os mesmos, favorece o controle da disciplina.

As reuniões de equipe acontecem semanalmente no período da noite, sendo remuneradas. Têm o objetivo de oportunizar o contato entre todos os professores, promover trocas de experiência e alinhar o trabalho pedagógico e os projetos, estendidos a todos os segmentos, desde a Educação Infantil até o de Ensino Médio. Foi possível acompanhar esses encontros durante os períodos de observação, momentos em que os grupos de trabalho se constituíam por profissionais de diferentes segmentos, compartilhando opiniões, idéias e desenvolvendo propostas e ações pedagógicas. De acordo com os professores, essas reuniões favorecem a interação entre professores e abrem espaço para colocações sobre acontecimentos cotidianos da escola.

As pautas destas reuniões são estabelecidas pela direção e pela coordenação e por elas dinamizadas. Nestas pautas, entre outros itens, consta a discussão do projeto político pedagógico, que seria reformulado ao final do ano letivo corrente. A presença e participação dos professores são consideradas satisfatórias pela direção e podem ser verificadas por lista de frequência.

Foi possível acompanhar 4 reuniões de pais e 4 conselhos de classe, o que contribuiu para apreender os modos como funcionários e professores trabalhavam e interagiam.

O segmento de Ensino Médio atende cerca de 100 alunos em suas três séries e tem um quadro de 17 professores. Alguns destes atuam na escola há 15 anos, outros há cinco e outros ainda numa faixa que oscila entre estes anos.

Inicialmente, os professores mostraram resistência à participação, mas aos poucos se colocaram disponíveis até mesmo para ajudar. A direção, no começo distante, quando os professores já estavam habituados com a presença da pesquisadora, fez uma apresentação oficial que aconteceu em reunião de equipe em que estavam presentes todos os segmentos de ensino.

Nos conselhos de classe presenciados, foi evidenciado pelos professores que a sala de aula é como espaço propício para o desenvolvimento cognitivo, não sendo o lugar para onde são levadas questões pessoais e comportamentais. Aspectos comportamentais, portanto, muitas vezes considerados como pessoais, não foram discutidos em reuniões de professores, mas tiveram lugar reservado fora de sala de aula, de preferência indicados para a sala da psicologia. Alguns discursos de professores sobre esta questão foram registrados em diário de campo (Apêndice 3) e contribuíram para a análise do material coletado.

Discussões relacionadas às atitudes e comportamentos dos alunos provocavam desabafos dos professores que responsabilizavam as famílias pelas situações enfrentadas, conforme consta nos registros de atas de reuniões. Neste sentido, eram caracterizados alunos e famílias assim como suas relações na escola e com a escola. Destas situações, surgiam questões pertinentes à valorização ou desvalorização da docência, autoridade e reconhecimento profissional. O registro dessas discussões (Apêndice 1) foi valioso e possibilitou compreender como os professores identificavam a atuação dos pais com seus filhos.

Os procedimentos dos coordenadores nos conselhos de classe e reuniões de equipe foram muito semelhantes, marcados pela atitude de registro de falas dos professores em relação às ações e comportamentos dos alunos e pela preocupação em documentá-las para conversar, posteriormente, com os responsáveis.

Na Escola B, muitos professores, ao considerar a entrevista finalizada e se certificar que o gravador fora desligado, prolongavam a conversa e explicavam o discurso anterior. Nestes momentos estabeleciam relações entre o que fora dito

anteriormente e sua vida profissional, pessoal ou familiar. Estes relatos foram registrados posteriormente no diário de campo e forneceram pistas relevantes para a análise das entrevistas.

A esse respeito, ressalte-se que a linguagem é construída nas relações, compreende o dito e o não dito, o manifesto e o latente, o explícito e o implícito, a partir de situações, aspectos e conjunturas histórico-sociais, sendo constituída e constituidora de sentidos (PÊCHEUX, 1990). Desta forma, a palavra traz em si sempre um contexto, que marca diferentes grupos e diferentes culturas, que se entrecruzam e associam. A linguagem, enquanto discurso, é, então, instrumento de comunicação, interação e conhecimento dos sujeitos, além de um modo de produção social, através da qual se traduzem ideologias (BAKHTIN, 1999; MADEIRA 2001).

O discurso coloca em evidência, muitas vezes, aspectos referentes ao processo de verbalização dos sujeitos, mas a linguagem enquanto discurso nos reporta, sobretudo, para simbologias e significados, comporta atravessamentos e reflete modos de ação social (BAKHTIN, 1999; BRANDÃO, 1991). Na linguagem são construídos, então, os discursos, que abrangem falas, silêncios, intenções, expressões, ideais, gestos e etc, que traduzem mensagens, dão pistas e revelam informações sobre os sujeitos que discursam, seus modos de viver, agir e sobre seus valores e crenças. Mencionar este fato se faz importante, ao considerarmos a complexidade que se aplica aos discursos.

Os sujeitos, em suas relações, (re) atualizam formações discursivas, outros tempos e espaços, e trazem à tona, através da linguagem, processos ideológicos, modelos, valores, lembranças, afetos, emoções, que fazem parte destas formações. A compreensão em relação aos discursos pressupõe, desta forma, a consideração de condições e formas sobre as quais os mesmos são produzidos pelos sujeitos, o (re) conhecimento de símbolos e signos, e de construções simbólicas implicadas. Ressalte-se o fato dos discursos não serem considerados neutros, (re) constroem realidades e naturalizam pensamentos e formas de ver, sentir e agir.

Conforme afirma Bock (2003), o homem é ativo, social e histórico, constrói e reconstrói o mundo externo, humanizado e coletivo, que pressupõe a relação com os outros. Sua constituição histórica implica a consideração de suas experiências individuais e subjetivas e ainda a importância da articulação aos contextos vividos. A historicidade se constitui como elemento que aponta para a complexidade do processo de subjetividade. Bock (2005) acrescenta, a esse respeito, que este processo se constitui de maneira ativa, e traz à superfície experiências contraditórias do homem como sujeito,

considerado ativo em seu processo subjetivo, devido a sua capacidade de registrar cognitivamente e afetivamente suas experiências e vivenciá-las. Desta forma, entende-se que as experiências subjetivas expressam lugares e posições contraditórios, através dos quais o sujeito vivencia a sua realidade e tem sua ação concreta, sendo determinado e determinante, transformando e sendo transformado, levando-se em conta o fato de que indivíduo e sociedade se encontram em pleno processo de transformação.

As relações com o outro, mediadas pelas comunicações, têm nos discursos possibilidades de articulação e entendimento quanto aos modos de pensar, agir e viver dos sujeitos. Fato que reflete o social e se faz decodificador de informações, mensagens, contextos e realidades. Assim, a linguagem é considerada como instrumento que permeia e media o mundo subjetivo dos sujeitos, sendo instrumento que possibilita a construção de significados e sentidos, de acordo com as experiências vividas destes sujeitos e que retratam aspectos sociais e culturais que os marcam.

O sujeito, na prática de sua vida cotidiana, tendo em vista sua condição de subjetividade, se faz num processo contínuo de interação e troca, transforma, é transformado e atribui significados e sentidos às coisas e pessoas, através de processos de decodificação-interpretação e ressignificação (HERNÁNDEZ, 2005). De acordo com esta perspectiva, importante ressaltarmos sobre os processos discursivos. Estes se encontram diretamente relacionados a imagens, ideais e formação de identidades; pressupõem relações com os outros e trazem à tona conceitos, saberes, julgamentos e estereótipos que dizem respeito a verdades produzidas e aceitas socialmente.

Os processos discursivos nos fazem considerar as subjetividades individuais e coletivas dos sujeitos, construções, desconstruções, formas de apropriação, sentidos atribuídos, relações estabelecidas e contextos histórico-culturais em que estes se encontram inseridos. A atividade relacional e representacional é para os sujeitos o que lhes permite e possibilita formas de conhecimento, vivências, identificações e ressignificações, que pretendemos apreender nesta pesquisa.

4.1. As entrevistas

Na análise da enunciação, a comunicação é considerada como processo que vai se desviando de estruturas e elementos formais. Bardin (1977) ao considerar as condições de produção da palavra, afirma que qualquer comunicação, inclusive a entrevista, é estruturada por três pólos, respectivamente, o locutor, seu objeto e outrem. Nestas condições, a fala do locutor se torna necessariamente um discurso, que por um

lado é uma espécie de atualização de muitos dos processos inconscientes e, por outro, implica estruturação e transformações que derivam da passagem e fluxo da linguagem e do outro. De acordo com a autora, o discurso é um produto inacabado que não se limita a transpor opiniões, atitudes e representações. As transformações que ali se operam, mostram aspectos de sua produção e elaboração, marcadas pela espontaneidade e constrangimento, que deflagram o momento do sujeito e comportam situações de contradição, incoerência e imperfeição.

Neste sentido, o olhar do pesquisador diante das entrevistas precisa considerar as histórias contadas e compreender as entrelinhas, peculiaridades, e especificidades dos discursos. As figuras de linguagem, presentes nas entrevistas, são construídas na cultura, e funcionam como estratégias defensivas, através das quais os sujeitos minimizam as dissonâncias. Acreditamos que as entrevistas fornecem indícios de valores, modelos e crenças, que poderão ser pinçados, apreendidos, deduzidos e inferidos dos discursos.

A análise das entrevistas pretende extrapolar o conteúdo que se deseja passar, considerando-se que a mensagem se faz mais ampla e ultrapassa o que as palavras desejariam revelar. Reportam-se ao dito, mas também ao não dito, que pode ser revelado por hesitações, correções, recorrências, rupturas risos e pausas, presentes nos discursos. Buscamos situar sujeitos e objeto da pesquisa, considerando sua complexidade e a pluralidade de contextos que os marcam.

Para discussão dos discursos apreendidos dos professores participantes algumas considerações iniciais se fazem importantes. O período de observação e convívio com os professores revelou práticas que passam pelo enfrentamento de questões de ordem pessoal, familiar e profissional. Situações que podem ser classificadas como flutuantes, à medida que surgidas ou neutralizadas a partir de vivências com os alunos em sala de aula, valorizadas pelos professores e estendidas para contexto maior, cujo destaque foi dado às famílias dos alunos.

As relações com os alunos foram percebidas como balizadoras de questões intrínsecas aos professores, suscitadas, compartilhadas e representadas por eles em seu ambiente de trabalho ou mesmo fora deste. Isto vem reforçar a afirmação de Dayrell (2003) de que o sujeito se constrói e se faz nas relações sociais com o outro, tomando-o como referência e representando as estruturas de linguagem e do mundo da cultura. E ainda a consideração de que pessoas e grupos aprendem e se fazem nas relações sociais e que a partir destas e tendo o outro com referência, constroem e (re) constroem

símbolos, valores, modelos, na busca por pertencas e coerência, num esforço para reduzir eventuais dissonâncias (MADEIRA, 2005).

Importante não perdermos o foco de quem se quer pesquisar e do que se quer apreender desses sujeitos acerca do objeto construído. Neste momento, são pertinentes considerações sobre tal construção, principalmente no que se refere a validá-la, o que faremos, então, a partir de duas perspectivas.

A primeira surge da freqüente atitude de professores em atribuir às famílias situações e questões enfrentadas na escola com os alunos. Uma segunda perspectiva se refere ao fato de existir dificuldade de entendimento e de definição de papéis e funções da família. Tais dificuldades também partem da escola e se tornam explícitas a partir de relações estabelecidas entre professores e alunos, mediadas por processos de comunicação.

Ambas as perspectivas, aliadas às falas de professores vêm corroborar o pensamento de Dubet (1996), no qual nos baseamos para apontar dificuldades da escola integrar funções de educar, selecionar e socializar. Os discursos, que se seguem, extraídos das entrevistas, revelam resistências que partem dos professores ao esbarrarem com as dificuldades de seus alunos, tomadas não como desafios, mas como entraves para a realização de seus trabalhos, reafirmando a posição tomada por Mantovanini (2001).

Não estudamos para isso, estamos aqui pra ensinar e não para suprir as carências dos alunos. (Professor 3, Escola A)

Estamos aqui pra ensinar, não sabemos resolver nem os nossos problemas, quanto mais os deles. (Professor 3, Escola B)

Quando eu entro pra dar a minha aula eu tenho que esquecer meus problemas lá fora e o aluno deveria fazer o mesmo. (Professor 7, Escola A)

Os alunos perdidos, sem referência, sem saber o que querem. Problemas que passam pela falta de entrosamento, dedicação, de empenho, né? Deturpação de determinados valores. Essa lacuna que digo que fica aberta, sem direcionamento da família e que causa essas situações nos meninos. (Professor 4, Escola A)

As entrevistas, analisadas de acordo com cada discurso e escola, comparadas e confrontadas suas mensagens, forneceram indícios das representações sociais de famílias para professores do ensino médio, o que será apresentado a seguir.

4.2. Discursos: encontros e desencontros, diferenças e semelhanças, marcando histórias, experiências, práticas e visões de professores.

Dos professores entrevistados na escola A 4 são do sexo masculino e 6 do sexo feminino, cujas idades variam entre 35 e 58 anos. Foram entrevistados 2 professoras de Português, 1 de Literatura, 2 professores de Física, 1 de Química, 1 de Biologia, 1 de Matemática, 1 de história e 1 de Geografia. Destes professores, apenas 3 são aposentados e atuam somente nesta escola por razões que variam entre melhora da renda mensal e ocupação do tempo livre.

Os demais atuam em outras escolas de ensino particular e público e trabalham em geral nos três turnos nestas escolas (manhã, tarde e noite). Seis professores dão aulas somente no segmento de ensino médio atualmente, enquanto outros 4 atuam também no 2º segmento de ensino fundamental. Todos tem ensino superior, 2 tem curso de especialização (lato sensu) e 2 tem curso de mestrado. (Apêndice 4)

Na escola B, dos 10 professores entrevistados, 3 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino e suas idades variam entre 39 e 56 anos. Destes, 3 professoras são aposentadas, uma delas com atuação restrita a essa escola e outras duas atuando em outras escolas. Atribuem a atuação a questões financeiras ou à ocupação do tempo livre. Os demais professores dão aulas em escolas de ensino particular e /ou público. Nesta escola foram entrevistados os professores Inglês, Geografia, Espanhol, Artes, Filosofia, Literatura, Química, Português e Matemática (2). (Apêndice 5)

Importante lembrarmos que escolhemos duas escolas para a possibilidade de estabelecer comparações entre pensamentos e visões de professores, buscando primeiramente realizar a análise do material coletado em separado (**Escola A e B**), conforme aconteceu. Pudemos perceber logo nesta etapa inicial de análise semelhanças nos discursos de professores de ambas as escolas, o que nos sugeriu e permitiu pensar outra possibilidade de análise, desta vez conjunta, utilizando-nos de dados das duas escolas, de forma a olhar seu conjunto de idéias. Entendemos esse primeiro momento como importante para a percepção de questões comuns abordadas pelos professores, e relevante tendo em vista o objeto pesquisado e a possibilidade de indícios de representações sobre o mesmo. Ressaltamos, ainda, que neste primeiro momento e etapa de análise, questões variantes e invariantes possibilitaram a realização de grupamentos.

Na primeira escola, variantes e invariantes deram lugar a 23 grupamentos,

enquanto na segunda escola, e da mesma forma, pudemos estabelecer outros 24 grupamentos. Realizada esta primeira etapa, em que focamos cada escola, buscando suas peculiaridades, partimos para uma análise comparativa dos dados encontrados e agrupados nas escolas e entre as escolas. Foi então que percebemos 21 grupamentos semelhantes nas escolas A e B, nomeados apenas de forma diferente, sendo os 2 grupamentos complementares da escola A e 3 grupamentos complementares da escola B específicos a estas escolas. Estes últimos, que se referiam a questões da adolescência, foram reorganizados em 2 grupos, respectivamente Adolescência como fase conturbada (**Escola A**) e Adolescência como etapa comum da vida (**Escola B**). Toda a análise nos levou, então, a uma segunda etapa, considerando-se que os dados encontrados nos discursos de professores das escolas A e B mostraram semelhanças significativas, que sugeriram a importância de análise conjunta do material destas escolas.

Nesta etapa de trabalho, partimos para possibilidades de reagrupar dados coletados nas escolas A e B, sendo possíveis os seguintes 23 grupamentos: **(1) Desestruturação das famílias, (2) Os pais falham na educação dos filhos, (3) Escola como salvação para famílias, (4) Famílias protegem os filhos e vão contra a escola, (5) Sentimentos de culpa das famílias, (6) Papéis da família, (7) Pais não conhecem os filhos, (9) A família como base para a vida, (10) Ausência das famílias, (11) Famílias de hoje não valorizam o estudo e a educação, (12) Famílias de hoje não valorizam mais o professor, (13) Pais tem pouco tempo para ficar com os filhos, (14) O aluno não respeita mais o professor, (15) Alunos não respeitam mais os pais (16) Saudosismo das famílias de outros tempos, (17) Pais precisam trabalhar fora, (18) Escola fica sozinha na função de cobrar, (19) Bem estar material em lugar de afeto, (20) Dificuldades de exercer a profissão de professor, (21) Dificuldades do professor na própria família (22) Adolescência como fase conturbada, (23) Adolescência como etapa comum da vida.**

Estes nos conduziram para uma terceira etapa de análise de todo o material, na qual se tornou necessário e possível reagrupar dados, tendo em vista o objeto pesquisado e a possibilidade de indícios de representações sobre o mesmo. Desta forma, os primeiros 21 grupamentos, comuns as **escolas A e B**, que tiveram maior destaque e ênfase pelos professores e articularam questões que permitiriam maior aproximação das representações de professores, foram priorizados nesta etapa de análise. Lembramos, ainda, que estes apareceram nas duas escolas simultaneamente, mas que numa perspectiva de análise destes dados na totalidade de entrevistas, e à medida que

passamos para a análise conjunta de dados, pudemos considerar suas variâncias e invariâncias e tomá-las, como referência para desenvolver uma quarta etapa.

Importante retomar aqui o fato de que visamos os resultados a partir da análise de enunciação e que gestos e atitudes dos professores, junto à análise das transformações dos discursos, foram considerados desde o início da pesquisa de campo, até esse momento de análise dos dados, podendo ser enfatizados ou não nesta última etapa, de acordo com a necessidade de argumentação de questões, a partir das quais foram estabelecidos novos grupamentos, que serão expostos à análise e discussão, visando o objeto de estudo e como os professores o representam.

Foi necessário voltar às entrevistas, rever os discursos de professores, a partir das quais estabelecemos 23 grupamentos, para podermos reagrupá-los. Desta maneira, foram recompostos 11 grupamentos, considerando-se variâncias e invariâncias, tomadas como ponto de partida para a análise. A partir destes, abordaremos questões relevantes expostas nas entrevistas, entendidas, finalmente, como centrais, de acordo com o objetivo e questões de estudo propostos: **(1) Sentimentos de culpa da família; (2) Desestruturação da família; (3) Famílias priorizam o bem estar material; (4) Escola como salvação para as famílias; (5) Desvalorização da escola pelas famílias; (6) A família como base para a vida; (7) Atividades de trabalho sobrecarregando as famílias; (8) Saudosismo das famílias de outros tempos; (9) Sentimentos de impotência do professor; (10) Pais não sabem educar os filhos; e (11) Ausência das famílias.**

Os grupamentos acima serão apresentados em seqüência progressiva quanto à frequência, variância e invariância, embora se encontrem articulados e sejam analisados e considerados de acordo com tal articulação. A ordem numérica tem aqui função de organizá-los para facilitar a discussão e estabelecer um 'caminho' para análise dos dados. Ressaltamos que os nove primeiros grupamentos expõem questões que variaram nos discursos dos professores, e os dois últimos grupamentos **(10 e 11)** expõem questões que não variaram nos discursos. Acrescentamos que a articulação entre questões evidenciadas nos grupamentos e a análise conjunta das mesmas, possibilitaram pistas dos processos de objetivação e ancoragem.

(1) Sentimentos de culpa da família

A família se faz condição para que professores possam (re)pensar práticas e diversas posições que ocupam na vida e suas implicações. A “culpa” aparece em meio a contradições e incertezas e embora retrate um sentimento (re)conhecido nas famílias, deixa ver experiência vivida por professores, ao analisarmos as transformações dos discursos e percebermos as disjunções de pessoa, contradições e incidências de rupturas e seqüências nos discursos. Interessante notar que as seqüências explicativas em que professores expõem os sentimentos de culpa dos pais, o que se faz mecanismo de controle de conflitos, à medida que discursam sobre uma realidade vivida em diferentes contextos, escola e família, onde ocupam diferentes posições. A esse respeito, lembramos que a profissão docente é parte do que se é como pessoa (ARROYO, 2000), e chamamos atenção para o que se forma como questão e conflito, ou seja, o tempo que se dispõe aos filhos e escolhas e ações priorizadas neste tempo, considerado escasso, o que se tenta elaborar, a partir da exacerbação de “sentimentos de culpa”.

As circunstâncias de vida, marcadas por incertezas de diversas ordens, fazem parte do universo vivenciado pelos sujeitos em diferentes contextos em que estes atuam e se constroem. Situações de conforto e desconforto, prazer e desprazer despertam sentimentos que precisam ser elaborados e muitas vezes o são a partir das próprias experiências. O que se deflagra nos discursos, é a necessidade de professores afastarem de si sentimentos de culpa e situações que lhes causam angústias, atribuindo às famílias o que tem em si. O outro se faz condição de (re) conhecimento e nos mostra evidências de pensamentos, sentimentos, afetos, impressões, valores e vivências de professores e auto-imagens.

As falas apresentadas a seguir ilustram o exposto sobre esse grupamento:

Eu vejo que a gente tem perdido também muito isso, né? Esse apoio familiar. (PC) Até por conta das inúmeras atividades que as pessoas têm esse apoio tem se tornado cada vez mais escasso. Você trabalha o tempo inteiro, o dia inteiro e quando chega sobrou um tempinho da noite também pra fazer outras coisas, até pra você e isso tá muito diluído. Talvez até por isso o pai é extremado em absorver essa visão do filho. (PC) Porque na verdade ele também se sente muito culpado, então ele quer que o filho seja sempre visto como bom, que tá certo, que tudo que ele faz, tá certo. (PC) Até porque ele precisa de algum momento estar ali apoiando e eu acho que esse é o nosso maior problema em sala de aula (Professor 6, Escola B)

Hoje parece que o espaço que sobrou ficou só pro lazer. Então você permite, permite, permite porque é o espaço tanto de lazer dos pais, quanto dos filhos quando eles estão juntos. E isso aí acaba é claro interferindo na criação dos filhos. (PC) Interferindo naquilo que a escola poderia solicitar dos pais na prática educativa. Porque é um encontro mais pra prazer, pra lazer mesmo. Porque os pais não encontram outro momento, tá? (PC) Então é difícil cobrar dos pais que tão encontrando pra lazer. E aí é importante notar que é lazer não só dos filhos mais deles também e aí cobrar que nesses momentos eles exerçam outros perfis de pais e mães, que cobrem que dêem limites e que eduquem, né, de acordo com que precisem fazer. (PC) E é aí que ficam presos e voltados pra esse momento agradável, que os preservem de deveres e obrigações que nem sempre são bons pra eles, mas ficam sentindo de alguma forma a falta disso, a falta de algo, o que vai gerar uma culpa. É isso! (P10-EB)

(2) Desestruturação da Família

Professores ao se referir à desestruturação das famílias em seus discursos o fazem de acordo com outros contextos, deixando entrever valores, julgamentos e preconceitos, incompreensões e modelos, considerados certos, esperados e idealizados. Situações geradoras de conflitos e angústias dão lugar a rupturas nos discursos e nos permitem o oculto a partir do manifesto. A desestruturação da família se faz questão manifesta que visa acomodar ou tirar de si a carga ansiogênica, o que se deixa perceber através de mudanças de seqüência, do uso de linguagem metafórica e de disjunções de pessoa.

A desestruturação da família se faz naturalizada nos discursos de professores trazendo questões outras que causam incômodos, relacionadas a vivências e práticas profissionais dos mesmos. Questiona-se a desestrutura das famílias, porém, ao mencioná-la, professores retratam a realidade vivida no contexto escolar e seus próprios enfrentamentos e expressam o que é aceito, o não aceito, o esperado e não esperado. Naturalizam, portanto, a questão da desestrutura da família como forma de sustentar seus discursos e descontentamentos e se utilizam de comparações que acabam por deflagrar suas dificuldades em relação ao processo desconstrução-reconstrução de paradigmas e modelos que regem seus pensamentos e práticas, tanto na vida pessoal,

quanto na vida profissional, evidenciando resistências ao novo ou diferente nestas famílias.

A esse respeito, Alberti (1996) nos fala sobre dificuldades suscitadas na relação com o outro e que esta, à medida que se faz diferente, realça ‘coisas’ que podem passar despercebidas. Outro aspecto se refere à modernidade como uma experiência de tempo e espaço em que os sujeitos se encontram implicados e vivenciam os constantes desafios. Perspectiva na qual considera que o sentir e dizer moderno tem íntima relação com o experimentar novas situações de vida, e com os processos de autotransformação e transformação, que demarcam condições de mudanças em relação às pessoas, coisas e acontecimentos, trazendo ainda a ameaça da desconstrução, necessária para o surgimento do novo. A análise deste grupamento foi possível a partir de falas de professores, entre as quais as que se seguem:

Bom, é assim que vejo essa questão da família, perdida, sem saber quem tem como aliados e jogando o que seria de sua responsabilidade para a escola. Não educa, não ensina, não dá regras, limites ou valores e não quer que nós também o façamos. É isso. (Professor 1, Escola A)

Tem alunos que a gente sente que a família está muito conturbada. Tem mãe que já chega soltando faísca, e aí vem conversar com a gente e a gente percebe essa desestrutura. E eu falo mesmo (PC), seu filho está perdido e não sou eu que vou dar conta disso. É falta de material, é desorganização geral, é uma confusão só. Na verdade mesmo, eu digo pra essas famílias que eu oriento, mas não posso ajudar no passo a passo do dia a dia. Alguma coisa eu posso fazer, mas o resto é com a família. (Professor 10, Escola A)

A situação está mesmo decadente e a família faz parte dessa decadência também. Eu vejo isso muito claro e definido, tá bom? Ela precisa de ajuda, precisa de estrutura para poder criar seus filhos. Quer dizer (risos), tá ruim, né?” (risos) (PC). (Professor 3, Escola B)

(3) Famílias priorizam o bem estar material

As situações das famílias são consideradas como desfavoráveis aos alunos, sob aspectos afetivos e emocionais e favoráveis em relação a aspectos financeiros. Este tipo de pensamento possibilita o resgate crenças e neste sentido, chamamos atenção para o fato de que professores discursam sobre prioridades das famílias (bem estar material), deixando ver a importância que atribuem a suas próprias prioridades, aos valores, crenças e modelos que regem suas práticas.

A mudança de seqüências (narrativas, explicativas e argumentativas) e rupturas nos discursos, nos permitem considerar a tentativas e necessidades destes professores em resguardar suas visões, as quais acreditam destoar de muitas visões de pais, que julgam ser desencadeadoras de carências nos alunos e ‘entraves’ para as construções e elaborações que consideram positivas e coerentes. Assim, afastam-se de responsabilidades que se referem a conflitos e impasses com os quais se deparam em sala de aula com os alunos relacionados à estruturação afetiva e emocional dos mesmos.

A ênfase nesta questão material se faz recorrente nos discursos destes professores, que a tomam como parâmetro para interesses, escolhas e conhecimentos priorizados pelos alunos e marcando uma linha divisória entre conhecimentos adquiridos fora da escola e conhecimento produzido nesta, mediado pelo professor. O uso da recorrência não acontece por acaso, mas visa, ao contrário, o sustento e (re) afirmação de propósitos e conceitos sobre a condição de ser professor e sobre a importância do conhecimento produzido na escola. A prioridade em relação a questões financeiras é vista como exemplo negativo para alunos e condição ameaçadora que abre espaço para a deturpação de valores.

Para complementarmos o exposto, lembramos que as mudanças sócio-culturais vêm tendo importância e destaque na vida e na forma de ver dos professores e voltamos nossa atenção para as contribuições de Silva (2000) sobre a diversidade de posições disponíveis na vida moderna as quais podemos ou não ocupar, e sobre o conceito e complexidade que envolve o termo educação. Para este autor, os alicerces da educação estão diretamente relacionados aos valores, às crenças, idéias e atitudes sociais de cada grupo, o que implica diferenças entre escolhas, necessidades, visões e ações de famílias e de professores.

As falas dos professores apresentadas a seguir, entre outras, possibilitaram a análise desse grupamento:

Os alunos perdidos, sem referência, sem saber o que querem. Problemas que passam pela falta de entrosamento, dedicação, de empenho, né? Deturpação de determinados valores. Essa lacuna que digo que fica aberta, sem direcionamento da família e que causa essas situações nos meninos. (Professor 4, Escola A)

Eu percebo nos alunos essa falta de carinho, muitos falando que só estarão com a mãe daqui a uma semana, ou que quase não se encontram ou conversam. Com isso eu acredito que em certos aspectos eles são dóceis e carinhosos e esse carinho que eu sinto neles tem relação com a carência afetiva que percebo. Aquele abraço, aquele ouvir, é isso que parece que falta a família poder dar hoje. A vida moderna não deixa né, que os pais tenham mais isso. Mas eu particularmente acho que os pais devem ter mais cuidado com o que eles falam com seus filhos. Não é só o bem estar material, mas também o bem estar emocional, e que muitas vezes, na maioria das vezes, influencia na escola (Professor 6; Escola A)

O que eu observo é que justamente muitos alunos têm dificuldades de entender o que a gente fala em sala de aula pelo próprio padrão cultural que têm. E aí eu volto a dizer que a minha aula é altamente política e que, se não fosse, eu não seria professor de história. Então, em função disso, o aluno tem dificuldade de compreender a matéria, dada a sua (PC) dificuldade, né, de viver no mundo com esse perfil que eu vejo dificuldade mesmo de enxergar a sociedade como ela deve ser enxergada (PC). Aí é o que aconteceu com a empregada doméstica, com o índio Galdino, então essas práticas numa sociedade de uma juventude que é uma juventude de classe média, uma juventude que tem berço, que deveria ter uma visão diferente do mundo e que, pelo contrário, a gente sabe que não têm. (Professor 8; Escola A)

O que é que eu tenho observado? (PC) Que a família sob certo aspecto, ela abandona o aluno e depois em determinado momento ela quer resgatar toda aquela culpa. (PC) Então ela começa a doar tudo que ela pode de material pro aluno, e é isso que eu tenho visualizado. Falta o acompanhamento disciplinar, não existe um acompanhamento quanto ao que o aluno faz ou deixa de fazer na escola de dentro de casa e isto está decaindo cada vez mais. (PC) Falo de convivência e relacionamento mesmo. Isso não tem mais em casa. (Professor 8, Escola B)

(4) Escola como salvação para as famílias

Considerando-se que o discurso é sempre atravessado pela ideologia, voltemos nossa atenção para visões de professores que nesse grupamento se encontram associadas à importância atribuída à educação. Construções que se fazem social e culturalmente, acabam por orientar pensamentos e escolhas pela profissão docente e associam também outras idéias, tais como a de que a escola passou a ter papéis e funções que seriam das famílias. A mensagem de que a escola é vista como o principal espaço em que ocorre a educação surge em meio a rupturas e diferentes seqüências nos discursos, conforme ilustram as falas a seguir :

A família busca diálogo, o lado cognitivo e esse lado humanista. E na minha opinião a família buscar o perfil da escola que se enquadra neste padrão por não conseguir desenvolver em casa justamente isso que de repente ele teria como objetivo. Ele não conseguir desenvolver isso na família, ele não conseguiu desenvolver isso na vida dele, mas ele sabe que isso é o melhor (PC). Então ele coloca ou ele não conseguiu mais dar conta disso, ele acha que ele não foi pelo melhor caminho e isso acontece mesmo...(PC)...às vezes o pai e a mãe criando o filho com a maior das boas intenções, ele erra, né? Ele não diz não, ele não coloca limites e aí ele percebe que aquela escola pode ser um grande trunfo na vida dele e que pode ajudar muito mais essa criança ou adolescente, e ele aí busca essa escola como salvação pra vida deles. (Professor 1, Escola A)

Eu deixo como mensagem nisso tudo tão importante que a gente está comentando que as famílias amem mais seus filhos e os ensinem a respeitar principalmente os adultos, né? Tem que respeitar o passado das pessoas e valorizar a educação porque é a última maneira de você modificar a nação, não tem outro jeito, nenhuma nação cresceu com guerra. Se nós não valorizarmos a educação, os nossos filhos não vão valorizar a educação dos nossos netos e aí vai virar uma bola de neve que aí a gente não sabe onde é que vai parar, mas a gente nunca vai deixar de ser um país subdesenvolvido enquanto não investirmos pesado e mais massivamente na educação. (P2-A)

Então eu acho que o papel da família hoje anda falho e que recai sobre a escola responsabilidades que antes não haviam, e nem todos os professores sabem lidar com isso. Ter que corresponder essa carência que vemos, orientar, ajudar e ainda encarar o que considero a maior dificuldade hoje para o exercício dessa profissão, que não ter o que fazer para conseguir dar aula, trabalhar mesmo. (Professor 6, Escola A)

Eu acho que (PC), é uma opinião muito minha, tá? Mas a família que não valoriza e não prioriza o estudo (PC), que a educação pra essa família não é ela que vai servir como ascensão social, não é qualidade de vida (PC). Quer dizer (PC), quando essa família não associa o

conhecimento a essas coisas, ascensão social, qualidade de vida, felicidade pessoal, eu acho que fica difícil pra o aluno, entendeu (PC)? Para o filho entender essa importância. Perceber essa importância e valorizar a escola, valorizar os professores, entendeu (PC)? Assim (PC) fazer com que a escola se torne realmente um lugar de discussão. (Professor 10, Escola A)

Discursos que nos levam a abordar a escolha pela docência, vista por alguns autores como Catani, Bueno e Sousa (2001) como algo intrínseco à história de vida desses profissionais. Pertencas e referentes guiam esta escolha, sustentando imagens e idéias sobre a profissão docente como salvação. Pudemos perceber estas imagens relacionadas à valorização desta profissão, e atribuídas a outrem, no caso às famílias, numa tentativa de evitar dissonâncias, se considerarmos que a desvalorização profissional é algo que acaba ‘escapando’ nos discursos, fazendo parte da visão que professores têm sobre a própria profissão:

O professor hoje, né, eu vejo isso bem claro, não tem o respeito da sociedade e, passa a não ter mais o respeito do aluno, pois não aprende mais isso com a família... Eu deixo como mensagem nisso tudo tão importante que a gente está comentando que as famílias amem mais seus filhos e os ensinem a respeitar principalmente os adultos, né? Tem que respeitar o passado das pessoas e valorizar a educação porque é a última maneira de você modificar a nação, não tem outro jeito, nenhuma nação cresceu com guerra. Se nós não valorizarmos a educação, os nossos filhos não vão valorizar a educação dos nossos netos e aí vai virar uma bola de neve que aí a gente não sabe onde é que vai parar, mas a gente nunca vai deixar de ser um país subdesenvolvido enquanto não investirmos pesado e mais maciçamente na educação. (Professor 2, Escola A)

Interessante notar as formas hiperbólica e metafórica utilizadas nesses discursos, cujas transformações (disjunções) fazem ver que professores, em nome das famílias, associam escola à salvação. Associação que decorre da construção de seus conhecimentos, processo amplo e complexo, que implica informações, significados e elaborações, em que escolhas vão sendo guiadas por referentes e pertencas ao mesmo tempo em que sugerem algo muito próprio destes sujeitos, que atribuem sentidos a sua profissão (MADEIRA, 2000). A escola se faz, assim, “salvação” para estes professores, primeiramente, para que possam vê-la como “salvação” para as famílias. Um movimento necessário para manter expectativas em relação à escolha da profissão docente, e tentativa de valorização profissional, diante de desafios encarados como ameaça para seu trabalho e condição.

(5) Desvalorização da escola pelas famílias

Professores, diante de conflitos e questionamentos com os quais se deparam em suas relações e práticas, e considerando-se as visões que têm sobre a própria profissão, que deixam entrever em seus discursos, dão forma a imagens as quais decodificam, associam a sentimentos, como o de desvalorização e tentam elaborar. As contradições de seus discursos nos mostram que a desvalorização não é simplesmente algo que vem de fora, que parte das famílias, conforme dizem. Tais contradições nos revelam um movimento que passa pelo (re) conhecimento da própria desvalorização profissional e, ao mesmo tempo, pelo desconhecimento ou negação de tal condição, uma vez atribuída a outrem, no caso as famílias. Considerando-se que o que vemos no outro se refere a nossas próprias faltas, podemos dizer que, em outras palavras, professores manifestam-se ideologicamente retratando algo que lhes parece abstrato, mas materializa-se e objetiva-se no momento em que o foco é a família. Tal fato se deixa entrever através de pistas (contradições, silêncios, seqüências explicativas e argumentativas, disjunção de pessoa, generalizações, forma hiperbólica) nos discursos de que a desvalorização da profissão está presente em seu imaginário:

Porque eu acho, na minha concepção, que a escola só vale a partir do momento que ela é lugar de discussão. Aonde ela não é lugar de discussão, a educação não está sendo completa. E como é que o aluno vai valorizar e ver a escola com esses olhos se eles não são educados para isso. Se a família, muitas famílias, a maioria, né, não valoriza a escola. (Professor 10, Escola A)

O aluno está cada vez mais perdido e parece que ele aprende a conviver socialmente sem uma base familiar, sem estrutura, então tudo que ele aprende me parece que é realmente dentro da escola, com os grupos, né, (PC) pela inteligência interpessoal que ele vai trabalhando conforme as coisas vão acontecendo e ele se sente despreparado... O pai sente esse abandono e quando vê que o aluno está com um determinado quantitativo em notas, ele aparece na escola e tenta transferir pros alunos, (PC) os alunos transferem pros professores, os professores transferem. (PC) Tá todo mundo sempre transferindo suas responsabilidades pra querer entrar no grupo também. (Professor 8, Escola B)

O que eu venho observado (PC) é que as famílias vêm pouco pra escola e (PC) quando elas vêm elas vêm baseadas no que os alunos passam pra eles. É (PC) não existe mais uma política da família de procurar a escola e acompanhar o desenvolvimento do trabalho que é feito na escola com o aluno. Então muitas vezes eles vêm aqui (PC) à

procura, quer dizer (PC) em busca de alguma coisa que o aluno passou pra ele. (PC) Então é a partir do que eles recebem é que eles vão construir alguma via de desenvolvimento com a escola. Muitas vezes de uma maneira defensiva porque o aluno principalmente no primeiro ano de ensino médio ele ainda está muito na perspectiva de amadurecimento. Não tem ainda aquele amadurecimento completo, né? (PC) Então ele fica muito na defensiva e lê acha que tudo que acontece o professor tá focando em cima dele ou o professor tá perseguindo ele. (PC) Então ele passa essa idéia pra casa e por não ter um elo diretamente da família com a escola muitas famílias chegam aqui na defensiva. (Professor 9, Escola B)

As famílias acabam acompanhando o aluno em defesa do filho. Ah, porque meu filho não faz isso, o meu filho não faz aquilo e como eles têm pouco tempo pra ficar com os filhos, o pouco tempo que eles têm pra ficar com os filhos, o pouco tempo que eles têm e não querem que o filho estude mesmo, querem que os filhos fiquem com eles, passeiem, viagem, estudar depois você estuda, depois a gente dá um jeito, depois a gente vê isso. (Professor 2, Escola A)

A elaboração dessas idéias, presentes em seus discursos, mostra associações entre desvalorização da profissão docente e ascensão social. Paradoxalmente, à medida que professores vêm abalados seus status e prestígio, a profissão é favorecida em discursos políticos e no imaginário social, no que diz respeito à sua importância e correlação com possibilidades de futuro melhor (NÓVOA, 1995 *apud* LÜDKE, 1996). Interessante poder discutir este aspecto na seqüência, que sucede a discussão de visões da escola como salvação. Tal possibilidade nos permite considerar e relacionar imagens que se formam e possibilitam atividade representativa. Professores, ao representar as famílias, o fazem a partir de processos inconscientes e conscientes, que promovem omissões, falhas lógicas, argumentações que visam mascarar e evitar dissonâncias cognitivas, e outros processos que não se fazem neutros ou casuais, mas mecanismos relacionados a pressupostos ideológicos que lhes conferem modos de pensar, ser e agir, apreendidos a partir de estilos que o próprio sujeito constrói em suas comunicações. O que nos sugere voltar ao conceito de representação social de Moreira (2001), que a reconhece como um saber prático, capaz de orientar comunicações e condutas, ressaltando a impossibilidade de apreendê-las de forma isolada, assegurando-lhes associação a outras, de forma a garantir as condições de coerência e inteligibilidade da representação de dado objeto, constituído enquanto saber.

(6) A família como base para a vida

Indícios de que professores consideram a família como base para a vida, foram possíveis ser apreendidos dadas as recorrências a esse aspecto e, portanto, significativa presença nos discursos, o uso de linguagem metafórica, mudanças de seqüências, principalmente o uso das argumentativas, silêncios e disjunções de pessoa. Condições que marcam a necessidade de afirmação da família como base principalmente para o trabalho do professor em sala de aula, considerando-se as demandas por estes explicitadas neste grupamento e em outros cujas idéias se associam. Esta mensagem capturada em meio às transformações dos discursos, mais que uma tentativa de ressaltar a importância da família para os alunos, se faz possibilidade para que professores mostrem suas necessidades e demandas em relação às famílias e resistências quanto às suas ações, embora considerem, na maioria das vezes, a falta destas como condição desfavorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Importante percebermos que ações que professores vêem como prioritárias e consideram faltar nas famílias, vão ao encontro de valores e ideais que tentam resguardar e manter ao longo do tempo e de suas práticas. O que vem a reforçar que as instituições família e escola coexistem estabelecendo relações de interdependência (COLUS; LIMA, 2007), neste caso, a escola dependendo de ações que julgam não encontrar nas famílias, às quais são atribuídas expectativas, falta destas e dificuldades. Estas vêm sendo vividas através de práticas e relações entre professores e alunos, porém atribuídas às famílias, ressaltada sua importância para a vida dos alunos, segundo aspectos que visam o desempenho escolar, a maturidade, a responsabilidade e a estrutura emocional dos mesmos. Discursos que seguem na mesma direção da afirmação de Osório (1996) de que a família continua sendo apontada como transmissora de valores e modelos primeiros e sendo vista como viga mestra de realinhamento do homem em seu processo evolutivo.

A família como base para a vida é objetivada por professores nesse grupamento e traz à tona crenças e modelos. Em destaque, as relações estabelecidas por professores entre educação familiar e educação escolar, cuja importância e prestígio da primeira, vise a segunda, para a garantia de uma 'continuidade' que favoreça as práticas e relações na escola, de acordo com demandas destes professores.

A seguir são apresentadas falas de professores a partir das quais podemos elaborar tais considerações:

Eu acredito que existe uma relação intrínseca, direta, entre o papel da família e o papel da aprendizagem em sala de aula. Pra mim é uma linha direta que existe. Por que a gente percebe que (PC), eu venho percebendo, né, cada vez mais que a construção de qualquer coisa e o conhecimento se inserem nesta coisa que eu estou me referindo. É um processo lento e curto. (P9-A)

Então eu penso que a família é tudo no sentido em que ela valorize a educação. Não é a educação, né, é o conhecimento. É que o conhecimento não passa pela nota. O conhecimento com repercussão na vida mesmo, né! Na atividade interna, interior da gente, né, emocional. Na prática da gente ter uma alimentação bem saudável, da gente se relacionar bem com as pessoas, que tudo isso é cultura, né? (Professor 10, Escola A)

A gente até que tem a possibilidade de influenciar esses aspectos de formação do aluno, mas ela é muito limitada, pois aí fora os meios de se fazer aprender são mais lúdicos, (PC) brincando, ou com filme, no diálogo e no cotidiano em casa ou mais ainda (PC) na visão, no movimento e no conviver, com as pessoas com que ele (PC), seja família ou seja próximos que agem de uma determinada maneira. (PC) Mesmo que as pessoas não falem que aquilo é certo ou errado, daquela forma agem (PC) e isso tem uma força muito grande, não é? Essa coisa da vivência, né, (PC) acabam vivenciando o que as pessoas falam e a gente tem um choque com isso. A gente vai, estuda, aí pensa uma coisa intelectualmente, porém na hora que a coisa vai (PC), não como conteúdo formal, mas como uma mera discussão ou uma conversa, aí eles entram em contradição do que eles têm enquanto formação mesmo (PC), e o que ele aprendeu intelectualmente. (P2-EB)

Acho que é basicamente isso, né? (PC) O que eu mais poderia dizer? (PC) Tá faltando compromisso, a palavra certa é essa. É compromisso, responsabilidade e isso é dado pela própria família que (PC) não tem jeito a gente traz as essas coisas de casa mesmo. Então é isso que eu acho, que eu penso e acho que já falei até demais (Professor 8, Escola B)

O aluno ele passa por todos os problemas que o adolescente passa mas é diferente quando a família constrói essa ligação e esse meio termo. Porque a maior parte delas não tem esse meio termo (PC). É um extremo ou outro. (PC) Então aquela resistência do adolescente que normalmente aconteceria dentro de casa, vem toda pra escola e não fica nada em casa porque praticamente toda vivência dele e desenvolvimento dele acontece aqui dentro do espaço escolar, né? Pouco tempo eles têm com a família. (PC) Agora é muito engraçado que quando o aluno tem essa família mais presente, o comportamento dele é muito diferente dentro do grupo porque você vê nitidamente desde o início. Num primeiro momento você vê a família que faz um acompanhamento e a família que não faz esse acompanhamento. Você

percebe isso nitidamente pelas atitudes dos alunos e pelo desenvolvimento. O aluno que a família acompanha ele se coloca limites, ele sabe até que ponto ele pode ir, ele brinca, ele para de brincar na hora certa e ele conversa mas ele sabe também a hora de conversar. Sabe o momento da responsabilidade, né? (PC)Então fica claro na sala de ver e de até prever o aluno que vai conseguir um amadurecimento educacional e aquele que não vai conseguir porque a família tá perdida ainda. E alguns alunos não vão conseguir nem passar de ano porque não conseguiram esse elo, né, da escola com a família. Tá bom? (P9-EB)

(7) Atividades de trabalho sobrecarregando as famílias

Sobre esse grupamento, e a partir deste, podemos dizer que professores mencionam a realidade de trabalho das famílias e se incluem nesta, analisados seus discursos e considerada a presença de disjunções, metáfora, a quebra de seqüências e pausas. Transformações que nos mostram a associação de idéias e questões relacionadas a mudanças sociais, contextos de reestruturação das famílias, alteração de papéis desempenhados pelos sujeitos na sociedade e inserção da mulher no mercado de trabalho. As intensas atividades de trabalho dos pais relacionam-se à visão da família como base para a educação dos filhos e à desestruturação atribuída a essa instituição, deixando entrever a rede de idéias e mensagens associadas para a representação do objeto. O aspecto de sobrecarga de trabalho se faz recorrente nos discursos dos professores, traz a tona situações da vida moderna e mercado de trabalho, relacionando tempo de trabalho à falta de tempo da família para que possa cumprir sua função de educar, e abre caminhos para que professores ao questionar a condição da família na atualidade tenham um olhar sobre suas próprias dificuldades, que se referem aos contextos de vida familiar e profissional. Contextos estes que se misturam, interligam e se fazem presentes em meio às transformações dos discursos que se seguem:

Quando chega no ensino médio, e eu acredito que estou até aqui trazendo o foco para a minha realidade de trabalho e de vida, a influência dos amigos, da mídia, ela é muito forte e também pelos pais entenderem que eles são quase adultos, o que não são ainda, cedem espaço para a mídia. Ao ceder esse espaço, ou não acompanharem de perto, ou não darem diretrizes e não discutirem determinadas realidades que para os pais a ótica é uma e para esses meninos é outra, então começam a haver os conflitos. Talvez pelo fato de vivermos num mundo muito competitivo, onde os pais, nós né, precisamos

trabalhar, precisamos estar fora, esses meninos, esses alunos ficam muito sem assistência, o que leva de repente ao não encontro, a uma dispersão. Com isso não digo danos, mas se abrem lacunas que não são preenchidas, que não são perfeitamente preenchidas (PC). E dentro desse processo, a gente começa a encontrar os problemas que estão aí e que são de conhecimento de todos nós. (P4-A)

Eu tenho visto que até mesmo pela chamada modernidade, onde os pais e principalmente a mãe que tinha um papel muito importante na família, hoje estão inseridos até o pescoço no mercado de trabalho. Eles têm franqueado à escola responsabilidades que deveriam partir da família. (Professor 5, Escola A)

Eu percebo nos alunos essa falta de carinho, muitos falando que só estarão com a mãe daqui a uma semana, ou que quase não se encontram ou conversam. Com isso eu acredito que em certos aspectos eles são dóceis e carinhosos e esse carinho que eu sinto neles tem relação com a carência afetiva que percebo. Aquele abraço, aquele ouvir, é isso que parece que falta a família poder dar hoje. A vida moderna não deixa né, que os pais tenham mais isso. (Professor 6, Escola A)

Se os pais se dedicassem mais a essa coletividade que é o convívio mesmo, o estar mais perto, estabelecer contato, abraçar mais e fazer perguntas, conversar, eu acho que isso seria uma atitude mais positiva para a formação. Essas ações levariam a melhores relações e educação (PC). Mas a gente sabe que nos grandes centros urbanos há uma grande dificuldade, ao contrário das cidades pequenas, que oferece essa possibilidade de um convívio mais provinciano. (Professor 8, Escola A)

Então tem dois extremos: aquela família que vem e começa a desenvolver um trabalho com a escola é bem mais fácil pra aprendizagem do aluno e pra o trabalho do professor que o extremo de só escutar a versão do filho, de não querer fazer esse trabalho de acompanhamento que eu até acho que é mais complicado nos dias de hoje porque o pai tem que trabalhar o tempo todo fora de casa (PC) e a mãe também. Hoje a família, a mãe não fica dentro de casa, né, ele sai, ele vai pro trabalho. (PC) Então eu acho que eles procuram botar muita responsabilidade no adolescente e acho que isso gera muitas frustrações e dificulta o trabalho de sala de aula. (P9-EB)

Acrescentamos, a partir destas falas, que as atividades de trabalho das famílias se mostram incompatíveis às necessidades estabelecidas por professores em relação aos alunos e à escola, e a modernidade se apresenta como uma espécie de ‘vilã’, a qual se atribui a saída da mulher de casa, para atividades de trabalho intensas, que vem a impossibilitá-la a cumprir papéis de mãe, mulher e dona de casa. A estas funções, se somam outras cujas necessidades e demandas, instituídas, naturalizadas e, portanto, esperadas, que passam pelo de zelo ao marido e filhos, pela responsabilidade de educar

com afeto, carinho e amor, e não isentam as questões de vigilância, punição e controle.

(8) Saudosismo das famílias de outros tempos

A análise e denominação deste grupamento, quase que invariante na Escola A, nos foi possível, principalmente, a partir de disjunções de tempo que se fazem presentes e recorrentes nos discursos de professores. Apreender este aspecto mediante transformações que abrangem disjunções, mudanças de seqüência, repetição de frases e palavras, constantes momentos de silêncio e até mesmo momento de riso, significou considerar modelos de família idealizados e legitimados por professores e a necessidade de afirmação destes, com fins de convencimento daquele que discursa e do que ouve.

A esses modelos se aplicam a busca de outros tempos, visões de antigamente como referência, e tipos de famílias consolidados como imagens, em meio a comparações e confrontos entre o ontem e o hoje, que retratam respectivamente bons tempos e maus tempos. Podemos dizer que estes professores tentam (re) afirmar seus referentes e pertencas, ao sustentarem discursos que responsabilizam as famílias quanto a mudanças percebidas em alunos, que consideramos aqui como 'o novo' e que situa o tempo de hoje, outros valores e modelos, e dificuldades enfrentadas no exercício da prática docente.

De acordo com os discursos e perspectivas de análise dos mesmos, percebemos o traçar de uma 'linha do tempo' que, de um lado tem como marco uma época em que famílias, professores e alunos estabeleciam, em diferentes contextos de vida, relações de hierarquia, autoridade, respeito, parceria ou cumplicidade e, de outro, uma época de incertezas que traz a tona 'o novo', e cujas mesmas questões são vistas como flutuantes e falhas, atreladas a contradições, deturpação de valores e individualismos. Desta forma, o ontem é para professores, sinônimo de tempos de certezas, segurança, e de relações saudáveis, estáveis e desejáveis, enquanto o hoje é marcado por incertezas, inseguranças, e relações conflituosas e instáveis, com as quais se convive em meio a resistências e dificuldades.

Importante, neste momento, estar atentos as possibilidades de articulações entre tempo e experiência vivida, e com base nos discursos e colocações, acrescentarmos que a família representada por professores é a de ontem, pelos valores, modelos e ideais desta, o que torna difícil o (re) conhecimento de famílias de hoje e implica visões e sentimentos acerca de sua ausência, culpa e desestrutura na atualidade. O grupamento

“saudosismo” abarca, desta forma, outros que o antecedem (sentimentos de culpa das famílias, desestruturação das famílias, desvalorização da educação, família como base, atividades de trabalho das famílias) e sucedem. Vejamos, então, como estas questões foram apresentadas em alguns discursos dos professores:

Hoje em dia o professor não tem (PC), não representa mais uma figura em que o aluno respeita, nem como profissional, e nem como pessoa e (PC) isso é pra mim uma das mudanças mais significativa nesses anos. Antes só a chegada do professor em sala de aula já impunha uma mudança de atitude que hoje em dia a gente não percebe. Eu achei que isso aí vem de casa porque em casa não há mais esse respeito aos pais. Então essa falta de respeito é talvez um dos maiores fatores que a gente tem... Eu acho que isso vem de casa porque eu também percebo que da mesma maneira que eles não têm esse respeito com a gente, eles também não têm com os pais. Até na forma de se referir aos pais, às vezes até em reunião, às vezes a gente percebe por aí que não há respeito aos pais. Não sei, também acho que os pais também não cobram isso. (Professor 3, Escola A)

O processo como um todo hoje (PC), ele é muito contraditório. Há uma democracia, há espaço para discussão, mas as pessoas não ocupam seus verdadeiros lugares. A família assim, é mais uma que não ocupa seu lugar hoje, acarretando problemas. Acho que já falei demais! Eu acho que é isso. Bom, é o que penso e que devo compartilhar. (Professor 4, Escola A)

Eu acho que (PC), antigamente a família era mais (PC) participativa, eu acho. (PC) Você convocava a família e raramente não vinha um ou outro, a maioria das vezes o casal mesmo. (PC) Antigamente eu me lembro do casal junto (PC) vindo atender ao pedido da gente e acompanhava mais de perto o aluno. Um apoiava o outro e ambos davam mais atenção aos filhos. Isso eu me lembro assim nitidamente. (PC) Hoje em dia eu não sei. (PC) Eu não sei que (PC), cada um tem seu serviço, né, é comum vir avó, irmão mais velho, alguns pais até vêm, mas é minoria. (Professor 1, Escola B)

Eu tenho visto a família mais perdida. (PC) Não sabendo exatamente como pode auxiliar. Tenho visto a família com um certo sentimento de culpa achando que poderia interferir mais no processo educativo em geral, tanto na escola quanto em casa, na educação de casa mesmo, mas que não tem tempo pra isso. Aí tenho visto a família também muito permissiva por causa disso. (PC) É mais ou menos um movimento de compensação, né? Como a família sente culpa por não dar tempo aos filhos, não dar atenção e cuidados, ela acaba dando outras coisas, o que vem a ser uma liberdade que não é conquistada pelos filhos e é uma liberdade (PC) excessiva. Hoje a gente tem um pouquinho de dúvidas (risos) o que vem a ser esse papel, né? De todo modo deve ser um papel ainda de auxílio, de conselho e você percebe que os pais têm trocado isso pelos bens materiais, pela concessão de uma série de benefícios aos filhos e os pais quando vêm à escola eles se mostram realmente preocupados se isso é que é certo, se realmente

é assim que se age. (PC) Ao mesmo tempo não há outra maneira de se fazer isso porque eles trabalham e o tempo é (PC) me parece que não há assim o tempo de qualidade dos pais com os filhos e os pais vêm essa qualidade como permissividade. (PC) Então é o tempo do lazer (PC) quer dizer, antes os pais tinham mais tempo com os filhos. Eu ainda tenho visto algumas famílias que ainda tem, mas é uma minoria. Esse mais tempo dava espaço pra o lazer e dava mais espaço para a cobrança, dava espaço para a criação de modelos, mexer com os paradigmas. Hoje parece que o espaço que sobrou ficou só pro lazer. (Professor 10, Escola B).

(9) Sentimentos de impotência do professor

As falas que dão forma a este grupamento se encontram marcadas por disjunções de tempo, de pessoa, diferentes seqüências (narrativas, explicativas e justificativas), constantes pausas, pelo uso de hipérboles, metáfora e lugar-comum. O que nos permitem analisar as visões de professores sobre a própria profissão e mudanças que apontam sentimentos de desvalorização profissional. O exposto, dados seus desdobramentos, associação a ‘sentimentos de impotência’ e relação com outras questões, discutidas em grupamentos tais como ‘desvalorização da escola pelas famílias’ e ‘saudosismo das famílias de outros tempos’, indicam e revelam, sobretudo, uma mensagem que ao mesmo tempo se quer camuflar e passar. Podemos assim considerar, pelo fato do sentimento de impotência do professor aparecer relacionado a ações e condutas das famílias e alunos, e ser uma mensagem construída no ao longo de discursos cujo objeto é a família.

Nesta perspectiva, o dito se encontra articulado a todo um contexto, no qual a ênfase nas mudanças reflete imagens de outros tempos, em que a profissão docente se encontrava associada, de forma direta ou indireta, a valores tais como respeito, status, prestígio, felicidade, satisfação, reconhecimento e a práticas baseadas em relações de saber-poder. Tempos e relações que correspondem às perspectivas e expectativas de professores, de acordo com questões diretamente ligadas a condição de saber, influência poder, e escolha pela profissão. O que justifica conflitos e angústias experimentados no tempo de hoje, em que situações e contextos vivenciados em salas de aula com os alunos, expostos pelos professores, ao longo das transformações de seus discursos, e atribuídos a situações e condições externas, as quais julgam desrespeitosas e deseducadas, desprestigiando e desvalorizando suas ações e propostas pedagógicas, não

(re) conhecendo componentes internos e próprios julgamentos sobre a profissão. Trazer as coisas do externo significa o próprio processo de se fazer nas relações. Nestas, o eu é ao mesmo tempo o que é do grupo. Em outras palavras, professores ao se apropriarem do externo, daquilo que consideram estar no outro, subjetivam e expressam dando indícios de seu interno, daquilo que está no outro e em si.

Chamamos atenção, tendo em vista o não (re) conhecimento do que professores trazem em si, para uma questão relevante ao tratarmos e discutirmos as visões e sentimentos destes sobre a profissão docente. Trata-se do fato de que em suas relações com alunos, impressões, pensamentos e julgamentos estarem sendo passados aos mesmos por meio de gestos, atitudes e formas discursivas. E considerando-se que papéis e características de professores têm sido amplamente reconhecidos como fatores que interferem na qualidade das relações entre professor aluno, relevantes para práticas pedagógicas bem sucedidas (WEINER, 1985 *apud* MARTINI; DEL PRETTE, 2002), podemos entender que tais sentimentos de impotência, à medida que refletidos nas relações com alunos, são também aspectos que demarcam e conduzem situações de aprendizagem. Pudemos pensar as questões acima, relacionadas neste grupamento, de acordo com o expressado pelos professores entrevistados:

O professor hoje, né, eu vejo isso bem claro, não tem o respeito da sociedade e, passa a não ter mais o respeito do aluno, pois não aprende mais isso com a família. Então o aluno discute com o professor em pé de igualdade e claro que nós também, pois ninguém é perfeito, mas a falta de respeito, a forma com que esses garotos, essas meninas conversam com os professores, nos levam a acreditar que dentro da residência deles aconteça a mesma coisa... Eu costumo comentar com a minhas alunos e com meus alunos que a profissão de professor você tem como maior salário, o primeiro salário que você recebeu. Além disso, você nunca vai deixar de ser professor (PC), você faz cinco anos de faculdade, quatro anos de faculdade, termina sua faculdade com o maior grau possível e imaginário e por mais que você estude você nunca vai deixar de ser professor. Então, se a sociedade não valorizar nosso trabalho, daqui a dez anos não haverá nenhum cidadão consciente desejando ser professor... A relação professor-aluno está difícil por conta disso já que a sociedade não entende e o governo não entende o que é a profissão do professor e que a única maneira de você fazer uma revolução sem guerra é através da educação, fica difícil pro aluno entender a posição do professor e entender aquilo que o professor coloca pra ele como obrigação. (Professor 2, Escola A)

Hoje em dia o professor não tem (PC), não representa mais uma figura em que o aluno respeita, nem como profissional, e nem como pessoa e (PC) isso é pra mim uma das mudanças mais significativa nesses anos. Antes só a chegada do professor em sala de aula já impunha uma

mudança de atitude que hoje em dia a gente não percebe. Eu achei que isso aí vem de casa porque em casa não há mais esse respeito aos pais. Então essa falta de respeito é talvez um dos maiores fatores que a gente tem. (Professor 3, Escola A)

Eu penso que as pessoas deveriam acreditar mais umas nas outras, possam juntas buscar um equilíbrio, elas juntas possam ter um viés, um viés pedagógico, um viés humanitário, para que a vida possa ser melhor. É isso que eu espero e busco como professor (PC), com muita dificuldade. É isso que as famílias deveriam pensar mais e priorizar em suas vidas com seus filhos. Aí sim estaríamos caminhando na mesma direção. (P8-A)

A gente até que tem a possibilidade de influenciar esses aspectos de formação do aluno, mas ela é muito limitada, pois aí fora os meios de se fazer aprender são mais lúdicos, (PC) brincando, ou com filme, no diálogo e no cotidiano em casa ou mais ainda (PC) na visão, no movimento e no conviver, com as pessoas com que ele (PC), seja família, ou seja, próximos que agem de uma determinada maneira. (PC) Mesmo que as pessoas não falem que aquilo é certo ou errado, daquela forma agem (PC) e isso tem uma força muito grande, não é. (Professor 2, Escola B)

(10) Pais não sabem educar os filhos

Neste momento, a análise prossegue, dando continuidade a grupamentos possíveis, que se encontram articulados entre si e com anteriores. Precisamos pontuar que este grupamento e o próximo caracterizam-se como invariâncias nos discursos dos professores entrevistados e ressaltar que a análise destes dois últimos grupamentos junto aos demais discutidos até o momento, nos permite indícios de representações sociais de família para estes professores. A análise prossegue em separado, no entanto, por questões de escolha do pesquisador, visando facilitar aspectos relacionados à compreensão de como o material (entrevistas) foi utilizado.

O referido grupamento engloba questões já vistas, analisadas e discutidas anteriormente e vem reforçá-las, sendo uma invariância nos discursos. Portanto, se faz articulado e articulador, ao mesmo tempo, principalmente, ao analisarmos as estruturas dos discursos dos professores sob a influência de questões pinçadas e diretamente relacionadas à atuação da família como forma de representação da mesma. Ao falar de sua atuação, ou da falta desta se processa a representação que se tem. Assim sendo, professores apresentam muitas possibilidades de ações, como desejáveis de ser

efetuadas pelas famílias, afirmando a não concretização destas, deixando entrever modelos e valores. Os tipos de famílias expostos por professores, que julgam ser de seus alunos e assim (re) conhecem, contribuem para visões sobre atitudes de alunos em sala de aula, à medida que consideram que famílias desconheçam ações que conduzam à educação dos alunos. Vejamos a forma metafórica e hiperbólica utilizadas para se referir aos alunos, bem como as transformações no discurso (pausas e rupturas) que trazem implicações acerca do lugar ocupado pela da família e pelo próprio professor:

É a falta de luz no fim do túnel. (PC) Eu acho eles sem objetivos, sem meta, sem interesse, sem responsabilidade, (PC) sem nada. E a família e a sociedade contribuem pra isso. Se eu me colocar no lugar do aluno eu fico penalizada. (PC) É um desperdício porque eles têm tudo pra surgir agora, né, pra crescer, pra explodir, né, pra serem grandes e a hora seria agora, né, pra direcionar e explodir, né? Me dá pena, né, me dá muita pena e uma sensação de (PC), eles estão sem rumo, não sabem o que vão fazer e são moles, devagar. (Professor 3, Escola B)

A educação a que se referem, portanto, é a ‘boa educação’, que associa modelos de família baseados na família nuclear, a partir da qual surgem expectativas de que pais tenham determinadas ações, através das quais eduquem de fato e favoreçam as práticas educativas na escola. Ações naturalizadas, esperadas, que acabam por reafirmar valores e modelos e fornecem indícios de representações de família. Ações pinçadas e associadas ao longo das transformações dos discursos, segundo os moldes daquela família que seria a mais correta e significaria o esteio para o desenvolvimento do indivíduo: valorização do potencial do filho; incentivo e atenção aos cuidados pessoais, alimentares e de higiene; interesse pelos estudos do filho; regras; limites; amor; afeto; carinho; atenção; apoio; saber ser presente; não ser ditador; não superproteger; participação equilibrada/pensada; conhecimento e acompanhamento ao trabalho pedagógico da escola; necessidade de definição do papel de pais para os filhos; auxílio; conselhos; cobrança; orientação; fiscalização; valorização da educação e do professor; proximidade em relação a escola e aos filhos; doação (privação de momentos individuais para investimento nas relações familiares coletivas); convívio/contato; conversas; perguntas; espaço para discussão; conhecimento das dificuldades e necessidades dos filhos.

Estas ações (re) atualizam o tempo passado e ressaltam uma lacuna no presente, capturada nos discursos dos professores, num movimento pela busca de alunos e

respectivas famílias idealizados. Movimento este que, ao mesmo tempo em que parece externo e focaliza o outro, reflete e diz respeito ao interno de quem busca tais ideais de maneira a realçar referentes internos que se vêem ecoados nos discursos, em meio a metáforas, silêncios, risos, quebra de seqüências e expressões recorrentes, através dos quais os professores visam afirmar seus pensamentos e convicções, e buscam ter visões acerca de outrem, neste caso das famílias:

A família busca diálogo, o lado cognitivo e esse lado humanista. E na minha opinião a família buscar o perfil da escola que se enquadra neste padrão por não conseguir desenvolver em casa justamente isso que de repente ele teria como objetivo. Ele não conseguiu desenvolver isso na família, ele não conseguiu desenvolver isso na vida dele, mas ele sabe que isso é o melhor (PC). Então ele coloca ou ele não conseguiu mais dar conta disso, ele acha que ele não foi pelo melhor caminho e isso acontece mesmo...(PC)...às vezes o pai e a mãe criando o filho com a maior das boas intenções, ele erra, né? Esse é o papel da família, quer dizer, deveria ser (risos). Parece mesmo que esses pais querem que os filhos permaneçam como eles acreditam que deve ocorrer. Se eles próprios não põem limites, regras, e não enxergam os erros dos filhos, não é a escola que vai fazê-lo. Parece que é isso que lhes ocorre quando se deparam com suas falhas. A escola na verdade fica com o papel de cobrar, porque não há uma fiscalização tão incisiva daquilo que ele fez ou não fez, não há aquele compromisso maior desenvolvido por esse adolescente e que tem que ser desenvolvido nesta fase. A gente percebe que as famílias que não aceitam e tentam se impor diante das regras e das normas de uma instituição, ela está fracassada na própria instituição dela que é a família. Eu vejo uma relação muito, muito (PC), muito intrínseca com isso. Não estão sabendo lidar com aquelas regras e normas de sua própria família, também não sabem lidar com as regras e normas que tem uma instituição. (Professor 1, Escola A)

Eu vejo a família geralmente omissa, só tomando providências quando a situação está chegando ao limite, porque nessa situação limite, eles resolvem correr atrás. Às vezes culpando as pessoas que não tem nada com isso, tipo assim, meu filho está com problemas porque o professor está com problemas. Mas ele só viu isso no final do ano? O professor fica inadequado só no final do ano? Então cadê esse pai, essa família durante o ano que não vê, não acompanha e não está nem aí? O filho teve problemas durante todo o ano e então eu acho que querer achar a pólvora no final do ano é no mínimo omissão das famílias. (Professor 7, Escola A)

Outro dia mesmo eu estava até conversando numa turma, pois eu vejo muitos pais (PC) é, por exemplo, dizendo que o filho tirou nota baixa e que vai punir o filho. Mas o que ele como pai, ou a mãe como mãe estão fazendo para ajudá-lo? O que é que eu tô fazendo para... (PC) Porque eu, por exemplo, ninguém é obrigada a saber tudo, física, química, para ajudar, por exemplo. Mas tem que haver a atenção e eles têm que saber que eles vão ter que se virar. A gente tem que criar condições. (Professor 10, Escola A)

Percebi claramente que as famílias estão deixando muito por conta deles e eles estão sentindo falta, estão se sentindo perdidos, pois não têm ainda maturidade para exercitar sozinhos muitas escolhas e decisões. Por isso o resultado que eu encontrei e que de certa forma me assustei (PC) deles quererem ter a palavra dos pais e essa orientação e apoio, mesmo numa fase que seria para eles quererem a liberdade de viver e escolher o que querem. Parece que o que os alunos querem é o que está faltando. Talvez por isso queiram. (Professor 5, Escola B)

Eu tenho visto a família mais perdida. (PC) Não sabendo exatamente como pode auxiliar. Tenho visto a família com um certo sentimento de culpa achando que poderia interferir mais no processo educativo em geral, tanto na escola quanto em casa, na educação de casa mesmo, mas que não tem tempo pra isso. Aí tenho visto a família também muito permissiva por causa disso. (PC) É mais ou menos um movimento de compensação, né? Como a família sente culpa por não dar tempo aos filhos, não dar atenção e cuidados, ela acaba dando outras coisas, o que vem a ser uma liberdade que não é conquistada pelos filhos e é uma liberdade (PC) excessiva. (Professor 10, Escola B).

Podemos entender essas buscas como tentativas de transformação do que se desconhece em algo que já se faz conhecido. Desta forma, tipos de alunos e famílias que fogem aos padrões e aos modelos naturalizados pelos professores, parecem promover dissonâncias que necessitam ser controladas e contornadas. Tais considerações reforçam as pesquisas de CAMPOS (1995) e SALLES (1998) que se referem à presença de pensamentos na escola que refletem preconceitos e estereótipos com relação aos alunos e às famílias, e dificuldades que decorrem destas visões, tidas como prejudiciais ao bom desenvolvimento e crescimento do aluno. Corrobora também concepções que tem de escola e da sala de aula apontadas por Martins (1997).

Professores, ao falar das ações das famílias e das dificuldades que encontram no contexto escolar, expressam imagens acerca dos alunos, que realçam aspectos positivos e negativos, atribuindo aos mesmos razões de suas atitudes. Os tipos de alunos descritos a seguir espelham visões dos professores sobre os mesmos, e acrescenta-se que estas se referem aos alunos de hoje e foram apreendidas ao longo das transformações dos discursos, em meio a circulações de visões sobre famílias de hoje e de ontem. São estas as características de alunos, segundo professores: indisciplinados; largados; abandonados; carentes de afeto (carência emocional); sem metas e objetivos; moles; lentos; dispersos; sem de limites; buscam proteção dos pais; têm dificuldades de consolidar conhecimentos/deturpação de valores (conhecimento da vivência X

conhecimento formal); falta de responsabilidade; falta de compromisso; falta de maturidade; com ambigüidade de sentimentos (confusos); com resistências; sem dedicação e empenho; sem entrosamento; poucos são interessados; valorizam as experiências dos pais, mesmo demonstrando ser contra suas idéias; às vezes dóceis e carinhosos; e alguns são bons alunos.

A consideração de que a família vem passando por um processo de mudança social intenso é apreensível nos discursos dos professores, gera expectativas e dificuldades, e tem implicações que atravessam e perpassam o espaço escolar, à medida que professores ocupam outros lugares, e interagem em outros contextos. O modelo fixo de família desejado, enfatizado pelos professores como algo que falta, é desencadeado e desencadeia valores e modelos que regem as relações destes com os alunos e as famílias, a partir das visões que tem estes profissionais.

Desejos de que as famílias sejam ou permaneçam de determinadas maneiras e tenham certas ações, já expostas, mostram desconfortos, conflitos e pressupõem idealizações. Podemos perceber através de questionamentos sobre a família ter mudado ou de ser outra, uma rede de idéias associadas, nas quais circulam imagens, muitas delas consideradas negativas pelos professores entrevistados. Neste contexto de imagens, ações de famílias e alunos são naturalizadas e tipificadas, à medida que objetivadas e ancoradas em valores, modelos e padrões pré- estabelecidos. A necessidade e tentativa de tornar familiar determinadas atitudes e ações do outro, está associada ao (re) conhecimento de referentes e processo pelo qual os sujeitos estabelecem sentimentos de pertença em relação a determinados grupos. Desta maneira são processadas identificações, a falta destas e estabelecidos julgamentos e rotulações. Podemos dizer que estes norteiam as relações entre indivíduos e grupos, e acrescentar que semelhanças e diferenças conduzem aproximações e afastamentos que marcam, inclusive, as relações entre família e escola.

Neste sentido, ao analisarmos visões dos professores que indicam que os pais não sabem educar os filhos, é possível resgatar e reafirmar idéias de Sposito (1992) e Dayrell (1999) que versam sobre o distanciamento entre os pólos família e escola, e apontam distorções de imagens, ratificando ou agravando estereotípias e a negação de referentes comuns, como questões que podem impedir uma comunicação efetiva. E assim prosseguimos a análise e nos voltamos para um último e importante grupamento que traz a possibilidade de darmos fechamento às questões formuladas nesta pesquisa.

(11) Ausência das famílias

Este aspecto aparece de forma invariante nos discursos dos professores entrevistados e realça, principalmente, as dificuldades que estes profissionais encontram em suas práticas. Um grupamento que torna explícito o implícito e vem reforçar a associação dos grupamentos identificados e questões discutidas e analisadas, através das quais pudemos traçar caminhos para nos aproximarmos de visões de professores acerca as famílias. Ressalte-se que o ‘achado’, neste grupamento, foi enfatizado de forma bastante semelhante na abordagem de resultados encontrados em pesquisa que visava indicadores para o insucesso escolar. A atribuição de funções às famílias, consideradas ausentes e não participativas, foi considerada condição para que o aluno atingisse os objetivos propostos pela escola (MAURICIO, 2006).

A ausência das famílias associa, então, questões discutidas e analisadas, até o momento e relaciona-se, principalmente, ao fato dos professores não (re) conhecerem as ações e atitudes de famílias atuais, de acordo com o que desejam e julgam certo, necessário ou natural, e com referências que se voltam para a família ‘de ontem’. Professores, em suas visões, tentam resgatar estes tipos de famílias, associando as mesmas, tipos de alunos cujas atitudes favoreçam seus comportamentos, desenvolvimento cognitivo e emocional. Atitudes que consideram também favorecer suas práticas em sala de aula e implica valorização da profissão docente, à medida que se fazem condições para que ocorra aprendizagem, e para o estabelecimento de ‘bons’ ou ‘maus’ alunos, na visão destes professores.

Entendemos que, ao manterem expectativas em relação à atuação das famílias do passado, cujos modelos baseiam-se na família nuclear, professores tentam interferir no tempo presente, não (re) conhecendo as famílias atuais e suas ações, consideradas ausentes, e mostrando estar diante de situações que suscitam suas dificuldades de manter identificações com a própria profissão, com alunos e respectivas famílias. Podemos dizer que o processo de ancoragem, que permite aos professores possíveis soluções para seus anseios e conflitos, se faz nas ‘famílias de ontem’, de maneira que valores, modelos e pertencas, sejam ‘preservados’ e que sejam ‘evitadas’ dissonâncias quanto a ações, atuações e identidade docente. A esse respeito podemos dizer que as tradições são mantidas enquanto o grupo quer e, neste sentido, o que difere desestabiliza, traz desconfianças e promove comparações. As pessoas e grupos diante

do novo tendem a reduzir dissonâncias por buscarem equilíbrio em suas relações. O que é diferente tanto do grupo e de mim, causa afastamentos ou aproximações, e a busca de coerência se faz uma condição natural de ‘proteção’, diretamente relacionada com dissonância cognitiva.

Atentos às transformações dos discursos, e ao implícito que nele subjaz, não podemos deixar de considerar e ressaltar as disjunções de tempo e pessoa, que fundamentalmente marcam esse grupamento, as passagens de seqüências e formas discursivas que elegem o uso de metáforas, hipérboles, pausas e risos. Estes são mecanismos reveladores de mensagens que se formam e articulam a outras de maneira a mostrar a coerência dos discursos, mesmo marcados por contradições. A não familiaridade que professores se relacionam, assim, às famílias que se fazem presentes na escola, as quais estes ‘escolhem’ não (re) conhecer e cujas ações causam estranheza e desconfortos. Os discursos revelam uma ausência, mediante a não aceitação do que se faz presente e retrata a realidade atual das famílias, não desejada. Podemos entender que o não familiar para professores é o tipo de presença da família que se tem hoje na escola, é a própria família atual, que os reporta para outros tempos e tipos de famílias mantidas como referência e idealizadas.

Tendo em vista as considerações anteriores, os contextos que se fazem presentes através dos discursos e imagens, idéias, símbolos e significados, articulados para o processo de ancoragem, podemos entender a questão da “ausência” como uma negação de modelos atuais de família, o que corrobora contribuições de Jacquet e Da Costa (2004), cujas críticas referem-se ao fato da maior parte das abordagens de pesquisas serem pautadas no modelo de família nuclear, e de Szymanski (1995), que enfatizou características da “família Freudiana”, produtora de indivíduos equilibrados, estruturados, saudáveis e felizes.

A seguir destacamos algumas falas de professores que ressaltaram a ausência das famílias e ressaltamos que algumas destas podem ser encontradas em outros grupamentos por trazerem questões que se encontram interligadas e cujas relações foram consideradas e analisadas:

O que eu noto é que a família que realmente quer uma educação, regras, valores para seu filho, quando é chamada na escola ela não tenta passar a mão na cabeça do filho e minimizar e justificar seus erros. Em contrapartida, a família desestruturada, que joga pra escola a responsabilidade de educar por não conseguir ocupar esse espaço,

protege seu filho e fica contra a escola, embora esse filho esteja indisciplinado e não queira nada com o estudo. (Professor 1, Escola A)

Eu tenho visto que até mesmo pela chamada modernidade, onde os pais e principalmente a mãe que tinha um papel muito importante na família, hoje estão inseridos até o pescoço no mercado de trabalho. Eles têm franqueado à escola responsabilidades que deveriam partir da família (PC)... Está faltando cobrança. A família não cobra e não exige. Na verdade, a gente tá assumindo como se fosse dupla personalidade que é de pai, criador, criando os filhos, como também é (PL) ensinando a eles. Então há algo errado, né, tá desequilibrado esse jogo e pesado pra escola. (Professor 5, Escola A)

A grande dificuldade de hoje é, em alguns momentos, a ausência da família, pois a maioria dos alunos são abandonados (PC) de uma certa forma. Não abandonados no sentido de desleixo, mas os pais precisam trabalhar, têm as suas vidas e aí resta à escola e naturalmente aos professores essa tarefa de educar esses alunos... Se os pais se dedicassem mais a essa coletividade que é o convívio mesmo, o estar mais perto, estabelecer contato, abraçar mais e fazer perguntas, conversar, eu acho que isso seria uma atitude mais positiva para a formação. Essas ações levariam a melhores relações e educação. (Professor 8, Escola A)

A família tem muitas responsabilidades e em relação à escola, precisa valorizar o conhecimento e estar acompanhando os filhos, mas não é isso que eu vejo e não é isso que acontece. Os alunos estão mesmo perdidos e a família precisa primeiro se encontrar, pois está também perdida, para depois estabilizar os filhos. É por aí que eu vejo e não dá pra dizer o que fazer, pois cada caso é um caso e cada família precisa de determinadas ações ou coordenadas, que eu não sou preparada pra isso, né (risos). Bem que eu tento! É isso! (Professor 10, Escola A)

Então, a presença e acompanhamento dos pais eu acho que é muito importante. Presença, qualidade de atenção e orientação e estar vendo o que eles estão fazendo, né, que é fundamental. Eu acho que é uma ajuda fundamental para o aluno ter vontade de estudar e cumprir tarefas. Eu vejo que (PC), os pais não têm mais esse compromisso, né, de fazer as coisas juntos, de estar de olho, de ensinar as coisas, né, (PC) nem só da escola mas pra vida mesmo, né e aí fica muito difícil.(PC) Muito difícil mesmo. Sem esse compromisso dos pais que a gente antes tinha fica difícil...A gente ainda tem alunos bons, com responsabilidade, mas eu vejo uma grande mudança nesse caminhar aí. Antigamente o aluno era mais interessado, quando recebia nota ruim ficava assustado, procurava, corria atrás e agora ele só tem uma nota ruim e nem liga. E onde está a presença do pai que não cobra, que não pergunta de prova, de nota, de escola, de nada. Como é que os filhos vão se interessar, vão tentar corresponder ao que não é solicitado em casa? Só no final do bimestre que a família vai tomar conhecimento do resultado e aí já teve prova, trabalho, deveres de casa e a ação da família esteve distante. É isso, distante!”(Professor 1, Escola B)

Eu acho que cada dia que passa (PC) eu vejo menos influência, (PC) menos interesse, (PC) eu acho que os pais estão muito distantes, a não ser um ou outro aluno que você percebe que os pais estão ali juntos, (PC) preocupados, mas a grande maioria (PC) (risos). Você vê que os alunos estão soltos (PC), estão totalmente soltos e largados...A situação está mesmo decadente, e a família faz parte dessa decadência também. Eu vejo isso muito claro e definido, tá bom? Ela precisa de ajuda, precisa de estrutura para poder criar seus filhos. Quer dizer (risos), tá ruim, né? (risos) (Professor 3, Escola B)

Assim, eu trabalho com ensino médio, né, eu só trabalho com ensino médio mas essa situação familiar ela tem aumentado. A distância da família em relação aos filhos, o estresse, tudo isso é provocado pelo excesso de trabalho, e a coisa do materialismo também eu acho que gera muito dentro de casa e então o que acontece? O cara tem que trabalhar porque tem que dar alguma coisa pra alguém, porque tem que ter algo material, porque tem que consumir alguma coisa e aí (PC) ele abandona né (PC), tanto fisicamente quanto emocionalmente o filho (PC) que fica sozinho e que começa realmente a aprender a conviver na própria escola. (Professor 8, Escola B)

Eles não participam mais ativamente como deveriam participar. (PC) Sabendo, né, que o aluno tem prova, ou que não sabe isso ou aquilo, que ele só chega tarde na aula, as notas e tudo mais que a família perdeu o controle hoje, né? Acho que falta muito isso ainda entendeu? (PC) Eu acho que a família ela tende pra dois extremos e eu vejo que não há um equilíbrio. (PC) Muito pouco (PC) são poucos os alunos que a família tem esse equilíbrio e quando tem esse equilíbrio eu vejo que o desenvolvimento desses alunos é melhor em sala de aula. O que mais. (PL) Então a família tende pra dois extremos e não acha um equilíbrio. E quando acha um equilíbrio com certeza o trabalho em sala de aula é bem melhor e é bem mais fácil porque você vê produtividade nesse aluno porque esse responsável tá ali por trás delegando responsabilidade e cobrando. O aluno que a família acompanha ele se coloca limites, ele sabe até que ponto ele pode ir, ele brinca, ele para de brincar na hora certa e ele conversa mas ele sabe também a hora de conversar. Sabe o momento da responsabilidade, né? Já o aluno que a família não tem esse acompanhamento, essa ligação, né, ele se perde, ele nunca sabe o limite dele, fica confuso, mistura as coisas. Ele não tem a visão e esse outro aluno ele já tem a visão. Ele sabe o que ele pode e o que ele não vai fazer em determinado momento. (PC) (Professor 9, Escola B)

4.3 Da análise dos discursos ao esquema estruturante: percurso e desfecho possíveis

Para finalizarmos este capítulo, cujos objetivos foram análise dos dados coletados, e aproximação com objeto de pesquisa, ressaltamos que o caminho escolhido para a análise (grupamentos), e destaque dado às transformações dos discursos nos foram indicadores do esquema estruturante, articulador de imagens e mensagens que traduzem formas de apreensão e elaboração da realidade vivida, contada e representada pelos professores. Este ‘conjunto’ possibilitou a análise dos discursos, na perspectiva de sua enunciação, e permitiu ao pesquisador o acesso a opiniões e formas de pensamentos individuais e coletivos, através dos quais imagens de família foram se organizando enquanto saber prático dos professores, orientado por referências e pertenças. Em outras palavras, os discursos foram reveladores de saberes e visões acerca da família, permitindo indícios das representações de professores.

Sobre as representações, com base nos grupamentos formados e considerações a partir dos mesmos, chamamos atenção para processos de ancoragem em modelos de famílias do tipo nuclear. O estabelecimento dos grupamentos e desenvolvimento progressivo destes oportunizou a identificação de elementos articulados nos discursos e modos pelos quais o objeto foi se associando a outros e adquirindo forma. Processo através do qual, e de acordo com contribuições de Madeira (2005) e Jodelet (2001), professores foram filtrando informações, fruto de suas vivências e práticas, fazendo com que estas passassem pelo crivo de valores que caracterizam suas pertenças grupais, para fazer associações e poder atribuir sentidos ao objeto. Esquemas que se traduzem enquanto modos de ver, pelos quais os sujeitos classificam e tipificam coisas, objetos e pessoas, à medida que visam aproximação e generalização do objeto, utilizando-se de símbolos e signos.

Pensar um objeto e representá-lo significa para os sujeitos associar idéias que se encontram interligadas numa rede de signos e significados e, de acordo com as contribuições de Moscovici (2003), que se referem à estrutura de uma representação, professores ao pensar a família e representá-la, articulam história pessoal e profissional, pensamentos e práticas que marcam a vida cotidiana e relações, rebuscando pertenças e referências. Foi possível apreender um esquema através do qual, informações e vivências foram atualizados, hierarquizados e organizados, processando-se a ordenação do conhecimento e da realidade, objetivando-se experiências em campos de significado

e formando-se pensamentos e visões sobre família. Podemos entender a forma pela qual o objeto se estruturou nos discursos, considerando-se o que se repetiu, foi comum ou peculiar, formas discursivas, estilos e outras pistas, como um ‘caminho’ a ser percorrido e como a própria representação de professores. Percurso que marca e é marcado pelo ‘novo’ e velho’, por ‘aceitações e recusas’, pelo ‘dito e não dito’, pelo ‘ontem e hoje’, por diferentes contextos e aproximação de ‘forças’ distintas.

A ausência das famílias e o despreparo desta quanto às formas de educar (grupamentos 10 e 11), foram invariantes não dissociadas de questões variantes nos discursos de professores, mantidas para sustentá-los e, ao mesmo tempo, para ‘camuflar’ o que não se pretende mostrar. Assim foi se organizando um esquema nada neutro ou aleatório: a família é considerada ausente e desestruturada por não se encaixar nos moldes tradicionais da família nuclear, a que se fazia presente em outros tempos, atualizada como imagem, referência e, portanto, como base para a vida (grupamentos 2-6- 8-11). Esta situação de ‘desencaixe’ e não (re) conhecimento da família de hoje, idealizada e desejada, remete saudosismos, sentimentos de culpa e questões outras, a partir das quais percebemos o ‘entrelace’ de vida familiar e profissional, promovendo ‘encontros’ e ‘desencontros’(grupamentos 1-8-10). Sobrecarga de atividades de trabalho e a aquisição de bens materiais como prioridade, pressupõem recompensas e frustrações de acordo com propósitos e modelos de família naturalizados, nos quais se ancora (grupamentos 3-6-7-8). Em meio a situações de conflito, angústia e contradições, são resgatados tipos de família que se busca e têm como base, em lugar de outros tipos de família que não comportam ações e atitudes esperadas, cujas vivências realçam o ‘novo’, ou seja, configurações e organizações que ‘fogem’ aos padrões’ e, muitas vezes, ao ‘controle’ (grupamentos 6 e 8). A intensa atividade de trabalho encontra espaço para ser problematizada ‘no hoje’, da mesma forma que a ‘ameaça’ da desvalorização profissional, a valorização da escola por professores e sentimentos de impotência, retratam a condição atual do professor (grupamentos 4-5-7-9). O tempo associa elementos que formam e constituem um esquema, cuja estrutura permite aos professores sentidos de família. Esquema pelo qual professores ao representarem o objeto dão pistas sobre seus modos de pensar e viver em família, no trabalho e em sociedade. Utilizam-se nos discursos de mecanismos para tentar elaborar e organizar o mundo em que vivem, por processos inconscientes ou conscientes, omissões, dissimetrias e falhas lógicas. O sentido das coisas é criado pelos sujeitos, nas relações com o outro, por associações do grupo familiar a outros, ao longo da vida, em meio ao entrecruzamento de culturas,

processos de construção simbólica e comunicações. E considerando-se que o sujeito, em suas relações e interações, atribui ao outro aquilo que é seu, reconhecido ou não em si, consciente ou inconscientemente, ao buscarmos indícios de representações de família para professores, buscamos indícios dos próprios professores. Aquilo que consideram, então, ‘faltar’ nas famílias ou para as famílias, constitui e revela ‘incômodos’, falta antes para os próprios professores, se deflagra e revela a partir de seus discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo vem acrescentar outros que visam relações entre família e escola, cujos interesses se voltam para motivos pelos quais esses dois pólos vêm encontrando dificuldades em suas relações mostrando considerável afastamento. Faz observações semelhantes às discutidas nos demais, ou seja, que se referem a esse afastamento, o que vem trazendo repercussões para os envolvidos. E a partir desta consideração e de contribuições teóricas que a reforça, busca respostas e esclarecimentos para algumas questões.

Sobre estas, ressaltamos que nos mostraram formas pelas quais professores vêm a si mesmos, sendo o objeto revelador do imaginário dos sujeitos que o representam e da complexidade de informações e articulações, que se misturam e interligam, conforme deixam ver os discursos. As relações com alunos e famílias, realçam vivências, experiências, opiniões, impressões e visões, que vão se formando de acordo com o que se partilha dos outros e de si. O dito e o não dito nos permitem a apreensão de modelos, valores, normas, conceitos, preconceitos e estereótipos, que orientam e organizam visões de professores em relação ao objeto.

A esse respeito, a presença de valores tais como respeito, confiança, amor, carinho, afeto, união e verdade, e modelos, crenças, normas e símbolos pautados em tipos de organizações familiares cujos pensamentos e práticas elegem e estabelecem regras, controle, limites, vigilância, fiscalização, presença, incentivo, interesse, orientação, referência, auxílio, doação e diálogo, considerados condições estruturais, para aspectos comportamentais e emocionais dos alunos, e desejados pelos professores.

Professores de ambas as escolas tiveram discursos próximos, embora uma das escolas mantivesse um trabalho direcionado para as famílias, o que, mesmo não sendo um critério proposital, poderia vir a interferir nos resultados da pesquisa, caso revelasse discrepâncias entre pensamentos e visões de professores, e mostrassem significativas diferenças entre as duas escolas. Semelhanças, mais que diferenças, caracterizaram os discursos, entre estas, principalmente, visões de professores, das duas escolas, ‘presas’ às famílias de ‘ontem’, como se pudessem estar isentos de mudanças e transformações sócio-culturais.

Manter essa imagem e estrutura, através dos tempos, aparece como perspectiva que associa e é associada a outras questões presentes no imaginário dos sujeitos da pesquisa. Esta ‘condição’ é vista a partir de processos de ancoragem e visa ‘estabilidade’, diante de dificuldades que professores mostram estar enfrentando no dia-a-dia. Situações que lhes causam conflitos, angústias, incertezas, inseguranças, desconhecimento sobre si próprios, não (re) conhecimento de ‘papéis’ e atribuições da família e do professor. Ressalte-se, conforme o exposto nos discursos, que vida familiar e profissional se entrecruzam.

A escolha pelo enfoque teórico das representações sociais vem ao encontro da complexidade do objeto, conforme afirmam Jodelet (2001) e Moscovici (2003) e nos permite dizer que professores ao buscar os sentidos de família, associam visões que têm de si, de suas famílias, de alunos e respectivas famílias e da profissão docente. Rede de pensamentos, necessária para o processo de construção de sentidos acerca do objeto. Professores ressaltam o que também sobressai em si, pensamentos e sentimentos que ‘ameaçam’ suas práticas cotidianas, sejam estas na família ou na escola, relacionadas às condições de desvalorização, perda de controle e inversão de papéis. Discursos que tendem a resguardar o que se tem como referência e pertença, e rebater o que é estranho, não familiar e ameaçador.

A forma hiperbólica pela qual professores, invariavelmente, jogam a ação educativa dos pais no passado, além de um lugar comum, está associada a formações defensivas pelas quais pretendem sustentar seus espaços sociais e simbólicos. Entendimento relevante para ambas as instituições, família e escola, co-responsáveis pelo desfecho e formação de crianças e de jovens, e o disponibilizamos para que possam rever seus papéis, repensar seus lugares e suas relações, de forma a traçar estratégias que venham a favorecer estreitamentos possíveis, tendo em vista a educação de seus filhos e alunos, respectivamente.

Atentamos inicialmente para a possibilidade de modelos e valores apreendidos no primeiro grupo de referência se fazerem importantes para construções futuras dos sujeitos. Ressaltamos, ainda, que nestes poderiam estar ancoradas identificações e escolhas por outros grupos de referência, o que orientaria interesses e afinidades e implicaria desejos de vínculo e pertencimento. Concluímos, a partir de resultados encontrados que a família continua a ser importante “fio condutor” para elaborações, construções e atribuições de sentidos. Primeiro grupo de referência e pertença, no qual aprendizados e vínculos se traduzem enquanto uma espécie de ‘código’ para interpretar, dar significado e conhecer o mundo.

No que se refere à escola, chamamos atenção, primeiramente, para as formas pelas quais vem pautando suas práticas e relações, seus diferentes patrimônios culturais, diferentes perspectivas e expectativas, falta de interação necessária com as famílias, negação de referentes comuns e pensamentos pautados no tradicionalismo. Os discursos de professores nos permitem considerar o exposto e acrescentar, por um lado, a valorização da escola quanto a saberes nela produzidos e, por outro, a valorização da família pela escola em situações com alunos que julga não ter como influenciar ou interceder e, muitas vezes, não consegue ter controle. Em outras palavras, podemos perceber o reconhecimento da escola quanto ao valor e importância da família para a boa educação, e a atribuição de responsabilidades à mesma mediante impasses e dificuldades nas relações com os alunos.

De uma maneira geral, os dados obtidos nas entrevistas corroboram o conceito de educação alicerçado em valores e formas de percepção dos grupos, que variam em suas crenças, idéias e atitudes sociais. O que nos levou a corroborar, ainda, o pensar na escola como contexto de relações que promove conceitos, preconceitos, julgamentos, críticas e valores que remetem sua complexidade e, ao mesmo tempo, resistência em mudar, tendendo manter discursos e práticas tradicionais, transferir e cobrar responsabilidades. Acrescentamos que ser professor neste contexto é de fato uma condição paradoxal, associada à desvalorização e ascensão social.

Finalizamos reafirmando a importância da dinâmica transferencial na relação professor-aluno, com base nos contextos dos discursos de professores, ressaltando a interação com o outro na vida cotidiana e no espaço escolar como forma dos sujeitos se (re) conhecerem em meio a processos dinâmicos e descobertas, que trazem à tona desejos, afetos, sentimentos contraditórios e, enfim indícios daquilo que se aceita ou nega do outro em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, S. **Esse sujeito adolescente**. Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1996.
- ALBERTI, S. O adolescente e o outro. In: **Psicanálise Passo a Passo**. RJ: Ed. Zahar, 2004.
- ALMEIDA, A. M. O. de; CUNHA, G.G. Representações Sociais do desenvolvimento humano. **Psicol. Reflex. Crít.v.16. no 1. Porto Alegre, 2003**.
- ALLOUFA, J.& MADEIRA, M.C. Representações de educação: que relação é esta? In **Colóquio Franco Brasileiro de Educação e Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 1995**.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. **Brasília, 1994**.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- ARROYO. M. **Ofício de Mestre**, Petrópolis, RJ: Ed.Vozes, 2000.
- AYRES, M. O grupo como espaço transacional no processo adolescente: abordagem a partir de um caso clínico. In: Outeiral, J. ET alii. **Clínica Psicanalítica de Crianças e Adolescentes**. Revinter. Rio de Janeiro, 1998.
- BAKHTIN, V. N. (**conceitos-chave**) org. Beth Brat, ed.Contexto, 2005.
- BAKHTIN, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahund e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BAREMBLITT, G. **Compêndio de Análise Institucional**. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Tempos, 1996.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. A. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BOCK S. D. O neoliberalismo, as políticas públicas e a orientação profissional. Em A. M. B. Bock (org.), **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCK, A. M. B. O sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. Fernando Gonzalez Rey (Org). Thompson Learning. SP, 2005.

BOURDIEU, P. A. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1998.?

CAMPOS, N. M. A. S. A. **O Insucesso escolar**: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, 1995.

CAPELLINI, S. A. **Medidas de desempenho escolar**: avaliação formal e opinião de professor. Estudos de Psicologia, Campinas, 2004.

CATANI, D; BUENO B.: SOUSA, C.P. “O amor dos começos”: por um estudo das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, no 111, 2001.

CHECHIA, V. A; ANDRADE, A. S. dos. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, vol.10 no 3 Natal, 2005.

COLUS, F. A. M. & LIMA, R. C. P. A família do educando com dificuldades de aprendizagem: um estudo de representações sociais. **Olhar de Professor**, ano/vol. 10, no 001. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

CUNHA, M. V. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na Educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, no 186, 1996.

_____.A desqualificação da família para educar. In. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, no 102, 1997.

_____.Uma contribuição à história das relações entre família e escola. **História da Educação**, v.3, no 5, Pelotas, 1999.

DAYRELL, J.T. Juventude, grupos de estilo e identidade. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 1999.

_____.O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, no 024. Associação Brasileira de Pós graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, 2003.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Ed. Instituto Piaget. Lisboa, 1996.

FARES, C. “Alguma coisa está fora da nova ordem mundial: a construção de uma identidade” In MENDES, C. SOARES, L.E (org) **Pluralismo cultural, identidade e globalização**, Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar**. In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (J. Salomão, trad., Vol. 12). Rio de Janeiro: Imago, 1974/ (Trabalho original publicado em 1914).

GAMA, E. M. P. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 10, 1994.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento** no 95, Curitiba 1999.

- GARCIA, D. I. B. Desempenho de crianças com dificuldades escolares: a mediação necessária. **Seminário de Pesquisa do PPE-** Maringá, 2004.
- GARCIA, M. M. A.; HIPÓLITO, Á. M; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, 2005.
- HALL. S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HERNÁNDEZ, O. D. Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In subjetividade. **Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** Fernando Gonzáles Rey (Org). Thompson Learning. SP, 2005.
- JACKET, C.& DA COSTA, L.F. As práticas educativas nas famílias recompostas: notas preliminares. **Sociedade e Cultura, revistas ufg.br,** vol.7 no 2, 2004.
- JODELET, D. (org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação.** Petrópolis, Editora Vozes, 2002.
- LUDKE, M. “Sobre a socialização profissional de professores”. **Cadernos de Pesquisa no 99.** São Paulo, 1996.
- MADEIRA, M. C. Representações Sociais e Educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In: **Estudos Interdisciplinares de Representação Social.** Antônia Silva Paredes Moreira e Denize Cristina de Oliveira (organizadoras). Goiânia: AB, 2000.
- _____. Representações sociais e Processo Discursivo. In. MOREIRA, A. S. P e outros (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa, UFPB / Editora Universitária, 2005.
- _____. Representações sociais: pressupostos e implicações. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** 1991.

_____. Representações Sociais e Educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Representações Sociais: teoria e prática**. João Pessoa, EDUEPB, 2001.

_____. Um aprender do viver: Educação e Representação Social. MOREIRA, A. e OLIVEIRA, D. (Org.) **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia, AB Editora, 1998.

MANTOVANINI, M. C. Professores e alunos problema: um círculo vicioso. 1.^a ed. São Paulo: **Casa do Psicólogo/FAPESP**, 2001.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, 6(2), São Paulo, 2002.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. Paulus. São Paulo, 1997.

MAURICIO, L. V. A participação dos pais na ótica dos professores. **Anped (org). reuniões. 28. textos. GT13**, 2006.

MELLO, S. L. Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M. C. B. **A família contemporânea em debate**. 6. Ed. São Paulo: Educ/ Cortez, 2005.

MELUCCI, A. **O jogo do eu**: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada. RJ: Ed. Feltrinelli, 1992.

_____. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. RJ: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. S. P. (Org.) **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa, EDUEPB, 2001.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da psicanálise**. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

_____. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. et BUSCHINI, F. **Les méthodes des sciences humaines**. Paris, PUF, 2003.

MORGADO, M. A. **Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes**, São Paulo: Plexus, 1995.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Cadernos de Educação Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, 1998.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. “**La profession enseignante en europe: analyse historique et sociologique**”. Projeto PCSH/C/CED/908/95.1995.

NÓVOA, A. O Passado e o Presente dos Professores In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto-Editora, 1991.

NUNES, T. O ambiente da criança. In: **Cadernos de Pesquisa, no 89**, 5-23, 1994.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PARO, V.H. **Qualidade de ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo; T. A. Queiroz, 1993.

OUTEIRAL, J. **Adolescer**. Artes Médicas. Porto alegre, 1994.

PECHEUX, M. **Análise temática do discurso**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PRATTA, E. M. & SANTOS, M. A. Família e adolescência: adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. estud. vol. 12** no 2. Maringá, 2007.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?

Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Cultural. In: Oliveira, M.K.; Rego, T. C. e Souza, D. T. R. (Orgs). **Psicologia , Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. (Educação em Pauta: Teorias e Tendências). São Paulo: Moderna, 2002.

RIBEIRO, D. F. de; ANDRADE, A.S.dos. **Representações e vivências de pais de alunos de uma escola pública**: investigando os bastidores da relação família-escola. In. BIASOLI – ALVES. Artigo, 2004.

ROCHA, E. H. **Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino- aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2004.

SALLES, L. M. F. **Adolescência, escola e cotidiano**: contradições entre o genérico e o particular. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

SCHNITMAN, D. F. "Introdução: Ciência, cultura e subjetividade". In: SCHNITMAN, D. F. (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, F. A. M. A influência da dinâmica familiar no comportamento de adolescentes do bairro de Felipe Camarão na cidade de Natal. **UFRN/ Depto de Estatística-Grupo de estudos Demográficos**, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quarter, 2000.

SILVA, T. T. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA T. T. (org.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes: 2000.

SILVA, A. L. C; CUNHA, C. A. Representações sociais de família para um grupo de professoras. PSI. **Revista de Psicologia**. Ed. Vetor. V. 6. no 2, 2005.

- SOARES, M. B. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor leitor. In: Marinho. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2001.
- SPOSITO, M.P. **Jovens e Educação: Novas Dimensões da Exclusão**. In: Em Aberto, Brasília, 1992.
- SZYMANSKY, H. Teorias e teorias da família. In. CARVALHO, M.C.C. **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Ed. Educ Cortez, 1995.
- TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 1998.
- VASCONCELOS, M. R. N. **Análise sobre o fracasso escolar no ensino médio de Sergipe**. Psicol. Argum. Sergipe, 2003.
- VYGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: defining the essentials**. Tesol Quartely, Alexandria, v. 22, no 4, 1988.
- WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological review**, 1985.
- WIELEWICKI, V. H. G. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Deptº Letras, Universidade estadual do Maringá, Paraná, 2001.
- WINNICOTT, D. Conceitos Contemporâneos de Desenvolvimento Adolescente e suas Implicações para a Educação Superior. In: Winnicott, D. **O Brincar e a Realidade**. Capítulo XI. Rio de Janeiro: Imago, 1975 .
- WINNICOTT, D. Melanie Klein: sobre seu conceito de inveja. In : Winnicott, D. **Explorações Psicanalíticas**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1994.

Apêndice 1- Dados coletados em conselhos de classes das escolas A e B

“... Enquanto esse aluno não tiver atenção da família, a gente vai ter que ficar aqui fazendo milagres...”.

“... Ninguém nasce de árvore, é só olhar a família que a gente entende o aluno...”.

“... Tem que mandar chamar a família e dar um aperto para ver se a coisa vai...”.

“... Esse é um caso perdido, pois conheço bem pai, mãe, tia, avô, avó, periquito, papagaio...”.

“... Não sei realmente o que essas famílias estão pensando da vida... Estão brincando de ter filhos e a gente aqui tendo que dar nó em pingo d’água, com trabalho dobrado...”.

“... O problema é da família, não é da escola...”; “... Chama a família e passa a bola pra ela”.

“... A escola pede para a gente falar o que pensa e ajudar os alunos, mas a gente ajuda do nosso jeito sempre e com a maior boa vontade, embora não sejamos recompensados por isso...”.

...Afim o que querem que a gente faça mais? Temos que ser professor empreendedor, dar o nosso melhor, encantar os alunos e ganharmos o que com isso? Eu falo e vou continuar falando o que eu acho certo para meus alunos, porque eles estão muito carentes, são bobões e as famílias não têm nem idéia do que esses meninos pensam e aprontam. E os pais? Acham que são tudo santinhos...”

“... Não agüento hipocrisia! Um fala uma coisa, outro fala outra, e nós professores, sempre na corda bamba, tendo que balançar a cabeça igual uma vaquinha de presépio. O que valia mesmo era os alunos, mas do jeito que vão as coisas, tá tudo perdido mesmo! Não respeitam a família e se bobearmos, querem liquidar com a gente também. Depois vêm os responsáveis que nunca deram a carinhas deles e dizem que vão fazer e acontecer com a escola, fazem e acontecem mesmo e todo mundo ainda estende tapete vermelho...”

“... Esses alunos estão cada vez piores! Retardados, sem respeito, limites e outras coisas mais. A gente não pode responder de igual pra igual, senão nós é que somos os ignorantes. Somos professores, pais, babás, capachos, tudo desses alunos. Os pais só

pagam e exigem da escola... Os pais mandam, a escola manda e os alunos mandam. Tá uma festa! (risos) E nós? Só obedecemos as ordens? Se eles vão mal, a culpa é nossa e quando se dão bem, a culpa também é nossa?”(risos)

“... Agradar a todos, realmente fica difícil! Esses alunos não estudam, não prestam atenção na aula, e os pais precisam saber sim que eles não querem nada mesmo...”

“... Antes eu pensava que era só comigo, mas agora sei que é todo mundo. Ninguém agüenta mais escutar essa conversa que só faz colocar o professor pra baixo, porque a maioria da turma está com nota vermelha. O que os pais vão pensar? Eles têm que agradecer a Deus, pois não estamos aqui brincando! Somos tudo aqui pra esses alunos e não ganhamos pra isso! É matéria, é prova, é fichinha, é reunião, é isso, é aquilo e dinheiro no bolso que é bom nada (risos). Tá lá o dinheirinho do mês sem nada a mais...”

“... Esses alunos do ensino médio não crescem! São mesmo tudo aquilo que eu disse que eram lá em baixo no ensino fundamental, pois foram meus alunos lá também... A dificuldade cresce, não podemos fazer a mesma coisa que fazemos lá no ensino fundamental, pois as coisas aqui são diferentes. Agora, a escola ainda botar a culpa na equipe? A equipe não está fazendo seus alunos aprenderem? Estou farta ! É um jogo de empurra! Quem tá certo é quem tá dando provinha em dupla, trabalhinho não sei das quantas... Em casa já é o samba do crioulo doido, na escola essa briga de ego entre equipes e profissionais. Só que a corda não pode arrebentar pro lado mais fraco não!”

“... Não sei o que esses camaradas pensam da vida... Eu nem me abalo, vou levando do meu jeito, quer eles gostem ou não. Tem uns que eu simplesmente ignoro, finjo que não existem, pra falar a verdade nem olho. Antigamente era diferente, a gente tinha prazer em dar aula, agora... nem eu , nem eles... empatou! Também a família dava duro, pegava no pé, dava exemplos, cobrava, marcava em cima mesmo! Até na escola pública! Hoje em dia, não sabem nem quem dá aula pros filhos deles e não estão nem aí...”

“... Eu finjo que nem estou vendo as coisas acontecerem, me faço de bobo, faço vista grossa e eles pensam que me enganam. Enganam os pais deles que estão pagando um dinheirão aqui na escola pra eles ficarem jogando conversa fora...”

“... Quem quer tem, mas quem não quer, sinto muito! Venho fora do meu horário, fico direto, não tenho o que fazer de tarde mesmo, mas para vir pra cá à tarde,

só quem eu quero e quem quer mesmo! Podem ligar pra casa e dizer que esses alunos não querem nada, passam a aula dormindo, virados pra trás e quando quiserem correr, não sei se vai dar não! Eles podem mandar em casa, mas aqui não...!”

“... Fazemos reuniões de pais, mas só vêm aqueles responsáveis que não precisam vir. Quem realmente está precisa ouvir poucas e boas nem se dá o trabalho de vir...”

“... Estou mudando as minhas aulas, diversificando, tentando inventar e dinamizar o que posso, mas na minha matéria, não há muito o que se fazer. Estou fazendo o que posso, mas pra quem quer, pois quem continua não querendo, não tomo nem conhecimento e vai continuar pendurado. Podem chamar os responsáveis que eu falo na frente deles as belezinhas que eles têm. Bom, se é que eles vão se dar o trabalho de vir saber alguma coisa...”

“... Ainda bem que, quando os alunos do oitavo ano chegarem aqui, estarei na praça jogando dama (risos). Se forem mesmo do jeito que estão falando por aí, não vou pagar pra ver não. Vou fazendo a minha parte, vou vendo o que consigo mudar, mas nada que a gente faz tá agradando muito não...”

“... Não tem aquele ditado que diz que mãe é tudo igual e que só muda de endereço? Pois é, o mesmo digo em relação ao aluno. É tudo farinha do mesmo saco...”

“... Esse aluno é dissimulado, 171...”

“... Não quer nada, caso de psicologia! Para ser mais direta, dez anos de terapia Freudiana comportamental...”

“... Aluno desinteressado? Sugestão? Sandálias havaianas nele! Ah, se fosse meu filho!”

“... Só características negativas. Cadê a mãe dessa criatura? Ela sabe do comportamento dele? Isso não tenha dúvida que é falta administração dentro de casa...”

“... Essa aluna não vou nem discutir... É sem caráter! Caso para psicologia.”

“... Esse é sem vergonha mesmo! Inteligente, mas não tem um pingão de vergonha na cara. Também, já viram a mãe dessa criatura? Como ele pode querer alguma coisa na vida...?”

“... Arrogante, prepotente, indisciplinado. Deve mandar e desmandar nos pais, por isso age assim aqui”. Caso para psicologia, para não dizer outra coisa!”

“... Aluno perigoso! Manda logo para a fogueira!” (risos)

“... Debochado! Precisa arrumar uma namorada para ficar calminho! Caso para a psicologia. Sugiro terapia de grupo, de família, de tudo!”

“... Os alunos de hoje são reflexo de sua famílias! Desvalorizam-se por ser desvalorizados. Tudo isso que falamos até aqui não está encaixado em problemas de aprendizado, mas sei lá em que. Acho que está mesmo é relacionado a problemas familiares.”

“... Esse não sabe nem que é um ser vivo! O que se pode esperar e sugerir para uma coisa desta? Será que isso sabe o que é família, pai, mãe, professor, aluno? É caso sei lá de que...”

Apêndice 2 - Dados coletados em conselhos de classes das escolas A e B

“... A psicóloga vai achar que nós surtamos...”

“... Ela vai achar que somos nós que precisamos de terapia e não os alunos...”

“... Freud explica...”;

“... A psicóloga vai acabar pesquisando a gente mesmo e mudando o rumo de sua pesquisa...”

“... Ninguém aqui pode ser muito normal, somos professores, o que significa um prato cheio para a psicóloga...”

“... A psicóloga podia aproveitar e dar licença sem vencimento pra gente...”

“... Só sendo psicólogo mesmo para tentar entender o que a gente passa...”

Apêndice 3- Dados coletados em reuniões de equipe de professores das escolas A e B

...“Não estudamos para isso, estamos aqui pra ensinar e não para suprir as carências dos alunos...”

“... Está difícil de entrar na cabeça desses alunos que a sala de aula é lugar de aprender e não de fazer confidências, pensar na vida e vegetar como eles dizem mesmos dizem...”

“... Eu sei que quem canta seus males espanta, mas que vá cantar bem longe da minha aula, pois minha aula não é pra isso...”

“... Eles têm que resolver os rolos e problemas deles antes de entrar na sala, não somos psicólogos e sim professores...”

“...Estamos aqui pra ensinar, não sabemos resolver nem os nossos problemas, quanto mais os deles...”

“... Quando eu entro pra dar a minha aula eu tenho que esquecer meus problemas lá fora e o aluno deveria fazer o mesmo...”

“... Acho que está na hora de me aposentar mesmo, ou então vou ter que fazer psicologia para dar consulta na sala de aula... Bom, pelo menos assim se ganha mais...”

Apêndice 4- Descrição dos sujeitos (Escola A)

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	Tempo de atuação na Escola (E. M)
Professor 1	40 anos	Letras (Pós - graduação)	15 anos
Professor 2	48 anos	Química	15 anos
Professor 3	58 anos	Matemática	15 anos
Professor 4	56 anos	Engenharia (Pós- graduação)	10 anos
Professor 5	35 anos	Geografia (Mestrado)	5 anos
Professor 6	37 anos	Letras	4 anos
Professor 7	43 anos	Matemática	10 anos
Professor 8	42 anos	História	12 anos
Professor 9	43 anos	Física (Mestrado)	5 anos
Professor 10	52 anos	Letras	15 anos

Apêndice 5- Descrição dos sujeitos (Escola B)

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO	Tempo de atuação na Escola (E.M)
Professor 1	56 anos	Letras	14 anos
Professor 2	47 anos	Geografia	10 anos
Professor 3	56 anos	Letras	9 anos
Professor 4	49 anos	Educação Art.	15 anos
Professor 5	39 anos	Filosofia	5 anos
Professor 6	44 anos	Letras	12 anos
Professor 7	48 anos	Matemática	5 anos
Professor 8	44 anos	Química	10 anos
Professor 9	42 anos	Matemática	8 anos
Professor 10	56 anos	Letras	11 anos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)