



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC

THYARA FERREIRA RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMILIA”: PROMOÇÃO DE
INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO**

SALVADOR - BA
2019

THYARA FERREIRA RIBEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMÍLIA”: PROMOÇÃO DE
INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO**

Tese apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação e Contemporaneidade
– PPGEduc, Departamento de Educação,
Campus I, da Universidade do Estado da Bahia,
Linha 3, como requisito para obtenção do título
de Doutora em Educação e contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim.

SALVADOR - BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

R484r

Ribeiro, Thyara Ferreira

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA:
PROMOÇÃO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS
EM SITUAÇÃO DE RISCO / Thyara Ferreira Ribeiro.-- Salvador, 2019.
109 fts : il.

Orientador(a): NATANAEL REIS BOMFIM.

Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEDUC, Câmpus I. 2019.

1.REPRESENTAÇÕES SOCIAIS. 2.ESCOLA. 3.FAMÍLIA .
4.PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS. 5.INFLUÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS.

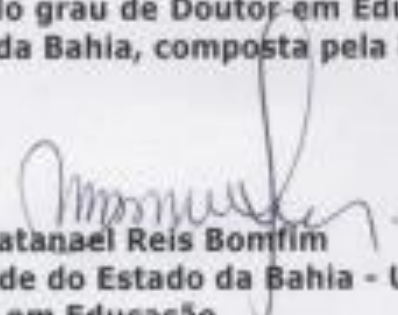
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

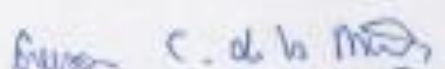
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE SUJEITOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

THYARA FERREIRA RIBEIRO MENDONÇA


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 02 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:




Prof. Dr. Natanael Reis Bonfim
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal - UQ, Canadá




Prof. Dr. Everson Cristiano de Abreu Meireles
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Psicologia
Universidade São Francisco, USF, Brasil



Profa. Dra. Gleicimara Araujo Queiroz Klotz
União Metropolitana para o Desenvolvimento da Educação e Cultura - UNIME
Doutorado em Psicologia Social
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



Profa. Dra. Maria de Lourdes Soares Ornellas Farias
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMÍLIA”: PROMOÇÃO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

THYARA FERREIRA RIBEIRO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 2 de setembro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do estado da Bahia, composta pela banca examinadora:

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim - Orientador
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Université du Québec à Montréal, Canadá

Prof. Dr. Everson Cristiano de Abreu Meireles
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Psicologia
Universidade São Francisco

Profa. Dra. Gleicimara Queiroz Klotz
União Metropolitana de Educação e Cultura - UNIME
Doutorado em Psicologia Social
Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Lívia Fialho
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia
École Des Hautes Études em Sciences Sociales e EHESS, França

Profa. Dra. Maria de Lourdes Ornellas
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Psicologia da Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

À José, meu filho tão amado!

AGRADECIMENTOS

Segundo o tratado de gratidão de São Tomás de Aquino, existem três níveis de gratidão: um nível mais superficial, um nível intermediário e um nível mais profundo.

O nível mais superficial é o nível do reconhecimento, o nível cerebral, cognitivo, do reconhecimento intelectual.

O segundo nível, intermediário, é o nível do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós.

O terceiro nível, o mais profundo do agradecimento, é o nível do vínculo, de nos sentirmos vinculados e comprometidos com estas pessoas.

Assim, em inglês quando se diz “thank you”, ou em alemão, quando se diz “zu danken”, se agradece no nível mais superficial da gratidão, estamos agradecendo no plano intelectual.

Na maior parte das línguas europeias, quando se agradece, agradece-se no nível intermediário da gratidão. Quando em francês dizemos “mercê”, quer dizer dar um mercê, estou grato e dou-lhe uma mercê por aquilo que fez por mim ou me deu; ou quando em espanhol dizemos “gracias” ou “grazie” em italiano, estou dando uma graça por aquilo e é neste sentido que agradeço e estou grata.

E é somente em Português que se agradece com o terceiro nível, o nível mais profundo do tratado da gratidão. Quando dizemos “Obrigado”, significa que vos fico obrigado, fico obrigado perante vós, vinculado perante vós, comprometido a dar-lhe algo por isto, a um diálogo, agradecendo a atenção, vinculado e obrigado a poder contribuir, na medida de minhas possibilidades para vosso projeto, vossas reflexões, vosso diálogo, vossas necessidades.

É por isto que posso dizer da forma mais pura e amorosa a vocês:

Obrigada, MUITO obrigada! Vocês estão para sempre gravados em meu coração com este sentimento...só que eterno! O meu agradecimento é no nível mais profundo! Obrigada!

*É no problema da educação que assenta o grande segredo do
aperfeiçoamento da humanidade.*

(IMMANUEL KANT)

RESUMO

Este estudo doutoral intitulado Representações sociais sobre “escola” e “família”: promoção de influências socioemocionais para alunos em situação de risco surge de duas motivações: o contexto da realidade socioespacial onde se faz necessário repensar a escola no sentido de se enfatizar as facetas emocionais e sociais das pessoas em detrimento da proposta puramente acadêmica, onde se concebe e se avalia o rendimento individual a partir do potencial cognitivo, por meio de escores e números, concebendo-se o aprendiz como alguém que estabelece vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, professores, a família, os amigos, sendo que estas interações, juntas, são capazes de desenhar o percurso escolar em associação com a disponibilidade de recursos na escola, os aspectos estruturais e políticos, assim como o preparo profissional mediante o processo ensino-aprendizagem. E a minha trajetória profissional de professora e psicóloga, cuja profissão docente se confunde com a história dos meus familiares e do meu trabalho com comunidades vulneráveis, o que desembocou no meu trabalho de conclusão do curso, atuação como Psicóloga escolar e, atualmente, como professora universitária no curso de psicologia. Nesse percurso, a formação continuada como caminho lógico me leva ao doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Assim, durante a participação no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES), a discussão se intensifica em torno da educação formal, desempenhada pela escola, verificando as dificuldades encontradas por professores e gestores no que se refere às demandas advindas do contexto familiar e aquelas advindas, de modo mais marcante, dos contextos de pobreza e exclusão social, reforçando a minha proposta de investigação em torno do desenvolvimento de influências socioemocionais e práticas socioeducacionais possíveis para a sustentabilidade de sujeitos em situação de risco. Assim posto, o objetivo geral da nossa pesquisa foi: Investigar como as RS construídas, junto aos profissionais da escola, pais, mães e parentelas acerca da “escola” e da “família”, podem contribuir para orientação de práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de alunos em situação de risco. A pesquisa se apoia nas representações sociais como teoria e método e evoca o conteúdo e processos da objetivação e ancoragem dos sujeitos. O caminho metodológico percorrido envolve três dispositivos: a Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), a entrevista semi-dirigida individual e semi-dirigida no grupo focal. Os resultados revelaram sete práticas socioeducativas capazes de orientar a promoção de influências socioemocionais.

Palavras-Chave: Representações Sociais, Escola, Família, Práticas socioeducativas, Influências socioemocionais, risco.

ABSTRACT

This doctoral study entitled - Social representations of “school” and “family”: promoting social and emotional influences for students in socially vulnerable situations - arises from two motivations: the context of socio-spatial reality where it is necessary to rethink the school in order to emphasize the emotional and social facets of people over the purely academic proposal, and my professional career journey as a teacher and a psychologist, whose teaching profession is imbricated into my family members history as well as into my work with vulnerable communities, which had led to this doctoral dissertation, to the school psychologist job and, currently, to my experience as a professor in psychology courses. Thus, I intend to reflect on the current conception of education where the individual performance is conceived and evaluated based on cognitive potential, but pursuing to conceive the learner as someone who establishes connections to the knowledge objects, to colleagues, to teachers, to families, to friends, and these interactions, together, are able to draw the school path in association with the resources availability of the school, the structural and political aspects, as well as the teacher's professional preparation through the teaching-learning process. Along that way, continuing education, as a logical path, leads me to a doctorate in the Graduate Program in Education and Contemporary (PPGEDUC) at the State University of Bahia (UNEB). During the participation in the Interdisciplinary Research Group on Social Representations, Education and Sustainable Societies (GIPRES), the discussion around the formal education performed by the school intensifies, verifying the difficulties found by professors and managers regarding the demands arising from the family context and those that come, most strikingly, from the contexts of poverty and social exclusion, reinforcing my research proposal around the development of socio-emotional influences and possible socio-educational practices for the sustainability of socially vulnerable subjects. Thus, this research general objective was: to investigate how the SRs built, along with school professionals, parents, relatives, about the "school" and the "family", can contribute to the orientation of socio-educational practices and the promotion of socio-emotional influences of students in socially vulnerable situations. The research relies on social representations as theory and method and evokes the content and processes of objectification and anchoring of subjects. The methodological pathway taken involves three tools: the Free Word Association Technique (TALP), the individual semi-directed interview and semi-directed one in the focus group. The results revealed seven socio-educational practices capable of guiding the promotion of socio-emotional influences.

Keywords: Social Representations, School, Family, Socio-educational practices, Socio-emotional influences, Social vulnerability.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Taxa de mortalidade por homicídios em Salvador - BA	19
Figura 2	Núcleo figurativo das RS “família e escola”	69

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1	Estrutura e organização dos elementos das RS sobre “escola” e “família”	64
Quadro 2	Função da escola	67
Quadro 3	Função da família	68
Quadro 4	Representações sociais da “escola”	71
Quadro 5	Representações sociais da “família”	76
Quadro 6	Integração escola e família	82
Tabela 1	Distribuição das turmas da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD - Análise Do Conteúdo Do Discurso

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos com bolsa

GF - Grupo Focal

GIPRES - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais, Educação e Sociedades Sustentáveis

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE - Inteligência Emocional

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

P- Participante

PE - Profissionais da Escola

PF - Participantes da Família.

PGEDUC - Programa de Pós-graduação em Educação na Contemporaneidade

PNAD - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*

RMS - Região Metropolitana de Salvador

RS - Representações Sociais

TALP- Teste de Associação Livre de Palavras

TAP – Tempo De Aprendizagem

TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias De Informação E Comunicação

TRS- Teoria das Representações Sociais

UCSAL - Universidade Católica do Salvador

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNIJORGE - Centro Universitário Jorge Amado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I PROBLEMÁTICA DA PESQUISA – ESCOLA E FAMÍLIA: UM DEVIR PARA AS INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	26
1.1 Resultados das produções científicas: escola, família e representações sociais	30
1.2 Competências socioemocionais: base para a construção do conceito de influências socioemocionais na escola e na família	36
CAPÍTULO II BASES TEÓRICO CONCEITUAIS DO ESTUDO - A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM DOS OBJETOS SOCIAIS ESCOLA E FAMÍLIA	44
CAPÍTULO III DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	55
3.1 Abordagens metodológicas de estudos que se preocupam em apreender as representações e sua relação com escola e família	55
3.2 Alguns elementos de orientação metodológica	56
3.2.1 Escolha e justificativa do lócus	57
3.2.2 Tipo de amostragem, constituição e características dos participantes	59
3.2.3 Escolha e justificativa dos dispositivos de colheita dos dados	60
CAPÍTULO IV REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESCOLA E FAMÍLIA	63
4.1 Práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de crianças e jovens na escola e na família	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89

APÊNDICES

APÊNDICE 1	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	102
APÊNDICE 2	Questionário de evocação livre de palavras – Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) - Família	104
APÊNDICE 3	Questionário de evocação livre de palavras – Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) - Escola	105
APÊNDICE 4	Entrevista individual profissional da escola	106
APÊNDICE 5	Entrevista individual profissional da família	107
APÊNDICE 6	Roteiro de entrevista – Grupo focal com profissionais	108
APÊNDICE 7	Roteiro de entrevista – Grupo focal com pais, mães e parentelas	109

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação surge como um fenômeno sobre o qual os olhares se voltam na esperança de transformação social diante das problemáticas emergentes, ao mesmo tempo, a temática que envolve a relação escola e família tem sido alvo de debates entre professores, estudantes e comunidades, as quais tendem a adotar uma visão determinista e reducionista, que pode, por vezes, levar ao fracasso de ambos. Nesse sentido, introduzimos dois conceitos basilares dessa relação complexa.

Para Enguita (1989) é necessário estudar a escola nunca de fora para dentro, pois ela é compreendida como um cenário de trama de relações sociais e materiais que organizam a experiência cotidiana e pessoal. Considerando a função da família, Costa (2009) afirma que alguns aspectos da vida privada têm sido ofuscados pela vida quotidiana, numa contemporaneidade caracterizada pela emergência dos inúmeros e possíveis círculos de socialização dos indivíduos.

Diferentes estudos reforçam que os dois grupos sociais precisam ser considerados para a construção de aprendizagens significativas, definidas por Bomfim (2015) como um processo contínuo que se efetiva, não apenas no espaço escolar, mas também em diversos espaços educativos de formação, por meio das representações sociais sobre diversos objetos. Nesse sentido, a ruptura entre estes locais implica em repudiar a concepção de que a escola é o lugar que ensina para que o aluno logre êxito acadêmico e a família como espaço de construção de competências para se viver em sociedade (BRANDÃO, 2000; BOMFIM, 2015; COSTA, 2000; DOWBOR, 2006; GADOTTI, 2000).

É fato que o ritmo do mundo contemporâneo, o aumento do crescimento populacional, o estabelecimento do arranjo social societário, a velocidade da veiculação de informações, o amplo acesso aos meios de comunicação, a flexibilização do mercado de trabalho e as mudanças no espaço urbano têm repercutido diretamente na vida cotidiana, intensificando cada vez mais a fricção social, ampliando sempre mais, a cada momento, as ocasiões conflituosas, tanto para os indivíduos entre si, como entre os indivíduos e os grupos sociais aos quais pertencem (NASCIMENTO E HETKOWSKI, 2009).

Para tal, os estudos realizados pelo Ministério da Educação (MEC, 2014) têm constatado uma distância entre os conteúdos ensinados, as diversidades históricas e regionais do território brasileiro e as próprias realidades vividas pelos alunos, requerendo uma nova agenda para que

as pessoas se adaptem a um contexto que solicita habilidades para além do puramente cognitivo¹, implicando no saber estabelecer relações, lidar com frustrações, gerenciar emoções, dentre outras capacidades. Como consequência, estas demandas, juntas, mobilizam a escola e a família, tornando necessário preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI, sobretudo a partir do desenvolvimento de habilidades para tomar decisões, resolver problemas e lidar com os desafios advindos dos lugares de vida.

Uma das principais fundamentações internacionais que inspiram esse conceito de Educação para o Século XXI é o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) pelo Radar IDHM que apresenta tendências observadas no período de 2011 a 2015, ao colocar as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento. Essa proposta é originada em função dos resultados que apresentam o subíndice da dimensão Educação é a síntese de dois outros subíndices – o de Escolaridade e o de Frequência Escolar que no período citado apresentou taxa média de crescimento anual de 0,8%, inferior à observada no período 2000-2010, que foi de 3,3%.

Diante desse contexto, a educação é considerada como oportunidade central para prepará-las para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo. Nesse sentido, a ênfase desta proposta recai em aspectos de caráter socioemocional que, segundo argumenta-se, capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países.

Delors (1998) sintetiza as quatro aprendizagens que concorrem para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios acima, são elas: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Ainda assim, Gadotti (2000) apresenta estas competências como sendo, respectivamente: o prazer da descoberta, da curiosidade, de compreender, construir e reconstruir o conhecimento; a valorização da competência pessoal que capacita o indivíduo a enfrentar novas situações de emprego, a trabalhar em equipe, em detrimento da pura qualificação técnica e profissional; capacidade de compreender o outro, ter prazer no esforço comum, participar em projetos de cooperação e, por fim, o desenvolvimento integral da pessoa, incluindo inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, assim como imaginação, criatividade e iniciativa.

¹ Relacionadas principalmente ao letramento e numeramento, assim como ao acúmulo de conhecimento cristalizado. Constituem os chamados aspectos cognitivos, usualmente avaliados por meio de testes de desempenho (SANTOS E PRIMI, 2014).

Rubem Alves (2003), partindo desta mesma abordagem, compara a educação a uma espécie de linha de montagem, em alusão ao que acontece, de forma mecânica, nas fábricas e indústrias, onde o processo educativo desembocaria em formatar os alunos em consonância com um ‘gabarito’ previamente estabelecido pelo professor. Shor e Freire (2003) argumentam ainda que grande parte dos educadores está mais fortemente preocupada com o cumprimento de um programa preestabelecido do que com a consideração de aspectos subjetivos e qualitativos, conduzindo o processo educacional de forma rígida, programada, desconsiderando, quase sempre, a individualidade, espontaneidade e criatividade que deveriam ser marcas importantes neste processo.

Diante do exposto, consideramos a possibilidade de repensar a escola no sentido de se enfatizar as facetas emocionais e sociais das pessoas em detrimento da proposta puramente acadêmica, onde se concebe e se avalia o rendimento individual a partir do potencial cognitivo, por meio de escores e números, concebendo-se o aprendiz como alguém que estabelece vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, professores, a família, os amigos, sendo que estas interações, juntas, são capazes de desenhar o percurso escolar em associação com a disponibilidade de recursos na escola, os aspectos estruturais e políticos, assim como o preparo profissional mediante o processo ensino-aprendizagem.

Em paralelo, a família estabelece uma fronteira fluida com a escola, sendo imbuída de prover o sustento físico e emocional da criança e também enfrenta desafios que impõem a preparação dos seus filhos para lidar, dentre outras coisas, com os conflitos entre gerações, a perda de valores morais, éticos, religiosos, a supervalorização do novo, a descartabilidade das coisas e das pessoas, a massificação da cultura, a falta de diálogo, a influência dos meios de comunicação e as intensas transformações nos papéis desempenhados por pai, mãe e demais membros familiares (RODRIGUES, 2012).

Então, família e escola coincidem, como função social, na formação integral do ser, incluindo o provimento do sustento material, afetivo, formal e informal e demandam refletir como buscarão a formação de sujeitos críticos e implicados em seu próprio desenvolvimento e também na sustentabilidade² do contexto social mais amplo, enfatizando-se a necessidade de que haja uma dinâmica local que facilite este processo. (OLIVEIRA E MARINHO-ARAÚJO,

² Como o conceito de desenvolvimento sustentável, o conceito de desenvolvimento humano é muito amplo e, por vezes, ainda vago. As Nações Unidas, nos últimos anos, passaram a usar a expressão “desenvolvimento humano” como indicador de qualidade de vida fundado em índices de saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo, que são, também, os indicadores de uma sociedade sustentável, isto é, uma sociedade capaz de satisfazer as necessidades das gerações de hoje sem comprometer a capacidade e as oportunidades das gerações futuras (GADOTTI, 2000).

2007; REALI E TANCREDI, 2005). No entanto, diferentes autores argumentam que, se por um lado, a escola não evoluiu para atender estas demandas da sociedade contemporânea, assim como aquelas provenientes da família, por outro lado, é possível inferir que a mesma não é capaz de assegurar, por meio dos conteúdos curriculares, o desenvolvimento de competências e habilidades que permita a sustentabilidade dos sujeitos nos seus espaços de vida (GUZZO, 1990; DESSEN e POLONIA, 2005, 2007).

Para Reis (2013), ambos os grupos, conforme descrito acima, têm as suas especificidades e suas complementariedades, carecendo refletirem como darão conta dos desafios impostos por este cenário desafiador, principalmente se considerarmos contextos de pobreza e exclusão social e territorial. Nestes espaços, os sujeitos se encontram privados não apenas no aspecto econômico, mas de condições básicas de sobrevivência, como saúde, educação, moradia, emprego, implicando também em entraves na realidade socioespacial e aumento dos índices de violência, abuso de substâncias psicoativas, as quais podem mudar negativamente a trajetória de vida destas pessoas e de famílias inteiras. Não há como negar dados relativos às desigualdades sociais e à violência como fenômenos imbricados no contexto educacional aqui posto.

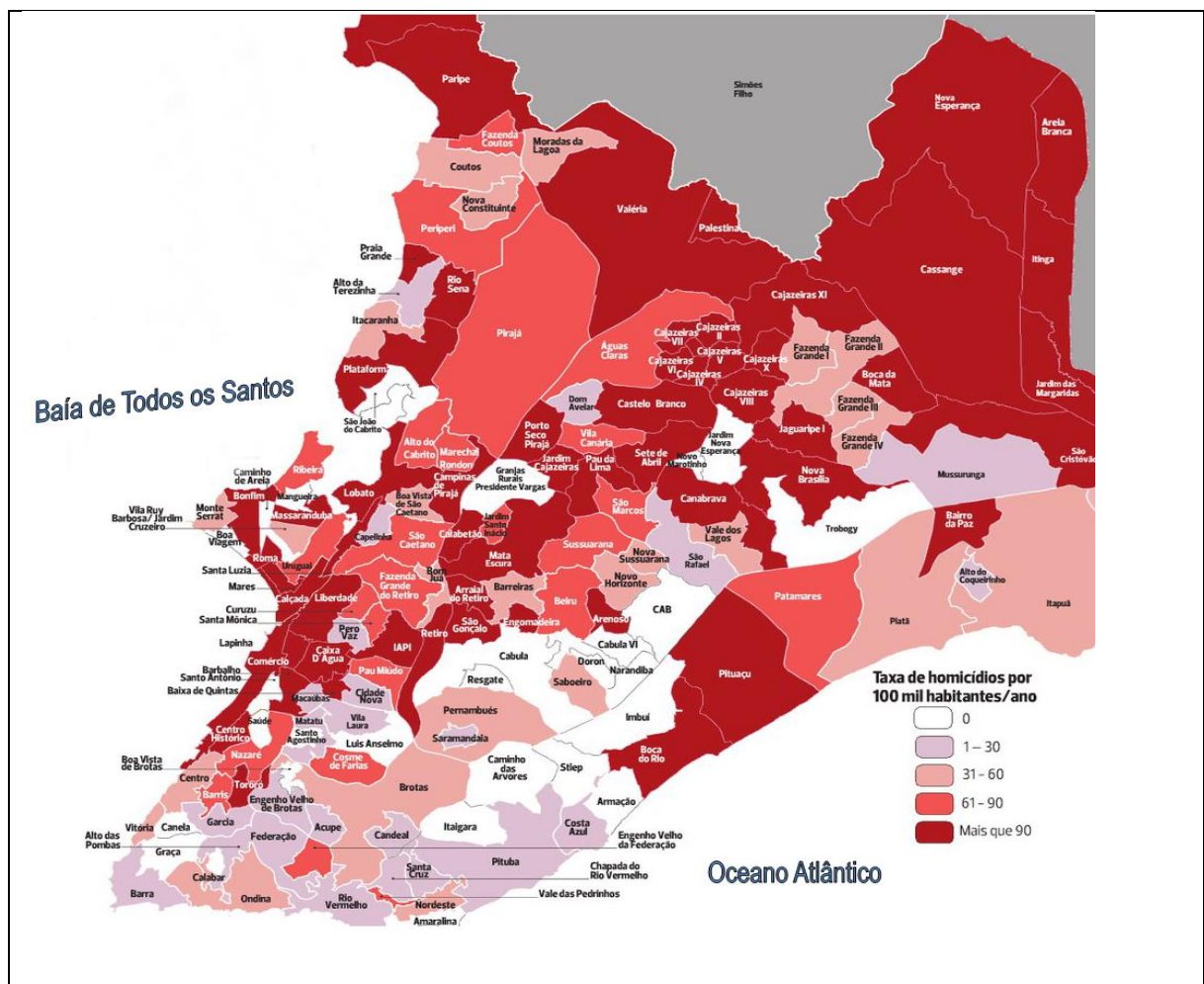
De acordo com a PNAD Contínua sobre Educação, dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que a Bahia tem 1.538.293 de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler ou escrever; desse total, 61.351 são de Salvador, capital do estado, e outras 122.344 estão na Região Metropolitana da cidade. Em todo o estado, a taxa de analfabetismo era de 13,0% em 2016 ano, quase o dobro da média nacional, que era 7,2%. Na Região Metropolitana de Salvador, esse percentual cai para 3,8%, e, em Salvador, o percentual é ainda menor, de 2,5%. Conforme o estudo, a taxa de analfabetismo do estado é maior entre as mulheres com 60 anos ou mais. O percentual para essa categoria é de 39,5%. Analisando a variável cor e raça, a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com mais de 60 anos salta para 41,1%, salientando-se, mais uma vez, a proporção de pretos e pardos na população baiana, que é de 82% (IBGE, 2018).

Quanto à taxa de escolarização na Bahia, que é a proporção de estudantes em relação ao total de pessoas, era de 30,1%, pouco acima da taxa nacional, que era de 27,5%. Entre os homens baianos, essa taxa era de 30,8%, enquanto entre as mulheres esse número era menor do que o dos homens baianos, 29,4%. Na variável por cor ou raça, a taxa de escolarização era maior entre pretos e pardos, com 30,4%, pouco acima dos 29,0% registrados entre os brancos. Na Região Metropolitana de Salvador (RMS) e na capital baiana, os números seguem o mesmo

ritmo do estado. Enquanto na RMS a taxa de escolarização era de 28,7%, na capital essa taxa era de 28,3% (IBGE, 2018).

Aliado a essa realidade, o crescimento da violência atinge principalmente a juventude de forma desigual na Cidade, priorizando locais de acordo com o status social e cor da pele, conforme pode ser observado no mapa a seguir (Figura 1):

FIGURA 1 – Taxa de mortalidade por homicídios em Salvador - BA



Fonte: **Jornal Correio**. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/noticias/detalhes/detalhes-1/artigo/mapa-deixa-clara-a-concentracao-de-homicidios-em-bairros-pobres/>. Adaptado. Acesso em: 20/12/2018.

Os dados sobre homicídios apontam que os bairros onde se insere a Universidade do Estado da Bahia (UNEB/CAMPUS I), tais como Arenoso, Beiru, Engomadeira e Saboeiro, apresentam taxas entre 1 a mais de 90 mil habitantes/ano, revelando a necessidade de maior investimento educacional nestes Aglomerados Subnormais, tanto nas séries iniciais do ensino fundamental, quanto em ações de inclusão escolar e combate à evasão de jovens e adultos.

Nestes espaços vulneráveis, os entraves decorrentes da relação família-escola são

também mais acentuados, visto as reconhecidas deficiências do sistema educacional, sobretudo no Nordeste e na Bahia, as oscilações da gestão governamental, à qual a escola está submetida, os desarranjos da organização e da gestão do espaço escolar, a delicada relação professor/aluno, as práticas pedagógicas descontextualizadas e a defasagem dos currículos escolares, demandando competências dos sujeitos que deles dependem e demandando que a escola se atualize, organizando transições e diversificando os percursos educativos dos alunos.

Perrenoud (citado por PEREIRA, 2008), refere que a escola precisa mudar e que as mudanças podem ser negociadas entre os diferentes agentes educativos, cabendo à escola o papel de as tornar mais visíveis e reais, ficando as famílias mais interessadas, próximas e conscientes da sua importância. Para este autor o diálogo entre Escola e Família não se instaura numa base de igualdade e, individualmente, os pais não se relacionam numa base de igualdade, fato que se acentua ainda mais quando em presença dos lugares mais elevados na hierarquia escolar e em comunidades onde o risco é marcante. Em lugar do diálogo e da parceria, observa o autor, o que se constata nesta relação é uma mistura marcante de confiança e desconfiança, desembocando no excesso de cobranças e atribuições de responsabilidades em demasia de um grupo sobre o outro.

Para Picanço (2012), existe uma necessidade premente de se construir uma relação entre escola e família baseada no planejamento, estabelecimento de compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade tanto em casa quanto na escola. De acordo com Pereira (2008, p.29), “a relação entre a Escola e a Família tem sido alvo de todo um conjunto de atenções: através de notícias nos meios de comunicação, de discursos políticos, da divulgação de projetos de investigação e de nova legislação”, mas demanda ser pensada numa perspectiva holística e imbuída das transações que ocorrem entre indivíduos e nos diferentes contextos sociais (p.27).

O interesse pelo tema a que se propõe esta pesquisa coincide com a minha própria trajetória pessoal e profissional. Venho de uma família composta, em quase sua totalidade, por professores, incluindo pais, irmãs, tios maternos, o que fez com que desde sempre estivesse ligada ao universo educacional. Entrei na escola com apenas um ano e meio de idade e fui criada tendo como norte a necessidade de estudar para adquirir independência financeira e emocional. Na universidade, enquanto graduanda de Psicologia estagiei em comunidades vulneráveis da cidade de Aracaju, o que desembocou no meu trabalho de conclusão do curso, intitulado “Repercussões acerca de questões identitárias por atores sociais no bairro Santa

Maria”. Durante a graduação, descobri também que a educação seria a minha área de atuação, como Psicóloga escolar, junto à outra: ensinar psicologia.

No mestrado, no ano de 2013, em Família na sociedade contemporânea, na Universidade Católica do Salvador (UCSAL/BA), estudei a família, a educação informal. Durante o curso, pude refletir acerca das mudanças estruturais e transições pelas quais passa este grupo social. Percebi também a sua importância no desenvolvimento humano, inclusive no que se refere à educação desempenhada pela escola. A dissertação que desenvolvi versou sobre os impactos na família mediante a entrada da mulher no mercado de trabalho e a consequente terceirização no cuidado dos filhos. Os resultados evidenciaram também os conflitos vivenciados pelas famílias no que se refere à delimitação dos papéis mediante o cuidado e educação dos filhos, onde o aumento no número de separações e o adiamento da maternidade apareceram como possibilidades de enfrentamento destes impasses.

Em 2015, Como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Educação na Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB), na disciplina Representações Sociais e Educação, pude conhecer, de modo mais aprofundado, a Teoria das Representações Sociais, englobando conceitos, processos de construção, evolução e transformação, a estrutura, a dinâmica e as funções da teoria, assim como as abordagens metodológicas e a construção do objeto de pesquisa no campo educativo, com ênfase no estudo das representações sociais como sistemas cognitivos, psicológicos e contextualizados. Estas reflexões me aproximaram do objeto que pretendia estudar no decorrer do doutorado.

No doutorado, também em 2015, mediante o cumprimento das disciplinas regulares do PPGEDUC e enquanto membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações Sociais, Educação e Sociedades Sustentáveis (GIPRES), intensifiquei a discussão em torno da educação formal, desempenhada pela escola, verificando as dificuldades encontradas por professores e gestores no que se refere às demandas advindas do contexto familiar e aquelas advindas, de modo mais marcante, dos contextos de pobreza e exclusão social, reforçando a minha proposta de investigação em torno do desenvolvimento de influências socioemocionais e práticas socioeducacionais possíveis para a sustentabilidade de sujeitos em situação de risco.

Nesse percurso formativo investiguei no Diretório de Pesquisa da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e no banco de tese e dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e constatei que são raros os estudos que tratam da temática articulando os objetos socialmente representados; Escola e Família, com o viés nas fluências socioemocionais.

Nesses contextos, construo minha tese, onde o conteúdo e processo das representações sociais construídas pelos profissionais da escola, pais, mães e parentelas acerca da “família” e “escola” podem contribuir para orientação de práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de alunos em situação de risco. Logo, valorizar o pensamento social desses atores sociais e suas práticas exercidas nesses espaços educativos é considerar suas representações construídas e importantes para o processo formativo, tanto de professores, alunos, pais e responsáveis.

Assim, as reflexões que perpassam essa pesquisa passam pela exploração teórica dos grupos família e escola enquanto principais promotoras do desenvolvimento humano, como referência para o entendimento da interação entre o sujeito e os diferentes ambientes que influenciam o seu desenvolvimento. Para tal utilizamos como aporte de base a Teoria das Representações Sociais (TRS), sobretudo por meio das abordagens processual e estrutural (ABRIC, 1984; JODELETE, 1989; DOISE, 1990). Acreditamos que esta teoria possa servir como um possível vetor para o desenvolvimento de influências socioemocionais, uma vez que estas são capazes de viabilizar aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos sujeitos em consonância com os seus espaços de vida, servindo como dispositivo protetivo, considerando-se a dinamicidade dos objetos em questão e as relações complexas e possíveis entre pensamento e ação.

Em tese, as práticas socioeducativas apreendidas no conteúdo e processo das RS podem ser utilizadas como orientadora da promoção de influências socioemocionais principalmente pelas funções cognitivas e justificatórias, podendo servir como aporte para explicar como as pessoas pensam e agem a/na Escola e Família, servindo para descrever e prescrever o tipo de relação ou comportamentos apresentados, assim como os modos de interpretação e gestão dos conflitos no interior e entre estes espaços. Finalmente, pela função orientadora poderá também ser utilizada no sentido de promover influências socioemocionais nos sujeitos envolvidos. Por conseguinte, investigar as representações de família/escola, procurando relacioná-las sistematicamente com as influências socioemocionais, é buscar obter imagens diversificadas possíveis desses objetos sociais no intuito de compreender a articulação que se estabelece entre estes espaços e seus grupos sociais, como promotoras de uma possível sustentabilidade social, cultural e econômica dos sujeitos em situação de risco, particularmente na comunidade da Engomadeira, onde se situa a escola lócus da pesquisa.

Assim, nos parece necessário analisar a relação entre Escola e Família, por uma perspectiva psicossocial. É nessa linha que formulamos as questões de pesquisa: Quais são as

Representações Sociais (RS) dos profissionais da escola e pais, mães e parentelas e sobre a “escola” e “família”? Qual o conteúdo das representações sociais construídas de forma integrativa nestes espaços educativos? Nessa perspectiva, elaboramos como objetivo geral de estudo: Investigar como as RS construídas, junto aos profissionais da escola, pais, mães e parentelas acerca da “escola” e da “família”, podem contribuir para orientação de práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de alunos em situação de risco.

Como objetivos específicos apontamos: identificar e analisar a estrutura e organização do conteúdo das RS, sobre “escola” e “família”; analisar, pela objetivação e ancoragem, o processo de construção de RS sobre “escola” e “família”; apreender pistas que possam orientar práticas capazes de promover influências socioemocionais de crianças e jovens nesses espaços educativos.

Para o desenvolvimento da investigação, no intuito de responder as questões e seus respectivos objetivos, realizamos três etapas. O primeiro persegue o conteúdo das RS dos profissionais da educação (professores e outros servidores), pais e mães, e responsáveis de alunos, sobre a família e a escola e, para isso, aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras-TALP (ABRIC, 2000) a 20 sujeitos. Posteriormente buscamos captar e analisar o sistema categorial utilizado pelos indivíduos permitindo isolar o conteúdo da representação. Extraímos os elementos organizadores desse conteúdo, utilizando-se de três indicadores: frequência, ordem de aparecimento e importância para os indivíduos e, a partir dos resultados, correlacionamos as classificações, permitindo confirmar ou reforçar a hipótese de que se está na presença de elementos organizadores da representação.

Na segunda etapa efetuamos a aplicação de uma entrevista com apenas uma questão e para os profissionais da escola (exceto professores): Na sua opinião, “a função da escola é...”. Para pais, mães e responsáveis de alunos, a pergunta foi a mesma, sendo feita apenas a substituição da palavra ‘escola’ pela palavra ‘família’. Através desta etapa objetivamos conhecer o conteúdo das representações.

Para a terceira etapa utilizamos a técnica do grupo focal com semi-dirigida, para o grupo de profissionais da escola, com o enfoque nas seguintes perguntas: quais dificuldades enfrentam ao lidar com os alunos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Vocês acreditam que a escola poderia desenvolver algum tipo de intervenção nesse sentido? Como poderiam ser essas intervenções? Essas perguntas foram elaboradas a partir dos resultados anteriores e buscam complementar as imagens que os profissionais da educação, pais e mães constroem sobre família e escola a fim de apreender elementos que permitam orientar práticas

socioeducativas e sejam capazes de promover o desenvolvimento de influências socioemocionais de crianças e jovens da comunidade local.

Para o grupo focal composto por pais e mães de alunos as perguntas foram as seguintes: quais dificuldades vocês enfrentam no que se refere a educação dos seus filhos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Na opinião de vocês, quais as possibilidades e tipos de intervenção? De que forma a escola poderia auxiliar às famílias no que se refere as dificuldades enfrentadas no processo de educar os filhos de vocês?

O conteúdo das respostas desta etapa foi analisado por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Para além da introdução e considerações finais, essa tese está organizada em quatro capítulos. Na introdução fazemos uma breve apresentação do objeto de estudo, no contexto da educação na contemporaneidade, a motivação para a pesquisa e desenvolvimento da proposição de tese com a base teórica, as questões de pesquisa e os objetivos: geral e específicos.

No primeiro capítulo, *‘Problemática: escola e família: um devir para as influências socioemocionais’*, justificamos, de uma parte, a problemática do estudo, contextualizando sobre os constructos “escola e “família “e sua importância para as influências socioemocionais, e de outra parte, apresentamos o resultado da revisão de literatura, refletindo sobre os trabalhos que discutem a temática envolvendo os termos “representações” “escola” e “ família”.

No segundo capítulo, *“Bases teórico-conceituais do estudo. A teoria das RS: objetivação e ancoragem dos objetos sociais escola e família”*, apresentamos os conceitos fundantes que constituem o quadro teórico desse estudo, como forma de entender as RS sobre a “escola” e “família” e suas contribuições para o desenvolvimento de influências socioemocionais.

No terceiro capítulo, *“Desenho metodológico da pesquisa”*, apresentamos e justificamos as questões e o percurso metodológico: a descrição e justificativa da escolha do locus, dos participantes, os dispositivos de busca de informações, os métodos e técnicas de análise do material empírico necessários à realização desse estudo.

No quarto capítulo, *“Análise descritiva dos dados colhidos sobre família e escola”*, à luz das contribuições teóricas, contextualizando com os conteúdos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, analisamos e interpretamos os dados encontrados a partir da TALP, entrevistas com os participantes individualmente e no grupo focal.

Nas *Considerações finais* fazemos um retorno sobre o estudo, lembrando as fases do processo de construção da pesquisa. Em seguida, introduzimos os limites deste processo, bem como algumas reflexões para as futuras pesquisas.

CAPÍTULO I

PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

ESCOLA E FAMÍLIA: UM DEVIR PARA AS INFLUÊNCIAS

SOCIOEMOCIONAIS

Neste capítulo discutimos brevemente sobre a educação na contemporaneidade e buscamos apresentar o contexto dos elementos socialmente representados: “escola” e “família” como processo de construção e reificação do objeto de estudo. Assim, demos ênfase aos grupos família e escola e o desenvolvimento dos sujeitos nos seus grupos sociais e nestes lugares educativos, sobretudo no que se refere aos aspectos socioemocionais mobilizados pelas RS. Em outra sessão, trazemos à baila os resultados das produções científicas sobre a temática como forma de refletir sobre o problema de pesquisa e a relevância desse estudo. Finalmente, fazemos um sobrevoo, à luz das definições de competências socioemocionais para justificarmos a construção do conceito de influências socioemocionais na escola e na família.

Na contemporaneidade, a educação como um conjunto de práticas que envolve pessoas que ensinam e aprendem, tem por principal objetivo erigir um sujeito com um repertório de saberes, valores, competências e habilidades, ideologicamente mobilizados para um rol de práticas que viabilizem o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, a educação engloba, além da aprendizagem formal e acadêmica, a transmissão de todo um aparato simbólico e cultural que capacite os sujeitos para o enfrentamento das particularidades advindas dos contextos onde estão inseridos, sendo exercida na família, na escola e demais contextos, enfatizando-se que a atuação da escola deve ir para além da capacitação simplesmente técnica dos profissionais e a família para além do componente afetivo ou como espaço prioritariamente de cuidado.

A educação na contemporaneidade está pautada pela globalização econômica, pelo surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e pelos grandes movimentos sociais a partir da queda do Muro de Berlim, em 1989 (GADOTTI, 2008). Por esta afirmativa é possível dizer que a contemporaneidade perpassa o sujeito e sua identidade, onde a centralidade da cultura não pode ser concebida como um acúmulo de saberes e processos, mas sim enquanto expansão, associação e penetração nas suas vidas (HALL, 2001).

Complementando essa ideia, o autor acredita que essa lógica existe em uma sociedade móvel, que perpassa a ideia da descentralidade do sujeito numa extensão em que o centro é um nó, em nós (sujeitos), de fluxos. São essas conexões e interconexões possíveis que influenciam nos significados e formas simbólicas, as quais incluem ações e manifestações significativas ao sujeito, em prol dos processos comunicativos para partilhamento de experiências e saberes. Por esse viés, a educação se transversaliza formando a realidade social e seus efeitos sobre a escola e a família, nos instigando a pensar sobre os desdobramentos e perspectivas do processo formativo de sujeitos.

Considerando a educação institucionalizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através da Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de número 9.394, de 20/12/1996, tanto para escolas públicas quanto para escolas particulares (BRASIL, 1996), a LDB define a educação básica como obrigatória e gratuita dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo organizada e seriada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Na educação formal a escola é o lugar institucionalizado onde professores e alunos são personagens centrais. Nela há um sistema de ensino que é organizado e estruturado por meio de diretrizes nacionais, pelo qual os conteúdos são normatizados por leis, direcionando a aprendizagem para formação do indivíduo no caminho da cidadania. Mas, para além dessa, Gohn (2006) ainda define a educação informal, considerada como empírica e casual exercida pela espontaneidade e adquirida durante toda a vida no âmbito familiar e na convivência social. Não é organizada na institucionalidade das leis, mas pelas normas e regras presentes nas famílias e nos grupos sociais de pertencimento.

Prioritariamente na primeira infância, as crianças encontram-se mais permeáveis a diferentes tipos de aprendizagem, incluindo as que se referem à dimensão emocional. Esta constatação incide em que a família propicie experiências apropriadas através da adequação das práticas parentais, as quais, por conseguinte, promovem uma boa formação de suas mais diversas habilidades. Noutra perspectiva, a escola, nos moldes convencionais, compartilha funções sociais e educacionais com a família, na medida em que contribui e influencia na formação do futuro cidadão, onde os conteúdos curriculares formais se voltam para a apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação prioritária com o processo de ensino-aprendizagem (PETRUCCI ET ALL, 2016; SARAIVA-JUNGES E WAGNER, 2016; CASANOVA, 2016; LIMA E CHAPADEIRO, 2015; REGO, 2003; HECKMAN, 2008).

Pantoja e Borges-Andrade (2004), Zerbini (2007), Coleho e Borges-Andrade (2008) e Oliveira e Marinho-Araújo (2010) são enfáticos em afirmar que, enquanto processo, o

desenvolvimento humano se dá basicamente por meio da aprendizagem, podendo esta ser na educação formal ou informal. Segundo as autoras, a formal preocupa-se em planejar, sistematizar e estruturar a aprendizagem para um determinado fim, o que ocorre, via de regra, nos agrupamentos educacionais, encontrando-se apoiada em métodos, técnicas e estratégias deliberadamente planejadas para suscitar mudanças de ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos. Já a informal, a seu turno, ocorre em diversos contextos de socialização (familiar, grupal e organizacional), sendo organizada e administrada, substancialmente, pelo aprendiz (sem que haja, necessariamente, controle ou sistematização externos).

A partir desta abordagem, torna-se possível afirmar que a aprendizagem formal e informal são interdependentes, onde a família materializa a qualidade das experiências e, por sua vez, o trajeto de desenvolvimento infantil. Dito de outro modo, é por meio das relações estabelecidas na família, seja com os pais, irmãos, avós, tios entre outros, que a criança adquire competências básicas para se relacionar imediatamente com outros pares, o que acontece, quase sempre, nas instituições educacionais. Além do aparato cultural, é também na família que a criança aprende comportamentos, hábitos, linguagem e modos de vivenciar situações que acabam por formar as bases da sua subjetividade, englobando, dentre outras, a personalidade e a identidade. A família, enquanto principal mediadora entre a criança e a sociedade, possibilita a atribuição de sentidos à existência, e é onde a criança aprende também a administrar conflitos, controlar emoções, expressar sentimentos e a lidar com as diversidades e adversidades da vida, sendo considerada por diferentes autores como unidade primordial de investigação da experiência humana (WAGNER, RIBEIRO, ARTECHE E BORNHOLDT, 1999; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2001; BELSKY, 1981).

Abramowitz (1992), Garbarino (1992), Newcombe (1999) e Shonkoff e Phillips (2000) sugerem que o desenvolvimento infantil pode ser o resultado da confluência de diversos aspectos, agrupados de um lado em fatores de ordem física, os quais não serão enfatizados aqui, e de outro em fatores de ordem estrutural/ambiental. Estes elementos, juntos, se configuram como norteadores fundamentais do desenvolvimento humano, originando, dentre outros atributos, o temperamento, a inteligência, a personalidade e tendências para desenvolver doenças físicas e/ou mentais, assim como diferentes limitações ou capacidades. Assim, as influências ambientais podem moderar as tendências e as vulnerabilidades que são inatas na criança, ao passo em que o tempo e a qualidade das interações com a família e professores são ingredientes fundamentais para o desenvolvimento, fazendo com que a criança vivencie, identifique e incorpore aprendizagens, englobando ou até mesmo ultrapassando os conteúdos

do ensino puramente acadêmico (SENNÁ, 2015). Para Santos e Primi, (2014), isto posto, deriva das situações percebidas nos diferentes espaços educativos, comportamentos e conflitos que colocam em confronto os diversos atores que permeiam estas esferas, pondo em xeque as práticas educacionais exercidas, sobretudo quando se considera a temática das influências socioemocionais.

Parte dos impasses encontrados na relação família-escola, no Brasil, pode ser explicada historicamente, já que esta aproximação recebeu forte influência do movimento higienista, nos anos 50, principalmente a partir da necessidade de se ensinar a família sobre temas como saúde, higiene, alimentação e educação dos filhos, fazendo com que também a escola assumisse um papel de ditar às famílias o que era certo ou errado na educação dos sujeitos. A partir da inserção da mulher nos meios produtivos, a responsabilidade pela educação dos filhos passou a ser dividida com a escola, fazendo com que a educação formal e formação dos filhos ficassem também sob a responsabilidade desta. Assim, oliveira (2002), Carvalho (2004) e Viana (2005) consideram que a escola passa a reproduzir o ideal de estar numa posição privilegiada em relação à família, atribuindo a esta pouca participação e culpa pelas dificuldades inerentes ao processo educativo. Como vetores adicionais de tensão, a modificação nos papéis parentais, os diferentes arranjos familiares, os conflitos entre as gerações, se configuram como verdadeiros desafios para a escola, que parece não se atualizar para atender os modelos possíveis, sustentando a crença de que a família tende a ser pouco participativa e culpada pelas dificuldades que aparecem no espaço escolar (SINGLY, 2002; WAGNER, SARRIERA E CASAS, 2009).

Deste modo, abordar a relação família-escola implica compreender estas tensões concebendo que cada uma assume lugares distintos e cumprem funções diferentes, porém complementares. Um caminho possível para aplacar estas diferenças seria justamente a convergência entre estes dois sistemas educativos, onde a escola saiba como a família lida com seus filhos e vice-versa. Em estudo sobre a temática, Silveira (2011) constatou que pais, mães e professores referiam a uma heterogeneidade no que se refere às práticas exercidas entre ambos os grupos (família e escola) e no interior de cada uma delas, denunciando um desencontro neste binômio educativo. Diante disso, segundo a autora, a família tende a ficar omissa e a se render ao saber da escola, atestando uma supremacia do saber profissional, o que é confirmado pela escola quando esta se coloca numa posição de detentora de saber técnico e científico superior ao exercido na família e, mesmo que diferentes esforços aplaquem este distanciamento, na prática ele é notável.

A situação descrita é mantida pelas deficiências no que se refere à comunicação entre estes dois grupos, a qual se dá, geralmente, por meio de bilhetes e reuniões, feitos em sua maioria com o intuito de tratar de queixas com relação ao comportamento das crianças e adolescentes no ambiente escolar ou então do baixo rendimento acadêmico, sem que se faça menção à necessidade de articulação entre saberes e práticas uniformes em ambos os contextos, como dito anteriormente. Assim, como observa Nogueira (2006, p.62),

sob o argumento da necessidade de se conhecer o aluno e a ele ajustar a ação pedagógica, o coletivo de educadores da escola (professores, orientadores e outros) busca ativamente e detém efetivamente informações sobre os acontecimentos mais íntimos da vida familiar como crises e separações conjugais, doenças, desemprego, etc.

Estes impasses repercutem sobre diferentes dimensões da vida das crianças, enquanto filhos ou alunos, englobando, dentre outras, a dimensão socioemocional.

Por esse viés, vamos à busca de desvelar o nosso objeto de estudo em que as RS construídas pelos atores sociais podem se revelar como constructos significativos para promover as influências socioemocionais dos alunos na escola e na família. O movimento do conceito de competências para influências socioemocionais parte, a priori, de um entendimento que esses sujeitos no seu processo de “aprendizagens” organizam suas tarefas e afazeres pelo desenvolvimento de comportamentos e atitudes que expressam seus modos de pensar, sentir e agir nos seus espaços de vida. Esse conceito se inspira naquele de influências ambientais de Shonkoff e Phillips (2000) e Senna (2015), quando apreendemos a moderação das tendências e as vulnerabilidades inatas aos sujeitos, e aqui falamos de crianças que habitam em territórios de exclusão social – Favelas. Assim, a família, o meio cultural, as religiões, os meios de comunicação, redes sociais, dentre outros, compõem o arcabouço de agentes influenciadores na educação informal que se articula com a educação formal – a escola. Em busca de compreensão do estado da arte desta situação, vários estudos estão sendo realizados no Brasil e podem ser encontrados na revisão de literatura.

1.1. Resultados das produções científicas: escola, família e representações sociais

A relação família e escola tem sido alvo de inúmeros debates nos diferentes contextos sociais, sobretudo no acadêmico. No Brasil, por exemplo, a maior parte dos grupos de pesquisa voltados a esta temática localiza-se no Sudeste, como é o caso dos grupos Dimensões Sociais

do Desenvolvimento Humano e Aplicações Educacionais (UNASP/SP), Desenvolvimento e Educação no contexto da família e da escola (UNESP/SP), Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade (USP/SP), Núcleo de Estudos sobre Sociedade, Família e Escola (UFOP/MG), Observatório Sociológico Família-Escola (UFMG/MG), Práticas Educativas na Família e na Escola: Impactos no Desenvolvimento Infantil (UFSCAR/SP), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre infância, família e escolarização (UNESP/SP) e, por fim, o Núcleo de Pesquisa sobre Infâncias, Desenvolvimento e Contextos Culturais (UFBA, BA). Estes resultados foram encontrados a partir das palavras-chave “relação”, “família” e “escola”, na plataforma lattes, sob o filtro ‘grupos de pesquisa’. Quando o filtro utilizado foi ‘Linhas de Pesquisa’, o número de achados subiu para 61, sendo que somente 26 traziam, de fato, os descritores no nome da linha de pesquisa. Importante ressaltar que estas também estão inseridas, em sua maioria, em grupos do sudeste.

Nos últimos dez anos, percebemos que pesquisadores têm buscado, sistematicamente, identificar as lacunas que dificultam a aproximação, entendimento e colaboração entre estes dois grupos, abordando temas que vão desde o dever de casa, até a prevenção do uso de drogas e violência, sendo que alguns destes estudos se atem às práticas educativas utilizadas por um grupo e outro. Destes destacamos apenas quatro estudos que se aproximam da nossa temática.

Polônia e Dessen (2005) buscaram evidenciar os benefícios de uma boa integração entre escola e família e as implicações de uma falta de aproximação entre os dois grupos, abordando ainda concepções e tipos de envolvimento família-escola e as percepções de pais e professores sobre este processo. Concluem enfatizando a necessidade de uma integração mais efetiva entre a família e a escola, respeitando as peculiaridades de cada segmento, além de sugerirem a implementação de pesquisas que levem em conta as inter-relações entre os dois grupos.

Silveira e Wagner (2009) abordaram as continuidades e discontinuidades nas práticas educativas entre pais e professores, evidenciando heterogeneidade e diferentes níveis de conhecimento entre os participantes acerca das práticas utilizadas, revelando fronteiras rígidas entre a família e a escola e uma supremacia do saber da última sobre os pais, o que, segundo as autoras, pode explicar, ao menos parcialmente, a resistência das famílias de participarem mais ativamente da escola.

Marcondes e Sigolo (2012), por exemplo, em pesquisa sobre as relações estabelecidas entre a escola e a família de crianças com baixo rendimento escolar, enfatizaram a comunicação

como principal veículo de trocas entre os dois contextos, considerando que esta relação precisa ser restaurada, já que se mostra assimétrica e repleta de preconceitos.

Saraiva-Junges e Wagner (2016), em revisão sistemática sobre os estudos abordando a relação família-escola no Brasil, concluíram que a produção científica em torno desta temática ainda é marcada por certa fragilidade metodológica, o que leva estas produções a vieses generalistas e superficiais. Para as autoras, estas produções têm se atido ao diagnóstico de necessidades, mas sem avançar na proposição de estratégias e/ou práticas voltadas para a efetivação desta parceria.

Os trabalhos citados se encontram em dois eixos: aqueles que estudam a relação entre escola-família pelo viés das aproximações e distanciamentos e suas implicações nas práticas educativas e no rendimento escolar. O segundo eixo busca avaliar a produção científica no Brasil junto a temática da relação família-escola.

Pelo exposto, constatamos que os trabalhos que discutem essa relação são marcados por uma fragilidade teórica e carecem de inovação que consolidem estratégias para o estabelecimento de parcerias de trabalho entre estes dois sistemas em nosso contexto. Assim, o conhecimento até então construído nas pesquisas brasileiras sobre a temática poderá avançar do limite que reconhece e demonstra a importância da parceria escola-família.

Por meio de busca no banco de dados do Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), durante o período de 2013 a 2018, envolvendo a temática proposta nesta pesquisa e utilizando os descritores “representações”, “escola” e “família”, foram encontradas 1.953mil teses e dissertações. Após uma filtragem, pelo processo de exclusão de estudos que não trouxessem os descritores família e escola concomitantemente, bem com os campos da psicologia e educação, foram encontrados 40 (quarenta) estudos. Destes, 7 (sete) teses e 33 (trinta e três) dissertações abordaram a necessidade de se fortalecer a relação estabelecida entre estas instituições (ALMEIDA, 2011; DAL’IGNA, 2011; CHAZANAS, 2011, PIMENTA, 2012; GIRARDI, 2012; GOLGHETTO, 2012; RODRIGUES, 2012; SPONCHIADO, 2012; AHUAMADA, 2013; OLIVEIRA, 2013; REIS, 2013; PAVANI, 2014; SANTOS, 2015; RIBEIRO, 2015; BRANDÃO, 2016); a importância da participação da família na educação formal desempenhada pela escola (BERALDO, 2011; SILVA, 2015; PADOVANI, 2016), assim como a participação da escola na formação integral da criança, para além do currículo puramente acadêmico (SANTOS, 2011; ALVES, 2012; PETRUCCI, 2014; COLACINO, 2016).

Dos 37 (trinta e sete) trabalhos analisados, a maioria reconhece a falta de participação e comunicação entre os dois grupos e o fraco envolvimento comunitário nos processos educativos, a necessidade do investimento na parceria escola/família, o fortalecimento da família para mudanças e reestruturação da escola e que as crianças expressam sofrimento e resistência face ao ritmo de ensino escolar. Sinalizam, também, um empenho por parte da escola na perspectiva da assiduidade dos docentes e a necessidade de melhor gerenciamento e aproveitamento do tempo e espaço na relação família/escola, assim como de investimento no processo formativo para potencializar ambientes prazerosos e o pouco envolvimento da família no desenvolvimento moral dos alunos. Sugerem, por último, a criação de uma gestão democrática, de maior atenção dos gestores para os alunos beneficiados pelo programa bolsa-família, as influências do contexto macrossocial e suas implicações na relação família/escola e, finalizando, evocam a necessidade de políticas públicas e sociais para que as famílias encontrem suporte institucional na sua reestruturação e reeducação por meio de ações interdisciplinares e intersetoriais.

Em se tratando da utilização da TRS foram encontrados apenas 2 (dois) estudos, a saber: O lugar da escola: as representações sociais de família em situação de risco (ALVES, 2012) e Representações Sociais dos educadores profissionais acerca do Programa Escola da Família sobre as Práticas Pedagógicas (SANTOS, 2011). Esses estudos, no campo da Educação, apresentam respectivamente como resultados que as famílias representam a escola como espaço de “educação e respeito” ancoradas no contexto social, político e educacional onde estão imersas. Elucidam ainda, a objetivação da escola como uma instituição de resolução de problemas e que os educadores profissionais interpretam suas práticas pedagógicas, acerca do referido programa, sobre três aspectos: o social, o afetivo e o cognitivo, sendo que o social se configura como núcleo central dessas representações e os demais como elementos periféricos que compõem o contorno para as práticas pedagógicas dos participantes. Assim, o conteúdo das RS revela que esses têm consciência do seu papel como educador na inclusão, autonomia e participação social.

Diante do exposto, verificamos que em relação aos estudos que abordam a teoria das RS, nos campos da prevenção e intervenção, nenhum avança em direção à articulação entre as representações sociais de educadores e desenvolvimento de competências na família e na escola, sobretudo em situação de risco. Nessa perspectiva, essa tese se propõe a investigar uma temática ainda pouco pesquisada no Brasil e cuja relevância repousa no fato de o conceito das competências socioemocionais estarem sendo abordadas nos mais diferentes países,

principalmente pela constatação de que podem interferir, dentre outras coisas, na melhor adaptação das pessoas aos diferentes contextos, afetando, inclusive, a economia, tornando necessária essa abordagem nos currículos escolares e nas mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo na educação e na psicologia.

No que se refere à temática envolvendo as competências socioemocionais, em análise recente, conduzida por Santos et al (2015), foi realizado um levantamento de pesquisas nacionais nos bancos de dados Scielo, Pepsic e Banco de Teses e Dissertações da Capes e internacionais no banco de dados Wiley Online Library, publicadas no período de 2011 a 2015. Ao todo, 67 artigos foram selecionados, em sua maior parte, provenientes da base internacional (n=50). Nesta análise, evidenciou-se que, no Brasil, as abordagens em torno das competências socioemocionais têm tomado força (ABED, 2014; HUTZ E NUNES, 2001; MARTURANO, TOLLER E ELIAS, 2005; NUNES, HUTZ E GIACOMONI, 2009; SANTOS E PRIMI, 2014), apesar de serem irrisórias quando comparadas à literatura internacional. No entanto, mesmo nestes países, o tema é infinitamente menos abordado do que as pesquisas relativas aos aspectos cognitivos no desenvolvimento, sendo encontrados 18 mil artigos nesta direção.

Ao serem consideradas as áreas da Psicologia, tem-se que, a nível internacional, o maior número de publicações volta-se à Psicologia do Desenvolvimento (n=31; 62%) e Educação (n=14, 25%), posteriormente aparece a área organizacional (n=4, 8%) e saúde (n=1, 2%). No Brasil, ocorre o inverso, a área de maior abrangência em torno da temática é a área Educacional (n=13; 76%), seguida de desenvolvimento humano (n=4, 24%), sendo que a infância ocupa a fase do desenvolvimento mais pesquisada (n=8; 42,1%), seguida pela adolescência (n=7; 36,8%) e fase adulta (n=3; 15,8%). Essa preferência se justifica diante das evidências de que se essas competências forem avaliadas durante a infância e adolescência, irão desempenhar um papel preditor de problemas futuros, sejam estes sociais ou acadêmicos (MACCANN, DUCKWORTH E ROBERTS, 2009; ABED, 2014).

Levando-se em consideração os contextos nacional e internacional o foco dos estudos pode ser agrupado em cinco categorias: (1) aspectos sociais: interação entre cuidadores e crianças, relações interpessoais, interação entre pares; (2) características de personalidade: autorregulação, apego, motivação, timidez, afeto, ajustamento socioemocional, autoestima, competência emocional, empatia, esperança, liderança, temperamento; (3) fatores de risco/proteção desenvolvimental: vulnerabilidade, maus tratos, nível socioeconômico, saúde mental, transtornos emocionais; (4) indicadores de sucesso/fracasso escolar e profissional: estrutura educacional, identificação de características socioemocionais, institucionalização, sucesso

profissional e (5) aspectos cognitivos: competências cognitivas, resolução de problemas, superdotação (SANTOS, ET AL., 2015). No Brasil, verifica-se que os estudos se voltam, prioritariamente, à investigação de diferentes aspectos, com predomínio daqueles relacionados ao desempenho acadêmico. No contexto internacional, há predominância na investigação da interação entre cuidadores e crianças e autorregulação (SANTOS ET AL., 2015).

Com relação ao uso de instrumentos para avaliação das competências socioemocionais, verifica-se que nenhuma pesquisa brasileira, empírica, fez uso deste tipo de instrumento, sendo que o Brasil não possui instrumento específico para uso profissional, certificado pelo Conselho Federal de Psicologia ou mesmo algum adaptado à realidade educacional brasileira. Os autores apontam que o único instrumento encontrado na literatura é o SENNA (SANTOS E PRIMI, 2014), questionário socioemocional aplicável a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, tendo como indicadores as atitudes observáveis em sala de aula. Por esta razão, o presente estudo pode servir de base para a construção futura de uma matriz para a avaliação destas competências.

Abordando a relação entre família e escola em contextos de risco, os estudos que se preocupam com esta temática tem se atido a articulação entre violência e pobreza e de que modo esta vinculação é interpretada por pais e alunos (SILVA, 2011), buscam ainda soluções para propiciar o engajamento da família em situação de risco às propostas da escola, assim como o estabelecimento de parceria entre ambas as instituições, no intuito de enfrentar os desafios impostos nestes espaços (OLIVEIRA, 2013; RODRIGUES, 2012; SPONCHIADO, 2012; RONCA, 2011). Apenas 2 (dois) estudos, num total de 40 (quarenta), se atêm, diretamente, ao uso das representações sociais como aporte

É importante salientar aqui que das produções constantes no banco de teses e dissertações da CAPES, nos últimos cinco anos, os estudos que tratam dessa temática articulando escola e família numa perspectiva das RS são raros. Portanto, esta teoria pode servir como um caminho possível para a proposição de ações socioeducativas sustentáveis pelo princípio da autonomia do sujeito, podendo estas serem viabilizadas, sobretudo, em contextos de comunidades vulneráveis, uma vez que estas são capazes de viabilizar aprendizagens significativas e o desenvolvimento dos sujeitos em consonância com os seus espaços de vida, servindo como dispositivo protetivo, considerando-se a dinamicidade dos objetos em questão e as relações complexas e possíveis entre pensamento e ação.

1.2. Competências socioemocionais: base para construção do conceito de influências socioemocionais na escola e na família

Apesar da multiplicidade de definições acerca da abordagem das competências - não necessariamente as emocionais (CAMPOS E ABBAD, 2014; KILIMNIK E SANT'ANNA, 2006; PAIVA E MELO, 2008), as duas principais vertentes na literatura especializada, são a norte-americana e a francesa.

No contexto norte-americano, McClelland (1973) desenvolve o conceito de competência como alternativa aos testes de inteligência, que mensuravam apenas o raciocínio lógico e o nível de conhecimento, sobretudo nos contextos laborais e educacionais, onde as competências se relacionariam a um conjunto de capacitações, que resultaria em desempenho superior nas tarefas e sofreria influência dos processos de aprendizagem (DUTRA, HIPÓLITO E SILVA, 2000).

Por outro lado, a corrente francesa apropria-se do conceito de aprendizagem e assume uma perspectiva mais desenvolvimentista da competência, definindo-a como a articulação de saberes e modos de agir que contribuem para o desempenho de tarefas. A combinação entre saberes e modos de agir estaria alicerçada em atitudes favoráveis à mobilização de recursos pessoais para o desempenho, com destaque para a busca ativa ou mediada, por novas aprendizagens, visando superar limitações (DURAND, 2006; ZARIFIAN, 2001, 2003). É nessa corrente que nos apoiamos para o desenvolvimento do conceito de influências socioemocionais entendendo a sua aproximação e ancoragem com os preceitos de construção de RS.

No contexto educacional, são vários autores que afirmam que o desenvolvimento de competências, enfatizando-se aqui as competências socioemocionais, pode contribuir, dentre outras coisas, para alavancar o processo ensino aprendizagem, a promoção do sucesso escolar, a prevenção de problemas de aprendizagem, insucesso acadêmico, assim como podem repercutir no aumento das capacidades sociais e de relações inter e intrapessoais satisfatórias, assim como na melhor adaptação escolar, social e familiar, bem como na diminuição de pensamentos autodestrutivos e violentos, o que ajuda, dentre outras coisas, a construir uma boa auto estima na criança (LOPES, SALOVEY, COTÉ, BEERS E PETTY, 2005; EISENBERG, 2006; GOLDENBERG, MATHESON E MANTLER, 2006; VALE, 2009; ABED, 2014; SANTOS, 2015).

Pode-se situar os primórdios das pesquisas sobre competências socioemocionais com o

estudo longitudinal do economista James Heckman, da Universidade de Chicago, que comparou dois grupos de sujeitos oriundos de famílias com baixa renda, no estado americano de Michigan. Um deles era composto por sujeitos que participaram, na década de 1960, do programa “Perry Preschool Project”, voltado ao desenvolvimento socioemocional de crianças de 3 a 5 anos. O grupo controle era formado por crianças com as mesmas características sociodemográficas que não participaram desse programa.

Os resultados indicaram diferenças significativas, na vida adulta, em habilidades que foram denominadas, pelos pesquisadores, como “não-cognitivas”: os que haviam participado do projeto “Perry” apresentavam menores taxas de abandono escolar, desemprego, envolvimento em crimes e gravidez na adolescência. “A conclusão foi que, mesmo sem ter afetado o desempenho medido em testes de QI, o projeto Perry havia sido bem sucedido ao ensinar seus alunos desde os primeiros anos de escola a trabalhar melhor em grupo, ter maior controle de suas emoções e mais persistência e organização para executar tarefas” (PONTES, 2013, citado por ABED, 2014, p. 110).

A Mind Lab do Brasil vem realizando vários estudos, desde 2009, que lançam luzes sobre possíveis inter-relações entre habilidades socioemocionais e a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os resultados das pesquisas sugerem que a aplicação de um programa na escola, com foco em desenvolvimento de habilidades, aumentou a proficiência de alunos de 5º, 6º e 9º anos. Há evidências que o incremento na proficiência nessas áreas do conhecimento aumenta com o tempo de uso do Programa.

Fazemos aqui algumas críticas em relação ao conceito de competências e habilidades que podem causar confusão durante a análise dos dados nos seus estudos. Dessa forma, optamos pela construção de um conceito autoral, aquele das influências socioemocionais que levam em consideração os atores e seus espaços de vida.

Em estudo realizado em 2014, pesquisou-se as relações entre o desenvolvimento das habilidades de Matemática no que diz respeito ao raciocínio lógico (análise, síntese e inferência) e ao raciocínio lógico quantitativo (numérico, geométrico e gráfico) e o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas a motivação, estratégias de aprendizagem e resolução colaborativa de problemas. Os resultados demonstraram relação estatisticamente significativa entre ansiedade e o desempenho nas avaliações de Matemática: os alunos que se perceberam mais ansiosos tiveram um rendimento menor nesta matéria. Foi observada também uma relação positiva entre a resolução colaborativa de problemas e o desempenho na mesma.

Assim, a competência socioemocional pode ser tida como a “demonstração da eficácia

pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção” (SAARNI, 1999, p. 57), estando relacionado a outros construtos, como compaixão, autocontrole, justiça, senso de reciprocidade, auto consciência emocional, capacidade de gerir emoções e empatia, o que remete que as competências socioemocionais englobam um conjunto de traços, comportamentos e habilidades que inclui atitudes, valores, interesses, além de variáveis pessoais, como temperamento, personalidade, auto estima, dentre outros, onde a avaliação destas competências precisa ser feita de modo inseparável do contexto cultural (GOLEMAN, 1997; VALLÉS E VALLÉS, 2000; ABED, 2014).

A noção de competência socioemocional está relacionada também a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, seja no aspecto cognitivo, emocional ou na inter-relação dos dois, sendo útil ainda para estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. Repercute assim, na capacidade para interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas, resolver problemas e generalizar aprendizados (SENNÁ, 2015). Esse conceito se aproxima bastante daquele que intentamos em aplicar na nossa tese, entretanto a relação com eficácia pessoal se afasta da nossa ênfase, uma vez que pensamos a escola e a família como espaços e grupos sociais que apresentam uma complexidade e não apenas como instituições de reprodução social (BOMFIM, 2017).

Bisquerra (2000, 2009) faz menção a cinco componentes da competência socioemocional. O primeiro é a consciência emocional de si e de outras pessoas, incluindo a capacidade de captar o clima emocional em um contexto específico. O segundo componente é a regulação emocional, que se refere ao gerenciamento apropriado das emoções, cujos aspectos cognitivos são fundamentais na busca de estratégias de enfrentamento que potencializem as emoções positivas e minimizem as emoções negativas. O terceiro componente é a autonomia emocional, que destaca a atitude positiva em relação a si mesmo e a vida, mantendo a autoestima elevada e reconhecendo os limites pessoais, recorrendo, em caso de necessidade, à ajuda externa. O quarto componente é o domínio de habilidades sociais, em que se destaca a capacidade de se comunicar, ser assertivo e adotar atitudes respeitadas para com as demais pessoas. O quinto componente refere-se às habilidades de vida e bem-estar, definidas como a capacidade de adotar comportamentos apropriados e responsáveis na solução de problemas pessoais, familiares, profissionais e sociais, preservando o bem-estar pessoal e social (MARIN ET AL, 2017).

As pesquisas revelam que alunos que têm competências socioemocionais mais

desenvolvidas apresentam maior facilidade de aprender, se apresentam como mais organizados, focados e confiantes, da mesma maneira que alunos mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo, lidando melhor com frustrações e conflitos. Assim, as competências cognitivas e as socioemocionais relacionam-se estreitamente entre si, evidenciando que o ato de aprender os conteúdos curriculares não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e à memória, mas exige também motivação e capacidade de controlar a ansiedade e as emoções. Indivíduos com altos níveis de desenvolvimento socioemocional apresentam também, menor prevalência de sintomas depressivos e maiores índices de satisfação geral, o que leva a crer que tais competências atuam na noção de bem-estar (SENNA, 2015; GONDIM, MORAIS E BRANTES, 2013; SANTOS E PRIMI, 2014; SANTOS, 2015). Esses estudos enfatizam o sujeito e estabelecem relação com as tarefas escolares, logo o aspecto cognitivo antecede o afetivo e não se articula com o social.

Ao levar em conta esses diversos aspectos, apresenta-se a seguinte definição/síntese: as competências socioemocionais constituem uma integração de saberes e fazeres sobre si mesmo e sobre os demais, apoiando-se na consciência, na expressão, na regulação e na utilização (manejo) das emoções, cujo objetivo é aumentar o bem-estar pessoal (subjetivo e psicológico) e a qualidade das relações sociais. Em resumo, a inteligência emocional, a regulação emocional, a criatividade emocional e as habilidades sociais integram um conjunto mais amplo denominado de competências socioemocionais. Conceitos caros para a compreensão do contexto da educação na contemporaneidade servem como base epistemológica para o entendimento de influências socioemocionais.

Enunciando cada um desses componentes, tem-se que a inteligência emocional (IE) pode ser definida como um conjunto de habilidades que permite identificar e compreender as emoções, gerenciá-las em si e nos outros e utilizá-las para melhorar a performance cognitiva (MAYER, CARUSO E SALOVEY, 1999). Três dimensões compõem a IE: capacidade de expressar os próprios sentimentos; capacidade de regular as emoções de acordo com o evento vivido; e efetividade no uso da informação emocional, ou seja, ter consciência das emoções pessoais e alheias, manejando as emoções conforme a situação social vivida.

A regulação emocional, que se tornou um campo independente de estudos, é definida como um conjunto de processos neurofisiológicos, cognitivos e comportamentais, conscientes ou automáticos, que cumprem uma função especial na expressão e manifestação emocional, com impacto no bem-estar, na sociabilidade, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal (GROSS, 2007; IZARD, 2010). A regulação emocional também pode ser entendida no âmbito

das relações sociais, em que, além do controle das próprias emoções, as emoções das demais pessoas com quem se interage também são reguladas (NÍVEN, TOTTERDELL, STRIDE, HOLMAN 2011; QUOIDBACH, BERRY, HANSENNE, MIKOLAJCZAK, 2010).

O modelo de Nelis, Quoidbach, Hansenne e Mikolajczak (2011) cita dois tipos de processos regulatórios: o que potencializa os efeitos das emoções positivas (up regulation) e o que diminui os efeitos das emoções negativas (down regulation). A potencialização dos efeitos benéficos das emoções positivas em situações em que elas são ativadas decorre do uso de estratégias adaptativas: expressar emoções positivas acompanhadas de comportamentos não verbais sintonizados; focalizar a atenção nas experiências momentâneas agradáveis; compartilhar e celebrar eventos positivos com outras pessoas; e resgatar lembranças positivas ou antecipar eventos positivos. As quatro estratégias desadaptadas, ou seja, que não potencializam os efeitos das emoções positivas quando ativadas por eventos do cotidiano, seriam: suprimir emoções positivas; desviar o foco do evento positivo e se preocupar constantemente com outras coisas; focar em potenciais aspectos negativos da situação positiva; e atribuir causas externas a eventos positivos e antecipar consequências negativas.

A diminuição dos efeitos negativos das emoções negativas seria alcançada mediante o uso de quatro estratégias funcionais: agir para modificar a situação, atenuando o seu impacto emocional negativo; desviar o foco da atenção para modificar o sentimento; reavaliar positivamente a situação inicialmente negativa; e compartilhar as emoções negativas com os outros. As quatro estratégias disfuncionais, que aumentam a emoção negativa em vez de atenuar os efeitos negativos ativados por situações desagradáveis, são: adotar um comportamento passivo acompanhado de sentimento de impotência; dar atenção excessiva a sentimentos e pensamentos associados a eventos negativos, aumentando a duração e intensidade das emoções negativas; abusar de bebidas alcoólicas, ansiolíticos ou drogas na tentativa de evitar mais consequências emocionais negativas; e agir de maneira irrefletida com forte intensidade emocional.

A criatividade emocional, que também integra as competências socioemocionais, foi definida por Averill (2000) como a capacidade de vivenciar espontaneamente e com autenticidade novas emoções. É associada ao pensamento divergente e à adoção de novas estratégias para experimentar e manejar as emoções, contribuindo para o pensamento criativo, o bem-estar no trabalho e o crescimento pessoal pós-evento estressor (DA COSTA, PÁEZ, 2014). Um exemplo seria o de uma pessoa que se vê diante de um fracasso na realização de uma tarefa e lida com humor, rindo de si mesma, reconhecendo os limites e buscando se esforçar

para melhorar e evitar uma nova frustração.

O último conceito que integra as competências socioemocionais são as habilidades sociais, definidas por Del Prette e Del Prette (2001) como um conjunto diversificado de desempenhos sociais que compõem o repertório comportamental individual com a finalidade de estabelecer relacionamentos interpessoais em diferentes contextos sociais. Publicações mais recentes dos autores dedicam-se a um sistema de avaliação de habilidades sociais que inclui instrumentos de autoavaliação (criança ou jovem) e de heteroavaliação (professores e pais), colocando em destaque, por exemplo, a responsabilidade social (compromisso em tarefas pessoais e escolares), a empatia (preocupação e respeito com os demais), a cooperação com pares, a amabilidade, a assertividade (questionar regras injustas e se posicionar em discussões), o autocontrole emocional, a evitação de problemas (domínio de reações emocionais) e a expressão de sentimentos positivos (BOLSONI-SILVA ET AL., 2006; DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2003; FREITAS E DEL PRETTE, 2010).

Diante do exposto, lançamos a crítica a escola norte-americana em estabelecer uma perspectiva causal para estudar as competências ambiente. Essa abordagem é determinista e despreza a complexidade das interações sociais. Não se pode ignorar que o domínio das competências socioemocionais depende fortemente de variáveis ambientais (DEL PRETTE E DEL PRETTE, 2005). Se o indivíduo não aprende a identificar em que contexto está atuando e o que é esperado, corre-se o risco de apresentar comportamentos sociais incompatíveis com o requerido. A incerteza acerca de padrões pessoais de conduta aumenta a insegurança nos ambientes novos e a ansiedade interpessoal, revelando, assim, a relação entre processos cognitivos e afetivos. Se, de fato, as variáveis ambientais contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais, qual seria a contribuição de professores e do ambiente educacional no desenvolvimento dessas competências? Qual seria o papel dos pais e família para este mesmo fim?

As emoções são relevantes na aprendizagem, sendo aliadas ou oponentes. A ansiedade em graus moderados ativa a curiosidade e motiva a aprendizagem, mas em graus elevados prejudica a atenção, retenção e recuperação da informação (GONDIM, MUTTI, 2011; MUTTI, ALVIM, LOIOLA, GONDIM, BORGES-ANDRADE, 2014), o que deve levar pais e professores a mobilizar crianças/alunos no que tange a seus processos emocionais e afetivos. A teoria do fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (1996) também ressalta a relevância das emoções nos processos de aprendizagem. Fluxo é definido como um estado psicológico de êxtase que resulta da integração de processos cognitivos, características da tarefa e estados

emocionais múltiplos, sendo alcançado mediante o desempenho de atividades extremamente prazerosas e excitantes.

Assim, se a experiência é o elemento-chave no processo de desenvolvimento de competências, educadores poderão contribuir aumentando as oportunidades do aprendiz e aproveitando sua experiência pessoal em toda a sua potencialidade, favorecendo uma sequência de eventos que incluem experimentar, refletir, aplicar e transferir os conhecimentos, as habilidades e os sentimentos adquiridos, proporcionando um ambiente de aprendizagem no qual a experiência pessoal e a emergência de sentimentos e emoções são favorecidas, acompanhado pelo incentivo à autorreflexão para facilitar a aplicação prática e a transferência a novos contextos (GONDIN, MORAIS, BRANTES, 2014). Essa proposta encontra-se inteiramente apoiada na aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que a define como um processo mediante o qual o conhecimento é criado via transformação da experiência. De acordo com esse autor, o ponto de partida do ciclo de aprendizagem é a experiência concreta (sentir), que, para ser mais bem aproveitada, requer observação reflexiva, gerando ideias e conceitos abstratos (pensar). Como consequência, emergem novas questões, que devem ser testadas pela experimentação ativa (fazer). Os resultados dessa experimentação orientariam a escolha e a criação de novas experiências concretas, alimentando continuamente o ciclo.

É justamente na reflexão sobre o sentir, ao experimentar coisas novas, que recai a contribuição de docentes e educadores no desenvolvimento de influências socioemocionais, ajudando o aluno a desenvolver uma atitude positiva com relação à novidade e contribuindo para o desenvolvimento da criatividade emocional. Também o incentivando a tomar consciência de suas próprias emoções e o manejo delas diante de fracassos e sucesso, oferecendo outras possibilidades de potencializar outras emoções, influências adaptativas e reduzir àquelas que lhes são desagradáveis (influências funcionais), oferecendo suporte para que o jovem teste suas habilidades sociais em um ambiente seguro.

Deste modo, entender estas tensões torna-se imprescindível para a apreensão das RS construídas pelos atores sociais nestes espaços, posto que estas representações são entrecortadas pelas expectativas e frustrações no tocante aos papéis exercidos por cada uma delas. Destaca-se aqui, a importância de uma abordagem integrativa buscando entender em que medida escola e família são propensas às trocas de saberes e até que ponto possuem disposições e mentalidades que possibilitam o diálogo e a colaboração mútua. Do mesmo modo, torna-se interessante verificar os investimentos subjetivos de uma instituição sobre a outra, traduzidos pelas expectativas e esperanças depositadas na família pela escola e na escola pela família.

Por último, intenta-se que a apreensão das RS pode ser capaz também, de articular a aproximação entre os modos de se pensar o processo educativo em ambos os contextos, de modo particular com ênfase no desenvolvimento de influências socioemocionais, viabilizando o desenvolvimento destas.

Nesse estudo, escola e família são abordadas enquanto principais grupos de vinculação dos sujeitos, enfatizando-se os aspectos socioemocionais. Serão mencionadas também as dificuldades de articulação das práticas e saberes entre ambas no que se refere à formação integral de crianças e adolescentes e a necessidade de cooperação para a promoção destas, por meio da apreensão das representações sociais dos atores sociais pertencentes a ambos os contextos, considerando que a oportunidade de a criança se desenvolver e exercer as suas diferentes capacidades não se define só pela garantia de necessidades básicas de sobrevivência, como alimentação, moradia, acesso à saúde e proteção física, sendo necessário que receba estímulo suficiente nos âmbitos cognitivo, socioemocional e afetivo, oferecida, sobretudo, por adultos presentes nos diferentes espaços onde as crianças crescem e se socializam. Nesta proposição, como foi dito, as RS que estes adultos constroem acerca dos seus papéis enquanto educadores podem viabilizar aprendizagens significativas e, mais especificamente, promover influências socioemocionais.

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICO-CONCEITUAIS DO ESTUDO

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM DOS OBJETOS SOCIAIS ESCOLA E FAMÍLIA

Neste capítulo, buscamos analisar os conceitos centrais que constituem o arcabouço teórico deste estudo. Inicialmente, faremos referência ao conceito de representações sociais e de que forma os conceitos de objetivação e ancoragem podem fornecer informações sobre como os pensamentos se estruturam a partir das palavras. Isso implica em dizer que as práticas adotadas pelos sujeitos no cotidiano começam a tomar forma através de uma produção representada da realidade, as quais são operacionalizadas em ações que gerenciam a educação formal e a informal.

O termo Representações Sociais (RS) se originou através do conceito de Representações Coletivas de Durkheim (1963), de modo que a teoria pode ser caracterizada como um campo multidisciplinar ou interdisciplinar, a partir do momento em que foi influenciada e recebeu contribuições de outras áreas das Ciências Sociais como a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e, sobretudo a Psicologia Social. Talvez em virtude dessa gama de influências, no Brasil, tem-se o desdobramento da grande TRS em três vertentes diferentes e complementares, a saber: processual, estrutural e societal, sendo representadas, respectivamente, por Denise Jodelet, Jean Claude Abric e Willen Doise.

Proposta pelo psicólogo francês Serge Moscovici (1961), a TRS é uma abordagem psicossociológica interessada no processo de construção do pensamento social. Tem sido utilizada pelas mais diversas áreas da ciência com o intuito de se estudar a concepção de mundo que os indivíduos ou grupos utilizam no seu dia a dia, integrando e relacionando este sistema representacional ao contexto sócio histórico circundante. Sob esse aspecto, as RS seriam lógicas do senso comum, ciências coletivas, através das quais se dá o processo de interpretação, construção das realidades sociais, a forma de agir e de se posicionar dos grupos e pessoas. Enquanto derivada da Psicologia Social, a teoria das RS traz no seu cerne a tensão criativa entre indivíduo e sociedade, buscando o não privilegiamento de um em detrimento do outro. Assim,

entendemos que os professores, gestores, pais e parentelas constroem as Representações Sociais acerca da escola e da família e por meio delas estes sujeitos veiculam informações, criam imagens e gerenciam atitudes, como forma de se posicionarem nos diversos grupos e espaços sociais.

Nesta perspectiva, a compreensão da atividade simbólica se torna imperativa. Através dela torna-se possível a internalização dos símbolos e signos sociais, o que por sua vez possibilita a evocação de presença apesar da ausência (JOVCHELOVITCH, 2003). Mesmo sendo comum a todos os seres humanos, esse processo nunca ocorre de forma igual para todos. As trajetórias individuais e ambientes não compartilhados acabam por dar forma àquelas características peculiares, que delineiam as RS. O fato de pertencer a um grupo e não a outro, por exemplo, já direciona as pessoas para construções representacionais bastante particulares, fazendo com que estabeleçam diferentes noções em torno do fenômeno em questão. Vale ressaltar, mais uma vez, que o pertencimento a um determinado grupo não significa, necessariamente, que as RS dos seus integrantes são genuinamente semelhantes, ao contrário, mesmo compartilhando estes espaços simbólicos, cada pessoa os internaliza de modo particular, mesmo preservando aspectos em comum.

Esta dimensão ampla, comum, é concebida por Moscovici (2001) como a dimensão central, a outra, individual, é nomeada por ele como dimensão lateral. A primeira se refere ao pertencimento a uma dimensão macro, representada pelo país, cultura com uma história e uma memória social, enquanto a segunda está relacionada ao nível micro, parcela particular do mundo social. Estas duas dimensões, como já foi dito, estabelecem uma relação dialética, visto que, ao passo em que se constituem como sujeitos, as pessoas contribuem para a construção da realidade circundante, num movimento incessante de construção e reconstrução social e representacional. Fatalmente, essa teoria preconiza o conhecimento dos fenômenos sobre essas duas bases. A partir disso, tem-se a amplitude do que se quer conhecer (BERGER E LUCKMANN, 1973).

Para a abordagem processual, cuja principal referência é Jodelet (1989), as representações sociais se organizam de acordo com as proposições, reações ou avaliações de cada classe, cultura ou grupo, mediante três dimensões: a informação, o campo e a atitude. Explorando estes componentes, temos que a informação designa o conjunto de conhecimentos relativos ao objeto, sendo que quanto maior for a quantidade de informação, mais elaborada será a representação. Como os sujeitos não dispõem da globalidade de informações, apenas certos aspectos do objeto são conhecidos, sendo o conjunto destes aspectos o campo da

representação. Por último, à orientação global dos indivíduos (favorável ou desfavorável) em relação ao objeto dá-se o nome de atitude. Assim, o conjunto de informações de professores e gestores sobre família e educação, baseado, em sua maioria, em teorias da educação e do desenvolvimento, pode orientá-los no sentido de atribuir o fracasso escolar a desajustes nesta conjuntura, assim como direcionar baixas expectativas aqueles alunos com baixo nível socioeconômico ou provenientes de famílias ditas ‘desajustadas’, uma vez que não correspondem aos moldes convencionais do que se acordou chamar de família e ao próprio sistema de valores do grupo de professores. Por outro lado, o desconhecimento das bases explicativas do fracasso escolar pode fazer com que as famílias e alunos atribuam este fracasso a eventos internos a este grupo social, destituindo a escola desta responsabilidade.

Jodelet (1989) versa ainda, que as RS se configuram em modalidades de conhecimento prático, orientadas para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São formas de conhecimento que se manifestam como imagens, conceitos, categorias, teorias, mas que não se reduzem somente a estes elementos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Nessa perspectiva, as representações sociais são fenômenos complexos sempre acionados na vida social. Nelas estão envolvidos elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, opiniões e imagens, formando uma totalidade significativa, responsável por nortear e organizar as condutas, as transformações e, como foi dito, as comunicações sociais. O processo de construção das RS apresenta, então, duas dimensões: uma vivida, relacionada a um estado em que o sujeito experimenta e sente de maneira emocional e outra cognitiva, relacionada à construção da realidade por meio da experiência. Por isso mesmo, a compreensão das experiências vividas é de suma importância no processo de compreensão destas mesmas representações.

É justamente em virtude dessa possibilidade de conhecer o que se passa na cabeça dos sujeitos, a atividade simbólica, que o estudo das representações pode ser útil para entender a atual conjuntura em torno da educação, principalmente das classes menos favorecidas. Além de se entender o conteúdo destas representações, o conhecimento em torno de como elas se formam é também essencial. Pensando nisso, Moscovici (1978) propõe que o processo de formação das representações estaria subjugado a dois aspectos importantes: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação corresponde à forma como se organizam os elementos de uma representação social e o percurso através do qual adquirem materialidade, processo que envolve

três momentos. Num primeiro momento, nomeado de construção seletiva, as informações, ideias e crenças acerca de um objeto são selecionadas e descontextualizadas e estes são reorganizados em torno de um esquema estruturante. Nesta primeira etapa do processo de objetivação constata-se como os elementos de uma mensagem são objeto de redução, no intuito de torná-la mais breve e aparentemente mais precisa e também mais comunicável e útil. Esta redução, no entanto, é acompanhada de uma acentuação, onde certos elementos são esquecidos, desenvolvidos, ressaltados ou tornados nucleares na mensagem que se forma. Cabe salientar ainda, que os elementos acentuados são, na maioria das vezes, de natureza explicativa, fornecendo o porquê, e são conclusivos. Segundo o autor, a nova mensagem se configura como uma nova estrutura, capaz de explicar e avaliar.

Durante o segundo momento, os elementos que compõem a informação são esquematizados por meio de um padrão de relações e, desse modo, os conceitos se revestem de uma dimensão imagética ou figurativa, onde cada elemento significante pode ser remetido a uma imagem ou metáfora correspondente. Estas metáforas ou imagens são capazes de abranger a essência do conteúdo do objeto de forma aceitável para o conjunto de valores do grupo, e, mesmo que nem todo o pensamento social se exprima em metáforas e que a simbologia de uma representação não seja apenas metafórica, estas são elementos centrais na produção de conhecimento, permitindo a naturalização de um conceito.

A naturalização é justamente a última etapa deste processo, de modo que as relações estabelecidas se constituam como categorias naturais e adquiram materialidade, ou seja, a objetivação torna concreto aquilo que é abstrato. Ela transforma um conceito em imagens, retirando-o de seu marco conceitual científico. Trata-se de privilegiar certas informações em detrimento de outras, simplificando-as e dissociando-as de seu contexto original de produção. Esta reorganização desemboca em um todo relativamente coerente, implicando que apenas uma parte da informação disponível acerca do objeto seja útil. Além disso, essa reorganização se dá de modo subjacente às normas e valores sociais, exprimindo interesses e valores grupais (VALA, 2010). Em se tratando de família e escola, pode-se recorrer ao fato de que estes objetos estão atrelados à imagem da sagrada família ou então à imagem de uma sala de aula ou ainda que a escola está organizada em um todo estruturante composto, por exemplo, pelas ideias de lugar onde se cresce na vida e a família como sendo uma instituição sagrada, por exemplo. Naturalmente, a confluência destas representações pode originar conflitos se considerarmos que elas estão atreladas aos valores e crenças de cada um dos grupos, sendo que estes conflitos podem ser sentidos de modo mais acentuado pelos alunos.

A naturalização diria respeito, então, à apropriação que os diferentes grupos fazem de um determinado objeto, tornando-o familiar. Dito de outro modo, esta etapa permite que os conceitos sejam aplicados para que seja possível a interpretação da realidade, de modo que passam a ser equivalentes. Analisar o processo de objetivação consiste então, “[...] na identificação dos elementos que dão sentido a um objeto, a sua seleção em um conjunto mais vasto de conceitos, as relações entre esses conceitos, a sua figuração e as modalidades que assume a sua naturalização” (VALA, 2010, p. 467). As entrevistas podem se configurar como um instrumento aplicável quando se pretende conhecer o modo através do qual se dá este processo.

Vale ressaltar ainda que a naturalização pode processar-se, como sugerem Moscovici e Hewstone (1984), através da personificação, da figuração e da ontologização. A personificação corresponde a ligação de uma teoria a um representante - a família à imagem da mãe, por exemplo - a figuração à substituição de conceitos complexos, próprios da teoria à imagens e metáforas - a escola é responsável pelo sucesso acadêmico sendo objetivado por metáforas como ‘por meio do estudo se cresce na vida’ - e a ontologização corresponde à atribuição às ideias ou palavras, coisas, qualidades ou forças - a família é uma instituição sagrada. Nesta perspectiva, escola e família podem ser objetos organizados de modo quase equivalente em termos de sua função social, a saber, formar o cidadão, onde os sentidos atribuídos a estas instituições figuram-se como as possibilidades de desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos.

Ainda sobre a personificação, Vala (2010) sugere que esta pode assumir duas modalidades: a tradução de ideias em exemplares e a tradução de ideias em protótipos. Na primeira modalidade, ocorre a personificação de uma ideia, crença ou teoria em personagens - família ligada à imagem sagrada de Maria. Já na caracterização prototípica, os saberes sociais passam a ser representados sob a forma de protótipos, ou seja, por meio de características que definem os membros de uma categoria, por exemplo, podendo ocorrer por meio de palavras, símbolos ou imagens (CANTOR E MICHEL, 1979; ROSCH, 1978; BREWER, 1988). Como exemplo, é possível citar a relação estabelecida entre responsabilidade (característica) e o bom filho ou bom aluno.

A ancoragem, por sua vez, refere-se ao fato de tudo o que se pensa sobre alguma coisa ter um embasamento na realidade. Quando pensa sobre um objeto, o sujeito usa como referência experiências e esquemas de pensamento já estabelecidos, assemelhando-se a um processo de categorização, uma vez que atribui aos objetos um local dentro de uma malha de significados

(VALA, 1996; MOSCOVICI, 1978). Portanto, a ancoragem permite integrar o objeto da representação em um sistema de valores próprios aos indivíduos, denominando-o e classificando-o em função da inserção social deles.

Para Vala (2010) o processo de ancoragem se refere à assimilação de um objeto por outros já pertencentes ao sistema cognitivo, portanto, investigar esse processo significa encontrar as âncoras que sustentam uma representação. Como a seleção dessas âncoras não é neutra, então faz-se mister entender os processos que envolvem essa seleção. Para tanto o autor apresenta duas perspectivas relacionadas à análise do processo de ancoragem.

Assim, Almeida e Santos (2011) entendem que um novo objeto é ancorado quando ele passa a fazer parte de um sistema de categorias já existentes mediante alguns ajustes. Através deste conceito, Moscovici (2001) faz referências aos processos por meio dos quais uma representação se forma, quais seriam, os processos através dos quais o não familiar se torna familiar e os processos através dos quais uma representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais. Cronologicamente, a ancoragem pode anteceder ou suceder à objetivação, uma vez que pode servir como ponto de referência a esta ou, na segunda possibilidade, a ancoragem pode referir a função social das representações, sua eficácia social.

Enquanto rede de significados, as representações sociais possibilitam a ancoragem da ação e a atribuição de significados a fatos, acontecimentos, grupos, pessoas, se constituindo como um verdadeiro código de interpretação, onde se ancora o desconhecido. Dito de outro modo, enquanto “[...] a objetivação explica como os elementos representados se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais, podendo fornecer categorias de análise para o entendimento da relação estabelecida entre família e escola. O processo de ancoragem seria, portanto, a própria instrumentalização social do objeto representado, podendo também implicar na transformação de representações já constituídas. O processo de ancoragem implica, então, na “redução do novo ao velho e a reelaboração do velho tornando-o novo” (VALA, 2010, p. 475). Pode-se supor, por exemplo, que a representação em tona do objeto escola esteja ancorado na representação preexistente de família, visto ser esta a primeira instituição a qual as pessoas fazem parte. Esta aproximação representacional incidiria em reelaborações no que concerne à escola, tendo a família como matriz representacional.

Pode-se dizer, como propõe Moscovici (1984), que as representações sociais seriam um quadro de referência para diferentes processos mentais, dentre eles a categorização, onde o processo de construção de categorias e inclusão de objetos nestas reporta-se a familiarização

com o desconhecido (primeiro sentido da ancoragem) e as consequências desta categorização reporta-se as deduções decorrentes ou à função social das representações (segundo sentido da ancoragem). Por conseguinte, estudar o processo de ancoragem implica em identificar os objetos antigos que originam as representações de um objeto novo, modelando, inclusive, os sentidos semânticos destes e a remodelação daqueles, o que sugere que as representações em torno dos objetos em questão – família e escola – são passíveis de intensas e constantes permutas significativas, verdadeiras negociações simbólicas, em função da referida proximidade funcional que abrange estes dois objetos.

Numa outra perspectiva, são abordados os efeitos dos contextos de comunicação em que uma representação é construída ou ativada, assim como os significados atribuídos a esse objeto, originando, assim, três sistemas de comunicação: a propagação, a difusão e a propaganda. A propagação diz respeito a disseminação de uma informação de modo horizontal ou entre membros de um mesmo grupo, integrando uma nova representação ao sistema de valores deste grupo. A difusão, ao contrário, remete-se a disseminação da informação entre diferentes grupos, ignorando as diferenças entre estes. Por último, a propaganda, ou a comunicação via propaganda, seria responsável pela afirmação da identidade de um grupo em detrimento da acentuação de diferenças sociais intergrupos, evidenciando a oposição representacional destes diferentes grupos, por conseguinte, originando conflitos e a acentuação de diferenças (MOSCOVICI, 1961; ROUQUETTE, 1984). Aqui evidencia-se a comunicação acerca dos objetos em questão – família e escola – numa mesma comunidade, a Engomadeira, por exemplo, por meio de afirmações como ‘as escolas do Cabula³ são melhores que as escolas da Engomadeira’ e, por último, a comunicação propagada pela mídia local acerca da situação das escolas em ambos os locais (a Engomadeira e o Cabula), que serviria para acentuar ainda mais as discrepâncias entre os grupos que compõem ambos os bairros.

Para Doise (1992), três possibilidades possíveis de ancoragem podem ser elencadas. Num primeiro momento, tem-se aquelas representações ancoradas em diversidades individuais (psicológicas), num segundo momento aquelas articuladas ao sistemas de relações sociais (sociológicas) e, por último, a análise psicossociológica remete às ancoragens que inscrevem os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente no que se refere às relações sociais e posicionais, assim como às categorias de um dado campo social, evidenciando-se aqui a articulação entre identidade social e representação social. Tem-se então, que não frequentar a escola pode servir de base para

³ Este bairro faz fronteira com a Engomadeira.

segregar os sujeitos, atribuindo a eles características de menor valia, assim como pode ser atribuído aos pobres, características de menor valia em virtude da evasão escolar, ou então, que ser pobre (posição) é equivalente a ser pouco estudioso (identidade).

A abordagem acerca do processo identitário permite, então, entender como o sujeito constrói e fixa conhecimentos acerca de si e de outros e dos grupos dos quais faz parte ou com os quais interage e como ocorrem as trocas entre individual e coletivo. Isto significa dizer que podemos nos referir à representação cognitiva que temos de nós mesmos, assim como é possível que os indivíduos disponham de um conjunto de crenças e informações acerca destes grupos, constituindo-se nas representações identitárias. Complementando, pode-se ainda afirmar, que em oposição às representações de si mesmo, as representações grupais, no caso do presente estudo, de pai, mãe, professor, gestor, apresentam um caráter eminentemente coletivo, sendo os seus conteúdos amplamente compartilhados socialmente (DOISE, 1990).

Em resumo, pode-se fazer referência à representação de si mesmo, representações intergrupos, representações sociais, representações do social. No primeiro caso temos as representações do indivíduo sobre si mesmo, no segundo as elaborações partilhadas pelo grupo acerca do próprio grupo (endogrupo ou exogrupo) e no terceiro os conhecimentos que um grupo constrói em relação a um objeto do social. Finalmente as representações do social se referem a questões de ordem macrossocial.

Por outro lado, Abric (1998) se refere às RS como um reflexo complexo da realidade, uma organização significativa, onde a reestruturação interna desta realidade integra características objetivas do objeto representado, fazendo com que os indivíduos se identifiquem ou não com este objeto a partir do seu sistema pessoal de valores e normas, mediante experiências anteriores e acumulação histórica, os quais são também produtos da interação social. Esta realidade reapropriada constitui, para o indivíduo ou grupo, a própria realidade e é esta reapropriação que influenciará o sujeito no que concerne às suas atitudes e modos de enfrentamento da vida.

A abordagem estrutural, proposta pelo referido autor, entende que toda representação social é dividida em elementos centrais e periféricos, onde os primeiros são mais resistentes à mudança. O núcleo central de uma representação social é composto por elementos normativos (padrões sociais e ideologias) e funcionais (características descritivas e condutas sociais), considerando que quanto maior a aproximação do sujeito com o objeto da representação mais o núcleo central dessa representação se torna funcional. Assim, uma representação só se transforma a partir do momento em que o próprio núcleo central é transformado.

Portanto entende-se que o sistema central é estável, coerente, consensual e historicamente definido, enquanto o sistema periférico constitui o complemento indispensável do sistema central, isto porque se o sistema central é essencialmente normativo, o sistema periférico serve para que a representação possa se ancorar na realidade vivenciada no presente. Estas constatações justificam a adoção da abordagem estrutural em torno das representações construídas pela amostra da pesquisa, no intuito de conhecer o núcleo central de escola e família, assim como os elementos periféricos, conseqüentemente, entendendo como se organiza o pensamento social em torno destes objetos.

Flament (1987) destaca que uma representação é inicialmente constituída de cognições relativas a um objeto, que na presente pesquisa é a Representação Social de Escola e Família. As cognições são conhecimentos simples relativos ao objeto, tais conhecimentos provêm de três fontes: as experiências e as observações do sujeito (eu vi, eu fiz), as comunicações às quais ele está exposto (eu ouvi, disseram-me) e as crenças que ele elaborou (eu penso, eu acredito). Qualquer que seja a fonte, estes conhecimentos têm valor e evidência para os sujeitos, formando assim os elementos de base de uma Representação Social.

Por último, a abordagem societal, proposta por Doise (2002), busca uma articulação entre as representações sociais e uma perspectiva mais sociológica, na medida em que explica a diversidade representacional por meio da pertença a diferentes grupos sociais ou então a diferentes posições ocupadas pelos sujeitos na ordem social. Dito de outro modo, o autor propõe a articulação entre individual e social, evidenciando que o funcionamento dos sujeitos em sociedade é orientado pela própria dinâmica social, por meio das interações estabelecidas, as posições ocupadas e o sistema de valores e crenças destes sujeitos enquanto pertencentes a determinado grupo. Como serão abordados dois grupos, família e escola, a opção por incluir esta abordagem, se justifica no intuito de articular as representações sociais dos seus componentes, buscando pontos de aproximação e distanciamento entre estas representações ou ainda um núcleo comum, capaz de servir de base para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

A abordagem societal pressupõe, então, quatro níveis possíveis de análise. No nível intraindividual, aborda-se o modo com as pessoas organizam suas experiências com o meio circundante. No nível interindividual ou situacional, busca-se os princípios capazes de explicar a dinâmica social, por meio dos sistemas de interação. No nível intergrupar leva-se em consideração as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos nas relações sociais e de que modo essas posições são capazes de orientar os processos ocorridos no nível intraindividual e

interindividual ou situacional (ser pai ou professor). Por último, no nível societal, são abordados os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando-se o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas de um determinado grupo, são capazes de atribuir significado ao modo como as pessoas daquele grupo se comportam a partir de princípios gerais. O total destas avaliações permite verificar a influência do contexto social nos processos cognitivos em um dado contexto social e permite ainda, justificar e antecipar as relações sociais por meio das dinâmicas representacionais.

Almeida (2009) refere que o conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo. Isso significa que o formato das relações estabelecidas por uma determinada escola com as famílias de seus alunos forma uma via de mão dupla com as representações construídas pelos sujeitos que atuam em ambos os contextos, tornando necessário atualizar o entendimento de como se dá esta relação. Estas constatações levam Doise (2002) a propor um modelo que ficou conhecido como tridimensional.

A primeira vertente deste modelo versa que, uma vez pertencente a um determinado grupo, os sujeitos que o compõe compartilharão todo um sistema formado por crenças, opiniões, fazendo com que estas sejam comuns a todos por meio das trocas simbólicas facilitadas pela comunicação e linguagem. A segunda vertente, propõe elucidar as particularidades e individualidades no processo representacional, evidenciando que, mesmo compartilhando um sistema simbólico comum, os diferentes componentes de um grupo mantêm modos particulares de representar um determinado objeto. Para Doise (2002), é importante verificar quais são os princípios que norteiam e organizam essas variações.

Por último, a terceira vertente enfatiza que as representações sociais são possibilitadas por ancoragens das tomadas de posições em diferentes realidades simbólicas dos grupos, seja por meio do sistema de valores, percepções construídas nas relações entre grupos e categorias ou experiências coletivas partilhadas em função do posicionamento e pertença, tornando necessário verificar como ocorre esta ‘ancoragem das diferenças individuais’ (ALMEIDA, 2009, p. 728, grifo da autora). Em suma, Palmonari (2009) afirma que para apreender uma RS é necessário articular os estudos das dinâmicas das relações e da comunicação com o estudo dos processos psicológicos que as acompanham e, para apreender a especificidade do aspecto social das representações, é necessário estudar a sua função na dinâmica das comunicações e das relações sociais. Numa perspectiva integradora, Doise (1982) entende que uma

representação é formada através dos julgamentos de um grupo sobre os outros. Desse modo o posicionamento do sujeito em relação ao meio social interfere na forma como o indivíduo compreende a realidade.

Deste modo, o presente estudo objetiva apreender o conteúdo das representações sociais, a estrutura, os processos de objetivação e ancoragem, assim como a comparação entre os grupos, posta a constatação de que família e escola compõem grupos sociais distintos, o que, por sua vez, origina RS distintas.

Uma vez elucidados a natureza, os processos e planos das representações, articulando-os parcialmente aos objetos da pesquisa, faz-se necessário discutir algumas terminologias importantes para o entendimento da proposta desta tese, sobretudo no que se refere a articulação entre influências socioemocionais, emoções, desenvolvimento humano e aprendizagem.

CAPÍTULO III

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este terceiro capítulo tem por objetivo especificar a metodologia de pesquisa sobre representações sociais de escola e família e suas implicações na promoção do desenvolvimento de influências socioemocionais e a maneira como vamos proceder para identificar e analisar essas representações, tendo em vista o seu desvelamento para apreender pistas do seu conteúdo que viabilize elaborar uma matriz para avaliação de influências socioemocionais capazes de permitir aos sujeitos envolvidos, uma reflexão sobre sua sustentabilidade educacional na comunidade local e nos outros espaços vividos.

Três pontos constituem o presente capítulo. O primeiro apresenta os procedimentos metodológicos de alguns estudos que abordam as representações sociais envolvendo a relação escola e família, o segundo aborda principalmente os elementos de orientação epistemológica e a perspectiva metodológica privilegiada neste estudo e o terceiro trata dos aspectos metodológicos, ou seja: o lócus da pesquisa, a constituição e características dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Abordagens metodológicas de estudos que se preocupam em apreender as RS e sua relação com escola e família.

O trabalho de Alves (2014), numa abordagem qualitativa que buscou compreender as RS de famílias que vivem em situação de risco sobre a escola, utilizou como procedimento metodológico a entrevista semi-dirigida e técnicas de associação livre aplicados à dez membros dessas famílias.

O trabalho de Santos (2011) por meio de pesquisa qualitativa investiga as RS de educadores sobre suas práticas pedagógicas. Para tal, o estudo se desenvolve em três etapas para a coleta de dados: aplicação de questionário para vinte sujeitos com perguntas abertas e fechadas; associação livre de palavras estímulos: “cidadania”, “escola”, “educação “não formal”, “fim de semana”, “comunidade” e “escola da família” e entrevista semi-dirigida com cinco profissionais.

O estudo de Souza (2013) utilizou como referencial teórico e metodológico a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, e como instrumentos de pesquisa questionários e entrevistas semi-dirigidas, no intuito de conhecer os sentidos atribuídos por alunos e suas respectivas famílias à escola.

Tais estudos demonstram uma diversidade e riqueza dos pontos de vistas desenvolvidos sobre o plano teórico e metodológico, a fim de analisar as representações sociais em relação a escola e a família.

3.2 Alguns elementos de orientação metodológica

Após esta breve apresentação sobre as perspectivas metodológicas privilegiadas nos estudos sobre representações sociais envolvendo a temática escola e família, podemos afirmar que toda metodologia científica tenta encontrar meios para responder de maneira sistemática e credível, aos problemas que se colocam sobre a apreensão do mundo. Para isto, a pesquisa deve fazer o apelo a certas estratégias que contribuem de maneira significativa para a validação do conhecimento produzido. Assim, antes de apresentar a abordagem metodológica privilegiada neste estudo, faz-se necessário abordar nossa postura de pesquisa, bem como os critérios de rigor.

Numa perspectiva epistemológica, o estudo se configura como qualitativo de abordagem interpretativa e busca compreender de forma aprofundada o objeto social das RS e por meio da objetivação e ancoragem a realidade tal qual construída pelos atores sociais. É justamente a tendência dialética que propicia, na pesquisa científica, a proposição da unidade do então conhecido conflito paradigmático “quantidade – qualidade”, pois “[...] o uso da quantificação na investigação educacional – e nas ciências em geral – não exclui de modo algum a qualificação e esta não exclui aquela” (GATTI, 1986, p. 70).

O paradigma qualitativo ou pesquisa qualitativa como é mais comumente conhecida, tem sido utilizado, difundido e defendido por vários autores, considerando-o como expressão legítima de uma nova proposta investigativa. AROUCA (1999) vê a pesquisa qualitativa como enfoque imprescindível, sem o qual o estudo do contexto do objeto a ser trabalhado se tornaria “[...] de pouco valor, uma vez que o estudo da realidade requer uma postura de indagação (como, por quê), sendo essa a diretriz que orientará o problema, objetivos e justificativas”. O

autor complementa afirmando que "[...] a pesquisa qualitativa é o veículo de valorização do texto e do contexto do objeto social, enquanto tal" (pg. 56).

De acordo com a intencionalidade, o estudo é descritivo pois, segundo Oliveira (2005), objetiva descrever as RS sobre “escola” e “família” utilizando técnicas qualitativas e quantitativas. Isto significa recuperar o seu processo, a sua constituição e o seu conteúdo. Ao mesmo tempo é um estudo analítico que visa à confirmação quantitativa dos elementos do núcleo central e periféricos dessas RS, pela ancoragem, objetivação e pertença social, na tentativa de verificar as diferenças entre as RS da escola e da família por diferentes grupos sociais.

Nas próximas páginas, apresentaremos a constituição e as características dos participantes, bem como o tipo de amostragem e as técnicas de coleta e análise dos dados. Em seguida, descreveremos as etapas de investigação e os procedimentos de análise.

3.2.1 Escolha e justificativa do lócus

A comunidade da Engomadeira está localizada no entorno da UNEB, no Bairro Cabula, nas proximidades da Estrada das Barreiras, Mata Escura, Beiru/Tancredo Neves e São Gonçalo. Como todo bairro popular, apresenta questões que revelam a precariedade de atendimento à população: falta de saneamento básico, ausência de espaços para lazer, presença do poder paralelo, violência, construções desordenadas. Em contrapartida, é um bairro onde se concentram muitos serviços e entidades independentes que dão um traçado cultural ao bairro. É nesta comunidade que se encontra a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, pertencente à rede municipal de ensino de Salvador, a qual será o lócus da pesquisa.

Essa escola (FIGURA 1) é uma instituição de pequeno porte, composta por 5 salas de aula, 1 cozinha, 1 pátio onde são realizadas atividades diversas, 1 Secretaria – que também funciona como sala de atendimento aos pais e de professores, 4 sanitários - sendo 1 para professores (que fica dentro da Secretaria), 3 para os alunos (1 destinado aos portadores de necessidades especiais).

A Unidade Escolar, no ano de 2019, contou com 380 alunos matriculados, distribuídos em 14 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, existem 2 turmas

de 2º e 3º ano, além de 1 turma de 1º ano; no vespertino são 2 turmas de 4º e 5º ano, além da turma do 3º ano de escolarização. A distribuição por turno, é mostrada no Tabela 1:

Tabela 1 - Distribuição das turmas da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha

TURNO	Nº DE TURMAS	TURMAS	Nº DE ALUNOS
MATUTINO	05	Do 1º ao 3º ano de escolarização	108
VESPERTINO	05	Do 3º ao 5º ano de escolarização	164
NOTURNO	04	Do EJA TAP I ao IIII	108
TOTAL	14	-	380

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, 2019.

Esta mesma configuração de turmas permanece no ano letivo corrente, tendo sido modificado, apenas, o número de alunos de cada classe, sendo que o turno noturno foi extinto em 2015, quando a escola passou a ter 297 alunos matriculados. As turmas têm em média, 35 alunos cada.

Quanto à sua estrutura organizacional, a escola possui 1 diretor geral, 2 vices para os turnos matutino e vespertino e 1 coordenador pedagógico para o turno matutino. Também compõem o quadro funcional, 1 Secretária Escolar e 3 auxiliares, que são responsáveis pela documentação da Unidade. O corpo docente da escola é formado por 13 professores.

Em relação ao quadro de professores, a escola conta, nos turnos matutino e vespertino, com 08 pedagogas, 1 Bacharel em Educação Artística, que trabalha com a linguagem de Artes Plásticas e 1 que tem a Graduação em Normal Superior. A formação destas professoras se deu em diferentes tipos de instituições como Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE), entre outras. Apenas 1 (uma) delas não possui pós-graduação. As demais possuem nas seguintes áreas: Especialização em Psicopedagogia, em Docência para o Ensino Superior, Gestão Escolar, em História da África e Cultura Afro-brasileira, Educação Inclusiva e Diversidade. Uma delas concluiu o Mestrado em Gênero, na Universidade Federal da Bahia. Muitas docentes têm 40 horas na Prefeitura Municipal de Salvador e isso não significa que esta carga horária seja na mesma escola, uma vez que algumas delas são vice gestoras, docentes em outras unidades escolares e até mesmo em outros

Municípios da Região Metropolitana de Salvador (RMS), a exemplo de Lauro de Freitas. A carga horária também pode ser maior, se considerarmos o trabalho em escolas particulares e outros municípios, chegando em alguns casos, a atuarem 60 horas semanais.

Segundo a diretora, existe uma integração satisfatória entre a escola e a comunidade onde a mesma está inserida, especialmente pelo trabalho pedagógico que desenvolve, sendo que um dos indicadores é a constante procura da comunidade por vagas para matrícula, bem como a promoção de ações com a participação direta da mesma. Vale salientar, segundo ela, que a parceria das igrejas Católica e Batista e da rádio do bairro é fundamental para a realização de eventos importantes envolvendo a escola e a comunidade.

3.2.2 Tipo de Amostragem, Constituição e Características dos Participantes

A amostra foi escolhida de forma aleatória por conveniência e composta por sujeitos de dois diferentes grupos sociais, a saber familiar: profissionais da educação, pais, mães e parentelas. Para tal, realizamos uma visita a escola levantando um total de aproximadamente 40 pais de alunos e o total de 19 profissionais da educação, incluindo professores, merendeira, diretora, apoio e coordenadores. Em seguida, para o protocolo de coleta de dados, aplicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1) para todos que se dispuseram espontaneamente a participar da pesquisa.

3.2.3 Escolha e justificativa dos dispositivos de colheita de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa, no intuito de responder às questões e seus respectivos objetivos, realizamos três etapas.

A primeira perseguiu o conteúdo das RS dos professores, pais, mães e responsáveis, sobre a “família” e a “escola” e, para isso, aplicamos o Teste de Associação Livre de palavras-TALP (ABRIC, 2000) a 30 sujeitos, a partir de estímulos indutores, a saber: Família e Escola. Segundo Abric (1996), este teste permite reduzir a dificuldade ou os limites da expressão discursiva, já que o seu caráter espontâneo e dimensão projetiva favorecem chegar fácil e rapidamente aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou objeto estudado.

Assim, tal método sugere a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam ‘afogados’ ou ‘mascarados’ em produções discursivas. O autor considera ainda que a evocação livre é provavelmente uma técnica excepcional para colher elementos constitutivos do conteúdo da representação, o que explica seu sucesso atual e sua utilização sistemática em diversas pesquisas (DI GIACOMO, 1981; LE BOUEDEC, 1979; VERGÈS, 1992; BOMFIM, 2004; SOUZA, 2008).

Essa técnica, também conhecida como análise prototípica baseia-se, como dito, em identificar as frequências e ordens de evocação das palavras, para posteriormente seguir com a formulação de categorias englobando as evocações e avaliando suas frequências, composições e co-ocorrências em sistemas de categorias atributivas e afetivas, subconjuntos temáticos ou atitudinais que constituem, de certa forma, o esqueleto da representação, seu sistema de apoio às técnicas de agrupamento dos elementos em categorias e, posteriormente, a identificação das ligações, das relações e da hierarquia entre os elementos, o que permite o acesso à organização interna do conjunto dos componentes da representação. Assim, este estudo permitiu comparar como as categorias interagem no sentido de compreender como os sujeitos constroem e compartilham suas ideias a respeito dos fenômenos estudados. Posteriormente, solicitou-se aos participantes que hierarquizassem em ordem de importância as palavras evocadas sobre os objetos sociais solicitados, o que permite levantar os candidatos a núcleo central.

A análise prototípica tornou-se uma das estratégias mais populares para se estudar representações sociais em pesquisas de base (MORIN E VERGÈS, 1992; SALESSES, 2005; GURRIERI, WOLTER E SORRIBAS, 2007; WOLTER, GURRIERI E SORRIBAS, 2009) e, especialmente, em pesquisas aplicadas, cujo objetivo não é a contribuição direta para as teorias do pensamento social, mas fundamentalmente a compreensão e diagnósticos ligados a temas sociais, de modo a instrumentalizar intervenções profissionais, sendo essa uma das propostas deste estudo. Vale salientar que os resultados obtidos pela evocação livre não são facilmente interpretáveis. Diante disso, Grize, Vergès e Silem (1987) validaram uma abordagem para analisar esse tipo de material, que pode ser descrito da seguinte forma:

- a. Captar e analisar o sistema categorial utilizado pelos indivíduos permitindo isolar o conteúdo da representação;
- b. Extrair os elementos organizadores desse conteúdo, utilizando-se de três indicadores: frequência, ordem de aparecimento e importância para os indivíduos;

c. A partir dos resultados, correlacionar as classificações, permitindo confirmar ou reforçar a hipótese de que se está na presença de elementos organizadores da representação.

O passo seguinte consiste em verificar a centralidade das representações. O pesquisador já conhece a estrutura interna e os candidatos a núcleo central, porém faz-se necessária a confirmação do mesmo para uma maior consistência da representação. Assim, a partir dos resultados das evocações e hierarquização, surgiram os termos candidatos a núcleo central.

Partindo do pressuposto de que o pesquisador já conhece a estrutura interna e o núcleo central da representação, o momento seguinte consiste em contextualizá-la permitindo integrar os elementos situacionais, as atitudes e os valores que subtendem a produção dos indivíduos, as referências ao vivido no âmbito individual ou coletivo. É essencial ainda situar a representação, descoberta no seu contexto, captar as ligações entre a RS e o conjunto de fatores psicológicos, cognitivos e sociais que a determinaram. Vale salientar que, com essas técnicas, buscamos três componentes essenciais, a saber: conteúdo, estrutura interna e o núcleo central. Nenhuma destas técnicas, em específico, consegue dar conta dos três elementos, desse modo o estudo da representação requer uma série de etapas.

Na segunda etapa efetuamos a aplicação de uma entrevista com apenas uma proposição: Na sua opinião, “a função da escola é...”. A princípio, o interesse é sobre a dinâmica das representações, onde a utilização de uma entrevista parece fundamental, considerando os limites reconhecidos das ferramentas anteriores. Esta entrevista foi aplicada junto aos professores e aos responsáveis das famílias.

Para a terceira etapa utilizamos a técnica do grupo focal com semi-dirigida aplicada junto aos servidores da escola, sendo 1 porteiro, 1 merendeira, 2 profissionais de apoio e 1 do administrativo, enfocando as seguintes perguntas *quais dificuldades enfrentam ao lidar com os alunos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Vocês acreditam que a escola poderia desenvolver algum tipo de intervenção nesse sentido? Como poderiam ser essas intervenções?*

Esta mesma técnica foi aplicada com as famílias, num grupo composto por 5 participantes, todas mães de alunos e alunas da escola. Neste segundo grupo, também mediante semi-dirigida, foram feitas as seguintes perguntas: *quais dificuldades vocês enfrentam no que se refere a educação dos seus filhos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Na opinião de vocês, quais as possibilidades e tipos de intervenção? De que forma a escola*

poderia auxiliar às famílias no que se refere as dificuldades enfrentadas no processo de educar os filhos de vocês?

Ressaltamos que estas perguntas foram elaboradas tendo como base os resultados das etapas anteriores.

O objetivo com estes grupos foi apreender os sentidos e significados atribuídos pelos entrevistados sobre a escola, buscando complementar as imagens e representações que os profissionais da educação e famílias constroem sobre a mesma, a fim de apreender elementos que permitam orientar práticas socioeducativas e sejam capazes de promover o desenvolvimento de influências socioemocionais de crianças e jovens da comunidade local.

O Grupo Focal (GF) distingue-se de outras técnicas principalmente pelo processo de interação grupal, favorecendo trocas, descobertas e participações espontâneas e descontraídas, facilitando a formação de ideias novas, originais e contextualizadas. Segundo Ressel e Beck et al. (2008), o GF “oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista, possibilitando entender o estreitamento em relação ao tema, no cotidiano”, o que coaduna com a pretensão de apreender a dinâmica das representações sociais nesta etapa da pesquisa. Ainda segundo as autoras, o GF permite ao pesquisador não só examinar as diferentes análises das pessoas em relação a um tema, mas também explorar como os fatos são articulados, censurados, confrontados e alterados por meio da interação grupal e, ainda, como isto se relaciona à comunicação de pares, às normas grupais e vivências acerca de determinado objeto ou tema.

CAPÍTULO IV

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMÍLIA”

Nesse capítulo buscamos os dados colhidos a partir da metodologia detalhada no capítulo anterior com o intuito de atender aos objetivos específicos: identificar e analisar a estrutura e organização do conteúdo das RS, sobre “escola” e “família”; analisar, pela objetivação e ancoragem, o processo de construção de RS sobre “escola” e “família”; apreender pistas que possam orientar práticas capazes de promover influências socioemocionais de crianças e jovens nesses espaços educativos. Nesse sentido, embasados nas abordagens estrutural e processual, apresentamos uma análise descritiva e interpretativa das três etapas da investigação empírica. Sobretudo, após a análise da terceira etapa, faremos uma ampliação e articulação dos achados com as bases teórico-conceituais do estudo.

Assim, na primeira etapa respondemos o primeiro objetivo específico, onde por meio da abordagem estrutural, apreendemos a frequência e a hierarquia do conjunto de palavras do conteúdo das RS. Para complementar, na segunda etapa, aplicamos uma questão para cada grupo de participantes: *Na sua opinião, qual a função da escola? Na sua opinião, qual a função da família?*

Na última etapa aplicamos uma entrevista semi-dirigida, com a técnica de grupo focal, para o grupo de profissionais da escola e o grupo de pais, mães e parentelas, a fim de analisar, pela objetivação e ancoragem, o processo de construção de RS sobre “escola” e “família”. Em seguida, utilizando a técnica da análise do conteúdo do discurso (ACD, BARDIN, 2011), buscamos as dificuldades em lidar com os alunos e as possíveis intervenções, na escola e na família.

Dessa forma, o conteúdo da TALP, da entrevista individual e semi-dirigida junto ao grupo focal apoiaram o *corpus* de análise dessa pesquisa, considerando na estrutura e no processo das RS, as atitudes com carga afetiva, o componente de informação que as RS contêm e os aspectos constituintes da representação, como: crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, entre outros (JODELET, 2002). Estes dois instrumentos possibilitaram a compreensão de como se forma o pensamento social dos profissionais da escola, dos pais, das mães e das parentelas, pois pudemos desvelar o conteúdo e processo das representações sociais de “família” e “escola”. Esses resultados foram refletidos à luz dos autores e serviram de base

para responder o terceiro objetivo específico: apreender pistas que possam orientar práticas capazes de promover o desenvolvimento de influências socioemocionais de crianças e jovens nesses espaços educativos.

Etapa I: Estrutura e Organização do Conteúdo das RS sobre “escola” e “família” pela ótica das palavras.

Nessa etapa utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) aos 17 (dezessete) participantes, sendo 10 (dez) profissionais da educação e 10 (dez) pais, mães e parentelas (Apêndices 2 e 3), que aceitaram participar da pesquisa, para representar socialmente a “escola” e a “família” respectivamente. A partir deste instrumento, foram evocadas para cada participante, (5) cinco palavras que lhes viessem à mente sobre esses objetos sociais e foram geradas 100 (cem) palavras distribuídas da seguinte forma: 50 (cinquenta) para “escola” e 50 (cinquenta) para “família”. Para tal, segundo a técnica de apreensão do núcleo figurativo das RS (MOSCOVICI,1961), inferimos duas categorias: atributivas (conceitual) e afetivas (emocional) que nos serviram de guia para organização das evocações de palavras por frequência e hierarquia das ocorrências. Esse sistema nos permitiu acessar a análise prototípica e identificar a estrutura e organização dos elementos centrais, intermediários e periféricos do conjunto dos seus componentes.

Quadro 1: Estrutura e organização dos elementos das RS sobre “escola” e “família”

Categories	Escola	Família
Atributiva (conceito)	Conhecimento (10) Aprendizagem (7) Futuro (6) Professores (5) Disciplina (4) Educar (3)	Educação (8) Responsabilidade (5) Saúde (2)
	35	15
Afetiva (emocionais)	Afetividade (8) Amizade (5) Família (2)	Amor (13) Respeito (6) Carinho (5) União (4) Dedicação (3) Paciência (2) Paz (2)
	15	35
Total	50	50

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O quadro 1, que apresenta as categorias atributivas e afetivas sobre “escola” e “família”, demonstra que das 100 (cem) palavras evocadas, 35 (trinta e cinco) refletem o conceito e 15 (quinze) o aspecto afetivo sobre escola. Já o inverso, 15 (quinze) para o conceito e 35 (trinta e cinco) para o afetivo de família. Assim, analisando a frequência e a hierarquia (importância) dessa estrutura e organização das RS construídas, verificamos que “conhecimento” aparece 10 (dez) vezes e “aprendizagem” aparece 7 (sete) vezes, ou seja, as mais evocadas e considerada as mais importantes para o conceito atribuído à escola. Em relação ao aspecto emocional, as palavras mais evocadas e mais importantes são “afetividade (8) e amizade” (5). Estes resultados indicam que os profissionais atribuem papéis que cabem a estes desempenhar, a saber, preparar os alunos em termos de conhecimento acadêmico e, ao mesmo tempo, discipliná-los em termos de uma melhor preparação para enfrentar as demandas dos contextos de vida, indicando, ainda, o protagonismo do professor enquanto principal agente educativo, assim como a necessidade de afeto no processo ensino-aprendizagem. Percebemos que os profissionais da escola citam a “família”, sinalizando a necessidade de aproximação entre ambos os contextos e enfatizando a importância dos espaços sociais onde ocorre o desenvolvimento humano, englobando cenários mais imediatos e próximos (família e escola) (SEN, 2000).

Para a representação de “família”, por um lado, das 15 (quinze) palavras que mais aparecem na categoria conceitual são: “educação” (8) e “responsabilidade” (5). Por outro lado, das 35 (trinta e cinco) palavras que demonstram o aspecto afetivo em relação à família, “amor” e “respeito” são evocadas dezenove (19) vezes, no total, em frequência e importância.

O conteúdo das RS sobre "escola" e "família", a partir da análise e interpretação da evocação livre de palavras, nos permite afirmar que a primeira imagem que se desvela sobre os objetos sociais representados, se estrutura no "conhecimento" e na "educação." Essa, por sua vez, indica como os participantes conceituam, ao senso comum, esses espaços educativos. Ou seja, como espaços sociais de aprendizagem cuja responsabilidade pelos atos de disciplinar, cuidar e educar tem papéis definidos. Nessa organização, os elementos periféricos que protegem esse núcleo central (figurativo) estão na dimensão afetiva, “amor”, “respeito”, “carinho” e “união”, os quais servem para amalgamar a ênfase “familiar” nos dois espaços.

Deste modo, os resultados apontam para a necessidade de um ajuste entre o fazer da escola e da família, para que ambos sejam tidos como espaços de afeto, disciplina e aprendizagem, onde todos os membros componentes de ambos os contextos sejam tidos como educadores em potencial. Logo, é possível apreender que, pelo aspecto afetivo, a família

reconhece o seu papel enquanto agente na transmissão de regras e valores para a edificação da cidadania.

Quando comparamos os resultados obtidos, sobre escola e família, estas representações podem repercutir na adoção de práticas socioeducativas na escola mais procedurais e mais afetivas para família em detrimento daquelas mais conceituais para escola e menos para família. Logo, podemos inferir que na escola existem alguns obstáculos para o desenvolvimento de influências socioemocionais, posto que estas derivam de um alinhamento substancial do papel desempenhado pela escola e família na transmissão de valores, crenças e atitudes condizentes com as demandas do mundo contemporâneo. Já na representação sobre “família” as palavras que a remetem ao lugar de promoção de “saúde”, “educação” e “cuidado”, são protegidas pelos componentes “amor”, “respeito” e “carinho”.

Torna-se importante sinalizar que a ocorrência de tais palavras, tanto pela escola quanto pela família, não implica, necessariamente, que elas são priorizadas em ambos os contextos, uma vez que podem indicar componentes estereotipados, mais relacionados ao que se espera socialmente do que ao que de fato ocorre, sinalizando uma possível deseabilidade social. Dito de outro modo, a ocorrência da palavra “amor”, por exemplo, não indica, necessariamente, a ocorrência de práticas parentais pautadas no afeto.

Etapa 2: Funções normativa e afetiva da escola e da família

Para complementar a análise da estrutura e organização do conteúdo das RS sobre “escola” e “família”, efetuamos a aplicação de uma entrevista individual, com 7 (sete) profissionais da escola e 10 (dez) pais, mães e parentelas, com apenas uma questão para cada grupo, escola e família (Apêndices 4 e 5). *Na sua opinião, qual a função da escola?. Na sua opinião, qual a função da família?.* Os dados foram agrupados nas mesmas categorias: atributiva (conceito) e afetiva (emocional) e deram origem aos quadros 2 e 3, respectivamente. Assim foi possível verificar se os elementos constitutivos destas representações eram de natureza **normativa**, relacionados aos padrões sociais e às ideologias ou **funcionais**, compondo características descritivas e/ou condutas sociais (ABRIC, 1994). Para este autor, quanto maior a aproximação do sujeito com o objeto da representação mais o núcleo central dessa representação adquire características funcionais.

Quadro 2. Função da escola

PE	Atributiva (Conceito)	Afetiva (Emocional)
1	Focar na aprendizagem ; adquirir conhecimento.	Conhecer sua história (do aluno)
2	Educar, trocar conhecimento , ensinar, compartilhar ideias e preparar para o futuro.	
3	Passar o aprendizado .	Acolher bem os alunos e suas famílias, integrar a família ao ambiente escolar; Ajudar nossos alunos.
4	Lugar para aprender ; alcançar possibilidade de crescimento;	Firmar parcerias em prol do desenvolvimento da criança .
5		Agradar os alunos e recebê-los de braços abertos.
6		Firmar compromisso entre escola (profissionais) e família.
7		Proporcionar parceria entre família e escola; Acolher o aluno de forma prazerosa e lúdica; respeitar as diversidades sociais; Ouvir o aluno e suas dificuldades; Realizar atividades significativas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Legenda: PE Profissionais da escola.

Com relação à função da escola, a maioria dos profissionais (4) entende que o espaço escolar deve ser um lugar do educar, da aprendizagem, da aquisição do conhecimento, do compartilhamento de ideias e do preparar para o futuro. Mas, na opinião deles (6), para se atingir esses objetivos, é fundamental que os alunos sejam respeitados e que a escola conheça sua história de vida, e para tal a integração e o compromisso entre escola e família. Nesse sentido, é importante considerar que as suas falas estão voltadas para a realização de tarefas e condutas sociais que justificam o aspecto funcional da escola: Vejamos os verbatins ilustrativos dos PE1 e PE3:

“A escola precisa **focar na aprendizagem do aluno, conhecer sua história para auxiliar na aquisição do conhecimento**” (PE1).

“Acolher bem os alunos e suas famílias, passar o aprendizado de forma satisfatória, ter em suas **competências o essencial para ajudar nossos alunos como área de lazer, alimentação, buscar a integração da família ao ambiente escolar**” (PE3).

“Lugar para **aprender; Alcançar** possibilidade de crescimento; Firmar parcerias em prol do desenvolvimento da criança” (PE4).

Salientamos ainda que, referente à categoria afetiva, as falas (6) apontam para elementos de base normativa, onde evidenciam-se padrões sociais e elementos ideológicos que enfatizam questões estruturais, como: a importância de uma gestão competente e de uma escola organizada, assim como a necessidade de se respeitar as diversidades, de se acolher o aluno e de se promover aprendizagens significativas. Os discursos de PE5 e PE7 corroboram com essas evidências:

“Uma **boa administração** pode mudar a história da escola, **bons professores**, a escola deve estar sempre limpa para agradecer os alunos e recebê-los de braços abertos” (PE5).

“**Proporcionar uma parceria entre família e escola.** Acolher o aluno de forma prazerosa e lúdica. **Respeitar as diversidades; Saber ouvir o aluno e suas dificuldades.** Realizar atividades significativas” (PE7).

No quadro 3 categorizamos as respostas a pergunta *Na sua opinião, qual é a função da família?* Esta pergunta foi feita a dez (10) participantes das famílias, sendo pais, mães e parentelas de alunos da escola e os resultados foram também interpretados tendo como base as categorias atributivas (conceito) e afetivas (emocionais). Assim, a maioria dos participantes se refere a ela como sendo a base social, responsável pelo cuidado, monitoramento da educação e provimento financeiro.

Quadro 3. Função da família

PF	Atributiva (Conceito)	Afetiva (Emocionais)
1		Cuidar da saúde dos filhos, cuidar dos mais velhos e ser cuidado quando estiver mais velho.
2		O maior bem da sociedade.
3		União entre pais e filhos.
4		Amar e respeitar. Cada um se ajudar.
5	.	Construir caráter , saber o momento de dizer não e educar.
6		Conversar com os professores (Parceria com a escola)?
7		É o lugar onde aprendemos a amar e respeitar as pessoas.
8		Família é tudo. Na família a gente recebe tudo pra viver, onde as pessoas cuidam da gente e a gente também cuida.
9		Estar presente na escola (parceria com a escola).
10		Base da vida , continuação do futuro.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

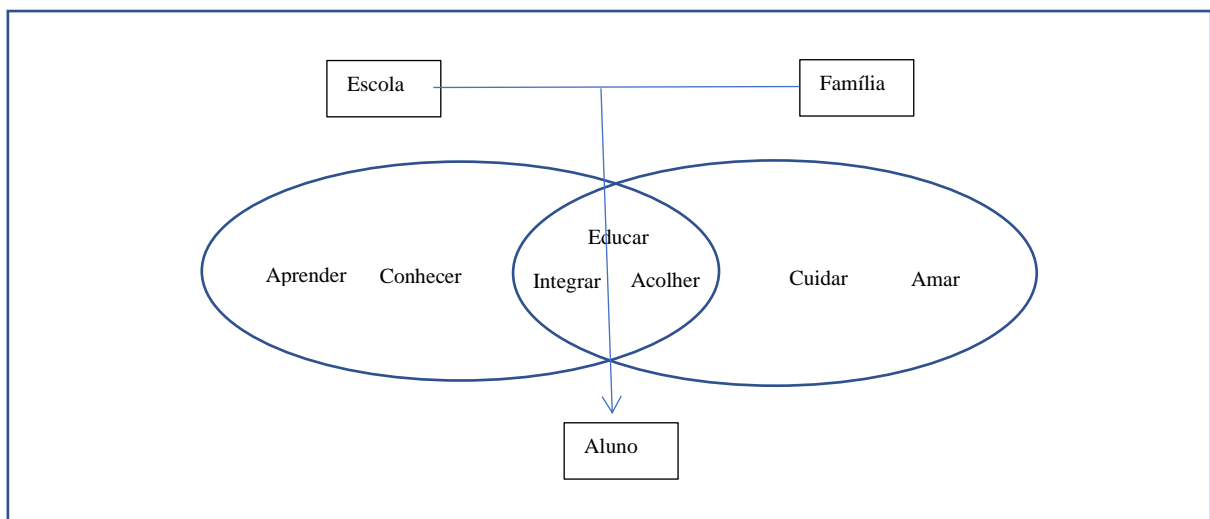
Legenda: PF Participantes da família.

Numa análise fina, o Quadro 3 demonstra nas dez (10) falas a natureza normativa, relacionada aos padrões sociais e às ideologias. Por unanimidade, a família é reconhecida como um lugar de afeto, onde os aspectos emocionais se instalam e a caracterizam como um bem social e um bem natural (vida) (2), um lugar de união, amor e respeito, de construção de caráter e cuidado entre seus membros (6). Ainda, corroborando com os profissionais da escola, eles entendem (2) que o diálogo com os professores é uma forma de integração e de parceria entre escola e família. A opinião de PF (8) sintetiza bem esses resultados:

“Família é tudo. Na família a gente recebe tudo pra viver, onde as pessoas cuidam da gente e a gente também cuida” (P8).

Em síntese as imagens da escola se estruturam nos aspectos conceituais, como um lugar de educar, conhecer e aprender, e da família pelos aspectos afetivos, a partir dos atos de amar, cuidar, respeitar e unir. Essas imagens se complementam e oferecem concretude aos objetos sociais representados, onde a escola e a família ganham, respectivamente, sentidos e significados relativos a uma construção funcional e normativa (Figura 2).

Figura 2. Núcleo figurativo das RS “família e escola”



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Diante do exposto, as imagens complementares demonstradas na Figura 2 representam a ideia do núcleo figurativo das RS de “escola e “família”. Nessa estrutura e organização, o núcleo central aproximado pelas palavras e pelo discurso apontam uma tendência para a integração e o acolhimento entre escola e família cujo ato principal é o educar. Nessa lógica, os elementos periféricos que protegem esse núcleo se organizaram em torno dos aspectos

conceituais que ancoram as RS de “escola” às condutas sociais, como lugar de aprender e conhecer, para aqueles afetivos que ancoram as RS de “família” aos padrões sociais e ideológicos, como um lugar do cuidado e do amor. Em síntese os participantes objetivam a escola e a família como um espaço de promoção da aprendizagem e do conhecimento que de forma integrada buscam a educação dos alunos pela integração e acolhimento em parceria.

Etapa 3 - Imagem da “escola” e da “família” pela ótica do discurso

De maneira imbricada, após a identificação e análise do conteúdo das RS, na perspectiva da abordagem estrutural, buscamos aqui analisar o conteúdo do discurso (BARDIN, 2011) dos dois grupos: profissionais da escola e pais, mães e parentelas (Apêndices 6 e 7). Nessa perspectiva, na entrevista semi-dirigida, as questões foram elaboradas a partir das seguintes categorias de análise: 1) descrição das dificuldades ao lidar com alunos; 2) causas das dificuldades; 3) possibilidades de intervenção, 4) tipos de intervenção 5) integração escola e família.

Nessa etapa utilizamos a técnica do grupo focal, com o uso das seguintes perguntas para 5 (cinco) profissionais da escola: *quais dificuldades enfrentam ao lidar com os alunos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Vocês acreditam que a escola poderia desenvolver algum tipo de intervenção nesse sentido? Como poderiam ser essas intervenções?*

Para o grupo de 5 (cinco) pais, mães e parentelas, as perguntas foram as seguintes: *quais dificuldades vocês enfrentam no que se refere a educação dos seus filhos? Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades? Na opinião de vocês, quais as possibilidades e tipos de intervenção? De que forma a escola poderia auxiliar às famílias no que se refere as dificuldades enfrentadas no processo de educar os filhos de vocês?*

Assim, buscamos complementar as etapas anteriores a fim de responder o segundo objetivo específico: analisar, pela objetivação e ancoragem, o processo de construção de RS sobre “escola” e “família”. Para tal, seguimos alguns princípios para a análise do conteúdo do discurso (ACD). Pela **objetividade**, as categorias de análise previstas e as unidades das mensagens do discurso manifesto foram definidas com clareza e precisão para uma mesma decomposição e classificação. Pela **sistematicidade**, consideramos na análise do conteúdo tudo que estivesse relacionado com o problema de pesquisa, lembrando: Quais são as representações sociais (RS) dos pais, mães e parentelas, profissionais da escola sobre a família e a escola? Qual

o conteúdo das representações sociais construídas de forma integrativa nestes espaços educativos? Como este conteúdo pode orientar práticas capazes de promover o desenvolvimento de influências socioemocionais de crianças e jovens nesses espaços educativos?

Nas etapas da ACD, na **pré-análise**, procedemos com a exploração do material, como conteúdo manifesto e não presumido, a fim de eliminar os nossos preconceitos. Assim, definimos o *corpus e objetivo da análise* e elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final. Em seguida a **codificação** que correspondeu a mesma utilizada nas análises pelos outros instrumentos, a saber: PE (profissional da escola) e PF (participantes da família). E, finalmente, o tratamento dos resultados por meio de **inferência e interpretação**, colocando em relevo as informações fornecidas pela análise, através de quantificação simples (frequência) e os dados apresentados em verbatins e quadros.

O quadro 4 apresenta os resultados do processo de construção de RS sobre escola, a partir da ACD, dos profissionais da escola.

Quadro 4: Representações sociais da “escola”

Unidade de Significação	Unidade de registro
Dificuldades ao lidar com alunos	Conflitos entre os alunos (agressões físicas)
Causas da dificuldade	(Falta) de educação e (falta) de respeito aos outros; Vulnerabilidade do sujeito em relação ao seu espaço de vida.
Possibilidades de intervenção	Práticas de intervenção singulares e diferenciadas da família.
Tipos de intervenção	Processo formativo envolvendo professores, alunos, pais, mães e parentelas e a comunidade (parcerias);

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quando perguntamos aos profissionais da escola a respeito de quais dificuldades enfrentam ao lidar com os alunos, os entrevistados foram unânimes em considerar os conflitos entre os alunos como a principal dificuldade, sobretudo as brigas, que por vezes desembocam em agressões físicas, além da desobediência. Assim, alguns aspectos simbólicos se aproximam de modo marcante nestas representações, apesar de guardarem diferenças importantes também. Dito de outra forma, o pertencimento a um determinado grupo (escola) não significa, necessariamente, que as RS dos seus integrantes são genuinamente semelhantes, ao contrário, mesmo compartilhando estes espaços simbólicos, cada pessoa os internaliza de modo particular,

mesmo preservando aspectos em comum. Compreender as experiências vividas é de suma importância no processo de compreensão destas diferenças representacionais.

“Com certeza é o comportamento. Eles brigam muito, batem uns nos outros, desobedecem” (PE1).

Nas seguintes falas, os entrevistados referem que, por vezes, são necessárias intervenções diante destes conflitos, o que nos leva a crer que já existe a tentativa, por parte destes profissionais, de mediar demandas que estão para além das funções que lhes cabe desempenhar na escola. Nestas falas, percebemos também que, para eles, tudo o que está para além da promoção de conhecimento e educação formal é atribuição da família, não da escola. A partir das falas de PE3 e PE5 inferimos que os alunos internalizaram a ideia de que é necessário respeitar os professores, o que pode indicar que há, em alguns casos, a generalização de que é preciso respeitar autoridades, os pais e, posteriormente, os professores, por exemplo.

Muitas vezes eu separo briga dos alunos. Aí me sento com eles, converso, digo que não pode brigar, que não resolve. Muitas vezes a gente faz papel de pai e mãe aqui (PE3).

Poucos desrespeitam os professores, a maioria respeita, mas eles brigam muito uns com os outros. A gente conversa, explica, diz que não pode, mas eles repetem (PE5).

As falas seguintes nos fornecem duas informações também importantes. A primeira é a de que, por vezes, não há, por parte dos alunos, o desejo de estar na escola, ao que o participante atribui os comportamentos “violentos”.

“Muitos não gostam de vir pra escola, só vem porque os pais obrigam ou pra comer. Aí chega aqui muitos não respeitam os colegas. Atrapalha a aula, brigam com os colegas” (PE2).

Particularmente esta fala nos remete a Bourdieu (1998), quando o autor refere que o investimento na carreira escolar está diretamente relacionado ao retorno que o sujeito estima ter a partir dos estudos. Em outras palavras, os alunos desvalorizam a certificação escolar. Nas palavras do autor, ao perceber que a mesma não corresponde a realidade vivenciada na família ou mesmo na comunidade onde vivem, não há, por parte destes sujeitos, uma atribuição de sentido ao ato de estudar e frequentar a escola, sobretudo porque não existem modelos próximos de pessoas que obtiveram êxito através dos estudos.

Outra contribuição deste discurso é expor que a ida a escola pode ter, para além de estudar, diferentes significados para os alunos, dentre estes, o de suprir carências oriundas da própria situação de risco, sejam estas de segurança, alimentação, afetivas, dentre outras. Estas expectativas podem aparecer na forma de um contrato psicológico, implícito, quando uma família matricula seu filho em determinada escola. Este contrato, de caráter subjetivo, não declarado, por sua vez, pode ou não ser atendido, o que, possivelmente, pode originar embates e desencontros entre os dois contextos.

Na fala de PE4, por fim, a escola pode aparecer como cenário onde os alunos exprimem suas frustrações, o que pode indicar que não há o reconhecimento de que a escola é um espaço de respeito ou ainda, de que a escola é justamente o lugar onde estas frustrações podem ser expressas, interpretadas e receber possíveis intervenções.

“É as brigas com os colegas. Muitos brigam. Você vê que eles tão descontando raiva de outras coisas, às vezes até de coisa que acontece em casa ou na rua”.

Quando questionamos a que os participantes atribuíam estas dificuldades, também há um consenso de que a situação de vulnerabilidade, por si só, é capaz de justificá-las, ou seja, as causas são sempre externas à escola e, dentre estas causas, podemos citar a falta de educação doméstica, a pobreza, o bairro, carências de diferentes ordens, a fome, a falta de exemplo em casa, os altos índices de violência da comunidade e a falta de esperança no futuro. Estas falas nos remetem a ideia de que, para os participantes, as privações básicas são impeditivas para que os alunos alcancem níveis mais elaborados de convívio social, como se concebemos uma hierarquia de necessidades.

“Você vê que é da educação de casa mesmo. Eles não respeitam nem os pais, imagina os colegas e a gente que trabalha na escola” !? (PE1).

“Eu acho que é o bairro. Tem muita violência, eles têm muitas carências, alguns passam até fome. Aí vai respeitar os outros como” !? (PE2).

“Falta de exemplo em casa. Muitos pais chegam aqui na escola que são piores do que os filhos. Tem mãe que fala com a gente como se a gente fosse empregado dela” (PE3).

“É um conjunto de coisas: pobreza, violência, falta de base mesmo. O bairro aqui é muito pobre” (PE4).

Diante disso, inferimos que esta situação de risco, para além de justificar comportamentos violentos ou desadaptados, pode levar a escola a se sentir desautorizada a

intervir, posto que os alunos já são privados de coisas demais. Na fala de P5 há até mesmo uma ‘confissão’ de que os profissionais da escola não sabem como agir diante destes comportamentos.

“É isso, não é uma coisa só, mas eu acho que o pior é a pobreza mesmo. Eles não têm esperança no futuro, sabe!? A gente fica sem saber o que fazer”! (PE5).

A pergunta seguinte buscou investigar se, na opinião dos entrevistados, a escola poderia desenvolver algum tipo de intervenção diante das dificuldades apontadas. Os cinco (5) participantes apontaram que sim, que isso é necessário, principalmente porque não há conhecimento suficiente para embasar estas intervenções. Os discursos de PE1 e PE3 são ilustrativos:

“Poderia sim, porque na verdade todo mundo que trabalha aqui sabe o que acontece, tenta ajudar, mas não sabe como”! (PE1).

Seria bom, mas muitas vezes, a escola não consegue nem fazer o que tem que fazer direito. Falta as coisas, merenda, material didático, aí as vezes a nossa preocupação maior é manter as coisas funcionando, pra não faltar o mínimo (PE3).

As falas de PE2 e PE5 afirmam que a intervenção feita na escola deve ser diferente das intervenções ocorridas na família, o que sugere que, apesar de precisarem estar conectadas e serem complementares, as abordagens ocorridas na família e na escola não obedecem a mesma lógica em termos da natureza forma como serão aplicadas.

“A gente não sabe se tá fazendo o certo, se tá fazendo a coisa certa! A gente fala como se tivesse falando com alguém da nossa família, um filho, um sobrinho, mas as vezes nem é certo o jeito que a gente fala” (PE2).

“Poderia sim, porque os pais muitas vezes não sabem como fazer, aí a esperança de muitos meninos é a escola mesmo. Alguns acham que o professor é pai ou mãe” (PE5).

Para PE4, a heterogeneidade entre as formas de intervir diante de uma demanda comum, a saber, o comportamento ‘violento’ dos alunos, pode ser uma fonte importante para manter o estado das coisas.

“Cada um faz de um jeito. Tem professor que briga, que coloca de castigo. Tem aluno que recebe suspensão, aí o bom seria mesmo que todo mundo soubesse como faz, o jeito certo” (PE4).

Por último, foi questionado como poderiam ser estas intervenções. Numa primeira instância, para os entrevistados, os envolvidos nestas intervenções deveriam ser os alunos, os profissionais da escola, pais, as famílias como um todo e a comunidade, considerando todas as respostas dadas. Constatamos ainda que todos os participantes fazem referência a necessidade de aquisição de conhecimento como pré-requisito para nortear as intervenções. Para Jodelet (1989), a informação seria justamente a dimensão essencial no que tange ao processo de construção de uma RS, de modo que, quanto maior for a quantidade de informação, mais elaborada será a RS e, conseqüentemente, as atitudes/intervenções decorrentes destas.

“Primeiro os professores precisam aprender como agir em algumas situações e os alunos também têm que aprender o que não aprendem em casa, as vezes até a família tem que vir pra escola aprender essas coisas também, como agir com os filhos, como respeitar os mais velhos, os colegas” (PE3).

“Eu acho que tem que envolver todo mundo: os alunos, a escola e o bairro também, tem que ser tudo junto, se não, não adianta” (PE4).

“É difícil dar certo se o bairro não melhorar, porque eles aprendem o certo aqui, aí chega na rua e desaprende tudo” (PE5).

Com relação a metodologia, estas intervenções devem, na opinião dos entrevistados, contemplar palestras (PE1), cursos de formação e de reciclagem e devem ser disponibilizados e promovidos pelos gestores escolares (PE2). PE1 enfatiza, inclusive, a necessidade de haver um profissional de Psicologia imbuído no processo.

“Conversa com os alunos e com os pais. Palestras pros profissionais da escola com quem entende de comportamento, de psicologia, porque o professor sozinho não consegue” (PE1).

“A gente tinha que fazer esses cursos de formação, de como agir nessas situações de aluno que tem problema de comportamento. Como esses de reciclagem que a prefeitura dá aos professores” (PE2).

O segundo Grupo Focal foi realizado com os responsáveis pelos alunos. Ao total, compareceram cinco (5) mães (Quadro 5).

Quadro 5: Representações sociais da “família”

Unidade de Significação	Unidade de registro
Dificuldades ao lidar com os filhos	Impor limites (ensinar a respeitar , estudar, trabalhar);
Causas da dificuldade	Falta de orientação e de embasamento que os oriente no processo de educar e disciplinar os filhos; vulnerabilidade dos filhos frente às condições de exclusão socioterritoriais.
Possibilidades de intervenção	Priorizar e voltar a sua atenção para a educação dos filhos.
Tipos de intervenção	Métodos punitivos e medidas coercitivas .
Participação da escola	Orientação dos professores aos alunos, pais, mães e parentelas; diálogo entre pais e professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira pergunta fez referência às dificuldades enfrentadas pelas famílias no que se refere a educação dos filhos. Nestas falas, aparecem elementos normativos e valorativos das RS (JODELET, 1989).

“Dar limite, dizer que não pode alguma coisa. Tem muito menino aqui no bairro que é criado sem ouvir um não. Tudo pode” (PF1).

“É isso, educar mesmo, colocar limite, ensinar a respeitar os mais velhos” (PF3).

“O difícil é ensinar o caminho do bem, o certo! O que eu faço com meus filhos é saber a hora de dizer sim e não, pra eles não ficar mal-acostumado”. [...] (PF4).

Algumas falas evidenciam a preocupação com a maior proximidade dos filhos com outras crianças e jovens do bairro, as quais, segundo elas, seriam ‘más companhias’. Uma das medidas adotadas pelas famílias para dar conta desta dificuldade seria a saída da mulher do mercado de trabalho para educar os filhos, o que nos remete a ideia de que o mundo privado, pelo menos nas classes menos favorecidas, ainda é uma atribuição eminentemente feminina. Estas falas também nos remetem a noção de ‘não pertencimento’ a comunidade, como se não houvesse o desejo de ali residir.

“Não deixo também ficar o tempo todo na rua, meus filhos quase não sai de casa” (PF4).

“Controlar as amizades, porque a gente precisa trabalhar. Tem muita mãe aqui no bairro que desiste de trabalhar pra ficar em casa cuidando dos filhos. Mas

também tem muito mau exemplo também, aqui no bairro. Aí é difícil isso” (PF5).

A fala de PF2, além de reforçar os achados acima, faz menção ao dispositivo policial como sendo uma instância educativa que atua quando há uma falência da família no processo de educar os filhos. De fato, o comportamento violento dos alunos na escola tem uma correspondência relevante com as vivências dos mesmos fora dela.

“Ensinar o certo e o errado, porque aqui no bairro, se a gente não ensinar, quem ensina é a polícia. Tem muito menino que eu vi pequeno que nem chegou a 15 anos, porque a polícia matou antes” (PE2).

Na segunda pergunta, questionamos aos participantes ao que eles atribuíam as dificuldades experimentadas na educação dos filhos. Os elementos que ressaltam nas respostas fazem referência a falta de orientação e de embasamento que os oriente no processo de educar e disciplinar os filhos. Também nestas falas evidenciam-se os elementos normativos e valorativos das RS.

“Porque muitas vez a gente não sabe se tá fazendo certo ou errado, a gente vai fazendo, do jeito que sabe, mas não sabe se tá certo” (PF1).

“A gente nem sabe ler e escrever direito, as vez a gente é bruto demais, até bate neles, mas é pra eles ficar longe do que não presta (PF2).

“Não saber o que é certo ensinar e o jeito certo de fazer.”(PF4).

Na pergunta sobre as possibilidades de intervenção, algumas respostas parecem reforçar a ideia da existência de uma hierarquia de necessidades que precisam ser previamente atendidas para que os pais possam priorizar e voltar a sua atenção para a educação dos filhos. Na opinião destes participantes, o próprio risco social e as necessidades negadas por esta condição seriam o maior impeditivo para que o processo educativo ocorra de modo deliberado ou programado. Ao associar o risco a não educação dos filhos, a seguinte fala ancora-se no componente psicossociológico das RS.

“Muitos passa fome aqui no bairro, então falta muita coisa e tem gente que nem sabe que tem que ensinar os filho, porque não tem nem comida” (PF3).

Na fala de PF4 aparece a noção dos pais enquanto modelos no processo educativo. Para este participante, por vezes os filhos não tem uma referência positiva nestas figuras.

“Tem pai que acha certo as coisas erradas que os filho faz. Tem pai que bebe, que rouba, que já foi preso também”(PF4).

Na próxima fala PF5 faz referência a um método educativo baseado na punição, primeiro quando fala de agressão física e depois quando faz alusão ao uso de castigos, os quais se configuram como ineficientes e pouco eficazes. Quando se refere às características dos ‘filhos de hoje em dia’, a fala está ancorada em características individuais ou psicológicas (DOISE, 1992).

“Os filho hoje em dia é muito desobediente. A gente não pode bater mais, nem colocar de castigo. Tudo eles fala que tá errado, que a gente não sabe de nada, desobedece o que a gente manda, aí fica difícil” (PF5).

Por fim, questionamos aos participantes de que forma a escola poderia auxiliar às famílias no que se refere as dificuldades enfrentadas por elas no processo de educar os seus filhos. Os participantes PF1 e PF2 reconhecem que não detém conhecimento suficiente para mediar o processo de educar os filhos, admitindo a superioridade da escola ou do conhecimento reificado (científico), em detrimento do consensual (senso comum). Para estes participantes, o foco estaria em a escola (professor) ensinar às famílias o jeito certo de educar, trazendo a tona a ideia da identidade grupal do professor como detentor de saber.

Para Almeida (2009), o conteúdo das RS dependeria também das relações estabelecidas entre grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações, mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.

“Ensinando a gente o jeito certo de fazer, porque os professores sabem como faz” (P1).

“Os professores sempre chama a gente na escola pra perguntar coisa que acontece em casa, as vez até briga com a gente, assim, dizendo o certo e o errado, então ia ser bom a escola dizer como é o jeito certo em cada caso” (P2).

Nesta mesma perspectiva, os participantes PF3 e PF4 fazem alusão à necessidade de ampliar o diálogo entre família e escola, no intuito de promover esta troca de conhecimentos.

“Conversar mais, ouvir mais a gente, porque as vezes a gente faz errado, mas é querendo fazer o certo” (PF3).

“Conversar mais com a família, dar palestra, até curso mesmo, pra ensinar” (PF4).

Para o participante PF5, por sua vez, essa contribuição poderia vir na forma de ensinar aos alunos habilidades que, na fala dos professores, deveria ser promovida pela família. Esta fala traz à tona o jogo de forças que marca a relação família-escola e que já está bem retratado na literatura.

“Ensinar os alunos a respeitar em casa, obedecer, porque eu mesma digo aos meus filhos pra respeitar os professores” (P5).

A última questão não fez parte do corpus de análise e serviu para aprofundar a noção dos participantes acerca da violência, bastante retratada no bairro e na escola. Assim, questionamos qual seria, na opinião deles, a justificativa para os altos índices de violência do bairro onde moram. Os participantes PF1 e PF3 consideraram que as causas para a violência se centram nos próprios jovens, ou seja, naqueles que, segundo eles, são intolerantes a frustrações e, por isso, recorrem a violência para lograr êxito diante de suas necessidades.

“Eu acho que os jovens não sabem ouvir não. Querem tudo na hora” (PF1).

“A violência aqui no bairro é dos menino novo mesmo, que quer usar tudo de marca, tênia de marca, bermuda nova. Aí eles roubam, traficam, pra conseguir essas coisas” (PF3).

Já as causas para essa intolerância a frustração, na opinião de P2 e P4, advém da incapacidade dos pais de dizer ‘não’ aos filhos ou mesmo da ausência destes pais devido as ocupações cotidianas. Ou seja, para estes participantes, tolerar frustrações é algo passível de ser aprendido.

“Os pais criam os filhos cheios de ilusão, achando que podem ter tudo, aí quando eles ouvem um não, já partem pra violência” (PF2).

“Muitos pais não tiveram estudo, passam o dia todo trabalhando, deixa os filho solto na rua, aí não tem quem eduque. Quem educa esses meninos, é a polícia, isso quando não morre. Muitas vezes esses meninos ouvem um não só da polícia mesmo e muitos até enfrentam os policiais” (PF4).

As próprias condições de risco e o conseqüente sentimento de não pertença ao bairro seriam, na justificativa de PF5, o principal motivo para a violência praticada pelos jovens. Nesta fala notamos elementos ideológicos importantes.

“É a pobreza. O bairro é muito pobre, ninguém aqui tem alegria de morar no bairro, ninguém tem amor pelos vizinhos, por nada. Todo mundo aqui, se pudesse, ia embora do bairro” (PF5).

Segundo Jacques (1998, in Jacques et al., 1998), “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem as possibilidades e impossibilidades, os modos e alternativas de sua identidade” (p. 163). Assim, para este autor, a percepção que os sujeitos têm de si e do meio circundante e conseqüentemente as suas ações, sofrerá influência direta da realidade na qual está inserido, assim como da forma como interpreta esta realidade.

Diante do exposto, a que se considerar o fato de que o espaço comunitário representa um ponto de partida importante para as formulações e reformulações que cada comunitário faz de si. Quando esse espaço vive em regime de opressão e impossibilidades, os resultados serão impressos nas atitudes dos moradores, como uma espécie de retaliação às condições de vida impostas por este local.

As RS se preocupam com o processo de construção do pensamento social, assim como o produto resultante deste processo, buscando ampliar a noção do pesquisador acerca da concepção de mundo que os sujeitos ou grupos utilizam no seu cotidiano, mediante o entrelaçamento deste arcabouço representacional e contexto sócio histórico em que estes sujeitos estão inseridos. Nesta perspectiva, a nomeação de que as RS seriam ciências coletivas é bastante cabível, já que representar implica em interpretar a realidade e lançar mão de um modo particular e até mesmo coletivo, de agir diante desta realidade. Dito de outro modo, as RS permitem a tomada de posicionamento, fomentam atitudes diante do mundo. Se estamos em busca de nortear práticas, conhecer as RS se configuram como preponderante.

Mediante a análise dos dados, percebemos aproximações e distanciamentos importantes no que se refere as RS dos grupos Escola e Família enquanto agentes educativos, o que se justifica pelo fato de que a pertença a grupos diferentes por si só, direciona as pessoas para construções representacionais bastante peculiares. Essa pertença, então, se comporta como uma variável que estabelece diferenças importantes em torno da noção que fazemos de um objeto comum. Essas diferenças, no estudo em questão, podem se configurar como problema, uma vez que quanto mais próximas estas RS estiverem, mais as práticas estarão conectadas e serão complementares, otimizando o processo educativo.

4.1. Práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de crianças e jovens na escola e na família.

Nessa seção, apresentaremos as sete (7) pistas apreendidas do conteúdo das RS sobre “escola e “família” a fim de sugerir práticas socioeducativas para a promoção de influências socioemocionais nos espaços educativos em questão. Assim, à luz dos autores, discutimos os resultados encontrados, recorrendo às bases fundantes da teoria das RS e os conceitos de competências socioemocionais a ela ancorados.

Os resultados demonstram que as RS de “escola” e “família” construídas pelos profissionais da escola e pais, mães e parentelas, são um conteúdo e processo que ancoram seus saberes a partir das relações e práticas sociais estabelecidas através de suas percepções formadas com seus grupos sociais, amigos e familiares, no espaço vivido da Engomadeira. Nesse sentido, os resultados se aproximam do pensamento de Moscovici (2015) quando este afirma que as coisas que são conhecidas pelos sujeitos fazem parte do mundo exterior (conhecido).

Alguns elementos foram extraídos dos resultados e indicam caminhos que podem nortear a promoção de práticas fomentadoras de influências socioemocionais. Importante salientar que o intento deste estudo não é sanar definitivamente as dificuldades e impasses considerados até então, posta a complexidade que circunda a realidade, mas sim partir das RS dos participantes e propor intervenções possíveis. Também não intentamos indicar um manual a ser seguido, já que intervenções simplistas não são capazes de dar conta das particularidades de cada família, de cada escola e de cada comunidade, mas sim propor reflexões e proposições que mobilizem escola e família em considerar os aspectos emocionais e cognitivos como igualmente importantes e complementares.

A partir dos resultados encontrados, lembrando o conteúdo e processo das representações sociais e as pistas apreendidas, foi possível construir o quadro 6, que representa a relação entre a promoção das práticas socioeducativas e as possibilidades de desenvolvimento de influências socioemocionais junto aos alunos em situação de risco.

Quadro 6: Integração “escola” e “família”

Práticas socioeducativas	Influências socioemocionais
<ul style="list-style-type: none"> · Alinhar o fazer da escola e da família para que ambos sejam tidos como espaços de afeto, disciplina e aprendizagem · Integrar a família à escola por meio do diálogo entre pais, alunos e professores · Considerar as dificuldades na escola e na família para a promoção de influências socioemocionais 	Integração dos aspectos cognitivos e emocionais
<ul style="list-style-type: none"> · Realizar tarefas, condutas sociais e práticas socioeducativas que ampliem a noção do aspecto funcional da escola e afetivo da família 	Desenvolvimento de habilidades socioemocionais articuladas com práticas e recursos pedagógicos que permitam a formação integral dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> · Considerar os atores sociais desses espaços como educadores · Enfatizar o professor enquanto mediador principal do processo · Respeitar as diversidades e acolher o aluno para a promoção de aprendizagens significativas 	Interação social com base na empatia, na consciência emocional, nas habilidades sociais e na cooperação entre educadores e alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira pista faz referência a necessidade de alinhamento entre o fazer da escola e da família enquanto espaços de afeto, disciplina e aprendizagem, mesmo que a família seja reconhecida potencialmente como lugar de afeto e a escola como espaço procedimental e de abordagem prioritariamente dos aspectos cognitivos. Esta orientação corrobora com Abed (2014) quando a autora sugere a necessidade de inserção das habilidades socioemocionais na proposta pedagógica das escolas, considerando os alunos em sua integralidade. A integração do fazer da escola e da família perpassa as pistas 2 e 3, já que depende da aproximação e da capacidade de diálogo entre ambos os grupos. É necessário que os atores sejam, eles mesmos, capazes de superar tensões e que se coloquem como aliados, realocando papéis e considerando todos os envolvidos como educadores em potencial (Pista 4), já que, como aponta Abed (2014) “alunos, professores, diretores, coordenadores, bibliotecários, merendeiros, familiares... Todos na escola têm emoções e estabelecem vínculos – com os conhecimentos e com as pessoas” (p. 11), o que faz com que todos esses atores precisem ser incluídos no processo de promoção de influências socioemocionais.

Nestes espaços de discussão, é possível debater as dificuldades vivenciadas pela escola e pela família no processo (Pista 3) e alguns temas podem ser considerados como: os sentidos

atribuídos pelas famílias e por alunos ao ato de estudar, as expectativas advindas no ato da matrícula, as dificuldades experimentadas por estas famílias no processo de educar seus filhos e as estratégias de que estas dispõem neste intento, conhecer as dificuldades vivenciadas por cada família no que concerne a criação dos seus filhos, reflexões sobre a realidade vivida na comunidade, debatendo-se temas como pobreza e violência e as formas encontradas de enfrentamento, o modo como cada uma dessas famílias se configura e estrutura, as figuras de referência para os filhos, dentre outros. Conforme salientam Souza e Sarmento (2009, 2010), a abertura de espaços de conversação, diálogo e debates na escola favorecem a aproximação da família. Mais uma vez, o conhecimento acerca da realidade destas famílias pode servir para o gerenciamento das dificuldades no decorrer dessa aproximação.

De parte da escola, a confluência de aspectos emocionais e cognitivos nos conteúdos de aprendizagem pode ser conseguido mediante a reflexão sobre a complementariedade destes conteúdos, passando a uma discussão de como essa aproximação pode ser instrumentalizada, como propõem Petrucci, Borsa e Koller (2016). Outra alternativa apontada por Bisquerra (2000, 2009) seria a inclusão de discussões sobre os pilares da influência socioemocional, a saber inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional e habilidades sociais enquanto elementos passíveis de serem aprendidos, ensinados e vivenciados, já que, como aponta Jodelet (1989), quanto maior for a quantidade de informação, mais elaborada será a representação e, conseqüentemente, as práticas oriundas destas representações.

Repensar o papel da escola como funcional e o da família como normativa de valores depende, então, da interlocução entre práticas parentais e práticas pedagógicas (Pista 4) e, neste interim, o desafio que se põe as famílias é o de fazer com que suas práticas estejam alinhadas com práticas educativas positivas, como propõem Dishion e McMahon (1998), Stattin e Kerr (2000) e Gomide (2001, 2003), dentre outros. Esta proposta se assenta na ideia de que existem práticas positivas e outras que são negativas, sendo que estas levam ao desenvolvimento de repertórios comportamentais igualmente positivos ou negativos, como afirmam Pinheiro (2003), Sabbag (2003), Salvo (2003) e Weber (2004). Para Salvo, Silveira e Toni (2005) os pais, ao utilizarem com maior frequência uma ou outra prática, contribuem para que o repertório da criança se desenvolva para um ou outro extremo.

A pista 5 sugere considerar os atores sociais desses espaços como educadores em potencial, com ênfase no professor enquanto mediador principal do processo (Pista 6), mediante o respeito as diversidades e acolhimento do aluno para a promoção de aprendizagens significativas⁴ (Pista 7). Estas intervenções devem ter como norte a interação social com base

na empatia, na consciência emocional, nas habilidades sociais e na cooperatividade entre educadores e alunos, elementos que, segundo Abed (2014), são preponderantes para a promoção de práticas sociomeocionais.

⁴ Segundo Asubel (2003), é o sentido positivo que o sujeito atribui ao ensino por meio, dos conceitos e conteúdos ancorados aos conhecimentos anteriores. Para o autor, faz-se necessário: a disposição do aluno para aprender e material didático significativo disponibilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou responder às seguintes questões de pesquisa: Quais são as Representações Sociais (RS) dos profissionais da escola e pais, mães e parentelas e sobre a “escola” e “família”? Qual o conteúdo das representações sociais construídas de forma integrativa nestes espaços educativos? Como este conteúdo pode orientar práticas socioeducativas capazes de promover influências socioemocionais de alunos nesses espaços educativos? Nesse sentido, por meio das bases epistemológicas da psicologia social, buscamos a teoria e o método das representações sociais para apoiar teoricamente e metodologicamente a nossa tese, lembrando: o conteúdo e processo das representações sociais construídas pelos profissionais da escola, pais, mães e parentelas sobre “escola” e “família” podem orientar práticas socioeducativas capazes de promover influências socioemocionais de alunos da comunidade em questão. Assim, entendemos que os objetivos específicos foram atendidos e serviram para nortear o desenvolvimento dessa investigação.

Diante do exposto, nessas considerações retomaremos os achados como forma de recomendar e sugerir como contribuição, na dimensão **psicossociológica, psicopedagógica e profissão docente** que permitam uma reflexão e ação pelos atores sociais que atuam no campo da educação. Em seguida, as contribuições, na dimensão **epistemológica**, que permitam aos leitores, dos campos da Educação e da Psicologia Social, ampliarem as discussões sobre a temática. E finalmente as dificuldades e limites para o desenvolvimento do estudo, bem como as lacunas e brechas que servirão de base para as próximas pesquisas.

Os resultados obtidos a partir das representações sociais dos participantes nos conduziram a sete (7) práticas socioeducativas capazes de orientar a promoção de influências socioemocionais. Nesse contexto, **alinhar** o fazer da escola e da família é considerar esses espaços como afetivos, disciplinares e de aprendizagens que pode, por meio do diálogo entre educadores, **integrar** a escola à família. Para tal, faz-se necessário **considerar** as dificuldades que permeiam esses espaços como catalizadores de promoção de influências socioemocionais. Nesse sentido, é importante **realizar** tarefas, condutas sociais e práticas socioeducativas que ampliem a noção do aspecto funcional da escola e afetivo da família; **considerar** os atores sociais desses espaços como educadores; **ênfatizar** o professor enquanto mediador principal do processo e **respeitar** as diversidades e acolher o aluno para a promoção de aprendizagens significativas.

Essas pistas como práticas socioeducativas exercidas nesses espaços nos auxiliaram a construir o discurso das possibilidades de contribuição sobre a orientação da promoção de influências socioemocionais junto aos alunos em situação de risco, a partir das noções: de integração dos aspectos cognitivos e emocionais, de desenvolvimento de habilidades socioemocionais articuladas com práticas e recursos pedagógicos que permitam a formação integral dos alunos e de **interação social** com base na empatia, na consciência emocional, nas habilidades sociais e na cooperação entre educadores e alunos.

Considerando a **dimensão psicossociológica**, sugerimos ampliar essas discussões trazendo o contexto circundante e suas dificuldades que, pelos achados, seriam a pobreza e a violência os pontos principais. Para tal, salientamos a importância da gestão escolar no intento de promover atividades que permitam maior integração desses atores sociais; que articulem junto aos órgãos públicos personalizar programa de promoção de influências socioemocionais específico para cada escola, postas as particularidades advindas da cultura escolar e das diferentes comunidades, onde o conhecimento aprofundado e instrumentalizado da realidade das famílias seja fonte importante de informação.

Ainda, ponderando que a realidade educativa não se transforma apenas pela adoção de boas ideias, mas sim pela mudança das representações, atitudes, valores e da própria identidade dos atores sociais, verificamos que as falas evocam a dimensão psicossociológica das RS. Nesse sentido, elas revelam a necessidade de atenção individualizada para os alunos. Nesse aspecto, por um lado, o atendimento psicológico faz sentido quando nos remetemos à noção micro das influências socioemocionais, que seriam as particularidades de cada sujeito, seus aspectos subjetivos e de personalidade. Por outro lado, sabemos que a disponibilização de serviços de psicologia nas escolas públicas ainda não é uma realidade concreta e os centros de atendimento especializados com suas dificuldades de estrutura e efetivo de pessoal para realizar diagnósticos e intervenções, recomendamos que os proponentes das políticas educacionais incluam no processo de formação continuada de profissionais do sistema educacional, conteúdos inerentes a dimensão psicológica e emocional, o que poderia lhes mobilizar para reconhecer demandas dessa natureza e lançar mão de intervenções primárias no que tange a abordagem destes alunos, isto poderia ser conseguido por meio da reorientação das práticas pedagógicas dos professores a partir de diferentes situações pedagógicas.

Nessa perspectiva, transversalizando os aspectos cognitivos, sociais e emocionais inerentes às práticas socioeducativas que orientam a promoção de influências socioemocionais anunciamos a dimensão **psicopedagógica**. Para tal, os conteúdos e tarefas escolares, o papel do

professor no ato educativo e os princípios e atitudes dos educadores escolares e familiares são fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Logo, a inclusão nos currículos e práticas pedagógicas escolares de temas concernentes à realidade social dos alunos seria um ponto importante e fator protetivo para que eles pudessem ressignificar e interpretar o seu espaço vivido. Particularmente, a parceria entre universidade, escola e comunidade local, se faz mister como forma de articular o conhecimento reificado e o consensual.

Vislumbramos que, uma vez eleito o professor como principal mediador do processo, cabe considerar na dimensão da **profissão docente**, a necessidade de reflexões para o exercício dessa atividade: o acúmulo de tarefas que lhe é atribuída, as condições de trabalho desfavoráveis; a perda de autonomia, a degradação dos salários, e a falta de tempo livre para planejar aulas mais atraentes e para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Desenvolver atividades formativas, envolvendo as parcerias relatadas, poderia também ser útil para que o professor não considere as novas atribuições como um desvio de suas funções essenciais.

Finalmente, na abordagem da dimensão epistemológica, ressaltar a necessidade de a escola repensar as bases teóricas e filosóficas que sustentam as práticas escolares vigentes é repensar o termo “competências socioemocionais”, o que nos levou a pensar, discutir e ampliar aquele conceito para o de influências socioemocionais. Esse busca, pela nossa compreensão, suprir alguns aspectos que valorizam vicissitudes individuais e coletivas dos sujeitos nos seus espaços vividos. Assim, quando nos debruçamos sobre o conceito de competências socioemocionais, as dificuldades que concernem à amplitude de construtos psicológicos e a classificação destes, diversos sistemas de classificação são encontrados pelos diferentes pesquisadores. Isto foi considerado como uma das dificuldades nesse estudo, quando do processo de organização e sistematização dos achados dessa investigação e suas correlações com a TRS no contexto educacional e familiar.

Os resultados encontrados são importantes e respondem ao propósito dessa tese, entretanto são insuficientes para dar conta da complexidade que permeia o panorama que envolve a temática em questão: escola e família. Neles, fica evidente, o elevado nível de confiança dos entrevistados na figura do professor, tanto da escola quanto da família e, provavelmente, indica que estas intervenções devem partir dos mesmos. Mas, entendemos que o modo como o processo será instrumentalizado depende do levantamento das necessidades, das discussões entre os envolvidos e das possibilidades na/da escola. Nos momentos de intervenção junto à família, duas informações são preponderantes e capazes de guiar essas intervenções. A primeira delas é a natureza essencialmente normativa das RS da família sobre

o seu papel e a segunda é consequência da primeira e trata da proposição de reflexões e empoderamento destas famílias enquanto agentes educativos. Com relação a primeira, os diálogos podem fomentar a ideia de que disciplinar também pode ser um processo afetivo e até mesmo a oferta de amor pode ser ajustada no intento de atender a uma proposta pensada pela própria família para educar seus filhos, sendo que as dificuldades para isso podem ser trazidas para situações coletivas.

Estas considerações não esgotam o tema e indicam a importância de outros estudos sobre a promoção de influências socioemocionais em paralelo com o desenvolvimento de aspectos cognitivos, físicos e motores, o que pode dar conta da complexidade dos objetos em questão. Assim, estudos com maior abrangência, tanto no que se refere ao universo da pesquisa quanto ao tamanho da amostra podem fornecer resultados mais robustos, sobretudo se se considerar sistemas educacionais em lugar de escolas ou grupos menores.

Portanto, reiteramos a complexidade do presente estudo, reconhecidas as suas limitações no que concerne ao universo estudado e ao tamanho da amostra. Apesar disso, as evidências aqui encontradas nos permitem perceber sua importância tanto para o desempenho escolar quanto para o enfrentamento das adversidades advindas dos diferentes contextos, o que desembocaria numa formação integral do aluno. Já que as emoções nos constituem e perpassam diferentes áreas de nossas vidas, sendo por vezes decisivas na tomada de decisões e mobilização de recursos pessoais de enfrentamento, nada mais justo do que ajudar os alunos a reconhecer, nomear e regular seus estados emocionais. Em resumo, um caminho possível para se percorrer à partir das RS construídas pelos atores sociais acerca da temática investigada, seria uma forma de ampliar esse estudo a partir da seguinte questão: Como as práticas socioeducativas, oriundas do pensamento social dos educadores da escola e da família, contribuem com o desenvolvimento de influências socioemocionais dos alunos em situação de risco?

REFERÊNCIAS

- ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** UNESCO/MEC. São Paulo, 2014.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB., 1998.
- ABRIC, J. C. A theoretical and experimental approach to the study of social representations in a situation of interaction. Em, R. M. Farr e S. Moscovici (Orgs.) **Social Representations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- ABRIC, J. C. **Pratiques e représentations sociales.** Paris: PUF, 1994.
- ABRIC, J. C.; CAMPOS, P. H. F. Les éducateurs e leur représentation de lenfant de rue au Brésil. In J. C. Abric (Org.), **Exclusion sociale, insertion et prévention Saint-Agne: Erès,** 1996.
- AHUAMADA, M. V. **Comunicação e educação: a relação entre escolas e famílias no cotidiano escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.
- ALMEIDA, A. M. de O. **Abordagem societal das representações sociais. Sociedade e Estado,** Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.
- ALMEIDA, A. M. O. (2009). Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado,** Brasília, 24(3), 713-737.
- ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S. A teoria das Representações Sociais. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E.R. **Psicologia Social: principais temas e vertentes.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ALMEIDA, S. de. **A relação família-escola: diferentes lógicas de ação na experiência escolar.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALVES, A. A. C. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- ALVES, Rubem; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor.** 10ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações da identidade docente: uma contribuição para a formação de políticas. Ensaio: Avaliação em políticas públicas**, v. 15, n. 57, p.579-594, out./dez. 2007.

AROUCA, Lucila Schwantes. **Depoimento pessoal** em agosto de 1999.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição E Retenção De Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Portugal: Plátano Edições Técnicas, 2003.

AVERILL, J. R. Intelligence, emotion and creativity. In R. Bar-On, & D.A. Parker (Eds.). **Handbook of emotional intelligence**. pp. 277-298.. San Francisco: Jossey-Bass. 2000.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O PAPEL DA ESCOLA: Obstáculos E Desafios Para Uma Educação Transformadora**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf?sequence=1>>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.

BELSKY, J. Early human experience: A family perspective. **Developmental Psychology**, 17, 3-23, 1981.

BERALDO, M de B. **Educação e Família: desafios e enfrentamentos na sociedade atual**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista. São Paulo, 2011.

BERGER, P. L. LUCKMANN, T. A sociedade como realidade. In: **A construção social da realidade tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, Editora Vozes, 1973.

BISQUERRA, R. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BISQUERRA. **Psicopedagogía de las emociones**. Madrid: Síntesis. 2009

BOLSONI-SILVA, A. T. ET AL., A. Habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. *In*: M. Bandeira, Z. A. P. Del Prette & A. Del Prette. **Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal**. (pp. 17-45). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2006.

BOMFIM, N. R. **Représentation sociale de l'espace et enseignement/apprentissage de la géographie scolaire chez les élèvees "dos" d'une ville au nord-est du Brésil**. Tese de doutorado - Universidade do Quebec em Montreal, Canadá, 2004.

BOMFIM, N. R.. Repensar a prática pedagógica na educação geográfica. In: PORTUGAL, J. F. P., OLIVEIRA, S. S.; RIBEIRO, S. L. (Org.). **Formação e docência em geografia narrativas, saberes e práticas**. 1ed. p. 293-305. Salvador: EDUFBA, 2015.

BRANDÃO, L. C. **A comunicação escola e família: uma intervenção com professores baseada na análise funcional do comportamento**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BRANDÃO, Z. Para além das ortodoxias: a dialética micro/macro na Sociologia da Educação. **Revista Educação**, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BREWER, M. B. A dual process model of impression formation. In K. Srull e R. Wyer, **Advances in social cognition**. Londres: Lawrence erbaum, 1988.

CAMPOS, E.B.D. & ABBAD, G. Competências. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.). **Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

CANTOR, N.; MISCHEL, W. **Prototypes in person perception**. In L. Berkowitz, **Advances in experimental social psychology**. Nova Iorque, academic Press, 1979.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**, 34, 41-58, 2004.

CASANOVA, Leticia Veiga. **Creche E Família Ou Creche E Famílias: O Contexto Dessa Relação Na Contemporaneidade**. Horizontes. Universidade São Francisco. v. 34. n. 2. 2016. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/469/163>>

CHAZANAS, M. C. **Participação na escola: a voz das famílias**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2011.

COELHO, F. A. BORGES-ANDRADE, J. E. **Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações**. Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/02.pdf>>

COLACINO, A. F. **A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

COSTA, L. F. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-16.pdf>>

COSTA, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins, 1996.

DA COSTA, S. & PÁEZ, D. **Afectividad positiva inducida y su impacto en la creatividad, beneficios y ajuste percibido al narrar una experiencia emocional intensa**. 2014.

- DAL'IGNA, M. C. **Família S/A: Um estudo sobre a parceria família-escola. Tese de Doutorado.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- DEL PRETTE & Z. A. P. DEL PRETTE (EDS.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem.** pp. 235-258. Campinas: Alínea. 2003.
- DEL PRETTE, A., & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das relações interpessoais: Vivência para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P., DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- DELORS, J. EUFRASIO, J. C. Educação: um tesouro a descobrir. In: **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, 1998.
- DESSEN, M. A., COSTA JÚNIOR, A. L. A ciência do desenvolvimento humano: desafios para pesquisa e para os programas de pós-graduação. In **D. Colinaux, L. B. Leite & D**, 2005.
- DESSEN, M. A., POLONIA, A. C. **A Família e a Escola como Contextos de Desenvolvimento Humano.** Universidade de Brasília, DF, 2007.
- DI GIACOMO, J. P. **Intergroup alliances and rejections within a protest movement. European Journal of Social Psychology**, 1981.
- Dishion, Thomas & J. McMahon, Robert. Parental Monitoring and the Prevention of Child and Adolescent Problem Behavior: **A Conceptual and Empirical Formulation. Clinical child and family psychology review**, 1998.
- DOISE, W. Da psicologia social à psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa.** v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.
- DOISE, W. Les représentations sociales. In: R. Ghiglione; C. Bonnet; J.-F. Richard. **Traité de psychologie cognitive**, v. 3. Paris: Dunod, 1990.
- DOISE, W., et al. **Représentations sociales et analyses de donnés**, 1992.
- DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local: Globalização, Educação e Movimentos Sociais** v.40. p. 63-83. São Paulo: 2006.
- DURAND, T. L'alchimie de la compétence. Revue française de gestion. **Revue française de gestion.** vol. n°160, no. 1, pp. 261-292, 2006.
- DURKHEIM, E. **Sociologie et philosophie.** Paris: PUF, 1963.
- DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. **Gestão de Pessoas por Competências: o Caso de uma Empresa do Setor de Telecomunicações.** **RAC**, v. 4, n. 1. p. 161-176, 2000.
- EISENBERG, N. **Empathy-related responding and prosocial behaviour. Novartis Foundation Symposium**, 278, 71-80, 2006.

ENGUIITA, M. F. **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FANTINATO, F. G. **A relação família escola: existe um culpado na queixa escolar?** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/15170/1/Fernanda%20Golghetto%20Fantinato.pdf>>

FREITAS, L. C., DEL PRETTE, Z. A. P. **Comparando autoavaliação e avaliação de professores sobre as habilidades sociais de crianças com deficiência mental.** *Interpersona*, 4(2), 183-193. 2010.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 2000.

GARBARINO, J; ABRAMOWITZ, R H. Sociocultural risk and opportunity. **Children and families in the social environment.** v. 2, p. 35-70, 1992.

GATTI, Be. **A pesquisa quantitativa.** Seminários de pesquisa: anais. São Paulo: FE/USP, 1986.

GIRARDI, F. F. **A escola sob o olhar da família: relações que se compreendem e se praticam no cotidiano.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

GOHN, M. G M. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006

GOLDENBERG, I., MATHESON, K., MANTLER, J. **The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies.** *Journal of Personality Assessment*, 86(1):33-45, 2006

GOLEMAN, D. Inteligência emocional. **A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Rio de Janeiro, Objetiva, 1997.

GOMIDE, P.I.C. Efeito das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In M.L. Marinho & V.E. Caballo (Orgs.). **Psicologia clínica e da saúde.** Londrina: UEL, 2001.

GOMIDE, P.I.C. Estilos Parentais e comportamento anti-social. In A. Del Prette & Z. Del Prette (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção (21-60).** Campinas: Alínea, 2003.

GONDIM, S. M. G., & MUTTI, C. Affections in learning situations: a study of an entrepreneurship skills development course. **Journal of Workplace Learning.** 23(3),195-208. 2011.

GONDIM, S. M. G., MORAIS, F. A. D., BRANTES, C. D. A. A. **Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.** Revista Psicologia Organizações e Trabalho.14(4), 394-406, 2014.

GRIZE, J-B., VERGES, P., SILEM, A. **Salaires face aux nouvelles technologies.** Vers une approche sociologique des représentations sociales. Centre National de la Recherche Scientifique, Francia, 1987.

GROSS, J. J. **Handbook of emotion regulation.** New York: The Guilford Press. 2007.

GURRIERI, C; WOLTER, R. P. SORRIBAS, E., L.**Implication Personnelle: Un Outil Psychosocial Pour Comprendre Le Lien Population-Objet.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 12, n. 2, p. 423-432, maio/ago. 2007.

GUZZO, R. S. L. **A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola.** Estudos de Psicologia (Campinas), 1990.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Editora DP&A: São Paulo, 2001.

HECKMAN, J. J. Schools, skills, and synapses. **Economic inquiry.** v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008.

IBGE. CENSO, "Disponível em:<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>."Consultado em jun. 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA - UNESCO. **Competências socioemocionais: material de discussão.** 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017.** Brasília, DF, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE Cidades. **Panorama populacional do município de Salvador-BA** do Censo de 2010. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>>. Acesso em: 15 maio 2019.

IZARD, C. E. **The Many Meanings/Aspects of Emotion: Definitions, Functions, Activation, and Regulation.** Emotion Review. 2010.

JACQUES, M. G. C., STREY, M. N., BERNARDES, N. M. G., GUARESCHI, P. A., CARLOS, S. A., & FONSECA, T. M. G. Introdução. In M. G. C. Jacques, M. N. Strey, N. M. G. Bernardes, P. A. Guareschi, S. A. Carlos & T. M. G. Fonseca (Orgs.). **Psicologia social,** 1998.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa et all. **Psicologia Contemporânea.** 3.ed. Petrópolis, RJ Vozes, 1998.

JODELET, D. Representações sociais : um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JODELET, D. Représentations sociales: un domain en expansion. In: **Les Représentations Sociales** (D. Jodelet, org.), Paris: Presses Universitaires de France. pp. 31-61, 1989a.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In P. A. Guareschi & S. Jovchelovitch (Eds.). **Textos em representações sociais** (pp. 63-85). Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

KILIMNIK, Z. M., & SANTA'ANNA, A. S. Modernidade organizacional, política de gestão de pessoas e competências profissionais. In J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações do trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas** (pp. 85-96). Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall. 1984.

LE BOUEDEC, G. Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. Étude de la participation. Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain. Madeira, M.C. & CARVALHO, M. R. Carvalho, **Sexe et affectivité en temps du SIDA: La question de la prevention**. 1979.

LIMA, T. B. H. CHAPADEIRO, C. A. Encontros e (Des)Encontros no Sistema Família-Escola. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Volume 19, Número 3. SP, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00493.pdf>>

LOPES, P. N., SALOVEY, P., CÔTÉ, S., BEERS, M., & PETTY, R. E. **Emotion regulation abilities and the quality of social interaction**. *Emotion*. 2005.

MACCANN, C., DUCKWORTH, A. L., ROBERTS. Empirical identification of the major facets of conscientiousness. **Learning and individual differences**. 2009.

MARCONDES, H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. **Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola?** Paidéia. Jan-abr. vol. 22, n. 51, p. 91-99. 2012.

MARTURANO, E. M., TOLLER, G. P., ELIAS, L. C. D. S. **Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar**. *Estud. psicol. Campinas*, 2005 22(4), 371-380.

MAYER, J.; CARUSO, D. R.; E SALOVEY, P. **Emotional Intelligence Meets Traditional Standarts for na Intelligence**. 1999.

MORIN, M., VERGÈS, P. Enquête sur une représentation en voie d'émancipation: le sida pour les jeunes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1992. MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **The myth of the lonely paradigm: A rejoinder**. *Social research*, p. 939-967, 1984.

MOSCOVICI, S. (2015). **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. Em: D. Jodelet (Org.). **As Representações Sociais** (pp 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

MOSCOVICI, S. HEWSTONE, M. **De la science au sens commun. Psychologie sociale**, p. 539-566, 1984.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MUTTI, C.; ALVIM, S.; LOIOLA, E.; GONDIM, S.M.G.; & BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem experiencial: articulando cognições e emoções para aprender a trabalhar. In: GONDIM, S. M. G.; & LOIOLA, E. (org.). **Emoções, aprendizagem comportamento social. Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho**. p.53-88. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2015.

NASCIMENTO, A. D. e T. M. HETKOWSKI. **Educação e comunicação: Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão**. SalvadorEDUFBA. 2009.

NELIS, D., QUOIDBACH, J., HANSENNE, M., & MIKOLAJCZAK, M. Measuring individual differences in emotion regulation: The Emotion Regulation Profile-Revised (ERP-R). **Psychologica Belgica**. 2001.

NEWCOMBE, G. Charge vs. porosity-some influences on the adsorption of natural organic matter (NOM) by activated carbon. **Water Science and Technology**, v. 40, n. 9, p. 191-198, 1999.

NÍVEN, K., TOTTERDELL, P., STRIDE, C.B., & HOLMAN, D. D. Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The Development and Validation of a New Individual Difference Measure. **Current Psychology**. 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **FAMÍLIA E ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: os meandros de uma relação**. vol. 31. n. 2. p. 155-169. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044010.pdf>>

NUNES, C. H. S., HUTZ, C. S., GIACOMONI, C. H. **Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores**. Avaliação Psicológica, 8(1), 99-108, 2009.

OLIVEIRA, A. P. **Escola e família: relações possíveis em projetos de educação moral em escolas públicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A Relação Família-Escola: Intersecções E Desafios**. Estudos de Psicologia. Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>>

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de (dês)encontros: um estudo das representações de pais e professores.** São Paulo: Cabral, 2002.

PADOVANI, B. Di R. S. **Contribuições da família no processo de escolarização na infância: limites e possibilidades.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

PAIVA, K., & MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, 2008.

PALMONARI, Augusto. A importância da Teoria das Representações Sociais para a Psicologia Social. In: ALMEIDA, A. M. O.; D. JODELET (Orgs.). **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas.** Brasília: Thesaurus, 2009.

PANTOJA, M. J., BORGES-ANDRADE, J. E. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**. v.8. no.4. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552004000400007>

PAVANI, M. V. **Um estudo sobre a relação família escola em contextos diversos: a ótica dos pais.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté. São Paulo, 2014.

PEREIRA, M. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** Universidade de Málaga, 2008.

PERRENOUD, P. H. **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PETRUCCI, G. W. ET AL. A Família E A Escola No Desenvolvimento Socioemocional Na Infância. **Temas em Psicologia**. Vol 24. N 2, 391-402. 2006.

PETRUCCI, G. W. **Fatores da família e da escola sobre o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos agressivos entre pares na infância.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família – As implicações no processo de ensino-aprendizagem.** Lisboa, Escola Superior de Educação João de Deus, 2012 (dissertação de mestrado).

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

Pinheiro, D.P.N. **Estilo parental: uma análise qualitativa.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

POLÔNIA, A. C., & DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola.** Psicologia Escolar e Educacional. 2005.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Informe sobre o desenvolvimento humano**. PNUD, Brasília, 1998.

QUOIDBACH, J., BERRY, E. V., HANSENNE, M., & MIKOLAJCZAK, M. **Positive emotion regulation and well-being: comparing the impact of eight savoring and dampening strategies**. *Personality and Individual Differences*, 2010.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. **A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva**. Paidéia, 2005.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REIS, J dos S. **Relação família-escola: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador/Ba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2013.

RESSEL, L. B. ET AL. **O Uso Do Grupo Focal Em Pesquisa Qualitativa**. Texto contexto – enfermagem. vol.17 no.4. Florianópolis, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400021>

RIBEIRO, I. S. **Interação escola-família: formação de professores e de familiares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Nove de Julho/UNINOVE. São Paulo, 2015.

RODRIGUES, D. R. **O dentro-fora dos muros da escola**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RONCA, Marcela Pasqualucci. **Visitas domiciliares aos alunos: a visão das professoras sobre uma proposta de articulação escola família**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15996>>

ROSCH, E.; Human categorization. In N. Warren. **Studies in cross-cultural psychology**. Londres, Academic Press, 1978.

ROUQUETE, M. L. L. **A pensée sociale. Introduction à lapensée sociale**. p. 298-392. 1984.

ROUQUETTE, M.-L. As representações sociais no quadro geral do pensamento social. In MOREIRA, A. S. P., CAMARGO, B. V., JESUINO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Eds.), **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. pp. 189-199. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

SAARNI, C. Competência emocional e autocontrole na infância. In Salovey & Sluter (Eds.), **A inteligência emocional da criança. Aplicações na educação e no dia-a-dia** (p. 54-84). Rio de Janeiro: Campus, 1990.

Sabbag, G.M. **Validação Externa do Inventário de Estilos Parentais: um estudo de caso com duas famílias de risco**. Monografia de conclusão do curso de psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SALESSES, L. Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. **Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, 2005.

SALVO, C. G., SILVARES, E. F. M., & TONI, P. M. Práticas educativas como forma de predição de problemas de comportamento e competência social. **Estudos de Psicologia**, 22(2), 187-195, 2005.

SALVO, C.G. **Validação Externa do Inventário de Estilos Parentais: estudo de caso com famílias pró-sociais**. Monografia de conclusão do curso de psicologia, não-publicada, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

SANTOS, A. D. G. dos. **Programa “engajando famílias na escola”: estratégias, possibilidades e desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

SANTOS, D; PRIMI, R. Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. **Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, J. L. dos. **Casa de pais, escola de filhos: um estudo sobre transformações nos significados, valores e práticas de educar filhos em famílias de baixa renda**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTOS, M. dos R. dos. **Representações sociais dos educadores profissionais do programa escola da família sobre as práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. São Paulo, 2011.

SANTOS, M. V., NAKANO, T. C., SILVA, T. F. **Competências socioemocionais: análise da produção científica nacional e internacional**. *Psico-USF*, Jan 2015, vol.18, no.2, p.249-261.

SARAIVA-JUNGES, L. A. WAGNER, A. **OS ESTUDOS SOBRE RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA NO BRASIL: Uma Revisão Sistemática**. v. 39. no. Especial. Porto Alegre, 2016.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHONKOFF, J. P., PHILLIPS, D. From neurons to neighborhoods: **The science of early childhood development**. National Academies Press, 2000.

SILVA, M. L. S. da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

SILVA, P. S. da. **A violência e a escola: produções discursivas de pais e alunos da comunidade do Coque**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.

SILVEIRA, L. M de O B. A relação família-escola: uma parceria possível? In WAGNER, A. **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

- SINGLY, F. **O eu, o casal e a família**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- SOUSA, M. M.; SARMENTO, T. Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 17/18, 141-156, 2009-2010.
- SOUZA, J. C.; BRUNO-FARIA, M. F. Processo de inovação no contexto organizacional: uma análise de facilitadores e dificultadores. **Brazilian Business Review**, v. 10, nº 3, p. 113- 136, 2013.
- SOUZA, M. L. M. **As representações sociais da comunidade sobre elementos culturais e turísticos da Vesperata em Diamantina – MG**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Turismo) Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2008.
- SPONCHIADO, J. I. **Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”**: Um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Tese de doutorado. Florianópolis, 2012.
- STATTIN, H., & KERR, M. Parental monitoring: a reinterpretation. **Child Development**, 71 (4), 1072-1085, 2000.
- VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. Em CAMINO, L. (Org.), **O conhecimento do outro e a construção da realidade social**: Uma análise da percepção e da cognição social. pp. 121-159. João Pessoa: Editora Universitária, 1996.
- VALA, J. Representações sociais – para uma psicologia social do pensamento social. In: Vala, J; MONTEIRO, M. B. **Psicologia social**. 2ª ed. (pp 353-384) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- VALE, V. **Do tecer ao remendar: os fios da competência sócio-emocional**. Coimbra. Escola Superior de Educação. 2009.
- VALLÉS, A; VALLÈS, T. **Inteligencia emocional: aplicaciones educativas**. Madrid: EOS, 2000.
- VERGÈS, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de Psychologie**. 45(405), 203-209, 1992.
- VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Revista educação e sociedade**. 26, 107-125, 2005.
- WAGNER, A. et al. **Os Direitos da Infância**: a perspectiva das crianças, seus pais e professores. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 2009.
- WAGNER, A., RIBEIRO, L. S., ARTECHE, A. X., & BORNHOLDT, E. A. Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1999.
- Weber, L. **Efeito do comportamento moral dos pais sobre o comportamento moral dos filhos adolescentes**. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

WOLTER, R. P.; GURRIERI, C., SORRIBAS, E. Empirical illustration of the hierarchical organisation of social thought: a domino effect?. **Interamerican Journal of Psychology**, 2009.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: SENAC, 2013.

ZERBINI, T. **Avaliação da Transferência de Treinamento em Curso a Distância**. Tese de doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA: PROMOÇÃO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO.**

Pesquisador Responsável: **Thyara Ferreira Ribeiro**

DESCRIÇÃO DA PESQUISA, OBJETIVOS, DETALHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS E FORMA DE ACOMPANHAMENTO

A presente pesquisa tem como objetivo Investigar como as RS construídas, junto aos profissionais da escola, pais, mães e parentelas acerca da “escola” e da “família”, podem contribuir para orientação de práticas socioeducativas e promoção de influências socioemocionais de alunos em situação de risco. De modo específico, busca identificar e analisar a estrutura e organização do conteúdo das RS, sobre “escola” e “família”; analisar, pela objetivação e ancoragem, o processo de construção de RS sobre “escola” e “família”; apreender pistas que possam orientar práticas capazes de promover influências socioemocionais de crianças e jovens nesses espaços educativos. Durante o período da pesquisa, Todos os dados levantados, tabulados e sistematizados serão analisados subsidiando a produção da tese de doutorado e artigos a fim de divulgar os

resultados da investigação. É importante ressaltar que a pesquisa referenciada não coloca em riscos, prejuízos, desconforto e nem lesões aos sujeitos envolvidos. Ressalto mais uma vez que todas as informações dadas pelos sujeitos da pesquisa serão mantidas em sigilo, respeitando a identidade dos envolvidos durante a análise e apresentação dos dados na Tese, artigos e/ou qualquer forma de comunicação nos quais forem referenciados os resultados da investigação, já que os participantes não serão identificados pelos seus nomes e/ou quaisquer dado que venha a reconhecê-los, sendo apenas identificada a sua função (professor ou gestor e familiar) e/ou informações genéricas.

É direito dos participantes retirar o consentimento para utilização dos dados das entrevistas e observações a qualquer momento que julgar adequado.

Orientador da Proposta

Pesquisador Responsável - Orientando

APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP) ESCOLA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMILIA”: PROMOÇÃO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Diga cinco (5) palavras que lhe vem a cabeça quando você ouve a palavra ‘ESCOLA’

_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()
_____ ()

APÊNDICE 3. QUESTIONÁRIO DE EVOCAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP) FAMÍLIA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I**

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMÍLIA”: PROMOÇÃO
DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
RISCO**

Diga cinco (5) palavras que lhe vem à cabeça quando você ouve a palavra “FAMÍLIA”

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

_____ ()

APÊNDICE 4. ENTREVISTA INDIVIDUAL PROFISSIONAIS DA ESCOLA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I**

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMILIA”: PROMOÇÃO
DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
RISCO**

Na sua opinião, qual é a função da “ESCOLA”?

APÊNDICE 5. ENTREVISTA INDIVIDUAL PAIS, MÃES E PARENTELAS



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I**

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE FAMÍLIA E ESCOLA: PROMOÇÃO DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RISCO

Na sua opinião, qual é a função da “FAMÍLIA”?

APÊNDICE 6. ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO FOCAL COM PROFISSIONAIS DA ESCOLA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I**

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMILIA”: PROMOÇÃO
DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
RISCO**

1. Quais dificuldades enfrentam ao lidar com os alunos?
2. Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades?
3. Vocês acreditam que a escola poderia desenvolver algum tipo de intervenção nesse sentido?
4. Como poderiam ser essas intervenções?

APÊNDICE 7. ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO FOCAL COM PAIS, MÃES E PARENTELAS



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I

Linha de Pesquisa: 3 - Educação, Gestão e Desenvolvimento local sustentável

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “ESCOLA” E “FAMILIA”: PROMOÇÃO
DE INFLUÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA ALUNOS EM SITUAÇÃO DE
RISCO

1. Quais dificuldades vocês enfrentam no que se refere a educação dos seus filhos?
2. Na opinião de vocês, a que se deve essas dificuldades?
3. Na opinião de vocês, quais as possibilidades e tipos de intervenção?
4. De que forma a escola poderia auxiliar às famílias no que
5. se refere as dificuldades enfrentadas no processo de educar os filhos de vocês?